

Gelitz, Philipp

Mut zur Wahrheit

Research on Steiner education 16 (2025) 1, S. 104-113



Quellenangabe/ Reference:

Gelitz, Philipp: Mut zur Wahrheit - In: Research on Steiner education 16 (2025) 1, S. 104-113 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346527 - DOI: 10.25656/01:34652

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346527>

<https://doi.org/10.25656/01:34652>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mut zur Wahrheit

Philipp Gelitz

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Alfter

Der Beitrag ist eine für die schriftliche Fassung überarbeitete Version eines Vortrags auf der Pflingsttagung 2025 „Voll Leben“ der Vereinigung der Waldorfkinderergärten in Hannover.

Einleitendes zur „Allgemeinen Menschenkunde“ Steiners

In diesem Beitrag wird das Motiv „Mut zur Wahrheit“ aus dem 14. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde Steiners vertieft, das sich in den abschließenden Worten an die ersten Waldorflehrkräfte wiederfindet. Es heißt zum Abschluss des letzten Vortrags:

Phantasiebedürfnis, Wahrheitssinn, Verantwortlichkeitsgefühl, das sind die drei Kräfte, die die Nerven der Pädagogik sind. Und wer Pädagogik in sich aufnehmen will, der schreibe sich vor diese Pädagogik als Motto:
Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit,
habe den Mut zur Wahrheit,
schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit. (Steiner, 1992, S. 204).

Ähnlich der bereits an dieser Stelle veröffentlichten Essays zum 12. sowie zum 13. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde (Gelitz, 2024, 2025) wird das gewählte Motiv vor allem im Hinblick auf die Pädagogik der frühen Kindheit versucht zu erschließen.

Der Vortragszyklus „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ aus dem Jahr 1919, der vor dem Start der ersten Waldorfschule in Stuttgart an 14 aufeinander folgenden Tagen vormittags gehalten wurde, beginnt im 1. Vortrag mit einer grundsätzlichen Betrachtung zur Verbindung des Menschen mit der Welt und der eigenen Körperlichkeit und endet im 14. Vortrag mit dem oben zitierten „Motto“ für die Pädagog:innen. In den dazwischen liegenden Vorträgen fächert Steiner die Idee einer Dreigliederung des Menschen in einer großen Variationsbreite auf, und zwar zunächst mit Betrachtungen zur Dreigliederung des menschlichen Seelenlebens, dann mit Betrachtungen zu drei Bewusstseinszuständen des menschlichen Geistes und zuletzt mit Betrachtungen zu einer leiblichen Dreigliederung.

In den Vorträgen 2 bis 5 steht die Dreigliederung der Seele im Vordergrund der Auseinandersetzungen. Steiner knüpft hier an seine zwei Jahre zuvor in seinem Buch „Von Seelenrätseln“ (Steiner, 1983) dargestellte Dreigliederungsidee an, die an die philosophische Denktradition im Hinblick auf Denken, Fühlen und Wollen anschließt und bei ihm als „Vorstellen, Fühlen und Wollen“ (ebd., S. 150) eingeführt wird. Gemeint ist bei Steiner hiermit die Gliederung des Seelenlebens in die drei Dimensionen des Abbildens der Wirklichkeit im Vorstellen, des emotional Verwobenseins im Fühlen sowie des performativen Handlungsvollzugs; Wollen ist hier also gemeint als Handeln, nicht als Wünschen (Steiner, 1983, 1992). In der Allgemeinen Menschenkunde greift Steiner das Vorstellen, Fühlen und Handeln auf und erschließt die pädagogische Bedeutung dieser drei Dimensionen. In Bezug auf die dreigliederte Seele stellt hier das Fühlen eine ausbalancierende Mitte dar zwischen dem Vorstellungspol einerseits – mit einer eher antipathischen Geste abgewandt von der Welt,

abgetrennt und unverbunden – und dem Handlungspol des Menschen andererseits – ganz nach außen strebend, sympathisch auf die Welt draufzugehend.

In den Vorträgen 6 bis 9 folgen dann in der „Allgemeinen Menschenkunde“ Betrachtungen zu den drei unterschiedlichen Bewusstseinszuständen des Geistes mit Wachen, Träumen und Schlafen, wobei das träumende halbbewusste Bewusstsein im Gefühlsraum zwischen den Polen des ganz Wach-Seins im Vorstellen und des unbewusst schlafenden Bewusstseins im Handlungsvollzug steht. Mit wachem Bewusstsein ist hier gemeint: voll bewusst. Vorstellungen, die wir erzeugen, auch Erinnerungsvorstellungen sowie unser Nachdenken ergeben sich im Allgemeinen nicht träumend aus dem Nichts, sondern werden bewusst erzeugt. Gegenteilig verhält es sich mit dem Bewusstsein während einer Handlungsausführung. Die Muskelaktivität bei einer Bewegung, der tatsächlich sich realisierende Handlungsvollzug beim Schwimmen, beim Radfahren oder bei der Beherrschung eines Musikinstrumentes ist vollkommen unbewusst. Nur die Auswirkungen sind bewusst wahrnehmbar. Das Gefühlsleben steht bewusstseinsmäßig dazwischen. Wir empfinden und fühlen, aber diese Ebene lässt sich weniger bewusst steuern als das Erzeugen von Vorstellungen. Insofern kann der Bewusstseinszustand als träumend oder halbbewusst charakterisiert werden.

Zuletzt folgen in den Vorträgen 10 bis 13 Auseinandersetzungen zur Dreigliederung des menschlichen Organismus in seiner körperlich-leiblichen Dimension. Ein Nervensystem mit einem kühlen, ruhenden Kopf, in dem Sinneserlebnisse synthetisch zusammengefasst, gestaut und vernetzt werden, steht hier auf der einen Seite als leibliche Grundlage dem wachbewussten Vorstellungsleben zur Verfügung. Auf der anderen Seite stehen die beweglichen, wärmeerzeugenden Gliedmaßen sowie die Stoffwechselaktivität, wodurch aktiv in die Welt verändernd eingegriffen werden kann. Dazwischen liegt in der Steinerschen Charakterisierung die stark ausbalancierende, rhythmische Mitte im Brust-Rumpf-Bereich, die durch eine Regulierung der Atmung, des Pulses, damit einhergehend auch der Temperatur und der Nährstoffversorgung sowohl den Kopf als auch die Gliedmaßen unterhält.

Ein solcher phänomenologischer Blick auf die Welt ist auch über eine Betrachtung des Menschen hinaus besonders interessant, weil sich in allem Lebendigen in der Gestaltbildung in verschiedenen Formen die Dreigliederung zeigen kann (Bembé, 2024). Bei vielen Tieren können in ähnlicher Weise wie beim Menschen ein Nervensystem, die Gliedmaßen und eine ausgleichende Mitte im Atmungssystem festgestellt werden, und auch bei Pflanzen ist mit der Salzlösung in der dunklen Kühle des Erdbodens, mit der Zuckerbildung in Licht und Wärme und mit der dazwischen vermittelnden Photosynthese, der umgekehrten Atmung über die Blätter, ebenfalls eine Dreigliederung phänomenologisch ableitbar.

Motive des 14. Vortrags

Das übergeordnete Thema des 14. Vortrags (Steiner, 1992, S. 195 ff.) ist vor der Formulierung des oben zitierten Mottos zunächst die phänomenologische Feststellung, dass sich eine Dreigliederung nicht nur mit Blick auf den ganzen Menschen zeigt, sondern dass sich Dreigliederung auch innerhalb der einzelnen Funktionssysteme des menschlichen Organismus vorfinden lässt. Anders formuliert: Überall werden Polaritäten ausgeglichen, nicht nur beim Blick auf die Gesamtgestalt, sondern immer auch innerhalb der einzelnen Ebenen. In aphoristischer Überspitzung: Der Kopf ist nicht nur Kopf, die Gliedmaßen sind nicht nur Gliedmaßen. Wie ist das zu verstehen?

Der Kopf vernetzt zwar hauptsächlich die Reize, die über das Nervensystem zum Gehirn gelangen, aber nicht ausschließlich. Er ist nicht nur abgeschlossen und unbeweglich, sondern hat auch einen beweglichen Teil mit dem Kiefer und dem Mund, durch den das bewegliche, auf die Welt draufzugehende sympathische Willenselement anwesend ist. Wir schnappen mit dem Kiefer zu und verändern damit willentlich (also handelnd) den Zustand der Welt. Die Nase steht als atmende und regulierende Mitte dazwischen.

Ebenso dreieggliedert ist auch der Rumpf. Der Brustkorb zeigt mit den oberen und mittleren Rippen zunächst vor allem die atmende Durchlässigkeit des Brust-Rumpf-Bereichs an: ein Resonanzraum, der weder ganz geschlossen noch ganz offen ist. Über dem sich nach oben hin verengenden Brustkorb schließt sich dann der Kehlkopf an, der seiner Form und seinem Namen nach den abgeschlossensten und obersten

Teil des Rumpfes darstellt. Nach unten hin weitet sich der Brustkorb, und die elfte und zwölfte Rippe ragen ohne Verbindung mit dem Brustbein frei in die Seiten hinein und neigen somit morphologisch etwas stärker den Gliedmaßen hin.

Die Gliedmaßen selbst wiederum haben auch an einem Ende etwas rundes Kopftartiges und am anderen Ende das in die Welt Hinausstrahlende. Beim Bein befindet sich der runde Oberschenkelhalskopf oben in der Hüftgelenkpfanne, dann gliedern sich die Knochen immer mehr auf, bis sie im Fuß strahlig zergliedert in die Welt hinausragen. Beim Arm ist es ähnlich: Hier ist das sympathische Hinausragen in den Fingern noch stärker ausgeprägt, während der „Kopf“ des Oberarmes im Schultergelenk etwas weniger explizit ausgeformt ist als der „Kopf“ des Oberschenkels.

Steiner macht damit im 14. Vortrag zunächst wie eine aus einer phänomenologischen Morphologie abgeleitete Kurzzusammenfassung, worum es ihm in Bezug auf ein pädagogisches Verständnis des Menschen geht: Einzelne Ebenen durchdringen sich immer, nichts im Menschen steht isoliert nebeneinander. Und es ist zwischen den Zeilen deutlich zu bemerken, wie bedeutsam die Dreigliederungsidee für Steiner gewesen sein muss und wie sehr er versucht hat, darauf zu drängen, dass es im Menschen keine *Dreiteilung* gibt, sondern eine *Dreigliederung*, dass sich also überall im Menschen immer eine Polarität mit einer dazwischen vermittelnden Mitte findet, was wir im Sprachgebrauch sogar jeder einzelnen Zelle zusprechen durch die Rede von Zellstoffwechsel und Zellatmung.

Am Ende des Vortrags galoppiert Steiner dann sehr schnell auf das Motto drauf zu, was in unvermittelter Art und unvorbereitet einen starken, aber abrupten Schlusspunkt der Allgemeinen Menschenkunde setzt. Es lässt sich nur spekulieren, ob hier am Ende der 14 Tage durchgängiger Vorträge der Bogen der Beteiligten bereits überspannt war, oder ob es nicht korrekt mitstenografiert wurde. Wie auch immer: Das Motto beschließt den Vortragszyklus:

Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit,
habe den Mut zur Wahrheit,
schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit. (Steiner, 1992, S. 204).

Wenn nun im Folgenden eine Auseinandersetzung zum mittleren der drei hier ausgesprochenen pädagogischen Imperative, nämlich zum *Mut zur Wahrheit* folgt, so soll dies einerseits mit einem verbindenden Seitenblick zur Phantasiefähigkeit und andererseits mit einem verbindenden Seitenblick auf die seelische Verantwortlichkeit geschehen. Mit anderen Worten: Die Bewegung des Dreigliederungsgedankens, wie Steiner ihn entwickelt, wird dem Inhalt des 14. Vortrags entsprechend auf eine Betrachtung des Mottos angewendet, und es soll gezeigt werden, wie ein Einstehen für die Wahrheit eingebettet sein sollte in Phantasiefähigkeit und Verantwortlichkeit.

Perspektiven auf das Problem mit der Wahrheit

Mut zur Wahrheit einzufordern, ist zunächst leicht gesagt. Dabei ist der Mut, auch unbequeme oder unpopuläre Wahrheiten auszusprechen, je nach Gesellschaft, in der sie formuliert werden, ausgesprochen gefährlich. Seit einigen Jahren – und durch die Verunsicherung schürende Corona-Situation besonders verstärkt – wird das mutige Einstehen für eine Wahrheit abseits des Mainstreams in perfider Weise auch aus verschwörungsideologischer Ecke laut formuliert, was eine Auseinandersetzung mit dem Anspruch, Mut zur Wahrheit auszubilden, deutlich erschwert.

Aber auch abseits dieses neueren Problemaspekts des Themas ist der Terminus der Wahrheit seit jeher besonders herausfordernd, weil es philosophisch strittig ist, inwieweit wir als Menschen die Wahrheit überhaupt auffassen können. Das Problem wird bereits in Platons Höhlengleichnis behandelt; Kant hat dann hergeleitet, dass man das Ding an sich nicht erkennen könne; Steiner hat widersprochen, weil er für einen freien Menschen keine Erkenntnisgrenzen gelten lassen möchte; der Konstruktivismus des 20. Jahrhunderts sieht wieder alles als subjektive oder sozial ausgehandelte Konstruktionen an; und der Zweig des sogenannten neuen Realismus rehabilitiert die Idee, dass dasjenige, das da ist, auch wirklich da ist, seit ein paar Jahren wieder (Gabriel, 2014).

Insbesondere die Erfahrungen des 2. Weltkriegs, aber auch andere ideologisch motivierte Kriege sowie der religiöse Fanatismus lassen uns selbstverständlich zurückschrecken vor Wahrheitsansprüchen und Unfehlbarkeitsattitüden. Vor diesem Hintergrund ist es in unserer Gegenwart besonders wichtig zu betonen, dass in einer freien pluralen Gesellschaft die Unterschiedlichkeit der Positionen und die Unterschiedlichkeit konkurrierender Wahrheiten bewusst gefördert werden sollte; demgegenüber aber eine Formulierung der „einen“ Wahrheit gefährlich ist. Im Folgenden wird sich hier auf pädagogische Implikationen der Wahrheitsproblematik beschränkt.

Hierbei ist zunächst festzustellen, dass die Wahrheit auch abseits der wissenschaftlich interessanten erkenntnistheoretischen Frage nach einer prinzipiell möglichen Wahrheitsfindung stark unter Druck gerät. Der Alltag ist voll von medial verbreiteten Halbwahrheiten und mehr oder weniger bewusst lancierten Lügen zur Stützung des eigenen Weltbildes oder der eigenen politischen Agenda, sodass es eine besondere Herausforderung ist, in der Nachrichtenflut des Tages keiner unredlichen Einflussnahme zum Opfer zu fallen.

Im Zusammenhang mit der Normalisierung von KI-Nutzung ist es zudem von uns neu zu lernen, dass Fotos, Videos und Texte keine Realitätsabbildungen und menschlich hervorgebrachte Artefakte darstellen, sondern ihnen mit wacher Skepsis begegnet werden muss, um nicht in Unwahrheiten zu leben.

Ein weiterer Aspekt, der durch die Nutzung von KI im Zusammenhang mit der Frage nach der Wahrheit hervorgehoben werden muss, ist die Fehleranfälligkeit. Eine Recherche, die aufgrund einer Anfrage durchgeführt wird, oder Texte, die nach Anforderung erstellt werden, sind eine Wahrscheinlichkeitsrechnung, die sich aus vorhandenem online verfügbarem Material ergibt. Das Ergebnis ist zunächst häufig bestechend, birgt aber den einen oder anderen kleinen Fehler. Hier ist grundsätzlich die Korrektur durch einen denkenden Menschen notwendig, da sonst Dreiviertelwahrheiten für sichere Ergebnisse gehalten werden.

Im Zusammenhang mit KI ist hinzutretend noch das besondere Problem vorhanden, dass bereits die Bezeichnung *Künstliche Intelligenz* so unwahr bzw. halbwahr und irreführend ist. Der Intelligenzbegriff wird hier verengt auf das schnelle Verknüpfen von bereits vorhandenen Dingen. Die besonders schnelle Rechenleistung und die sehr gute Wahrscheinlichkeitsrechnung, die hier betrieben wird, ist zwar eine mitunter zeitsparende Hilfsmaschine. Eine Intelligenz, die Neues antizipieren kann, noch einmal etwas neu denken kann, ist es aber selbstverständlich nicht. Und die Wahrheit, dass die Nutzung von KI sehr viel Energie verbraucht, wird bei ihrer Nutzung kollektiv ausgeblendet. Es ist also letztlich nicht sehr intelligent, KI besonders häufig zu nutzen.

Ein weiterer Aspekt, bei dem der Druck auf die Wahrheit besonders deutlich wird, ist festzuhalten, wenn wir bedenken, wie uns durch die Nutzung von Social Media immer wieder nur diejenigen Dinge angezeigt werden, die unserem vorherigen Nutzungsverhalten entsprechen. Subjektiv entsteht so das Gefühl, dass das ganze Internet voll von einem bestimmten Thema sei. Wenn man einmal einer falschen Erzählung aufgesessen ist und sich dafür interessiert, dann wird durch den jeweiligen Algorithmus immer wieder dieses eine Thema nach vorne gespült, und man fragt sich, warum nicht längst alle darüber reden. Da diesen Effekt in verschiedenen Ländern von den politischen Parteien leider vor allem die Rechtspopulisten als erste verstanden haben, gehört zu unserer eigenen Weiterbildung sowie zum pädagogischen Ziel für die uns anvertrauten Kinder, dass zur Medienmündigkeit das Wissen um Social Media Algorithmen zwingend dazugehört. Wir sehen sonst zu viel Menschenverachtendes, wenn wir es nicht aktiv wegdrücken. Das Wissen darum, wie die Rechenoperationen bei der Nutzung von Social Media dasjenige beeinflussen, was wir sehen und was wir nicht sehen, ist von besonderer Bedeutung für die demokratische Kultur.

In Bezug auf die Wahrheit und den Mut, zur Wahrheit zu stehen, ist aber noch etwas gänzlich anderes hervorzuheben, das gerade für überzeugte Waldorfpädagog:innen und mit der Anthroposophie sich Beschäftigende eine wichtige Betonung verdient: Auch wenn man in bester Absicht für etwas eintreten möchte, wenn man überzeugt ist von einer Annahme und diese auch gerne im Gespräch vertreten möchte, so ist das Reden von einer „eigentlichen“ Wahrheit sehr gefährlich. Wo Menschen sich im Besitz der Wahrheit wähnen, ist Ideologie, Unterdrückung und Verschwörungserzählung nicht weit. Einen leisen Zweifel immer mit sich zu führen, ist hier vonnöten, da sonst ein Gespräch über einen Sachverhalt gar kein

Dialog, sondern eine Belehrung oder eine Bekehrung darstellt. Das gilt durch die besondere Stellung von aus der Anthroposophie entspringenden Menschenbildannahmen in der Waldorfpädagogik insbesondere für Waldorf-Interessierte. Steiner hat diese Gefahr antizipiert. Von ihm ist folgendes eindruckliches Zitat mitstenografiert worden:

Dieses Allgemein-Menschliche [...], das muß sich im Waldorfschul-Prinzip besonders dadurch ausleben, daß diese Waldorfschule nach keiner Richtung hin eine Schule der religiösen oder philosophischen Überzeugung oder eine Schule einer bestimmten Weltanschauung ist. Und nach dieser Richtung war es ja natürlich notwendig, gerade für ein Schulwesen, das sich aus der Anthroposophie heraus entwickelt hat, darauf hinzuarbeiten, daß nun ja diese Waldorfschule weit, weit davon entfernt sei, etwa eine Anthroposophenschule zu werden oder eine anthroposophische Schule zu sein. Das darf sie ganz gewiß nicht sein. Man möchte sagen: jeden Tag aufs neue strebt man wieder danach, nun ja nicht irgendwie durch den Übereifer eines Lehrers, oder durch die ehrliche Überzeugung, die ja selbstverständlich bei den Waldorfschullehrern für die Anthroposophie vorhanden ist, da sie Anthroposophen sind, irgendwie in eine anthroposophische Einseitigkeit zu verfallen. (Steiner, 1986, S. 203 f.).

Phantasievoll Neues denken

Mit Blick auf das bisher Beschriebene können insbesondere die mediale Kommunikation, das maschinelle Lernen und die sogenannte künstliche Intelligenz als eine – wenn auch sehr beeindruckende – Echokammer der Vergangenheit identifiziert werden. Unabhängig von der Fehleranfälligkeit droht mit dem schnellen Verfügbarmachen bisherigen Wissens allerdings eine Abnahme gänzlich neuer, innovativer und kreativer Gedanken, die sich nicht mit einer aus der Vergangenheit ableitbaren Struktur erzeugen lassen. Zu wichtigen neuen Erkenntnissen kommen wir, wenn wir uns öffnen und nach vorne schauen, wenn wir also nicht nur nach dem Bisherigen spielen.

Die Formulierung von Kinderrechten, die Entwicklung der Sprache hin zu einem immer diskriminierungssensibleren Sprechen, nachhaltiges Umwelthandeln, die Entwicklung eines neuen Instruments und unzählige weitere Beispiele können zeigen, dass das Auffassen von etwas Neuem, einer neuen Wahrheit, einem neuen Impuls, unmöglich ist, wenn man in der Vergangenheit gefangen bleibt. Wer jemals künstlerisch aktiv war, wer vielleicht ein Gedicht geschrieben oder ein Lied komponiert hat, kennt die Notwendigkeit, sich zu öffnen, Phantasie sprudeln zu lassen, mitunter aus dem Nichts zu schöpfen bzw. intuitionsfähig zu sein, um etwas Neues aufzufassen oder zu kreieren. Am Beispiel des Umgangs mit der Sprache lässt sich diesbezüglich sehr eindrücklich zeigen, dass gewohnte Sprachformen nichts abbilden können, was als neue Notwendigkeit von denkenden Menschen aufgefasst worden ist. Stereotype, Diskriminierungen, unbewusste Rassismen u. v. m. nicht weiter über die Sprache von Generation zu Generation weitergeben zu wollen, ist eine Entscheidung, die keine Maschine für uns treffen kann. Solche Themen können Menschen auffallen und uns zu Veränderungen anregen; vorausgesetzt, wir fragen nicht eine Maschine, was zu tun ist.

In der Menschheitsgeschichte ist eines der bekanntesten Beispiele für eine fundamental neue Erkenntnis, die Umstellung von einem geozentrischen Weltbild zu einem heliozentrischen Weltbild, was wir heute die kopernikanische Wende nennen.

Ein etwas jüngerer Beispiel aus der Wissenschaftsgeschichte ist ein Tagtraum des Chemikers August Kekulé im 19. Jahrhundert. Kekulé berichtet, ihm seien beim Blick im Halbschlaf in den Funkenflug seines Kamins die Kohlenstoffatome und Wasserstoffatome als Verbindung im Ring erschienen. Aromatische Verbindungen haben diesen sogenannten Benzolring immer als Grundlage, und es war bis dahin nicht klar, wie die Molekülstruktur aromatischer Verbindungen theoretisch denkbar sein könnte.

Auf den pädagogischen Alltag gewendet: Wie mache ich das, wenn ich meinen Tagesablauf anpassen möchte? Woher hole ich meine Inspiration, falls ich wahrnehme, dass ich die Kinder nicht in der Weise erreiche, wie es sein könnte? Woher nehme ich die Intuition, ob ich etwas an Tätigkeiten verändern sollte, an Zeiten, an der räumlichen Situation, an meiner inneren Haltung? Wenn wir mit speziellen Problemen konfrontiert sind, die mit unserem Ort, mit diesem Außengelände, mit diesen einzelnen Kindern, mit diesen Kolleg:innen usw. zu tun haben, dann müssen wir uns phantasievoll annähern, es sprudeln lassen, sonst

kommen wir auf dem Weg zu einer positiven Veränderung nicht voran. Da ist es notwendig, dass wir uns mit Phantasiefähigkeit durchdringen. Da hilft keine Maschine. Hierfür ist es mitunter notwendig, dass wir es aushalten, nicht weiter zu wissen und die Unverfügbarkeit einer Situation anzunehmen, um im Anschluss einen neuen Griff zu wagen.

Bei Steiner selbst klingt bei der Betrachtung des Mutes zur Wahrheit zudem vor allem durch, für etwas einzustehen, gewissenhaft zu sein und Wahrhaftigkeit anzustreben. In den Schlussworten, die Steiner nach Abschluss der 14-tägigen Einführung für die angehenden Waldorflehrer einen Tag nach der Formulierung des sogenannten Mottos spricht, ist Folgendes nachzulesen:

Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie ein Kompromiß schließt mit dem Unwahren. Der Lehrer muß ein tief innerlich wahrhafter Mensch sein, er darf nie Kompromisse schließen mit dem Unwahren, sonst würden wir sehen, wie durch viele Kanäle Unwahrhaftiges, besonders in der Methode, in unseren Unterricht hereinkommt. Unser Unterricht wird nur dann eine Ausprägung des Wahrhaftigen sein, wenn wir sorgfältig darauf bedacht sind, in uns selbst das Wahrhaftige anzustreben. (Steiner, 1990, S. 193).

Man hört hindurch, welchen Anspruch an Offenheit, Kreativität und Ehrlichkeit einerseits und welchen Anspruch an ein Verantwortlichkeitsgefühl andererseits sich Steiner hier erhofft.

Einstehen für eine salutogenetische Pädagogik

Ein Kernpunkt der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit ist der Fokus auf den sogenannten sinnvollen hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, mit denen die „Arbeiten des Lebens“ (Steiner, 1989, S. 77) in einfacher mitmachbarer Art in den Kindergarten hereingebracht werden, damit die Kinder in einen Tätigkeitsstrom hineinfinden, der ihnen eine Brücke zu einem eigeninitiierten freien Spiel baut (vgl. Jaffke, 1989; Steiner, 1992, S. 191). Für eine solche pädagogische Ausrichtung einzustehen, bedarf nach zwei Richtungen hin eine wahrhaftige Ehrlichkeit.

Zum einen kann die Gestaltung einer Umgebung, in der gekocht, gebacken, Wolle gewaschen, Mehl gemahlen, gefegt und per Hand abgewaschen wird, sofort als ein nostalgischer Entmodernisierungsreflex kritisiert werden. Hier kann und sollte die Waldorfpädagogik den Anschluss an die Salutogeneseforschung von Aaron Antonovsky suchen. Das Hereinholen einfacher, überschaubarer und die Selbstwirksamkeit fördernder mitmachbarer Tätigkeiten ist nicht deshalb pädagogisch geboten, weil es Steiner vorgeschlagen hat, sondern weil es die Kriterien erfüllt, die Antonovsky für eine Erhöhung des Kohärenzgefühls empirisch ermittelt hat: Wird die umgebende Welt als prinzipiell bedeutsam, verstehbar und handhabbar erlebt, dann erhöht sich das subjektiv erlebte Zusammenhangsgefühl mit der Welt („Sense of Coherence“: Kohärenzempfinden), was in der Folge zu einer größeren Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Stress führt (Antonovsky, 1997). Der Zusammenhang zwischen einer als sinnvoll erlebten Gestaltung des Alltags mit Tätigkeiten, die so einfach sind, dass sie gut von kleinen Kindern nachgeahmt und mitgemacht werden können, und einer Resilienz gegenüber einer potenziell überfordernden, komplexen, unverständlichen und mehrdeutigen Welt ist deutlich herauszustellen. Es gilt, sich dafür einzusetzen und dafür einzustehen.

Die zweite Richtung, die hier einer wahrhaftigen Ehrlichkeit bedarf, ist die Frage nach formuliertem Anspruch und Wirklichkeit in der Praxis. Wie viele Tätigkeiten, die ganz basale Erfahrungen wie Kneten, Wringen, Aufhängen, Drehen, Auffüllen, Umfüllen, Abwischen etc. ermöglichen, sind tatsächlich vorzufinden und wie viel bleibt zugunsten gewöhnlicher Bastelarbeiten oder eines starr gehandhabten Tagesablaufs auf der Strecke. Eine solche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in den Waldorfindergärten ist mitunter auch ein Personalproblem. Trotzdem ist es notwendig, die gewählten Schwerpunkte im Alltag kritisch zu reflektieren.

Ein weiteres Thema, für das es sich lohnt einzustehen und welches es wert ist, sich in der Praxis zu fragen, ob es ausreichend realisiert wird, ist die Ermöglichung des freien Spiels. Glücklicherweise ist die Phase vorbei, in der das freie Spiel als etwas galt, bei dem Kinder nichts lernen. Hier waren Waldorfindergärten in der Vergangenheit immer starke Vertreter des Freispiels, auch als es nicht en vogue war, dafür einzustehen. Der Druck auf das Freispiel ist gegenwärtig subtiler, weil es zum pädagogischen Common sense gehört, kindliche

Erfahrungen im freien Spiel durch neunmalklugen Kommentare anzureichern. Wenn Kinder Insekten finden und sie beobachten, wenn Kinder mit Mengen und Teilmengen spielen, wenn sie mit Wasser experimentieren u. v. m.: fast immer sind Erwachsene mit Kategorisierungen, expliziten Nachfragen oder Erklärungen zur Stelle, die von den Kindern nicht erfragt worden sind und die die Kinder zudem aus ihren Spielerfahrungen herausreißen. Das nicht zu tun, sondern den Kindern in ihrem selbstwirksamkeitsstärkenden Erfahrungsraum ausreichend Räume der Selbstbildung zuzugestehen, ist etwas, für das sich die Waldorfpädagogik starkmacht und auch in Zukunft starkmachen sollte, auch wenn es gegen den pädagogischen Mainstream geht.

Zum Mut zur Wahrheit gehört aber auch, den Mut zu haben, sich im Angesicht neuer Erkenntnisse bzw. neuer Perspektiven zu verändern. Mut zur Selbstkritik und Mut zum Hinterfragen der eigenen angewöhnten Denk- und Handlungsmuster ist die Voraussetzung für eine sich fortentwickelnde und sich kontinuierlich verbessernde pädagogische Praxis. Ein Beispiel, das für die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit diesbezüglich hier herangezogen werden kann, ist die Frage danach, wie partizipativ die tägliche Praxis ausgerichtet ist (Rüpke, 2025). Wo können sich Kinder aktiv einbringen? Wo sind bereits Stärken im Eingehen auf individuelle Impulse der einzelnen Kinder vorzufinden? Wo werden Kinder (und Eltern) vielleicht noch übergangen? Welche Möglichkeiten der entwicklungsangemessenen Teilhabe gibt es? Diese Fragen gewissenhaft anzugehen, führt zu Veränderungen, weil sie Handlungsrouninen und routinierte Haltungen beleuchten, in denen man sich unter Umständen bereits eingerichtet hatte.

Über dieses Beispiel hinaus bleibt es von besonderer Bedeutung, sich nicht allzu gemütlich einzurichten in einmal erlernten und praktisch erprobten Routinen und Annahmen. Es besteht sonst die Gefahr, dass man selbst nicht mehr aus dem gewohnten Raum heraus will und kein anderer mehr hinein mag. Insofern hilft Umräumen und Lüften auch in Bezug auf theoretische Konzepte, Haltungen sowie Handlungsmuster.

Ambiguitätstoleranz

Zu einer Auseinandersetzung mit dem Mut zur Wahrheit gehört zudem die Anerkennung, dass zur Wahrheit auch die Perspektivität der Wahrheit gehört. Unterschiedliche Blickwinkel bringen unterschiedliche Erkenntnisse, ohne dass sie dadurch miteinander konkurrieren. In Bezug auf die Pädagogik kann diesbezüglich ausgeführt werden, dass ein entwicklungspsychologischer Blick auf Kindheit mit Fragen nach Bindung, Entwicklung und Motivation andere Themen und Erkenntnisse beleuchtet als ein soziologischer Blick auf Kindheit mit Fragen nach Milieu, Prägungen und Rollenerwartungen. Wieder andere Themen werden bearbeitet, wenn neurobiologische Fragen nach Verknüpfungen und Lernen gestellt werden, und gänzlich andere Horizonte tun sich auf, wenn eine idealistische Position eingenommen wird, die den Menschen als autonomes, sich selbst bildendes und sich selbst hervorbringendes Wesen sieht.

In einer zunehmend komplexen, mit Unsicherheiten verbundenen Welt, die uns als brüchig und schwer überschaubar erscheint (Cascio, 2020), ist es zwar verständlich, sich einfache Wahrheiten zu wünschen. Für einen souveränen Umgang mit einer herausfordernden Gegenwart ist allerdings die Anerkennung von Mehrdeutigkeiten und die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven gleichzeitig denken zu können, von besonderer Bedeutung. Diese sogenannte Ambiguitätstoleranz ist ein Schlüssel für ein Verständnis der Mehrdimensionalität und Multiperspektivität der Wahrheit und verhindert die Entstehung von Ideologien, von weltanschaulichen Lagerbildungen und von sich verhärtenden Positionen.

Die Gleichzeitigkeit verschiedener Wahrheiten lässt sich dabei auch im pädagogischen Alltag üben. So sehr wir uns bemühen sollten, eindeutige und fraglose Gewohnheit zu etablieren, die den Kindern helfen, sich in den Alltagssituationen bei den Mahlzeiten, beim Ankleiden, bei gemeinsamen Aktivitäten usw. zu orientieren, so sehr müssen wir gleichzeitig anerkennen, dass dasjenige, das für die Gruppe und die meisten Kinder das Richtige zu sein scheint, einzelnen Kindern nicht zuträglich ist. Um den Kindern gerecht zu werden, sind wir aufgerufen, uns auch in den sogenannten kleinen Momenten des Alltags in einem Aushalten von Mehrdeutigkeiten zu üben, sodass für das eine Kind gut sein kann, was dem nächsten schadet. Das bedeutet, die Perspektive des einzelnen Kindes zu übernehmen und nicht nur etwas Allgemeingültiges zu formulieren, benötigt von uns Ambiguitätstoleranz.

Verantwortungsübernahme

Die Wahrheit gerät über das bisher Erwähnte hinaus auch dort unter Druck, wo eine mangelnde Verantwortungsübernahme zu konstatieren ist. Es ist eine große Diskrepanz identifizierbar zwischen dem, was wir wissen, und dem, wie wir handeln. Diesem Problem sollten wir uns aktiv stellen.

Ein Beispiel von globaler Bedeutung ist die Diskrepanz zwischen Umweltbewusstsein und Umwelthandeln. Wir leben mit dem Bewusstsein, dass wir uns für die Natur, für unsere gemeinsame Mitwelt, für Artenschutz und Biodiversität einsetzen müssen, weil wir die Natur als Resonanzhafen erleben, der uns trägt und guttut. Gleichzeitig leben wir in der Art und Weise, wie wir konsumieren, wie wir uns im Alltag fortbewegen, was wir unseren Kindern schenken, wie wir in den Urlaub fahren, wie wir einkaufen und uns ernähren einer Zerstörung dieses Resonanzhafens entgegen. Das instrumentelle Verhältnis zu den Naturgrundlagen unseres Daseins im Umwelthandeln steht dem resonanzersehenden Umweltbewusstsein diametral gegenüber. Der Soziologe Hartmut Rosa formuliert dies folgendermaßen:

Festzuhalten bleibt, dass die kulturell etablierte Weltbeziehung der Moderne zwischen einem handlungspraktisch und institutionell dominanten Naturverhältnis, dem Natur als Ressource dient, die es intellektuell zu beherrschen, technisch zu bearbeiten und ökonomisch zu nutzen gilt, und einem psychoemotionalen Naturverhältnis, in dem Natur als primordiale Resonanzsphäre fungiert, gleichsam vermittlungslos hin- und herpendelt. Im Umweltbewusstsein, in der stetig wachsenden Sorge vor der Umweltzerstörung kommt die (ersehnte) Resonanzbeziehung und die Angst vor ihrem Verlust zum Ausdruck, im Umwelthandeln aber offenbart sich das stumme Weltverhältnis. (Rosa, 2016, S. 467).

Ein Beispiel im Kontext der institutionellen Bildung und Erziehung ist das Einstehen für gewonnene entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Wenn aus der Bindungsforschung (Ahnert, 2008) und aus der jahrzehntelangen Praxis (Laewen et al., 2011; Pikler & Tardos, 2014; Winner & Ernst-Doll, 2009) eindeutig hervorgeht, dass das Sich-Einfinden in eine neue Gruppensituation – je jünger das Kind ist, umso mehr – ein Beziehungsaufbau zu einer neu hinzutretenden Bindungsperson ist, der Zeit benötigt: wie setzen wir unser Wissen in die Tat um? Wie schaffen wir Strukturen, die es ermöglichen, zeitlich ausgedehnte behutsame Eingewöhnungen stattfinden zu lassen? Wie treten wir gegenüber zeitlich unter Druck stehenden Familien auf, um für eine Bindungsorientierung zu werben, zu der wir uns verantwortungsethisch verpflichtet fühlen? Wo dürfen wir Kompromisse machen und wo nicht? Verantwortlichkeit bedeutet hier, eindeutigen Positionierungen nicht aus dem Weg zu gehen, sondern konkrete Antworten zu finden, die wir verantworten können.

Und im privaten Alltag stellt sich die Frage nach verantwortbarem Handeln in gleicher Weise: Wie stehen wir ein für die Bedürfnisse von Kindern, wenn diese unter Druck geraten? Es gibt viele kleine Grenzüberschreitungen von ungefragten Erziehungstipps über ungefragte Geschenke bis hin zu klar übergreifigen Streicheleien, die vom Bedürfnis der Erwachsenen ausgehen. Seelische Verantwortlichkeit bedeutet, der erkannten Wahrheit auch Auswirkungen folgen zu lassen. Ehrlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit ist mehr als Authentizität. Es ist die Einsicht, das Notwendige zu tun, statt es zu unterlassen.

Fazit

In größeren Zusammenhängen, wenn um Humanität und Umweltschutz sowie um politisches Handeln geht, gilt es Verantwortung zu übernehmen. In Alltagssituationen, die uns auch in besonderer Weise herausfordern können, gilt dies gleichermaßen. Der Umgang mit der Wahrheit, also die Anwendung erworbener Einsichten oder erworbenen Wissens, die Anerkennung von Nicht-Wissen und Unsicherheiten sowie die Anerkennung von Mehrdeutigkeiten erfordern Wahrhaftigkeit.

Nur wenn Wahrheit eingebettet ist in Offenheit, Phantasie und Kreativität einerseits und sich äußert in verantwortungsvollem Handeln andererseits, stehen wir human, weltverbunden und damit ethisch-moralisch verantwortbar im Leben.

Für unseren Kopf mag das bedeuten, dass wir ihn nicht nur als Verknüpfungsorgan für bereits vorhandene Erfahrungen und Wissen nutzen, sondern uns kraft unseres Ich öffnen und uns über bisher gemachte Erfahrungen erheben und Neues denken. Das heißt, der Kopf sollte nicht nur Kopf sein.

Für unsere Handlungen mag das bedeuten, dass wir nicht einfach nur durch Gewohnheit unsere etablierten Handlungsrountinen ablaufen lassen und uns nur ganz schlafend unbewusst in die Welt hineinbewegen, sondern dass wir kraft unseres Ich einhaken, irritieren, versuchen, neue Erkenntnisse in unser Handeln zu integrieren und phantasievoll zu bleiben.

Für unser Gefühlsleben mag das bedeuten, dass wir nicht nur irgendwie glücklich oder leidvoll Emotionen ausgesetzt sind, sondern dass wir sie einerseits aufhellen durch eine Reflexion der sich einstellenden Gefühle und andererseits auch auf unsere Gefühle hören, wenn es um ethisch verantwortbares Handeln geht. Mit klarem Verstand allein lassen sich auch moralisch verwerfliche Handlungen planen und durchführen.

Zu einem der Wahrheit verpflichteten wahrhaftigen Handeln ist es notwendig, dass sich die drei Bereiche Reflexionsebene, Gefühlsebene und Handlungsebene durchdringen. Dies kann als Kernbotschaft aus dem 14. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde in die pädagogische Praxis hineingetragen werden.

Literatur

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2008). *Frühe Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bembé, B. (2024). Zwischenbericht zum Projekt „Gestaltbildung im Lebendigen“. *Anthroposophie, Ostern* 2024, 82–84.
- Cascio, J. (2020). *Facing the age of chaos*. Verfügbar unter: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>. [abgerufen am 16.07.2025].
- Gabriel, M. (Hrsg.). (2014). *Der Neue Realismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gelitz, P. (2024). Den Kopf voll Verantwortung. *RoSE – Research on Steiner Education*, 15 (1), 90–97.
- Gelitz, P. (2025). Bedeutungsvolles Tun. *RoSE – Research on Steiner Education*, 15 (2), 80–89.
- Jaffke, F. (1989). Wie wird die Kindergartenarbeit zur „Hülle“ für die Lebenskräfte des Kindes? *Erziehungskunst*, 12/1989, 1083–1095.
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári-Heller, É. (2011). *Die ersten Tage: Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Berlin: Cornelsen.
- Pikler, E., Tardos, A. (Hrsg.). (2014). *Miteinander vertraut werden*. Freiburg: Arbor.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (S. 453–472). Berlin: Suhrkamp.
- Rüpke, E. (2025). Partizipation in der Waldorfpädagogik. Ein Beitrag zum fachlichen Austausch. *Erziehungskunst – frühe Kindheit*, 10 (2), 18–22.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseeln*. GA 21. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. GA 307. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. GA 306. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Winner, A., Erndt-Doll, E. (2009). *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder*. Weimar: das netz.