

„Erziehungskünstler“ sein – kritische Reflexion eines schönen Begriffs

Philipp Gelitz

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland

1. Einleitung

Die Selbstzuschreibung der Waldorfpädagogik ist in einem hohen Maße davon geprägt, dass sie als *Erziehungskunst* verstanden werden möchte. Mit diesem schlagwortartigen Terminus ist im alltäglichen Sprachgebrauch inhaltlich ausgedrückt, dass die Waldorfpädagogik vor dem Hintergrund wissenschaftlicher und lebenspraktischer Erkenntnisse und Erfahrungen in ihrem performativen Handlungsvollzug hauptsächlich eine Kunst bzw. eine eher künstlerische Handhabung darstellt und vor allem keine Erziehungslehre im Sinne eines ideologischen Ideengebäudes, eines Glaubensbekenntnisses oder eines pädagogischen Rezeptbuchs sein will. Wie in diesem Beitrag noch zu zeigen sein wird, lässt sich diese Bedeutung des Begriffs auch in Interviewaussagen rekonstruieren.

Der Terminus *Erziehungskunst* ist sowohl vielfach bei Rudolf Steiner (1861-1925), dem Begründer der Waldorfpädagogik, zu finden (vgl. Steiner, 1984, 1987b, 1990, 1991) als auch in der waldorfpädagogischen Literatur (vgl. Kern, Zdražil & Götte, 2018; Kiersch, 2015). Auch die 1927 gegründete und bis heute weit verbreitete Zeitschrift der waldorfpädagogischen Bewegung heißt *Erziehungskunst*. Seit 2016 gibt es mit der *Erziehungskunst – frühe Kindheit* sogar eine zweite Zeitschrift mit diesem Namen.¹ Auch die deutschlandweit größte international arbeitende Organisation (Herrmann, 2023), die Auslandsfreiwilligendienste junger in Deutschland lebender Menschen in waldorfpädagogische bzw. anthroposophische Einrichtungen vermittelt sowie Aufenthalte von jungen Menschen aus aller Welt in entsprechenden deutschen Einrichtungen fördert und zudem Projekte in aller Welt unterstützt, heißt *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners*.²

Dabei hat sich durch die häufige Begriffsverwendung von *Erziehungskunst* – so weit zu überschauen – vor allem die eingangs beschriebene Bedeutung einer geistesgegenwärtigen künstlerischen Handhabung der pädagogischen Situationen etabliert. Die Begriffsherkunft wird mit dieser sehr schönen Bedeutungszuschreibung allerdings verschleiert, sodass in wissenschaftlicher Perspektive dringend eine kritische Reflexion angezeigt ist, die die Wortherkunft sowie die Bedeutungsumwidmung nachzeichnet und zudem die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit bzw. Inkommensurabilität des Begriffs erörtert.

2. Erziehungskunst

Den Anstoß für die nachfolgende hermeneutische Untersuchung von *Erziehungskunst* bzw. *Erziehungskünstler* haben Interviewaussagen in einem qualitativ-empirischen Promotionsprojekt zur Rekonstruktion

1. Siehe hierzu auch <https://www.erziehungskunst.de/> sowie <https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/erziehungskunst-fruehe-kindheit/>

2. Siehe hierzu auch <https://www.freunde-waldorf.de/>

von Waldorfspezifika in Bezug auf pädagogische Qualität in vorschulischen Bildungseinrichtungen gegeben (Gelitz, 2023). In dieser Studie wurden Expert:innen im waldorfpädagogischen Feld nach ihren pädagogischen Orientierungen und den Schwerpunkten der tatsächlichen pädagogischen Prozesse befragt. Im Zuge der offen gestellten Interviewfragen äußerten die Befragten erziehungswissenschaftlich zunächst kaum anschlussfähige Begriffe wie z. B. das „Wesen“ des Kindes, das „Begreifen“ der Welt in der frühen Kindheit, das „Beheimaten“ im eigenen Körper oder das „Hülle-Geben“. Einer dieser auffälligen Termini war auch „Erziehungskünstler“ (Gelitz, 2022, S. 288).

Es liegt in der Natur einer Begriffsbetrachtung wie der nun folgenden, dass sie problemlos einen vielfachen Umfang einnehmen und in einer ausführlichen bildungstheoretischen Abhandlung nach jeder Richtung hin noch vertieft werden könnte. Insofern handelt es sich bei den nachfolgenden Ausführungen um eine hermeneutische Skizze.

In einem der hier zugrunde liegenden Interviews³ wird zehn Mal der Begriff *Erziehungskünstler* genannt. Dieser Begriff impliziert zunächst, dass Erziehen eine Kunst ist, die dann eine Person als Erziehungskünstlerin ausführt. Es ist daher zunächst der Begriff der *Erziehungskunst* zu diskutieren, welcher in einem anderen Interview ebenfalls einmal wie ein schillernder Leitbegriff des pädagogischen Handelns auftaucht (s. u.), damit darauf aufbauend erörtert werden kann, ob und in welcher Weise *Erziehungskünstler* einen wissenschaftlich anschlussfähigen Terminus darstellen könnte. Eine Problematisierung einer (nicht) gegenderten Begriffsverwendung kann hier entfallen, weil sie für das Erkenntnisinteresse, nämlich ein inhaltliches Verständnis und eine Erörterung der vielleicht möglichen Anschlussfähigkeit, nicht relevant ist.

Der heute vor allem als Schlagwort der Waldorfpädagogik bekannte Begriff *Erziehungskunst* war mit einer anderen Bedeutung lange vor Steiner weithin gebräuchlich. Er findet bereits im 18. Jahrhundert vielfach Verwendung, unter anderem in dem Lehrbuch „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst“ von Miller (1769). Auch in den nachträglich von Rink herausgegebenen Vorlesungen von Kant (1803) zwischen 1776 und 1787 „über Pädagogik“, denen ab 1780 auch das „Lehrbuch der Erziehungskunst“ von Bock (1780) zugrunde liegen dürfte (Lischewski, 2014, S. 145), wird der Terminus *Erziehungskunst* prominent verwendet (s. u.). *Erziehungskunst* taucht zudem im Titel der 1779 gehaltenen Antrittsvorlesung von Trapp auf, welcher der erste Lehrstuhlinhaber für Pädagogik im deutschsprachigen Raum war. Auch im daraus hervorgegangenen, im Jahr 1780 erschienenen Lehrbuch „Versuch einer Pädagogik“ (Trapp, 1780/1977) sowie später dann bei Schleiermacher in dessen Pädagogik-Vorlesungen zwischen 1813 und 1826 über die „Grundzüge der Erziehungskunst“ (vgl. Fuchs, 2015, S. 22; Lischewski, 2014, S. 249) wird der Begriff systematisch verwendet.

Zum Verständnis des Begriffs *Erziehungskunst* und seiner historischen Verwendung sei an dieser Stelle zunächst daran erinnert, dass *Pädagogik* seinen Wortstamm im griechischen *paidagōgikḗ téchnē* (παιδαγωγική τέχνη) hat, was wörtlich bedeutet: *Die Kunstfertigkeit von der Leitung des Knaben* und inhaltlich dann im weiteren Fortgang der Geschichte: *Kunst der Erziehung*. Es ist daher sehr sicher anzunehmen, dass der Terminus *Erziehungskunst*, wie er in den Auseinandersetzungen des 18. und 19. Jahrhunderts gebraucht wird, inhaltlich nicht von einer künstlerischen Art und Weise des Erziehens oder einer kunstvollen Handhabung des Unterrichtens handelt, sondern von der Fertigkeit und technischen Handhabung des Erziehens bzw., wenn reflektiert, von der Erziehungswissenschaft als einer eigenen Disziplin. Die sich in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts entwickelnde Pädagogik, die sich als eine eigene Wissenschaftsdisziplin nicht lediglich juristischen, philosophisch-ethischen, theologischen oder medizinischen Normen zu unterwerfen hat, sondern mit eigenen Theorien aufwarten kann, wäre demnach dann eine eigene Kunst im Sinne des nicht ganz einfach zu fassenden griechischen Begriffs *téchnē* (τέχνη), der sowohl *Kunst* als auch *Technik*, *Kunstfertigkeit*, *Handwerk* oder *Wissenschaft* bedeuten kann.⁴

3. Alle in diesem Beitrag zugrundeliegenden Interviewtexte sind als vollständige Transkripte einsehbar unter https://static-content.springer.com/esm/chp%3A10.1007%2F978-3-658-40377-5_6/MediaObjects/540140_1_De_6_MOESM1_ESM.pdf auf den Seiten 13-179.

4. Siehe hierfür <https://www.duden.de/rechtschreibung/Technik> sowie <https://www.dwds.de/wb/Technik>

Diese Lesart wird plausibel durch folgendes Zitat von Kant (1803):

Weil die Entwicklung der Naturanlagen bey dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung – eine Kunst. – Die Natur hat dazu keinen Instinkt in ihn gelegt. – Der Ursprung sowohl, als der Fortgang dieser Kunst, ist entweder mechanisch, ohne Plan, nach gegebenen Umständen geordnet, oder judiciös. Mechanisch entspringt die Erziehungskunst bloß bey vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich, oder nützlich sey. Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muss also judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Schon erzogene Eltern sind Beyspiele, nach denen sich die Kinder bilden, zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen: so muss die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte. (ebd., 1803, S. 16 f.).

Eine zu gründende reflektierte Erziehungskunst, bzw. pädagogische Wissenschaft oder Erziehungswissenschaft, ist so gesehen keine irgendwie zufällig aus eigener Erfahrung und damit *natürlich* (in Kants Worten *mechanisch*) hergeleitete, sondern eine *wissenschaftlich* entwickelte Theorie des Erziehens und Unterrichtens, die auf Wissen beruht. In Trapps Worten aus dem Jahr 1780:

Die Nothwendigkeit der Erziehung führt zu der Nothwendigkeit der Erziehungskunst [...] man muß der Grundsätze desselben kundig seyn und ihre Anwendung sowol theoretisch als praktisch erlernt haben. Das heißt mit anderen Worten: Die Erziehung muß als eigene Kunst von den eigenen Leuten getrieben werden. (Trapp, 1780/1977, S. 20–22).

Die Kunstfertigkeit, die Technik, d. h. auch die Technologie, des Erziehens hat somit auf wissenschaftlichem Boden stattzufinden.⁵ Erste wissenschaftliche Reflexionen über Pädagogik bzw. genuin erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen finden sich zunächst vor allem bei Trapp, Herbart und Schleiermacher (Lischewski, 2014, S. 227–260).

Etwa 100 Jahre später, nach Deutschem Idealismus, Romantik, den ersten Kindergärten, dem Einfluss der Theosophie sowie zeitgleich mit anderen alternativpädagogischen und lebensreformerischen Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist dann bei Steiner mit *Erziehungskunst* bzw. *Erziehungskünstlern* etwas gänzlich anderes gemeint. Steiner stellt ab 1907 inhaltlich einen Begriff der *Erziehungskunst* vor, mit dem vornehmlich intendiert ist, die *menschliche Natur* in ihrer *eigentlichen Wirklichkeit*, d. h. so, wie sie *essenziell* vorhanden sei, zu berücksichtigen.

Nicht allgemeine Redensarten, wie etwa «harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen» und dergleichen, können die Grundlage einer echten Erziehungskunst sein, sondern nur auf einer wirklichen Erkenntnis der menschlichen Wesenheit kann eine solche aufgebaut werden. (Steiner, 1987b, S. 322).

Ihm geht es um eine Erkenntnis des werdenden Menschen, d. h. um eine Berücksichtigung von Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, worauf dann Erziehung und Unterricht aufbauen sollten. In heutiger Begriffsverwendung könnte man von einer verstärkten Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Perspektive sprechen. Dabei hebt Steiner zunächst das Interesse am sich entwickelnden Kind hervor, aus dem dann die Erziehungskunst hervorgehe. Das Wissen sei immer nur Grundlage für die angemessene Erziehungskunst. *Erziehungskunst* ist somit inhaltlich vollkommen anders gefüllt. Der Begriff zeigt sich hier eher als die praktische gegenwärtige und interessierte Zusammenarbeit mit dem Kind, und eben gerade nicht als Wissenschaftsdisziplin. In einem Vortrag kurz vor der Gründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 finden wir bei Steiner:

Das, sehen Sie, möchte man einmal aus einer Lehrerschaft machen, um in einem Punkte etwas zu schaffen für die Zukunft; daß die Lehrer richtig den Menschen erkennen und den Zusammenhang des Menschen gerade mit der Gegenwartskultur; und daß von diesem Wissen und von diesem Empfinden der Wille, mit dem Kind zusammenzuarbeiten, angefeuert werde. Dann entstehen wirklich Erziehungskünstler. Denn das Erziehen ist niemals eine Wissenschaft, sondern eine Kunst. Man muß aufgehen darin und kann das, was man wissen kann, nur als Grundlage für die Erziehungskunst zu Hilfe nehmen. (Steiner, 1998, S. 55 f.).

5. Zur Problematik einer Technologie der Erziehung vgl. Luhmann & Schorr, 1979.

Im Terminus *Gegenwartskultur* kommt hier neben der Perspektive von Entwicklungsgesetzmäßigkeiten auch die Berücksichtigung der Sozialisation zum Ausdruck. Diese gleichzeitige Berücksichtigung sowohl der entwicklungspsychologischen als auch der soziologischen Perspektive ist dabei durchaus modern für das pädagogische Denken am Anfang des 20. Jahrhunderts und ist in dieser Formulierung auch im Spiegel gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Diskurse gewohnt, unproblematisch und anschlussfähig.

In Steiners weiteren Ausführungen ist dann allerdings zu finden, dass für eine so charakterisierte Erziehungskunst, die sich zunächst auf Menschenerkenntnis stützt, um dann als Erziehungskünstler im Erziehen in der Gegenwart „aufzugehen“, nur eine geistige Anschauung, wie das aus anthroposophischer Geisteswissenschaft hervorgegangene Menschen- und Weltverständnis, geeignet sei:

Und eine neue Erziehungskunst wird sich nicht entwickeln, wenn man nicht den Mut hat, zu einer ganz neuen wissenschaftlichen Orientierung zu kommen. [...] Diese neue Orientierung suchen wir nun gerade durch unsere anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft seit Jahrzehnten. [...] das, was man brauchen wird für eine wirkliche Erziehungskunst, das wird nur hervorgehen können aus einer richtig fundierten geistigen Weltanschauung heraus. (ebd., S. 61 f.).

An anderer Stelle:

Wenn Sie nun Menschenkunde studieren, wie wir es getan haben, so erleben Sie das zunächst bewußt; meditieren Sie nachher darüber, so geht ein innerer geistig-seelischer Verdauungsprozeß in Ihnen vor sich, und der macht Sie zum Erzieher und Unterrichter. [...] Das, was wird aus uns, was in uns wirkt, wodurch wir Erzieher werden, das geht im meditierenden Erarbeiten einer solchen Menschenkunde vor sich. [...] Wir werden innerlich so gedanken- und empfindungsfruchtbare Menschen, daß alles nur so aus uns herausprudelt. Abends meditieren Sie über Menschenkunde, und morgens quillt Ihnen heraus: Ja, mit dem Hans Müller mußt du jetzt dies oder jenes machen – oder: Bei diesem Mädchen fehlt es an dem und dem und so weiter. Kurz, Sie wissen, was Sie für den speziellen Fall anwenden müssen. (Steiner, 1993, S. 51 f.).

Als Grundsatz einer darauf basierenden erziehungskünstlerischen Praxis führt Steiner dann an weiterer Stelle aus, man solle versuchen, nicht etwas in die Kinder hineinzugießen, sondern Ehrfurcht zu haben. Den Geist des Kindes könnten Pädagogen nicht entwickeln, er entwickle sich selbst (Steiner, 1991, S. 74). Wichtig sei vielmehr, Hindernisse abzubauen:

Du kannst dem Geist die Hindernisse wegräumen im Physischen und auch noch ein wenig im Seelischen. Was der Geist lernen soll, das lernt er dadurch, daß du ihm diese Hindernisse wegnimmst. (ebd.).

Damit ist bereits der Fokus von der *Erziehungskunst* zum *Erziehungskünstler* verschoben. Hierzu folgen hier abschließend noch zwei exemplarische Fundstellen bei Steiner. Nach einem Beispiel zu den krankmachenden Auswirkungen gewöhnlichen Unterrichts nach gymnastischen Übungen führt er aus:

[H]ier haben Sie aus anthroposophischer Geistesforschung die Gründe dafür, daß wir sehen können, wie wir allerdings die Neigungen zum Gesunden dadurch fördern können, daß wir uns als Lehrer und Erziehungskünstler in der richtigen Weise Menschenerkenntnis erwerben. Natürlich, wenn wir es nicht in der richtigen Weise machen, erzeugen wir allerlei Krankheitsanlagen. Das müssen wir durchaus bedenken. [...] Man hat es also als Lehrer und Erziehungskünstler in der Hand, entweder gesundend oder krankmachend auf den Kindesorganismus zu wirken. (Steiner, 1987a, S. 117 f.).

Und an anderer Stelle:

[...] auch beim Lehrer ist es natürlich besser, gescheit zu sein als ein Tor; aber es ist nicht das, was ihn zum wirklichen Erziehungskünstler macht. Was ihn zum wirklichen Erzieherkünstler macht, das ist, daß er der ganzen Welt mit seinem eigenen Gemüte so gegenübersteht, daß ein lebendiges Verhältnis zum Kinde möglich ist, daß dasjenige, was in ihm lebt, sich fortsetzen kann in dem kindlichen Gemüt. Dann ist vorhanden nicht eine erzwungene Autorität, sondern eine selbstverständliche Autorität. (Steiner, 1979, S. 133).

Damit sind bei Steiner drei verschiedene Charakterisierungen eines Erziehungskünstlers zu identifizieren: (1) Ein Erziehungskünstler ist derjenige, der durch die Anthroposophie eine spirituelle Menschenerkenntnis erworben hat, auf deren Grundlage er dann erziehend und unterrichtend tätig werden kann. (2) Ein Erziehungskünstler geht interessiert in der Zusammenarbeit mit dem Kind auf; er lebt in einem

lebendigen, nicht-distanzierten Verhältnis zur umgebenden Welt, zur Gegenwartskultur und zum Kind.
 (3) Ein Erziehungskünstler gießt nichts in den kindlichen Geist hinein, sondern räumt Hindernisse für die Selbstentwicklung des Geistes beiseite.

Die zweite und dritte der identifizierten Charakterisierungen sind insofern anschlussfähig, als sie diskutierbar sind. Inwieweit eine gewisse pädagogische Entgrenzung vonnöten oder gefährlich ist, ist eine wissenschaftlich anschlussfähige Frage;⁶ und auch die Vorstellung von der Selbstbildung ist eine eigene bildungstheoretische Linie in Bezug auf Lernen und Entwicklung (vgl. Schäfer, Dreyer, Kleinow & Erber-Schopp, 2019). Gänzlich inkommensurabel bleibt allerdings die erste Charakterisierung Steiners, ein Erziehungskünstler benötige die Anthroposophie als Handlungsgrundlage, d. h. er könne ohne sie nicht in der richtigen Weise erziehungskünstlerisch agieren, weil damit eine intersubjektiv nicht überprüfbare Erkenntnisgrundlage zur Handlungsvoraussetzung gemacht wird. Ebenso inkommensurabel ist sein essenzialistischer Begriff von der *eigentlichen* oder *wirklichen* Natur des Menschen, bzw. der *Wesenheit*, die es zu erkennen gelte.

3. Empirische Befunde

Die Fundstellen zu *Erziehungskünstler* im Transkript eines Interviews mit einer Fachkraft in einem Waldorfkindergarten, von denen nachfolgend einige aufgeführt werden, überschneiden sich mit diesem bei Steiner zu findenden Verständnis nur partiell. Eine interessierte Zusammenarbeit mit dem Kind und ein Forträumen von Entwicklungshemmnissen sind hier auch anzutreffen, nicht aber der Fokus auf einer (richtigen) spirituellen Gesinnung. Darüber hinaus sind aber vor allem selbstreflexiver Habitus, Offenheit, Flexibilität, Geistesgegenwart sowie Performativität und Relativität pädagogischer Güte vorzufinden, wie es in dieser Form bei Steiner nicht vorkommt.

...Abholen, wo es steht, gut Hinspüren, den Raum Haben: Wie bis du gerade aufgestellt? Das ist sehr, sehr wichtig. Dann natürlich auch zu gucken, wo steht es im... Ich bin natürlich auch Erziehungskünstler, und ich bin gerne Erziehungskünstler, und das dann auch zu greifen und zu gucken: Wo stehen die Kinder...

...Und dann muss man halt Erziehungskünstler sein und sagen: Gut. Dann machen wir jetzt etwas anderes...

...Und dann liegt es an mir zu sagen: Bin ich jetzt so boxed, also so eng, und sage, nein das... wir machen jetzt mein Programm, aber dann weiß ich ganz genau, dass es kippt. Und dann ist es mein Erziehungskünstler in dem Moment [...] Und dann kann man durchaus auch mal abweichen von einem engen Gerüst. Und ich glaube, das ist ein Fließen miteinander. Wenn ich weiß, was sind meine Wegbegleiter für die Kinder, was möchte ich anlegen bei den Kindern, was ist meine Grundlage, wie ist mein Rhythmus und wie ist meine Struktur? Wenn... Das sind die Leitplanken. Aber, wenn es innen drin zwei oder drei Autobahnspuren gibt, die ich in dem Moment fahre, dann ist das lebendiger und dem Kind auch, und auch mir als gern Erziehungskünstler seiend... Wo braucht es eine Beweglichkeit und wo braucht es, wo gibt es Tendenzen in etwas Sklerotisches, was auch nie gut ist. So. Wenn ich auf Teufel-komm-raus jetzt in meinem Ablauf bleiben möchte, aber eigentlich schon merke, das sprengt es, wo tue ich mir und den Kindern dann in dem Moment etwas Gutes und wo nicht?...

...Und ich bin mit Freuden Erziehungskünstler. Und wenn mir mal etwas gelingt, dann freue ich mich darüber, und wenn es mir nicht gelingt, dann reflektiere ich drüber...

...Anthroposophie ist nicht ein festgeschriebenes Heft, Waldorfpädagogik ist nicht ein festes Korsett, sondern wir sind doch eigentlich Erziehungskünstler in einem freien Geistesleben...

...Ich bin absolut gegen diese Stapel von Kopien die teilweise die Auszubildenden mitbringen mit Sprüchesammlungen und Reigen, aber sie haben nie einen gemacht. So. Das ist schön, dass sie die Kopien haben, aber wie schön ist es doch zu sagen: Komm, wir machen einen zusammen. Komm, du erlebst einen. Du hast eine Erzieherin da, die eine Freude hat, die etwas mitgeben kann: Dann machst du es auch als Pädagoge. Und das wünsche ich mir, dass wir auch an die nachrückenden Pädagogengenerationen, dass die aus der Praxis schöpfen können. Und dass sie, ja, die Pädagoginnen sich trauen, trauen Erziehungskünstler zu sein, und dass sie ein Team haben, das das mitmacht. Ja. Und es ist an mir, immer an mir...

6. So lautete beispielsweise das Tagungsthema des 28. DGfE-Kongresses 2022: ENT | GRENZ | UNGEN. Siehe <https://www.dgfe.de/dgfe-kongresse/bisherige-dgfe-kongresse>

Als Leitbegriff pädagogischen Handelns wird in einem weiteren Interview mit einer anderen Fachkraft der Begriff *Erziehungskunst* in folgender Weise vorgestellt:

...Ganz zentral ist das freie Spiel. Und zentral ist auch Empathiefähigkeit und Professionalität des Pädagogen. Der muss kundig sein für die Entwicklung des ersten Jahrsiebs. Der muss sich da auskennen. Warum? Um dann flexibel zu werden in seiner Gruppenführung. Und was ist ganz wesentlich? Dass wir, deswegen heißt das Ding Erziehungs-Kunst, mit den Elementen des Künstlerisch-Handwerklichen, des, ich sage mal, Hauswirtschaftlichen, der Freispielgestaltung, der Raumgestaltung, dass wir damit kundig umgehen können. Das sind wie fünf Finger an einer Hand. Sie können an einer Hand schwerlich sagen, was ist jetzt der wichtigste Finger. Ja? Man kann mal, wenn es sein muss, auf den kleinen verzichten, oder wenn der Daumen nicht da ist, ist das irgendwie misslich, aber mit den anderen kommt man auch klar. Aber alles zusammen ergibt eigentlich die Harmonie...

Auch hier wird die Professionalisierungsfrage in den Vordergrund gerückt und nicht die richtigere oder weniger geeignete Erkenntnisgrundlage.

4. Diskussion der theoretischen und empirischen Befunde

Der in dieser Weise in einem Interview zum Ausdruck gebrachte Begriff des *Erziehungskünstlers* und auch der in einem anderen Interview fokussierte Begriff der *Erziehungskunst* zeigen eine recht hohe Übereinstimmung mit qualitativ-empirischen Zugängen zur Pädagogik, welche sich mit der qualitativen Beschaffenheit der pädagogischen Performanz auseinandersetzen, sowie zu Reflexionen zur Professionalisierung. Es kommt zum Ausdruck, dass sowohl die Fragestellungen, wie gute Qualität überhaupt entsteht und welche Perspektiven miteinzubeziehen sind, als auch diejenigen nach professionellem Handeln in paradoxen, kontingenzbelasteten Situationen nicht kategorial zu beantworten sind, sondern im Handlungsvollzug situativ und dadurch eher *künstlerisch* zu bestimmen sind.

Dabei ist zu konstatieren, dass die rekonstruierbare Bedeutung des Begriffs „Erziehungskünstler“ sich nicht aus der historischen Begriffsverwendung von „Erziehungskunst“ im Sinne einer Wissenschaft (bzw. Kunstfertigkeit oder Technik) von Erziehung ableitet. Es ist zugleich aber auch festzuhalten, dass die Befragten sich in ihrer Begriffsverwendung nicht besonders stark an Steiner anlehnen, der unter „Erziehungskunst“ auch die Berücksichtigung einer spirituell erweiterten Menschenkunde versteht. Empirisch rekonstruierbar ist hingegen, dass mit „Erziehungskünstler“ eine Person gemeint ist, die flexibel auf Kinder eingehen kann, Geistesgegenwart, Offenheit und Selbstreflexivität zeigt sowie sich im performativen Handlungsvollzug aktiv einbringen kann. Die Begriffsverwendung zeigt damit inhaltlich die größte Schnittmenge zum Professionalisierungsdiskurs in der frühen Kindheit (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011).

Unter Einbeziehung einer anthropologischen Perspektive lässt sich allerdings vermittelnd formulieren, dass Menschenbilder, auch wenn Sie in keiner Weise wissenschaftlich sind, in der Pädagogik immer vorhanden sind. Setzungen in Bezug auf Menschenbilder und Weltanschauungsweisen sind hierbei bildungsphilosophisch interessant und vor allem im Hinblick auf das pädagogische Menschenbild, d. h. für die pädagogische Anthropologie, von Bedeutung, da sich entlang der internalisierten Bilder die pädagogischen Handlungsoptionen entwickeln (vgl. Zirfas, 2021). Für einen Bezug zu den verschiedenen Strömungen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (vgl. Krüger, 2019) oder zu den Diskurslinien zu pädagogischer Qualität im Vorschulalter (vgl. Viernickel, Fuchs-Rechlin, Strehmel, Preissing, Bensel & Haug-Schnabel, 2015) sind spirituell gefärbte Annahmen bzw. Erkenntnismotive als Grundlage des Handelns jedoch weitgehend unbrauchbar.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für erziehungswissenschaftliche Reflexionen zum performativen Handlungsvollzug in der Pädagogik *Erziehungskünstler* und *Erziehungskunst* vor allem dann angemessene, d.h.

auf dem Boden einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise fußende, Begriffe für den künstlerischen Tanz im labilen Feld der kontingenten pädagogischen Situation darstellen können, wenn sie mit der rekonstruierten inhaltlichen Füllung aus den gezeigten Interviewtexten ausgestattet sind und sich nicht lediglich auf die teils außerwissenschaftlichen Ausführungen Steiners beziehen. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass es für ein historisches Verständnis der Entwicklung der Waldorfpädagogik unabdingbar ist, die Deutung des Begriffs *Erziehungskunst* bei Steiner zu kennen und zu kontextualisieren.

Literatur:

- Bock, F. S. (1780). *Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*. Königsberg/Leipzig: Hartung. Verfügbar unter <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN684549948> [abgerufen am 21.10.2024].
- Fuchs, B. (2015). *Friedrich Schleiermacher. Einführung mit pädagogischen Texten*. Paderborn: Schöningh.
- Gelitz, P. (2022). *Pädagogische Qualität in Waldorfkindergärten und Waldorfkrippen*. Wiesbaden: Springer/VS.
- Gelitz, P. (2023). Qualitative Befunde zu pädagogischer Qualität in Waldorf-Kitas. *RoSE – Research on Steiner Education*, 14 (2), 79–100.
- Herrmann, C. (2023). Win-win durch Incoming Freiwillige. *Erziehungskunst* 07/08/2023, 14–17.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Herausgegeben von F. T. Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius. Verfügbar unter https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=1 [abgerufen am 21.10.2024].
- Kern, H., Zdražil, T., Götte, W. M. (Hrsg.). (2018). *Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kiersch, J. (2015). *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Lischewski, A. (2014). *Meilensteine der Pädagogik. Die Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung*. Stuttgart: Kröner.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3), 345–365.
- Miller, J. P. (1769). *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst*. Göttingen: Kübler. Verfügbar unter <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/df/60760/1> [abgerufen am 21.10.2024].
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. DJI: München.
- Schäfer, G. E., Dreyer, R., Kleinow, M., Erber-Schropp, J. M. (Hrsg.). (2019). *Bildung in der Frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. GA 304a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. GA 295. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987a). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens*. GA 303. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987b). *Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus „Lucifer“ und „Lucifer-Gnosis“ 1903–1908*. GA 34. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. GA 305. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. GA 302a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998). *Idee und Praxis der Waldorfschule*. GA 297. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Trapp, E. C. (1780/1977). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Paderborn: Schöningh/utb.