

Zur Anschlussfähigkeit waldorfpädagogischer Termini

„...manchmal braucht es noch so ein bisschen Hülle...“

Philipp Gelitz

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter

ZUSAMMENFASSUNG. In einer qualitativen Befragungsstudie zu Qualitätsmerkmalen in waldorfpädagogischen Einrichtungen konnte neben konzeptionellen Besonderheiten bei den Leitmotiven und Erziehungszielen (Orientierungsqualität) sowie eindeutigen Waldorf-Spezifika in Bezug auf die von den Befragten geäußerten Schwerpunkte im pädagogischen Alltag (erfragte Prozessqualität) auch eine waldorfspezifische Begriffsverwendung rekonstruiert werden, die sich vom gewohnten kindheitspädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Vokabular stark unterscheidet. In den geführten Interviews thematisierten einzelne Befragte unter anderem die „Beheimatung“ des Kindes sowie ein „Hülle-Geben“. Diese Begriffsverwendungen zeigen sowohl mögliche und sinnvolle Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche Diskurslinien als auch eindeutige Differenzen. Der Beitrag geht diesen Anschluss(un)möglichkeiten nach, indem versucht wird, die zugrunde liegenden Bedeutungszuschreibungen zu explizieren.

Schlüsselwörter: Waldorfpädagogik, Expert:innen-Interviews, pädagogische Qualität, phänomenologische Erziehungswissenschaft, Hermeneutik

The (non)connectivity of Waldorf educational terms

ABSTRACT. In a qualitative survey study on characteristic qualities in Waldorf daycare centers, in addition to conceptual peculiarities in the guiding principles and educational goals (orientation quality) as well as clear Waldorf specifics with regard to the focal points expressed by the respondents in everyday pedagogical life (surveyed process quality), a Waldorf-specific use of term was also reconstructed, which differs greatly from the usual childhood pedagogical or educational vocabulary. In the interviews conducted, individual interviewees addressed, among other things, the “homing” („Beheimaten“) of the child as well as “giving a shell” („Hülle-Geben“). These uses of terms show both possible and meaningful connections to educational science discourse as well as clear differences. This article explores these (in)possibilities of connection by attempting to explicate the underlying attributions of meaning.

Keywords: Waldorf education, expert-interviews, pedagogical quality, phenomenological educational science, hermeneutics

Zum Rahmen der Untersuchung

Die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit wurde insgesamt bisher recht wenig beforscht, was ihr die Zuschreibung einer „black box“ der frühkindlichen Bildungsforschung“ (Grell, 2018, S. 135)

eingebraucht hat. Neben der Feststellung, dass hier eine eindeutige Forschungslücke vorliegt, die erst in den letzten Jahren zaghaft zu schließen begonnen wird (vgl. Gelitz, 2023, S. 79), argumentiert Ullrich (2021) überdies, dass hier eine besondere Hürde vorliegt, da der Waldorfkindergarten aufgrund seiner „anthropologischen und frühpädagogischen ‚Unzeitgemäßheit‘ [...] eine markante Außenseiterposition im Diskurs der Kindheitsforschung und der Frühpädagogik“ (ebd., o. S.) einnehme. Durch ihre „weltanschauliche Geschlossenheit“ erschienen Waldorfkindergärten konzeptionell „kaum anschlussfähig an den gegenwärtigen elementarpädagogischen Diskurs“ (ebda.). Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen eines Promotionsprojektes acht Personen aus dem Feld der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit zu ihren pädagogischen Orientierungen und pädagogischen Schwerpunktsetzungen befragt. Die Interviewtexte der Expert:innen-Interviews wurden mithilfe eines theoriegenerierenden Auswertungsverfahrens nach Bogner, Littig & Menz (2014, S. 75 ff.) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode eignet sich insbesondere dafür, nicht lediglich soziale Fakten zu erheben, sondern auch das Deutungswissen und die Relevanzsetzungen der Befragten zu rekonstruieren. Das Verfahren verfolgt somit die Intention, Wirklichkeitsannahmen, Einstellungen und zugeschriebene Bedeutungen zu erfassen, die sich über den einzelnen Fall hinaus als konstitutiv für das Untersuchungsfeld erweisen. Durch *vollständige Transkripte*, die *Kodierung* der inhaltstragenden Fundstellen sowie die *Kategorienbildung* werden zunächst manifeste Befunde offengelegt. Im vorliegenden Fall waren dies

- waldorfspezifische Ausprägungen eines Menschenbildes, das von der Idee des Ankommens und der Beheimatung der Person im Leib geprägt ist
- die Erziehungsziele von Freiheit, individueller Entfaltung und Selbstbestimmung, teils in Abgrenzung zu gesellschaftlicher Anpassung
- waldorfspezifische Schwerpunkte wie beispielsweise Rhythmus und Rituale, Hülle und Geborgenheit, die Bedeutung der Sinne, freies Spiel u. v. m.
- waldorfspezifische Annahmen darüber, wann pädagogische Situation gut sind, und wie sie sich einstellen, sowie
- ein eigenes Professionalitätsverständnis (Gelitz, 2023).

Durch die noch hinzutretenden Auswertungsschritte der *Konzeptualisierung*, d. h. des Anschließens der gefundenen Interviewaussagen und Kategorien an bereits bestehende Theorien, sowie der sogenannten *theoretischen Generalisierung*, werden auch latente Befunde freigelegt, die sich „hinter dem Rücken der Experten abspielen“ (Bogner et al., 2014, S. 79).

Zu diesen latenten Befunden gehören hier unter anderem das Vorhandensein mehrerer Spannungsfelder, die unter Rückgriff auf die Begriffsverwendung bei Helsper (2016, 2021) antinomische Spannungsfelder genannt werden können: Z. B. Nähe und Distanz, freies Spiel und Rahmen-Geben, Individualität und Gemeinschaft (Gelitz, 2023).

In den Interviewtexten finden sich darüber hinaus mehrere auffällige Begriffsverwendungen, wie z. B. das „Wesen“ des Kindes, die „Selbsterziehung“ der Erwachsenen, das „Begreifen“ der Welt in der frühen Kindheit oder das Selbstverständnis, ein „Erziehungskünstler“ zu sein. Im Folgenden werden exemplarisch die geäußerten Termini „Beheimaten“ und „Hülle-Geben“ mit den ihnen innewohnenden Bedeutungszuschreibungen erörtert. Sie scheinen vor dem Hintergrund der verfügbaren Theorie in besonderer Weise waldorfspezifisch zu sein. Diese Begriffe wurden von den Befragten selbst eingebracht. Bei der hermeneutischen Betrachtung einzelner diesbezüglicher Interview-Aussagen handelt es sich um Skizzen hinsichtlich möglicher Anschlüsse oder Inkommensurabilitäten (Gelitz, 2022, S. 288).

“Beheimaten”

Im Kontext von Pädagogik und Erziehungswissenschaft zeigt sich *Beheimaten* auf der Ebene der pädagogischen Ansätze vor allem als bedeutende Begriffskonstruktion im Zusammenhang mit der oftmals stark hervorgekehrten Handlungsorientierung in der Waldorfpädagogik, da hier teils implizit und teils

explizit auf ein Ankommen und Beheimaten des Geistes im Körper Bezug genommen wird. Es wird in waldorfpädagogischen Veröffentlichungen zur frühen Kindheit an verschiedenen Stellen in unterschiedlicher Nuancierung immer wieder ein Zusammenhang hergestellt zwischen einerseits einer pädagogischen Umgebung, die in ihrem Anregungspotenzial für die Sinne, für die Vitalität und für die Bewegung vor allem den Körper, die Handlungen und den Raum adressiert, und andererseits dem Ankommen bzw. Sich-Inkarnieren der Individualität des Kindes mittels eben jener Gestaltungen. Der Zusammenhang zwischen der anthropologischen Annahme, dass ein Kind nicht als unbeschriebenes Blatt auf die Welt kommt, und der Bedeutung der körperlich-leiblichen Erziehung ist eine spezifische Eigenart im pädagogischen Denken der Waldorfpädagogik, insbesondere für die frühe Kindheit (vgl. hierzu Gelitz, 2017; Patzlaff, Grah-Wittich, v. Mackensen & McKeen, 2016; Patzlaff & Saßmannshausen, 2012; Wiehl, 2020). Bei Steiner selbst beginnt gar der 1919 gehaltene programmatische Vortragszyklus „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner, 1992) mit einer Betrachtung der Bedeutung einer atmenden bzw. rhythmischen Pädagogik für Einklang und Harmonisierung des seelisch-geistigen Pols mit dem körperlich-leiblichen Pol des Menschen.

In den Interviewtexten aus zwei verschiedenen Interviews finden sich zum Thema *Beheimaten* folgende Beschreibungen:

...eine gute Verbindung zu finden, dass die Kinder in ihrem Körper beheimatet sind...

...Der Leitstern ist, dass sie ganz beheimatet sind in sich. Dass, wenn sie in die Schule gehen können [...], dass sie ihr Rüstzeug fürs Leben haben. Dass sie grob- und feinmotorisch so fit und beweglich sind, dass sie diese Schulbiografie einfach gut gehen können, weil die Grundlagen stimmen. Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache, Phantasie, Musikalität, künstlerische Ansätze – dass diese Grundlagen da sind. Das ist der Teppich...

...dieses In-Sich-Beheimaten heißt für mich, wenn diese Kindchen kommen, mit diesen drei Jahren kommen aus der Krippe oder von ganz woanders, und ich sehe, wie sie in ihrer körperlichen Entwicklung sind, wie, in diesen drei Jahren sie sich, wenn wir nur auf dem Körperlichen bleiben, wenn sie aus diesem, aus dem Kleinkindlichen herauswachsen und in ihren Körper so [...] hineinwachsen [...] Und umso beweglicher sie in ihrem Körper sind, umso beweglicher werden sie ja auch in ihrem Geist, weil sie die Dinge ja bedienen können. Habe ich irgendwo eine Blockade, hänge ich ja auch immer. Wenn ich nicht springen kann, oder meine Schuhe nicht binden kann: Was macht das, wenn ich jahrelang, oder meine ganze Kindheit, immer nur Schlupfschuhe an habe? Aber was macht das auch mit mir, mit meiner Feinmotorik, Finger, Gelenke, bis ins Hirn hinein, wenn ich eine Schleife binden lerne? Und das brauche ich ja später auch in meinem Beruf oder in der Schule überhaupt zum Schreiben-Lernen, damit die Voraussetzung stimmt, damit ich beweglich, freie... frei denken kann. Ein eigenes Urteil bilden kann. Phantasievoll mich bewegen kann in Sprache und Raum. Ja, also, einfach da körperlich mitgeben. Und natürlich auch dieses Beheimaten, indem ich ihnen so ganz viel Seelennahrung gebe. Dieses Gefühl mitgebe, es ist so schön, dass du da bist, und es ist gut, dass du da bist. Und wie gut du die Dinge machst. [...] Es ist wunderbar, so wie du bist. Und dieses Wohlgefühl mitzugeben. [...] Zelebrieren das, was da ist, anstatt zu problematisieren. Das ist mir ganz arg wichtig. Und das beheimatet auch noch einmal so im Seelischen...

...in seiner Entwicklung der ersten drei Jahre ist so ein Kind im Wesentlichen auf der Reise zu sich selbst...

...Das Kind, wenn es geboren wird, ist ja eigentlich erstmal nur, und das ist eine ganze Menge, der physische Leib geboren. Das Kind selber ist im Umkreis. Das kann man sehen darin: Kinder träumen, sie schauen uns an von ganz weit her. Sie sind in dem Sinne noch nicht bewusst, sondern im ersten, eigentlich bis zum zweiten Lebensjahr, ist ihre Frage an alle Dinge: Wer bist du? Wie schmeckst du? Wie klingst du? Wie fühlst du dich an? Und das geht unmittelbar. Aus der Waldorfpädagogik und dem Begründer Rudolf Steiner heraus gibt es das wunderbare Zitat: Das Kind in den ersten drei Jahren ist für jegliches Wort unzugänglich. Das meint: Wir können noch nicht über Reflexion, Abstraktion und Ermahnungen erziehen. Wir müssen eindeutig sein in Handlungen, und um das vielleicht abzurunden, kann man sagen: Das Kind ist im ersten Lebensjahr zum Beispiel ganz angewiesen auf Tastsinnerfahrungen. [...] Man denkt ja erstmal, wenn man an Tastsinn denkt: Ich erfahre etwas über die Welt. Das ist auch richtig. Aber im Tastsinn erfahre ich auch: Wo bin Ich? Wo fange ich an, wo höre ich auf? Und ich bekomme Sicherheit. Und das im übertragenen Sinne geht über die Bewegungsentwicklung, dass das Kind also laufen lernt, über die Sprachentwicklung dann zur Denkentwicklung. Und das sind wahrlich Reisen zu sich selber...

Das Stichwort *Beheimaten* zeigt sich empirisch demnach inhaltlich am ehesten als eine Anverwandlung des leiblichen Gefüges, als ein zunehmendes körperliches Geschickt-Werden, als ein zunehmendes körperliches Sicherheitsgefühl, als Voraussetzung für späteres Können, als ein seelisches Wohlgefühl durch Anerkennung sowie als ein Zu-Sich-Selbst-Kommen.

Dabei ist die spirituelle Perspektive, die in der waldorfpädagogischen Theorie stärker vorhanden ist und in der hier gezeigten empirischen Rekonstruktion der handlungsleitenden pädagogischen Auffassungen etwas schwächer, einer erziehungswissenschaftlichen Besprechbarkeit fast gänzlich entzogen. Die Setzung einer vorgeburtlichen Individualität, die ins irdische Dasein tritt, mag jenseits einer wissenschaftlichen Diskussion individuell als plausibel oder abwegig eingeschätzt werden. Sie ist auch bildungsphilosophisch interessant und vor allem im Hinblick auf das pädagogische Menschenbild, d. h. für die pädagogische Anthropologie, von Bedeutung, da sich entlang der internalisierten Menschenbilder die pädagogischen Handlungsoptionen entwickeln (vgl. Zirfas, 2021). Für einen Bezug zu den verschiedenen Strömungen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (vgl. Krüger, 2019) und insbesondere zu den Diskurslinien zu pädagogischer Qualität im Vorschulalter (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Viernickel, Fuchs-Rechlin, Strehmel, Preissing, Bense & Haug-Schnabel, 2015; Viernickel & Weltzien, 2023) ist eine solche esoterische Annahme jedoch weitgehend unbrauchbar.

Wird zugunsten einer kontextualisierenden Diskussion des pädagogischen Beheimatungsbegriffs in der Waldorfpädagogik diese spirituelle Dimension beiseitegelassen, so ist aber eine große Anschlussmöglichkeit an verkörperungstheoretische Diskurse in der Phänomenologie und Anthropologie und vor allem an die Embodiment-Konzeption gegeben.

Elementare Grundgedanken dieser phänomenologischen Zugänge zu einer anthropologischen Konzeption der Verkörperung und ihrer pädagogischen Implikationen sind

- die Unterscheidung zwischen einem Körper, den wir haben, und einem Leib, der wir sind (Böhme, 2019; Fuchs, 2018),
- die Formulierung, dass wir nicht nur körperlich in-der-Welt sind, sondern auch leiblich zur-Welt sind (Merleau-Ponty, 1966, S. 118 ff.),
- die Feststellung, dass Bewusstsein immer physisch verkörpert sowie ökologisch und sozial eingebettet ist (Brinkmann, Türistig & Weber-Spanknebel, 2019; Fuchs, 2020, S. 192 ff.; Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher, 2017),
- die damit einhergehende Überzeugung, dass wir unseren lebendigen Leib „bewohnen“ und durch ihn die Welt (Fuchs, 2017, S. 96),
- die Möglichkeit, die Ebene von „Vernunft, Denken und Reflexion [...] in leiblicher Verankerung“ thematisieren zu können (Breil, 2019, S. 391),
- die Überzeugung, dass Bildungsprozesse, Lernerfahrungen und In-Resonanz-Treten zunächst präreflexive verkörperte Praxen in einem interkorporalen Antwortgeschehen darstellen (Breuer, 2019; Brinkmann, 2019), sowie
- der Verweis auf die hohe Bedeutung körperlicher Erfahrungen in der frühen Kindheit für den späteren Erlebnishorizont im Sinne eines lebenslang weiterwirkenden schweigenden Wissens (Schäfer, 2019, S. 116).

Insbesondere in der Formulierung, Leiblichkeit könne als „Verschränkungsmodus von Körperlichem und Geistigem“ (Brinkmann et al., 2019, S. 4) beschrieben werden, zeigt sich die große Schnittmenge zwischen einer Anthropologie der Verkörperung (Fuchs, 2020), der phänomenologisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft (Brinkmann et al., 2019) und den waldorfpädagogischen Grundannahmen von einem „In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib“ (Steiner, 1992, S. 24).

Der Terminus *Beheimaten* (und damit Verbundenes wie z. B. *Zu-Sich-Selbst-Kommen*) erweist sich somit als zum großen Teil anschlussfähig an die Termini *Bewohnen*, *Zur-Welt-Sein*, *Leib-Sein*, *Verkörperung* sowie

leibliche Verankerung und dadurch mindestens innerhalb der phänomenologischen Erziehungswissenschaft und der Anthropologie als diskursiv sehr gut zugänglich.

“Hülle-Geben”

Anders als *Beheimaten* stellt der in den geführten Interviews eingebrachte Terminus *Hülle-Geben* eine größere Hürde für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion dar. Als Erstes werden hier nun zunächst die entsprechenden Interview-Passagen wiedergegeben.

Auf die Frage, was in einer Krippe professionell ist und somit auch eine Fachkraft von Eltern unterscheidet, antwortet eine der befragten Personen:

...man ist mit offenem Herzen da, aber man vereinnahmt das Kind nicht. Man gibt ihm Geborgenheit und Hülle, aber in einer Form, weil das Kind es braucht, und nicht, weil man selber es braucht. Ich begleite die Kinder, aber ich kann sie auch gut gehen lassen...

Auf die Frage, wie der Tagesablauf im Kindergarten in etwa aussieht, antwortet eine andere Fachkraft unter anderem:

... Und da muss ich einfach gut hinspüren: Was brauchen die Kinder morgens? Die Kinder kommen morgens, ich nehme sie in Empfang, ich begrüße sie, spüre erst einmal ab, wo sie gerade stehen, und dann, entweder haben sie selber den Spielimpuls oder ich begleite, oder manchmal braucht es noch so ein bisschen Hülle. Das ist meine Aufgabe am Morgen...

Auf die Frage, wann eine einzelne pädagogische Situation richtig gut gelungen ist, antwortet eine weitere der befragten Personen:

...Und dann mit dem anderen Kind, der, wo es eben wirklich oft schwierig ist, [...] den versuche ich eben über Hülle-Geben, wirklich in den Arm nehmen und über positiv Darstellen [...] Und was können wir jetzt eben dem Jungen geben an Hülle...

Darüber hinaus sind noch vereinzelte Aussagen zu finden, die etwas weniger spezifisch die Bedeutung eines Geborgenheitsgefühls bzw. eines Raum-Schaffens zum Inhalt machen, hier aber nicht gesondert hervorgehoben werden müssen.

Mit dieser etwas unscharfen Verwendung des Terminus „Hülle“ bzw. „Hülle-Geben“ stehen die Interview-Passagen in großer Übereinstimmung mit einer eingeübten Begriffsverwendung in der Waldorfpädagogik. Ohne eine engere Bestimmung des Hülle-Begriffs vorzulegen, wird dieser in der waldorfpädagogischen Literatur zur Kindheitspädagogik weithin und in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht. So ist die erzieherische Geste der *Hülle* bzw. der *Umhüllung* sowohl im Hinblick auf eine modernisierungskritische Schutzfunktion zu finden (vgl. Hüning, 2020; Jaffke, 2012; Kügelgen, 1983) als auch darüber hinaus im Hinblick auf die Orientierung, Verlässlichkeit und Schutz bietenden Funktionen der Raum- und Zeitgestaltung (vgl. Grah-Wittich, Huisinga & Kern, 2020; Kardel, McKeen, Patzlaff & Saßmannshausen, 2015; Müller, 2020). Auch die hauswirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten bzw. Aktivitäten könnten zur „Hüllenbildung“ (Jaffke, 1989, S. 1085) beitragen, indem durch die Art und Weise des Arbeitens eine nachahmenswerte Umgebung, in Jaffkes Formulierung: eine „Tätigkeitshülle“ (ebda.), erzeugt werde, die das frühkindliche Spiel impulsiert (vgl. hierzu auch Steiner, 1989, S. 77). Ebenso wird in der nicht-intellektuellen Ansprache, d. h. in einem sprachlich warmen und bildhaften Umgang mit den Kindern ohne ungefragte Erklärungen, eine gesundheitsfördernde Hülle gesehen, die die Lebenskräfte der Kinder vor einer Überforderung schützt (vgl. McKeen, 2015; Michael & Gelitz, 2024). Passend dazu taucht der Begriff „Hülle“ im Sammelband „Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik“ (Wiehl, 2020) insgesamt 24-mal auf.

Als besonders prägnante Fundstellen aus dieser großen Fülle der Begriffsverwendung in der waldorfpädagogischen Literatur sollen hier die folgenden illustrierend aufgeführt werden:

Die Institution Kindergarten mußte entstehen, weil die Familie in der Industriegesellschaft ihre Funktion als ‚soziale Mutterhülle‘ des kleinen Kindes immer weniger erfüllen konnte. (Kügelgen, 1983, S. 9).

Der Rhythmus in der Tagesgestaltung dient der Förderung der physisch-ätherischen Entwicklung des Kindes. Das Ziel ist, der Entwicklung der Persönlichkeit zu einer guten Grundlage zu verhelfen. So wie sich der physische Körper geschützt im Mutterleib heranbildet, so muss im ersten Jahrsiebt eine Schutzhülle für die Ausgestaltung der Vitalitätskräfte gegeben sein. Dieser Vorgang ist vergleichbar mit der Schwangerschaftszeit des Kindes – nämlich ein abnehmendes Abhängigkeitsverhältnis. In der Institution muss dieser Raum entsprechend der Kräfte, die in ihm gedeihen sollen, gepflegt werden. (Grah-Wittich et al., 2020, S. 139).

Fragen wir uns, wie die tägliche Arbeit im Kindergarten zur Hülle für die Lebenskräfte der Kinder werden kann, so ist es zunächst sinnvoll, sich den Sinn oder die Aufgabe einer Hülle zu vergegenwärtigen. Einerseits soll eine Hülle Schutz bieten, soll Äußeres abhalten, andererseits aber dabei ermöglichen, daß im Innern etwas gedeihen kann, geordnet, gestärkt, versorgt wird. Hülle ist zwar etwas Umgrenzendes, sie hat aber nicht in jedem Fall etwas Abschließendes, sondern sie ermöglicht die Vermittlung von Innerem und Äußerem. [...] Blicken wir als erstes auf jene Hülle, die durch unser eigenes Benehmen, unser Handeln, unsere Gebärden entstehen kann. Ich möchte sie die »Tätigkeitshülle« nennen. Hierzu gehört vor allem das Schaffen einer nachahmenswerten Welt. [...] Eine zweite »Hülle«, die beispielhaft dargestellt werden soll, entsteht durch das rhythmische Gliedern der Zeit. Jedes Kind erlebt den Kindergartenvormittag in zwei großen »Atemzügen«. [...] Diese Zeitgliederung ist täglich die gleiche. Sie wird zur guten Gewohnheit, zur Hülle. [...] Die letzte »Hülle«, die beschrieben werden soll, ist jene Hülle, die entstehen kann durch den Umgang mit dem Wort. Im Spielzusammenhang können wir sparsam mit Worten sein. Ein anregendes Wort zum Spiel oder zur Weiterführung des Spiels genügt oft schon. (Jaffke, 1989, S. 1084-1092).

Dabei dürfte die starke Fokussierung auf den Begriff der *Hülle* bei Steiner (1987, S. 309–344) entlehnt sein. In der „Erziehung des Kindes“ aus dem Jahr 1907, seiner einzigen schriftlichen Auseinandersetzung zu pädagogischen Themen, die keine Mitschrift von Vorträgen ist, entfaltet er den Lesenden das Bild verschiedener Hüllen, in die der Mensch zunächst eingebettet ist.

Wie der Mensch bis zu seinem Geburtszeitpunkte von einer physischen Mutterhülle, so ist er bis zur Zeit des Zahnwechsels, also etwa bis zum siebenten Jahre von einer Ätherhülle und einer Astralhülle umgeben. Erst während des Zahnwechsels entläßt die Ätherhülle den Ätherleib. Dann bleibt noch eine Astralhülle bis zum Eintritt der Geschlechtsreife. [...] Wie im Leibe der Mutter der physische Leib die Kräfte empfängt, die nicht seine eigenen sind, und innerhalb der schützenden Hülle allmählich die eigenen entwickelt, so ist es mit den Kräften des Wachstums der Fall bis zum Zahnwechsel. Der Ätherleib arbeitet da erst die eigenen Kräfte aus im Verein mit den ererbten fremden. (ebd., S. 321).

Die damit dokumentierten heuristischen Überlegungen zum Freiwerden verschiedener Wesensglieder aus ihren Hüllen im Verlaufe der Kindheit und Jugend haben hier recht sicher einen großen Einfluss auf die Vorstellungsbildung in der weiterführenden waldorfpädagogischen Literatur.

Insofern verbleibt die Diskussion über das Hülle-Geben innerhalb der Waldorfpädagogik und ist damit zunächst nicht anschlussfähig, weil sich ähnliche Diskussionsfiguren weder in den Diskurssträngen zur pädagogischen Qualität noch, etwas weiter gefasst, in der allgemeinen Erziehungswissenschaft zeigen. Einzig die Begriffsverwendung des *sicheren Hafens* in der Bindungstheorie, welche als Teilgebiet der Entwicklungspsychologie formuliert, dass eine sichere Bindung nur durch eine feinfühlige, prompte und angemessene Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse seitens der Eltern bzw. der Bezugspersonen entsteht (vgl. Ahnert, 2008), bietet hier eine gewisse Berührungsfläche. Zwar wird auch in der Bindungsforschung, so weit hier zu überschauen, nicht von einer Hülle oder einer Wahrnehmungshülle gesprochen, es könnte diesbezüglich allerdings vermittelnd formuliert werden, dass sich das Kind in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum eingehüllt und geborgen fühlt und nur dadurch frei explorieren kann. Dieser Anschluss findet sich bei Grah-Wittich et al. (2020) dezidiert ausgeführt. In ihrem Aufsatz zu „Bildungsauftrag und Konzept der waldorfpädagogischen Krippe“ (ebd.) formulieren die Autorinnen in Bezug auf Bindung und Autonomie:

Ein Kind, das sich sicher und wohl fühlt, kann seine Umgebung frei erkunden; hingegen stellt ein Kind, das Unsicherheit oder Gefahr verspürt, sein Explorationsverhalten ein. Aufgrund des erhöhten Bedarfs nach Sicherheit sucht es die Nähe zu seiner Bezugsperson. Als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kindes und für das eigenständige Erobern der Welt braucht ein Kind die sichere Basis, die schützende Hülle einer Bezugsperson.

[...] Beide Gesten – der Bindungsaufbau und die Exploration – tragen zu einer vitalen Hülle bei, in der sich die Metamorphose, das Wechselspiel von Zusammensein und Für-sich-Sein des Kindes, wiederfindet. (ebd., S. 140).

Darüber hinaus muss es bei der Feststellung bleiben, dass die Idee der *Hülle* eine spezifische Eigenheit im pädagogischen Denken der Waldorfpädagogik, und insbesondere der frühkindlichen Waldorfpädagogik, ist, die sich aus den Ausführungen Steiners abzuleiten scheint. Dieses Spezifikum ist durch seine singuläre Stellung in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen bis auf die erwähnte Ausnahme in Bezug auf Bindung kaum akademisch besprechbar, bietet aber einen interessanten Ausgangspunkt für mögliche bildungstheoretische und anthropologische Überlegungen, vor allem im Hinblick auf Sicherheit und Orientierung vermittelnde und damit *Hülle-gebende* Zeitgestaltungen.

Fazit

In den beiden vorangegangenen Abschnitten wurden zwei Begriffe, die in einem empirischen Forschungsprojekt von den Befragten selbst zur Charakterisierung von waldorfpädagogischen Schwerpunkten eingebracht wurden, exemplarisch herausgegriffen, kontextualisiert und, wo möglich, an Diskurslinien angeschlossen bzw. ihre partielle Inkommensurabilität identifiziert.

Dabei ist zusammenfassend festzuhalten, dass sich der Begriff „Beheimaten“ als in hohem Maße anschlussfähig an verkörperungstheoretische Diskurse in der Anthropologie, an Positionen der phänomenologischen Erziehungswissenschaft sowie an die Embodiment-Konzeption zeigt. Die in diesen Richtungen verfolgte Grundfrage, inwieweit es neben einem objekthaften Körper auch einen Leib bzw. eine Leiblichkeit gibt, durch die Menschen sich selbst ausdrücken, trifft eine Kernfrage der Waldorfpädagogik.

Der Begriff der „Hülle“ bzw. des „Hülle-Geben“ zeigt kaum Anschlussmöglichkeiten, obgleich seine heuristische Funktion für das pädagogische Bemühen, entwicklungsangemessen zu agieren, einen interessanten Gewinn für die pädagogische Anthropologie darstellen könnte. Es konnte gezeigt werden, dass es in der wissenschaftlichen Literatur zur Waldorfpädagogik das Bemühen gibt, die bindungstheoretische Annahme eines sicheren Hafens als Voraussetzung für Exploration in Verbindung zu bringen mit dem „Hülle-Geben“ in der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit. Darüber hinaus zeigt sich der Begriff zunächst als inkommensurabel.

Durch die vorgelegten Skizzen eines hermeneutischen Eintauchens in die Bedeutungszuschreibungen an einzelne Begriffe wird zum einen deutlich, dass es anthropologische Annahmen in der Waldorfpädagogik gibt, die eindeutig waldorfspezifisch und kaum zugänglich sind. Zum anderen wird durch die Kontextualisierung aber darüber hinaus deutlich, dass es sich lohnt, auch für das erziehungswissenschaftliche Denken sehr ungewohnte Begriffsverwendungen aus der Waldorfpädagogik aufzugreifen und einzuordnen.

Literatur

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Böhme, G. (2019). *Leib. Die Natur, die wir selbst sind*. Berlin: Suhrkamp.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breil, P. (2019). Haltung. Ein Entwurf mit Merlau-Ponty. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 389–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, I. (2019). Lernen als vorreflexiver Erfahrungsprozess: die ontologische Praxis der Sinnkonstitution von Leib und Welt. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 77–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2019). Embodied Understanding in Pedagogical Contexts. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M., Türistig, J., Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.). (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, T. (2017). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2018). *Leib – Raum – Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Gelitz, P. (2023). Qualitative Befunde zu pädagogischer Qualität in Waldorf-Kitas. *RoSE – Research on Steiner Education*, 14 (2), 79–100.
- Gelitz, P. (2022). *Pädagogische Qualität in Waldorfkindergrärten und Waldorfkrippen*. Wiesbaden: Springer VS
- Gelitz, P. (2017). *Frühe Kindheit verstehen. Pädagogik im Waldorfkindergrarten*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Grah-Wittich, C., Huisinga, B., Kern, A. (2020). Bildungsauftrag und Konzept der waldorfpädagogischen Krippe. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 137–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Grell, F. (2018). Klassische frühpädagogische Ansätze. In T. Schmidt, W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 121–140). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Hüning, F. (2020). Waldorfkindergrarten-Pädagogik – ein historischer Abriss. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 243–257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Jaffke, F. (1989). Wie wird die Kindergartenarbeit zur „Hülle“ für die Lebenskräfte des Kindes? In *Erziehungskunst*, 12/1989 (S. 1083–1095). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Jaffke, F. (2012). *Spiele und Arbeiten im Waldorfkindergrarten*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kardel, T., McKeen, C., Patzlaff, R., Saßmannshausen, W. (2015). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. Teil II. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Kügelgen, H. v. (Hrsg.). (1983). *Plan und Praxis des Waldorfkindergrartens*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- McKeen, C. (2015). Die Metamorphose von Wachstumskräften in Denkkkräfte. In M.-L. Compani, P. Lang (Hrsg.), *Waldorfkindergrarten heute. Eine Einführung* (S. 65–80). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.

- Michael, K., Gelitz, P. (2024). Was Kinder stärkt – für einen gesunden Start ins Leben. In P. Gelitz (Hrsg.), *Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog* (S. 45-58). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller, J. (2020). Rhythmus und Ritual im Waldorf-Kindergartenalltag. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 94–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht – die QuaKi-Studie. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin. Verfügbar unter https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf [abgerufen am 27.08.2024].
- Patzlaff, R., Saßmannshausen, W. (2012). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. Teil I. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Patzlaff, R., Grah-Wittich, C., v. Mackensen, I., McKeen, C. (2016). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Schäfer, G. E. (2019). Körpergeist oder Bildung des menschlichen Organismus. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 93–119). Wiesbaden: Springer VS.
- Steiner, R. (1987). *Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus „Luzifer“ und „Lucifer-Gnosis“ 1903–1908*. GA 34. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. GA 306. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W. (2017). *Embodiment. Die Wechselwirkungen von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ullrich, H. (2021). Waldorfkindergarten. In *socialnet Lexikon*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Waldorfkindergarten> [abgerufen am 28.08.2024].
- 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.
- Viernickel, S., Weltzien, D. (2023). *Bildungspläne und -programme für den Elementarbereich. Frühe Bildung*, 12 (1), 1–3
- Wiehl, A. (Hrsg.). (2020). *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Paderborn: Schöningh/utb.