

Damberger, Thomas [Hrsg.]; Zdražil, Tomáš [Hrsg.]
Der Diskurs um die Waldorfpädagogik. Kritische Bestandsaufnahme
Weinheim : Beltz Juventa 2026, 208 S.



Quellenangabe/ Reference:

Damberger, Thomas [Hrsg.]; Zdražil, Tomáš [Hrsg.]: Der Diskurs um die Waldorfpädagogik. Kritische Bestandsaufnahme. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 208 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357394 - DOI: 10.25656/01:35739; 10.3262/978-3-7799-9146-5

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357394>

<https://doi.org/10.25656/01:35739>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:

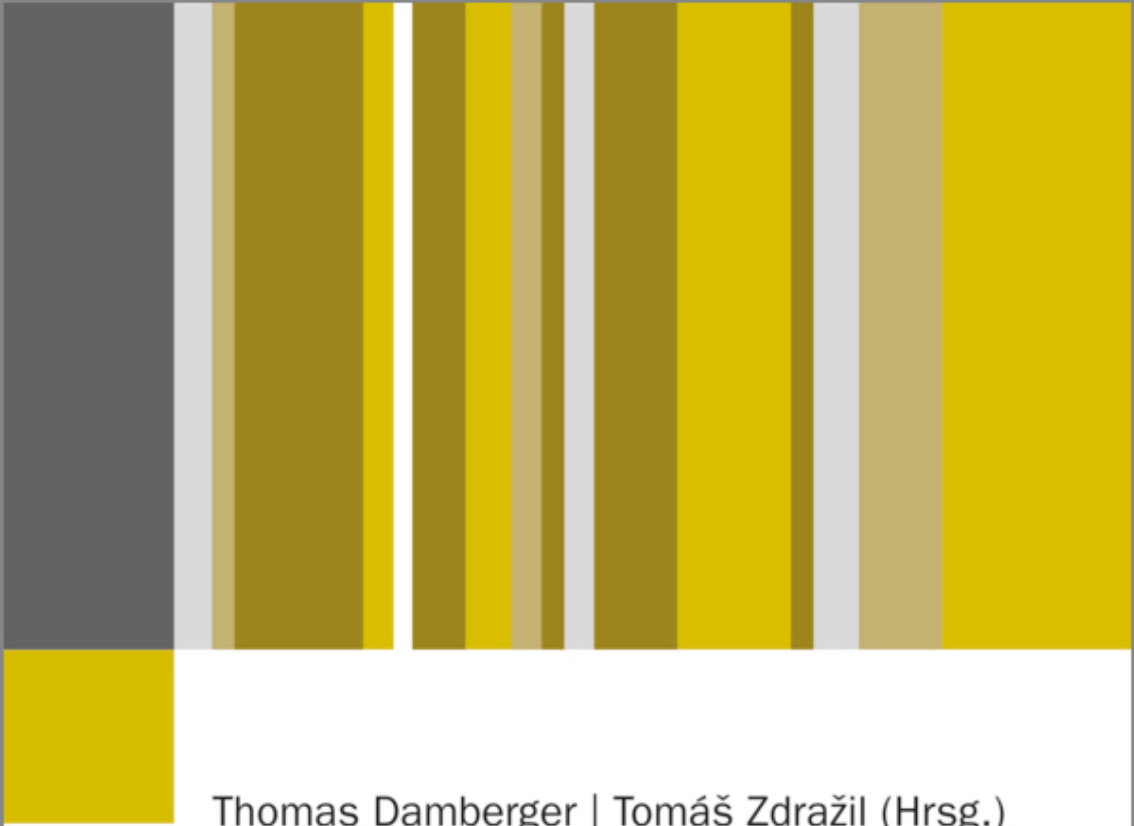
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Thomas Damberger | Tomáš Zdražil (Hrsg.)

Der Diskurs um die Waldorfpädagogik

Kritische Bestandsaufnahme

BELTZ JUVENTA

Thomas Damberger | Tomáš Zdražil (Hrsg.)
Der Diskurs um die Waldorfpädagogik

Die Herausgeber

Thomas Damberger, Jg. 1979, Dr. phil. habil., ist Professor für Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Freien Hochschule Stuttgart. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Theorie und Philosophie der Bildung und Erziehung, Bildung und technologische Transformation.

Tomáš Zdražil, Jg. 1973, Dr. phil., ist Professor für schulische Gesundheitsförderung an der Freien Hochschule Stuttgart. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildungswissenschaften im Kontext der schulischen Gesundheitsförderung, Waldorfpädagogik und Anthroposophie.

Thomas Damberger | Tomáš Zdražil (Hrsg.)

Der Diskurs um die Waldorfpädagogik

Kritische Bestandsaufnahme

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de> legalcode. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9145-8 Print

ISBN 978-3-7799-9146-5 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-9146-5

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: le-tex xerif

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Geleitwort <i>Till-Sebastian Idel</i>	7
Einleitendes Vorwort	9
Der erziehungswissenschaftliche Diskurs um die ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik: Eine Typologie der Positionen <i>Tomáš Zdražil</i>	18
Dialogprobleme, -erfordernisse und -perspektiven zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft – wechselseitig betrachtet <i>Jost Schieren</i>	32
Einige Anmerkungen zur anthroposophischen Begründung der Waldorfpädagogik <i>Christian Rittelmeyer</i>	54
Methodische Grundlagen der Waldorfpädagogik und ihre Anschlussfähigkeit an aktuelle fachmethodische Entwicklungen <i>Peter Lutzker</i>	70
Die Wesensglieder des Menschen als Fundament der Waldorfpädagogik Darstellung und erziehungswissenschaftliche Einordnung <i>Thomas Damberger</i>	89
Kulturstufenlehrplan und Rekapitulationstheorie Zwei wirkmächtige Konzepte – ihre Genese, ihre Risiken, ihre Anschlussfähigkeit heute <i>Heiner Ullrich</i>	127
Die Bibel bei Rudolf Steiner und die dritte Klasse in der schulischen Waldorfpädagogik <i>Ansgar Martins</i>	139
Autorität, Theosophie und Wissenschaft in der pädagogischen Konzeption Rudolf Steiners Zugleich Überlegungen zum Umgang mit Steiners pädagogischem Vortragswerk <i>Helmut Zander</i>	166

Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit der Waldorfpädagogik <i>Thomas Damberger</i>	189
Autor:innenverzeichnis	208

Geleitwort

Till-Sebastian Idel

Die alltägliche Handlungspraxis der Waldorfpädagogik leitet sich nicht nahtlos aus ihrer Grundlegung im Denken von Rudolf Steiner ab. Für die allermeisten Eltern und Schüler:innen ist das Werk von Rudolf Steiner und seine Bedeutung für die Konzepte und Methoden der Waldorfpädagogik von eher geringerem Interesse. Nicht so aber für die Frage nach der wissenschaftlichen Relevanz der anthropologischen und philosophischen Begründung und ihrer Anerkennung in Fachkreisen. Die Waldorfpädagogik hat sich schon früh darum bemüht, im akademischen Kontext wahrgenommen zu werden und Rechtfertigung zu erfahren. Für die deutschsprachige Diskussion lässt sich dies bis zu den 1980er Jahren zurückverfolgen, in der die Waldorfpädagogik Gegenstand von Dissertationen war (vgl. die Arbeiten von Heiner Ullrich und Heiner Barz) und mit der Monografie von Klaus Prange scharfe Kritik eines prominenten Erziehungswissenschaftlers formuliert wurde. Darüber hinaus sind die Anfänge der Debatte in dem 1990 von Fritz Bohnsack herausgegebenen Sammelband *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* dokumentiert. Der Gesprächsfaden zwischen der Waldorfpädagogik und Vertretern der Erziehungswissenschaft und anderer akademischer Disziplinen ist nicht abgerissen. Auch aktuell liegen umfangreiche Publikationen vor, die den Dialog zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft fortsetzen, so etwa das 2016 von Jost Schieren herausgegebene *Handbuch Waldorfpädagogik*.

Der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung ist nicht bloße Programmatik und auch nicht bloß die Rechtfertigung von pädagogischen Lehren, sondern ihre kritische Reflexion und Befragung auf einer theoretischen Metaebene. Es werden Fragen nach den epistemologischen Fundierungen, der Konstruktion von normativen Voraussetzungen und Zielen von Erziehung und Bildung und der sozio-historischen Situierung pädagogischer Denkansätze und Denkformen im gesellschaftlichen Kontext gestellt.

Wenn man die Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik in den weiteren Bezugsrahmen einer reflexiven Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung stellt, so sollte es in ihr nicht bloß um eine Rekonstruktion von anthroposophischen Ideen, Begründungen und theoretischen Rahmungen mit der Absicht gehen, hermeneutisch ein anschlussfähiges, konsistentes und kohärentes Verständnis für den Sinnhorizont und den Wissenschaftsanspruch des Werks von Rudolf Steiner zu erlangen. Vielmehr muss ihr Anliegen – auf einer gehaltvollen erziehungswissenschaftlichen Diskursebene – das einer Dekonstrukti-

on des Werks von Steiner sein. Ein solcher theoretisch-analytischer Umgang mit den Texten Steiners und deren Rezeption fragt nach den inneren Spannungen und Widersprüchen und sieht die Gedankenwelt Steiners bezogen auf Diskurse, die sich in seine Schriften einschreiben. Im Sinne einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist es das Ziel, die Widersprüche und Ambivalenzen in pädagogischen Denkentwürfen nicht im Sinne einer Überwindung zu schließen, sondern sie offenzuhalten. Steiners Denken stellt damit eine Antwort auf pädagogische Problemstellungen dar, die kritisch in die Vielfalt von Antwortversuchen eingeordnet werden muss.

Die Beiträge in diesem Buch, die auf eine Stuttgarter Tagung zum aktuellen Diskurs um Waldorfpädagogik zurückgehen, versuchen jeweils auf ihre Weise und bezogen auf wichtige Fragen der Diskussion um die anthroposophische Grundlegung der Waldorfpädagogik der methodologischen AnalyseEinstellung einer Dekonstruktion zu folgen. Aus meiner Sicht ist es diese aus erkenntniskritischer Perspektive schonungslose Sicht, die die Beiträge des Bandes anregend macht, den Diskurs offenhält und so dazu beiträgt, dass die wissenschaftliche Diskussion um die philosophische und pädagogische Grundlegung der Waldorfpädagogik als Kontroverse am Laufen gehalten und nicht als Bestätigungsdiskurs geschlossen wird.

Einleitendes Vorwort

Die im vorliegenden Sammelband versammelten Beiträge knüpfen an eine Tagung zum Thema „Der aktuelle Diskurs um die Waldorfpädagogik. Eine kritische Bestandsaufnahme“ an, die am 9. Mai 2025 von der Freien Hochschule Stuttgart veranstaltet wurde. Die Tagung verfolgte das Ziel, den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik sichtbar zu machen und zentrale Kontroversen, Deutungsmuster und Entwicklungslinien in einem offenen, fachlich fundierten Rahmen zu diskutieren. Dabei stand weniger die Verteidigung oder Zurückweisung eines pädagogischen Ansatzes im Vordergrund als vielmehr der Versuch, die Waldorfpädagogik als historisch gewachsene und international verbreitete Praxis zu befragen, deren ideelle Grundlagen und wissenschaftliche Einordnung seit Langem kontrovers verhandelt werden (Prange 1985; Ullrich 1986; Bohnsack / Kranich 1990; Paschen 2010; Rittelmeyer 2011; Frielingsdorf 2012b, 2012a; Nieke 2016).

Ausgangspunkt der Tagung – und des vorliegenden Bandes – ist eine Spannung, die die Waldorfpädagogik seit ihren Anfängen begleitet und sich im Laufe der letzten Jahrzehnte eher verschärft als aufgelöst hat. Einerseits handelt es sich um eine weltweit etablierte pädagogische Bewegung mit über hundertjähriger Geschichte, deren schulische Praxis zunehmend empirisch erforscht und vielfach positiv bewertet wird (Barz / Liebenwein / Randoll 2012; Randoll / Peters 2018; Hoffmann / Buck 2024a, 2024b). Andererseits stehen ihre ideellen, anthropologischen und weltanschaulichen Grundlagen, insbesondere der Bezug zur Anthroposophie Rudolf Steiners, weiterhin unter erheblichem wissenschaftlichem Rechtfertigungsdruck (Ullrich 2015; W. B. Nieke 2019; Hoffmann 2023). Während die empirische Bildungsforschung in Bezug auf pädagogische Praxisformen Anschlussstellen eröffnet, bleiben grundlegende Fragen nach Wissenschaftlichkeit, Begründungslogik und epistemischem Status der anthroposophischen Menschenkunde umstritten.

Der Sammelband setzt genau an diesem Punkt an. Er versteht sich als *kritische Bestandsaufnahme* im doppelten Sinne: Zum einen rekonstruiert er exemplarisch den aktuellen Diskurs um die Waldorfpädagogik in seiner historischen Tiefe und seiner gegenwärtigen Ausdifferenzierung. Zum anderen unterzieht er zentrale Begriffe, Argumentationsfiguren und Selbstverständnisse einer kritischen Prüfung, ohne dabei vorschnell normative Urteile zu fällen. Ziel ist es nicht, einen einheitlichen Standpunkt zu etablieren, sondern die Pluralität der Positionen sichtbar zu machen, ihre Voraussetzungen offenzulegen und ihre Tragfähigkeit im wissenschaftlichen Kontext zu diskutieren.

Dabei folgt der Band einem explizit dialogischen Anspruch. Er versammelt Beiträge aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven – darunter Erziehungswissenschaft, Bildungsphilosophie, Religionswissenschaft und Fremdsprachendidaktik– und bringt Stimmen zusammen, die der Waldorfpädagogik teils aus innerer Nähe, teils aus kritischer Distanz begegnen. Gerade diese Verschränkung von Innen- und Außenperspektiven ist konstitutiv für das Anliegen des Bandes und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs einmalig. Wissenschaftliche Auseinandersetzung wird hier nicht als Abgrenzung, sondern als produktive Reibung verstanden, die sowohl Selbstverständnisse herausfordert als auch neue Anschlussmöglichkeiten eröffnet.

Dem Band liegt ein Wissenschaftsverständnis zugrunde, das Kritikfähigkeit, methodische Transparenz und Diskursoffenheit als zentrale Kriterien begreift. Wissenschaftlichkeit wird dabei nicht auf eine einzige Methodologie oder Erkenntnisform reduziert, sondern als Feld konkurrierender Zugänge verstanden, in dem phänomenologische, hermeneutische, empirische und historische Verfahren jeweils ihre spezifische Berechtigung haben. Gerade mit Blick auf pädagogische Praxisformen, die sich auf anthropologische und weltanschauliche Annahmen beziehen, stellt sich die Frage nach den Grenzen, Möglichkeiten und Bedingungen wissenschaftlicher Anschlussfähigkeit in besonderer Schärfe.

Adressiert ist der Sammelband daher nicht nur an die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fachöffentlichkeit, sondern ebenso an die waldorfpädagogische Lehrerbildung und gleichermaßen an eine pädagogisch interessierte Öffentlichkeit. Er lädt dazu ein, die Waldorfpädagogik weder als bloßes Erfolgsmodell noch als bloßes Problemfeld zu behandeln, sondern als ein komplexes pädagogisches Phänomen, das sich nur im Zusammenspiel von Praxis, Theorie und kritischer Reflexion angemessen verstehen lässt. In diesem Sinne versteht sich der Band nicht als abschließendes Urteil, sondern als Beitrag zu einem fortlaufenden Diskurs. Er will weder den wissenschaftlichen Status der Waldorfpädagogik endgültig klären noch ihre Zukunft vorzeichnen, sondern Bedingungen dafür benennen, unter denen eine sachliche, differenzierte und produktive Auseinandersetzung möglich bleibt. Gerade darin liegt sein Anspruch: die Debatte nicht zu schließen, sondern anzuregen und zu vertiefen.

Vor diesem Hintergrund versammeln die folgenden Beiträge unterschiedliche Perspektiven auf die Waldorfpädagogik und ihre ideellen, methodischen und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen. Sie greifen zentrale Kontroversen auf, akzentuieren sie jeweils unterschiedlich und eröffnen so einen vielstimmigen Zugang zu einem pädagogischen Feld, das sich einer eindimensionalen Bewertung entzieht.

Zu den Beiträgen

Tomáš Zdražil skizziert in seinem Beitrag drei unterschiedliche Positionen, die sich mit den ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik im Kontext des aktuellen

erziehungswissenschaftlichen Diskurses befassen. Vor dem Hintergrund einer wachsenden empirischen Forschung zur Waldorfpädagogik richtet Zdražil den Blick auf eine zentrale und zugleich weiterhin umstrittene Frage: Wie ist das Verhältnis von Anthroposophie und Waldorfpädagogik zu verstehen? Er zeigt, dass die Diskussion über die ideellen Grundlagen von unterschiedlichen, teils gegensätzlichen Deutungen geprägt ist, und bietet einen orientierenden Überblick darüber, wie mit der Spannung zwischen pädagogischer Praxis und ihrem ideellen Fundament umgegangen wird.

Zdražil unterscheidet dabei drei Typen von Positionen:

1. Die esoterische Weltanschauung als omnipräsentes und prägendes Moment der Waldorfpädagogik,
2. Waldorfpädagogik im Spannungsverhältnis zur Anthroposophie,
3. Anthroposophie als heuristischer Impulsgeber für die Pädagogik.

Anhand dieser Typologie arbeitet er heraus, wie unterschiedlich die Gewichtung und Bewertung der anthroposophischen Grundlagen ausfallen können – von der scharfen Kritik über distanzierte Reinterpretationen bis hin zu pragmatischen, methodisch orientierten Zugängen. Dabei verdeutlicht er, dass jede dieser Positionen eine andere Perspektive auf das Spannungsfeld zwischen pädagogischer Praxis und anthroposophischer Theorie eröffnet und unterschiedliche Konsequenzen für Forschung, Lehrerbildung und schulische Praxis nahelegt.

Jost Schieren analysiert in seinem Beitrag das spannungsreiche Verhältnis zwischen Waldorfpädagogik und akademischer Erziehungswissenschaft aus einer wechselseitigen Perspektive. Ausgangspunkt ist eine paradoxe Konstellation: Während die Praxis der weltweit über 1.200 Schulen und 2.000 Kindergärten zunehmend empirisch untersucht und vielfach positiv bewertet wird, gelten ihre theoretischen Grundlagen im wissenschaftlichen Diskurs weiterhin als problematisch.

Schieren zeichnet zunächst zentrale Linien der erziehungswissenschaftlichen Kritik nach, wie sie seit den 1980er Jahren etwa von Klaus Prange und Heiner Ullrich formuliert wurden, und bezieht dabei auch die breit rezipierte, religionswissenschaftlich fundierte Kritik Helmut Zanders ein, die den Diskurs maßgeblich geprägt hat. Dem stellt er die Ergebnisse einer „empirischen Wende“ der letzten etwa fünfzehn Jahre gegenüber. Diese Studien verweisen auf eine hohe Schulqualität, eine starke Identifikation von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und relativieren den häufig erhobenen Vorwurf der Indoktrination. Zugleich bleibt die Frage sozialer Selektivität ein relevantes Problem, wobei internationale Beispiele zeigen, dass waldorfpädagogische Ansätze auch in sozioökonomisch benachteiligten Kontexten wirksam sein können.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Akademisierung seit den 2000er Jahren: Neue Studiengänge, Professuren und Publikationsorgane fördern eine wissenschaftsorientierte Kultur, die zunehmend den Dialog mit der Erziehungswissenschaft sucht und Kritik diskursiv aufgreift. Auf theoretischer Ebene spricht sich Schieren für eine phänomenologische Rezeption aus: Anthroposophie sei nicht dogmatische Wahrheit, sondern heuristischer Impuls – auch im Umgang mit esoterischen Inhalten wie Reinkarnation oder Karma. Im Zentrum stehe ein freiheitsorientiertes Menschenbild, das Lehrkräfte zur Selbstschulung verpflichte und Schülerinnen und Schülern Räume zur individuellen Entfaltung eröffnen solle.

Abschließend fordert Schieren einen beidseitigen Kulturwandel: Die Waldorfpädagogik müsse sich dialogisch und selbstkritisch öffnen, die Erziehungswissenschaft hingegen ein ernsthaftes Forschungsinteresse entwickeln. Neue empirische Studien sowie Zanders Vision einer phänomenologisch orientierten, esoterikfreien Waldorfpädagogik verweisen, so Schieren, auf das Potenzial eines „Befreiungsschlags“ hin zu universitärer Anschlussfähigkeit.

Während frühere Debatten häufig zwischen einer „guten Didaktik“ und einer kritisch bewerteten anthroposophischen „Ideologie“ unterschieden, beobachtet *Christian Rittelmeyer* mittlerweile eine neue Akzentuierung: Zunehmend wird infrage gestellt, ob nicht auch die Didaktik selbst ideologisch von Steiners Anthroposophie durchdrungen ist. In seinem Beitrag zeigt er, dass Steiners Konzept einer „Geisteswissenschaft“ auf übersinnlichen Annahmen basiert, die in seinen pädagogischen Schriften entweder explizit formuliert oder implizit wirksam sind.

Rittelmeyer betont, dass es sich bei diesen esoterischen Inhalten weniger um Unterrichtsgegenstände als vielmehr um handlungsleitende Denkfiguren handelt, die insbesondere an Lehrkräfte adressiert sind. Innerhalb der Waldorfbewegung lasse sich zunehmend ein Bewusstsein für die Problematik einer unreflektierten Übernahme solcher Prämissen erkennen – begleitet von Spannungen zwischen traditioneller Loyalität gegenüber Steiner und dem Anspruch wissenschaftlicher Anschlussfähigkeit.

Drei wesentliche Entwicklungslinien werden im Beitrag deutlich: 1. Innerhalb der Bewegung etablieren sich differenzierte, zunehmend selbstkritische Diskurse über die Rolle der Esoterik. 2. Internationale und postkoloniale Perspektiven verstärken den Druck zur Neupositionierung der anthroposophischen Grundlagen. 3. Erste Reformansätze deuten auf eine Transformation hin zu einer pluralistischen, kritisch reflektierten Praxis.

Rittelmeyer empfiehlt, Steiners Esoterik nicht als dogmatisches System zu verstehen, sondern als poetisch-künstlerisches Milieu, das – richtig gelesen – zur Inspiration einer humanistisch geprägten Pädagogik werden kann. So eröffne sich für die Waldorfpädagogik die Möglichkeit, ihre ideellen Wurzeln kritisch zu

hinterfragen und zugleich zeitgemäß weiterzuentwickeln – ohne ihre geistige Herkunft zu verleugnen.

Anhand der 1997 ins Leben gerufenen *Waldorf English Week* – inzwischen die weltweit größte internationale Fortbildung für Englischlehrkräfte an Waldorfschulen – veranschaulicht *Peter Lutzker* den spezifischen methodischen Ansatz der Waldorf-Fremdsprachenpädagogik. Ein zentrales Ziel dieses Ansatzes ist es, einen Rahmen zu schaffen, in dem Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Sinn, Bedeutung und vor allem einen eigenen Willensimpuls bzw. eine intrinsische Motivation entdecken können. Wesentliche Schwerpunkte liegen dabei auf den Aspekten der Performativität und Transformativität.

Lutzker unterscheidet im Verlauf seiner Ausführungen zwischen dem Training spezifischer Sprachfertigkeiten und dem pädagogisch deutlich umfassenderen Üben. Dieses bezieht sich auf die *formatio* und umfasst sowohl das Selbst- und Weltverhältnis als auch das Verhältnis zum Anderen. Üben wird dabei als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz verstanden – also der Fähigkeit, Nicht-Verstehen auszuhalten und dennoch Sinn zu erfassen. Zugleich spielt das Üben eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung einer Haltung gegenüber dem Fremden, dem in seiner Andersartigkeit ein zu bewahrender Wert beigemessen wird.

Als besondere Herausforderung sieht Lutzker die Notwendigkeit einer waldorfpädagogischen Ausbildung in Fremdsprachendidaktik. Diese müsse die spezifische pädagogische Anthropologie – insbesondere die altersgemäße Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – sowohl didaktisch als auch methodisch konsequent berücksichtigen.

Thomas Damberger widmet sich in seinem Beitrag den Überlegungen Rudolf Steiners zu den Wesensgliedern des Menschen als Fundament der Waldorfpädagogik. Er unternimmt den Versuch, dessen anthropologische Ausführungen sowohl allgemeinverständlich darzustellen als auch erziehungswissenschaftlich einzuordnen. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die Verständigung zwischen anthroposophischer und erziehungswissenschaftlicher Seite häufig an Begriffen wie Ätherleib, Astralleib oder Ich scheitert – Begriffe, die für das Verständnis der waldorfpädagogischen Grundlagen gleichwohl unerlässlich sind. Steiners Überlegungen werden dabei nicht als starres Lehrgebäude verstanden, sondern als ein organisch gewachsener Gedankenzusammenhang. Im darstellenden Teil werden die vier Grundglieder der menschlichen Wesenheit im Vergleich mit den Naturreichen entwickelt, zur Neun- und Siebengliederung erweitert und mit den drei „Geburten“ verbunden, die beschreiben, wie die Wesensglieder in einer zeitlichen Abfolge für erzieherische Einwirkungen zugänglich werden. Erziehungswissenschaftliche Bezüge – etwa zu Wulfs mimetischem Lernen, Bourdieus Habitusbe-

griff, der Embodiment-Forschung und Benners Bildsamkeitsprinzip – werden an geeigneten Stellen in die Darstellung eingeflochten. Dabei werden auch die Grenzen der Vergleichbarkeit benannt: die kategorialen Grenzziehungen zwischen den Naturreichen, das Falsifizierbarkeitsproblem, die Frage der Entwicklungsphasen und das Verhältnis von Leib und Geist. Der Beitrag plädiert für eine produktive Spannung: Steiners Anregungen werden nicht als ontologisches System übernommen, sondern als Beobachtungsperspektiven interpretiert, deren Wert sich an der pädagogischen Erfahrung bewähren muss.

Heiner Ullrich rekonstruiert in seinem Beitrag die historischen Wurzeln, die pädagogische Umsetzung sowie die wissenschaftlichen und ideologischen Problemlagen des Kulturstufenlehrplans und der Rekapitulationstheorie.

Der Waldorflehrplan erscheint dabei eng mit dem herbartianischen Kulturstufenmodell verknüpft, dessen Fundament die Rekapitulationsidee bildet – die Vorstellung, dass die kindliche Entwicklung in verkürzter Form die Geschichte der Menschheit wiederhole. Ullrich erläutert die Entstehung dieser Theorie bei Vico und Herder, ihre naturwissenschaftliche Aufladung durch Ernst Haeckel sowie ihre Rezeption in der Psychologie bei Baldwin, Hall, Stern und Piaget. Dabei wird deutlich: Die Rekapitulationslehre wirkte zwar pädagogisch und psychologisch anregend, erwies sich jedoch in ihren wissenschaftlichen Grundlagen als fragwürdig. Der daraus entwickelte Kulturstufenlehrplan erwies sich zudem als anfällig für ideologische Vereinnahmungen, etwa durch nationale und religiöse Deutungsmuster im Deutschen Kaiserreich oder durch Bezüge zum deutschen Idealismus, wie sie auch in Steiners Denken wirksam wurden. Gleichwohl verschiebt Ullrich den Fokus abschließend auf eine bis heute relevante didaktische Grundfrage: Wie können Lehrpläne Inhalte so bündeln, dass sie sowohl dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechen als auch einen tragfähigen inneren Zusammenhang bilden.

Diese Frage greifen spätere didaktische Konzepte auf – etwa bei Wolfgang Klafki, Martin Wagenschein oder in der Lehrkundsdidaktik. Auch innerhalb der Waldorfpädagogik entstanden Ansätze, die in diese Richtung weisen. In diesen Ansätzen erkennt Ullrich den Versuch einer kritischen Erneuerung: Traditionelle Einsichten werden bewahrt, zugleich aber von spekulativen Annahmen gelöst und auf wissenschaftlich tragfähige Grundlagen gestellt.

Ansgar Martins untersucht im Zuge seiner Ausführungen die Stellung der Bibel im Curriculum der Waldorfpädagogik und zeigt dabei, wie tief die anthroposophische Deutung Rudolf Steiners die Unterrichtskultur geprägt hat. Anhand der sogenannten „Schöpfungsepoche“ verfolgt Martins die Überführung von Steiners Bibelinterpretation in die didaktische Praxis, an deren Ende eine emotional aufgeladene Vermittlung steht, die Kindern ein Gefühl von göttlicher Verbundenheit vermitteln soll.

Martins zeigt, wie allegorische, kosmologische und evolutionsgeschichtliche Deutungen Steiners die Schulpraxis strukturierten, und arbeitet heraus, dass Waldorfpädagogik im Kern Esoterik in Exoterik – das Geheimwissen in pädagogische Stimmung – übersetzt. Gleichzeitig verweist er auf die problematischen Traditionslinien, die in der Rezeption Steiners fortwirken – von kulturstufenanthropologischen Schemata bis hin zu christozentrischen Denkmustern. Seine Analyse mündet in die Forderung, Steiners Texte nicht als Offenbarungen, sondern als historische Quellen zu lesen, die im Kontext ihrer Zeit kritisch zu befragen sind.

In dieser Perspektive erscheint die Bibel in der Waldorfpädagogik als Brennpunkt eines größeren Problems: Sie stehe exemplarisch für das Verhältnis von religiöser Symbolik, pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Selbstreflexion. Martins fordert daher eine historische und zugleich dialogisch-offene Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Waldorfunterrichts – als Voraussetzung dafür, dass die Schule im 21. Jahrhundert ihr reiches kulturelles Erbe in eine wirklich zeitgemäße Bildungskultur transformieren kann.

Helmut Zander vertritt in seinem Beitrag die Auffassung, dass theosophische Vorstellungen sowohl das Erkenntnisverständnis als auch die Inhalte der Waldorfpädagogik maßgeblich prägen. Im Mittelpunkt seiner Analyse steht eine bei Steiner erkennbare, aus wissenschaftstheoretischer Sicht problematische Tendenz, den esoterischen Anteil der Pädagogik nicht hinreichend offenzulegen. Aus dieser impliziten Esoterik ergäben sich nach Zander jedoch weitreichende Konsequenzen für die der Waldorfpädagogik zugrunde liegende Anthropologie sowie für die daraus abgeleiteten methodischen und didaktischen Arrangements. Zander verdeutlicht dies exemplarisch unter anderem anhand der Kulturstufenlehre und der Reinkarnationsidee.

Als zentrale Herausforderung benennt er im weiteren Verlauf seiner Überlegungen Steiners ungeklärtes Verhältnis zwischen diskursivem und nicht-diskursivem Wissen. Dies sei nicht nur mit einer Autoritätsproblematik verbunden, sondern erschwere auch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den epistemologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Einen möglichen Ausweg sieht Zander darin, sich sowohl Steiner als auch den normativen Elementen der Waldorfpädagogik historisch-kritisch zu nähern. Ziel sei nicht die Beseitigung der Anthroposophie, wohl aber ihre Neupositionierung im Zuge einer wissenschaftlich-diskursiven Auseinandersetzung.

Thomas Damberger nimmt abschließend die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Waldorfpädagogik grundlegend in den Blick. Ausgangspunkt ist die historische Genese der Waldorfpädagogik im Kontext der Reformbewegungen nach dem Ersten Weltkrieg, die er als pädagogisch innovativ, sozial ambitioniert und zugleich anthropologisch anspruchsvoll rekonstruiert. Von Beginn an, so zeigt sich,

ist die Waldorfpädagogik jedoch untrennbar mit der Anthroposophie Rudolf Steiners verbunden – ein Umstand, der bis heute sowohl ihr Profil prägt als auch ihre wissenschaftliche Anschlussfähigkeit infrage stellt.

Im Zentrum des Beitrags steht die Analyse dieses Spannungsverhältnisses. Damberger arbeitet heraus, dass sich in der aktuellen Debatte zwei einflussreiche Deutungen gegenüberstehen: einerseits die Auffassung, Anthroposophie fungiere primär als methodischer bzw. heuristischer Impuls für pädagogisches Handeln, andererseits die Frage, ob und in welchem Sinne ihr darüber hinaus ein eigener epistemischer Gehalt zukommt. Anhand zentraler Texte Steiners und im Rückgriff auf grundlegende erkenntnistheoretische Positionen – insbesondere den Gegensatz von ontologischem Idealismus und Nominalismus sowie die geisteswissenschaftliche Hermeneutik Diltheys – zeigt Damberger, dass die anthroposophische Geisteswissenschaft den gegenwärtigen Kriterien wissenschaftlicher Erkenntnis nicht entspricht.

Zugleich argumentiert er, dass daraus kein pauschaler Ausschluss der Anthroposophie aus pädagogischer Reflexion folgt. Vielmehr plädiert der Beitrag für eine kritische Relektüre der Menschenkunde als symbolisch-heuristisches Angebot, dessen Begriffe und Erzählungen nicht als ontologisch verbindliche Wahrheiten, sondern als deutungsoffene Orientierungsmuster verstanden werden können. In dieser Perspektive gewinnt Anthroposophie den Charakter eines Erkenntnis- und Erfahrungswegs, der subjektive Bildungsprozesse anregen kann, ohne den Anspruch intersubjektiver Wissenschaftlichkeit zu unterlaufen.

Abschließend entwirft Damberger das Leitbild einer kritisch erneuerten Waldorfpädagogik, die sich ihrer anthroposophischen Herkunft bewusst bleibt, diese jedoch historisiert, pluralisiert und forschungsbezogen weiterentwickelt. Wissenschaftliche Anschlussfähigkeit entsteht hier nicht durch Anpassung oder Abspaltung, sondern durch die Bereitschaft zur Selbstkritik, zur methodischen Offenheit und zum Dialog mit der etablierten Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In dieser doppelten Bewegung – Bewahrung und Transformation – sieht der Beitrag die zentrale Zukunftsaufgabe einer Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert.

In ihrer Gesamtheit eröffnen die Beiträge kein geschlossenes Bild, wohl aber ein differenziertes Diskursfeld. Sie machen sichtbar, dass die Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik weder in Apologie noch in pauschaler Kritik aufgeht, sondern eine sorgfältige Unterscheidung von Praxis, Theorie, Begründung und wissenschaftlichem Anspruch erfordert. Der Sammelband versteht sich damit als Einladung zu einer weiterführenden, sachlich fundierten und methodisch reflektierten Debatte – offen für Widerspruch, präzise in der Analyse und dem Anspruch verpflichtet, pädagogische Phänomene in ihrer Komplexität ernst zu nehmen.

Literatur

- Barz, Heiner/Liebenwein, Sylvia/Randoll, Dirk. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.). (1990). *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Frielingsdorf, Volker. (2012a). *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Frielingsdorf, Volker (Hrsg.) (2012b). *Waldorfpädagogik kontrovers. Ein Reader*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, Ann-Kathrin. (2023). Vom Kopf auf die Füße stellen. Waldorfpädagogik als Kulturforderung im Zeitalter des Intellektualismus? In Viktoria Vitanova-Kerber & Helmut Zander (Hrsg.), *Anthroposophieforschung. Forschungsstand – Perspektiven – Leerstellen* (S. 175–206). Oldenbourg: De Gruyter.
- Hoffmann, Ann-Kathrin/Buck, Marc Fabian (Hrsg.). (2024a). *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public. Early Endeavours of Expansion, 1919–1955*. London: Routledge.
- Hoffmann, Ann-Kathrin/Buck, Marc Fabian (Hrsg.). (2024b). *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public. Recent Developments the World Over, 1987–2004*. London: Routledge.
- Nieke, Wolfgang. (2016). Zum Verhältnis Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In Jost Schieren (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (S. 774–780). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nieke, Wolfgang Bernhard. (2019). Waldorfpädagogik und Bildungswissenschaft. In Angelika Wiesel (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 51–64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Paschen, Harm (Hrsg.) (2010): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Prange, Klaus. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Randoll, Dirk/Peters, Jürgen. (2018). Leistungsprinzip und Leistungsverständnis an Waldorfschulen. Pädagogische Intentionen und empirische Befunde. In Leonhard Weiss & Carlo Willmann (Hrsg.), *Sinnorientiert lernen – zieloffen gestalten, Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik*. Berlin, Münster, London: LIT.
- Rittelmeyer, Christian. (2011). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In Peter Loebell (Hrsg.), *Waldorfschule heute* (S. 327–347). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ullrich, Heiner (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners*. Weinheim, München: Juventa.
- Ullrich, Heiner. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs um die ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik: Eine Typologie der Positionen

Tomáš Zdražil

1. Die Praxis von Waldorfschulen

Der wissenschaftliche Umgang mit der Waldorfpädagogik ist eine Herausforderung. Denn die Waldorfpädagogik ist keine erziehungswissenschaftlich begründete Pädagogik und entwickelte sich von Anfang an über Jahrzehnte weitgehend unabhängig von akademischen erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Dennoch ist die Waldorfpädagogik in ihrer über hundertjährige Geschichte zu einem selbstverständlichen, weit verbreiteten und anerkannten Teil der deutschen und internationalen Schullandschaft geworden. Allein im Laufe der ersten sechs Schuljahre nach der Gründung der ersten Waldorfschule im Jahr 1919 in Stuttgart haben sich die Schüler- und Lehrerzahlen verdreifacht. Sie war vor dem Zweiten Weltkrieg eine Zeit lang die größte Schule Stuttgarts, und zwar trotz der Tatsache, dass ihr charismatischer Gründungsleiter Rudolf Steiner schon nach wenigen Jahren 1925 verstarb. Erst 1938 musste die Schule aufgrund der nationalsozialistischen Reglementierung ihren Betrieb einstellen. Bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges wurden insgesamt 34 weitere Waldorfschulen gegründet – in Deutschland, der Schweiz, den Niederlanden, England, Norwegen, Schweden, Ungarn, Österreich sowie in den USA. Alle Schulen haben sich als nicht-staatliche Schulen in freier Trägerschaft konstituiert. Die Herrschaft der Nationalsozialisten und der Zweite Weltkrieg führten zur Schließung der Schulen in Deutschland, Österreich, Ungarn, teilweise in den Niederlanden und in Norwegen. In der Schweiz, in England und in den USA wuchsen die Schulen weiter, und es kamen während des Krieges neue hinzu. Von 1945 bis 1989 konsolidierte sich die Waldorfschulbewegung zunehmend und breitete sich weiter aus. In einigen Staaten, wie etwa in Deutschland, den Niederlanden und Skandinavien, wurden die Freien Waldorfschulen teilweise staatlich refinanziert. In den meisten Staaten tragen jedoch die Eltern die Finanzierung der Schulen. Trotz der zum Teil prekären wirtschaftlichen Lage wuchs die Waldorfschulbewegung. 1985 existierten bereits 306 Schulen in 23 Ländern. Die globale Ausbreitung bis in die hintersten Winkel der Erde erfolgte ab Mitte der 1980er Jahre bis heute. Interesse an der Waldorfpädagogik besteht auf allen Kontinenten in etwa der

Hälfte aller Staaten (knapp einhundert), unabhängig von Sprache, Religionszugehörigkeit oder politischem System (abgesehen von totalitären Regimen). In den letzten Jahren verzeichnet die Waldorfschulbewegung eine starke Wachstumsdynamik in Asien und Südamerika. Die Waldorfkindergärten und Waldorfschulen sind weltweit wohl die einzige alternative pädagogische Strömung, die über eigene Einrichtungen zur Ausbildung ihrer pädagogischen Fachkräfte verfügt. Die Waldorfschulbewegung ist nach hundert Jahren ihres Bestehens mit rund 1.200 Schulen und 2.000 Kindergärten (Stand 2025) zur größten freien, vom staatlichen Einfluss weitgehend unabhängigen Schulbewegung weltweit geworden. (Zdražil 2018)

Die Praxis der Waldorfschulen genießt hohe gesellschaftliche Akzeptanz. Da die Anzahl der Waldorfschulen kontinuierlich wächst, besteht ein entsprechend hoher Lehrerberarf. Von Anfang an befinden sich die Schulen in einem heterogenen und sich ausdifferenzierenden Entwicklungsprozess. Ihre Praxis ist in ihren pädagogischen Inhalten und Methoden nicht einheitlich, sondern weist eine pädagogische Vielfalt mit gewissen verbindenden, essentiellen Merkmalen auf, die flexibel und individuell ausgestaltet werden (nach Loebell 2018; ergänzend dazu Ullrich 2015, Haager Kreis 2016):

- Koedukation von Mädchen und Jungen;
- Aufhebung des dreigliedrigen Schulsystems;
- ein an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen orientierter Lehrplan;
- Fremdsprachenunterricht ab der ersten Jahrgangsstufe;
- Klassenlehrerprinzip;
- Epochenunterricht;
- Verzicht auf Lehrbücher;
- Berichtszeugnisse anstelle einer standardisierten Benotung;
- Theaterprojekte;
- Betonung des musischen, handwerklichen und künstlerischen Unterrichts;
- Eurythmie;
- Gartenbauunterricht;
- landwirtschaftliche, technische und soziale Praktika;
- Verzicht auf eine frühe Einführung von digitaler Technik (Konzept der sogenannten indirekten und direkten Medienpädagogik);
- Kollegiale Schulführung (Selbstverwaltung);
- Kein Sitzenbleiben.

In den letzten beiden Jahrzehnten wurden die vielfältigen Aspekte der waldorfpädagogischen Praxis empirisch so intensiv beforscht wie bei keiner anderen reformpädagogischen Strömung (zusammenfassend Peters 2020). Das gilt für die Klassenlehrerzeit (Helsper/Ullrich et al. 2007), die Schülerbiographien (zum Beispiel Idel 2007, Graßhoff 2008, Kunze 2011), speziell die Schülergesundheit (Zdražil 2001, Heusser/Marti 2009, Sobo 2015), die Absolventen (Barz/Randoll

2007), die Waldorflehrerbildung (Martzog/Nieke/Hoyer 2018), die Profession des Waldorflehrers (Randoll 2013, Barz 2013), die Eltern (Koolmann 2018) u. a. m. Til Idel schreibt: „Mit einer forcierten Forschung über Waldorfschulen kann also der unbestreitbare Erfolg dieses Schultyps aufgewiesen werden, und es werden Entwicklungsaufgaben erkennbar – insbesondere im Hinblick auf die Formen der kollegialen Selbstverwaltung, die Professionalisierung der Lehrer/innen durch eine Förderung unterrichtsnaher Kooperation, die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, eine stärkere Leistungsdifferenzierung im Unterricht und die Flexibilisierung des Klassenlehrerprinzips“ (Idel 2018, S. 332).

Es lässt sich feststellen, dass sich viele staatliche Bildungseinrichtungen in der Vergangenheit von der Waldorfpädagogik haben inspirieren lassen und Elemente in das eigene Profil integriert haben, so z. B. praktische und musische Orientierungen, Fremdsprachen, Epochenunterricht, Verzicht auf Zensuren u. a. m. (Thurn 2018). Umgekehrt sind erfolgreiche im Zusammenhang mit aktuellen kultursoziologischen und pädagogischen Herausforderungen entwickelte staatliche Schulmodelle lehrreich für die Waldorfschulen. Die Vielfalt der waldorfpädagogischen Praxis zeigt sich auch in den aktuellen praktischen pädagogischen Handlungsfeldern als

- Arbeits- und Handlungspädagogik (Hartkemeyer 2014, Gabriel et al. 2020)
- Inklusive Pädagogik (Barth/Maschke 2014, Bläser 2020);
- Interkulturelle Pädagogik (Schmelzer/Adam 2019);
- Notfall- und Traumapädagogik (Ruf 2012);
- Medienpädagogik (Hübner 2015, Bleckmann/Lankau 2019);
- Erlebnis- und Naturpädagogik (Birnthaler 2008).

Die waldorfschulische Praxis erfährt namhafte Befürwortung (Wagenschein 1989, Enzensberger 2010, Schleicher 2010, Südhof 2014), insbesondere für ihren altersgemäß differenzierten Umgang mit digitalen Medien im Unterricht (z. B. Richtel 2011, Castaignede 2017, Lanier 2018, Lesch 2020, Haidt 2024).

2. Die Typologie des Diskurses zu den ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik

Während die Waldorfpädagogik im Hinblick auf ihre Praxis im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs bisher überwiegend gewürdigt wird, wird sie hinsichtlich auf ihre ideellen Grundlagen problematisiert (Frielingsdorf 2012). Tonangebend sind dabei seit den 1980er Jahren die Erziehungswissenschaftler Klaus Prange (1985) und Heiner Ullrich (1991, 2011, 2015) sowie der katholische Theologe Helmut Zander (2008, 2011, 2019). Ihre kritischen Positionen werden öffentlich am häufigsten rezipiert, es gibt aber auch andere

Positionen, die sich alternativer Argumentationsmuster bedienen. Im Hinblick auf das Verhältnis der Waldorfpädagogik zur Anthroposophie lassen sich drei verschiedene Typen unterscheiden, die im Folgenden skizzenhaft kommentiert werden.

2.1 Typus A: Eine esoterische Weltanschauung, die die Waldorfpädagogik in jeder Einzelheit prägt

Prange und Ullrich vertreten die am weitesten verbreitete und medienwirksamste Position. Ihr Blick richtet sich kritisch und teils polemisch gegen die Anthroposophie und ihren Gründer Rudolf Steiner. Sie stellen der Waldorfpädagogik das Zeugnis eines ideologischen Totalitarismus aus (siehe auch Skiera 2009), indem ihre Pädagogik von einer „okkulten“ Weltanschauung und einem entsprechend inakzeptablen Menschenbild vereinnahmt werde und bis in jede Einzelheit geprägt sei. Pranges Buchtitel bringt das Hauptargument auf den Punkt: Es gehe um „Erziehung zur Anthroposophie“ (Prange 1985).

Neben Prange und Ullrich etablierte sich bereits seit den 1990er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Theologe und Religionswissenschaftler Helmut Zander als „Experte“ für die Anthroposophie und Rudolf Steiner und damit auch für die Waldorfpädagogik. Alle drei setzen argumentativ sehr nah an den Punkten der theologischen Kritik an, die sich nach dem Ersten Weltkrieg gegen Rudolf Steiner und die Anthroposophie erhoben hat (Traub 1919, Gogarten 1920, Hauer 1922) und griffen sechzig Jahre später wesentliche Teile dieser Kritik auf, nun jedoch in säkularisierter und gemäßigter Form.

Für sie ist die Anthroposophie ein eklektisches Derivat der modernen Theosophie ohne eigenen Originalitätsanspruch. Auch dem wissenschaftlichen Anspruch Steiners, der mit der Bezeichnung „Geisteswissenschaft“ verbunden ist, treten sie vehement entgegen und sehen in der Anthroposophie vielmehr eine pseudoreligiöse Philosophie oder Weltanschauung. Ähnlich werden auch die Wurzeln der pädagogischen Elemente, die in den Waldorfschulen als essenziell gelten, in diversen früheren reformpädagogischen Konzepten gesehen, und es wird ihre Eigenständigkeit bestritten. Trotz einer „dubiosen Theorie“ gesteht Ullrich den Waldorfschulen eine erfolgreiche Praxis zu.

Im Zusammenhang mit mindestens zwei zentralen Kritikpunkten stellen sich fundamentale Fragen.

1. Ist die Anthroposophie eine esoterische Weltanschauung?

Einerseits muss festgestellt werden, dass Rudolf Steiner selbst für die Anthroposophie gelegentlich (selten) Bezeichnungen wie „anthroposophisch orientierte Weltanschauung“ oder „geisteswissenschaftliche Weltanschauung“ verwendete

te (siehe z. B. Steiner 2010, GA 75, S. 81, oder Steiner 2005, GA 159, S. 49 f.). Häufiger sprach er von einer Goetheschen Weltanschauung oder, im Gegensatz dazu, von einer naturwissenschaftlichen Weltanschauung. Der Begriff der Weltanschauung ist allgemein nicht eng definiert; insofern ist es verständlich und vermutlich nicht ganz falsch, dass man ihn im Zusammenhang mit der Anthroposophie verwendet, denn diese hat eine philosophische, künstlerische, lebenspraktische, aber auch eine spirituell-esoterische und religiöse Dimension.

Man hat den Eindruck, dass Ullrich und Zander Anthroposophie überwiegend als ein mit dem Werk Steiners abgeschlossenes Gedankensystem interpretieren, eben als Weltanschauung mit einem definierten Welt- und Menschenbild. Sollte dies zutreffen, würde es nicht nur ein erhebliches Hindernis für eine neutrale wissenschaftliche Rezeption darstellen, sondern zugleich einen wesentlichen Grund für deren Ablehnung liefern.

Steiner hat jedoch nie von einer „esoterischen oder okkulten Weltanschauung“, wie es Zander, Ullrich und andere tun, gesprochen; das hätte Steiner als eine unzulässige Einengung abgelehnt. Die Konnotation des Wortes „esoterisch“ nimmt bei Zander im Zusammenhang mit der Anthroposophie eine besondere Bedeutung an. Esoterisch bedeutet: nicht rational überprüfbar, verschwörungstheoretisch, auf Glauben angelegt, damit auch nicht demokratisierbar, sondern elitär („Eingeweihtenwissen“). Esoterisch gilt als eine besondere Form des religiösen Denkens und Empfindens, auf jeden Fall als „außerwissenschaftlich“. Diese Konnotationen implizieren indirekt, dass die Anthroposophie eigentlich kein Existenzrecht in der modernen demokratischen Gesellschaft hat. Wenn man zum Beispiel wiederholt behauptet, dass „der Glaube an Konspirationen zur DNA der Anthroposophie [gehört]“ (z. B. Zander 2022), ist dies nicht nur diskreditierend, sondern stellt ideell die Existenzberechtigung der anthroposophischen Einrichtungen außerhalb des gesamtgesellschaftlichen Konsenses in Frage. Insofern erscheint die Anthroposophie als „Weltanschauung“ noch akzeptierbar, jedoch nicht als „Esoterik“. Wohl aktuell die medienwirksamste Gedankenfigur, die hier bedient wird, ist die Unterscheidung zwischen einer freundlich scheinenden und scheinbar unschuldigen vordergründigen Fassade der Waldorfschulen und ihrem vermeintlich intransparenten, verborgenen und „gefährlichen“ Kern, nämlich der Anthroposophie als einer „esoterischen Doktrin“¹.

1 Diese Gedankenfigur lag beispielsweise auch der im Herbst 2022 ausgestrahlten ZDF-Dokumentation „Anthroposophie – gut oder gefährlich?“ von Jochen Breyer zugrunde, das mit dem Satz beworben wurde: „Wahrscheinlich hat jeder schon einmal Demeter-Produkte gesehen: nachhaltige Bio-Landwirtschaft, Inbegriff des Guten. Hinter all dem steckt eine esoterische Weltanschauung: die Anthroposophie.“ Und auch die ARD-Serie von Frank Seibert vom März 2023 stößt ins gleiche Horn. Der Film über Waldorfschulen endet mit den Sätzen: „Die Anthroposophie ist fest in der Waldorfschule verankert. Um sie zu entdecken, muss man nur genau hinschauen. Anthroposophie steckt aber nicht nur in den Waldorfschulen, sondern auch hinter dem Bio-Label Demeter.“

Steiner betonte im Hinblick auf die Rolle der Anthroposophie innerhalb der Waldorfpädagogik ausdrücklich den Aspekt der „Methode“. Er hob bereits vor der Gründung der Waldorfschule den Wert der Anthroposophie in ihrer „praktischen Handhabung“ hervor und bezeichnete diese auch als „Erkenntnisweg“. Kurz vor seinem Tod charakterisierte er die Waldorfschule als „eine rein sachliche Methoden-Schule“ (Steiner 1994, GA 260, S. 166). Er machte dazu jedoch keine eindeutige, konkretisierende Ausführung. Dieser Aspekt der Methode müsste wohl viel breiter diskutiert werden.

2. *Soll die Anthroposophie durch die Waldorfschulen verbreitet werden?*

Mit dieser Sichtweise, wonach sich die anthroposophische Weltanschauung durch die Waldorfschulen verbreiten sollte, widersprechen die Autoren ausdrücklich Steiner, der sich dezidiert gegen eine „Weltanschauungsschule“ ausspricht und dagegen, dass „anthroposophische Dogmen“ in den Unterricht der Schule einfließen (Steiner 2019, GA 293, S. 15). In keiner einzigen empirischen Untersuchung konnte eine weltanschauliche Beeinflussung von Waldorfschülern im engeren Sinne belegt werden. Dennoch wird dieser schwerwiegende Vorwurf immer wieder erhoben (Schuler 2025).

Das Verhältnis der Anthroposophie zur Waldorfschule ist in Steiners Darstellungen paradoxerweise ambivalent und komplex: Anthroposophie sollte weder Lehr- noch Unterrichtsinhalt in der Schule sein (siehe oben), obwohl die Waldorfpädagogik selbst „in gerader Linie aus der Anthroposophie hervorgegangen“ (Steiner 1961, GA 36, S. 328 f.) sei. Steiner hat die Waldorfschule nicht als eine „Anthroposophenschule“ intendiert, ihre Pädagogik jedoch immer wieder als „anthroposophische Pädagogik“ bezeichnet. Tatsächlich hat Steiner in den sechs Jahren seiner Schulleitung fast ausschließlich die mit der Anthroposophie vertrauten Persönlichkeiten als Lehrkräfte eingesetzt.

Von ihrer kategorischen Kritik rücken Zander und Ullrich (wie auch Prange) nicht ab, was man der Tatsache entnehmen kann, dass sich ihre Argumentationsmuster über Jahrzehnte wiederholen (siehe z. B. Ullrich 1984, 2011, 2015). Obwohl Ullrich und Zander allgemein als *die* Anthroposophie- und Steiner-Experten gelten und medial einbezogen werden, stoßen sie in aller Regel ausgerechnet in den Anthroposophie- und Waldorfkreisen auf Ablehnung (Ravagli 2009, Uhlenhoff 2011).

Die Kritik an der Waldorfpädagogik als einer esoterischen und religiösen Pädagogik sollte ihren Befürwortern jedoch als Anregung zur Selbstbesinnung und Selbstprüfung dienen, vor allem hinsichtlich ihrer unhinterfragten „geglaubten“ Überzeugungssätze. Wird die Waldorfpädagogik von ihnen vielleicht doch (zu stark) religiös und weltanschaulich praktiziert, vermittelt und begründet? Was bedeutet es konkret, wenn die Anthroposophie eine Methode ist? Kann man diesen Ansatz ausführlicher und plausibel begründen? Erweist sich dieser

Ansatz in der Praxis als fruchtbar, und lässt sich sein praktischer Wert empirisch messen?

2.2 Typus B: Waldorfpädagogik im Spannungsverhältnis zur Anthroposophie

Seit fast zwei Jahrzehnten befasst sich Jost Schieren unter erziehungswissenschaftlichen Perspektiven mit den ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Er ist bemüht, die Waldorfpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stärker zu verankern und sie unter anderem auch in ihrer – belastenden oder zumindest ambivalenten – Anbindung an die Anthroposophie neu zu bestimmen. Er plädiert für einen „Erkenntnisabstand gegenüber Steiners Werk“ und für „Anthroposophieverzicht“ (Schieren 2015). Schieren wehrt sich gegen das Verständnis der Anthroposophie als esoterische Weltanschauung in „Vorstellungsform“, das er sowohl bei den Vertretern der Waldorfpädagogik als auch bei ihren Kritikern problematisiert. Für Schierens Zugang zur Anthroposophie ist „das Kriterium einer selbstaktivierten Vollzugsförmigkeit des Denkens“ entscheidend, das erst eine moderne Spiritualität begründe (Schieren 2022, S. 294). Er erinnert zweifelsohne mit Recht daran, dass bereits Rudolf Steiner vehement den Weltanschauungsvorwurf zurückwies, geht jedoch wesentlich weiter und argumentiert, Steiner lasse in seinem pädagogischen Werk „die weiten Themen- und Denkhorizonte der allgemeinen Anthroposophie gar nicht auftreten“ (Schieren 2022a). Das ist eine Argumentationsfigur, die es so in der bisherigen Debatte um die ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik noch nicht gegeben hat. An sich wäre dies eine elegante Entschärfung des von Zander und Ullrich erhobenen Weltanschauungsvorwurfs. Schieren löst sich hinsichtlich der ideellen Begründung der Waldorfpädagogik von zentralen inhaltlichen („esoterischen“) Kernthemen der Anthroposophie, die von Prange, Ullrich, Zander und anderen Autoren stark kritisiert werden, und positioniert sich am gegenüberliegenden Rand des Spektrums: Denn die Kritiker versuchen zu belegen, dass Anthroposophie als okkulte oder esoterische Weltanschauung Steiners alle Aspekte der Waldorfpädagogik beherrsche. Schieren sieht diese argumentative Unterlegung der Waldorfpädagogik durch Steiner nicht und ermahnt zugleich die Vertreter der Waldorfpädagogik zu „Anthroposophie- und Esoterikabstinenz“.

Das scheint mit dem in den Waldorfkreisen oft geteilten Eindruck übereinzustimmen, dass sich tatsächlich nicht mehr viele Lehrkräfte der Waldorfschulen auf anthroposophische Darstellungen Rudolf Steiners beziehen (exakte, quantifizierbare empirische Befunde liegen dazu nicht vor). Steiners pädagogische und andere Darstellungen werden von den Lehrkräften der Waldorfschulen zunehmend kaum oder gar nicht zur Kenntnis genommen. Es liegt also diesbezüglich

eine Praxis der inhaltlichen „Anthroposophie-Abstinenz“ vor, die durch Schierens wording einen theoretischen und argumentativen Unterbau erhält.

Wurde seit mehr als 100 Jahren das pädagogische Werk von Steiner von allen – sowohl von Vertretern als auch Kritikern der Waldorfpädagogik – falsch gelesen, so dass nicht bemerkt wurde, dass er die Waldorfpädagogik mit der allgemeinen Anthroposophie gar nicht verknüpft? Eine gründliche Prüfung dieser überraschenden These ergibt jedoch eine differenziertere Antwort. Insbesondere und ausgerechnet in Steiners pädagogischen Darstellungen für das Waldorfschullehrerkollegium kommen nahezu alle Kernthemen der Anthroposophie (Reinkarnation, Karma, Hierarchienlehre, Kosmologie, Christologie) vor. Auch in den öffentlichen pädagogischen Vortragskursen verweist Steiner z. B. regelmäßig auf seine Grundschriften *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*, *Geheimwissenschaft im Umriß* oder *Theosophie* aus den Jahren seiner Wirksamkeit in der *Theosophischen Gesellschaft*; er stellt die übersinnlichen Erkenntnisstufen Imagination, Inspiration und Intuition dar sowie manches andere aus der allgemeinen Anthroposophie. Deutlich zurückhaltender ist Steiner in seinen kurzen Texten zur Pädagogik (Steiner 1987).

Auch wenn man dabei nicht auf Steiners Vorgehen selbst rekurren kann, wählt Schieren einen wissenschaftlich anknüpfbaren Ansatz, der die Waldorfpädagogik ohne die allgemeine Anthroposophie zu begründen versucht, indem er diese nur auf „esoterikfreie“ Bereiche reduziert, – ein Gedankenexperiment, das von Zander als „schwindelerregend mutig“ und als „eine tiefgreifende Revision“ gelobt wird (Zander 2019, S. 260 f. und 270). Dabei vertritt Zander selbst eine entgegengesetzte Position zu Schieren, wie oben gezeigt wurde und wie auch Zanders Beitrag in diesem Band zeigt. Schierens Position bleibt also im Diskurs einsam; es gibt bisher keine erziehungswissenschaftliche Resonanz.

Schieren unternimmt jedoch den beachtlichen Versuch, die Waldorfpädagogik ausgehend von einer Reihe von erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern wie Lerntheorie, Anthropologie, Professionstheorie usw. zu behandeln (Schieren 2016). Zu begrüßen sind seine Ansätze, die Waldorfpädagogik aus dem frühen (vortheosophischen) epistemologischen Werk Steiners heraus stärker auszuarbeiten und zu begründen.

2.3 Typus C: Anthroposophie als Heuristik, welche die Pädagogik befruchtet

Einen möglicherweise vermittelnden, weniger kontroversen Zugang zur Waldorfpädagogik wählen Harm Paschen (1990, 2010) und Christian Rittelmeyer (1990,

2010, 2023).² Sie gehen nicht primär von der Analyse der Anthroposophie aus und behandeln diese auch nicht von vornherein als die Theorie der Waldorfpädagogik, sondern wählen einen weniger prinzipiellen und fundamentalistischen und mehr offenen und pragmatischen Weg.

Nach Paschen stehe die Erziehungswissenschaft vor der Aufgabe, mit der Vielfalt der pädagogischen Ansätze umgehen zu lernen. Die Erziehungswissenschaft ist für Paschen eine argumentative Wissenschaft, die berufen ist, die Pädagogiken (im Plural) anhand der von ihnen verwendeten Argumente systematisch zu vergleichen (Paschen 1997). Die Waldorfpädagogik mit ihrer sehr spezifischen „Theorie“ ist nach Paschen eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft, diese zu verstehen und zu integrieren und weder zu ignorieren noch theoretisch abzulehnen. So verfährt Paschen auch mit der Waldorfpädagogik und plädiert dafür, von ihrer Praxis her nach ihrer Theorie zu fragen. Paschen argumentiert flexibel: „Nicht die interne Wissenschaftlichkeit irgendeiner Theorie legitimiert ... ein pädagogisches Konzept, sondern seine pädagogische Leistung“ (Paschen 1990, S. 54).

Nach Rittelmeyer ist es erlaubt, eine Wissensform als heuristische Annahme offen zu erproben, auch wenn sie den in der Wissenschaft gängigen (diskursiven) Wissensformen widerspricht, sofern sie sich in der Praxis als erfolgreich erweist. Rittelmeyer weist, ausgehend vom Verfremdungseffekt in Brechts epischem Theater, auf den heuristischen Wert von Verfremdungen in der Wissenschaft und der Lebenspraxis hin und plädiert dafür, solche Provokationen und Verfremdungen auch im Umgang mit dem Werk Steiners zuzulassen (Rittelmeyer 1990, S. 64 f.). Er ermutigt die Erziehungswissenschaft, sich vorläufig unvoreingenommen und heuristisch auf Steiners Ausführungen einzulassen mit der Frage nach einem Erkenntnis- oder Handlungsertrag dieser Beschäftigung. Exemplarisch hat er dies anhand der sogenannten Wesensgliedertheorie Steiners (Rittelmeyer 2011) und seiner Temperamentenlehre (Rittelmeyer 2010) vorgeführt. Fruchtbar erscheint auch die Auseinandersetzung Rittelmeyers mit dem Verständnis der Sinnesfunktionen im menschlichen Organismus bei Steiner zu sein (Rittelmeyer 2002, S. 54–104, sowie Rittelmeyer 2017).

Zuletzt hat Rittelmeyer Steiners Darstellungen unter dem Gesichtspunkt der sogenannten Subtexte betrachtet, indem er von einer Vielzahl von Botschaften eines Textes ausgeht und nicht primär seine vordergründigen, vielleicht auf den ersten Blick befremdlich scheinenden, weil esoterisch anmutenden Äußerungen (z. B. über die sogenannten Elementarwesen) ernst nimmt, sondern eher die impliziten Botschaften beachtet. Am Beispiel der anthroposophischen Pflanzendarstellung beschreibt Rittelmeyer „dieses Deutungsmuster als eine erstaunlich

2 Ausdrücklich zu erwähnen sind an dieser Stelle auch Wolfgang Nieke (2018) und Heiner Barz (2013), die sich mit der Waldorfpädagogik ähnlich wie Paschen und Rittelmeyer offen und dialogisch auseinandergesetzt haben.

zeitgemäße, zukunftsweisende Naturauffassung. Denn eine wirkliche Bewahrung der Natur ... im öffentlichen Bewusstsein als die Zeitaufgabe ... ist ohne ein solches Verhältnis zur Natur, wie mir scheint, kaum vorstellbar ...“ (Rittelmeyer 2023, S. 42).

Es soll also die Anthroposophie nicht vor ihrem Hintergrund als Weltanschauung oder Welterklärung betrachtet, sondern sie soll exemplarisch, offen und behutsam hinsichtlich ihres Beitrags zur Lösung pädagogischer Probleme und von ihrer Praxis her auf den heuristischen Wert ihrer ungewöhnlichen Begriffe hin untersucht werden. Die Position Rittelmeyers behandelt die Anthroposophie im Hinblick auf ihren methodischen Wert in der pädagogisch relevanten Erkenntnisgewinnung und Fähigkeitsbildung, also im Hinblick auf „eine Organisation des Beobachtungsvermögens, durch die neue Einsichten in die Artikulationsphänomene Heranwachsender, aber auch ein vertieftes Selbstverständnis der eigenen Erkenntnispotenziale“ (Rittelmeyer 2010, S. 9 f.).

Die Stärke und vielleicht zugleich auch die Schwäche dieser Position ist, dass sie ihren Analysen keinen ideologischen Verdacht gegenüber Steiners Anthroposophie voranstellt, sondern auf einer großen Offenheit und Verständnisbereitschaft basiert und damit einen Vertrauensvorschuss gewährt, der ungewöhnlich und – zumindest in der deutschsprachigen Debatte – aktuell kaum vorausgesetzt werden kann. Darüber hinaus ist es auffällig, dass sich Paschen fast gar nicht mit Steiners Werk beschäftigt, sondern mit der pädagogischen Praxis von Waldorfschulen und mit der sogenannten Sekundärliteratur, und dass sich Rittelmeyer fast ausschließlich auf die Vorträge Steiners bezieht und nicht auf seine Schriften eingeht. Das unterstreicht ihre eher pragmatische und weniger ideologische Methode.

Ihre Position lehrt undogmatisch, weniger auf den vermeintlichen Wahrheitsgehalt in Steiners Darstellungen zu achten, und sensibilisiert mehr dafür, welche Wirkungen die Beschäftigung mit diesen Darstellungen auf die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte hat. Das ist gerade für die Waldorfpädagogen wesentlich.

3. Fazit

Es sollte gezeigt werden, dass es unterschiedliche Positionen im Hinblick auf das Verhältnis von Waldorfpädagogik und Anthroposophie gibt. Etwas vereinfacht betrachtet können drei grundlegend verschiedene Positionen unterschieden werden. Hier soll es nicht darum gehen, eine vierte als die richtige hinzuzufügen. Es bleibt viel mehr abschließend festzuhalten, dass es im Diskurs um die Waldorfpädagogik keinen wissenschaftlichen Konsens darüber gibt, was die Anthroposophie ist und – ähnlich wenig –, wie das Verhältnis der Anthroposophie zur Waldorfpädagogik zu bestimmen ist.

Da es offensichtlich noch nicht die konsensfähigen Antworten auf diese Fragen gibt, bietet es sich an, die Reflexion der dargestellten Vielfalt von Perspektiven in den Vordergrund zu stellen, differenziert und dialogisch vorzugehen und mit einer eindeutigen Antwort vorsichtig zu sein bzw. sie der Entscheidung jedes einzelnen Interessierten zu überlassen. Insbesondere inspirierend und fruchtbar scheinen die Positionen zu sein, die zugleich ideologiefrei als auch kritisch vorgehen. Damit ist nicht nur der Diskurs im akademischen erziehungswissenschaftlichen Milieu gemeint, sondern durchaus auch die Meinungsbildung innerhalb der Waldorfpädagoginnen und -pädagogen selbst. Positive Beispiele dafür gibt es offensichtlich, jedoch sind sie nach mehr als 100 Jahren Waldorfpädagogik keine Regel und keine Selbstverständlichkeit. Trotzdem ist dies aus unserer Sicht ein erfolgsversprechender Weg in die Zukunft.

Literatur

- Barth, Ulrike/Maschke, Thomas (Hrsg.) (2014): Inklusion – Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Barz, Heiner/Randoll, Dirk (Hrsg.) (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Barz, Heiner (2013): Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bläser, Bärbel (2020): Schule – menschlich. Das inklusive Potential der Waldorfpädagogik. Stuttgart: Waldorfbuch.
- Birntaler, Michael (2008): Erlebnispädagogik an Waldorfschulen. Stuttgart: Urachhaus.
- Bleckmann, Paul/Lankau, Ralf (Hrsg.) (2019): Digitale Medien und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Castagnede, Francois (2017): Schule von morgen 2. Schule und Innovation. <https://www.youtube.com/watch?v=CM-5Xtjrbsk> (Abfrage: 19.03.2026).
- Enzensberger, Hans Magnus (2010): Elternsein an Waldorfschulen. In: Erziehungskunst 68, H. 3, S. 12.
- Frielingsdorf, Volker (2012): Waldorfpädagogik kontrovers. Ein Reader. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gogarten, Friedrich (1920): Rudolf Steiner „Geisteswissenschaft“ und Christentum. Stuttgart: Verlag des Evangelischen Volksbunds.
- Graßhoff, Gunter (2008): Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen Jugendlicher Waldorfschüler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haager Kreis (2016): Wesentliche Merkmale der Waldorfpädagogik. <https://www.waldorf-international.org/wesentliche-merkmale-der-waldorfpädagogik/> (Abfrage: 19.03.2026).
- Hauer, Jakob Wilhelm (1922): Werden und Wesen der Anthroposophie: eine Wertung und eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haidt, Johnathan (2024): Generation Angst. Wie wir unsere Kinder an die virtuelle Welt verlieren und ihre psychische Gesundheit aufs Spiel setzen. Hamburg: Rowohlt.
- Hartkemeyer, Tobias et al. (2014): Das pflügende Klassenzimmer. Handlungspädagogik und Gemeinschaftsgetragene Landwirtschaft. München: oekom.
- Hattie, John (2012): Visible Learning For Teachers. Maximizing Impact on Learning. London: Routledge.

- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner et al. (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heusser, Peter/Marti, Thomas (2009): *Gesundheit vier- bis achtjähriger Kinder vor dem Hintergrund des familiären Lebensstils*. Berlin: Peter Lang.
- Hübner, Ewin (2015): *Medien und Pädagogik*. Stuttgart: Waldorfbuch.
- Gabriel, Wilfried et al. (2020): *Fürs Leben gelernt – Die berufsbildende Waldorfschule*. Berlin: Peter Lang.
- Idel, Till-Sebastian (2007): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian (2018): *Empirische Forschung zu Waldorfschulen*. In: Barz, H. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer, S. 327–334.
- Koolmann, Steffen (2018): *Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kunze, Katharina (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt: Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lanier, Jaron (2018): *Zehn Gründe, warum du deine Social Media Accounts sofort löschen musst*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lesch, Harald/Forstner, Ursula (2020): *Wie Bildung gelingt*. Darmstadt: WBG.
- Loebell, Peter (2018): *Waldorfpädagogik*. In: Barz, H. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer, S. 245–260.
- Martzog, Philipp/Nieke, Wolfgang/Hoyer, Svenja (2018): *Studien zu Wirkungen der Waldorflehrerbildung. Empirische Forschung – der andere Blick*. In: Götte, Wenzel/Kern, Holger/Zdražil, Tomas (Hrsg.) (2017): *Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 353–379.
- Nieke, Wolfgang (2018): *Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Paschen, Harm (1990): *Lernen von der Waldorfpädagogik. Zum systematischen Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. In: Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst Michael (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 50–63.
- Paschen, Harm (1997): *Pädagogiken: Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Paschen, Harm (Hrsg.) (2010): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peters, Jürgen (2020): *Empirische Forschung zur Waldorfpädagogik*. In: *RoSE 11* (2), S. 43–52.
- Prange, Klaus (1985): *Erziehung zur Anthroposophie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Randoll, Dirk (Hrsg.) (2013): *„Ich bin Waldorflehrer“. Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkt – Eine Befragungsstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ravagli, Lorenzo (2009): *Zanders Erzählungen. Eine kritische Analyse des Werkes „Anthroposophie in Deutschland“*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Richtel, Mathew (2011): *A Silicon Valley School That Doesn't Compute*. In: *New York Times*, 22.10.2011. <https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html> (Abfrage: 19.03.2026).
- Rittelmeyer, Christian (1990): *Der fremde Blick. Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften*. In: Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst Michael (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rittelmeyer, Christian (2002): *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim: Juventa Verlag.

- Rittelmeyer, Christian (2010a): Vorwort. In: Paschen, Harm (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rittelmeyer, Christian (2010b): Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit. In: RoSE 1 (1), S. 60–74.
- Rittelmeyer, Christian (2011): Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? In: Loebell, Peter (Hrsg.): Waldorfschule heute. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2017): Vom Sinn der Sinne in der menschlichen Bildung: Ein Einblick in die Forschung zur „verkörperten Erkenntnis“. In: Heusser, Peter/Lutzker, Peter/Weinzirl, Johannes (Hrsg.): Bedeutung und Gefährdung der Sinne im digitalen Zeitalter. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 135–154.
- Rittelmeyer, Christian (2023): Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursionen in eine fremdartige Bildungslandschaft. Frankfurt a. M.: Info3 Verlag.
- Ruf, Bernd (2012): Trümmer und Traumata. Anthroposophische Grundlagen notfallpädagogischer Einsätze. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.
- Schieren, Jost (2015): Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld. In: RoSE 6 (2), S. 128–138.
- Schieren, Jost (Hrsg.) (2016): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schieren, Jost (2022a): Anthroposophie in der Kritik. In: Erziehungskunst 86 (4), S. 5–9.
- Schieren, Jost (2022b): Anthroposophie als Bewusstseinsform. In: Anthroposophie, S. 292–302.
- Schleicher, Andreas (2010): Das Maß der Dinge ist der Schüler. <https://www.erziehungskunst.de/artikel/das-mass-der-dinge-ist-der-schueler/> (Abfrage: 19.03.2026).
- Schmelzer, Albert/Adam, Christine (2019): Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schuler, Bettina (2025): Der Waldorf-Komplex. Zwischen Mystik und Pädagogik: Die Schattenseiten des anthroposophischen Bildungssystems. München: Droemer.
- Skiera, Eberhard (2009): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Sobo, Elisa J. (2015): Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School. In: Medical Anthropology Quarterly 29 (2), S. 137–156.
- Steiner, Rudolf (1961): Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 36).
- Steiner, Rudolf (1987): Aspekte der Waldorf-Pädagogik. Hrsg. von E. Froböse. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Steiner, Rudolf (2005): Das Geheimnis des Todes. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 159).
- Steiner, Rudolf (2010): Das Verhältnis der Anthroposophie zur Naturwissenschaft. Grundlagen und Methoden. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 75).
- Steiner, Rudolf (2019): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 293).
- Südhof, Thomas (2014): Nobelpreisträger und Waldorfalumnus. <https://www.youtube.com/watch?v=aHv8NNAqxj4> (Abfrage: 19.03.2026).
- Thurn, Susanne (2018): Was lernen Regelschulen von Reformschulen? In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Springer, S. 571–580.
- Traub, Friedrich (1919): Rudolf Steiner als Philosoph und Theologe. Tübingen: Mohr.
- Uhlenhoff, Rahel (Hrsg.) (2011): Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Ullrich, Heiner (1991): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Ullrich, Heiner (2015): Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.

- Wagenschein, Martin (1989): *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zander, Helmut (2008): *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis*. 2 Bände. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zander, Helmut (2011): *Rudolf Steiner. Die Biographie*. München: Piper.
- Zander, Helmut (2019): *Die Anthroposophie: Rudolf Steiners Ideen zwischen Esoterik, Weleda, Demeter und Waldorfpädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Zdražil, Tomas (2001): *Waldorfpädagogik und Gesundheitsförderung*. Dissertation. Universität Bielefeld.
- Zdražil, Tomas (2018): *Theorie-Praxis-Verhältnis in der Waldorfpädagogik. Der heuristische Wert der Anthroposophie für aktuelle Aufgabenstellungen*. In: Götte, Wenzel/ Kern, Holger/ Zdražil, Tomas (Hrsg.) (2017): *Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 34–57.

Dialogprobleme, -erfordernisse und -perspektiven zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft – wechselseitig betrachtet

Jost Schieren

Waldorfschulen zählen in der Gegenwart zu den bekanntesten und meistverbreiteten Einrichtungen aus dem Kontext der reformpädagogischen Strömungen.¹ Es gibt derzeit 1283 Waldorfschulen und über 1922 Waldorfkindergärten weltweit.² Die Waldorfschulen profitieren von dem wachsenden Interesse an Privatschulen seit den ersten alarmierenden PISA-Ergebnissen und den bildungspolitischen Maßnahmen, die daraufhin eingeführt worden sind: Lernstandserhebungen, Schulzeitverkürzung usw. Bei Eltern, die ihre Kinder auf die Waldorfschule schicken, genießt die Waldorfpädagogik den Ruf einer weniger leistungsorientierten und daher auch weniger stressbehafteten Schulform, deren pädagogische Ausrichtung den Schülern individuelle Entwicklungsfreiräume zugesteht und sie zugleich ermuntert, diese vielseitig zu ergreifen. Eine deutliche Betonung liegt auf handwerklichen und musisch-künstlerischen Aktivitäten, womit eine einseitig kognitive Erziehung ausgeglichen werden soll. Der Verzicht auf Notenzugnisse, die Verbindlichkeit einer konstanten Lehrperson über die sogenannte Klassenlehrerzeit der ersten acht Schuljahre, das Lernen in leistungsheterogenen Gruppen ohne Sitzenbleiben, der Epochenunterricht und ein früher Fremdsprachenunterricht sind weitere bekannte Merkmale der Waldorfpädagogik. Trotz der angeführten, vergleichsweise erfolgreichen und positiven Entwicklung der Waldorfschulen, die ein mehr oder minder selbstverständlicher Teil der deutschen und internationalen (Privat-)Schullandschaft geworden sind, muss mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft festgestellt werden, dass das Bildungskonzept der Waldorfpädagogik bisher nur wenig zur Kenntnis genommen worden ist, und wenn dies geschehen ist, wurde sie in ihren theoretischen Grundlagen scharf kritisiert. Die Stellung der Waldorfpädagogik im erziehungswissenschaftlichen

1 Erweiterte und umgearbeitete Fassung der „Einleitung“ zu dem Handbuch „Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven“ hrsg. von Jost Schieren, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel 2016

2 https://www.freunde-waldorf.de/freunde/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf (Abfrage: 19.03.2026)

Kontext ist zwischen Ignoranz und scharfer Kritik anzusiedeln, wobei letztere meist die unausgesprochene Voraussetzung der ersteren ist. Dies spiegelt sich auch in der öffentlichen Meinung wider. Die aktuellen Medien (in Deutschland) attestieren der Waldorfpädagogik unisono eine esoterisch-obskure, unwissenschaftliche Ideologie. Im Zuge des während der Covid-Pandemie, historisch betrachtet, erstmalig exekutierten gesellschaftlich-politischen Szientismus wird die bis dahin eher belächelte und naiv anmutende, Engel- und Elementarwesen-affine Waldorfwelt als verschwurbelte und daher gefährliche Querdenkerbewegung identifiziert.³ Der Ideologievorwurf ist nicht mehr nur theoretisch-wissenschaftlich, sondern durchaus auch gesellschaftlich relevant. Da pädagogische Institutionen (wie Kindergärten und Schulen) insgesamt hochintegrierte und -wirksame gesellschaftliche Einrichtungen sind, sind sie hinsichtlich Schul- und Lehrgenehmigungen, Elternzuspruch und -unterstützung, Anmeldezahlen und Abschlussperspektiven eminent von der gesellschaftlich-politischen Konstellation und Anerkennung abhängig. Eine den gesellschaftlich-wissenschaftlichen Konsens ideologisch unterlaufende Schulbewegung hat daher mit existenzgefährdenden Einschnitten zu kämpfen.

1. Erziehungswissenschaftliche Kritik

Eine auch gegenwärtig noch maßgebliche, ausführliche und grundlegende Kommentierung seitens der Erziehungswissenschaft erfuhr die Waldorfpädagogik in den 1980er Jahren, als zeitgleich eine Neugründungswelle von Waldorfschulen ihren Anfang nahm. Klaus Prange hat mit seinem 1985 erschienenen, schlagkräftigen Titel *Erziehung zur Anthroposophie* (Prange 2000) aus erziehungswissenschaftlicher Sicht das Grundproblem einer weltanschaulich befangenen, dogmatischen und auf Indoktrination ausgerichteten Pädagogik benannt. Heiner Ullrich, der mit seiner Dissertation *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung* (Ullrich 1986) eine detaillierte Auswertung der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Anthroposophie vornimmt, kommt zu dem Schluss, dass es sich bei der Anthroposophie um eine vormoderne, sprich voraufklärerische, mystische Weltanschauung handele, die die Kriterien gegenwärtigen wissenschaftlichen Denkens unterschreite. Es heißt bei ihm: „Im Gegensatz zur bewussten methodischen Selbstbegrenzung, zur Pluralität und Unabschließbarkeit moderner Wissenschaftlichkeit wollen Steiner und seine Schülerschaft das wohlgeordnete Ganze der Welt gleich einer ewig unwandelbaren Wahrheit dogmatisch wissen bzw. schauen. [...] Ihre Denkform ist degenerierte Philosophie, ist Weltanschauung. [...] Den Gefahren eines solchen Denkens [...] ist Steiner

3 https://soziologie.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/soziologie/Die_Proteste_gegen_die_Corona-Massnahmen.pdf (Abfrage: 19.03.2026)

mit der Herausbildung der anthroposophischen ‚Geheimwissenschaft‘ gänzlich erlegen. Hier geht die vorneuzeitliche dogmatisch-metaphysische Spekulation des Neuplatonismus über in die bewusst remythisierende Weltdeutung der Theosophie“ (Ullrich 1988).

Die von beiden Autoren skizzierte Position ist bis heute in der Erziehungswissenschaft maßgeblich. Die erziehungswissenschaftliche Ideologiekritik an der Waldorfpädagogik bestimmt auch gegenwärtig den Diskurs. Die Kritik an der Anthroposophie bildet zugleich den Kernpunkt der Kritik an der Waldorfpädagogik. Jeder erziehungswissenschaftliche Zugang zur Waldorfpädagogik scheitert bisher an den Theoriezumutungen der Anthroposophie, die als zentrales Element der Waldorfpädagogik gilt. Helmut Zander schreibt entsprechend in seiner zweibändigen Schrift „Anthroposophie in Deutschland“: „Kritisch kann man allenfalls fragen, weshalb die Theosophie bislang, etwa bei Klaus Prange und Heiner Ullrich, nur als Element und nicht als zentrales Ferment der Waldorfpädagogik gedeutet wurde. ... Zum einen gehört die scharfe Grenze zwischen innen und außen, zwischen theosophischer Arkandisziplin und öffentlicher Darstellung zum Selbstverständnis der Waldorfschule – darin übrigens wieder ein theosophisches Organisationsprinzip reproduzierend. Zum anderen sind die Materialien der Esoterischen Schule, durch die klar wird, in welch großem Ausmaß, Theosophie und Anthroposophie mit einem geheimen Kern lebten, erst in den späten achtziger und in den neunziger Jahren publiziert worden“ (Zander 2007, Bd. 2, S. 1397 f.). Und auch Heiner Ullrich hat – ungeachtet dessen, dass er zusammen mit Kollegen mehrere empirische Studien zur Waldorfpädagogik vorgelegt hat – seine Kernkritik an der weltanschaulichen Aufladung der Waldorfpädagogik in einer Publikation von 2015 wiederholt. In Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung heißt es: „Ihre umfassende Grundlage sind das Menschenbild und die Weltanschauung der Anthroposophie Rudolf Steiners. Diese bestimmen nicht nur die Methode des Unterrichtens und Erziehens, sondern in vielfältig aufeinander bezogener Weise auch die Inhalte des Lehrplans und die Themen im Unterricht. Keine andere aus der klassischen Reformpädagogik stammende Schulkultur ist in einem solch hohen Maße weltanschaulich geprägt wie die Waldorfpädagogik“ (Ullrich 2015, S. 173).

Die Theorie der Waldorfpädagogik erscheint auch in auf Neutralität bedachten Sachdarstellungen der Erziehungswissenschaft grob wissenschaftsfern und erkenntnisabstinent. Blickt man beispielsweise auf die Darstellung von Andreas Lischewski in Meilensteine der Pädagogik (2014, S. 325 f.), so ist in den wenigen Passagen, die von der Waldorfpädagogik handeln, in schneller Folge von dem Konzept der „vier Leiber“, die sich in einem festgelegten „Siebenjahresrhythmus“ enthüllen, und von „Reinkarnation und Karma“ als dem Entwicklungsprinzip des Ich die Rede. Man mag es der Kürze der Darstellung zuschreiben, aber dennoch können solche Begriffsschemen und Denkfragmente kaum eine theoretisch valide Position wiedergeben, ungeachtet dessen, dass viele Waldorfeinrichtungen

ebensolche Beschreibungen zur Selbstdarstellung in ihren Broschüren und auf Internetseiten einsetzen.

Es sind weitere Beispiele der erziehungswissenschaftlichen Sicht auf die Waldorfpädagogik zu nennen. Im Lexikon der Pädagogik von Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt heißt es: „Wegen ihrer kinderzentrierten Arbeit und autonomer Formen von Zeit- und Themenorganisation anerkannt, wird die W. gleichzeitig kritisiert, weil sie anthroposophisch indoktriniere“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 762). Als Literaturangabe wird Pranges Erziehung zur Anthroposophie erwähnt. In Ehrenhard Skieras Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart findet sich nach einem angeführten Steinerzitat der Satz: „Das ist weltanschaulicher Totalitarismus in reiner Form. Er hat die Tendenz, alles und jedes in seinen Bann zu ziehen und Kritiker abzuwehren. Er kennt, solange die Mission noch nicht erfüllt ist, Aufgeschlossenheit für anderes nur als Bereitschaft, andere Quellen dem eigenen Denken anzuverwandeln oder als Strategie einer allmählichen Vereinnahmung“ (Skiera 2009, S. 264). Mit solchen Sätzen ist die erziehungswissenschaftliche Position gegenüber den Theorieansprüchen der Waldorfpädagogik markiert. Eine Auseinandersetzung damit verbietet sich selbstredend, denn mit dem belasteten Begriff des Totalitarismus ist ein empfindlicher Wertekanon berührt, der nicht angetastet werden kann. Nicht unerwähnt soll jedoch bleiben, dass Skiera – ungeachtet der anthroposophischen Theorienkritik – die Praxis der Waldorfpädagogik sehr eingehend, sachneutral und an vielen Stellen durchaus würdigend beschreibt und zudem den Titel seines Buches zur Reformpädagogik mit einem offensichtlichen „Waldorfbild“, das der Einführung der Buchstaben dient, zielt. Es heißt bei ihm in diesem Sinne abschließend: „Die dargelegte kritische Sicht scheint ein ablehnendes Urteil gegenüber der Praxis der Waldorfpädagogik nahezulegen. Das ist nicht notwendigerweise folgerichtig. Man kann die Ergebnisse der Alchimie im Einzelnen würdigen (Beispiel: die Erfindung des Porzellans), ohne von ihren theoretischen Prämissen oder der Zweckmäßigkeit ihres Vorgehens im Ganzen überzeugt zu sein. – Indem die Waldorfpädagogik ihr Menschenbild ‚konsequent‘ in die Praxis umsetzt, weist sie in ihrem Vorgehen und in ihren Resultaten durchaus auf Desiderate der ‚modernen‘ Pädagogik hin“ (Skiera 2009, S. 265). Er führt dann einzelne zentrale Aspekte der waldorfpädagogischen Praxis auf, die diesen Desideraten entsprechen: die Bedeutung der Autorität, Wertvermittlung, ästhetische Bildung, ganzheitliche Bildung, Inklusionsaspekte und Weiteres.

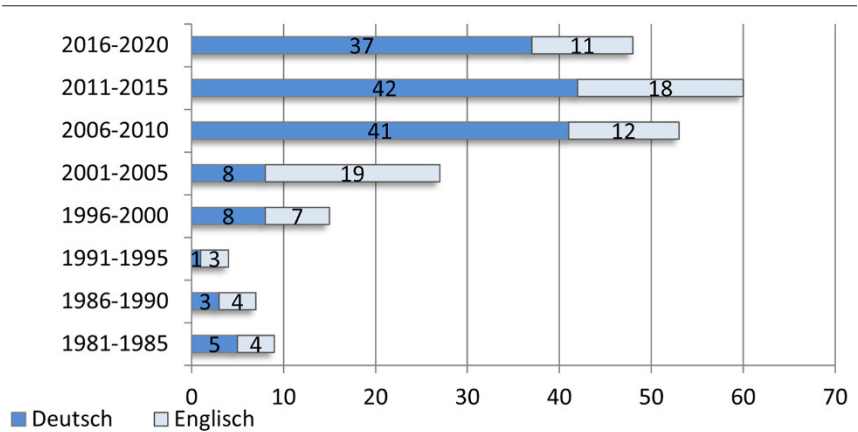
Unterm Strich ist die erziehungswissenschaftliche Haltung diejenige, dass die waldorfpädagogische Praxis im Zuge einer liberalen Bildungspolitik einen Ort in der Privatschullandschaft beanspruchen kann und auch gelegentliche Anregungen für das öffentliche Bildungsleben bereithält, ihr Erfolg allerdings zu einem nicht unerheblichen Teil der komfortablen Rahmung selektierter bürgerlicher Elternhäuser geschuldet ist, die dem gesellschaftlichen Querschnitt bei

Weitem nicht entsprechen. Die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik bleiben dabei vollständig indiskutabel.

2. „Empirische Wende“

Wenn auch auf der einen Seite die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik seitens der Erziehungswissenschaft weitgehend abgelehnt bzw. ignoriert werden, so ist doch auf der anderen Seite die Praxis der Waldorfschulen in den vergangenen fünfzehn Jahren zu einem extensiv beforschten Gegenstand der empirischen Sozialforschung geworden. Es liegen national wie international zahlreiche empirische Studien zur Waldorfpädagogik vor. Damit zählen die Waldorfschulen inzwischen wohl zu den bestbeforschten reformpädagogischen Schulen. Der deutliche Anstieg der erhobenen empirischen Untersuchungen in den vergangenen fünfzehn Jahren wird durch folgende Grafik veranschaulicht (Abb. 1).

Abbildung 1: Anzahl der empirischen Studien in Fünfjahreszyklen ab 1981, differenziert nach deutscher und englischer Sprache



Quelle: entnommen aus: Peters 2020

Wie bereits erwähnt, sind die empirischen Studien von Heiner Ullrich hervorzuheben, der ungeachtet seiner Theoriekritik ein fortdauerndes Forschungsinteresse an der Waldorfpädagogik verfolgt und in Zusammenarbeit mit Werner Helsper eine umfassende Arbeit zur sogenannten Klassenlehrerzeit (Helsper/Ullrich u. a. 2007) vorgelegt hat. Hinzu kommen zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten seiner Schüler: Till-Sebastian Idel hat zu Schülerbiografien an Waldorfschulen geforscht (Idel 2007); Gunter Graßhoff (Graßhoff 2008), Katharina Kunze (Kunze 2011) und Davina Höblich (Höblich/Graßhoff 2006) haben

Forschungsergebnisse im Umkreis der erwähnten Klassenlehrerstudie veröffentlicht. Die vorwiegend qualitativ orientierten Arbeiten von Heiner Ullrich und seinem Umkreis werden ergänzt durch zahlreiche quantitative Studien von Dirk Randoll und weiteren qualitativen Arbeiten von Heiner Barz. Beide haben eine umfängliche Absolventenstudie (Barz / Randoll 2007), Studien zur Profession des Waldorflehrers (Randoll 2013; Barz 2013) und gemeinsam mit Sylva Liebenwein eine Untersuchung zur Schulqualität an Waldorfschulen (Liebenwein / Barz / Randoll 2012) vorgelegt. Darüber hinaus existieren inzwischen auch internationale empirische Studien in England (Woods / Ashley / Woods 2005), Schweden (Dahlin 2007), den USA (Gerwin / Mitchell 2007) und der Schweiz (Randoll / Barz 2007). Übersichtlich betrachtet stellen die meisten Studien den Waldorfschulen ein relativ gutes Zeugnis aus. Unter anderem wird das von Klaus Prange benannte Indoktrinationsmotiv nicht bestätigt. Die Absolventenstudie von Barz und Randoll belegt, dass von einer erfahrenen Indoktrination der befragten Absolventen nicht die Rede sein kann (vgl. Randoll / Barz 2007, S. 133–153). Nach den Messkriterien der empirischen Bildungsforschung sind Waldorfschulen international wettbewerbsfähig, wobei die Schüler einen hohen Grad an Identifikation mit ihrer Schule aufweisen (Liebenwein / Barz / Randoll 2012, S. 50). Auch bei den Waldorflehrern, die schlechter vergütet werden als Regelschullehrer und keinen Beamtenstatus haben, zeigt sich offenbar ein hoher Grad an Identifikation mit dem eigenen Beruf und eine große Leistungsbereitschaft bei gleichzeitig geringerer Burnout-Gefährdung (vgl. Randoll 2013). Sind Waldorfschulen demnach Inseln der Seligen in einer mehr und mehr stressbehafteten und dem ökonomischen Diktat folgenden Bildungslandschaft? Mitnichten: Die fröhliche Lebendigkeit und der farbenfrohe Glanz der Waldorfschulen sind unter anderem einem eher ökonomischen Selektionsmechanismus geschuldet. Dieser liegt nicht in den Intentionen der Schulen selbst, sondern in den Ländergesetzgebungen zum Privatschulgesetz begründet, wonach Privatschulen nur zum Teil aus staatlichen Mitteln finanziert werden. Waldorfeltern müssen demnach zusätzlich zu ihrem steuerlichen Beitrag zur Bildung einen Eigenanteil von etwa 160 Euro monatlich (je nach Einkommen) pro Kind für die Waldorfschule bezahlen (Koolmann 2014, S. 5). Damit wird die Waldorfschule zu einer Art „Klientenschule“, die akademischen Elternhäusern mit umfassenden Bildungsaspirationen und individualistischen Lebensentwürfen einen geschützten Bildungsraum für ihre Kinder bietet, der sie vor den dissoziierenden und wertinstabilen Tendenzen der Gegenwartsgesellschaft bewahrt.⁴ Erste Ausnahmen dieser bourgeoisen

4 Vgl. Heiner Ullrich: „Die Auswertung zu den Berufen der Eltern ergibt, dass die ehemaligen Waldorfschüler in Deutschland weiterhin überwiegend aus der gehobenen, akademisch ausgebildeten Mittelschicht stammen ...“ (Ullrich 2012, S. 72). Ullrich beruft sich in der „Auswertung“ auf die Absolventenstudie von Barz / Randoll (2007). Diese Studie greift allerdings auf Kohorten bis maximal in die 1990er-Jahre zurück. Aktuell läuft eine seitens des Bundes der Freien Wal-

Inselwelt der Waldorfpädagogik bilden die interkulturellen Waldorfschulen in Mannheim und Berlin. Erfreulicherweise befinden sich ähnliche Schulprojekte in der Gründungsphase. Außerdem ist hervorzuheben, dass die bürgerliche Prägung der Waldorfpädagogik ein eher deutsches bzw. europäisches Phänomen ist, das der Bildungspolitik der Länder geschuldet ist. Im internationalen Kontext gibt es zahlreiche Beispiele von Projekten in Townships in Afrika, in den Favelas in Brasilien, in Palästina, auf Haiti und auch in Osteuropa, die zeigen, dass Waldorfpädagogik sehr erfolgreich in von Not und Armut gezeichneten Regionen und Verhältnissen sozialtherapeutische und basispädagogische Arbeit zu leisten vermag.

3. Waldorfpädagogik im akademischen Kontext

Zu dem starken Anstieg von empirischen Forschungen im Bereich der Waldorfpädagogik kommt noch eine deutliche Veränderung in der Waldorflehrerbildung hinzu. Die Waldorfpädagogik ist weltweit wohl die einzige Privatschulpädagogik, die eine eigene Lehrerbildung unterhält, welche in Deutschland nach derzeitigem Stand jährlich mit rund 11 Millionen Euro aus Beiträgen von Waldorfeltern finanziert wird. Die Waldorflehrerbildung fand bis 2006 ausschließlich in sogenannten Lehrerseminaren statt, die einerseits in grundständigen Vollzeitstudiengängen Waldorfklassenlehrkräfte ausbildeten, die dann je nach den Regelungen der einzelnen Bundesländer bestimmte Formen der Unterrichtsgenehmigung ausschließlich an Waldorfschulen erhielten. Andererseits konnten in einem Unterrichtsfach qualifizierte Absolventen von Hochschulstudiengängen eine Waldorfsatzqualifikation erwerben und anschließend Oberstufenlehrer an Waldorfschulen werden. Die größten Seminare sind in Stuttgart, Mannheim und Witten-Annen, wobei die Freie Hochschule Stuttgart Seminar für Waldorfpädagogik einen durch das Land Baden-Württemberg bewilligten Hochschulstatus innehat. Insgesamt gibt es deutschlandweit etwa zehn eigenständige Waldorflehrerbildungsstätten (nicht mitgerechnet sind an einzelnen Schulen angegliederte Fortbildungen).

Seit 2007 hat sich das Bild ein wenig verändert. Seitdem bietet die Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn einen Lehramtsstudiengang Kunst mit Abschluss „Erstes Staatsexamen“ an, in den eine Waldorfqualifikation integriert ist. Zeitgleich wurde ein Teilzeitstudiengang „Master Pädagogik“ akkreditiert, der einerseits eine pädagogische Qualifizierung für Quereinsteiger mit einem absolvierten Fachstudium anbietet und andererseits für bereits tätige Pädagogen einen Schwerpunkt Pädagogische Praxisforschung enthält. Darüber hinaus wurden

dorfschulen beauftragte Untersuchung, die von Steffen Koolmann und Lars Petersen von der Alanus Hochschule durchgeführt wird.

2008 ein Teilzeitstudiengang „Master Heilpädagogik“, 2010 ein Bachelorstudiengang „Kindheitspädagogik“ und 2011 ein Bachelor und Master of Education Studiengang „Lehramt Kunst für Gymnasien und Gesamtschulen“ akkreditiert. Allen Studiengängen ist gemeinsam, dass sie einerseits die Waldorfpädagogik als Profilvermerkmal enthalten und andererseits einen Dialog zwischen Waldorfpädagogik, weiteren Reformpädagogiken und Allgemeiner Erziehungswissenschaft verfolgen. Ziel ist es, die Waldorfpädagogik aus ihrer ideologischen Engführung und eher monolithischen Vertretung herauszulösen und den Studierenden eine breite Diskursplattform zu eröffnen. 2010 erhielt der Fachbereich Bildungswissenschaft im Zuge der erfolgreichen institutionellen Akkreditierung der Alanus Hochschule durch den Wissenschaftsrat das Promotionsrecht, welches in der Reakkreditierung von 2020 erfolgreich bestätigt wurde.

Im Zuge dieser akademisch orientierten Entwicklung auf Basis des Bologna-Prozesses sind auch an der Freien Hochschule Stuttgart und am Alanus-Campus in Mannheim Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt und akkreditiert worden. Es wurden zudem mehrere Professuren mit waldorfpädagogischem Fokus eingerichtet.

Diese Entwicklung führte auch zu einer neuen Forschungs- und Wissenskulturskultur in der Waldorfpädagogik. Schon seit den 1980er Jahren besteht auf Initiative der Stuttgarter Hochschule ein Kolloquium von Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen, die in regelmäßigen Abständen Publikationen mit Diskussionsbeiträgen vorlegen, um die Waldorfpädagogik in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit sichtbar zu machen (vgl. Bohnsack/Kranich 1990; Bohnsack/Leber 1996). Diesem Kreis gehörten unter anderem Fritz Bohnsack (Universität Essen), Horst Rumpf (Goethe-Universität Frankfurt), Harm Paschen (Universität Bielefeld) und auch Wolfgang Nieke (Universität Rostock), Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal) sowie Guido Pollak (Universität Passau) an.

Im (erziehungs-)wissenschaftlichen Kontext sind zudem zu nennen: die Habilitationsschrift von Peter Schneider (Universität Paderborn), die die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners als theoretische Basis der Waldorfpädagogik beschreibt (Schneider 1982), die Studie von Heiner Barz (Universität Düsseldorf), die sich ebenfalls mit den epistemischen Grundlagen der Waldorfpädagogik befasst (Barz 1992), und die Arbeiten von Christian Rittelmeyer (Universität Göttingen), die auf Basis einer empirischen Psychologie und einer Hermeneutik Studien zur Schularchitektur (Rittelmeyer 1996), zur ästhetischen Wahrnehmung (Rittelmeyer 2005) und darüber hinaus zu einer leibbezogenen pädagogischen Anthropologie (Rittelmeyer 2002) beinhalten. Zwei Sammelbände, die eine erziehungswissenschaftliche Sicht auf die Waldorfpädagogik enthalten, sind von Horst Philipp Bauer und Peter Schneider *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs* (Bauer/Schneider 2006) und von Harm Paschen *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik* (Paschen 2010) herausgegeben worden.

Seit 2010 geben die Alanus Hochschule und das Rudolf-Steiner-University-College in Oslo das wissenschaftliche Online-Journal RoSE (Research on Steiner Education) heraus, das zweimal jährlich erscheint (vgl. www.rosejournal.com). Die Beiträge werden nach strengen Kriterien in einem Peer-Review-Verfahren ausgewählt und erscheinen in der Regel zweisprachig (Deutsch/Englisch).

Darüber hinaus ist die Initiative ENASTE (European Network of Academic Steiner Teacher Education) zu nennen (vgl. <http://www.enaste.com>), der akademisch orientierte Waldorflehrerbildungsstätten aus Norwegen, Schweden, Frankreich, den Niederlanden, der Schweiz, Österreich und Deutschland angehören. Am Sitz von ENASTE in Wien findet in regelmäßiger Folge ein internationaler Bildungskongress statt, der Erziehungswissenschaftler mit und ohne Waldorfhintergrund zu Fragen der Lehrerbildung, der pädagogischen Anthropologie und der gegenwärtigen Herausforderungen an Bildungsprozesse versammelt.

All diese aufgeführten Publikationen, Initiativen, Forschungsprojekte und institutionellen Entwicklungen zeigen, dass sich die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert grundlegend verändert. War in ihrer nun beinahe hundertjährigen Geschichte bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eher darauf ausgerichtet, sich durch Schulgründungen zu erweitern und ihre Schulpraxis zu etablieren, und hat sie sich dabei im Sinne einer Selbstvergewisserung eher affirmativ, relativ unkritisch und wissenschaftsabstinent auf ihre pädagogischen Quellen im Werk Rudolf Steiners berufen, so ist seit Beginn des 21. Jahrhunderts ein radikaler Wandel eingetreten. Es geht seitdem verstärkt um eine Wissenschaftsorientierung und um eine forschungsbasierte Dialogoffenheit gegenüber der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Kritische Stimmen aus dieser Richtung werden nicht mehr reflexhaft abgewiesen, sondern auf Basis eines offenen Argumentationsprozesses diskursartig eingebunden.

Eine 2012 veröffentlichte Schrift von Volker Frielingsdorf, Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft (2012), gibt einen fundierten und detailliert recherchierten Einblick in die wissenschaftliche Literatur seit der Begründung der Waldorfpädagogik. Frielingsdorf stellt interessanterweise heraus, dass von den seit 1920 von ihm insgesamt erfassten 800 wissenschaftlichen Titeln zur Waldorfpädagogik allein 350 aus der Zeit seit 2002 veröffentlicht worden sind und weist damit auf die „immense Menge von Literatur, die in den letzten zehn Jahren (2002–2012; JS) erschienen ist“ (Frielingsdorf 2012, S. 69).

4. Rezeptionsprobleme

Ungeachtet dieser neueren Entwicklungen muss festgestellt werden, dass die Waldorfpädagogik über Jahrzehnte in einer Art esoterischer Nische existierte. Aus Sicht der Erziehungswissenschaft ist sie bis heute in ihren Theoriebeständen

wissenschaftlich nicht ernst zu nehmen. 2011 befand der Wissenschaftsrat im Zuge der letztlich abgelehnten institutionellen Hochschulakkreditierung der Mannheimer Waldorflehrerbildung, dass die Gefahr bestehe, „eine spezifische, weltanschaulich geprägte Pädagogik im Sinne einer außerwissenschaftlichen Erziehungslehre zur Grundlage einer Hochschuleinrichtung zu machen.“⁵ Das Wissenschaftsdefizit der Waldorfpädagogik ist allerdings nicht allein ein Zuschreibungsproblem des etablierten Wissenschaftsbetriebs und eines verengten Wissenschaftsbegriffs, wie engagierte Waldorfverteidiger gerne behaupten, sondern durchaus auch selbstverursacht. Die Anthroposophie wurde und wird von vielen ihrer Vertreter heilslehrenartig behandelt und verbreitet. Ein devotionaler und unkritischer, ausschließlich meditativ gepflegter Umgang galt lange Zeit als einzig gültiges Rezeptionsparadigma gegenüber dem Werk Rudolf Steiners. Dabei wurden hermetische Sprach- und Denkformen in einer reinen Binnenkommunikation transportiert, und es mangelte an begrifflicher Klärung sowie an kritischem Abstand. Das so genannte Eingeweihtenwissen Rudolf Steiners wurde mit einem unhinterfragten Wahrheitsanspruch versehen, es wurde mit einem „erweiterten“ (eben nicht materialistisch verengten) Wissenschaftsbegriff verbunden und als valide Theoriebasis der Waldorfpädagogik apostrophiert. Dass es sich bei diesem Anspruch um eine lediglich rezeptionsbedingte interpretatorische Haltung einer ihr Vorbild ehrenden und die eigene Auffassung verteidigenden Anhängerschaft handelt, kam sowohl Vertretern als auch Kritikern der Waldorfpädagogik bis vor wenigen Jahren kaum in den Sinn. Dabei lassen sich in Steiners Werk zahlreiche Ansätze und konkrete Textstellen finden, die einen völlig andersartigen Umgang sowie eine kritische und selbstbewusste Rezeptionsform einfordern. In einem Vortrag vier Jahre nach Gründung der Waldorfschule am 15. August 1923 in Ilkley (Yorkshire, England) sagt er: „Dieses Allgemein-Menschliche im Unterrichts- und Erziehungswesen, das ich für die verschiedensten Unterrichtszweige charakterisieren musste, das muss sich im Waldorfschulprinzip 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 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, [...] nicht irgendwie durch den Übereifer eines Lehrers, oder durch die ehrliche Überzeugung, die ja selbstverständlich bei den Waldorfschullehrern

5 Stellungnahme zur Akkreditierung der Freien Hochschule Mannheim in Gründung. Siehe: http://www.wissenschaftsrat.de/nc/presse/pressemitteilungen/2011/nummer_05_vom_31_januar_2011.html (Abfrage: 19.03.2026)

für die Anthroposophie vorhanden ist [...] irgendwie in eine anthroposophische Einseitigkeit zu verfallen. Der Mensch, nicht der Mensch einer bestimmten Weltanschauung, muss in didaktisch-pädagogischer Beziehung einzig und allein für das Waldorfschul-Prinzip in Frage kommen“ (Steiner 1986, S. 203 f.). Steiner war sich demnach der Problematik einer dogmatischen und mit dem Sektenvorwurf behafteten Anthroposophie durchaus bewusst und nahm insbesondere bezogen auf die Waldorfpädagogik eine deutliche Abgrenzung vor. In einer Ansprache ebenfalls in Penmaenmawr (England) am 19. August 1923 heißt es: „Dieses pädagogische Gebiet wird so behandelt, dass nur die pädagogischen, die didaktischen Methoden in der besten Weise aus der anthroposophischen Bewegung herausgearbeitet werden sollen. Die Waldorfschule in Stuttgart, in der diese Pädagogik, diese Didaktik, zur Anwendung kommt, ist nichts von einer Sektenschule, nichts von einer dogmatischen Schule, nichts von dem, was die Welt gern eine Anthroposophenschule nennen möchte. Denn wir tragen nicht anthroposophische Dogmatik in die Schule hinein, sondern wir suchen die rein didaktisch-pädagogischen Methoden so auszubilden, wie sie allgemein menschlich sind“ (Steiner 1991, S. 172). Diese Selbstverpflichtung zu einer weltanschaulich anzustrebenden Neutralität, auch wenn sie wohl in keinem System vollständig einlösbar ist, sowie zu einer distanzierten Behandlung der Anthroposophie in der Waldorfpädagogik wird von den Vertretern der Waldorfpädagogik zwar in Bezug auf das Auftreten der Anthroposophie in den Waldorfschulen geteilt, hinsichtlich der Waldorfpädagogik selbst und insbesondere in Bezug auf die Ausbildung der Waldorflehrer jedoch kaum empfohlen.

5. Zanders Steiner-Deutung

Man kann sich nun fragen, wie es dazu gekommen ist, dass gerade der Ruf einer anthroposophischen Indoktrination so eng mit der Waldorfschule verbunden wird. Steiner hat sich offensichtlich in der Sache positioniert. Ist es vielleicht so, dass nach Steiners Tod eine Rezeptionspraxis eingesetzt oder auch überhandgenommen hat, die es aus einer übergroßen Steinerverehrung als Verrat empfunden hätte, wenn die Anthroposophie nicht genügend sichtbar auch in der Waldorfpädagogik zur Geltung käme? Und war es vielleicht so, dass zwar Steiners Worte befolgt und die Waldorfschule selbst als anthroposophiefreier Raum aufgefasst wurde (zumindest im direkten Umgang mit den Schüler), die waldorfpädagogische Lehrerbildung sich aber beispielsweise umso mehr verpflichtet fühlte, anthroposophische Inhalte stark zu machen und sie als alleinige Studienquelle der Lehrer anzusehen?

Solche Fragen nach den Rezeptionsformen der Waldorfpädagogik, von der Gründung der ersten Waldorfschule bis heute, sind noch nicht genügend historisch aufgearbeitet worden. Es ist aber notwendig, dass eine solche Aufarbeitung

quellenkritisch vorgenommen wird. In der erziehungswissenschaftlichen wie auch in der allgemeingesellschaftlichen Öffentlichkeit besteht weiterhin das Bild einer ideologiebelasteten Pädagogik. Nicht wenig hat dazu die umfassende Studie von Helmut Zander, *Anthroposophie in Deutschland* (2008) beigetragen, die auf mehr als zweitausend Seiten eine Gesamtübersicht über das Werk Steiners und dessen Verbreitung in den vergangenen hundert Jahren liefert. Eine Interpretationslinie, die sich bei Zander hindurchzieht, ist die Betonung der sogenannten „theosophischen Phase“ im Leben und Werk Rudolf Steiners. Dies sei etwas näher vergegenwärtigt: Das Werk Steiners nimmt seinen Ausgang von einer philosophisch-erkenntnistheoretischen Besinnung, die einerseits die Leistungsfähigkeit des menschlichen Erkennens im Hinblick auf seine Wirklichkeitsteilhabe herausarbeitet und dabei vornehmlich auf die Erkenntnisweise Goethes rekurriert (Steiner 1886/1979). Andererseits entwickelt Steiner unter Bezugnahme auf das Verständnis der Denktätigkeit bei J. G. Fichte eine Freiheitsphilosophie, die die Freiheitsveranlagung des Menschen in den Mittelpunkt stellt (Steiner 1918/2005). Zur Zeit der Jahrhundertwende knüpft die sogenannte theosophische Phase an diese philosophische Phase an. Im Kontakt und in Auseinandersetzung mit Vertretern der Theosophischen Gesellschaft entsteht das heute bekanntere esoterische Werk Rudolf Steiners. Diese Phase reicht zunächst bis 1912. Dann trennt sich Steiner von der Theosophischen Gesellschaft und gründet die Anthroposophische Gesellschaft. Angeregt auch durch seine Frau Marie von Sievers treten künstlerische Aktivitäten in den Vordergrund. Es entstehen die bis heute bekannten anthroposophischen Kunstformen in den Bereichen Architektur (Goethenumbau), Bildhauerei, Malerei, künstlerisches Sprechen und der Neuschöpfung der Eurythmie. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs 1918 setzt eine neue Phase ein. Steiner beginnt das anthroposophische Gedankengut mehr und mehr in unterschiedlichen Lebensfeldern gesellschaftlich relevant zu entwickeln. Zugleich greift er in der Schrift *Von Seelenrätseln* (1917/1976) und in der erweiterten Neuauflage von *Die Philosophie der Freiheit* (1918/2005) direkt auf die philosophischen Motive seines Frühwerks zurück. Zander sieht darin den Versuch einer anthroposophisch-theosophischen Restitution. Steiner nehme in der Neuauflage von *Die Philosophie der Freiheit* eine theosophisch intentionierte, restituierende Auto-Interpretation seines Frühwerks vor (Zander 2007, S. 531 f.). Infolgedessen sieht Zander in Steiners gesellschaftlichem Engagement vor allem das Bemühen, theosophisch-spirituelles Denken unmittelbar in einzelnen Lebensfeldern umzusetzen und wirksam werden zu lassen – so auch in der Waldorfpädagogik (Zander 2007, S. 1403–1443). Diese Deutung geht mit den angefügten Zitaten in Bezug auf die Waldorfpädagogik nicht nahtlos zusammen. Eine andere Deutung sei daher nachfolgend vorgestellt.

6. Phänomenologischer Ansatz

Das erkenntnistheoretische Werk Steiners basiert auf einer von ihm als Methode der seelischen Beobachtung bezeichneten Bewusstseinsphänomenologie (vgl. Witzmann 1985). Steiner knüpft dabei an Goethes Forschungsmethode der anschauenden Urteilskraft an (vgl. Schieren 1997), die er von den Naturerscheinungen auf die Bewusstseinserscheinungen überträgt. Entscheidend ist, dass dieser philosophische Ansatz nicht mit einem vorkritischen Wahrheitsanspruch operiert, sondern dem menschlichen Erkennen im Sinne einer modernen Wissenschaftstheorie (vgl. hierzu Popper 2003, S. 339 f.) lediglich Annäherungsformen an das Sein beimisst. Steiner hat diesen Ansatz in seinem Werk nur bedingt weiterverfolgen können und beklagt dies auch an einer Stelle seiner Autobiographie *Mein Lebensgang* (vgl. Steiner 1925/2005, S. 283).

Es ist bezeichnend, dass er in seinem Spätwerk in einzelnen Vorträgen aus den Jahren 1920/21 auf diesen philosophischen Ansatz zurückkommt, indem er den phänomenologischen Aspekt der Anthroposophie hervorhebt: „Phänomenologie, das ist das Ideal des wissenschaftlichen Strebens, das in der Anthroposophie vorliegt“ (Steiner 2005, S. 318). Und an anderer Stelle führt er aus, Geisteswissenschaft sei „nichts anderes als Phänomenologie [...], die nicht dabei stehenbleibt, die einzelnen Phänomene zusammenzusetzen, sondern sie zu lesen im Zusammenhang der Phänomene. Es ist Phänomenologie, und es wird nicht gesündigt dadurch, dass man spekulierend über die Phänomene hinausgeht, sondern man fragt ihnen ab, ob sie nicht nur in Einzelheiten, sondern im Zusammenhang für eine gewisse innerliche Tätigkeit etwas zu sagen haben“ (Steiner 2005, S. 419).

Die Anthroposophie als Phänomenologie zu begreifen und sie dementsprechend erkenntniskritisch und wissenschaftlich zu behandeln, stellt einen vollständig anderen Rezeptionsmodus dar, als derjenige ist, der sich in den vergangenen hundert Jahren sowohl bei Vertretern als auch bei Kritikern etabliert und zu entsprechenden ideologischen Frontbildungen geführt hat. Hier geht es um eine andere Kultur der Rezeption. Es besteht entsprechend bei offiziellen Vertretern der Waldorfpädagogik kein Zweifel, dass gegenwärtig und in der Zukunft zum einen ein vollständig anderer Tonfall und zum anderen eine anschlussfähige Diskussion der theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik notwendig sind. Dies stellt keinen Gegensatz zur Anthroposophie dar, sondern ist ihrem Erkenntnisanspruch selbst geschuldet: dass sie in einem rationalen Kontinuum Gegenstand einer erkenntnisorientierten und selbstkritischen Auseinandersetzung ist.

7. Die Frage der Esoterik

Es stellt sich allerdings die Frage, wie im Kontext einer solchen wissenschaftlichen Diskussion der Waldorfpädagogik die sogenannten esoterischen Aussagen und Inhalte der Anthroposophie zu behandeln seien. Konsequenterweise fordert eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik eine Distanznahme zu sogenannten esoterischen Aussagen und Inhalten, wie sie sich allenthalben in der Anthroposophie bzw. im Werk Rudolf Steiners finden.⁶ Es muss darum gehen, den theoretischen Kern der Waldorfpädagogik rational beschreibbar zu machen. Hier ist eine klare methodische Abgrenzung erforderlich. Was bedeutet dies?

Zunächst müssen alle sogenannten esoterischen Elemente der Waldorfpädagogik, also alle Inhalte, die auf dem sogenannten Eingeweihtenwissen Rudolf Steiners beruhen, identifiziert werden. Vornehmlich zu nennen wären die Lehre von Reinkarnation und Karma und die übersinnliche Wahrnehmung der sogenannten Wesensglieder. Diese Inhalte müssen nicht als Dogmen der Waldorfpädagogik aufgefasst werden, sondern können im Sinne von Christian Rittelmeyer als heuristische Konzepte dienen, die eine bestimmte Betrachtungsperspektive eröffnen. Bei Rittelmeyer, der sich in seinem Beitrag auf die Darstellung der „Wesensgliederlehre“ bezieht, heißt es entsprechend: „Behandelt man die Anthropologie Steiners als Theorie, so erscheint sie für die heute typische wissenschaftliche Denk- und Wahrnehmungsweise eher absurd, da sie nicht durch traditionelle Methoden der empirischen Beobachtung nachweisbar bzw. intersubjektiv überprüfbar ist. Nutzt man sie jedoch wie eine Heuristik, d. h. als eine experimentelle Form [...], so erschließt sie eine durchaus objektive, d. h. intersubjektiv überprüfbare neue Facette der Wirklichkeit“ (Rittelmeyer 2011, S. 345).

In vergleichbarer Weise kann auch das Reinkarnationskonzept so behandelt werden, dass es nicht als per se gültig angenommen wird, sondern dass zunächst das Menschenbild, das damit verbunden ist, differenzierter in Augenschein genommen wird. Dies sei exemplarisch verdeutlicht: Ein entscheidender Aspekt der Waldorfpädagogik liegt in der Abweisung eines rein deterministischen Menschenbildes, das den Menschen lediglich als von außen, also fremdbestimmt auffasst und ihm weder Autonomie noch innere Freiheit zugesteht. Auf der Basis unterschiedlicher deterministischer Persönlichkeitstheorien wird der Mensch als ein wesentlich durch seine Vererbung (Gene), durch seine Sozialisationserfahrungen (Peer-Group, Erziehung) oder auch durch seine Gehirnfunktionen

6 *Esoterische Aussagen und Inhalte* sind hier so zu verstehen, dass sie dem exklusiven Eingeweihtenwissen Rudolf Steiners entstammen und mit den der Wissenschaft zur Verfügung stehenden Methoden nicht überprüfbar sind. Damit ist ihr Wahrheitsgehalt nicht grundsätzlich in Frage gestellt, doch die Frage danach, ob solche esoterischen Aussagen wahr oder unwahr sind, muss letztlich offenbleiben.

bestimmtes Wesen aufgefasst. Allen diesen Persönlichkeitstheorien ist gemeinsam, dass der Mensch im Kern fremdbestimmt ist. Die Waldorfpädagogik hat einen Persönlichkeitsbegriff, der von der veranlagten autonomen Individualität des Menschen ausgeht. Dies bedeutet nicht, dass nicht auch Fremdbestimmungen im Sinne der genannten Einflüsse vorliegen. Allerdings erfolgt das erzieherische Handeln vornehmlich auf der Grundlage der normativen Annahme eines der Anlage nach freien Persönlichkeitskerns, der im erzieherischen Prozess möglichst eigenständig zur Entfaltung kommen soll.

Auf diese Weise kommt dem Reinkarnationsgedanken im pädagogischen Kontext die alleinige Rolle zu, dass er einen theoretischen Rahmen bietet, die die autonome Selbstbegründung des Menschen denkbar macht. Denn jeder Mensch ist mit bestimmten Neigungen und Anlagen ausgestattet, die auf Basis der heuristischen Annahme der Reinkarnation nicht bloß als zufällig oder fremdverursacht, sondern als selbst gegeben bzw. selbsterworben, also genuin zur Persönlichkeit gehörend, gedeutet werden können. Ob dies tatsächlich so ist, muss offenbleiben; der pädagogische Gewinn dieser Annahme liegt jedoch darin, dass der Pädagoge mit diesem Konzept das Kind als veranlagtes autonomes Wesen betrachten kann. In der pädagogischen Praxis der Waldorfpädagogik bewährt sich diese Herangehensweise insofern, als sie gerade dafür anerkannt ist, den einzelnen Schüler eine große Wertschätzung und Achtung entgegenzubringen und ihnen in einem hohen Maße individuelle Entwicklungsräume und Fördermöglichkeiten zu eröffnen.

Die Forderung, die Esoterik der Anthroposophie mit Blick auf die Waldorfpädagogik kritisch zu behandeln, wird sicherlich bei manchen Waldorfvertretern Befremden hervorrufen, da ihnen die Anthroposophie und Steiners Werk als der eigentliche Kern der Waldorfpädagogik gelten. Dies sei auch nicht in Abrede gestellt. Es wird lediglich die Form der Vertretung und des Umgangs mit der Esoterik der Anthroposophie kritisch betrachtet. Es geht eben nicht um eine naiv-realistische und dogmatisch-ehrfürchtige Adaption sogenannter geistiger bzw. esoterischer Inhalte, die im Grunde nur auf guten Glauben in Steiners Aussagen hingenommen werden, sondern darum, den von Steiner selbst hervorgerufenen phänomenologisch-reflexiven Ansatz zu unterstützen. Ein weiterer Aspekt in Steiners Biographie verdeutlicht diesen Ansatz: Mit der Abkehr von der Theosophischen Gesellschaft hat sich Steiner – wie angeführt – eingehender mit der Entwicklung der Kunstformen in der Anthroposophie auseinandergesetzt. Steiners ästhetischem Selbstverständnis nach, das an Goethe anknüpft (vgl. Steiner 1889/1985), ist damit vor allem eine Abstreifung oder auch Zurechtrückung einer überbetonten Ideensphäre verbunden. Denn Steiner hebt in seiner Ästhetik hervor, dass für ihn nicht der idealistische Satz gelte, wonach das Schöne das sinnliche (Er-)Scheinen der Idee bedeute, wie er den idealistischen Denker der Goethezeit, vor allem Schelling und Hegel, vorwirft, sondern dass das Schöne und damit die Kunst im ideellen Scheinen des Sinnlichen liege (Steiner 1889/1985,

S. 27f.). Es heißt bei ihm entsprechend: „Und dies ist etwas ganz anderes, als was die deutschen idealisierenden Ästhetiker wollen. Das ist nicht die ‚Idee in Form der sinnlichen Erscheinung‘, das ist das gerade Umgekehrte, das ist eine ‚sinnliche Erscheinung in der Form der Idee‘. Der Inhalt des Schönen, der demselben zugrunde liegende Stoff ist also immer ein Reales, ein unmittelbar Wirkliches, und die Form seines Auftretens ist die ideelle. Wir sehen, es ist gerade das Umgekehrte von dem richtig, was die deutsche Ästhetik sagt; diese hat die Dinge einfach auf den Kopf gestellt“ (Steiner 1889/1985, S. 32). – Dies bedeutet, dass Kunst in Steiners Sinne nicht der Vermittlung von bestimmten Inhalten dient. Sie ist kein Vehikel für welches Ideal auch immer, sondern sie muss durch sich, durch ihre eigene ästhetisch-sinnliche Kraft überzeugen. Indem Steiner mit dem Kunstanspruch der Anthroposophie eine Art Trennung von der Ideologielastigkeit der Theosophischen Gesellschaft vollzog, bedeutet in diesem Sinne eine kritische Reflexion der Esoterik für die Waldorfpädagogik eine bewusste Distanznahme von geistig-esoterischen Inhalten und von einer anthroposophischen Überformung derselben. Wie die Kunst durch sich selbst und nicht durch transportierte Inhalte überzeugt, so muss auch die Waldorfpädagogik allein durch ihre erfolgreiche pädagogische Arbeit in den Kindergärten und Schulen und ebenso in den entsprechenden Ausbildungen überzeugen – nicht durch die Vertretung dogmatisch-ideologischer Inhalte.

8. Menschenbild

Entsprechend der vorangehenden Darstellung liegt der Grundduktus eines wissenschaftlichen Umgangs mit den theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik darin, mit den sogenannten esoterischen Inhalten weder im Sinne einer dogmatischen Setzung oder Verwerfung zu verfahren, wie es Befürworter und Kritiker der Waldorfpädagogik unvereinbar über Jahrzehnte betrieben haben, sondern solche Inhalte sollen allein als heuristische Annahmen verwendet werden, die ihren Wert bzw. Unwert im pädagogischen Prozess erweisen müssen. Rittelmeyer bezieht sich in diesem Kontext auf pragmatische Wahrheitstheorien, deren „Geltungsansprüche aus einer diskursiv herbeigeführten, intersubjektiv überprüfbareren Entscheidung (d. h. auf dem Wege einer sogenannten Konsensustheorie der Wahrheit)“ (Rittelmeyer 2011, S. 335) beruhen.

Bezeichnend ist, dass die Waldorfpädagogik deutlich von einem Menschenbild geprägt ist und insofern als normative Pädagogik gilt. Dies diskreditiert sie in gewisser Weise vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Diskussion innerhalb der pädagogischen Anthropologie. Denn eine der maßgeblichen Diskurslinien kritisiert aufgrund der impliziten Normativität die in der Vergangenheit mehr oder minder übliche Annahme eines verbindlichen Menschenbildes. Schon Karl-Heinz Dickopp stellte 1973 heraus: „Lässt sich aber Anthropologie innerhalb der

Pädagogik auf eine allgemeingültige Vorgabe ein, d. h. auf ein Wissen um das, was der Mensch generell ist, verlässt sie die jeweilige historisch-gesellschaftliche Position, in der sie sich befindet“ (Dickopp 1973, S. 83). Jeder Versuch einer Wesensbestimmung des Menschen ist in diesem Sinne ahistorisch. So kommt in der aktuellen Diskussion Jörg Zirfas zu dem Schluss: „Pädagogische Anthropologie ist ... negative Anthropologie als Zurückweisung jeglicher Form einer essentialistischen Menschenbildpädagogik“ (Zirfas 2004, S. 34). Er vertritt entsprechend eine Position, die wie folgt charakterisiert werden kann: „ein pluraler, historischer Ansatz, der die Fraktalität der Anthropologie betont“ (Zirfas 2004, S. 33). Eine solche, von Zirfas auch als heuristische pädagogische Anthropologie bezeichnete Forschung versteht sich vornehmlich als historische Anthropologie, die aktuelle bzw. in der Vergangenheit vorhandene Menschenbilder nicht normativ begreift, sondern lediglich in ihrem Auftreten und in ihren Auswirkungen rekonstruiert.

Die Waldorfpädagogik muss in dieser kritischen Sicht als ahistorische, essentialistische Menschenbildpädagogik erscheinen, die von normativen Bestimmungen geleitet ist. Unzweifelhaft ist diese Sicht auf die Waldorfpädagogik nicht unberechtigt, weil innerhalb der Waldorfpädagogik oftmals unkritisch anthropologische Annahmen als dogmatische Wahrheiten vertreten werden und auf diese Weise auch die pädagogische Praxis prägen. Hier ist sicherlich auch eine Neubestimmung auf viele Praxiselemente der Waldorfpädagogik vonnöten. Auf der anderen Seite muss bedacht werden, dass jedes pädagogische Handeln auf ein leitendes Menschenbild angewiesen ist, welches allerdings in einem offenen Reflexionsprozess immer wieder kritisch vergegenwärtigt und weiterentwickelt werden muss. Die Waldorfpädagogik zeichnet sich tatsächlich durch eine klare anthropologische Orientierung aus, allerdings wird in der Diskussion wiederum sowohl von Kritikern als auch von Befürwortern zu wenig die eigentliche inhaltliche Ausrichtung der anthropologischen Grundannahmen der Waldorfpädagogik vergegenwärtigt. Diese besteht darin, dass der Mensch im Kern als freiheitsveranlagtes und freiheitsfähiges Wesen begriffen wird. Damit sind die möglichen historischen, psychologischen, gesellschaftlichen und persönlich-biographischen Prägnanzen, denen der einzelne Mensch unterliegt, wie bereits angeführt, nicht ausgeschlossen; im Gegenteil jeder pädagogische Blick muss auch die Bedingungen, in denen die einzelnen Schüler stehen, genau vergegenwärtigen. Das pädagogische Entwicklungsziel liegt allerdings in der Anregung und Unterstützung einer möglichst großen Autonomie- und Freiheitserfahrung der sich bildenden Persönlichkeit der Schüler. Damit ist eine anthropologische Grundannahme der Waldorfpädagogik zwar dezidiert vorhanden, ihre inhaltliche Ausrichtung ist allerdings nicht festlegend bzw. bestimmend, denn innere Freiheit entzieht sich per se äußerer Bestimmung. Es handelt sich um eine entwicklungsoffene Annahme, die dem Ideal nach bestrebt ist, sich in ihrer normativen Wirkung selbst aufzuheben, indem sie die größtmögliche individuelle Entwicklung der Schüler fördern will. Dies stellt angesichts einer gegenwärtigen schulpolitischen Realität, deren

Gestaltungsmaßnahmen mehr und mehr dem Diktat eines ökonomischen Menschenbildes folgen (vgl. Krautz 2007), eine echte Alternative dar.

Insofern kann herausgestellt werden, dass das Menschenbild der Waldorfpädagogik keinen teleologischen Essentialismus enthält, der auch bei möglichen wohlmeinenden Absichten im Sinne der historischen pädagogischen Anthropologie immer unkritisch gegenüber seinen eigenen historischen Voraussetzungen verfährt und damit in der Gefahr steht, normativ übergriffig zu werden. Die Freiheitsorientierung der Waldorfpädagogik ist demgegenüber entwicklungssoffen. Sie ist kritisch gegenüber ideologischen und gesellschaftlichen, manipulative Fremdeinflüssen (Medien, ökonomischen Bildungszielen usw.) und im pädagogischen Handeln lediglich darauf bedacht, optimale Bedingungen und Grundlagen für die individuelle Freiheitsentwicklung der Schüler zu schaffen.

Der Gedanke der Freiheitsentwicklung des Menschen hat nicht nur Einfluss auf das unmittelbare pädagogische Handeln, sondern wirkt innerhalb der Waldorfpädagogik insbesondere auch auf den Stellenwert einer inneren Schulung und Selbsterziehung der Lehrenden. Freiheit wirkt immer auch beispielhaft, was heißt, dass die Lehrer den größten Entwicklungsimpuls für Schüler vermitteln können, wenn diese bereit, sich der Mühe unterziehen, sich selbst weiterzuentwickeln. Hier wirkt die Anthroposophie tatsächlich unmittelbar in die Waldorfpädagogik hinein, indem von den Kollegen erwartet wird, dass sie in einem fortwährenden Prozess an ihrer Persönlichkeitsentwicklung arbeiten – beispielsweise im Hinblick auf ihre Beobachtungs- und Aufmerksamkeitsfähigkeiten gegenüber den Schüler oder in Bezug auf die Fähigkeit, sich emotional zu kontrollieren, Geduld zu haben, Lern- und Arbeitsfreude zu vermitteln oder auch im Blick darauf, dass eine ungebrochene Bereitschaft besteht, neue Unterrichtsideen phantasievoll zu entwickeln und zu erproben und nicht allein altbewährte Routinen zu verfolgen. Die Anthroposophie und deren Selbstschulungsaspekt stellen nach den Aussagen der Lehrer einen hohen Wert im Hinblick auf eine erfüllte und befriedigende Berufstätigkeit dar (vgl. Randoll 2013, S. 124 u. 144).

9. Schluss

Die vorliegende Betrachtung hat einen im Wesentlichen programmatischen Charakter, indem sie einen notwendigen Kulturwandel von einer im erziehungswissenschaftlichen Kontext dogmatisch-affirmativ vertretenen zu einer dialogisch-selbstkritischen Waldorfpädagogik einfordert. Damit sich dieser Kulturwandel vollziehen kann, sind Bemühungen beider Seiten notwendig: Von Seiten der Waldorfpädagogik muss erwartet werden, dass sie auf dem Niveau der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ihre eigene Position selbstkritisch und -reflexiv diskutiert. Und von Seiten der Erziehungswissenschaft muss über die bisher gepflegte Fundamentalkritik bzw. Ignoranz hinaus ein Forschungs- und Diskus-

sionsinteresse entwickelt werden. Eine solche neue Dialogkultur kann für beide Seiten einen Gewinn darstellen: Die Waldorfpädagogik profitiert von den zahlreichen Forschungsleistungen und -ergebnissen der Erziehungswissenschaft. Und die Erziehungswissenschaft kann die jetzt schon in vielen Beispielen erfolgreich adaptierte Praxis der Waldorfpädagogik auch in ihren theoretischen Begründungen nachvollziehen und diskutieren. Es ist sehr erfreulich, dass sich in jüngster Zeit vermehrt Beispiele einer soliden Waldorfforschung auch außerhalb der Waldorfbewegung finden. Besonders hervorzuheben ist die doppelbändige Publikation von Ann-Kathrin Hoffmann und Marc Fabian Buck *Critically assessing the reputation of Waldorf education in academia and public*. (Hoffmann / Buck 2024). Und Helmut Zander hat in einer seiner jüngsten Veröffentlichungen eine positive Waldorfvision geschildert: „Alle Inhalte, alle Aussagen stehen zur Disposition, auch das Allerheiligste der esoterischen Inhalte: der Lehrer als Priester, sein Einblick in die Reinkarnation der Schüler, höhere Einsicht als Bedingung der Pädagogik, die ganze fürchterlich autoritäre Struktur – alles würde zum Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion werden. Der Schwerpunkt soll stattdessen auf den ohne Esoterik nachvollziehbaren Ansätzen der goetheanischen Pädagogik liegen, soll bei den Phänomenen ansetzen ... Die Waldorfpädagogik, die in Theorie und Praxis entstünde, wäre keine Umsetzung von Steiners Lehren, sondern ein offenes Ergebnis in Auseinandersetzung mit ihnen. Das ist schwindelerregend mutig“ (Zander 2019, S. 270). Und dann heißt es an anderer Stelle: „Zugleich wäre das der Befreiungsschlag, mit dem die Waldorfpädagogik die Mauern gegenüber einer universitären Pädagogik niederreißen würde“ (S. 260f.). Das wäre in der Tat zukunftsverheißend.

Literatur

- Barz, Heiner (1994): *Anthroposophie im Spiegel von Wissenschaftstheorie und Lebensweltforschung. Zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Barz, Heiner / Randoll, Dirk (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Barz, Heiner (2013): *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer. Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bauer, Horst Philipp / Schneider, Peter (Hrsg.) (2006): *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Böhle, Petra / Peters, Jürgen (2011): *Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum, Teil 2*. In: *RoSE – Research on Steiner Education*, 2 (1), o. S. <https://www.rosejournal.com> (Abfrage: 19.03.2026).
- Bohnsack, Fritz / Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.) (1990): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Bohnsack, Fritz / Leber, Stefan (Hrsg.) (1996): *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Weinheim / Basel: Beltz.

- Dahlin, Bo (2007): *The Waldorf School – Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Dickopp, Karl-Heinz (1973): *Die Krise der anthropologischen Begründung von Erziehung*. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf: A. Henn.
- Frielingsdorf, Volker (2012): *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gerwin, Douglas/Mitchell, David (2007): *Survey of Waldorf Graduates – Phase II*. Ghent, NY: Research Institute for Waldorf Education.
- Graßhoff, Gunter (2008): *Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner u. a. (Hrsg.) (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Höblich, Davina/Graßhoff, Gunter (2006): *Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Chancen und Risiken einer auf Vertrauen und Nähe basierenden Beziehung*. In: Schweer, Klaus W. (Hrsg.): *Bildung und Vertrauen*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, o. S.
- Hoffmann, Ann-Kathrin/Buck, Marc Fabian (Hrsg.) (2024): *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and Public*. London/New York: Routledge.
- Idel, Till-Sebastian (2007): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Koolmann, Steffen (2014): *Sozialökonomische Analyse im freien Bildungswesen*. In: Kullak-Ublak, Henning (Hrsg.): *Bund der Freien Waldorfschulen. Jahresbericht 2014*. https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/jahresberichte/Jahresbericht_2014.pdf
- Kunze, Katharina (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und Waldorflehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Liebenwein, Sylva/Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2012): *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lischewski, Andreas (2014): *Meilensteine der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Paschen, Harm (Hrsg.) (2010): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Diskussion paradigmatischer Beispiele zu epistemischen Grundlagen, empirischen und methodischen Zugängen und Unterrichtsinhalten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Popper, Karl R. (2003): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. II. Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Peters, Jürgen (2020): *Empirische Forschungen zur Waldorfpädagogik*. In: *RoSE – Research on Steiner Education*, 11 (2), S. 43–56. <https://www.rosejourn.com>
- Prange, Klaus (2000): *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prange, Klaus (2005): *Curriculum und Karma. Das anthroposophische Erziehungsmodell Rudolf Steiners*. In: *Forum Demokratischer Atheistinnen* (Hrsg.): *Mission Klassenzimmer. Zum Einfluss von Religion und Esoterik auf Bildung und Erziehung*. Aschaffenburg: Alibri, S. 85–100.
- Randoll, Dirk/Barz, Heiner (2007): *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Randoll, Dirk (2013): *Ich bin Waldorflehrer. Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rittelmeyer, Christian (1996): *Der Schulbau als Sozialpartner des Kindes. Ein Bericht über den Zusammenhang von Baugestaltung und Schülerverhalten*. Hannover: Wilhelm-Ernst-Barkhoff-Institut.
- Rittelmeyer, Christian (2002): *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim/München: Juventa.

- Rittelmeyer, Christian (2005): „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim/München: Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2011): Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Loebell, Peter (Hrsg.): Waldorfschule heute. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, o. S.
- Schieren, Jost (1997): Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen. Düsseldorf/Bonn: Parerga.
- Schneider, Peter (1982): Einführung in die Waldorfpädagogik. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Skiera, Ehrenhard (2009): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.
- Steiner, Rudolf (1886/1979): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Mit besonderer Rücksicht auf Schiller. Gesamtausgabe Bd. 2. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1889/1985): Goethe als Vater einer neuen Ästhetik. In: Steiner, Rudolf: Kunst und Kunsterkenntnis. Grundlagen einer neuen Ästhetik. Gesamtausgabe Bd. 271. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1917/1976): Von Seelenrätseln. Anthropologie und Anthroposophie. Max Dessoir über Anthroposophie. Franz Brentano (Ein Nachruf). Skizzenhafte Erweiterungen. Gesamtausgabe Bd. 21. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1918/2005): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Gesamtausgabe Bd. 4. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1925/2000): Mein Lebensgang. Gesamtausgabe Bd. 28. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1927/1986): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Ein Vortragszyklus, gehalten in Ilkley (Yorkshire) vom 5. bis 17. August 1923. Gesamtausgabe Bd. 307. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1991): Das Schicksalsjahr 1923 in der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft. Vom Goetheanumbrand zur Weihnachtstagung. Ansprachen – Versammlungen – Dokumente Januar bis Dezember 1923. Gesamtausgabe Bd. 259. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2005): Fachwissenschaften und Anthroposophie. Acht Vorträge, elf Fragenbeantwortungen, ein Diskussionsbeitrag und ein Schlusswort. Dornach und Stuttgart, 24. März 1920 bis 2. September 1921. Gesamtausgabe Bd. 73a. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Lexikon der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ullrich, Heiner (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/Basel: Juventa.
- Ullrich, Heiner (1988): Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie. In: Neue Sammlung. Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft, 28, o. S.
- Ullrich, Heiner (2015): Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Witzenmann, Herbert (1985): Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennen-den Wirklichkeitenthüllen. Dornach/Schweiz: Gideon-Spicer.
- Woods, Philip/Ashley, Martin/Woods, Glenys (2005): Steiner Schools in England. Bristol: University of the West of England.
- Zander, Helmut (2008): Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945. 2 Bde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zander, Helmut (2019): Die Anthroposophie: Rudolf Steiners Ideen zwischen Esoterik, Weleda, Demeter und Waldorfpädagogik. Paderborn: Schöningh.

Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Einige Anmerkungen zur anthroposophischen Begründung der Waldorfpädagogik

Christian Rittelmeyer

1. Waldorfpädagogik ohne Steiner? Die kritische Diskussion über Esoterik und Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie

Nach meinem Eindruck ist gegenwärtig eine thematische Veränderung des traditionsreichen kritischen Diskurses um die Waldorfpädagogik zu beobachten. Wurde in der Vergangenheit häufig eine „gute Didaktik“ von einer unwissenschaftlichen anthroposophischen „Ideologie“ unterschieden und gefragt, ob man in der Waldorfbewegung nicht getrost auf den „Guru“ Steiner verzichten könne (dazu auch Rittelmeyer 2011), wird in gegenwärtigen kritischen Kommentaren eine neue Akzentsetzung erkennbar. Könnte, so wird vermehrt gefragt, nicht auch die *Waldorf-Didaktik* durch die Anthroposophie Steiners stärker ideologisch geprägt sein, als man das bisher vermutet hat? In den letzten Jahren konnte man zum Beispiel einige Fernsehsendungen und Zeitungsartikel erleben, die – zumeist auch skeptisch auf die anthroposophisch begründete Landwirtschaft und Medizin bezogen – einen wachsamen Umgang der Öffentlichkeit mit der Esoterik Steiners anmahnten. „Geheimakte Rudolf Steiner“ oder „Wenn freie Entfaltung auf gefährliche Weltanschauung trifft“ waren typische Aufmacher solcher Berichte.

So wurde in einem Film, der 2022 in der Sendung „ZDFzoom“ ausgestrahlt wurde, die Leitfrage gestellt, ob „Anthroposophie gut oder gefährlich“ sei. Er habe, so der Journalist dieses Beitrages, davon gehört, dass die Anthroposophie eine treibende Kraft der Querdenker war und tiefer als vielen bewusst in der Gesellschaft verankert sei, gefördert durch mächtige und reiche Stiftungen. „Wie gefährlich ist das?“ Steiner wird als selbsternannter Hellseher bezeichnet, die Esoterik der Anthroposophie stehe in krasssem Widerspruch zur Wissenschaft. Waldorfschulen seien während der Corona-Epidemie Hochburgen der Impfskeptiker gewesen. Medizin und Landwirtschaft auf anthroposophischer Grundlage hätten keine wissenschaftliche Basis. Warnend heißt es zum Schluss: Wir müssen mehr über die *Anthroposophie und ihre Wissenschaftsfeindlichkeit wie auch über ihre gesellschaftliche Wirkung* sprechen.

Wenn solche polemisch gefärbten Artikel und Sendungen auch nur vereinzelt zu beobachten sind, so zeigt die Kritik an der „Wissenschaftsfeindlichkeit“ oder

„Esoterik“ anthroposophischer Lebensorientierungen doch eine Richtung des Diskurses an, die ebenso in der inneranthroposophischen Kultur zunehmend bedeutsam werden dürfte. Worin besteht im Kern diese Esoterik Steiners? Worum geht es in *seiner* Anthroposophie? – Für sie ist die Überzeugung leitend, dass *allem sinnlich Wahrnehmbaren ein übersinnliches Geistiges* zugrunde liegt, ohne dessen Erkenntnis kein wirkliches Verständnis der empirischen Welt möglich ist. Dieses Geistige ist nur durch die *Entwicklung bestimmter Erkenntnisorgane* wahrnehmbar, die prinzipiell von jedem Menschen durch eine methodische Schulung erworben werden können (Steiner 1972; 1979). Die Anthroposophie wird daher auch „Geisteswissenschaft“ genannt, weil sie sich der stetigen Erforschung der geistigen Welt widmet. Dann werden, so Steiner, die Wesenheiten dieser geistigen Sphäre sehr konkret in ihrem negativen oder positiven Wirken erkennbar. Er beschreibt sie – zum Beispiel bestimmte in der Natur wirksame Elementarwesen, das menschliche Schicksal beeinflussende Engel oder Widersacher-Mächte wie Luzifer – in einer häufig fast empirisch anmutenden Weise. Auch die menschenkundliche (anthropologische) Unterscheidung, beispielsweise von physischem Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich, oder die Dreigliederung des menschlichen Organismus in Nerven-Sinnessystem, Herz-Atmungs-System und Stoffwechselsystem, sind Steiner zufolge nicht Resultate normalwissenschaftlicher Beobachtung, sondern geisteswissenschaftlicher Forschung (obgleich er häufig betonte, dass die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisse auch jedem Menschen einsichtig sein können, der nur unbefangen darüber nachdenkt).

In einem Vortrag in Zürich am 10. Oktober 1916 charakterisierte er dieses fast empirisch anmutende geistige Universum wie folgt (vgl. Steiner 1994, S. 27 f.): „Wir hören in der Geisteswissenschaft von wirklicher geistiger Welt, von konkreter geistiger Welt, von elementarischen Wesenheiten, die uns umgeben; wir hören von den Hierarchien, Angeloi, Archangeloi und so weiter. Die Welt bevölkert sich für uns mit konkreten geistigen Inhalten oder mit geistigen Kräften und geistigen Wesenheiten. Diesen Wesenheiten, die da in den geistigen Welten leben, ist es nicht gleichgültig, dass wir von ihnen wissen! Es war ihnen noch mehr oder weniger gleichgültig in der vierten nachatlantischen Periode, aber in der fünften nachatlantischen Periode ist es ihnen schon nicht mehr gleichgültig, sondern es ist, wie wenn ihnen etwas entzogen würde an geistiger Nahrung, wenn die Menschen hier auf der Erde von ihnen nicht wissen.“

Das Zitat deutet einige wesentliche Merkmale anthroposophischer Weltbetrachtung an: den engen Zusammenhang der geistigen Wesenheiten mit den individuellen Schicksalen der Menschen, das Phänomen einer historischen Entwicklung auch dieser geistigen Mächte, die Gliederung geschichtlicher Ereignisse in sogenannte nachatlantische Kulturepochen, die mit jeweiligen spezifischen Bewusstseinslagen der Menschen einhergehen. Steiner gibt in seinem umfangreichen Schriften- und Vortragswerk zahlreiche sehr konkrete Hinweise, beispielsweise auf Erlebnisse der menschlichen Seele nach dem Tod,

auf bestimmte Einweihungsprozesse in den antiken Mysterien, auf die tiefere Bedeutung der christlichen Evangelien, auf die geisteswissenschaftlich erforschten Wirkungen bestimmter Medikamente. Angesichts der Konkretheit dieser geistigen Welt könnte man sich, wie mir scheint, erinnert fühlen an den Begriff des „metaphysischen Empirismus“, den der Philosoph Friedrich Wilhelm Joseph Schelling um 1840 in seiner „Philosophie der Offenbarung“ prägte (vgl. dazu Schelling 1977, S. 145).

Das ist hier alles sehr verkürzt und holzschnittartig dargestellt und wird der lebendigen Vielfalt von Ideen und Beschreibungen im Werk Steiners nicht gerecht, macht aber deutlich, welcher Typ von Aussagen den Eindruck einer „esoterischen“ oder gar „okkultistischen“ Grundlage anthroposophischer Medizin, Landwirtschaft, Pädagogik etc. hervorrufen kann. Ihr Wahrheitsgehalt ist aus heutiger wissenschaftlicher Sicht überwiegend nicht intersubjektiv nachprüfbar. Es kann mit Blick auf solche für das heutige Wissenschaftsverständnis schwer nachvollziehbare Grundlegungen der Waldorfpädagogik nicht verwundern, dass diese kritische Diskussion inzwischen auch die Ausbildungsinstitutionen für Waldorfpädagogik und ebenso die Lehrkräftekollegien in den Schulen erreicht hat.

Obwohl mitunter daraufhingewiesen wird, dass in den genuin pädagogischen Vorträgen und Lehrplanbesprechungen Rudolf Steiners solche esoterischen Aussagen zugunsten konkreter didaktischer Anregungen eher selten zu finden sind, kann man bei genauer Lektüre doch feststellen, dass sie häufig wenigstens im Hintergrund leitend sind. So forderte Steiner zum Beispiel mit Blick auf den zu seiner Zeit lebhaft diskutierten sogenannten *Anschauungsunterricht*, bei der Betrachtung der Pflanzen keinen flachen Empirismus zu fördern: „Versuchen Sie, gerade den Pflanzenunterricht so zu geben, dass noch viel übrigbleibt für die Phantasie der Schüler, dass das Kind noch viel, viel aus der Empfindung heraus sich phantasievoll ausbilden kann über dasjenige, was als seelische Beziehungen waltet zwischen der menschlichen Seele und der Pflanzenwelt. Wer gar zu viel von dem Anschauungsunterricht fabelt, der weiß eben nicht, dass es dem Menschen Dinge beizubringen gibt, die sich eben nicht äußerlich anschauen lassen ... Natürlich muss man die Anschauung da, wo sie am rechten Platze ist, pflegen, aber man darf nicht dasjenige in Anschauung verwandeln, was dazu geeignet ist, eine moralisch-gemüthafte Wirkung von dem Lehrer auf den Schüler übergehen zu lassen“ (Steiner 1975, S. 191f.). „Dinge beibringen, die sich nicht äußerlich anschauen lassen“ – das ist eine der zunächst *nicht* esoterisch anmutenden didaktischen Anregungen Rudolf Steiners für eine bedenkenswerte Lehrkunst. Man kann dabei unter anderem an die poetische Betrachtung beispielsweise einer Blume etwa in einem Gedicht Rilkes denken, die mehr zum Ausdruck bringt als das sinnlich Wahrnehmbare der Pflanze. Eine so betrachtete Blume bringt unter anderem subtile, wissende Gefühle „zur Sprache“, die prosaisch nicht zum Ausdruck kommen könnten – und zwar als „Sprache der Blume“, nicht als Projek-

tion eigener Gefühle in die Pflanze. Eine solche ästhetische Betrachtung scheint zunächst keine Elemente anthroposophischer Esoterik zu enthalten. Auch die von Goethe beschriebene „Metamorphose der Pflanzen“ betrifft nach dessen Wortwahl eine „sinnlich-übersinnliche“, sich plastisch verändernde Gestalt in der Zeit, die man *nur im inneren Bild*, nur durch Imagination erfassen kann. In einem Gespräch mit Schiller schilderte er diesem seine „Urpflanze“, Schiller aber „schüttelte den Kopf und sagte: Das ist keine Erfahrung, das ist eine Idee“. Er habe, so Goethe, gestutzt, „verdrießlich einigermaßen; denn der Punkt, der uns trennte, war dadurch aufs strengste bezeichnet“. Goethe erwiderte: „Das kann mir sehr lieb sein, dass ich Ideen habe, ohne es zu wissen, und sie sogar mit Augen sehe“ (Goethe 1981, S. 152). Auch dieses Sehen mit dem „inneren Auge“ überschreitet eine bloß an der sinnlichen Erscheinung orientierte Wahrnehmung der Pflanze (dazu Bockemühl 1997, der darauf aufmerksam macht, wie sich durch solche imaginativen Betrachtungen Prozesse der bildenden Selbsterfahrung entwickeln können).

Ich vermute allerdings, dass Steiner sich mit einer solchen Deutung seines Hinweises auf einen „geistvollen“ botanischen Anschauungsunterricht nicht zufriedengeben würde. Da seiner Lehre zufolge allem Sinnlichen geistige Wesenheiten zugrunde liegen, muss noch ein anderer Betrachtungsaspekt ins Spiel kommen, der dann aus der Außenperspektive *esoterisch* erscheint. Man kann also die zitierte Bemerkung zum Anschauungsunterricht nur sorgfältig interpretieren, wenn man sie im Zusammenhang mit Steiners Ausführungen über die in der gesamten Natur wirksamen *Elementargeister* betrachtet (dazu zum Beispiel Steiner 1992). Wir würden uns, so betonte er in einem Vortrag am 28. September 1923, noch nicht hinreichend klarmachen, dass in jeder Pflanze ein elementarisches, ein geistiges Wesen steckt, das gewissermaßen in der Pflanze verzaubert ist (Steiner 1976, S. 26–42). Wir sollten uns daher bei der Betrachtung der Pflanze sagen, dass ein geistiges Wesen darin verzaubert ist. „Diese Lilie, indem sie ihre Blätter, aber namentlich ihre Blüte entfaltet, wartet eigentlich auf etwas. Sie sagt sich: Es werden Menschen an mir vorübergehen, Menschen, die mich anschauen, und wenn genügend Menschaugen ihren Blick auf mich gerichtet haben werden, dann werde ich – so sagt der Geist der Lilie – aus der Verzauberung entzaubert sein und werde meinen Weg in geistige Welten antreten können! ... Es ist ein Verhältnis, das die Lilie zum Menschen eingeht, indem der Mensch zuerst seinen Blick auf die Lilie wirft. Überall in unserer Umgebung sind diese elementarischen Geister, und sie rufen uns eigentlich zu: Schauet doch nicht so abstrakt die Blumen an und macht euch nicht bloß die abstrakten Bilder davon, sondern habt ein Herz, ein Gemüt für das, was geistig-seelisch in der Blume wohnt. Das will durch euch aus seiner Verzauberung erlöst werden.“

Mir scheint die These naheliegend zu sein, dass Rudolf Steiner seinen Hinweis auf die Gefahr empiristischer Blickverengungen im Anschauungsunterricht auch aus diesem *esoterischen* Hintergrund heraus formuliert hat. Zwar soll die „Geistig-

keit“ der Pflanze nicht Gegenstand des Unterrichts sein (wie überhaupt anthroposophische Inhalte seinen Hinweisen zufolge niemals Gegenstände des Unterrichts werden sollen), aber für Lehrkräfte gilt dann, die Geistigkeit der Pflanze als unthematisierte Inspirationsquelle für einen keinesfalls esoterisch wirkenden Anschauungsunterricht zu nutzen. Anders ausgedrückt: Das Esoterische wäre im faktischen Unterrichtsgeschehen nicht beobachtbar, wohl aber handlungsleitend.

Ein solches nicht unmittelbar ersichtliches Wirksamwerden esoterischer anthroposophischer Handlungsorientierungen kann man auch in anderen Zusammenhängen der pädagogischen Werke Rudolf Steiners entdecken. In den Vorträgen und Lehrplanbesprechungen zur Waldorfpädagogik finden sich häufig Prognosen über die negativen oder positiven Folgen bestimmter Unterrichtsinhalte und -formen. So wird zum Beispiel in einer 1923 gehaltenen Vortragsreihe Rudolf Steiners zum Thema *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis* im vierten Vortrag folgender Hinweis auf die negativen Folgen eines zu frühen Lesenlernens gegeben (vgl. Steiner 1989, S. 72 f.): „Lernt das Kind zu früh lesen, dann führt man es zu früh in die Abstraktheit hinein. Und Sie würden unzählige spätere Sklerotiker beglücken für ihr Leben, wenn Sie Ihnen nicht zu früh das Lesen beibrächten als Kinder. Denn diese Verhärtung des ganzen Organismus – ich nenne es populär so –, die in der mannigfaltigsten Form der Sklerose später auftritt, die kann man zurückverfolgen zu einer falschen Art, das Lesen beizubringen“ „Erfassen Sie, wie Sie den Unterricht und die Erziehung gestalten sollen, so erfassen Sie zu gleicher Zeit, wie Sie dem Kinde die beste Gesundheit fürs Leben geben.“

Solche Prognosen dürften in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft mit großer Skepsis betrachtet werden. Der sich entwickelnde Mensch ist in vielfältige und komplexe Sozialisationswirkungen, Erziehungsformen, alltägliche Erfahrungen und auch Selbstbildungsprozesse verwoben, die solche „Effektstärken“ aus der Sicht mit der empirischen Forschung Vertrauter nicht erwarten lassen. Warum werden oder wurden solche strikten Prognosen Rudolf Steiners innerhalb der Waldorfschulbewegung dennoch nicht zurückgewiesen und als empirisch nicht hinreichend gestützte Hypothesen deklariert? Vermutlich deshalb, weil in die geisteswissenschaftliche Kompetenz Steiners, in seine Fähigkeit zu tiefergehenden Einsichten, ein großes Vertrauen gesetzt wurde – sicher innerhalb des ersten anthroposophisch geschulten Lehrerkreises vor rund 100 Jahren, möglicherweise heute zunehmend weniger unter dem Einfluss eines in alle Lebensbereiche vordringenden naturwissenschaftlich geprägten Denkens.

Die pädagogischen Vorträge und Lehrplanbesprechungen enthalten aber nicht nur *indirekte* Hinweise auf Kernthemen der anthroposophischen Lehre, wie das eben am Beispiel des Anschauungsunterrichts und der erst kontextuell erschließbaren Elementargeister-Lehre beschrieben wurde, sondern auch *direkte*. So werden beispielsweise in den für die Gründung der ersten Waldorfschule besonders wichtigen, weil sehr praxisorientierten Vorträgen *Erziehungskunst*:

Methodisch-Didaktisches (vgl. Steiner 1975) unter anderem folgende genuin anthroposophischen Themen angesprochen: *Karmisch* bedingte Lebensereignisse und die Kräftigung des *Ätherischen* durch richtigen Unterricht. Besondere Erziehungsaufgaben im *fünften nachatlantischen Zeitraum* und das Ausatmen von *Ich* und *Astralleib* beim Einschlafen der Heranwachsenden sowie ihr Einatmen beim Aufwachen. Der Zusammenhang des Atmens und auch künstlerischen Tuns mit der *kosmischen Entwicklung von der alten Saturn- über die Sonnen-, Mond- und Erdentwicklung weiter bis zur zukünftigen Vulkanentwicklung* und die Wirksamkeit von *Ahriman* und *Luzifer* im Erziehungszusammenhang. Ferner der werdende Mensch als Fortsetzung dessen, was sich vor der Geburt im *Übersinnlichen, auch Kosmischen* abgespielt hat, sowie die Bedeutung von *Reinkarnation* und *Karma* im Erziehungszusammenhang. Auch die Verbindung der kindlichen Entwicklung mit den *Geburten des Äther- und Astralleibes um das 7. und 14. Lebensjahr herum* wird besprochen. – Wie sollte man mit diesen vielfach kritisierten esoterischen Aussagen Rudolf Steiners zum Nutzen einer zukunftsfähigen Waldorfpädagogik umgehen? Wie bereits erwähnt, wird diese Frage, soweit ich das als Außenstehender beobachten kann, längst auch in den Schulkollegien und Hochschuleinrichtungen der Waldorfpädagogik intensiv diskutiert.

2. Der inneranthroposophische Diskurs um die esoterischen Motive der Waldorfpädagogik: Zwei prototypische Positionen

Den außeranthroposophischen Angriffen auf die Anthroposophie korrespondiert auch ein inneranthroposophischer Diskurs, besonders im Rahmen der Waldorfbewegung, der durchaus neuartige Argumente ins Spiel bringt. Man kann im Feld der sehr differenzierten waldorfschulbezogenen Argumente *zwei entgegengesetzte Positionen* identifizieren, die insbesondere die esoterischen Aussagen Steiners eher positiv oder eher kritisch betrachten. So betont zum Beispiel Tomáš Zdražil, dass die Anthroposophie für die Waldorfpädagogik substanziell und kein „Theoriegebäude“ (H. Zander) sei; man könne in ihr so etwas wie den „Quellpunkt der originären Waldorfpädagogik sehen, denn dies ist die erste und die eigentliche Inspiration für die ganze pädagogische Praxis ...“ (Zdražil 2023). – Neuere Publikationen zur Frage, ob die Esoterik Steiners nicht doch tiefere Einsichten enthält, als dies eine oberflächlichen Lektüre der Schriften, Vorträge und künstlerischen Manifestationen erkennbar werden lässt, legen nahe, diese Position nicht vorschnell zu verwerfen oder als „konservativ“ zu klassifizieren. Ich werde darauf später zurückkommen.

Die in verschiedener Hinsicht konträre Position hat sicher besonders prominent Jost Schieren formuliert. In einem, auch mit Blick auf die Anthroposophie, selbstkritischen Artikel wird unter der Überschrift *Anthroposophie in der Kritik* be-

tont, dass eine „devote Steiner-Rezeption, die noch in den Siebziger- und Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts anthroposophisch-intern salonfähig gewesen ist ..., heute zurecht ihren Platz verloren hat“ (Schieren 2022). Unter der Zwischenüberschrift „Esoterikproblem“ betont er, dass Steiner zufolge die Waldorfpädagogik „nicht als verlängerter Missionsarm der Anthroposophie“ fungieren, sondern vielmehr eine „rein methodische Funktion“ haben sollte: „Epistemologie, Anthropologie und Psychologie“ seien die tragenden Elemente, verbunden durchaus mit einer „Esoterikabstinenz“. Was mit der epistemologischen Grundauffassung der Waldorfpädagogik gemeint sein könnte, hat Jost Schieren in einem früheren Artikel unter der Überschrift *Die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie* ausgeführt (Schieren 2011). Immer noch, so der Autor, zähle der Glaube an die Aussagen Rudolf Steiners unter Anthroposophen mehr als die eigene Erkenntnisbemühung. „Das mangelnde Bewusstsein des realen Erkenntnisabstandes zu den Aussagen Rudolf Steiners ist eine Quelle nicht der Unwissenschaftlichkeit, sondern der *Verunwissenschaftlichung* der Anthroposophie“ (Schieren 2011, S. 231).

Es sei, so der Autor, ein Missverständnis vieler Anthroposophen, eine *an sich* geistige Welt anzunehmen – er bezeichnet diese Annahme als „naiven Geistrealismus“. Steiner habe vielmehr einen „völlig neuen Geistbegriff geprägt“, der aufs Engste mit dem Freiheitsbegriff verbunden sei. Aus Steiners erkenntnistheoretischer Schrift *Grundlinien einer Erkenntnis der Goetheschen Weltanschauung* zitiert Schieren: „Der Weltengrund hat sich in die Welt vollständig ausgegossen ... Die höchste Form, in der er innerhalb der Wirklichkeit des gewöhnlichen Lebens auftritt, ist das Denken und mit demselben die menschliche Persönlichkeit. Hat somit der Weltengrund Ziele, so sind sie identisch mit den Zielen, die sich der Mensch setzt, indem er sich darlebt. Nicht indem der Mensch irgendwelchen Geboten des Weltenlenkers nachforscht, handelt er nach dessen Absichten, sondern indem er nach seinen eigenen Absichten handelt. Denn in ihnen lebt sich jener Weltenlenker dar“ (Steiner 1980, S. 125). Die Kernaussage, so Schieren, „liegt darin, dass es aus epistemologischer Perspektive keine außerhalb des Bewusstseinsvollzuges für sich bestehende Geistigkeit gibt“. Und in einem Interview der Zeitschrift *Psychologie Heute* mit Jost Schieren und Heiner Ullrich unter dem Titel *Waldorfschule vs. Wissenschaft?* plädiert er, auf die Frage der Journalistin, ob nicht eine „Waldorfschule light“ ohne Steiner denkbar sei, für ein „neues wording“: „Wir können nicht mehr vom ‚Freiwerden des Ätherleibes‘ sprechen und die Leute sollen irgendein Mysterium schlucken“ (Meister 2022, S. 29).

Beachtenswert mit Blick auf mögliche Entwicklungen dieses waldorffinterne kritischen Diskurses sind auch Phänomene, die sich aus der ausgeprägten *Internationalisierung der Waldorfschulbewegung* ergeben (vgl. Göbel 2019; Zdražil/Kullak-Ublick 2019). So wird beispielsweise von einzelnen Sympathisanten der Waldorfpädagogik in Afrika Rudolf Steiners Deklaration sogenannter *nachatlantischer Kulturepochen* als eurozentrische, vielleicht sogar „strukturell rassistische“ Geschichtsdeutung kritisiert; ebenso wird gelegentlich auch das für Steiners

Anthroposophie im Zentrum stehende *Christentum* als kulturelle Blickverengung europäischer Prägung angesehen. Der vermutlich nur vorübergehend bestehende, aber in dieser Hinsicht symptomatische, seit 2024 eingerichtete Internet-Podcast *Waldorf.Perspektiven: Säule der Demokratie: Kultur und Vielfalt* (vgl. Aguiar 2025) gibt einen anschaulichen Einblick in diese Diskussion. Gespräche des freien, aus Kuba stammenden Journalisten Yampier Aguiar Duranona mit Lehrkräften aus Waldorfschulen und -hochschulen, mit Eltern und anderen fachkundigen Menschen machen deutlich, in welche Richtung sich die kritische Erörterung anthroposophischer Grundlagen der Waldorfpädagogik entwickeln könnte. Tatsächlich gibt es inzwischen erste Versuche, die Didaktik eines „post-kolonialen“ Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen zu entwickeln, der kritisch auch auf die Kulturstufen-Theorie Rudolf Steiners antwortet (Rawson/Steinwachs 2024). Ebenso sind erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten zu den überaus diversen Entwicklungen der Waldorfschulkulturen in verschiedenen Ländern Anlass zu einer waldorfinernen Neubesinnung auf das, was in Zukunft den Kern der Waldorfpädagogik ausmachen könnte, möglicherweise in Gestalt einer hochachtungsvoll historisierenden statt „devotional verehrenden“ Sicht auf den Begründer dieser Pädagogik (zum Beispiel Hoffmann/Buck 2024).

3. Wie kann es weitergehen?

Diese Tagung wurde ausdrücklich als „kritische Bestandsaufnahme“ deklariert. Den Ausschnitt eines solchen „Lagebildes“ stellt sicher die geschilderte *inneranthroposophische* Kontroverse dar – könnte sie gefährlich für die Waldorfpädagogik werden, weil wichtige und Sicherheit gebende pädagogische Handlungsorientierungen verloren gehen? Letztlich kann die zukünftige Entwicklung nur in den Schul- und Hochschulkollegien der Waldorfbewegung geklärt werden, ich kann dazu nur ein paar persönliche Eindrücke und Überlegungen als Erziehungswissenschaftler beisteuern. Dies geschieht in der Überzeugung, dass es sich bei der *Didaktik* der Waldorfschulen und -kindergärten um eine von der Grundanlage her moderne, zukunftsfähige Pädagogik handelt, die unter anderem *historisch* und *bildungstheoretisch* gut begründet werden kann. Dabei muss man allerdings zunächst den Blick darauf wenden, was man als didaktische Szenerien in den Schulen *beobachten* kann: den sowohl kognitiv als auch künstlerisch-handwerklich ausgerichteten Unterricht, die ästhetische Durchdringung des gesamten Unterrichtsmilieus, den phänomenologischen Zugang in der Naturkunde, die ästhetische Gestaltung des Schulareals, die rhythmisierte Kultur der Feste und Feiern, die Selbstverwaltung der jeweiligen Einzelschulen, den Verzicht auf eine hierarchische Struktur des Kollegiums – um hier nur wenige Beispiele dieser besonderen Schulkultur zu nennen.

Wenn man nun auf die einleitend gestellte Frage zurückkommt, ob es eine „Waldorfpädagogik ohne Steiners Esoterik“ geben kann und ob vielleicht sogar diese esoterischen Elemente das didaktische Milieu in Waldorfschulen stärker prägen, als gemeinhin angenommen wird, dann empfiehlt es sich, eine bildungswissenschaftliche Perspektive einzunehmen, aus der diese Fragen gut begründet beantwortet werden können. Sie dient dann als eine Art Qualitätsmaßstab mit Blick auf die Beantwortung der genannten Fragen. Die vor vielen Jahrzehnten insbesondere von dem Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki entwickelte sogenannte *bildungstheoretische Didaktik* kann dafür den Ausgangspunkt bilden (zu ihrer Positionierung innerhalb didaktischer Theorien vgl. Terhart 2009). Mit dieser Didaktik ist ein doppelter Anspruch verbunden: Einerseits soll die Unterrichtsmethode ausgehend von gesellschaftlichen „Schlüsselproblemen“ und ihren darauf bezogenen Lernzielen geplant werden. Wolfgang Klafki zählte dazu unter anderem die für demokratische Gemeinschaften grundlegenden Fähigkeiten zur Mitbestimmung und Solidarität. Andererseits sollen die Unterrichtsgegenstände und -methoden – zum Beispiel die Besprechung bestimmter Pflanzen im Botanikunterricht – stetig daraufhin geprüft werden, welchen Anregungsgehalt sie für Bildungsprozesse konkreter Schülerinnen und Schüler haben. Auch deshalb sind grundlegende Lernziele nicht einfach aus vorfindbaren, beispielsweise staatlichen Vorgaben zu entnehmen, sondern kritisch am Maßstab des Bildungsanspruchs zu prüfen. Eine derartige Didaktik eröffnet nicht nur weite Spielräume für kreative Unterrichtsplanungen. Sie bewahrt auch davor, das Unterrichten als bloße Technologie, als zweckrationalen Einsatz bestimmter Lehrmethoden zur Erreichung der curricular vorgegebenen Ziele zu begreifen. Allerdings scheinen mir Bildungsziele wie „Mitbestimmungsfähigkeit“ die sozialdemokratische Handschrift der 1970er Jahre zu tragen – gibt es andere Hauptkriterien, *grundlegende Prinzipien oder Grundsätze des pädagogischen Denkens und Handelns*, die man als solche einer modernen Pädagogik bezeichnen kann? Ich vermute, dass die folgenden *vier Prinzipien*, die sich *historisch* herausgebildet haben, in der Erziehungswissenschaft weitgehend unstrittig sind. Sie können hier nur relativ abstrakt beschrieben und nicht wirklich bis in Unterrichtsbeispiele hinein konkretisiert werden. Es geht also eher um eine Programmatik für einen solchen Forschungszugang zur Didaktik der Waldorfschulen als um wirkliche Belege für die Leistungsfähigkeit dieses Verfahrens. Dabei wird der *Erziehungsbegriff* im weiteren Sinne eines pädagogischen Milieus verwendet, das ein Erreichen entsprechender Bildungsziele ermöglicht und fördert:

Erstens: Kinder sollten nicht auf bestimmte Stände, Geschlechterrollen, Berufe, politische Ziele usw. hin erzogen werden, sondern allseitig gebildet werden. Das ist eine Forderung, die sich schon im sogenannten pädagogischen Humanismus der Renaissance herausgebildet hat, die jedoch bis in die Gegenwart nicht konsequent, beispielsweise in der Schulpraxis, verwirklicht werden konnte. Ich möchte

aber behaupten, dass man diesen didaktischen Ansatz in Waldorfschulen anstrebt und vielfach praktiziert. Ich komme gleich darauf zurück.

Ein zweiter Grundsatz des pädagogischen Denkens und Handelns ist die Forderung, Kinder nicht durch Drohung und Strafe, sondern durch Ermutigung und Unterstützung zu erziehen. Es gab in der Vergangenheit zwar immer wieder Berichte, auch aus Waldorfschulen, die diesem Prinzip widersprachen. Aber anders als in vielen erziehungswissenschaftlichen Standardwerken seiner Zeit ist in Rudolf Steiners pädagogischen Schriften und Vorträgen kein „Lob der Disziplin“, keine „schwarze Pädagogik“ angelegt (zu diesem Begriff vgl. Rutschky 1977, zur Geschichte der bedrohenden und strafenden Erziehung DeMause 1980).

Ein drittes Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns ist die Forderung, Kinder entwicklungsgemäß zu erziehen. Dafür ist ein wirkliches Verständnis erst vor rund 100 Jahren mit dem Aufkommen der *Kinderspsychologie* entstanden. Auch dieses Prinzip wird in den pädagogischen Schriften Steiners sehr ernst genommen, wenn auch mit Bezug auf die umstrittene anthroposophische Entwicklungslehre der Sieben-Jahres-Rhythmen (die allerdings auch in der Waldorfpädagogik nur als grobe Orientierung dient).

Das vierte Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns wird als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ bezeichnet. Da der Terminus „Erziehung zur Freiheit“ einen Widerspruch in sich selbst anzeigt, scheint dieser auf den Philosophen Johann Gottlieb Fichte zurückgehende Ausdruck angemessener zu sein. Dass es in der Waldorfpädagogik um eine altersgemäße „Erziehung zur Freiheit“ geht, wird sowohl in Fachbüchern zur Waldorfpädagogik als auch in Vorträgen Steiners häufig betont (zum Beispiel Carlgren/Klingborg 2019). Der Hinweis auf die *altersgemäße* Verwirklichung dieser Maxime soll exemplarisch andeuten, dass alle vier Prinzipien immer im Zusammenhang betrachtet werden müssen.

Zum einen würde es nun bei einer an diesen Grundsätzen orientierten Analyse der Waldorfdidaktik darum gehen, konkrete Unterrichts- oder Lehrplanbeispiele daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie diesen (mit Klafkis „Schlüsselproblemen“ vergleichbaren) Grundprinzipien einer modernen Pädagogik entsprechen. Zum anderen wäre genauer zu untersuchen, ob solche didaktischen Beispiele plausibel auf Rudolf Steiners esoterische Elemente der Waldorfpädagogik rückführbar sind oder auch ohne solche Grundlegungen praktiziert werden können. Um das am *ersten* Prinzip des pädagogischen Denkens und Handelns zu veranschaulichen: Ein wichtiges historisches Bezugsdokument für diesen Grundsatz kann man in Giovanni Pico della Mirandas 1487 verfasster Schrift *Über die Würde des Menschen* finden. Diese Würde besteht nach Meinung des Renaissance-Philosophen nicht in bestimmten herausragenden Fähigkeiten einer Person, sondern

gerade umgekehrt darin, dass der Mensch von seiner Grundanlage her nach allen Seiten hin entwicklungsoffen ist und daher einer *allseitigen Bildung* bedarf. Er kann dann später, auf dieser Grundlage einer Vielzahl von Möglichkeiten, „durch seinen eignen Willen“ bestimmen, wer er werden will. *Darin* bestehe, so Mirandola, auch die *Gleichheit* aller Menschen. Dieses Motiv einer nicht spezialisierenden, sondern allseitigen Bildung taucht dann immer wieder in der Geschichte pädagogischer Theorien auf (etwa in der Formel des Johann Amos Comenius aus dem 17. Jahrhundert „allen alles zu lehren“), ist aber bis heute nicht wirklich umfassend verwirklicht worden.

Schon die Tatsache, dass Waldorfschulen ursprünglich und bis heute „einheitliche Volks- und höhere Schulen“, also echte Gesamtschulen, sind, während das gegliederte Schulwesen häufiger als ein immer noch nachwirkendes Relikt der ständischen Gesellschaft bezeichnet wird, scheint mir ein Beispiel für das *institutionelle* Wirksamwerden dieses ersten Prinzips in der Waldorfpädagogik zu sein. Vor allem aber die *unterrichtsmethodische* Absicht, Kopf, Herz und Hand, intellektuelle wie handwerkliche Fähigkeiten, Mathematik wie Gartenbau und Kupfertreiben zu praktizieren, kann man als didaktischen Ausdruck dieses Grundprinzips verstehen. Welche besonderen Anforderungen und damit Lernerfahrungen ermöglichen zum Beispiel die Herstellung einer Holzsulptur, das Beobachten einer Pflanze in ihrem Entwicklungsprozess im Gartenbau, die bewegungskünstlerische Darstellung kompositorischer Gehalte eines Musikbeispiels in der Eurythmie, das „genetische“, selbstentdeckende Lernen bei Beobachtung eines zunächst unerklärlichen Phänomens der Lichtbrechung im Physikunterricht oder die empathische Erfahrung beim Darstellen einer bestimmten Person im Theaterspiel? Das sind Beispiele für *phänomenologisch-bildungstheoretische Strukturanalysen*, die notwendig werden, wenn die Didaktik der Waldorfpädagogik wirklich präzise untersucht werden soll. (Zu diesem Begriff vgl. auch Rittelmeyer 2016, S. 49 ff.)

Wenn – um das Gemeinte an einem einfachen Beispiel zu veranschaulichen – die *Brennnessel* in einem Schulbuch für das 5. Schuljahr als Pflanze beschrieben wird, die oft auf schutthaltigen Böden wächst, weil dort stickstoffreicher Boden vorherrscht und die daher eine „Zeigerpflanze für Stickstoff“ genannt werden kann, dann mag das als Beispiel für eine gute MINT-Bildung gelten, auch wenn die Pflanze als Gestalt im Raum hier überhaupt nicht in Erscheinung tritt (Lange et al. 1974, S. 176). Betrachtet man im Vergleich ein Schulbuch, in dem zunächst einmal darauf aufmerksam gemacht wird, wie schön diese bescheiden wirkende Pflanze erscheint, wenn man sie von oben her betrachtet und ihre annähernd kreuzförmig übereinander liegenden Blattstellungen wahrnimmt sowie ihre fein ausgezackten, in eine Spitze mündenden Blätter erblickt, dann wird nicht nur sehr viel stärker an die *multisensorische Wahrnehmung dieser Pflanze im Raum* appelliert, sondern durch die ästhetische Zugangsform auch eine *persönliche Beziehung* zu diesem betrachteten Phänomen hergestellt. Das letztgenannte Beispiel ist zu

finden im *Lesebuch der Pflanzenkunde* des anthroposophischen Biologen und Waldorflehrers Gerbert Grohmann (1979, S. 132–134). In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, die didaktische Reflexion auf den neueren Forschungsbereich der „Embodied Cognition“ zu beziehen (zum Beispiel Rittelmeyer 2022). Forschungen zur „Verkörpernten Erkenntnis“ haben deutlich gemacht, wie wichtig ein Bildungsmilieu ist, das unser gesamtes menschliche Sinnessystem, aber auch körperliche Aktivitäten fördert – also zum Beispiel die Aktivierung des kinetischen Sinns bei der genauen Betrachtung der Pflanze in ihrer Raumgestalt.

Man kann nun mit Blick auf die Esoterik-Diskussion ein kleines Gedankenexperiment anstellen. Wir könnten, würde er noch unter uns weilen, Gerbert Grohmann fragen, ob Rudolf Steiners „vergeistigte“ Pflanzenbetrachtung auch ein Motiv war, die Brennnessel so für Kinder zu charakterisieren, wie er das getan hat. Er könnte das verneinen – wie die meisten Unterrichtspraktiken in Waldorfschulen vermutlich *nicht* auf solche esoterischen Aussagen zurückgeführt werden. Er könnte das aber auch bejahen, etwa mit dem Hinweis, dass die Vorträge Rudolf Steiners zu den Elementarwesen in Pflanzen eine Einstellung bei ihm gefördert hätten, die Lebewesen der Natur mit dieser Aufmerksamkeit und Zuwendung zu betrachten, wie er das im vorliegenden Lesebuch zu beschreiben versuchte.

Ich bin in meinem Buch *Rudolf Steiners Mission und Wirkung* (2023) der Frage nachgegangen, warum viele Schriften und Vorträge Steiners auch zahlreiche Menschen faszinieren oder doch zumindest nachhaltig interessieren, die zu zentralen esoterischen Annahmen der Anthroposophie (zum Beispiel der Wiederverkörperungsidee oder der behaupteten Existenz von Elementargeistern) *keinen* Zugang finden. Meine an vielen Beispielen erläuterte These war, dass durch die oft befremdlich wirkenden Aussagen Steiners auch Botschaften von erstaunlicher Modernität gleichsam hindurchschimmern. Ich bezeichnete sie dort als „Subtexte“. So kann man beispielsweise feststellen, Elementarwesen in Pflanzen nicht wahrnehmen zu können. Wenn man jedoch einmal genauer imaginiert, worin der erlebte Unterschied besteht zwischen einer „geisterlosen“, wenn vielleicht auch goetheanistisch inspirierten Pflanzenbeschreibung und einer Schilderung von Naturgeistern, die das Wesen dieser beschriebenen Organismen erst verständlich machen, dann scheint mir folgende Interpretation naheliegend zu sein: Die naturwissenschaftlich oder auch phänomenologisch analysierte Pflanze wird immer ein „Gegenstand“, ein „Objekt“ sein, das strikt vom beseelten Menschen zu unterscheiden ist – auch wenn dieser noch so sehr seine Naturliebe betont. Ist der Naturgegenstand indessen „begeistet“ oder „beseelt“, so tritt er uns in einem gewissen Sinn als *Subjekt* entgegen.

Kann unser erfundener Gesprächspartner Gerbert Grohmann mit diesem Hinweis etwas anfangen? Ja – so könnte er sagen, da ist etwas Richtiges dran. Ich kann eigentlich nicht behaupten, bei Betrachtung der Brennnessel Elementargeister wahrgenommen zu haben, aber der Gedanke hat doch etwas Faszinierendes für mich, und aus diesem Gefühl, hier einem Lebewesen *als Sub-*

jekt zu begegnen, geht mein Bemühen um das wache Wahrnehmen der Pflanze hervor. – Von der sehr persönlichen Imagination einer beseelten und sprechenden Pflanze – so durchaus poetisch auch von Rilke wahrgenommen – bis zu jenem Schulbuchtext ist in diesem fiktiven Beispiel also ein *Transformationsprozess* zu beachten, denn es gibt wohl für die meisten anthroposophisch orientierten Lehrkräfte keinen unmittelbaren Schritt von den esoterischen Hinweisen Steiners zur Methodik des Unterrichtens. Darauf gilt es bei der Mikroanalyse von Unterrichtsplanungen und -praktiken zu achten. Wenn beispielsweise ein Kunstlehrer in Rudolf Steiners schon zitiertem Vortrag zur Sklerotisierungsgefahr bei einem zu frühen Lesenlernen aufmerksam darauf gemacht wird, dass Kinder in den ersten Klassen „intensiv in der Farbperspektive leben“ sollten, anderenfalls werde das Kind „niemals mit der richtigen Schnelligkeit lesen lernen“ und dass „das Kind geschmeidige Vorstellungen, geschmeidige Empfindungen und geschmeidige Willensaktionen aus diesen Farbempfindungen heraus“ entwickle, dann scheint mir das aus den früher genannten Gründen esoterisch grundiert zu sein (vgl. Steiner 1989, S. 103 f.). Wenn in der *Praxis* dieses Lehrers jedoch keine Monokultur der vertrauten Wasserfarbenbilder oder der für Steiners Schaffen charakteristischen Malweise beobachtbar ist, sondern eine Didaktik erkennbar wird, die sich davon deutlich und in einem tieferen Sinn zeitgemäß emanzipiert, dann liegt hier offenbar ebenfalls ein solcher Transformationsprozess vor. Diese Inspirationen aus dem Gebiet der Esoterik, die aber eigentätig in eine Unterrichtskultur jenseits esoterischer Anklänge verwandelt werden, sind bisher in der Waldorfpädagogik nach meiner Kenntnis noch viel zu wenig erforscht worden.

Ich will das Gedankenexperiment hier abbrechen und die Vermutung äußern, dass man seinen so argumentierenden Gesprächspartnern nicht einfach die Kompetenz absprechen oder einen ideologischen Standpunkt attestieren kann, nur weil auch esoterische Aussagen Steiners Inspirationsquellen für sie waren. Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob beispielsweise die Kulturstufentheorie Steiners in Gestalt der von Jost Schieren sogenannten devoten Steiner-Lektüre bruchlos in den Unterricht transportiert wird oder ob ein solcher Transformationsprozess stattfindet, der zu einem zeitgemäßen, vielleicht didaktisch innovativen Unterricht führt.

Mit solchen Diskursen wird aber ein Sachverhalt angesprochen, der für die Waldorfbewegung und ihre Kritik in Zukunft immer wichtiger werden könnte: Es geht dabei um eine neue Sicht auf Steiners esoterische Welt. Ich habe den Eindruck, dass sich in dieser Hinsicht eine Diskussionskultur ankündigt, die für die Waldorfpädagogik aufklärend werden kann. Sie wurde schon angesprochen mit meinen Hinweisen auf die „Subtexte“ in seinem literarischen und künstlerischen Werk. Der ehemalige Waldorflehrer Ulrich Kaiser hat in seinem Buch *Der Erzähler Rudolf Steiner* (2020) eine andere Variante dieser neuen Blickrichtung vorgestellt, für die charakteristisch ist, dass sie Probleme im Werk Steiners (wie nachgewiesene historische Irrtümer, diskriminierende Äußerungen über andere Kulturen, eu-

rozentrische Blickverengungen) klar benennt. „Erzählung“ wird hier jedoch nicht im Sinne einer beliebigen Konstruktion von Geschichten verstanden, sondern als Inszenierung eines Milieus, eines freilassenden und authentischen Verstehensangebots, das sich in der Praxis bewähren muss. Wie eine solche Bewährungsprobe auf dem Gebiet der Waldorfpädagogik beschaffen sein könnte, wurde bereits mit Blick auf die Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns und ihre Beziehung zur Waldorfdidaktik angedeutet.

Auch Wolfgang Müllers 2025 erschienenes Buch *Das Rätsel Rudolf Steiners. Irritation und Inspiration* scheint mir eine neue Perspektive auf Steiners Esoterik zu eröffnen. Es gibt Einblicke in das Leben und in zentrale Annahmen dieser Persönlichkeit, benennt berechnete kritische Kommentare zu seinem Werk und behandelt Steiners hellseherische, kritischen Ausblicke auf eine technisch beherrschte Welt. Der Autor setzt sich in ausgeprägter Selbständigkeit und Freiheit sowohl mit den Kritikern der Anthroposophie als auch mit dieser Bewegung selbst in ihren aktuellen und historischen Facetten auseinander, ohne in eine kühle Distanz zu verfallen. Eine solche *Haltung* dürfte einem kritischen Diskurs um die Esoterik im Werk Steiners die nötige Qualität verleihen. „Vielleicht“, so Wolfgang Müller am Schluss seiner Darstellung, „ist dies das Mysterium, auf das die Anthroposophie hindeutet: dass der Mensch das tiefere Bild der Welt nicht wie etwas schon Gegebenes eines Tages vorfindet und erkennt, sondern dass es durch ihn erst im vollen Sinne *entsteht*; dass der Mensch also hier etwas zu vollenden hat, ohne das die Welt Fragment bliebe. Und möglicherweise schließt das eine Geheimnis noch ein zweites ein: dass die Menschheit diese weiten Wege gehen musste, auf denen ihr die Welt immer fremder und kälter erschien, bis sich schließlich alles geistig wenden und umformen kann und auf neue Weise an Nähe gewinnt. Heimat wäre dann etwas, das hinter uns liegt – und vor uns.“ – Rudolf Steiners Esoterik wird hier – durchaus symptomatisch auch für andere neuere Diskurse zu diesem Thema – *nicht* als eine Art Offenbarungsszenarie gedeutet, sondern als literarisches und künstlerisches Milieu erlebt, das in seinen Problemen und auch Aufklärungspotenzialen *eigenaktiv* erkannt werden muss, wenn es beispielsweise in der Landwirtschaft, Medizin oder Pädagogik zur Inspirationsquelle für eine humanistisch geprägte Lebenswelt werden soll.

Literatur

- Bockemühl, Jochen (1997): Aspekte der Selbsterfahrung im phänomenologischen Zugang zur Natur der Pflanzen, Gesteine, Tiere und der Landschaft. In: Böhme, Gernot/Schiemann, Gregor (Hrsg.): *Phänomenologie der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 149–189.
- Carlgrén, Frans/Klingborg, Arne (2019): *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners*. 12. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- DeMause, Lloyd (Hrsg.) (1980): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Göbel, Nana (Hrsg.) (2019): Die Waldorfschule und ihre Menschen. Weltweit. 3 Bände. Stuttgart: Freies Geistesleben/Urachhaus.
- Goethe, Johann Wolfgang (1981): Glückliches Ereignis. In: Goethes Anschauendes Denken. Herausgegeben von Horst Günther. Frankfurt am Main: Insel, S. 148–153.
- Grohmann, Gerbert (1979): Lesebuch der Pflanzenkunde. 9. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Hoffmann, Ann-Kathrin/Buck, Marc Fabian (Hrsg.) (2024): Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public: Recent Developments the World Over, 1987–2004. London: Routledge.
- Lange, Friedrich/Strauß, Erich/Dobers, Joachim (1974): Biologie. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 1. 5. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Kaiser, Ulrich (2020): Der Erzähler Rudolf Steiner. Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.
- Meister, Gabriele (2022): Waldorfschule vs. Wissenschaft? Interview mit Heiner Ullrich und Jost Schieren. In: Psychologie Heute, 49, H. 10, S. 24–29.
- Müller, Wolfgang (2025): Das Rätsel Rudolf Steiner. Irritation und Inspiration. Stuttgart: Kröner.
- Aguiar Duranona, Yampier (2025): Podcast Waldorf-Perspektiven. <https://waldorf-perspektiven.podigee.io/> (Abfrage: 19.03.2026).
- Rawson, Martyn/Steinwachs, Frank (Hrsg.) (2024): Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2011): Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Loebell, Peter (Hrsg.): Waldorfschule heute. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2018): Die Inspiration aller Unterrichtsfächer durch künstlerische Gestaltungselemente. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele. Weinheim: Beltz Juventa, S. 88–96.
- Rittelmeyer, Christian (2022): Embodied Cognition: A Methodological and Pedagogical Interpretation. In: Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning. Cham: Palgrave Macmillan, S. 107–127.
- Rittelmeyer, Christian (2023): Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursionen in eine fremdartige Bildungslandschaft. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1977): Philosophie der Offenbarung. 1841/42. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schieren, Jost (2011): Die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie. In: Anthroposophie, Michaeli 2011, S. 225–236.
- Schieren, Jost (2022): Anthroposophie in der Kritik. In: Erziehungskunst, 86, H. 4, S. 5–9 (gekürzte Fassung), Erziehungskunst online (hier zitierte Fassung): <https://www.erziehungskunst.de/artikel/anthroposophie-in-der-kritik/>. (Abfrage: 19.03.2026).
- Steiner, Rudolf (1972): Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten? 2. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1975): Erziehungskunst II: Methodisch-Didaktisches. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1976): Die Anthroposophie und das menschliche Gemüt. Vier Vorträge in Wien vom 27. 9. bis 1. 10. 1923. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1979): Anweisungen für eine esoterische Schulung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1980): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, Rudolf (1989): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis. Acht Vorträge vom 15. bis 22. April 1923 in Dornach. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1992): Geistige Wesen in der Natur. 12 Vorträge, herausgegeben von Wolf-Ulrich Klünker. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, Rudolf (1994): Wie kann die seelische Not der Gegenwart überwunden werden? Soziales Verständnis, Gedankenfreiheit, Geist-Erkenntnis. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Zdražil, Tomáš (2023): Wie verhalten sich Waldorfpädagogik und Anthroposophie zueinander? In: Das Goetheanum 27–28, S. 14–15. <https://dasgoetheanum.com/wie-verhalten-sich-waldorfpaedagogik-und-anthroposophie-zueinander-2/> (Abfrage: 19.03.2026).
- Zdražil, Tomáš/Kullak-Ublick, Henning (Hrsg.) (2019): Die Menschenkunde der Waldorfschule in der Vielfalt der Kulturen der Welt. Stuttgart: edition waldorf.

Methodische Grundlagen der Waldorfpädagogik und ihre Anschlussfähigkeit an aktuelle fachmethodische Entwicklungen

Peter Lutzker

1. Einführung

Im Jahr 2021 wurde ich von einer der führenden fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften, dem *Scenario Journal* des University College Cork in Irland, gefragt, ob ich bereit wäre, Gastherausgeber der ersten Ausgabe des Jahres 2022 zu sein, die sich ausschließlich mit Waldorf-Fremdsprachenpädagogik beschäftigen sollte. *Scenario* ist ein Peer-Reviewed-Journal, das zweimal im Jahr erscheint. Eine solche Ausgabe enthält in der Regel 10 bis 15 Artikel. Natürlich sagte ich zu und fragte meinen Kollegen Martyn Rawson, ob wir die Ausgabe gemeinsam herausgeben könnten.

So entstand eine reiche Auswahl an Beiträgen zur Waldorf-Fremdsprachenpädagogik und zur Fremdsprachenlehrerbildung. Das Spektrum ist sehr groß: vom Umgang mit Liedern, Spielen und Gedichten in den ersten Klassen über performative Ansätze in der Mittelstufe bis hin zur Dramaarbeit mit Shakespeare in der 11. Klasse. Es gab auch Beiträge, die die Grundlagen der Waldorfpädagogik aus einer ganzheitlichen, anthroposophischen Sicht auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erläutern und daraus eine altersgemäße Fremdsprachenpädagogik ableiten (<https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/issue/view/scenario-16-1>, Abfrage: 05.11.2025).

Kurz nach Erscheinen dieser Ausgabe erhielten wir eine Anfrage der weltweit meistgelesenen Fremdsprachenzeitschrift *Humanising Language Teaching*, ob wir bereit wären, auch eine ganze Ausgabe ihrer Zeitschrift zu übernehmen. Diese Online-Zeitschrift hat weltweit über 10.000 Abonnenten, erscheint sechsmal im Jahr und richtet sich hauptsächlich an Lehrkräfte. Wir sagten zu und konnten mit Theresa Hermans auch eine weitere Herausgeberin gewinnen. Für die Ausgabe März–April 2023 wurden 18 neue Artikel verfasst, zum Teil von denselben und zum Teil von neuen Autoren. Entstanden ist ein breites Spektrum an Inhalten, beispielsweise zur Umsetzung von *Nursery Rhymes* in den unteren Klassen, zum Umgang mit der Civil-Rights-Bewegung in den USA, zu Vorschlägen für postkoloniale Literatur und zur Rolle von Theater und Improvisation in der Lehrerbildung. Auch in dieser Ausgabe gab es Beiträge zum anthropolo-

gisch-anthroposophischen Hintergrund, aus dem diese Ansätze gewachsen sind (<https://www.hltmag.co.uk/apr23/>, Abfrage: 05.11.2025).

2. Wie kam es dazu? Begegnungen bei der Waldorf English Week

Die *Waldorf English Week* wurde 1997 von Norman Skillen, Silvia Albert-Jahn, Christoph Jaffke, Martyn Rawson und mir gegründet. Innerhalb weniger Jahre entwickelte sie sich zur größten internationalen Fortbildung für Englischlehrkräfte an Waldorfschulen aus aller Welt. Inzwischen nehmen jährlich etwa 140 Personen aus 15–20 Ländern teil, und es gibt Wartelisten, da wir nicht über die Räumlichkeiten für mehr Kollegen verfügen. Jedes Jahr steht ein neues Thema im Mittelpunkt. Im Jahr 2024 war es „Reconsidering Language Learning in Light of Artificial Intelligence“. Im darauffolgenden Jahr: „Moving Language: Encouraging Deep Listening, Agency and Hope in Foreign Language Learning“. (<https://www.english-week.de/>, Abfrage: 05.11.2025)

Von Anfang an versuchten wir, renommierte Fremdsprachendidaktiker, die zwar nichts mit der Waldorfpädagogik zu tun hatten, deren Publikationen und Ansätze wir jedoch kannten und sehr schätzten, als Gäste für die Woche zu gewinnen. Alle entwickelten auf unterschiedliche Weise innovative Ansätze mit den Schwerpunkten Drama, Performativität und Kreativität, publizierten dazu viel und sind weltweit anerkannt. Wir glaubten, von ihnen lernen zu können, und wollten uns mit ihnen austauschen. Auch wenn wir einige Menschen mehrmals einluden, entstand im Laufe der Jahre eine lange Liste von Gästen.

Es entstand immer wieder ein lebendiger und fruchtbarer Austausch, von dem wir viel mitnehmen konnten. Die Gäste wiederum waren sehr interessiert an unseren Konzepten und Methoden. Durch diese Begegnungen wurden wir schließlich als Referenten zu Konferenzen in Europa und Asien eingeladen. Wir wurden auch immer wieder gebeten, Kapitel für von ihnen und anderen in führenden Verlagen in England und Deutschland herausgegebene Bücher beizusteuern und eigene Bücher in diesen Verlagen zu veröffentlichen. Dadurch wurde die Waldorf-Fremdsprachenpädagogik in den vergangenen 25 Jahren zunehmend bekannt und geschätzt.

Ein Beispiel für die Zusammenarbeit sind die Beiträge von Prof. Dr. Manfred Schewe vom University College Cork und Prof. Dr. Alan Maley in der „Waldorf-Ausgabe“ der Zeitschrift *Scenario*. Schewe ist einer der weltweit bekanntesten Vertreter für Deutsch als Fremdsprache, mit einem besonderen Schwerpunkt auf performativen Methoden. Er war zudem einer der Gründer dieser Zeitschrift. Maley gehört zu den weltweit bekanntesten Fremdsprachendidaktikern unserer Zeit, hat über 30 Bücher geschrieben, war Herausgeber der Fremdsprachenreihe von Cambridge University Press und Präsident der weltweit größten Vereinigung von Fremdsprachenlehrern. Beide kennen inzwischen die Waldorf-Fremd-

sprachenpädagogik und haben darüber geschrieben, wie sich ihre Ansätze und unsere fruchtbar ergänzen können. Was sie und andere so positiv fanden, werde ich im nächsten Teil versuchen, näher zu erläutern.

3. Ein Überblick über das Curriculum und die Methoden der Waldorffremdsprachenpädagogik

Das Fremdsprachenkonzept der Waldorfschulen in den ersten drei Schuljahren basiert auf dem Eintauchen in die Fremdsprache durch mündliche Praxis und Handeln. Es wird gesungen, rezitiert, es werden kleine Dialoge und Szenen gespielt und kleine Geschichten in der Fremdsprache erzählt, die durch die Erzählweise der Lehrkraft auch von den Schülern verstanden werden können. In diesen ersten drei Jahren findet kein bewusstes Fremdsprachenlernen statt, sondern ein lebendiges Miteinander in der Fremdsprache. Dabei wird versucht, an die noch teilweise vorhandenen nachahmenden Fähigkeiten anzuknüpfen, die der natürliche Erstspracherwerb ermöglicht. Erst in der 4. Klasse, in der sich Kinder häufig auch erstmals von ihrer bisherigen kindlichen Weltsicht zu trennen beginnen, erfolgt ein bewussteres Fremdsprachenlernen. Dies geschieht zunächst durch das Aufschreiben und Lesen all dessen, was sie bereits aus Gedichten, Liedern und Sprüchen kennen. Dies kann sich über mehrere Monate hinziehen, denn in dieser dreijährigen Zeit haben die Kinder auf diese Weise bereits sehr viel gelernt.

Ab der 4. Klasse beginnt auch das Lesen von authentischen englischen Kinderbüchern – Literatur im weitesten Sinne – mit ansprechendem Inhalt, schöner Sprache und schönen Bildern. Die Tatsache, dass ab der 4. Klasse ausschließlich mit authentischer Literatur gearbeitet wird, zeigt eine weitere Besonderheit der Waldorf-Fremdsprachenpädagogik: die intensive Arbeit mit altersgemäßer, authentischer Literatur und der Verzicht auf traditionelle Lehrbücher. Der Grund dafür liegt im übergeordneten Ziel, Schüler durch altersgemäße Literatur affektiv anzusprechen und – manchmal auch noch darüber hinaus – durch die Dramatisierung solcher Lektüren, Literatur zu „verkörpern“.

Diese Arbeit mit Literatur bildet einen deutlichen Kontrast zu traditionellen Lehrbüchern, die auf dem Prinzip einer geordneten Progression des Erlernens neuer Wörter und neuer grammatikalischer Strukturen beruhen, d. h. einem vornehmlichen kognitiven Duktus des Fremdsprachenlernens zugrunde liegen. Die Texte in traditionellen Lehrbüchern sind in der Regel darauf ausgerichtet, Wortschatz und Grammatik Schritt für Schritt zu vermitteln. Sie wirken im Vergleich zu authentischer Literatur eher banal und langweilig.

Wenn man zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht einer 6. oder 7. Klasse einer Waldorfschule gute Jugendliteratur liest, geht es vor allem darum, dass eine Lektüre die Schüler berührt, worüber sie dann miteinander sprechen, darüber

schreiben und vielleicht etwas daraus performativ spielen. Ziel ist es, durch die affektive, kognitive und volitionale Auseinandersetzung mit altersgemäßen Inhalten Interesse zu wecken und Begeisterung zu entfachen. Es geht vor allem um die unmittelbare Erfahrung fremdsprachlicher Lektüren, die die Schüler persönlich ansprechen und als bedeutungsvoll erleben.

Natürlich fließen auch landeskundliche Betrachtungen zu verschiedenen englischsprachigen Ländern ein. Früher lag der Fokus auf Großbritannien und den USA, heute wird versucht, ein breiteres Spektrum von Ländern und Kulturen zu integrieren. Auch hier geht es um einen inneren Bezug zu den Inhalten, sodass die Schüler sich angesprochen fühlen. Im Vordergrund steht nicht das formelle Sprachenlernen, sondern die Inhalte, die eine Resonanz bei den Schülern hervorrufen und die dann in der Fremdsprache besprochen, geschrieben und ggf. im Rahmen von Prozessdrama gespielt werden können. Es handelt sich um ein Lernen der Fremdsprache, das in wesentlichen Aspekten auch dem Erwerb der Muttersprache entspricht (Lutzker 2022b; Rawson 2022).

Ein bewusster Umgang mit der Grammatik findet nicht durch Unterbrechungen einer Geschichte, um diese besser zu lernen, statt, sondern wird meist getrennt davon und altersgemäß, vornehmlich ab Klasse 7, zunehmend in den Vordergrund gerückt. Die Grammatik soll ganzheitlich und lebendig erfahren werden – durch Bewegung und einen kreativen und spielerischen Umgang damit. Das Erlernen spezifischer grammatikalischer Regeln steht nicht am Anfang, sondern am Ende dieses Prozesses, bei dem die Schüler ein bestimmtes Phänomen aktiv und vielfältig erfahren haben und dadurch in der Lage sind, die dazugehörige Regel wirklich zu verstehen und selbst zu formulieren.

Unsere Gäste bei der *English Week* waren immer wieder begeistert von dem, was sie dort erlebt hatten. Viele von ihnen hatten durchaus vergleichbare Vorstellungen und Ansätze, doch die Realität in den verschiedenen Bildungssystemen mit ihren Lehrplänen und Lehrbüchern ließ dies in der Regel kaum zu. In der Waldorfpädagogik wurde für sie etwas zur gelebten Praxis, das sie in dieser Form noch nie gesehen hatten. Es lohnt sich, diese Gemeinsamkeiten genauer zu betrachten, da sie die Achse bilden, auf der die Verbindung zwischen der Waldorf-Fremdsprachenpädagogik und dem breiten internationalen Spektrum humanistischer, performativer, transformativer und hermeneutischer Ansätze deutlicher wird.

3.1 Performativität und Embodiment als Leitfaden des Waldorf-Fremdsprachenunterrichts

Die affektive, körperliche und kognitive Einbindung der Schüler durch ein breites Spektrum performativer Ansätze gehört zu den zentralen methodischen Prinzipien des Waldorf-Fremdsprachenunterrichts. Was Max van Manen als „knowledge

in action“ beschrieben hat, zieht sich durch das gesamte Altersspektrum der Waldorfschule von der 1. bis zur 12. Klasse (van Manen 1995). In den verschiedenen kleinen Spielen der Unterstufe, den zunehmend größeren Theateraufführungen der Mittel- und Oberstufe sowie dem regelmäßigen Rezitieren von Gedichten und dem Singen von Liedern haben die Schüler die Möglichkeit, sich bei verschiedenen Inhalten zu engagieren, bei denen die Zielsprache auch aktiv und künstlerisch verwendet wird.

Dabei steht meist nicht das gezielte Fremdsprachenlernen, sondern die Tätigkeit selbst im Vordergrund. Obwohl diese Aktivitäten auch kognitives und intellektuelles Engagement erfordern, unterscheiden sie sich vom traditionellen Sprachenlernen, da der Schwerpunkt auf der künstlerisch-körperlichen Beteiligung der Lernenden liegt. Die geforderten intellektuellen Prozesse konzentrieren sich im Allgemeinen weniger auf das bewusste Sprachenlernen als auf die Anforderungen der Aktivität selbst. Es geht um die Schaffung eines Rahmens, der es den Schülern erlaubt, etwas Sinnvolles und Bedeutungsvolles für sich in der Tätigkeit selbst zu entdecken und es dadurch aus eigenem Antrieb ergreifen zu wollen. Hierzu bieten künstlerische Tätigkeiten wie das Schauspiel reichhaltige Möglichkeiten.

Sinnfindung in einer performativen Arbeit – wie auch im Leben – kann nicht durch eine Aufforderung entstehen, sondern nur durch das, was Menschen selbst wollen. Dieses Selbst-Wollen hat eine eigene Dynamik, die erfordert, dass jemand einen persönlichen und tieferen Sinn in etwas empfindet. Es kann weder von außen noch von innen erzwungen werden, sondern entsteht aus einem eigenen Willensimpuls. Viktor Frankl schreibt hierzu:

„Die Idee eines Willens zum Sinn darf nicht im Sinne eines Appells an den Willen missdeutet werden. Glaube, Liebe, Hoffnung lassen sich nicht manipulieren und fabrizieren. Niemand kann sie befehlen. Selbst dem Zugriff des eigenen Willens entziehen sie sich. Ich kann nicht glauben wollen, ich kann nicht lieben wollen, ich kann nicht hoffen wollen – und vor allem kann ich nicht wollen wollen. Darum ist es müßig, einen Menschen aufzufordern, ‚den Sinn zu wollen‘. An den Willen zum Sinn zu appellieren, heißt vielmehr, den Sinn selbst aufleuchten zu lassen und es dem Willen zu überlassen, ihn zu wollen“ (Frankl 1985, 225).

Ein weiteres wesentliches Element des Fremdsprachenlernens, das auch aus einem selbstbestimmten inneren Willensimpuls entstehen kann, sind die vielfältigen Möglichkeiten, die im kreativen Schreiben liegen.

3.2 Die besondere Rolle des kreativen Schreibens in der Waldorf-Fremdsprachenmethodik

Es ist vor allem den Beiträgen unserer Gäste bei der *English Week* – hierzu wären Alan Maley, Mario Rinvolutri und Paul Matthews zu erwähnen – zu verdanken, dass wir uns überhaupt mit den Möglichkeiten des kreativen Schreibens intensiv beschäftigt haben. In früheren Fremdsprachenlehrplänen spielte es kaum eine Rolle; inzwischen gehört es zu den zentralen inhaltlichen und methodischen Ansätzen der Fremdsprachenpädagogik, besonders ab etwa Klasse 8 oder 9 bis Klasse 12.

Das größte Potenzial des kreativen Schreibens liegt im tiefen menschlichen Bedürfnis, Geschichten zu hören und zu erzählen. Dies stellt auch einen Bezugspunkt zum natürlichen Spracherwerb des Kindes dar. Geschichten prägen nicht nur die Vorstellungskraft und das Gefühlsleben, sondern auch den Spracherwerb, die Entwicklung des Denkens und des Selbstbewusstseins eines Kindes (Engel 1999).

Für Susan Engel sind es genau diese prägenden Dimensionen des Zuhörens und Erzählens von Geschichten, die sie dazu führen, auch die Bedeutung des späteren Schreibens für Kinder und Jugendliche zu betonen.

„The purpose of encouraging kids to write is not just to get them to write more happily or to become better writers. These experiences have a profound and formative effect on the child's developing narrative voice, and through this, his developing sense of self. The narratives created in writing have a deep connection with the ones created in play and in conversation... (...) They all contribute to the development of the self and to the development of the second world – the one that allows us to live in the past, the future, the impossible, the world of narrative that allows us to share ourselves with others“ (Engel 1999, 221).

Eines der Prinzipien, die dem Einsatz des kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen, ist, dass diese Prozesse des Erzählens auch weitreichende Auswirkungen auf das Erlernen einer Fremdsprache haben können. Durch ein solches kreatives „Eintauchen“ in die Fremdsprache haben junge Menschen die Möglichkeit, die Welt aus einer neuen Perspektive zu betrachten. In diesem größeren Zusammenhang kann kreatives Schreiben eine entscheidende Rolle spielen – nicht als gelegentlicher „Freitagsnachmittags-Spaß“, sondern als wesentlicher Bestandteil dessen, was durch eine Fremdsprache gelernt werden kann.

Das Erlernen des kreativen Ausdrucks ist ein höchst individueller Prozess, der tief in der inneren Vorstellungswelt und Gefühlswelt des Einzelnen verwurzelt ist. Gleichzeitig erfordert er eine gesteigerte Wahrnehmung und Bewusstheit für die Welt außerhalb des eigenen Ichs. Alan Maley argumentiert, dass die Herausfor-

derungen und Einschränkungen, die mit der Entwicklung der eigenen kreativen Schreibfähigkeiten verbunden sind, ein diszipliniertes Engagement auf verschiedenen Ebenen erfordern:

„Contrary to what many believe, creative writing is not about licence. It is a highly disciplined activity. However, the discipline is self-imposed: ‚the fascination of what’s difficult‘. In this it stands in contrast to expository writing, which imposes constraints from without. (...) Creative writing is a personal activity, involving feeling. This does not mean that thought is absent – far from it. The ingenuity of a plot or the intricate structure of a poem are not the products of unthinking minds“ (Maley 2006, 35).

Die von Maley beschriebene selbst auferlegte „disciplined activity“ entspricht dem Wesen des *Übens*. Gerade das Üben stellt eine entscheidende Verbindung zwischen den verschiedenen Ansätzen her, die der Waldorf-Fremdsprachenmethodik von der 1. bis zur 12. Klasse zugrunde liegen.

3.3 Der Umgang mit Literatur, Performativität und kreatives Schreiben als Wege des Übens

Über den Verlauf mehrerer Schuljahre hinweg wird eine vielfältige Auswahl authentischer Literatur gelesen, verschiedene performative Erfahrungen in der Fremdsprache ermöglicht und kreatives Schreiben in und durch die Fremdsprache praktiziert. All diese Lernwege sind zugleich Wege des *Übens*. Das traditionelle Sprachenlernen stützt sich eher auf das *Training* spezifischer Sprachfertigkeiten, insbesondere in Bezug auf Wortschatz und Grammatik. Ein solches Training legt den Fokus auf klar definierte, überprüfbare Leistungen. Lehrbücher sind in der Regel ebenfalls sorgfältig konzipiert, um bestimmte Kenntnisse innerhalb klar definierter Rahmenbedingungen zu vermitteln und zu überprüfen. Das *Üben* unterscheidet sich grundlegend und erfordert einen wesentlich längeren und subtileren Prozess. Die Tänzerin, die Bildhauerin und die Geigerin haben gemeinsam, dass sie durch jahrelanges Üben sich formen; die Auswirkungen dieser Übungsprozesse sind tief in ihrem Körper und ihren Bewegungen verankert und prägen auch ihre Gefühle und ihr Denken. Nicht das Erreichen eines Ziels verändert den Praktiker, sondern die Art des Übens selbst (Bollnow 1982).

In seinen erziehungswissenschaftlichen Betrachtungen über die Bedeutung des Übens beschreibt Malte Brinkmann einen umfassenden Bildungsprozess, den er zudem in einen größeren Lebenszusammenhang stellt.

„Es geht also nicht ausschließlich um den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein- und ausgeübt werden. Beim Einüben und Ausüben formt man sich immer

auch selbst, indem man sich ‚in Form‘ bringt, sich formt und ausbildet. Die übende *formatio* betrifft das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. (...) Es geht also um Selbstsorge und Selbstführung.“ Üben ist damit auch eine ethische Praxis der Lebenskunst (Brinkmann, 2021, S. 12).

Der Unterschied zwischen Training und Üben ist für die Waldorf-Fremdsprachenpädagogik unter anderem von großer Bedeutung, da sie darauf abzielt, dem sich entwickelnden Ich des Schülers die Möglichkeit zu geben, *in der Fremdsprache die eigene Sprache zu finden*. Dies erfordert eine grundlegende Haltung des Lehrenden, die darauf abzielt, innerhalb längerer Lernprozesse Freiräume für Schüler zum Ausprobieren und zur Reflexion zu schaffen. Der Waldorf-Fremdsprachenlehrer und Didaktiker Erhard Dahl schreibt:

„Dies verlangt, dass dem Ich des Schülers, d. h. seinen individuellen Gedanken und Empfindungen, auf allen Schulstufen möglichst viel Raum gewährt wird. Dies geschieht nicht nur aus Respekt vor der Persönlichkeit eines jeden Kindes, sondern auch aus der Überzeugung, dass der Weg über das Ich des Schülers der fruchtbarste ist, um die fremde Sprache tief im Gedächtnis zu verankern.“ (...) So kann im Laufe von zwölf Jahren nicht nur das Sprechenkönnen entstehen, sondern auch – und das ist entscheidend – ein ‚ich-bestimmtes‘ Sprechenkönnen“ (Dahl 1999, S. 18–19).

Nach Brinkmann gehört zum Üben auch der ständige Umgang mit dem Nicht-Können, wodurch ein weiteres wesentliches Bildungselement entsteht: „Anlass und Prozess des Übens wird durch die Erfahrung bestimmt, dass man etwas nicht kann. Nicht-Können, Nicht-Wissen, Missverstehen, Nicht-Verstehen, Fehler und Scheitern gehören elementar zur Erfahrung im Üben hinzu“ (Brinkmann 2021, S. 12).

Gerade beim Fremdsprachenlernen gehören Nicht-Können und Nicht-Verstehen zu den zentralen Merkmalen des gesamten Lernprozesses, die ebenfalls geübt werden müssen. Hier muss die immer wieder hervorgehobene Fähigkeit der „tolerance of ambiguity“ geübt werden, d. h., zu lernen, auszuhalten, dass man nicht jedes Wort verstehen muss, um zum Beispiel den Inhalt eines Gesprächs oder literarischen Werkes zu erfassen. Erst wenn Schüler lernen, nicht das dringende Bedürfnis zu haben, alle unbekannten Wörter sofort ins Bekannte zu übersetzen, sondern aufmerksam und offen zu bleiben, um das Wesentliche in Gesprächen, Schauspielaufführungen, Filmen oder beim Lesen fremdsprachlicher Lektüre doch zu erschließen, haben sie die notwendige Haltung entwickelt, um zum Beispiel ein Werk von Dickens, Puschkin, Flaubert oder Márquez als tiefes Erlebnis erfahren zu können.

Hierin liegt auch die Kunst der Lehrperson, Momente, Bilder und Wörter, die das Wesentliche bilden, so im Raum erscheinen zu lassen, dass sie unmittelbar erlebt werden können. Dies erfordert unter anderem die Schaffung einer Atmo-

sphäre im Klassenzimmer, in der das Werk „leben und atmen“ kann, sowie einen Unterricht, der auf das affektive und imaginative Erlebnis des Werks ausgerichtet ist. Hier wird eine Geste des „Zeigens“ entscheidend, um die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu lenken und dieses Werk sowie diese Welt für die Schüler mithilfe des Zeigens sprechen zu lassen. Dietrich Benner beschreibt es als „the art of directing someone’s attention“ (Benner 2020, S. 21, zit. nach Biesta 2024, S. 31) und Gert Biesta schreibt hierzu:

„This, in a slightly broader formulation, could mean the art of *redirecting* someone’s attention. The idea may sound simple, but the implications are profound. And this has everything to do with the notion of *redirection*, with an emphasis on ‚re‘, (ebd.). (Hervorhebung im Original).

Das Lesen oder Anschauen eines Shakespeare-Dramas im Original wäre hierfür ein paradigmatisches Beispiel. Nur wenn sie sich die „tolerance of ambiguity“ als Gewohnheit erarbeitet und eingeübt haben und dadurch die Fähigkeit besitzen, viele unbekannte Wörter zu ignorieren und offen und aufmerksam für alles zu sein, was dennoch zu verstehen und zu erleben ist, können sie Shakespeare in seiner ganzen Großartigkeit erfahren. Hier hat die Lehrerbildung die entscheidende Aufgabe, einen künstlerischen Umgang mit Literatur auf vielfältige Weise zu fördern. Die *Waldorf English Week* hat gerade durch die intensive Zusammenarbeit mit professionellen Schauspielern, Storytellern und Regisseuren entscheidende Impulse für Waldorf-Aus- und Fortbildungen weltweit gesetzt (Lutsker 2022a, 2022c, 2024).

Die Kunst des Lehrers im Umgang mit fremdsprachlicher Literatur hängt unmittelbar auch mit der Fähigkeit zusammen, entscheidende Passagen so im Unterricht zum „(Er)Leben“ zu bringen, dass daraus offene Fragen und Rätsel im Klassenraum entstehen können. Der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf hat sich immer wieder mit der Gefahr eines starken Übergewichts von „Expertenwissen“ in der traditionellen Lehrerbildung befasst – im Gegensatz zur Aufrechterhaltung von Fragen und Rätseln und dem Zulassen von Momenten des Staunens und Ergriffenseins thematisiert:

„Ein Wissen, das nur sachlich-systematisch begründet wird, lässt Fragen nach seiner Entstehung und der Kraft von Staunen und Zweifel unbeantwortet. Gerade diese Fragen wären es aber, in denen der künftige Lehrer heimisch werden müsste, wenn es sein Beruf ist, die Aufmerksamkeit für Weltausschnitte bei Anfängern, Laien und Kindern zu kultivieren. Die stereotype Klage, mit dem Fachwissen aus den Universitätswissenschaften könne der praktizierende Fachlehrer in den Schulen nur wenig anfangen, hat hier ihre Wurzel. Das von Annäherungs- und Entstehungsprozessen gereinigte Wissen mag für den innerwissenschaftlichen Fortschritt sehr geeignet sein, für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen jedoch ist es jener Züge entledigt, die

seine Entdeckung und Realisierung zu einem herausfordernden Abenteuer werden lassen könnten. In der Sprache Adornos: Es verdinglicht“ (Rumpf 2000, S. 34).

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Ansatzes im Fremdsprachenunterricht, der Schüler für fremdsprachliche Literatur begeistern soll, besteht darin, das Gefühl von Staunen und Geheimnis zu kultivieren, wie es bei jeder echten Begegnung mit Literatur – oder auch wie etwa mit einer Rede von Martin Luther King oder Nelson Mandela – entstehen kann. Wenn dies gelingt, können Schüler entscheidende persönliche Erfahrungen machen, die zu transformativen Auswirkungen führen können.¹

3.4 Die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeiten: „Die Normalität des Fremden“

Zu den potenziell transformativen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens gehört, das „Fremde“ der Fremdsprache nicht durch Übersetzungen in die vertraute Muttersprache zu ersetzen, sondern es als Möglichkeit zur Erweiterung der eigenen Auffassung und Haltung gegenüber der Welt sowie zur Schulung der eigenen Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeiten zu begreifen. Hierfür ist eine besondere Art von Offenheit für das Fremde erforderlich. Dahl schreibt zu den Zielen der Waldorf-Fremdsprachenpädagogik:

„Neben diesem Ziel, das man als ‚Erweiterung der Welt- und Selbsterkenntnis‘ bezeichnen könnte, eröffnet sich ein zweites Ziel, nämlich die ‚Verfeinerung des Wahrnehmungsvermögens‘. Was für die Erkenntnis gilt, trifft ebenso auch das Wahrnehmungsvermögen des Menschen zu. Die durch die Muttersprache erlebten Empfindungen schaffen eine bestimmte, aber durchaus noch zu erweiternde Wahrnehmungsfähigkeit“ (Dahl 1999, S. 15).

Da das Fremdsprachenlernen somit im Zusammenhang mit einer „erweiterten Wahrnehmungsfähigkeit“ steht, erfordert es Methoden, in denen die unmittelbare Erfahrung des „Andersseins“ der Fremdsprache ein wesentliches Element des

1 In diesem Zusammenhang knüpft die Waldorfpädagogik an Strömungen an, die im 21. Jahrhundert in der Fremdsprachendidaktik zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. In der Fremdsprachendidaktik ist in den letzten Jahren an verschiedenen Stellen zu lesen, dass im 21. Jahrhundert ein vergleichbarer Paradigmenwechsel stattfindet wie in den 1960er Jahren, als die grammatisch-übersetzende Methode durch das Communicative Language Teaching (CLT) abgelöst wurde. Der Paradigmenwechsel vom CLT zum Transformative Language Learning and Teaching (TLLT) ist im 21. Jahrhundert im Gange (Leaver 2023; Shaules 2024; Oxford 2024). Leaver fasst jede dieser drei Phasen in jeweils drei treffende Wörter zusammen: „transmission, transaction and transformation“ (Leaver 2023, S. 15).

Lernprozesses darstellt. Dies bedeutet, eine ständige Offenheit gegenüber den fremden Klängen, Wörtern, Strukturen und Gedanken einer anderen Sprache zu entwickeln und zu bewahren. Gleichzeitig erfordert es die Akzeptanz des Unbekannten und Fremden, ohne der Versuchung zu erliegen, das „Andere“ fortwährend in die vertrauten Bedeutungen und Strukturen der Muttersprache zurückzuübersetzen. Auch dieser Vorgang muss geübt werden. Dahl schreibt weiter:

„Wird die Fremdsprache lediglich als ein System vermittelt, das zwar andere Anordnungsregularitäten und eine andere Aussprache besitzt, aber nicht andere Bedeutungen und Empfindungseindrücke, so wird beim Lernenden das Erfahren der Fremdsprache zum Wiedererkennen schrumpfen. Wird jedoch im Unterricht erlebbar, dass hier eine andere Art des Schauens und Fühlens vorliegt, so erweitert, bereichert, verfeinert man das Wahrnehmungsvermögen des Heranwachsenden. (...) Je mehr bis zu meiner Seele vordringen kann, desto wacher, heller und aufmerksamer ist meine Wahrnehmung. Gleichzeitig werde ich wahrnehmungsbereiter; ich bin bereit, den Eindrücken der Welt aktiver entgegenzugehen“ (ebd.).

Wenn eine Fremdsprache auf diese Weise unmittelbar aufgenommen wird, kann dies zu einer tieferen und respektvolleren Verbindung mit der Welt führen. Hierin lassen sich auch wesentliche Parallelen zu Hans Hunfelds Auffassung von der „Normalität des Fremden“ und seiner „skeptischen Hermeneutik“ ziehen (Hunfeld 2004). Hunfeld hebt immer wieder hervor, dass die Wahrnehmung und das Aufmerksamwerden auf das Fremde eine entscheidende Dimension des Fremdsprachenlernens bildet, wodurch das „Anderssein“ einer Person, Sprache und Kultur akzeptiert und gewürdigt wird. Er warnt eindringlich vor der „Neigung, das Fremde in den eigenen Verstehensgriff zu bekommen“, sowie vor der „Unfähigkeit, das Andere als anderes gelten zu lassen“ (Hunfeld 2004, S. 45).

Aus dieser Perspektive besteht das Ziel des interkulturellen Lernens nicht darin, das Fremde durch das Studium seiner Sprache und Kultur bekannt und schließlich ganz vertraut zu machen. Vielmehr soll die Grundlage für die Wertschätzung der einzigartigen und nicht vollständig erfassbaren Eigenschaften des Anderen geschaffen werden. Hunfeld zitiert hierzu Hegel: „Das Bekannte überhaupt ist darum, weil es *bekannt* ist, nicht erkannt.“ (zit. nach Hunfeld 2004, S. 42). (Hervorhebung im Original)

In den letzten Jahren hat sich in der Waldorf-Fremdsprachenpädagogik ein zunehmendes Bewusstsein für die Notwendigkeit entwickelt, eine solche Haltung zu erlernen. Dies geht häufig mit einer Erweiterung des Kanons der fremdsprachlichen Lektüren um Autoren aus aller Welt als Teil des Waldorf-Curriculums einher (Rawson 2023; Pavlov-West 2023). Dies deutet auch auf eine weitere Entwicklung der Waldorfpädagogik hin. Denn zunehmend wird erkannt, dass die Anerkennung kultureller Unterschiede in den über 100 Ländern, in denen es Waldorf-

schulen gibt, zu den Entwicklungsaufgaben und -potenzialen der Waldorfpädagogik gehört (Rawson 2024a, 2024b; Boland et al. 2025).

Gunther Anders hat eine Parabel erfunden, die zeigt, wie das Fremde immer wieder ins Vertraute zurückgeholt wird, um es auf diese Weise zu „erkennen“:

Als die Mücke zum ersten Male den Löwen brüllen hörte, da sprach sie zur Henne:
„Der summt aber komisch.“
„Summen ist gut“, fand die Henne.
„Sondern?“ fragte die Mücke
„Er gackert“, antwortete die Henne. „Aber das tut er allerdings komisch“
(Anders 1968, S. 11)

Die Mücke und die Henne können das ihnen noch gänzlich unbekannte Gebrüll des Löwen nur aus ihrer eigenen, vertrauten Perspektive hören und versuchen verzweifelt, es aus ihrer bisherigen Weltsicht zu erklären. Man kann den beiden jedoch kaum mangelnde Akzeptanz der „Normalität des Fremden“ oder fehlende „tolerance of ambiguity“ vorwerfen. Auch Transformation ist nicht ihre Sache. Sie können nicht anders und bleiben entsprechend genauso, wie sie vorher waren. Dem Fremdsprachenlerner wünscht man hingegen ein anderes Schicksal.

3.5 Leider gibt es sie auch: Die Probleme mit dem Fremdsprachenunterricht an (zu) vielen Waldorfschulen

Die Ergebnisse in Waldorfschulen, in denen Fremdsprachen von entsprechend ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden, sind meiner Wahrnehmung nach nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen europäischen und asiatischen Ländern überzeugend und an zahlreichen Schulen herausragend. Ich würde mir natürlich wünschen, dass es an allen Waldorfschulen so wäre. Leider gibt es aber auch an relativ vielen Schulen erhebliche Probleme mit dem Fremdsprachenunterricht. Das liegt meiner Wahrnehmung nach eindeutig daran, dass diese Art von Unterricht – beispielsweise ohne Lehrbücher – eine entsprechend intensive Aus- und/oder Weiterbildung erfordert, wie sie in Stuttgart und an anderen Orten angeboten wird.

Wenn jemand diese Ausbildung jedoch nicht hat und versucht, so zu unterrichten, scheitert dies leider häufig. Oft wird dann auf Lehrbücher zurückgegriffen, und das, was ich beschrieben habe, findet nur teilweise oder gar nicht statt. Diese gravierende Differenz zwischen denjenigen, die eine entsprechende Waldorfausbildung haben, und denjenigen, die es ohne eine solche Ausbildung versuchen – nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern in praktisch allen Fächern – betrachten wir seit vielen Jahrzehnten als ein brennendes und weit ver-

breitetes Problem. Für das Fach Englisch als Fremdsprache versuchen wir, solche Defizite mit Fortbildungen wie der „Waldorf English Week“ auszugleichen, was zumindest teilweise zu gelingen scheint.

4. Aus welchen allgemeinen anthropologischen/ anthroposophischen Grundlagen haben sich diese Ansätze und Methoden entwickelt?

Die pädagogische Anthropologie Rudolf Steiners spielte bei der Begründung der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle und tut dies bis heute. Die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Anthropologie der Waldorfpädagogik bedeutet, eine ganzheitliche, anthroposophische Grundlage kritisch und heuristisch zu erarbeiten, auf deren Basis pädagogische Fragen im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen multiperspektivisch betrachtet werden können. Damit ist gemeint, dass die Entwicklung der Leiblichkeit, des Gefühlslebens und der kognitiven Fähigkeiten in den verschiedenen Phasen des Kindes- und Jugendalters differenziert betrachtet werden. Ziel ist es, eine allgemeine Grundlage für ein Verständnis von Kindheit und Jugend zu schaffen, die einen achtsamen Blick auf den einzelnen Schüler ermöglicht und somit in der pädagogischen Praxis fruchtbar werden kann.

Ein roter Faden, der sich aus diesen pädagogisch-anthropologischen Überlegungen ergibt, ist die Frage nach der *altersgemäßen* Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Konsequenzen für die Inhalte und Methoden des Unterrichts. Auch im Wissen um die Reife- und Altersspanne innerhalb einer Klasse sowie die große Bandbreite individueller Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten gehört die Frage nach der Altersgemäßheit zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik – wenn auch heute anders als 1919, denn Kindheit und Jugend haben sich seither in vielerlei Hinsicht verändert. Die Frage, was für eine bestimmte Altersstufe und dann für eine konkrete Schulklasse wesentlich und entscheidend ist, und die Inhalte und Methoden entsprechend auszurichten, steht heute in deutlichem Gegensatz zu der weit verbreiteten Haltung „je früher, desto besser“. Diese Haltung zeigt sich beispielsweise im flächendeckenden Einsatz von Tablets und anderen digitalen Geräten bereits ab der ersten Klasse. Gerade zur Frage, was eine altersgemäße Entwicklung für Kinder und Jugendliche heute bedeutet und welche Konsequenzen sich zum Beispiel aus zu früher Mediennutzung ergeben, hat die Waldorfpädagogik in den letzten Jahren wesentlich beigetragen.

5. Weitere Beispiele für die Anschlussfähigkeit an aktuelle fachmethodische Entwicklungen: das Fach Medienpädagogik

Über die Fremdsprachenpädagogik hinaus gäbe es noch viel zu schreiben. Es würde jedoch den Rahmen dieses Kapitels sprengen, ausführlich auf weitere Fächer einzugehen. Ich möchte aber zumindest auf ein Fach hinweisen, das zunehmend an Waldorfschulen – und auch an staatlichen Schulen – an Bedeutung gewinnt: die Medienpädagogik. Aus meiner Sicht ist sie ein weiteres paradigmatisches Beispiel sowohl für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik als auch für ihre Anschlussfähigkeit.

Das medienpädagogische Konzept der Waldorfpädagogik wurde maßgeblich von meinem Kollegen Edwin Hübner entworfen und weiterentwickelt. Sein Nachfolger, Robert Neumann, führt diese Arbeit fort. Bis etwa zur 6. Klasse hat das Konzept die oberste Priorität, den Zugang zur realen Welt über leiblich-sinnliche Erfahrungen aufzubauen. Dabei spielen künstlerisch-handwerkliche Tätigkeiten, Handarbeit, Musikunterricht, Malen und Plastizieren sowie die Verbindung zur Natur eine wesentliche Rolle.

Solche Erfahrungen schulen in diesem Alter nicht nur die gesamte Sensorik, sondern auch grundlegende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Diese werden so vermittelt, dass sie als aktive Tätigkeiten in der realen Welt und nicht am Gerät oder Bildschirm stattfinden. Die Entwicklung des Vorstellungsvermögens wird unter anderem durch innere Bilder gefördert, die beispielsweise beim aktiven Hören von Märchen oder Geschichten entstehen, die von Lehrkräften erzählt werden. Dies unterscheidet sich grundlegend von der Erfahrung, fertige Bilder auf dem Bildschirm zu betrachten. Nach dem waldorfpädagogischen Medienkonzept sind diese Erfahrungen in den ersten Schuljahren entscheidend und bilden die Grundlage für einen späteren bewussten sowie verantwortungsvollen Umgang mit Medien.

Die Argumente der Waldorfpädagogik gegen die Mediennutzung in der Kindheit werden seit Jahren von Neurowissenschaftlern wie Manfred Spitzer, Gertrud Teuchert-Noodt und Susan Greenfield stark unterstützt (Spitzer 2014, 2017, 2019; Greenfield 2015; Teuchert-Noodt 2016). Sie weisen darauf hin, dass für eine gesunde, differenzierte und altersgemäße Entwicklung des Gehirns die Sinne, die Grob- und Feinmotorik, die Sicherheit im Körperlichen und die Entwicklung innerer Bilder im Vordergrund stehen sollten. Der Umgang mit digitalen Medien bringt hingegen viele Gefahren und Verluste mit sich, wie bereits der Titel von Manfred Spitzers Buch *Digitale Demenz* (2014) deutlich macht.

Der Neurologe Jay Giedd hat seit Jahren ausführlich erläutert, welche neurologischen Prozesse im Zusammenhang mit der besonderen Formbarkeit des Gehirns in der Pubertät und Adoleszenz entscheidend sind: keinesfalls stundenlanges Sitzen vor dem Bildschirm, sondern vielfältige und differenzierte Erfahrun-

gen in der realen Welt (Giedd 2002, 2004, 2008). Seine Erkenntnisse werden zudem durch umfassende neue Forschungen unterstützt (Baker et al. 2025). Die empirische Forschung der Psychologin Jean Twenge hat auch wesentlich zu einem besseren Verständnis der besonderen Gefahren einer extensiven Mediennutzung im Jugendalter beigetragen (Twenge 2018).

In den letzten zwei Jahren hat diese Sicht auf die tiefgehende Bedeutung von real-sinnlichen Erfahrungen in der Kindheit und Jugend durch das Bestsellerbuch „The Anxious Generation“ (dt. „Generation Angst“) des Psychologen Jonathan Haidt viel Aufmerksamkeit erregt – zunächst in den USA und inzwischen auch in anderen Ländern. In den USA wurde das Buch über eine Million Mal verkauft und hatte dadurch Auswirkungen bis in die Gesetzgebung von Städten und Bundesstaaten hinein (Haidt 2024). Dies ist umso erstaunlicher, als es auf einer Vielzahl von Forschungsarbeiten basiert, die nicht unbedingt zu einem Bestseller führen. Haidts Hauptthesen sind: Erstens brauchen Kinder vielfältige und reichhaltige körperliche Erfahrungen, um überhaupt Sicherheit im Leben zu gewinnen. Zweitens brauchen sie keinerlei Erfahrungen im Internet und vor allem in den sozialen Medien, bis sie ein Alter erreicht haben, in dem sie einen gesunden Umgang damit erlernen können. Dies ist frühestens mit 13 bis 14 Jahren, am besten jedoch erst mit 16 Jahren möglich.²

Was Haidt schreibt, ist bereits im Medienkonzept der Waldorfpädagogik formuliert worden. Der Lehrstuhl für Medienpädagogik in Stuttgart hat bereits 2019 ein umfassendes Konzept für eine altersgerechte, stufenweise aufbauende Medienpädagogik entwickelt (<https://www.waldorfschule.de> 2021). Im Kindergarten- und Grundschulalter stehen sinnliche und motorische Erfahrungen in der realen Welt im Mittelpunkt. Anschließend wird im Laufe der Schulzeit Schritt für Schritt ein Bewusstsein dafür entwickelt, wie digitale Technologien funktionieren, welche Chancen und Gefahren damit verbunden sind und wie man lernt, mündig und souverän damit umzugehen. Bis zum Ende der Schulzeit sollten Schüler umfassende Medienkompetenzen erworben haben, sei es im Filmemachen, im Programmieren, im bewussten Umgang mit Fake News oder im Verständnis der Chancen und Gefahren von KI.

Wie Haidt an einer Stelle in seinem Buch schreibt, hat die Waldorfpädagogik aus seiner Sicht recht gehabt (Haidt 2024, S. 250). Waldorf-medienpädagogische Konzepte finden inzwischen auch in Deutschland und Europa Gehör, beispielsweise im Schul- und Kulturministerium in Baden-Württemberg. Dort erfolgte

2 Dass sich diese Erkenntnisse inzwischen auch in manchen Ländern der Welt, wie zum Beispiel Australien und Schweden, durchgesetzt haben, zeigt sich zum Beispiel im zunehmenden Verbot von iPhones in Schulen, dem Versuch, an verschiedenen Orten ein Mindestalter für die Benutzung von Sozialmedien festzulegen, und der Schärfung der Kontrolle, um das Anschauen von Pornografie durch Kinder und Jugendliche zu verhindern, wie zum Beispiel neulich in Frankreich und England.

eine Einladung von Ministerpräsident Kretschmann, um über dieses Thema zu sprechen. Auch beim EU-Medienkonzept, das vor Kurzem im EU-Parlament verabschiedet wurde, war die Waldorfpädagogik gefragt und konnte einige Vorschläge in die veröffentlichten Richtlinien einbringen.

Es ist letztlich nicht die „Anschlussfähigkeit“ der Waldorfpädagogik, die damit bewiesen wird, sondern vielmehr findet die allgemeine Kindergarten- und Schulpädagogik zunehmend Anschluss an die Waldorfpädagogik.

6. Ein Blick in die Zukunft: Das von Tessin-Zentrum für Gesundheit und Pädagogik

Zum Schluss möchte ich einen Blick in die Zukunft werfen. Dabei geht es weder um ein bestimmtes Schulfach noch um eine fachmethodische Anbindung per se. Vielmehr geht es um einen neuen Ansatz in der Lehrerbildung und in Schulen, von dem ich annehme, dass er in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen wird. Es handelt sich um das Thema Gesundheit und Pädagogik, das an der Freien Hochschule Stuttgart bereits einen zentralen Platz eingenommen hat.

Im Jahr 2022 wurde das von Tessin-Zentrum für Gesundheit und Pädagogik von meinem Kollegen an der Freien Hochschule, Prof. Dr. Tomáš Zdražil, und der Kinderärztin Dr. Karin Michael gegründet. Sie war damals am Krankenhaus Witten-Herdecke tätig und ist inzwischen Co-Leiterin der Medizinischen Sektion am Goetheanum. Das Konzept des Zentrums ist stark vom salutogenetischen Ansatz Aaron Antonovskys geprägt. Dieser stellt im Hinblick auf Gesundheit und Krankheit nicht die typische pathologische Frage „Was sind die Ursachen von Krankheit?“, sondern vielmehr „Was sind die Ursachen von Gesundheit?“. Noch konkreter gefragt: Welche Faktoren prägen ein gesundes Leben im umfassenden Sinne, und welche Rolle kann die Schule spielen, um Gesundheit im Schulalter zu fördern? Mittlerweile begleitet das Zentrum über 40 Projekte an Schulen, die als Best-Practice-Beispiele dafür dienen können, wie sich die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in der heutigen Welt fördern lässt.

Ein Blick auf ihre Website und auf die Themen, mit denen sie sich beschäftigen – Ernährung, Kunst, Natur, Soziales, Medien – vermittelt einen Eindruck davon, wie umfassend ihre Arbeit schon nach drei Jahren angelegt ist (<https://www.tessin-zentrum.de/>, Abfrage: 05.11.2025)

In den letzten Jahren sind Publikationen und Tagungen entstanden, es wurden neue Fortbildungen entwickelt und neue Akzente in der Lehreraus- und -fortbildung gesetzt, die alle aufzeigen, wie die Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und auch Lehrern gefördert werden kann. Hervorzuheben ist auch, dass es sich nicht nur um Waldorfschulen, Waldorfpädagogen und anthroposophische Ärzte handelt, sondern auch eine enge Zusammenarbeit mit anderen Schulen und

renommierten Ärzten besteht, die bislang nichts mit der Waldorfpädagogik zu tun hatten. Hier ist die Anschlussfähigkeit aufgrund der Brisanz des Themas von vornherein gegeben.

7. Die Suche nach Antworten auf die brennenden Fragen unserer Zeit

Wie Thomas Damberger in seinem Kapitel verdeutlicht hat, war die Gründung der Waldorfpädagogik durch Rudolf Steiner im Jahr 1919 unter anderem seine Antwort auf die drängenden Fragen und Notwendigkeiten seiner Zeit. Dazu gehörte zum Beispiel auch das Erlernen zweier moderner Fremdsprachen ab der ersten Klasse, was es in dieser Form im deutschen Schulsystem zuvor überhaupt nicht gegeben hatte. Die von ihm geforderten Sprachen – Englisch sowie Französisch oder Russisch – gehörten nur wenige Monate zuvor auch zu den Sprachen der bisherigen „Feinde“ Deutschlands. Diese damalige Erneuerung kann demnach auch als Friedensgeste verstanden werden: als Ausdruck der Notwendigkeit, von Beginn der Schulzeit an mit Offenheit und Interesse auf fremde Menschen, Kulturen und Sprachen zuzugehen.

Auch heute ist die Waldorfpädagogik gefragt, geeignete Ansätze zu entwickeln, um den drängenden Problemen unserer Zeit zu begegnen und Kindern und Jugendlichen die bestmögliche Zukunft zu ermöglichen. Gerade aus diesem Impuls heraus sind die Waldorfm Medienpädagogik und das Zentrum für Gesundheit und Pädagogik entstanden.

Abschließend möchte ich betonen, dass wir uns über jede Form der Zusammenarbeit mit Menschen freuen, die ähnliche Anliegen verfolgen. Nur durch die Zusammenarbeit mit anderen wird Neues und Substanzielles für die Zukunft entstehen können. Das bedeutet auch, mit Menschen in den Dialog zu treten, die der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik zum Teil kritisch gegenüberstehen. Dementsprechend freue ich mich sehr über die Initiative meiner Kollegen Tomáš Zdražil und Thomas Damberger, die zur Tagung „Der aktuelle Diskurs um die Waldorfpädagogik: Kritische Bestandsaufnahme“ geführt hat, und hoffe, dass wir im konstruktiven Dialog bleiben, von dem wir alle profitieren können.

Literatur

- Anders, Gunther (1982): Der Blick von Turm. München: C. H. Beck.
- Baker, A. E. / Galván, A. / Fuligni, A. J. (2025): The connecting brain in context: How adolescent plasticity supports learning and development. In: *Developmental Cognitive Neuroscience*, 71, 101486. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101486> (Abfrage: 05.11.2025).
- Benner, Dietrich (2020): Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Weinheim: Beltz Juventa.

- Biesta, Gert (2024): Authority in Teaching: Overcoming Didactophobia Through Applied Non-didactics. In: Brummel, Frank (Hrsg.): Applied Non-Didactics. Theoretical Writings from the Academy of Fine Arts, S. 15–38. <https://taju.uniarts.fi/server/api/core/bitstreams/16dbbd1a-92e8-4126-9139-b3c30da19ca8/content> (Abfrage: 05.11.2025).
- Boland, N. / Hsueh, H. / Rawson, M. / Williams, L. (Hrsg.) (2025): Decolonizing Through Waldorf Education: Perspectives. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen / Elewa WaldorfWorkingPapers.
- Bollnow, Otto (1982): Vom Geist des Übens. Freiburg: Herder.
- Brinkmann, Malte (2021): Die Wiederkehr des Übens: Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dahl, Erhard (1999): Wie lernt man fremde Sprachen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Engel, Susan (1999): The Stories Children Tell: Making Sense of the Narratives of Childhood. New York: W. H. Freeman.
- Frankl, Viktor E. (1985): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk, 1979–2006. München: Piper.
- Giedd, Jay (2002): Interview PBS Frontline. <https://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/interviews/giedd.html>. (Abfrage: 05.11.2025)
- Giedd, Jay (2004): Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. In: Annals of the New York Academy of Sciences, 1021, S. 77–85. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.009> (PMID: 15251877; Abfrage: 05.11.2025).
- Giedd, Jay N. (2008): The teen brain: Insights from neuroimaging. In: Journal of Adolescent Health, 42(4), S. 335–343. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.007> (Abfrage: 05.11.2025).
- Greenfield, Susan (2015): Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark on Our Brains. London: Rider.
- Haidt, Jonathan (2024): The Anxious Generation. London: Allan Lane.
- Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur. Klagenfurt: Drava.
- Leaver, Betty Lou (2021): Transformative Language Learning and Teaching: The Next Paradigm Shift and Its Historical Context. In: Leaver, Betty Lou / Davidson, Dan E. / Campbell, Christine (Hrsg.): Transformative Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, S. 13–21.
- Lutzker, Peter (2020): Teaching as an Art in an Age of Science and Technology. In: Tsing Hua Journal of Educational Research, 37, S. 1–65. [https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37\(2\).0001](https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37(2).0001) (Abfrage: 05.11.2025).
- Lutzker, Peter (2022a): The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning. 2nd ed. Tübingen: Francke.
- Lutzker, Peter (2022b): Developing the Artistry of the Teacher in Steiner/Waldorf Education 1. In: Scenario, 16(1), S. 57–67. <https://doi.org/10.33178/scenario.16.1.4> (Abfrage: 05.11.2025).
- Lutzker, Peter (2022c): Developing the Artistry of the Teacher in Steiner/Waldorf Education 2. In: Scenario, 16(1), S. 66–88. (Abfrage: 05.11.2025).
- Lutzker, Peter (2023): Concepts and Practice of Steiner/Waldorf Foreign Language Teaching. In: Humanising Language Teaching, 25(2). <https://www.hltmag.co.uk/apr23/concepts-and-practice> (Abfrage: 05.11.2025).
- Lutzker, Peter (2024): Artistic Practice in Waldorf Teacher Education: A Sensory Aesthetic Concept for a Digital Age. In: Frontiers in Education, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1363254> (Abfrage: 05.11.2025).
- Maley, Alan (2006): Creative Writing/Reading. In: Mukundan, Jayakaran (Hrsg.): Creative Writing in EFL/ESL Classroom II. Malaysia: Pearson.
- Manen, Max van (1995): On the Epistemology of Reflective Practice. In: Teachers and Teaching, 1(1), S. 33–50. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104> (Abfrage: 05.11.2025).

- Oxford, Rebecca (2021): *Shaking the Foundations: Transformative Learning in the Field of Teaching English to Speakers of Other Languages*. In: Leaver, Betty Lou / Davidson, Dan E. / Campbell, Christine (Hrsg.): *Transformative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 23–31.
- Oxford, Rebecca (2024): *Deep Linguaculture Learning in Transformative, Holistic, and Contemplative-Reflective Forms*. In: Shaules, Joseph / McConachy, Troy (Hrsg.): *Transformation, Embodiment, and Wellbeing in Foreign Language Pedagogy: Enacting Deep Learning*. London: Bloomsbury, S. 15–38.
- Pavlov-West, Tatjana (2023): *Decolonizing the EAL-Curriculum: The Importance of Teaching Post-Colonial Literatures and Cultures from Various Perspectives*. In: *Humanising Language Teaching*. <https://www.hltmag.co.uk/apr23/decolonizing-the-eal-curriculum> (Abfrage: 05.11.2025).
- Rawson, Martyn (2022): *L2 Teaching and Learning in Waldorf Schools – Why Performative?* In: *Scenario*. <https://doi.org/10.33178/scenario.16.1.1> (Abfrage: 05.11.2025).
- Rawson, Martyn (2023): *Working with Postcolonial Literature as a Learning Opportunity for the Development of the Young Person*. In: *Humanising Language Teaching*. <https://www.hltmag.co.uk/apr23/working-with-postcolonial-literature> (Abfrage: 05.11.2025).
- Rawson, Martyn / Steinwachs, Frank (Hrsg.) (2024a): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rawson, Martyn (2024b): *Waldorfschulen dekolonisieren: Eine autoethnografische Bilanz aus Sicht der Dekolonialität*. In: Rawson, Martyn / Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 54–93.
- Shaules, Joseph (2024): *Language Learning as a Transformative Experience of Resistance, Adjustment, and Change*. In: Shaules, Joseph / McConachy, Troy (Hrsg.): *Transformation, Embodiment, and Wellbeing in Foreign Language Pedagogy: Enacting Deep Learning*. London: Bloomsbury, S. 39–60.
- Shaules, Joseph / McConachy, Troy (2024): *Enacting Deep Learning in Foreign Language Pedagogy*. In: Shaules, Joseph / McConachy, Troy (Hrsg.): *Transformation, Embodiment, and Wellbeing in Foreign Language Pedagogy: Enacting Deep Learning*. London: Bloomsbury, S. 1–14.
- Spitzer, Manfred (2014): *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Spitzer, Manfred (2017): *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*. München: Droemer.
- Spitzer, Manfred (2019): *Die Smartphone-Epidemie: Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Teuchert-Noodt, Gertrud (2017): *Risiken einer neuroplastischen Anpassung der Wahrnehmung von Raum und von Zeit im Kontext der Medienwirksamkeit*. In: Weinzirl, Johannes / Lutzker, Peter / Heusser, Peter (Hrsg.): *Bedeutung und Gefährdung der Sinne im Digitalen Zeitalter*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 155–178.
- Twenge, Jean (2018): *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. New York: Atria Books.
- Waldorfschule (2021): *Medienpädagogik an Waldorfschulen: Curriculum und Ausstattung*. 3. Auflage. https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Blickpunkte_Reader/Medienpaed_an_WS_3_Auflage_Juni_2021.pdf (Abfrage: 05.11.2025).

Die Wesensglieder des Menschen als Fundament der Waldorfpädagogik

Darstellung und erziehungswissenschaftliche Einordnung

Thomas Damberger

1. Vorbemerkung

Wer über Waldorfpädagogik diskutiert, kommt früher oder später an eine Stelle, an der die Verständigung schwierig wird. Spätestens wenn Begriffe wie Ätherleib, Astralleib oder Wesensglieder fallen, reagiert das erziehungswissenschaftliche Gegenüber häufig mit Befremden, während die anthroposophische Seite darauf besteht, dass ohne diese Begriffe das Eigentliche der Waldorfpädagogik gar nicht angemessen zur Sprache kommen könne. Beide Seiten haben auf ihre Weise recht, und genau darin liegt das Problem: Es fehlt an Darstellungen, die die anthroposophische Begriffswelt so aufbereiten, dass sie für ein erziehungswissenschaftliches Fachpublikum zugänglich und zugleich kritisch einordbar wird, ohne dabei ins Apologetische oder ins pauschal Ablehnende zu verfallen.

Der vorliegende Beitrag unternimmt einen solchen Versuch. Sein Gegenstand sind die Überlegungen Rudolf Steiners (1861–1925) zu den Wesensgliedern des Menschen, also jene anthropologischen Überlegungen, die dem Menschen physischen Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich sowie in weiterer Differenzierung neun Wesensglieder zuschreiben. Diese Überlegungen bilden das tragende Gerüst der *Allgemeinen Menschenkunde*, einer Sammlung von 14 Vorträgen, die Steiner im Spätsommer 1919 in Stuttgart hielt, kurz vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule. In der *Allgemeinen Menschenkunde* werden die Wesensglieder nicht eigens hergeleitet, sondern vorausgesetzt; Steiner hatte sie bereits in seiner Schrift *Theosophie* (1904) systematisch dargestellt. Für das Verständnis der waldorfpädagogischen Grundlagen sind diese Gedanken unerlässlich: Ohne sie bleiben die pädagogischen Konsequenzen, die Steiner aus seinem Menschenbild zieht, etwa zur Entwicklung, zur Erziehung oder zur Bedeutung von Unterrichtsinhalten, weitgehend unverständlich.

Bevor wir in die Darstellung einsteigen, sei eine Frage vorweggenommen, die sich sowohl Studierende als auch erziehungswissenschaftlich Interessierte zu Recht stellen: Warum lohnt es sich überhaupt, sich mit diesen Überlegungen zu befassen? Die Antwort hat zwei Seiten. Die erste Seite ist praktischer Natur: Die Waldorfpädagogik ist mit weltweit über 1.200 Schulen (Stand: 2025)

eine der verbreitetsten reformpädagogischen Bewegungen.¹ Wer in der Erziehungswissenschaft arbeitet, wird ihr begegnen – und ohne Kenntnis ihrer anthropologischen Grundlagen bleibt vieles an ihrer Praxis unverständlich: warum etwa in den ersten Schuljahren so viel Wert auf Bilder und Erzählungen gelegt wird, warum Bewegung und Handwerk einen zentralen Platz einnehmen oder warum eigenständiges Urteilen erst ab einem bestimmten Alter gezielt gefördert werden soll. Die zweite Seite hat einen theoretischen Grund: Steiners Überlegungen kreisen um Fragen, die im Zentrum jeder pädagogischen Anthropologie stehen. Was ist der Mensch, wenn er nicht nur Körper ist? Wie hängen leibliches, seelisches und geistiges Erleben im Lernprozess zusammen? Gibt es qualitativ verschiedene Phasen in der Entwicklung eines Kindes, die jeweils andere erzieherische Mittel verlangen? Und was bedeutet es für die Erziehung, dass der Mensch sich zu sich selbst verhalten kann? Diese Fragen stellt sich freilich auch die Erziehungswissenschaft, wenn auch mit anderen Begriffen und in anderen theoretischen Rahmen. Steiners Anregungen können dabei helfen, bestimmte pädagogische Phänomene, etwa das Zusammenspiel von Leib und Lernen, die Rolle der Nachahmung in der frühen Kindheit oder den Zusammenhang zwischen Gewohnheitsbildung und Charakterentwicklung, differenzierter in den Blick zu nehmen, auch wenn man seine Antworten nicht teilt.

Wichtig ist dabei ein Hinweis, der das Folgende grundsätzlich betrifft: Steiners Gedanken zu den Wesensgliedern stellen kein fertiges, starres Lehrgebäude dar. Die *Theosophie*, in der Steiner seine Lehre erstmals zusammenhängend darlegte, erschien 1904. Das Werk wurde von ihm bis in die frühen 1920er Jahre hinein bei zahlreichen Neuauflagen immer wieder durchgesehen, ergänzt und stellenweise überarbeitet. Zwischen den frühen Schriften um die Jahrhundertwende und den Stuttgarter Vorträgen von 1919 liegen also fast zwei Jahrzehnte, in denen Steiner seine Überlegungen weiterentwickelt, differenziert und an neue Zusammenhänge angeschlossen hat. Was im Folgenden dargestellt wird, ist also kein geschlossenes System, das man nur annehmen oder ablehnen könnte, sondern ein organisch gewachsener Gedankenzusammenhang, der sich über mehr als zwei Jahrzehnte hinweg entfaltet hat und der als Anregung zum eigenen Nachdenken verstanden werden will.

Die Vorträge selbst entstanden in einer konkreten Umbruchsituation. Der Erste Weltkrieg war vorüber; politisch und gesellschaftlich war vieles in Bewegung. In Stuttgart trat der Unternehmer Emil Molt, Inhaber der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik, mit der Idee an Steiner heran, eine Schule zu gründen,

1 Vgl. Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners (Hrsg.) (2023): Waldorf World List. Directory of Steiner/Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers Worldwide. Stuttgart: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. Online unter: https://www.freunde-waldorf.de/freunde/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf (abgerufen am 06.03.2026).

zunächst für die Kinder seiner Arbeiter. Dahinter stand die Hoffnung, Bildung so zu gestalten, dass sie nicht nur Stoff vermittelt, sondern Menschen stärkt, und zwar in Denken, Fühlen und Handeln. Steiner versammelte das künftige Kollegium zu einem intensiven Vorbereitungskurs. In diesen 14 Vorträgen ging es weniger um Unterrichtstechniken als um eine Grundfrage, die bis heute nichts von ihrer Relevanz eingebüßt hat: Was ist der Mensch, und was folgt daraus für Erziehung?

Der Beitrag gliedert sich in mehrere Abschnitte. In den Abschnitten 2–4 werden die Gedanken zu den Wesensgliedern in ihren wesentlichen Zügen dargestellt: die Viergliederung (physischer Leib, Ätherleib, Astralleib, Ich), ihre Erweiterung zur Neungliederung (drei Leibes-, drei Seelen- und drei Geistesglieder) sowie die daraus hervorgehende Siebengliederung. Ein besonderer Akzent liegt dabei auf der Darstellung der „Geburten“ der Wesensglieder, da sich hier anthropologische Überlegungen mit entwicklungsbezogenen Perspektiven verbinden. Dabei wird der Versuch unternommen, Steiners oft voraussetzungsreiche Begrifflichkeit in eine allgemeinverständliche Sprache zu übersetzen und an alltäglichen Phänomenen zu veranschaulichen. An geeigneten Stellen werden dabei bereits erziehungswissenschaftliche Bezüge hergestellt, um sichtbar zu machen, wo Steiners Anregungen auf Fragen treffen, die auch im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs verhandelt werden. Abschnitt 5 bündelt die Kritikpunkte, fragt, wo die Grenzen der Vergleichbarkeit liegen und mündet schließlich in Abschnitt 6 – dem Fazit.

Ich nähere mich dem Gegenstand als Erziehungswissenschaftler, mit Interesse, aber auch mit Distanz. Mein Anliegen besteht darin, mögliche Ansätze für einen Brückenschlag zwischen den anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik und dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufzuzeigen. Dieser Zugang ist wohlwollend in dem Sinne, dass ich die Potenziale der mittlerweile mehr als ein Jahrhundert zurückreichenden waldorfpädagogischen Grundlagen ernst nehme. Wer die *Allgemeine Menschenkunde* aufmerksam liest, stößt auf Gedanken, die über bloße historische Kuriosität hinausgehen, und auf Gedanken, die das Nachdenken über Bildung und Entwicklung auch heute noch bereichern können. Wohlwollend bedeutet hier jedoch nicht, auf kritische Prüfung zu verzichten. Es geht mir ganz sicher nicht darum, Steiners Aussagen als Glaubenssätze zu wiederholen, sondern mich mit ihnen auseinanderzusetzen: ihre Tragfähigkeit zu prüfen, ihre Grenzen zu benennen und ihren möglichen Beitrag zum heutigen pädagogischen Denken sichtbar zu machen, ohne sie der kritischen Prüfung zu entziehen.

Eine methodische Bemerkung sei vorangestellt. Ähnlich wie die Überlegungen zu den Wesensgliedern keine abgeschlossene Lehre darstellen, soll alles, was im Folgenden dargestellt wird, nicht als fertiges Gedankengebäude aufgenommen werden, auch wenn Steiners Werk zuweilen diesen Eindruck vermitteln mag. Es handelt sich vielmehr um Beobachtungsperspektiven, die sich

an Phänomenen bewähren müssen. Die leitende Frage ist daher nicht: „Stimmt das?“, sondern: „Wird mir durch diese Begriffe etwas sichtbar, was mir ohne sie verborgen blieb?“ (vgl. Rittelmeyer, 2023, 2026).

2. Die vier Grundglieder der menschlichen Wesenheit

2.1 Einheit und Gliederung

Wenn wir einen Menschen anschauen, sehen wir zunächst eine Einheit: ein Gesicht, eine Gestalt, eine Person. Und doch verbirgt sich bei genauerem Hinsehen in dieser Einheit Verschiedenes. Im alltäglichen Sprachgebrauch finden sich Ausdrücke wie Körper, Seele und Geist – man spricht von „seelischem Schmerz“, von „Geistesgegenwart“, von „körperlichem Wohlbefinden“. Das heißt freilich nicht, dass Einheit darüber bestünde, was mit diesen Begriffen gemeint ist. Aus einer materialistischen Perspektive etwa sind Gefühle und Gedanken letztlich Funktionen des Gehirns und damit des Körpers; von einer eigenständigen „Seele“ oder einem „Geist“ zu sprechen, erscheint aus dieser Sicht als überholte Redeweise. Christoph Wulf, Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Anthropologie, versteht die Seele nicht als eine fest bestimmbare, überzeitliche Substanz, sondern als einen historisch gewachsenen Deutungsbegriff, mit dem Menschen in unterschiedlichen Epochen ihr inneres Erleben, ihr Lebensgefühl und ihr Verhältnis zur Welt zu beschreiben versucht haben (Wulf 2020). Andere Traditionen wiederum unterscheiden zwar Seele und Körper, kennen jedoch keinen zusätzlichen, davon getrennten „Geist“ als dritte Instanz. Platon unterscheidet beispielsweise zwischen einem denkenden (vernünftigen), einem muthaften und einem begehrenden Seelenteil (vgl. Mittelstraß 2004, S. 745 f.; Platon 2008, S. 338 ff.). Es gibt also keineswegs ein selbstverständliches Einverständnis darüber, dass der Mensch aus Leib, Seele und Geist besteht.

Die anthroposophische Menschenkunde geht nun davon aus, dass die Unterscheidung von Leib, Seele und Geist phänomenal fruchtbar ist – dass sich also an der Wirklichkeit des Menschen etwas zeigt, wenn man diese Dreiheit nicht vorschnell auf eines ihrer Glieder reduziert. Sie nimmt diese Dreiheit als Ausgangspunkt und verfeinert sie erheblich. Dass hier von Leib, Seele und Geist die Rede ist, mag zunächst wie eine bloße Behauptung klingen. Doch Steiner lädt dazu ein, diese Unterscheidung an der eigenen Erfahrung zu prüfen: Wer etwa den Unterschied zwischen körperlichem Schmerz und seelischem Kummer oder zwischen Empörung und einer ruhigen Einsicht aufmerksam beobachtet, kann bemerken, dass hier verschiedene Qualitäten des Erlebens vorliegen, die sich nicht ohne Weiteres aufeinander reduzieren lassen. Die anthroposophische Anthropologie geht davon aus, dass sich diese verschiedenen Erlebensqualitäten auch verschiedenen

Dimensionen des Menschseins zuordnen lassen. Der Grund für die weitere Verfeinerung liegt darin, dass man, wie Steiner es im 8. Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* formuliert, der Wirklichkeit nicht gerecht wird, wenn man entweder nur die Einheit betrachtet oder nur die Teile. Das rein Einheitliche bleibt unbestimmt, und das bloß Getrennte führt ebenfalls nicht zum Verständnis. Erkenntnis entsteht dort, wo man das Gegliederte als in einer Einheit Zusammenwirkenendes begreift.

Steiners Überlegungen zu den Wesensgliedern konkretisieren diese Differenzierung zu einer systematischen Anthropologie, die für Steiner nicht lediglich beschreibenden, sondern konstitutiven Charakter besitzt. Sie bilden einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen sich entwicklungsbezogene, didaktische und curricular-theoretische Überlegungen überhaupt erst konsistent entfalten lassen (vgl. Götte 2018). Wer nachvollziehen will, warum Steiner bestimmte Altersstufen so beschreibt, warum er dem Leiblichen, dem Seelischen und dem Geistigen jeweils unterschiedliche Rhythmen zuschreibt, muss zunächst begreifen, wie er den Menschen selbst gliedert. Diese Gliederung ist dabei kein bloßes Nebeneinander einzelner Bestandteile, sondern ein Versuch, verschiedene Dimensionen menschlicher Wirklichkeit so zu unterscheiden, dass ihre Eigenart sichtbar wird, ohne ihre Zusammengehörigkeit zu verlieren.

Dass diese Frage nach einer umfassenden Anthropologie als Grundlage der Pädagogik kein anthroposophisches Sonderthema ist, zeigt ein Blick in die Erziehungswissenschaft: Otto Friedrich Bollnow hat in seiner *Anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik* ausdrücklich gefordert, Pädagogik auf einer umfassenden Menschenkunde zu gründen – nicht auf einem verkürzten Bild des Menschen, das nur kognitive oder funktionale Dimensionen erfasst (Bollnow 2013). Bollnow interessiert sich dabei besonders für grundlegende Phänomene menschlicher Existenz, aus denen sich pädagogische Fragestellungen erschließen: Stimmungen, Atmosphären, räumliche Erfahrungen – all das sind Dimensionen des Menschseins, die sich einer rein naturwissenschaftlichen Beschreibung entziehen und dennoch für Erziehung und Bildung wesentlich sind. Und Jörg Zirfas, ein prominenter Vertreter der Pädagogischen Anthropologie, betont, dass der Mensch ein grundlegend unbestimmtes und unabgeschlossenes Wesen ist, eines, das sich in Bildungsprozessen erst konstituiert und nicht auf eine fertige Natur zurückgeführt werden kann (Zirfas 2004). Diese Offenheit ist für Zirfas kein Mangel, sondern vielmehr die eigentliche Voraussetzung von Bildung. Steiners Überlegungen treffen sich in ihrem Grundanliegen mit diesen Positionen, auch wenn die theoretischen Ausgangspunkte verschieden sind. Bemerkenswert ist dabei Zirfas' Hinweis, dass anthropologische Aussagen stets in bestimmte historische und kulturelle Zusammenhänge eingebunden sind – was ermöglicht, Steiners Begriffe ernst zu nehmen, ohne sie für zeitlos gültige Wahrheiten halten zu müssen.

Ein erster Zugang zu der Frage, aus welchen Dimensionen der Mensch besteht, ergibt sich, wenn wir ihn im Vergleich mit den übrigen Naturreichen betrachten. Mit dem Begriff Naturreiche sind in der Anthroposophie die Minerale, Pflanzen, Tiere und Menschen gemeint. Der Weg beginnt beim Nächstliegenden: bei dem, was uns am Menschen unmittelbar begegnet – und was ihn zugleich mit der übrigen Natur verbindet.

2.2 Der physische Leib – das Mineralische im Menschen

Die Beobachtung ist zunächst ganz schlicht: Das Mineral existiert in einer bestimmten Form. Ein Bergkristall zum Beispiel hat eine klare geometrische Gestalt. Die Kräfte, die ihn formen, liegen in den Stoffen selbst, etwa im Silizium und im Sauerstoff und deren Wechselwirkung. Ein Kristall kann größer werden, wenn weitere Stoffe angelagert werden, aber er entwickelt sich nicht aus sich heraus. Er durchläuft keinen Lebenszyklus, er altert nicht und er stirbt nicht. Seine Seinsform erschöpft sich in dem, was die physischen und chemischen Kräfte aus ihm machen.

Der physische Leib des Menschen teilt mit dem Mineral dieses Grundmerkmal: Er unterliegt denselben physischen und chemischen Gesetzen wie die unbelebte Natur. Er ist dasjenige am Menschen, was wir mit den Sinnen wahrnehmen können: Knochen, Muskeln, Organe, Blut, Nerven. Im Tod, wenn die anderen Wesensglieder sich vom physischen Leib lösen, zerfällt er – er wird rein mineralisch.

Wichtig ist: Der physische Leib des Menschen ist keineswegs „besser“ als der des Tieres. Steiner weist darauf hin, dass etwa der Biber aus der Organisation seines Leibes heraus einen kunstvollen Bau errichten kann – etwas, wozu der Mensch erst eine lange Ausbildung bräuchte (vgl. Steiner 2019 [GA 293], S. 73). Die besondere Organisation des menschlichen Leibes zeigt sich unter anderem daran, dass das Nervensystem, ganz besonders das Gehirn, sehr stark ausgebildet und auf ein Zentrum hin organisiert ist. Dabei gilt: Für Steiner erzeugt das Gehirn nicht das Ich. Vielmehr versteht er das Gehirn als eben jenes körperliche Organ, durch das sich das Ich im Menschen ausdrücken und bewusst werden kann.

Bereits hier lassen sich Überlegungen anschließen, die in der Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle spielen. Christoph Wulf hat in seiner historisch-kulturellen Anthropologie den Leib als eigenständige Erkenntnis- und Erfahrungsdimension ins Zentrum gerückt. Menschliche Entwicklung vollzieht sich nach Wulf wesentlich *mimetisch*, also als leiblich verankerte, nachahmende Aneignung von Welt und sozialer Praxis, die dem bewussten und reflektierten Lernen vorausliegt (Wulf 2014). Der Leib ist damit nicht bloß Träger geistiger Prozesse, sondern selbst Medium von Weltzugang und Selbstbildung. Dass der Mensch nicht lediglich einen Körper *besitzt*, sondern in spezifischer Weise leiblich *organisiert* ist und dass diese Organisation Wahrnehmung, Handlung und Weltbezug strukturiert –

das ist eine Einsicht, die sowohl in Steiners Anthropologie als auch in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Anthropologie eine zentrale Rolle spielt (vgl. Rittelmeyer 2016).

2.3 Der Ätherleib – das Lebendige

Die Pflanze unterscheidet sich vom Mineral in einer grundlegenden Hinsicht: Sie organisiert sich selbst. Zwar kann auch ein Kristall größer werden; wenn weitere Stoffe angelagert werden, wächst er nach außen hin. Aber diese Zunahme geschieht passiv, durch die chemischen Kräfte der beteiligten Stoffe selbst. Die Pflanze hingegen wächst aus einem inneren Prinzip heraus: Sie ernährt sich, sie gestaltet Stoffe aktiv in eine bestimmte Form, sie pflanzt sich fort, und sie gibt diese Form durch Vererbung an ihre Nachkommen weiter. Die Form einer Eiche lässt sich nicht allein aus den Stoffen erklären, aus denen sie besteht, denn schließlich könnten dieselben chemischen Elemente auch ganz andere Verbindungen eingehen. Es wirkt in der Pflanze scheinbar etwas, das die Stoffe in die Form der Eiche hineinführt, sie dort zusammenhält und sie in eine bestimmte Gestalt hinein organisiert, solange die Pflanze lebt. Dieses gestaltende Prinzip nennt Steiner den Ätherleib, wobei er an manchen Stellen auch die Begriffe Lebensleib und Bildekräfteleib verwendet.

Der Begriff Ätherleib klingt ungewohnt und veraltet, weil er an frühere Vorstellungen aus der Naturphilosophie und der Physik erinnert, in denen man sich einen feinen „Äther“ als Stoff dachte. Aristoteles, der im 4. Jahrhundert v. Chr. lebte, unterschied zwischen fünf Grundelementen. Die ersten vier kennen wir noch heute: Erde, Wasser, Luft und Feuer. Das fünfte Element – die *quinta essentia* oder moderner formuliert: die Quintessenz – war bei Aristoteles der Äther (vgl. Priesner 2011, S. 16). René Descartes formulierte im 17. Jahrhundert seine Vorstellung vom Äther als feinstoffliche Materie, die denselben Naturgesetzen unterliege wie alle übrigen Körper (vgl. Winkler 2018, S. 103 ff.). Das meint Steiner jedoch nicht. Er versteht unter diesem Begriff keinen zusätzlichen Stoff, den man messen oder im Labor nachweisen könnte. Mit Ätherleib bezeichnet er vielmehr ein Lebensprinzip, genauer: etwas, das die Stoffe eines Organismus so ordnet, dass eine lebendige Gestalt entsteht und erhalten bleibt. Steiner vergleicht das mit der Situation des Blindgeborenen: So wenig dieser ein Recht hat, die Farben in Abrede zu stellen, so wenig dürfen die gewöhnlichen Sinne die Lebenskraft bestreiten, nur weil sie ihnen nicht zugänglich ist (vgl. Steiner 2013 [GA 9], S. 34).

Solange die Pflanze lebt, bleiben ihre Stoffe in dieser lebendigen Ordnung zusammengefügt. Stirbt die Pflanze, so zerfällt diese Ordnung. Die chemischen Bestandteile bleiben zwar erhalten, aber sie lösen sich aus dem Zusammenhang der lebendigen Gestalt. Was als organisierendes Prinzip wirksam war, ist nun nicht mehr tätig. Der Ausdruck Ätherleib soll also deutlich machen, dass Lebendiges

für Steiner nicht vollständig durch physikalisch-chemische Prozesse erklärbar ist. Neben den Stoffen sieht er ein formbildendes Lebensprinzip am Werk, das das Lebendige vom bloß Mineralischen unterscheidet.

Phänomenal lässt sich der Lebensleib an folgenden Erscheinungen erkennen: Wachstum, Regeneration, Rhythmus (Herzschlag, Atmung, Schlaf-Wach-Rhythmus), Erinnerung und Gewohnheitsbildung. Überall dort, wo etwas in der Zeit aufbewahrt, wiederholt oder in eine lebendige Ordnung gebracht wird, wirkt der Lebensleib (vgl. Heusser 2016, S. 177 ff.; Kranich 1999, S. 99 ff.). Dass nun aber Erinnerung und Gewohnheitsbildung zum Lebensleib gehören, leuchtet nicht unmittelbar ein und bedarf daher einer Erklärung: Erinnerung bedeutet, dass Vergangenes im Organismus erhalten bleibt und später wieder gegenwärtig werden kann. Ein Erlebnis verschwindet nicht spurlos, sondern hinterlässt eine bleibende Prägung. Für Steiner ist diese Fähigkeit, Eindrücke über die Zeit hinweg zu bewahren, eine Lebensfunktion. Das Lebendige trägt seine eigene Vergangenheit in sich. Es gibt noch heute zahlreiche Alltagssprachliche Wendungen, die genau diese Vorstellung ausdrücken, dass Erfahrungen sich „ins Leben einschreiben“, z. B. „Das ist mir in Fleisch und Blut übergegangen“ oder „Das steckt noch in den Knochen“. Solche Formulierungen sind natürlich keine Beweise, aber sie zeigen: Im alltäglichen Sprachgebrauch wird Erinnerung häufig nicht nur als geistiger Vorgang verstanden, sondern als etwas, das den ganzen Menschen ergreift und sich in seine leibliche Organisation einprägt.

Hier berührt Steiner ein Thema, das in der gegenwärtigen Wissenschaft mit anderen Begriffen, aber in eine ähnliche Richtung gedacht wird. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu spricht vom *Habitus*, also davon, dass sich gesellschaftliche Prägungen in unserer Körperhaltung, in unseren Gewohnheiten und Reaktionsweisen niederschlagen, oft ohne dass wir es merken (Bourdieu, 1988). In der Kognitionswissenschaft gibt es den Begriff *embodied cognition*, der betont, dass Denken nicht nur im Kopf stattfindet, sondern immer auch körperlich verankert ist (Lyre 2013; vgl. Metzinger 2015, S. 115 ff.; Fuchs 2021, S. 280 ff.). Wenn Steiner also vom Ätherleib spricht und damit meint, dass der Organismus eine eigene Ordnung hat, die über reine Chemie hinausgeht und in der sich Erfahrungen leiblich einschreiben, dann berührt er ein Forschungsfeld, das heute unter dem Stichwort *Embodiment* intensiv bearbeitet wird. Freilich ist anzumerken, dass die Neurobiologie Gedächtnisprozesse mit spezifischen neuronalen Aktivitätsmustern, synaptischen Veränderungen und biochemischen Dynamiken erklärt – diese Zusammenhänge sind empirisch gut dokumentiert (vgl. Roth et al. 2024, S. 69 ff.). Ob damit jedoch bereits vollständig erfasst ist, was Erinnern seinem Wesen nach ist, bleibt eine weiterführende erkenntnistheoretische Frage. Dass bestimmte Synapsen feuern, wenn jemand sich erinnert, beantwortet noch nicht die Frage, warum sich Erinnern auf eine bestimmte Weise anfühlt oder welche Bedeutung eine Erinnerung im Leben eines Menschen hat. Es gibt also durchaus Raum für ein

Gespräch zwischen einer naturwissenschaftlichen und einer phänomenologisch orientierten Perspektive.

Ähnlich verhält es sich mit Gewohnheiten. Was zunächst bewusst und angestrengt gelernt wird, beispielsweise Schreiben, Musizieren oder eine neue Bewegungsform, geht allmählich in eine selbstverständliche, „leibliche“ Fähigkeit über. Das Gelernte wird Teil der Organisation des Menschen. Man kann sich das etwa am Beispiel der Kampfkunst Karate verdeutlichen. Dort übt man sogenannte Kata – das sind festgelegte Bewegungsabfolgen, die wie eine Art Bewegungs-Choreographie aufgebaut sind. Zu Beginn muss jede einzelne Bewegung bewusst erinnert und ausgeführt werden: Wohin geht der Arm? Wie steht der Fuß? Wann drehe ich den Oberkörper? Alles geschieht unter konzentrierter Anleitung. Nach vielen Wiederholungen jedoch verändert sich die Qualität des Tuns. Die Abfolge muss nicht mehr Schritt für Schritt gedacht werden. Der Körper „weiß“ sie. Die Bewegungen gehen ineinander über, ohne dass jede einzelne bewusst geplant werden muss. Was zunächst also mühsam gelernt wurde, ist in die leibliche Struktur eingegangen und steht nun als selbstverständliche Fähigkeit zur Verfügung. Diese Einprägung in die lebendige Struktur ordnet Steiner dem Lebensleib zu.

2.4 Der *Astralleib* – das Empfindende

Der Philosoph Arthur Schopenhauer galt als notorischer Menschenfeind. Er soll seine Nachbarin, eine Näherin, die ihm mit ihrem Geplapper auf die Nerven ging, kurzerhand die Treppe hinuntergeworfen haben. Als sie ihn Jahre später auf Schmerzensgeld verklagte, soll er auf die Urteilschrift geschrieben haben: „Obit anus, abit onus“ – die Alte stirbt, die Last verschwindet. Und in seinen Schriften ist er kaum milder: Die Menschheit, schrieb er einmal, sei im Grunde eine Kolonie von Stachelschweinen, die sich im Winter aneinanderdrängen – um sich gegenseitig zu stechen. Je näher man kommt, desto schmerzhafter wird es (vgl. Schopenhauer 1977 [1851], S. 708 f.). Für Menschen hatte er, kurz gesagt, wenig übrig. Umso bemerkenswerter, dass dieser Philosoph Hunde über alles liebte. Er lebte viele Jahre mit einem Pudel zusammen – einem Tier, das er, nur halb im Scherz, „Atma“ nannte, nach dem Sanskrit-Wort für Weltseele. Starb das Tier, so legte er sich einen neuen Pudel zu, den er ebenfalls „Atma“ nannte. Wenn Schopenhauer morgens aufstand, sprang der Hund ihm entgegen, wedelte, drängte sich an ihn. Schopenhauer soll gesagt haben: Wer mir beweisen will, dass Tiere keine innere Welt haben, der möge erst einmal einem Hund in die Augen schauen (vgl. Spierling 2002, S. 7 ff.; Weischedel 1981, S. 221 ff.).

Auch Steiner nimmt diese Beobachtung ernst – und versucht ihr einen begrifflichen Rahmen zu geben. Folgt man der Anthroposophie, so hat das Tier zunächst alles, was auch die Pflanze hat – Wachstum, Fortpflanzung, Ernährung. Aber es verfügt darüber hinaus über etwas, das der Pflanze fehlt: Empfindung. Das Tier

fühlt Lust und Schmerz, es hat Triebe und Begierden, es nimmt seine Umgebung wahr und reagiert darauf. Diese innere Dimension des Erlebens nennt Steiner den Astralleib – den Träger alles Seelischen im engeren Sinne: Empfindungen, Gefühle, Begierden, Leidenschaften, Sympathie und Antipathie. Er ist dasjenige, was den Menschen (und das Tier) zu einem empfindenden, innerlich erlebenden Wesen macht.

Was ist damit gemeint? Eine Pflanze kann man schneiden, und sie reagiert darauf – sie bildet vielleicht neues Gewebe. Aber sie empfindet dabei nichts; es gibt kein Innenleben, das Schmerz erfährt. Genauer formuliert: Es gibt keine empirischen Belege für ein bewusstes Schmerzempfinden bei Pflanzen. Ein Tier hingegen zuckt nicht nur zurück, wenn es verletzt wird – es leidet. Es sucht nicht nur Nahrung, weil ein Stoffwechselprozess es dazu treibt, sondern weil es Hunger empfindet. Es gibt also beim Tier (und beim Menschen) eine Schicht des Erlebens, die über die bloßen Lebensprozesse hinausgeht.

Der Begriff Astralleib klingt – ähnlich wie das Wort Ätherleib – befremdlich. Steiner übernimmt ihn aus der älteren geistesgeschichtlichen Tradition, wo er das bezeichnet, was am Menschen über das rein Physische und Lebendige hinausgeht – also die Sphäre des Empfindens, der Triebe, der inneren Regungen. Der Ausdruck *astral* (von lateinisch: *astra* = Sterne) verweist darauf, dass in diesen älteren Traditionen das Seelische des Menschen in einem Zusammenhang mit kosmischen, „sternenhaften“ Kräften gedacht wurde. Der im 16. Jahrhundert lebende Schweizer Arzt, Naturphilosoph und Alchimist Paracelsus ging beispielsweise davon aus, dass astrale Kräfte auf alle irdischen Dinge einwirken und ihnen bestimmte äußere Merkmale verleihen, die auf ihre göttliche Bestimmung hinweisen (vgl. Moran 2016, S. 157). Steiner verwendet den Ausdruck, wie er in der *Theosophie* selbst sagt, „frei“ – als eine Bezeichnung für dasjenige an der menschlichen Wesenheit, das jenseits des sinnlich Wahrnehmbaren liegt (vgl. Steiner 2013 [GA 9], S. 58). Man muss sich also nicht an dem Wort stoßen; entscheidend ist die Sache, auf die es hinweist: dass es am Tier (und am Menschen) eine Dimension des innerlichen Erlebens gibt, die sich nicht auf Lebensprozesse wie Wachstum und Fortpflanzung reduzieren lässt. Das Tier, so formuliert Steiner in der *Theosophie*, „ist Seele“ (ebd., S. 152) – es lebt nicht nur, sondern es *erlebt*.

Steiner unterscheidet dabei genauer zwischen dem Seelenleib und der Empfindungsseele. Es handelt sich dabei im Grunde um zwei Seiten derselben Sache: Der Seelenleib ist das am Leib, was für die Empfindung eingerichtet ist, also etwa die Art, wie unsere Sinnesorgane gebaut sind, wie das Nervensystem auf Reize antwortet. Die Empfindungsseele ist das, was sich darin ausdrückt – das innere Erleben selbst, das Aufleuchten von Freude, Schmerz, Abneigung. In der vereinfachten Viergliederung von physischem Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich, die in diesem Beitrag skizziert wird, fasst Steiner beides unter dem Begriff Astralleib zusammen.

Aus naturwissenschaftlicher Sicht gibt es innerhalb der Tierwelt deutliche Abstufungen in der Komplexität von Wahrnehmung, Nervensystem und Verhalten. Ein Wurm, ein Insekt und ein Schimpanse unterscheiden sich erheblich hinsichtlich Lernfähigkeit, Schmerzverarbeitung und sozialem Verhalten. Man spricht daher von graduellen Unterschieden. Aus anthroposophischer Sicht verschiebt sich jedoch die Fragestellung. Entscheidend ist nicht der Grad der Komplexität, sondern die prinzipielle Frage, ob ein Wesen über eine innere Erlebnisdimension verfügt. Der Begriff Astralleib bezeichnet bei Steiner also nicht die Intensität oder Differenziertheit von Empfindung, sondern das seinsmäßige (ontologische) Prinzip der Erlebnisfähigkeit überhaupt. In diesem Sinn ist der Satz aus der *Theosophie*, das Tier „ist Seele“, zu verstehen: Das Tier lebt nicht nur im biologischen Sinn, sondern es steht in einem Innenverhältnis zu seiner Umwelt. Es reagiert also nicht bloß mechanisch auf Reize, sondern erlebt Lust und Schmerz, Anziehung und Abstoßung – wenn auch in sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Zwischen Wurm und Schimpanse bestehen graduelle Unterschiede; zwischen Pflanze und Tier hingegen besteht nach Steiner eine kategoriale Differenz: Die Pflanze lebt, das Tier erlebt.

Ein Hinweis, der für das Folgende wichtig wird: Das Tier lebt in seinen Empfindungen auf eine andere Weise als der Mensch. Es ist mit seiner Umgebung viel inniger verbunden. Man könnte sagen: Es geht stärker in dem auf, was es gerade wahrnimmt und empfindet. Der Mensch dagegen hat bereits auf der leiblichen Ebene eine gewisse Distanz zu seinen Sinneseindrücken. Diese Distanz ist normalerweise nicht bewusst; man bemerkt sie erst, wenn sie sich ins Extrem steigert, etwa im Ekelempfinden. Der Existenzialist Jean-Paul Sartre hat 1938 in seinem Roman *Der Ekel* genau das zum Thema gemacht. Der Protagonist Antoine Roquentin unterhält sich beim Essen mit einem Mann, der im Roman lediglich als „der Autodidakt“ bezeichnet wird. Es geht um das Thema Menschenliebe. Bei Sartre entsteht der Ekel nicht aus moralischer Abneigung oder psychologischer Verstimmung, sondern aus einer seinsmäßigen (ontologischen) Erfahrung. *Ontologisch* meint hier: Es geht nicht um ein einzelnes Gefühl, das kommt und wieder geht, sondern um eine grundlegende Erfahrung über die Art, wie die Dinge und der Mensch in der Welt *sind*. In *Der Ekel* beschreibt Roquentin einen Moment, in dem die Dinge, auch die Menschen, ihre gewohnte Selbstverständlichkeit verlieren. Was sonst als „Bedeutung“, „Wert“ oder „Sinn“ erscheint, fällt weg. Übrig bleibt die bloße Tatsache, dass etwas da ist.

Entscheidend ist, dass der Ekel bei Sartre nicht infolge eines bewussten Nachdenkens aufscheint. Der Ekel ist also kein Gedankenschluss, sondern ein plötzlicher und unwillkürlicher Einbruch, in dem die immer schon vorhandene Distanz zwischen Bewusstsein und Sein plötzlich erfahrbar wird. Es geht also nicht um intellektuelle Einsicht, sondern um eine gefühlsmäßige-leibliche Erfahrung.

Aber gerade diese Distanz ist wiederum für Steiner die Voraussetzung dafür, dass der Mensch sich als eigenständige Persönlichkeit von seiner Umgebung ab-

heben kann. Das Tier bleibt stärker in seine Umwelt eingebettet; der Mensch tritt ihr gewissermaßen gegenüber – und diese Gegenüberstellung macht es möglich, dass er nicht nur erlebt, sondern über sein Erleben nachdenkt.

2.5 Das *Ich* – der geistige Kern

Wir wissen nun, dass nach Steiners Anthroposophie der Mensch über alle Wesensanteile verfügt, die auch dem Tier zukommen. Allerdings kommt dem Menschen, in Abgrenzung zum Tier, noch eine zusätzliche Fähigkeit zugute: Er kann zu seinen eigenen Empfindungen und Impulsen Stellung nehmen. Ein Beispiel: Eine Studentin sitzt in einer Vorlesung. Der Vortrag ist langweilig, alles in ihr drängt danach, aufzustehen und zu gehen – Unlust, Unruhe, vielleicht sogar der Impuls zur Flucht, das kennt auch ein Tier. Aber sie kann innehalten und sich fragen: Warum langweilt mich das eigentlich? Liegt es am Thema? Oder liegt es daran, dass ich mich noch nicht genug damit befasst habe? Sie kann den Impuls beobachten, ihn beurteilen und sich dazu verhalten. Sie kann sogar beschließen, gerade weil es sie anstrengt, dabeizubleiben, etwa aus einer Einsicht heraus, die über den Moment hinausreicht. Es ist dieses Sich-Distanzieren-Können vom eigenen Erleben, dieses „Ich bemerke, was in mir vorgeht, und kann mich dazu verhalten“, was Steiner meint, wenn er sagt, der Mensch könne „Ich“ zu sich selbst sagen. Kein anderes Wesen kann das. Jedes andere Wort kann man von außen auf ein Ding anwenden – aber „Ich“ kann nur aus dem Inneren eines Wesens heraus erklingen (vgl. Steiner 2013 [GA 9], S. 47).

Diese Fähigkeit, sich gezielt gegen seine Impulse entscheiden zu können, gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für Mündigkeit und Bildung – und zwar nicht nur in der Anthroposophie. In der aktuellen Bildungsforschung spricht man von *Selbstregulation* oder *Metakognition*. Der neuseeländische Pädagoge John Hattie hat in seiner einflussreichen Studie *Visible Learning* Metakognition als eine der wirksamsten Einflussvariablen für schulischen Lernerfolg identifiziert (Hattie 2009). Gemeinsam mit Gregory Yates hat er herausgearbeitet, dass Schülerinnen und Schüler, die über ihr eigenes Denken nachdenken können – also wissen, was sie wissen und was nicht –, deutlich lernwirksamer arbeiten (Hattie/Yates 2014). Der 2025 verstorbene US-amerikanische Bildungsforscher Barry Zimmerman beschreibt in seinem vielzitierten Modell des selbstregulierten Lernens einen zyklischen Prozess aus Vorausplanung, Handlungssteuerung und Selbstreflexion (Zimmerman 2000). Auch Immanuel Kant oder der Pädagoge Wolfgang Klafki verstehen die Fähigkeit, sich frei zu seinen Trieben und seiner Umgebung verhalten zu können, als ein bedeutsames Moment von Bildung (vgl. Kant 1777, S. 697 f.; Klafki 2007 [1985], S. 33). Wenn Steiner also betont, der Mensch könne zu seinen eigenen Empfindungen Stellung nehmen, dann beschreibt er im Grunde etwas, das aus unterschiedlichen Perspektiven als Kerngehalt von Bildung verstanden

wird. Genau das macht Erziehung überhaupt erst sinnvoll, denn erziehen kann man nur ein Wesen, das sich verändern und selbst bestimmen kann.

Steiner formuliert den Unterschied zum Tier so: Das Tier *ist* Seele; es lebt ganz in seinen Empfindungen und Trieben, ohne sich von ihnen distanzieren zu können. Der Mensch hingegen *hat* eine Seele, aber er ist darüber hinaus Geist: In ihm ist eine geistige Instanz wirksam, die denken, urteilen und sich selbst erkennen kann. Das Ich ist die Instanz, die Erfahrungen nicht nur macht, sondern sie verarbeitet, sie mit „dem Ewigen“ verbindet, Urteile fällt und Werte setzt. Es ist der Kern der menschlichen Freiheit. In der *Theosophie* heißt es, dass die Seele „zwischen Gegenwart und Dauer gestellt“ ist, insofern sie die Mitte zwischen Leib und Geist hält (vgl. ebd., S. 62). Das Ich als Seelenkern ist das, was diese Vermittlung leistet.

Der vielleicht tiefste Zusammenhang zwischen Steiners Überlegungen und der erziehungswissenschaftlichen Tradition zeigt sich in einem Grundgedanken, den beide teilen: Der Mensch kommt nicht fertig auf die Welt. Der Philosoph und Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776–1841) hat *Bildsamkeit* als den „Grundbegriff der Pädagogik“ bezeichnet (Benner & Brüggem 2004, S. 196; Herbart, 1806), und der zeitgenössische Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner hat diesen Gedanken in seiner *Allgemeinen Pädagogik* weiterentwickelt (vgl. Benner 2015 [1987], S. 155 ff.). Bildsamkeit meint – vereinfacht gesagt – die prinzipielle Offenheit des Menschen dafür, durch Erfahrung und Lernen zu einem anderen zu werden, als er ist. Benner verbindet dieses Bildsamkeitsprinzip mit einem zweiten Grundsatz: der Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Erziehung soll den jungen Menschen nicht in eine vorgegebene Form pressen, sondern ihn dazu anregen, selbst tätig zu werden und durch eigene Erfahrung zu lernen (vgl. ebd., S. 185 f.). Steiner formuliert denselben Grundgedanken in seiner eigenen Sprache: Das Ich des Menschen arbeitet an seinen Wesensgliedern und durchdringt sie nach und nach – es verwandelt Triebe in bewusste Handlungen, Gewohnheiten in freie Gestaltungen. Die Sprache ist eine andere, die Begründung ist eine andere, der wissenschaftliche Status ist ein anderer. Aber der Kern ist erstaunlich ähnlich: Erziehung und Bildung sind nur möglich, weil der Mensch ein Wesen ist, das sich zu sich selbst verhalten und sich verändern kann.

3. Von der Viergliederung zur Neungliederung

3.1 Ein vorläufiges Bild und seine Verfeinerung

Mit den vier Grundgliedern – physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich – haben wir eine erste, vorläufige Gliederung kennengelernt. Steiner selbst weist in der *Theosophie* darauf hin, dass diese Viergliederung eine Zusammenfassung ist,

die für einen ersten Zugang genügt, aber das eigentliche Bild des Menschen noch verdeckt. Denn schaut man genauer hin, so lassen sich nach Steiner neun Wesensglieder unterscheiden – drei leibliche, drei seelische und drei geistige. Diese neungliedrige Darstellung wird im 4. Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* ausdrücklich vorausgesetzt und bildet dort die Grundlage für das Verständnis des Willens und seiner Beziehung zur Menschenwesenheit.

Wir schauen uns im Folgenden an, was es mit diesen neun Wesensgliedern auf sich hat. Dabei lohnt es sich, nicht nur die einzelnen Glieder aufzuzählen, sondern den Gedankengang nachzuvollziehen, den Steiner in der *Theosophie* entfaltet. Denn die neun Glieder stellen aus anthroposophischer Sicht keine willkürliche Einteilung dar, sondern ergeben sich vielmehr aus der Beobachtung, wie der Mensch zur physischen Welt, zur Seelenwelt und zur geistigen Welt in Beziehung steht.

Die drei Leibesglieder – physischer Leib, Ätherleib und Astralleib – wurden bereits in ihrem Eigenwesen dargestellt: der physische Leib als mineralisch-stoffliche Grundlage, der Ätherleib als das Lebensprinzip, das diese Stoffe zur lebendigen Form organisiert und vor dem Zerfall bewahrt, und der Astralleib als das Empfindungsprinzip, das sowohl im Menschen als auch im Tier wirkt.

Bevor wir uns dem eigentlich Neuen der erweiterten Gliederung zuwenden, lohnt es sich, den Ätherleib noch einmal kurz in den Blick zu nehmen, denn seine Eigenart wird gerade in der Neungliederung bedeutsam: In der Anthroposophie wird der Ätherleib nämlich als das Glied verstanden, das nach unten (zum physischen Leib) und nach oben (zum Seelenleib und zur Empfindungsseele) vermittelt. Ohne ein genaueres Verständnis des Ätherleibes bleibt auch die Grenze zwischen Leib und Seele, die im Folgenden so wichtig wird, abstrakt.

3.2 Der Ätherleib – vertiefende Betrachtung

Was der Ätherleib als Lebensprinzip leistet, lässt sich an einer Beobachtung verdeutlichen, die über das bisher Gesagte hinausgeht: Der menschliche Körper tauscht seine Zellen in erstaunlichem Tempo aus. Die Darmschleimhaut erneuert sich etwa alle drei bis fünf Tage, die roten Blutkörperchen werden nach ungefähr vier Monaten ersetzt, selbst die Knochen werden innerhalb von sieben bis zehn Jahren vollständig umgebaut. Rein stofflich betrachtet ist man nicht mehr derselbe Mensch wie vor einem Jahrzehnt. Und doch bleibt die Gestalt im Wesentlichen erhalten – dasselbe Gesicht, dieselbe Körperform, dieselbe Narbe am Knie. In der Philosophie spricht man in diesem Zusammenhang von Persistenz, ein Wort, das vom lateinischen *persistere* stammt und mit *durchgehend bestehen bleiben* übersetzt werden kann (vgl. Knell/Weber 2009, S. 12 ff.). Irgendetwas „weiß“, welche Form aufrechtzuerhalten ist, und organisiert die neuen Stoffe

entsprechend. Hört dieses Organisieren auf – im Tod –, so zerfällt der Körper, obwohl zunächst noch dieselben Stoffe vorhanden sind.

Die heutige Biologie erklärt diese Vorgänge durch den genetischen Code und epigenetische Mechanismen – und Steiner würde vermutlich nicht bestreiten, dass diese Mechanismen existieren. Er würde aber hinzufügen: Den genetischen Code kann man beschreiben, aber das fortwährende Lesen und Umsetzen dieses Codes, das aktive Organisieren der Stoffe zur lebendigen Gestalt, Augenblick für Augenblick, setzt ein tätiges Lebensprinzip voraus, das sich in den physischen Mechanismen ausdrückt, ohne sich darin zu erschöpfen.

Der Ätherleib des Menschen unterscheidet sich allerdings von dem der Pflanzen und Tiere. Steiner formuliert es so: Man versteht den menschlichen Ätherleib nur, wenn man ihn im Hinblick auf den denkenden Geist betrachtet (vgl. Steiner 2013 [GA 9], S. 38). Der menschliche Ätherleib bringt nicht irgendeine lebendige Gestalt hervor, sondern *diese* Gestalt: den aufrechten Gang, die frei beweglichen Hände, ein Gehirn von bemerkenswerter Komplexität – all das sind für Steiner Voraussetzungen dafür, dass ein Ich-Wesen in diesem Leib denken, sprechen und sich als freie Individualität entfalten kann. Der Ätherleib eines Tieres hingegen bringt eine Leibesform hervor, die ganz auf die Anpassung an eine bestimmte Umwelt hin orientiert ist – etwa den stromlinienförmigen Leib des Delfins oder die Greiforgane des Adlers. Der menschliche Leib ist dagegen, wie Steiner es nennt, auf den denkenden Geist hin geordnet.

Schließlich verbindet der Ätherleib den Menschen mit der Strömung der Vererbung. Ein Bergkristall hat keine Eltern und keine Nachkommen; er entsteht, wenn die physikalischen Bedingungen stimmen, und bleibt so, wie er ist. Vererbung, also die Weitergabe von Gestalt, Lebenseigenschaften und Entwicklungspotenzialen an die nächste Generation, ist ein Phänomen des Lebendigen. Wer heute einen DNA-Test macht, kann darin ablesen, welche biologischen Merkmale von den Eltern und Großeltern weitergegeben wurden. Steiner sieht in dieser Generationenfolge eine Tätigkeit des Ätherleibes: Durch ihn wird der physische Leib an Vorfahren und Nachkommen angeschlossen und in eine Gesetzmäßigkeit hineingestellt, die das bloß Mineralische nicht kennt.

3.3 Vom Astralleib zu Seelenleib und Empfindungsseele

Was sich nun in der erweiterten Gliederung verändert, ist Folgendes: In der Viergliederung fasste der Begriff Astralleib zwei verschiedene Wirklichkeiten unter einem Namen zusammen – den Seelenleib (auch Empfindungsleib genannt) und die Empfindungsseele. Dieser Unterschied wurde bereits kurz angedeutet; ihn herauszuarbeiten ist das eigentlich Neue, das die erweiterte Gliederung für die Leibesseite bringt.

Steiner beschreibt in der *Theosophie*, wie der Seelenleib dadurch entsteht, dass sich der Ätherleib in den Sinnesorganen nach außen hin aufschließt: Er ist also nicht mehr nur nach innen gerichtet, auf Lebensprozesse und Wachstum, sondern empfängt Eindrücke aus der Welt. In diesem Aufschließen zur Außenwelt hin wird er zum Seelenleib (vgl. Steiner 2013 [GA 9], S. 56). Dabei liegt der Ätherleib gewissermaßen in zwei Qualitäten vor: Ein gröberer, dichter Anteil bleibt eng mit dem physischen Leib verbunden und trägt die rein leiblichen Lebensvorgänge. Ein feinerer, nach außen gewandter Anteil hingegen verbindet sich mit der Empfindungsseele – also mit dem, was wir als inneres Erleben kennen. Der Seelenleib ist dieser feinere Anteil: die leibliche Schwelle, an der die Welt von innen erlebbar wird.

Warum ist diese Unterscheidung so wichtig? Weil sie zeigt, dass der Übergang von Leib zu Seele kein scharfer Schnitt ist, sondern eine Grenzregion, in der Leibliches und Seelisches ineinanderfließen. Der Seelenleib ist noch Leib – er gehört zur leiblichen Seite des Menschen –, aber er ist derjenige Leib, der die Grundlage für alles Empfinden bildet. Er ist gewissermaßen das leibliche Gefäß, in dem die Empfindungsseele aufscheinen kann. Triebe, Instinkte und Begierden sind im Seelenleib leiblich verankert; in der Empfindungsseele werden sie erlebt.

Was damit gemeint ist, lässt sich an einem alltäglichen Beispiel verdeutlichen: Man steht morgens auf und greift nach der Kaffeetasse. Dabei geschieht etwas, das man normalerweise gar nicht bemerkt: Die Hand passt ihren Griff an die Form der Tasse an, die Finger spüren die Wärme des Porzellans, und im selben Moment entsteht ein inneres Erleben – ein Gefühl von Behaglichkeit, vielleicht von Vorfreude auf den ersten Schluck. Das Greifen ist ein leiblicher Vorgang; das Wärmespüren gehört noch zur Sinneswahrnehmung; aber das Wohlgefühl, das dabei aufsteigt, ist bereits seelisches Erleben. Wo genau endet hier das Leibliche, und wo beginnt das Seelische? Es gibt keinen klaren Schnitt. Genau diese Zone, in der der Leib sich zur Empfindung hin öffnet und das Seelische sich am Leiblichen entzündet, ist das, was Steiner den Seelenleib nennt. Der Seelenleib ist also nicht einfach ein weiteres Glied neben dem Ätherleib, sondern bezeichnet die Schwelle, an der leibliches Geschehen in inneres Erleben übergeht – und umgekehrt seelische Regungen sich leiblich ausdrücken.

Diese Beobachtung, dass Leib und Seele keine säuberlich getrennten Bereiche sind, sondern sich in einer Grenzzone durchdringen, ist keineswegs nur ein anthroposophischer Gedanke. Auch die neuere Erziehungswissenschaft beschäftigt sich intensiv mit genau diesem Phänomen. Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) hat in seinem Hauptwerk *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1974 [1945]) gezeigt, dass unser Leib nicht bloß ein Werkzeug ist, das wir benutzen, um die Welt zu ergreifen – er ist vielmehr selbst ein Organ des Verstehens. Ein Kind, das zum ersten Mal eine Treppe hinaufsteigt, „versteht“ die Treppe mit seinen Beinen, bevor es sie je mit dem Kopf verstanden hat: Die Beine tasten sich vor, der Körper findet das Gleichgewicht, und in diesem leiblichen Tun steckt bereits ein Begreifen,

das dem Denken vorausgeht. Malte Brinkmann hat diesen Gedanken für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht und in seinen Arbeiten zum „leiblichen Lernen“ gezeigt, wie Übung, Wiederholung und körperliche Erfahrung eigenständige Formen des Verstehens hervorbringen, die sich nicht auf kognitive Prozesse reduzieren lassen (Brinkmann 2012). Was Steiner mit dem Seelenleib begrifflich zu fassen versucht – jene Zone, in der das Leibliche und das Seelische ineinandergreifen –, berührt sich also mit einer Einsicht, die heute auch außerhalb der Anthroposophie als pädagogisch bedeutsam anerkannt wird.

Mit dieser Unterscheidung haben wir die *drei Leibesglieder* der Neungliederung:

- a) Physischer Leib – die mineralisch-stoffliche Grundlage
- b) Ätherleib (Lebensleib) – das Lebensprinzip
- c) Seelenleib (Empfindungsleib) – der feinere Teil des Ätherleibes, der sich in den Sinnesorganen nach außen öffnet und die leibliche Grundlage für das Empfinden bildet; in der Vergliederung zusammen mit der Empfindungsseele als Astralleib bezeichnet

3.4 Die drei Seelenglieder

3.4.1 Die Empfindungsseele

Die Empfindungsseele ist dasjenige Wesensglied, durch das der Mensch die Eindrücke der Außenwelt und des eigenen Leibes als inneres Erlebnis hat. Was damit gemeint ist, lässt sich am besten an einem konkreten Moment zeigen:

Man stelle sich vor, man tritt an einem Wintermorgen aus der Haustür. Die Kälte trifft das Gesicht, das Licht blendet, der Geruch von Schnee liegt in der Luft. All das sind zunächst Sinnesreize – physikalische und chemische Vorgänge, die über die Sinnesorgane zum Gehirn gelangen. Aber das ist nicht alles, was geschieht. Im selben Augenblick steigt ein inneres Erlebnis auf: ein Frösteln, das zugleich belebend wirkt, ein Gefühl von Frische, vielleicht ein Anflug von Freude – oder auch von Unlust, wenn man die Kälte nicht mag. Dieses innere Aufleuchten, das den bloßen Sinnesreiz in ein Erlebnis verwandelt, ist es, was die Anthroposophie als Tätigkeit der Empfindungsseele bezeichnet.

Die Empfindungsseele umfasst alles, was an unmittelbarem innerem Erleben in uns aufsteigt: Lust und Unlust, Sympathie und Antipathie, Schmerz und Wohlbefinden, Hunger und Sättigung, Angst und Geborgenheit. Wer sich beim Scrollen durch Social Media plötzlich von einem Bild angezogen oder abgestoßen fühlt, noch bevor ein Gedanke darüber gefasst wird – das ist Empfindungsseele. Wer beim Hören eines bestimmten Songs eine Welle von Traurigkeit oder Euphorie

spürt, die scheinbar von selbst aufsteigt – auch das ist Empfindungsseele. Es ist das seelische Erleben in seiner unmittelbarsten, noch ganz unreflektierten Form.

Steiner beschreibt in der *Theosophie*, wie die Empfindungsseele in ihrer Wirkung vom physischen Leib abhängt: Nur bei einem gesund gebauten Auge sind entsprechende Farbenempfindungen möglich; wer bestimmte Zapfenzellen auf der Netzhaut nicht hat, kann bestimmte Farben nicht erleben (vgl. ebd., S. 41). Die Leiblichkeit begrenzt also die Empfindungsseele, was bedeutet, dass sie nur erleben kann, was der Leib ihr an Eindrücken liefert. An einem Tag, an dem man ausgeschlafen und gesund ist, erlebt man dieselbe Landschaft ganz anders als an einem Tag mit Migräne oder Schlafentzug. Zugleich aber ragt die Empfindungsseele über den physischen Leib hinaus. Man kann sich das so vorstellen: Ein seelischer Schmerz etwa, eine Kränkung oder ein Verlust, kann intensiver sein als jeder körperliche Schmerz und ist doch nicht auf ein bestimmtes Organ lokalisierbar.

An die Empfindungen im engeren Sinne schließen sich Triebe, Instinkte und Leidenschaften an. Auch der Impuls, sofort auf eine Nachricht zu antworten, der Drang, nach dem Smartphone zu greifen, das Verlangen nach Essen, nach Nähe, nach Anerkennung – all das gehört noch zur Empfindungsseele und trägt denselben Charakter: Es ist unmittelbar, gegenwärtig, drängend und an die Leiblichkeit gebunden. Durch die Empfindungsseele ist der Mensch dem Tier am nächsten verwandt – auch das Tier kennt Hunger, Furcht, Zuneigung und Aggression.

Hier zeigt sich auch der Unterschied zum Seelenleib, der bereits an früherer Stelle angesprochen wurde: Im Seelenleib sind Triebe und Begierden leiblich verankert, beispielsweise als körperliche Spannungszustände, Hormonausschüttungen, nervliche Erregungsmuster. In der Empfindungsseele werden sie innerlich erlebt, etwa als Hunger, als Verlangen, als Unruhe. Es handelt sich also um dieselbe Wirklichkeit, aber von zwei Seiten betrachtet: von der leiblichen und von der seelischen. Der Seelenleib ist gewissermaßen die Hardware, die Empfindungsseele das Erleben, das auf dieser Hardware läuft.

Dass Gefühle keine Störfaktoren des Lernens sind, sondern dessen Voraussetzung, ist eine Einsicht, die in der erziehungswissenschaftlichen Emotionsforschung inzwischen gut belegt ist (Götz et al. 2025). Otto Friedrich Bollnow (2009) hat die *Stimmung* als bildungstheoretische Kategorie eingeführt: Die Grundstimmung, in der ein Mensch der Welt begegnet, bestimmt wesentlich mit, was und wie er lernt. Steiners Beschreibung der Empfindungsseele nimmt diesen Zusammenhang vorweg, wenn auch in anderer begrifflicher Gestalt.

3.4.2 Die Verstandesseele

Die Empfindungsseele empfindet und reagiert; bewusstes Denken findet hier allerdings nicht statt. Sie ist wie ein Seismograph, der jede Erschütterung regis-

triert, aber nicht interpretiert, was sie bedeutet. Der Mensch jedoch bleibt nicht bei der unmittelbaren Empfindung stehen, sondern denkt nach.

Steiner gibt in der *Theosophie* ein einfaches Beispiel: Das Kind, das sich an der Herdplatte verbrannt hat, denkt nach und gelangt zu dem Gedanken „das Feuer brennt“. Die Empfindungsseele hat nur den Schmerz registriert; die Verstandesseele verknüpft den Schmerz mit einer Ursache und zieht eine Schlussfolgerung für die Zukunft (vgl. ebd., S. 42 f.). Dieser Schritt – das denkende Verarbeiten eines Eindrucks – bildet ein neues, höheres Seelenglied heraus, das Steiner die Verstandesseele oder Gemütsseele nennt.

Man kann diesen Unterschied im eigenen Alltag beobachten. Die Empfindungsseele meldet: „Dieses Vorstellungsgespräch macht mir Angst.“ Die Verstandesseele fragt: „Wovor genau habe ich Angst? Was kann schlimmstenfalls passieren? Wie kann ich mich vorbereiten?“ Oder: Die Empfindungsseele reagiert auf einen Social-Media-Post mit sofortiger Empörung; die Verstandesseele hält inne, prüft die Quelle, ordnet die Information ein, bildet sich ein Urteil. Der Unterschied zwischen dem, der auf jeden Reiz sofort reagiert, und dem, der erst nachdenkt, bevor er handelt, ist im Grunde der Unterschied zwischen Empfindungsseele und Verstandesseele.

Die Verstandesseele ist also die Fähigkeit, die Eindrücke denkend zu verarbeiten, Urteile zu bilden und sich gedanklich in der Welt zu orientieren. Steiner betont, dass alles, was man materielle Kultur nennt, letztlich den Diensten entspringt, die das Denken der Empfindungsseele leistet: Zu Steiners Zeiten waren es Schiffe, Eisenbahnen und Telegraphen – heute hingegen sind es Smartphones, Algorithmen und generative Künstliche Intelligenz. Sie alle dienen der Befriedigung von Bedürfnissen, die in der Empfindungsseele ihren Ursprung haben (Kommunikation, Mobilität, Neugier, Sicherheit), aber sie setzen die Tätigkeit der Verstandesseele voraus – denn kein Algorithmus wurde je aus bloßem Empfinden heraus geschrieben.

Die Verstandesseele durchdringt die Empfindungsseele. Sie ist kein äußerlicher Zusatz, sondern ein Durchweben des seelischen Lebens mit Gedankenkraft. Auch das Tier hat Empfindungen, aber es durchwebt sie nicht mit selbständigen, über das unmittelbare Erleben hinausgehenden Gedanken. Ein Hund, der Angst vor dem Tierarzt hat, denkt nicht: „Meine Angst ist irrational, denn die Behandlung ist notwendig.“ Steiner betont, dass die Worte „selbständigen“ und „über das unmittelbare Erleben hinausgehenden“ genau genommen werden müssen, denn auch im Tier wirken Gedanken, aber es sind nicht die Gedanken eines im Tier wohnenden Ich (vgl. ebd., S. 198). Es sind, nach Steiners Darstellung, die Gedanken des tierischen Gruppen-Ich, das von außen auf das Tier einwirkt und seine Instinkte lenkt – nicht ein individuelles Ich, das frei denkt. Diese Unterscheidung erinnert im Übrigen an Kants Pädagogik-Vorlesung, in der mit Blick auf das Tier von einer *fremden Vernunft* und im Falle des Menschen von einer *eigenen* gesprochen wird (vgl. Kant, 1977, S. 697).

3.4.3 Die Bewusstseinsseele

Die Verstandesseele denkt – aber worüber? Zunächst vor allem über das, was sie persönlich betrifft. Sie ordnet Eindrücke, plant, kalkuliert, wägt Vor- und Nachteile ab. Man kann die Verstandesseele vergleichen mit einem klugen Alltagsmanager: Sie optimiert das Leben, sie löst Probleme, sie hilft uns durch den Tag. Aber sie bleibt dabei im Bereich des Persönlichen.

Es gibt jedoch Momente, in denen das Denken über das Persönliche hinausgeht. Man erkennt zum Beispiel: Die Winkelsumme im Dreieck beträgt 180 Grad. Das gilt unabhängig davon, ob man gerade glücklich oder traurig ist, ob man es gerne hätte oder nicht. Oder man erkennt, dass es unrecht ist, einen Menschen zu belügen, auch wenn die Lüge bequem wäre. In solchen Momenten erfasst die Seele etwas, das nicht von ihr abhängt, sondern das für sich selbst gilt – eine Wahrheit, die nicht durch persönliche Befindlichkeit bestimmt wird.

Steiner formuliert in der *Theosophie* eine Grundeinsicht, die für das Verständnis der Bewusstseinsseele entscheidend ist: Die Wahrheit ist wahr, auch wenn sich alle persönlichen Gefühle gegen sie auflehnen (vgl. Steiner 2013 [GA 9], S. 46 f.). Jeder kennt das: Man erfährt etwas über sich selbst oder über eine Situation, das man lieber nicht wahrhaben möchte, aber man weiß, dass es stimmt. Die Empfindungsseele wehrt sich, die Verstandesseele sucht vielleicht nach Ausflüchten, aber etwas in der Seele erkennt die Wahrheit unabhängig von Wunsch und Abwehr. Diesen Teil der Seele, in dem die Wahrheit als Wahrheit erlebt werden kann, nennt Steiner die Bewusstseinsseele.

In der Bewusstseinsseele öffnet sich die Seele für das, was Steiner das Ewige nennt: für Wahrheiten, die nicht mit der persönlichen Empfindung vergehen, sondern einen Bestand haben, der über das individuelle Leben hinausreicht. Das kann eine mathematische Erkenntnis sein, eine ethische Einsicht, ein Moment tiefer Evidenz in der Begegnung mit einem Kunstwerk oder einem anderen Menschen – immer dann, wenn man spürt: „Das ist wahr, und zwar nicht nur für mich und nicht nur jetzt.“

Steiner beschreibt, wie die Bewusstseinsseele entsteht: Die Seele öffnet sich gleichzeitig in zwei Richtungen. Nach unten hin öffnet sie sich zu den Sinnesindrücken und Empfindungen, die der Leib ihr liefert. Nach oben hin öffnet sie sich zu Intuitionen, also zu Einsichten und Wahrheiten, die nicht aus der Sinneswelt stammen, sondern aus einer geistigen Quelle. Erst wenn beide Richtungen zusammenwirken, entfaltet sich die Bewusstseinsseele vollständig. Für diese Öffnung nach oben bildet die Geisteswelt der Seele ein eigenes „Organ“ hinein, ein inneres Empfangsorgan für Intuitionen, so wie der physische Leib der Empfindungsseele die Sinnesorgane gebaut hat. Das Auge erschafft das Licht nicht selbst, es empfängt es nur. Genauso verhält es sich mit der Bewusstseinsseele und der Wahrheit: Sie erzeugt die Wahrheit nicht aus sich heraus, sondern sie wird

durch dieses geistige Organ fähig, sie zu empfangen und in sich aufleuchten zu lassen.

3.5 Die drei Seelenglieder im Zusammenspiel

Die Anthroposophie unterscheidet also in der Seele drei Glieder, die im konkreten Erleben ständig zusammenwirken: Die Empfindungsseele liefert den unmittelbaren Eindruck, die Verstandesseele verarbeitet ihn denkend, die Bewusstseinsseele kann in ihm eine Wahrheit erfassen, die über das Persönliche hinausweist.

Ein Beispiel: Man begegnet einem obdachlosen Menschen auf der Straße. Die Empfindungsseele reagiert vielleicht mit Mitleid, vielleicht mit Unbehagen, vielleicht mit Wegschauen. Die Verstandesseele beginnt zu ordnen: „Wie ist es dazu gekommen? Was kann man tun? Was sind die gesellschaftlichen Ursachen?“ Die Bewusstseinsseele aber kann in dieser Begegnung etwas erkennen, das tiefer reicht: die unbedingte Würde eines jeden Menschen, unabhängig von seiner Lebenssituation – eine Wahrheit, die nicht von der eigenen Stimmung abhängt, sondern für sich selbst gilt.

Die Unterscheidung der drei Seelenglieder macht etwas sichtbar, was für den Unterricht unmittelbar bedeutsam ist. Man nehme ein konkretes Beispiel: Ein Kind hört zum ersten Mal die Geschichte von Odysseus, der nach zehn Jahren Irrfahrt nach Hause zurückkehrt. Auf einer Ebene erlebt es unmittelbar mit – es fühlt Spannung, Angst um den Helden, Freude bei der Heimkehr. Das wäre, in Steiners Sprache, die Empfindungsseele. Auf einer anderen Ebene beginnt es zu ordnen: Warum hat Odysseus so lange gebraucht? Was hätte er anders machen können? Das wäre die Verstandesseele. Und vielleicht, nicht bei jedem Kind und nicht in jedem Moment, aber manchmal, blitzt etwas Drittes auf: eine Ahnung davon, dass Heimkehr mehr bedeutet als eine Ortsveränderung, dass es dabei um etwas geht, das jeden Menschen betrifft. Das wäre die Bewusstseinsseele. Man muss Steiners Begriffe nicht teilen, um diese Unterscheidung hilfreich zu finden. Sie macht sichtbar, dass ein und dasselbe Erlebnis auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig wirkt und dass guter Unterricht idealerweise alle diese Ebenen anspricht.

Steiner vergleicht die Gliederung des Seelenlebens mit dem Prisma, das das einheitliche weiße Licht in seine Farben zerlegt: Die Seelenglieder sind nicht bloße Unterscheidungen des abstrahierenden Verstandes, sondern beruhen auf der inneren Natur der Tatsachen (vgl. ebd., S. 196 f.).

Von unten her wirkt die Leiblichkeit begrenzend auf die Seele. Die Empfindungsseele kann nur erleben, was der Leib ihr liefert. Von oben her wirkt die Geistigkeit erweiternd. Je mehr sich die Seele vom Wahren und Guten erfüllt, desto weiter und umfassender wird das Ewige in ihr. Die Seele steht zwischen beiden

Strömungen und ist gerade dadurch der Ort, an dem sich Verwandlung ereignen kann.

3.6 Die drei Geistesglieder – ein Ausblick

Mit den drei Geistesgliedern – Geistselbst, Lebensgeist und Geistesmensch – benennt Steiner eine Dimension der menschlichen Wesenheit, die sich grundlegend von allem bisher Dargestellten unterscheidet. Die Leibesglieder kann jeder an sich selbst beobachten, die Seelenglieder im eigenen Innenleben aufsuchen. Die Geistesglieder hingegen beschreiben nicht, was der Mensch bereits ist, sondern was er aus anthroposophischer Perspektive werden kann. Steiner nennt sie „Zukunftskeime“ (vgl. Steiner 2019 [GA 294], S. 45).

Der Grundgedanke lässt sich knapp so zusammenfassen: Die drei Geistesglieder sind die drei Leibesglieder in verwandelter Form. Das Geistselbst entsteht, wenn das Ich den Astralleib – also die Welt der Triebe, Begierden und Leidenschaften – aus geistiger Erkenntnis heraus durchdringt und umgestaltet. In Ansätzen ist das bereits im heutigen Leben erfahrbar, etwa dort, wo jemand nicht mehr blindlings seinen Impulsen folgt, sondern sie durchschaut und aus Einsicht heraus einen neuen Umgang mit ihnen findet. Der Lebensgeist verwandelt auf eine tiefere, schwerer zugängliche Weise den Ätherleib, also die Lebensgewohnheiten, Temperamente und Rhythmen. Der Geistesmensch schließlich verwandelt den physischen Leib selbst. Diese letzte Stufe liegt, nach Steiners Darstellung, für die heutige Menschheit fast vollständig in der Zukunft (vgl. Steiner 2013 [GA 9], S. 54 ff.).

Für die pädagogische Praxis sind die Geistesglieder nicht unmittelbar handlungsanleitend. Was von ihnen für den Erzieher wichtig ist, liegt weniger im Einzelnen als im Gesamtbild: Die menschliche Wesenheit ist aus anthroposophischer Sicht nicht abgeschlossen, sondern auf Verwandlung hin angelegt. Das Kind, das vor der Lehrerin sitzt, ist nicht einfach ein fertiges Wesen, das nur noch „gefüllt“ werden muss, sondern ein Wesen, dessen Entwicklung in einer Weise offen ist, die über das bloß Lernbare hinausreicht.

Zusammen mit den drei Leibes- und den drei Seelengliedern ergeben sich so die neun Wesensglieder, die Steiner in der *Theosophie* aufstellt. Daraus lassen sich wiederum verschiedene Zusammenfassungen ableiten. Weil nämlich bestimmte Glieder im Menschen so eng zusammengehören, dass sie im täglichen Erleben gar nicht getrennt auftreten, fasst Steiner die neun Glieder auch zu sieben zusammen: Seelenleib und Empfindungsseele verschmelzen zum „empfindenden Seelenleib“, Bewusstseinsseele und Geistselbst zur „geisterfüllten Bewusstseinsseele“. Und in der uns bereits bekannten Viergliederung – physischer Leib, Lebensleib, Astralleib und Ich – werden noch weitere Zusammenfassungen vorgenommen. Es handelt sich also bei der Vier-, der Sieben- und der Neungliederung nicht

um unterschiedliche Lehren, sondern um verschiedene Auflösungsgrade desselben Sachverhalts, vergleichbar verschiedenen Maßstäben einer Landkarte, die je nach Fragestellung mehr oder weniger Einzelheiten zeigen (vgl. ebd., S. 55 ff.).

4. Die drei Geburten – oder: Warum sich die Wesensglieder nicht alle auf einmal zeigen

Für die Pädagogik ist allerdings eine ganz andere Konsequenz von unmittelbarer Bedeutung, und zwar die Frage, wann die einzelnen Leibesglieder im Laufe der kindlichen Entwicklung frei und damit auch erziehbar werden. Steiner spricht in diesem Zusammenhang von drei Geburten, und der Gedanke ist so einfach wie folgenreich: So wie der physische Leib bei der physischen Geburt aus der schützenden Hülle des Mutterleibes austritt, so treten auch der Ätherleib und der Astralleib zu bestimmten Zeitpunkten aus ihren jeweiligen Hüllen heraus und werden erst dadurch den Einwirkungen der Außenwelt unmittelbar zugänglich (vgl. Steiner 2019 [GA 34], S. 321 f.).

Bevor wir die drei Geburten im Einzelnen betrachten, ist eine Klarstellung wichtig, die das Folgende grundsätzlich betrifft: Die Zeitangaben, die Steiner für die einzelnen Entwicklungsphasen nennt – etwa das siebte oder das vierzehnte Lebensjahr –, dürfen nicht als starre Grenzmarken verstanden werden. Es handelt sich um ungefähre Orientierungswerte, nicht um exakte Daten, an denen ein Wesensglied gleichsam auf Knopfdruck „frei“ wird. Auch in der anthroposophischen Tradition wird anerkannt, dass die Übergänge fließend verlaufen und von Kind zu Kind unterschiedlich sein können (vgl. Loebell 2011, S. 102 ff.). Steiner selbst spricht davon, dass die Wesensglieder sich „durchdringen“, und im 9. Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* zeigt sich deutlich, dass er die Übergänge differenzierter denkt, als es das grobe Schema 0–7/7–14/14–21 auf den ersten Blick vermuten lässt. Die Entwicklungsphasen beschreiben Schwerpunkte, nicht Sprünge.

Man kann sich das an einer Analogie verdeutlichen, die Steiner selbst verwendet: Vor der Geburt ist das Kind im Mutterleib von einer physischen Hülle umgeben. Solange es in dieser Hülle lebt, können die Kräfte der physischen Außenwelt, beispielsweise Licht, Luft, die unmittelbare Berührung mit der Welt, nicht direkt auf es einwirken. Erst mit der Geburt fällt diese Hülle weg, und das Kind ist den Eindrücken der physischen Umgebung unmittelbar ausgesetzt. Die Sinne öffnen sich, die Außenwelt beginnt, auf den physischen Leib einzuwirken und ihn mitzugestalten.

Nun denkt Steiner dieses Bild weiter: Wie es vor der physischen Geburt eine physische Mutterhülle gibt, so gibt es nach der Geburt eine Ätherhülle und eine Astralhülle, die Ätherleib und Astralleib des Kindes noch eine Zeitlang umschließen und schützen, so wie die physische Mutterhülle zuvor den physischen Leib

geschützt hat. Diese Hüllen fallen nicht bei der Geburt weg, sondern zu späteren Zeitpunkten, und mit ihrem Wegfall beginnt jeweils ein neuer Abschnitt der Entwicklung (vgl. ebd., S. 321). Schauen wir uns das Ganze im Einzelnen an.

4.1 Die physische Geburt

Bei der physischen Geburt wird der physische Leib aus der Mutterhülle entlassen und der Umgebung ausgesetzt. Die Sinne öffnen sich, und was die Umgebung bietet – Farben, Klänge, Wärme, Berührung, aber auch die moralische Atmosphäre, die das Kind umgibt –, das prägt sich in die sich bildenden Organe ein. Steiner betont, dass es dabei nicht nur auf das materiell Greifbare ankommt: Alles, was im Umkreis des Kindes geschieht und von seinen Sinnen wahrgenommen werden kann, etwa die Handlungen der Erwachsenen, ihre Gesten, ihr Tonfall, ob Freude oder eine depressive Stimmung in der Umgebung herrscht, wirkt formend auf den physischen Leib (vgl. ebd., S. 323 f.).

Es gibt hier ein einprägsames Beispiel, das Steiner anführt: Man kann einem kleinen Kind eine Puppe geben, die aus einer zusammengewickelten Serviette besteht, mit Tintenklecksen als Augen und Mund. Oder man kann ihm eine „schöne“ Puppe kaufen, fertig geformt und naturgetreu bemalt. Die entscheidende Frage ist nicht, welche Puppe hübscher aussieht, sondern was mit dem Kind geschieht: Bei der Serviettenpuppe muss das Kind aus seiner eigenen Phantasie heraus ergänzen, was fehlt. Es muss sich ein Gesicht vorstellen, einen Körper, eine Persönlichkeit. Diese innere Arbeit der Phantasie ist, so Steiner, formbildend für das Gehirn. Die fertige Puppe hingegen verlangt nur noch wenig eigene Phantasie, weil alles schon da ist und das Kind kaum noch etwas Eigenes beitragen muss (vgl. ebd., S. 325).

Die Schlüsselworte für diese erste Lebensphase, die mit der Geburt beginnt und bis etwa zum Zahnwechsel, also ungefähr bis zum siebten Lebensjahr reicht, sind *Nachahmung* und *Vorbild*. Das Kind lernt in dieser Zeit nicht durch Belehrung, nicht durch Erklärungen, nicht durch moralische Ermahnungen, sondern dadurch, dass es nachahmt, was es in seiner Umgebung wahrnimmt. Es ahmt nicht nur äußere Handlungen nach, sondern auch innere Haltungen: Ob die Erwachsenen in seiner Umgebung wahrhaftig oder verlogen, freudig oder verdrossen, liebevoll oder gleichgültig sind, das drückt sich nach Steiner bis in die Formung der physischen Organe aus (vgl. ebd., S. 324 f.).

Wulfs Konzept des *mimetischen Lernens* beschreibt einen strukturell verwandten Sachverhalt, allerdings ohne die anthroposophische Ontologie: Die nachahmende Aneignung ist leiblich verankert, vorbewusst und grundlegend für die Enkulturation des Kindes (Wulf 2014). Beide Ansätze treffen sich in der Überzeugung, dass frühkindliches Lernen nicht primär durch explizite Belehrung geschieht, sondern durch leiblich vermittelte Teilhabe an der Lebenswelt

der Erwachsenen. Allerdings würde Wulf, anders als Steiner, weder von einer Ätherhülle sprechen noch die Nachahmung auf die ersten sieben Lebensjahre begrenzen; mimetische Prozesse durchziehen für ihn das gesamte menschliche Leben.

4.2 Die Geburt des Ätherleibes

Mit dem Zahnwechsel streift nach Steiners Darstellung der Ätherleib seine schützende Ätherhülle ab, so wie der physische Leib bei der Geburt die physische Hülle abgestreift hat. Bis zu diesem Zeitpunkt war der Ätherleib damit beschäftigt, die physischen Organe auszubilden und die vererbten Kräfte in eigene umzuarbeiten. Das sichtbare Zeichen dieses Abschlusses sind die zweiten Zähne: Sie sind, so Steiner, die dichtesten, härtesten Gebilde, die der Ätherleib aus eigener Kraft in den physischen Leib hineintreibt. Ihr Erscheinen zeigt an, dass die formgebende Arbeit am physischen Leib einen vorläufigen Abschluss erreicht hat und dass die Kräfte des Ätherleibes nun für anderes frei werden (vgl. ebd., S. 321 f.).

Dieses „andere“ ist das, was Steiner als das eigentliche Gebiet der Erziehung im Schulalter ansieht: die Ausbildung von Gewohnheiten, Gedächtnis, Temperament und Charakter. Der Ätherleib ist ja, wie wir bereits dargestellt haben, der Träger der Lebenskräfte, der Wiederholung, der Rhythmen. Wenn er nach dem Zahnwechsel von der Arbeit an den physischen Organen entlastet wird, stehen seine Kräfte für die seelische Bildung zur Verfügung. Und wie vor dem Zahnwechsel die physische Umgebung formend auf den physischen Leib wirkte, so wirkt nun das, was an den Ätherleib herangebracht wird, formend auf Gewohnheiten, Neigungen und Gedächtnis.

Die Schlüsselworte für diesen Lebensabschnitt – vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife – sind *Nachfolge* und *Autorität*. Damit ist keine aufgezwungene Unterordnung gemeint, sondern etwas ganz anderes: Die selbstverständliche, nicht erzwungene Autorität einer Persönlichkeit, die der junge Mensch verehren kann und an der er sich orientiert. In diesem Alter, so Steiner, braucht das Kind nicht abstrakte Regeln, sondern lebendige Vorbilder, nicht Begriffe, sondern Bilder und Gleichnisse. Was in bildhafter, anschaulicher Form an das Kind herangetragen wird, das wirkt auf den Ätherleib und formt Gewissen, Charakter und Gedächtnis (vgl. ebd., S. 329; vgl. Steiner 2019 [GA 293], S. 170).

In der Sprache Bourdieus ließe sich sagen: In dieser Phase wird, ob intendiert oder nicht, ein *Habitus* ausgebildet. Die Waldorfpädagogik gestaltet diesen Prozess bewusst, etwa durch den Epochenunterricht, durch künstlerisches Üben und durch die personale Bindung an die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer, die über Jahre hinweg bestehen bleibt. Die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Bedeutung von Ritualen, Wiederholung und personaler Bindung im schulischen Kontext (vgl. Brinkmann 2012; Bollnow 2017, S. 267 ff.) bestätigt zumindest

strukturell, dass diese Elemente für die Bildung von Gewohnheiten und die Stabilisierung von Lernprozessen eine wichtige Rolle spielen – auch wenn sie deren Wirkung anders begründet, als Steiner es mit dem Freiwerden des Ätherleibes tut.

4.3 Die Geburt des Astralleibes

Mit der Geschlechtsreife, etwa um das vierzehnte Lebensjahr, wird nach Steiners Darstellung auch die Astralhülle abgestreift, und der Astralleib tritt frei ins Leben. Bis zu diesem Zeitpunkt war er, ähnlich wie der physische Leib vor der physischen Geburt, von einer schützenden Hülle umgeben, die ihn vor den unmittelbaren Einwirkungen der Außenwelt abschirmte. Nun erst, wenn der Astralleib frei wird, ist der junge Mensch in der Lage, sich eigenständig ein Urteil zu bilden, eigene Überzeugungen zu entwickeln und sich aus dem eigenen Inneren heraus zur Welt in Beziehung zu setzen (vgl. Steiner 2019 [GA 34], S. 322).

Steiner warnt ausdrücklich davor, diese Entwicklung vorwegzunehmen. Man könne einem jungen Menschen nichts Schlimmeres antun, als ihn zu früh zum eigenständigen Urteilen aufzufordern. Wer urteilen soll, bevor er genug Stoff zum Urteilen gesammelt hat, dem fehlt die Grundlage. Das Ergebnis ist nicht Freiheit, sondern Einseitigkeit: Der junge Mensch klammert sich an die wenigen Meinungen, die er sich vorschnell gebildet hat, und ist gerade dadurch unfrei (vgl. ebd., S. 342). Umgekehrt gilt: Wenn in den vorangegangenen Lebensaltern die richtigen Dinge zur richtigen Zeit geschehen sind, insbesondere Nachahmung und liebevolle Umgebung in der frühen Kindheit, lebendige Autorität und bildhafte Anschauung in den ersten Schuljahren, dann ist der junge Mensch mit der Geschlechtsreife tatsächlich in der Lage, sich ein eigenständiges Urteil zu bilden, weil er auf einem reichen Fundament von Erfahrungen, Gewohnheiten und inneren Bildern aufbauen kann.

Dieser Grundgedanke, dass Mündigkeit nicht voraussetzungslos ist, sondern auf einem Fundament vorgängiger Erfahrungen aufbaut, findet im erziehungswissenschaftlichen Diskurs durchaus Resonanz. Benners Prinzip der Bildsamkeit etwa schließt die Aufforderung zur Selbsträtigkeit ein, betont aber zugleich, dass diese Aufforderung altersgemäß gestaltet werden muss und an die je konkreten Voraussetzungen des Heranwachsenden anknüpfen soll (vgl. Benner 2015 [1987], S. 185 f.). Die drei Geburten beschreiben in diesem Sinne nicht nur eine zeitliche Abfolge, sondern qualitativ verschiedene Modi der Bildsamkeit: Das kleine Kind ist bildsam in der Weise, dass es seine Umgebung nachahmend in sich aufnimmt; das Schulkind ist bildsam in der Weise, dass es sich durch Bilder, Erzählungen und lebendige Autorität formen lässt; der Jugendliche ist bildsam in der Weise, dass er beginnt, eigenständig zu urteilen und sich selbstbestimmt zur Welt in Beziehung zu setzen.

4.4 Was folgt daraus für die Erziehung?

Der Grundgedanke der drei Geburten lässt sich so zusammenfassen: Jedes Wesensglied hat seine Zeit. Erziehung, die das berücksichtigt, wird in jedem Lebensalter auf dasjenige Wesensglied einwirken, das gerade frei geworden ist und sich daher den Einwirkungen der Umgebung öffnet. Sie wird dem physischen Leib in den ersten sieben Jahren die richtige physische Umgebung bieten, dem Ätherleib zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife die richtigen Bilder, Vorbilder und Gewohnheiten und dem Astralleib nach der Geschlechtsreife die Möglichkeit, eigenständig zu urteilen und sich frei zur Welt in Beziehung zu setzen. Eine Erziehung, die diese Reihenfolge missachtet, die etwa schon dem kleinen Kind abstrakte Begriffe beibringen will oder dem Jugendlichen noch keine eigene Meinung zugesteht, verfehlt nach Steiner nicht nur das Ziel, sondern schadet, weil sie auf ein Wesensglied einwirkt, das für diese Art der Einwirkung noch nicht oder nicht mehr empfänglich ist (vgl. ebd., S. 322 f.).

Man mag über die Zeitangaben und über die Vorstellung schützender Hüllen geteilter Meinung sein. Aber der Kerngedanke, dass es in der Entwicklung des Kindes qualitativ verschiedene Phasen gibt, in denen jeweils andere Dimensionen der menschlichen Wesenheit reifen und daher auch andere erzieherische Mittel gefragt sind, ist eine Einsicht, die weit über den engeren Kreis der Anthroposophie hinaus auf Resonanz gestoßen ist und die, wie wir sehen werden, auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive der Auseinandersetzung wert ist.

In der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Lernen und Bildung nicht auf rein kognitive Prozesse reduziert werden können. Bildung betrifft den ganzen Menschen – seinen Leib, seine Gefühle, sein Denken. Dieser Konsens drückt sich in der Embodiment-Forschung aus, die zeigt, wie eng Denken und Körperbewegung zusammenhängen (Brinkmann et al. 2019; Gallagher 2019), ebenso wie in Benners Betonung der Wechselwirkung von Denken, Handeln und Erfahren in Bildungsprozessen (vgl. Benner 2015 [1987], S. 82 ff.). Steiners Gliederung kann in diesem Zusammenhang als ein heuristisches Ordnungsprinzip dienen – als ein begriffliches Werkzeug, das hilft, die richtigen Fragen zu stellen: Wird in diesem Unterricht auch die leibliche Ebene angesprochen? Bleibt der Lernprozess auf der Verstandesebene stehen, oder gibt es Momente, in denen tiefere Einsicht möglich wird? Wird das unmittelbare Erleben der Kinder gewürdigt oder übersprungen?

5. Kritische Einordnung: Wo die Grenzen liegen

Die bisherige Darstellung hat an verschiedenen Stellen bereits gezeigt, wo sich Steiners Anregungen mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen berühren. Dabei wurde stets darauf hingewiesen, dass die genannten Autoren – Boll-

now, Zirfas, Wulf, Hattie, Zimmerman, Bourdieu u. a. – nicht angeführt werden, um zu belegen, dass die Erziehungswissenschaft Steiner im Nachhinein bestätigt hätte. Das wäre eine vorschnelle und unredliche Gleichsetzung. Jede dieser Positionen ist in einem eigenständigen theoretischen, methodischen und historischen Kontext entstanden, und keiner dieser Denker bezieht sich auf Steiner oder teilt seine anthroposophischen Grundannahmen. Die Ähnlichkeiten, die sich zeigen, sind struktureller Natur: Sie betreffen die Form der Fragestellung, nicht die Antwort. Was diese Denker verbindet, ist die gemeinsame Überzeugung, dass der Mensch nicht auf eine einzige Dimension – etwa Kognition, Biologie oder soziale Funktion – reduziert werden kann, ohne dabei Wesentliches zu verlieren. Steiners Menschenkunde stellt dieselbe Frage, gibt aber eine sehr spezifische, anthroposophisch fundierte Antwort, die einen eigenen Geltungsanspruch mitbringt. Ob und, falls ja, inwieweit dieser Anspruch berechtigt ist, steht auf einem anderen Blatt. Im Folgenden werden die wesentlichen Kritikpunkte benannt. Dabei sei von vornherein gesagt: Zu jedem der hier genannten Einwände lässt sich auch eine Gegenargumentation formulieren. Die Einwände markieren kein endgültiges Urteil, sondern vielmehr eine Spannung, die für das Nachdenken über Erziehung und Bildung fruchtbar sein kann.

5.1 Kategoriale Grenzen zwischen den Naturreichen

Der erste und vielleicht grundlegendste Einwand betrifft die scharfen Grenzen zwischen den Naturreichen. Steiner beschreibt den Übergang von der Pflanze zum Tier und vom Tier zum Menschen als kategoriale Sprünge: Die Pflanze lebt, das Tier erlebt, der Mensch reflektiert. Die moderne Biologie sieht das anders. Aus evolutionsbiologischer Perspektive gibt es keine derartigen Sprünge, sondern fließende Übergänge. Auch die moderne Biologie behauptet freilich nicht, dass es zwischen Mineral, Pflanze und Tier keinerlei Unterschiede gäbe. Ein Kristall lebt nicht. Eine Pflanze betreibt Stoffwechsel, wächst und reproduziert sich. Ein Tier verfügt über Nervensysteme, Wahrnehmung und Bewegung. Diese Unterschiede sind real. Aber sie werden in der Evolutionsbiologie nicht als ontologisch getrennte Stufen verstanden, sondern als historisch entstandene Organisationsformen zunehmender Komplexität. Die Natur kennt Übergänge, keine abrupt gesetzten Kategorien (vgl. Mayr 2000, S. 243 ff.).

Vor diesem Hintergrund wirkt auch die Unterscheidung zwischen Tier und Mensch weniger eindeutig, als sie bei Steiner erscheint. Wir wissen heute, dass Menschenaffen sich im Spiegel erkennen, dass Krähen Werkzeuge herstellen und dass Elefanten offenbar um ihre Toten trauern. Die Behauptung, nur der Mensch könne „Ich“ sagen, wirkt vor diesem Hintergrund zumindest wie eine Vereinfachung. Allerdings könnte man aus anthroposophischer Perspektive entgegenen, dass Steiner gar nicht bestreitet, dass es im Tierreich hochkomplexes Verhalten

gibt, sondern dass er nach etwas anderem fragt: nämlich danach, ob ein Wesen sich zu seinem eigenen Erleben bewusst verhalten kann. Ob ein Schimpanse, der sich im Spiegel erkennt, tatsächlich in dem Sinne „Ich“ sagt, dass er sein eigenes Erleben reflektiert und sich frei dazu verhält, ist eine Frage, die auch in der Kognitionsforschung noch nicht abschließend beantwortet ist.

5.2 Das Falsifizierbarkeitsproblem

Der zweite Kritikpunkt betrifft die Begriffe selbst. „Ätherleib“ und „Astralleib“ lassen sich nicht beobachten, nicht messen und nicht experimentell überprüfen. Hier kommt ein Grundgedanke des Wissenschaftstheoretikers Karl Popper ins Spiel: Popper hat argumentiert, dass eine Aussage nur dann als wissenschaftlich gelten kann, wenn sie prinzipiell widerlegbar – also falsifizierbar – ist. Eine Theorie, die so formuliert ist, dass keine denkbare Beobachtung sie widerlegen könnte, ist nach Popper nicht unwahr, aber sie ist eben auch nicht wissenschaftlich im engeren Sinn (vgl. Popper 2020 [1963], S. 193 ff.; vgl. hierzu auch die Überlegungen Götte 2018, S. 69 f.).

Das Falsifizierbarkeitsproblem verschärft sich noch bei den drei Geburten. Wenn Steiner behauptet, dass mit dem Zahnwechsel die Ätherhülle abgestreift wird und der Ätherleib für erzieherische Einwirkungen frei wird, dann ist das eine Aussage, die sich empirisch weder bestätigen noch widerlegen lässt. Man kann beobachten, dass Kinder um das siebte Lebensjahr herum bestimmte kognitive Reifungsschritte vollziehen und dass der Zahnwechsel tatsächlich in diesen Zeitraum fällt. Aber der Schluss von einem biologischen Ereignis auf das Freiwerden eines übersinnlichen Leibes ist ein Sprung, für den es keine überprüfbare Brücke gibt. Dasselbe gilt für die Behauptung, dass mit der Geschlechtsreife die Astralhülle abfällt und die Urteilsfähigkeit „geboren“ wird.

5.3 Die Frage der Entwicklungsphasen

Ein weiterer Einwand betrifft die Vorstellung klar abgrenzbarer Entwicklungsphasen. Auf den ersten Blick scheinen die drei Geburten ein starres Schema nahezu legen: Von 0 bis 7 herrscht Nachahmung, von 7 bis 14 Autorität, ab 14 beginnt das eigenständige Urteilen. In dieser vereinfachten Form ähnelt das der Stadientheorie Jean Piagets (1896–1980), der bekanntlich eine Stufentheorie der kognitiven Entwicklung aufgestellt hat: Kinder durchlaufen demnach bestimmte Stadien – vom „sensomotorischen“ über das „präoperationale“ und „konkret-operationale“ zum „formal-operationalen“ Denken –, und zwar in einer festen Reihenfolge (Ginsburg & Oppen 2004 [1975]; Piaget, 1988 [1926] 2000 [1947]). Die Forschung hat gezeigt, dass dieses Modell die Wirklichkeit stellenweise zu sehr vereinfacht: Ein

vierjähriges Kind kann in bestimmten Situationen erstaunlich abstrakt denken, während ein Erwachsener in einer emotional aufgeladenen Lage oft auf ganz einfache Reaktionsmuster zurückfällt. Lernen und Erleben lassen sich selten sauber in Stufen einteilen; sie sind gleichzeitig, kontextabhängig und voller Rückgriffe. Die Entwicklungspsychologie arbeitet heute deshalb eher mit Ansätzen, die genau diese Gleichzeitigkeit und Kontextabhängigkeit betonen.

Nun muss man allerdings differenzieren: Steiner mit Piaget gleichzusetzen wäre vorschnell, und zwar aus mehreren Gründen. Erstens geht es Steiner nicht um kognitive Stufen im Sinne Piagets, sondern um etwas anderes: um die Frage, welche Dimension des Menschen (die leibliche, die seelische, die geistige) in einer bestimmten Lebensphase besonders empfänglich für erzieherische Einwirkungen ist. Das ist eine qualitative Unterscheidung, keine kognitive Stufenleiter. Zweitens denkt Steiner die Entwicklung innerhalb der Siebenjahresperioden wesentlich differenzierter, als es das grobe Dreier-Schema vermuten lässt. In der *Allgemeinen Menschenkunde* beschreibt Steiner das neunte und das zwölfte Lebensjahr als markante Entwicklungsschwellen: Während das Kind um das neunte Jahr einen inneren Umbruch erlebt und beginnt, sich als ein von der Umwelt getrenntes Wesen wahrzunehmen, rückt ab dem zwölften Jahr die Urteilskraft langsam heran. Diese muss laut Steiner pädagogisch fortwährend durch die Phantasie angeregt und von innerer seelischer Wärme durchströmt werden (vgl. Steiner 2019 [GA 293], S. 179 u. 210). Die Siebenjahresperioden sind also ihrerseits gegliedert und keineswegs als homogene Blöcke gedacht. Drittens wird in der waldorfpädagogischen Praxis durchaus anerkannt, dass Nachahmung auch nach dem siebten Lebensjahr eine Rolle spielt und dass die Urteilsfähigkeit sich nicht erst mit der Pubertät schlagartig einstellt.

Dennoch bleibt die Frage berechtigt: Ob die drei Geburten eher als idealtypische Orientierungshilfen gelesen werden sollten, die dann durchaus heuristischen Wert besitzen, weil sie die Aufmerksamkeit auf qualitative Unterschiede in der Entwicklung lenken, oder ob sie als empirische Beschreibungen der tatsächlichen Entwicklung verstanden werden, die dann an der Wirklichkeit scheitern können, weil die Übergänge wesentlich fließender verlaufen, als jedes Phasenschema nahelegen kann. Die Entwicklungspsychologie kennt zwar durchaus das Konzept der *sensiblen Phasen*, also Zeitfenster, in denen bestimmte Lernprozesse besonders leicht gelingen. Aber diese sensiblen Phasen betreffen spezifische Fähigkeiten – etwa den Spracherwerb oder die Bindungsentwicklung – und nicht die gesamte Wesenheit des Kindes. Entscheidend ist daher, wie man die drei Geburten liest: als ein starres Raster, das die individuelle Entwicklung in vorgegebene Bahnen lenkt, oder als eine Einladung, die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt und den richtigen Mitteln für jedes Kind neu zu stellen.

5.4 Der ethische Einwand

Wenn der Mensch als einziges Wesen beschrieben wird, das über eine „geistige Instanz“ verfügt, dann stellt sich die Frage, welche Konsequenzen das für den Umgang mit der übrigen Natur hat. Nun ist zunächst festzuhalten: Nahezu jede Anthropologie, auch die pädagogische, geht davon aus, dass der Mensch sich in bestimmter Hinsicht von anderen Lebewesen unterscheidet. Kant etwa begründet die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen gerade damit, dass er, anders als das Tier, nicht durch Instinkte festgelegt ist, sondern einer eigenen Vernunft bedarf. Eine Unterscheidung zwischen Mensch und Tier ist also keine anthroposophische Besonderheit, sondern eine Voraussetzung, ohne die Pädagogik als eigenständige Disziplin kaum denkbar wäre.

Der eigentliche Einwand richtet sich daher nicht gegen die Unterscheidung als solche, sondern gegen eine bestimmte Lesart: Wenn nämlich die geistige Sonderstellung des Menschen so verstanden wird, dass die nichtmenschliche Natur nur als Material oder Vorstufe erscheint – als etwas, das seinen Wert erst durch den Menschen erhält –, dann kann daraus eine Haltung folgen, die ökologisch problematisch ist. In einer Zeit, in der Tierrechte, Artensterben und die Grenzen menschlicher Naturbeherrschung diskutiert werden, verdient dieser Punkt Aufmerksamkeit.

Allerdings ist diese Lesart keineswegs die einzig mögliche. Steiners Naturverständnis lässt sich durchaus so lesen, dass Mineral, Pflanze und Tier nicht bloß Vorstufen des Menschen sind, sondern eigenständige Wirklichkeiten mit eigener Würde und Bedeutung. Die Waldorfpädagogik pflegt in der Praxis oft ein ausgeprägtes ökologisches Bewusstsein – der Schulgarten, der Umgang mit natürlichen Materialien, die Aufmerksamkeit für jahreszeitliche Rhythmen sind keine Zufälle, sondern Ausdruck einer Haltung, die die Natur nicht als bloßen Gegenstand, sondern als lebendigen Zusammenhang begreift, dem der Mensch angehört. Ob Steiners theoretische Überlegungen diese Haltung hinreichend begründen oder ob sie in ihrer Struktur dennoch eine menschliche Vorrangstellung festschreiben, die kritisch zu befragen bleibt, ist eine offene Frage.

5.5 Das Grenzproblem: Wo hört der Leib auf, wo beginnt die Seele?

Eines der auffälligsten Merkmale der Neungliederung ist die Idee der Grenzregionen. Die Übergänge zwischen Leib, Seele und Geist werden nicht als scharfe Schnitte beschrieben, sondern als Zonen, in denen sich benachbarte Bereiche durchdringen. Daraus ergibt sich eine Frage, die auf den ersten Blick kleinlich wirkt, es aber nicht ist: Wenn die Grenzen zwischen den Wesensgliedern so fließend sind, dass sie im tatsächlichen Erleben gar nicht getrennt auftreten, woher

weiß man dann, dass es neun sind und nicht acht oder zwölf? Nach welchen Kriterien wird unterschieden, wenn nicht nach beobachtbaren, überprüfbaren?

In der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft gibt es neben dem starken Fokus auf empirische Forschung nach wie vor eine lebendige phänomenologische Tradition. Käte Meyer-Drawe hat sich intensiv damit beschäftigt, wie Lernen *erfahren* wird – nicht wie es theoretisch erklärt wird, sondern wie es sich anfühlt, wenn man etwas versteht, das man vorher nicht verstanden hat (Meyer-Drawe 2008, 2012). Auch Malte Brinkmann (2015) arbeitet phänomenologisch und fragt: Was zeigt sich am Phänomen selbst, bevor wir es mit Theorien überziehen? Aus einer solchen Perspektive würde man fragen: Zeigt sich die Neungliederung wirklich an der Erfahrung selbst, oder wird sie durch ein vorgängiges Begriffssystem an die Erfahrung herangetragen? Eine anthroposophische Antwort lautet, dass die neun Glieder sich aus der Beobachtung ergeben. Aber genau das ist das Problem: Diese Antwort setzt die Existenz dreier Welten – einer physischen, einer seelischen, einer geistigen – bereits voraus. Und ob es diese drei Welten als eigenständige Wirklichkeiten gibt, ist gerade die strittige Frage. Man erklärt also das zu Beweisende mit dem zu Beweisenden – in der Logik nennt man das einen Zirkelschluss.

5.6 Die Geistesglieder und das Teleologieproblem

Die drei Geistesglieder – Geistselbst, Lebensgeist, Geistesmensch – beschreiben, wie wir gesehen haben, nicht, was der Mensch ist, sondern was er werden kann. Damit steckt in der Neungliederung ein teleologisches Moment, eine Zielvorstellung: Der Mensch ist nicht einfach offen für beliebige Entwicklungen, sondern auf eine bestimmte Richtung hin angelegt. Nun steht diese Richtungsvorgabe in einer gewissen Spannung zum erziehungswissenschaftlichen Prinzip der Bildsamkeit, wie Benner es formuliert hat. Benners Bildsamkeitsprinzip ist bewusst formal; es sagt nichts darüber, in welche Richtung sich der Mensch entwickeln soll. Steiners Geistesglieder legen dagegen eine Richtung nahe.

Allerdings – und das muss man fairerweise hinzufügen – beschreibt Steiner die Geistesglieder nicht als etwas, das der Erzieher herbeiführen soll. Der Lebensgeist und der Geistesmensch liegen so weit jenseits dessen, was eine einzelne Biographie erreichen kann, dass sie für die konkrete pädagogische Praxis kaum handlungsanleitend sind. Was Steiner von der Lehrerin oder dem Lehrer erwartet, ist nicht, „Vergeistigung zu produzieren“, sondern Bedingungen zu schaffen, unter denen sich das Ich des Kindes so frei wie möglich entfalten kann. Das rückt wiederum die Waldorfpädagogik in der Praxis näher an Benners Bildsamkeitsprinzip als die theoretische Architektur auf den ersten Blick vermuten lässt.

Die Spannung bleibt dennoch bestehen: Zwischen einer Pädagogik, die die Richtung der Entwicklung bewusst offenlässt, und einer, die, sei es in ferner Zukunft, eine Richtung benennt, gibt es einen Unterschied, der nicht einfach wegdiskutiert werden kann. Die Frage ist letztlich: Braucht Erziehung ein inhaltliches Menschenbild, das sagt, wohin die Reise gehen soll? Oder muss sie sich gerade davon freihalten, um die Freiheit des Heranwachsenden zu wahren? Diese Frage ist in der Erziehungswissenschaft alles andere als abschließend beantwortet.

5.7 Der Leib als „Rohstoff“? – Zur Frage des Verhältnisses von Leib und Geist

Ein letzter, vielleicht auf den ersten Blick weniger auffälliger, aber folgenreicher Kritikpunkt betrifft das Verhältnis von Leib und Geist innerhalb der Neungliederung. Die Geistesglieder werden als Verwandlung der Leibesglieder beschrieben: Das Geistselbst verwandelt den Astralleib, der Lebensgeist den Ätherleib, der Geistesmensch den physischen Leib. Die Richtung scheint auf den ersten Blick klar: Der Geist arbeitet von oben nach unten, durchdringt und transformiert die leibliche Grundlage.

So eindrucksvoll dieses Bild sein mag, es scheint eine Implikation zu enthalten, die nicht unproblematisch ist: Der Leib erscheint als das zu Verwandelnde, als Rohmaterial, das der Geist formt. Die pädagogische Phänomenologie hat genau diese Vorstellung grundlegend in Frage gestellt. Merleau-Ponty hat gezeigt, dass unser Leib nicht bloß ein Werkzeug ist – er ist vielmehr selbst ein Organ des Verstehens. Ein Musiker „weiß“ etwas über ein Musikstück, das sich in seinen Fingern und seinem Atem niederschlägt und das sich durch kein noch so genaues Nachdenken ersetzen lässt. Meyer-Drawe hat diesen Gedanken für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht: Lernen ist nicht nur ein geistiger, sondern immer auch ein leiblicher Vorgang. In eine ähnliche Richtung weist die Forschung zur *Embodied Cognition*, etwa bei Francisco J. Varela, Evan Thompson und Eleanor Rosch (1993): Denken findet nie nur im Kopf statt, sondern ist immer auch ein leiblicher Vorgang.

Allerdings ist bei diesem Einwand Vorsicht geboten, denn er trifft Steiners Anthropologie möglicherweise weniger, als es zunächst scheint. Steiner selbst betont an zentraler Stelle der *Allgemeinen Menschenkunde*, dass „körperliche Arbeit geistig“ und „geistige Arbeit leiblich“ sei (vgl. Steiner 2019 [GA 293], S. 199). Diese auf den ersten Blick paradoxe Formulierung legt nahe, dass Steiner Leib und Geist nicht als einseitige Hierarchie denkt, in der der Geist bearbeitet und der Leib bloßes Objekt ist. Darüber hinaus beschreibt er in der *Theosophie*, wie die Geisteswelt an den unteren Gliedern des Menschen „in Form von Wesenheiten“ mitwirkt, die den physischen Körper, den Ätherleib und den Seelenleib aufbauen (vgl. Steiner 2013 [GA 9], S. 154 f.). Der physische Leib ist, so betrachtet, nicht einfach tote Ma-

terie, die erst durch den Geist Bedeutung erhält, sondern selbst bereits Ausdruck geistiger Tätigkeit – gewissermaßen „verdichteter Geist“. Die Stoffe und Formen des Leibes sind nicht zufällig so, wie sie sind; sie tragen in sich eine Organisation, die auf das Geistige hin durchsichtig ist. In dieser Lesart gibt es keine strikte Trennung zwischen einem Geist, der bearbeitet, und einem Leib, der bearbeitet wird. Vielmehr durchdringen sich beide von Anfang an: Der Leib ist immer schon geistdurchdrungen, und der Geist kommt nie ohne leibliche Grundlage zur Erscheinung.

Ob diese Lesart die oben genannte Spannung gänzlich auflöst, ist eine offene Frage. Die theoretische Architektur der Neugliederung – mit den Geistesgliedern als „höchster Stufe“ – enthält nach wie vor ein hierarchisches Moment. Aber die Praxis der Waldorfpädagogik, mit ihrem hohen Stellenwert von Bewegung, Handwerk, Eurythmie und rhythmischem Tun, zeigt, dass der Leib dort nicht als bloßes Material behandelt wird, sondern als eigenständige Quelle von Erkenntnis und Können ernst genommen wird (vgl. Jeuken 2018, S. 221 ff.).

6. Produktive Spannung statt falscher Synthese

Was sich aus der Gegenüberstellung von Anknüpfungspunkten und Kritikpunkten ergibt, ist kein einfaches Entweder-oder. Steiners Gedanken zu den Wesensgliedern als ontologische Aussagen – also als Behauptungen darüber, wie der Mensch „wirklich“ aufgebaut ist – stehen außerhalb dessen, was die heutige Erziehungswissenschaft als wissenschaftlich begründbar betrachtet. Das ist klar zu benennen, und es wäre nicht angemessen, diesen Befund zu verschleiern. Aber ebenso klar ist, dass diese Überlegungen Fragen aufwerfen und Unterscheidungen anbieten, die pädagogisch produktiv sein können – wenn man bereit ist, sie als Anregungen zu behandeln, die sich an der Erfahrung bewähren müssen, und nicht als feststehende Glaubenssätze.

Aus meiner Sicht stechen dabei drei Fragen hervor:

Erstens: Wie wirken leibliches, seelisches und geistiges Erleben im Lernprozess zusammen – nicht nur neuronal, sondern so, wie es sich anfühlt? Diese Frage, die sich durch den gesamten Beitrag gezogen hat, verweist auf eine Dimension des Lernens, die weder eine rein neurobiologische noch eine rein kognitivistische Perspektive vollständig erfassen kann. Steiners Unterscheidung der verschiedenen Erlebensebenen – unmittelbares Empfinden, verständiges Ordnen, tiefere Einsicht – bietet hier einen Rahmen, der die Aufmerksamkeit auf Qualitäten des Lernens lenkt, die sonst leicht übersehen werden.

Zweitens: Was ist der Unterschied zwischen bloßem Reagieren, verständigem Urteilen und wirklicher Einsicht, und was bedeutet das für den Unterricht? Die Dreigliederung der Seele macht sichtbar, dass ein und dasselbe Unterrichtsgeschehen auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig wirkt, und sie stellt damit eine Frage, die jede Didaktik betrifft: Spricht der Unterricht den ganzen Menschen an oder nur eine seiner Dimensionen?

Drittens: Kann der Mensch sich zu sich selbst frei verhalten – und was folgt daraus für die Erziehung? Auf den ersten Blick mag diese Frage überflüssig erscheinen: Natürlich kann der Mensch frei entscheiden, möchte man meinen. Aber so selbstverständlich ist das keineswegs. Die Hirnforschung etwa legt nahe, dass viele unserer Entscheidungen durch neuronale Prozesse bereits vorbereitet sind, bevor wir sie bewusst als „frei gewählt“ erleben; manche Neurowissenschaftler sprechen dem freien Willen daher jede Realität ab. Die Soziologie zeigt, wie stark unser Denken und Handeln durch Herkunft, Milieu und gesellschaftliche Strukturen geprägt wird; Bourdieu etwa beschreibt, wie der Habitus uns Entscheidungen treffen lässt, die wir für frei halten, die aber in Wahrheit durch unsere soziale Lage vorgeformt sind. Und die Verhaltenspsychologie hat vielfach belegt, wie leicht Menschen durch Gewohnheiten, Reize und unbewusste Muster gesteuert werden. Je nachdem, welcher dieser Perspektiven man folgt, erscheint menschliche Freiheit als bloße Illusion. Für die Pädagogik ist diese Frage von entscheidender Bedeutung: Denn wenn der Mensch tatsächlich nicht frei wäre, sich zu sich selbst zu verhalten, dann wäre Erziehung im Grunde sinnlos. Man könnte allenfalls Verhalten konditionieren, aber nicht zur Mündigkeit bilden. Steiner beantwortet diese Frage mit dem Ich-Begriff eindeutig: Der Mensch kann sich zu seinen Impulsen, Gewohnheiten und Prägungen frei verhalten, und genau das macht ihn erziehbar. Damit trifft er sich im Kern mit dem, was Benner als Bildsamkeit, Kant als Autonomie und Klafki als Selbstbestimmungsfähigkeit beschrieben haben: dass Erziehung nur möglich und sinnvoll ist, wenn man dem Menschen diese Fähigkeit zur Freiheit grundsätzlich zutraut.

Das sind Fragen, die Steiner aufwirft und die auch eine empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft nicht einfach beiseitelegen kann. Und umgekehrt kann sich eine anthroposophisch orientierte Pädagogik nur dann weiterentwickeln, wenn sie bereit ist, sich der wissenschaftlichen Kritik auszusetzen und ihre Begriffe im Licht neuer Erkenntnisse zu schärfen. Ein Dialog zwischen beiden Seiten wäre deshalb nicht nur theoretisch reizvoll, sondern hätte ganz praktische Folgen – für die Frage nämlich, wie wir Kinder und Jugendliche in der Gesamtheit ihrer leiblichen, seelischen und geistigen Dimensionen verstehen, begleiten und bilden. Die Bedingung für diesen Dialog ist allerdings Beweglichkeit auf beiden Seiten: Die anthroposophische Seite müsste die Bereitschaft zeigen, ihre Begriffe im offenen Diskurs zu klären und sich der Fehlbarkeit ihrer Annahmen

auszusetzen. Die erziehungswissenschaftliche Seite wiederum wäre gefordert, die Fragen ernst zu nehmen, die eine anthroposophisch orientierte Pädagogik stellt – auch wenn sie ihre Antworten nicht teilt.

Literatur

- Benner, Dietrich (2015 [1987]): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 175–215. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bollnow, Otto Friedrich (2009): Schriften. Band I: Das Wesen der Stimmungen. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich (2013): Schriften. Band VII: Anthropologische Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich (2017): Schriften Band IX. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bourdieu, Pierre (1988): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61(4), S. 527–545.
- Brinkmann, Malte/Türistig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.) (2019): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, Thomas (2021): Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie. Berlin: Suhrkamp.
- Gallagher, Shaun (2019): Embodiment: Leiblichkeit in den Kognitionswissenschaften. In: Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. 2. verbesserte und erweiterte Auflage, S. 354–377. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ginsburg, Herbert P./Oppen, Sylvia (2004 [1975]): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Götte, Wenzel M. (2018): Zur Wesensgliederlehre von Rudolf Steiner im waldorfpädagogischen Kontext. Eine Skizze. In: Kern, Holger/Zdražil, Tomáš/Götte, Wenzel M. (Hrsg.): Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden, S. 58–76. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Götz, Thomas/Frenzel, Anne C./Stempfer, Lisa (2025): Emotionen im Lehr- und Leistungskontext. In: Syring, Marcus/Bohl, Thorsten/Gröschner, Alexander/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Studienbuch Bildungswissenschaften 1. Grundbegriffe klären und Forschungszugänge eröffnen, S. 85–107. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Hattie, John/Yates, Gregory (2014): Visible Learning and the Science of How We Learn. London: Routledge.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Johann Friedrich Röwer.
- Heusser, Peter (2016): Anthroposophie und Wissenschaft. Eine Einführung. Dornach: Verlag am Goetheanum.

- Jeuken, Matthias (2018): Eurythmie. Bewegungskunst zwischen Wahrnehmungsschulung, Gestaltungskompetenz und extravertaler Kommunikation. In: Kern, Holger/Zdražil, Tomáš/Götte, Wenzel M. (Hrsg.): *Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden*, S. 211–227. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kant, Immanuel (1977): *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (2007 [1985]): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Knell, Sebastian/Weber, Marcel (2009): *Menschliches Leben*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kranich, Ernst-Michael (1999): *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Loebell, Peter (2011): Jahrsiebt in der Entwicklung des Kindes. In: Loebell, Peter (Hrsg.): *Waldorfschule heute. Eine Einführung*, S. 97–108. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lyre, Holger (2013): Verkörperlichung und situative Einbettung (embodied/embedded cognition). In: Stephan, Achim/Walter, Sven (Hrsg.): *Handbuch Kognitionswissenschaft*, S. 193–196. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Mayr, Ernst (2000): *Das ist Biologie. Die Wissenschaft des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974 [1945]): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Metzinger, Thomas (2015): *Der Ego-Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik*. München/Zürich: Piper.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): *Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Band 1, S. 391–402. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *Diskurse des Lernens*. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Mittelstraß, Jürgen (2004): Seele. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Band 3, S. 745–747. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Moran, Bruce T. (2016): Paracelsianism. In: Magee, Glenn Alexander (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Western Mysticism and Esotericism*, S. 156–170. New York: Cambridge University Press.
- Paschen, Harm (2010): Wissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. In: Paschen, Harm (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*, S. 11–31. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Piaget, Jean (1988 [1926]): *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, Jean (2000 [1947]): *Psychologie der Intelligenz*. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Platon (2008): *Sämtliche Werke*. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Popper, Karl R. (2020 [1963]): Wissenschaft: Vermutungen und Widerlegungen. In: Pfister, Jonas (Hrsg.): *Texte zur Wissenschaftstheorie*. 2. Auflage, S. 188–201. Ditzingen: Philipp Reclam.
- Priesner, Claus (2011): *Geschichte der Alchemie*. Nördlingen: C. H. Beck.
- Rittelmeyer, Christian (2016): Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*, S. 119–140. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2023): *Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursionen in eine fremdartige Bildungslandschaft*. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.
- Rittelmeyer, Christian (2026): Einige Anmerkungen zur anthroposophischen Begründung der Waldorfpädagogik. In: Damberger, Thomas/Zdražil, Tomáš (Hrsg.): *Der Diskurs um die Waldorfpädagogik. Kritische Bestandsaufnahme*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Roth, Gerhard/Tuggener, Lukas/Roth, Fabian C. (2024): *Natürliche und künstliche Intelligenz. Ein kritischer Vergleich*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Sartre, Jean-Paul (2005 [1938]): *Der Ekel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schopenhauer, Arthur (1977 [1851]): *Parerga und Paralipomena II*. Zürich: Diogenes.
- Spierling, Volker (2002): *Arthur Schopenhauer zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Steiner, Rudolf (2013 [GA 9]): *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. 33. Auflage. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1987 [GA 34]): *Lucifer-Gnosis 1903–1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte*. 2., neu durchgesehene Auflage. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019 [GA 293]): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. 10., neu durchgesehene und ergänzte Auflage. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019 [GA 294]): *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. 7., neu durchgesehene und ergänzte Auflage. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Varela, Francisco J./Thompson, Evan/Rosch, Eleanor (1993): *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Massachusetts: MIT Press.
- Weischedel, Wilhelm (1981): *Die philosophische Hintertreppe*. 34 große Philosophen in Alltag und Denken. 7. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Winkler, Wigbert (2018): *Der Seelenbeweis. Das Wissen über die Seele in Philosophie und Wissenschaft*. Amerang: Crotona.
- Wulf, Christoph (2014): *Mimetisches Lernen*. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. 2. Auflage, S. 91–101. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, Christoph (2020): *Seele*. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, S. 29–40. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmerman, Barry J. (2000): *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul R./Zeidner, Moshe (Hrsg.): *Handbook of Self-Regulation*, S. 13–39. San Diego: Academic Press.
- Zirfas, Jörg (2004): *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kulturstufenlehrplan und Rekapitulationstheorie

Zwei wirkmächtige Konzepte – ihre Genese, ihre Risiken, ihre Anschlussfähigkeit heute

Heiner Ullrich

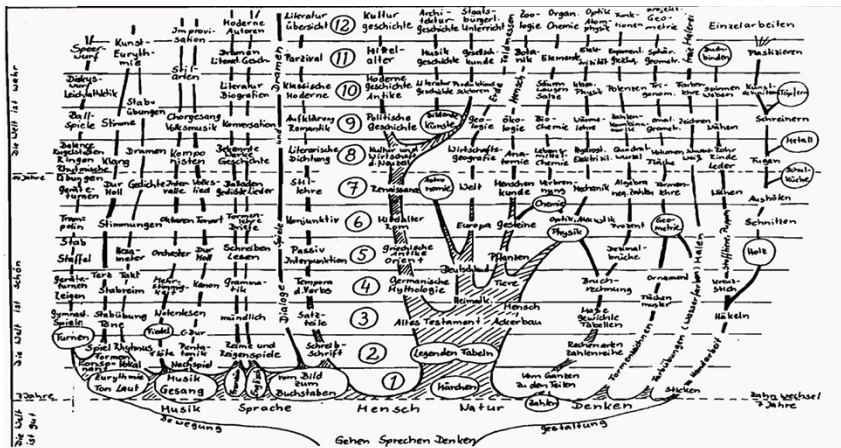
Ein gemeinsames Moment nahezu aller reformpädagogischen Schulgründer ist die Kritik an der Stofffülle und Subjektferne des Curriculums der allgemeinbildenden Regelschulen. Die Themen eines kindgemäßen Lehrplans sollten nicht in erster Linie „logisch“ aus der Systematik der Fächer und späteren Wissenschaftsdisziplinen abgeleitet werden, sondern „genetisch“ aus den Interessen und Formen der kindlichen Weltbegegnung entspringen.

1. Die Struktur des Waldorflehrplans

So will auch der Waldorflehrplan kein mechanisches Aggregat von Stoffreihen sein, sondern – insbesondere in der achtjährigen Klassenlehrerzeit – die Lehrstoffe in einen organischen Zusammenhang bringen. Diese organisch-entwicklungsgemäße Ordnung soll ein Lehrplan verbürgen, dessen Inhalte vermutlich vertikal nach menschheitlichen Kulturstufen angeordnet zu sein scheinen und im horizontalen Querschnitt um altersspezifische Erzählstoffe konzentrisch gruppiert sind. „Der Erzählstoff trägt ‚dem Weg des Kindes auf die Erde‘ Rechnung“ (Richter 2003, S. 50). Er soll also die Lebensaltersstufen des Kindes mit den Epochen der Menschheitsentwicklung synchronisieren. Der Waldorflehrplan zeichnet also im Bereich der Erzählstoffe ansatzweise die Bewusstseinsgeschichte unseres europäischen Kulturkreises von den magisch-animistischen über die mythisch-religiösen bis zu den wissenschaftlich-rationalen Weltauffassungen nach und führt die Heranwachsenden schließlich zu den ideellen Herausforderungen der Gegenwart. Auf jeder Altersstufe soll ein bestimmter Erzählstoff den Fokus des Lehrplans bilden und gleichsam den Stamm für die übrigen Bildungsinhalte und Fachepochen eines Schuljahres darstellen. Dies zeigt deutlich die Baummetapher des Waldorflehrplans, die ich vor längerer Zeit als Sinnbild gefunden habe.

Die Erzählstoffe sollen also den Lernweg des Schulkindes von der „Schulreife“ bis zur sogenannten „Erdenreife“ am Ende des achten Schuljahres bahnen – sozusagen den Übergang vom Mythos zum Logos. Mit der animistischen Naivität der

Abbildung 1: Lehrplan Kristofferskolan Stockholm – ins Deutsche übertragen



Quelle: Ullrich 1991, S. 125

Märchen im ersten Schuljahr beginnend, versachlichen sich die Erzählungen im zweiten Schuljahr in Fabeln und Legenden, um im dritten zu den Geschichten des Alten Testaments vorzustoßen. Im weiteren Fortgang der Unterstufe schreiten die täglichen Erzählungen des Klassenlehrers von der germanischen Mythologie (in den deutschsprachigen Waldorfschulen) in der vierten Klasse zur morgenländischen und altgriechischen Götter- und Heldenwelt in der fünften, um im sechsten Schuljahr in die römisch- mittelalterliche Bilderwelt eingeführt zu werden. Im siebten und achten Schuljahr führen die Erzählstoffe über die großen Entdeckungen in die Neuzeit und erreichen schließlich am Beispiel von Biografien berühmter Persönlichkeiten die Moderne. Parallele altersgemäße Stufenordnungen zu den Erzählstoffen kennzeichnen den Waldorflehrplan auch in den anderen kultur- und naturkundlichen Fächern, zum Beispiel in der Biologie und der Geografie, aber auch im Musikunterricht.

2. Das Original – der Kulturstufenlehrplan der Herbartianer

Bildungs- und schulgeschichtlich gesehen ist die Idee des Kulturstufenlehrplans eine sinngemäße und teilweise sogar wortgetreue Fortschreibung des Lehrplankonzepts der Herbartianer, der volksschulpädagogischen Gefolgschaft des pädagogischen Klassikers Johann Friedrich Herbart (1776–1841) im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert. Gemeinsamer Ausgangspunkt war Herbarts Lehre vom „erziehenden Unterricht“, wonach jeder Unterricht inhaltlich und methodisch so aufzubauen sei, dass er einen geordneten Vorstellungskreis im Lernenden hervorbringt, welcher diesen zur Charakterstärke bildet und zu einer moralischen

Gesinnung bewegt. Herbart, der Schulen als unpädagogische Einrichtungen kritisierte, entwickelte für seine vorakademische Tätigkeit als Hauslehrer in einer schweizerischen Patrizierfamilie zwischen 1797 und 1800 zur Unterrichtung seiner Zöglinge die Idee eines „pädagogischen Lehrplans“. „Um zu einem Kriterium für die Anordnung der Lerninhalte zu kommen, setzte er das Knabenalter in Entsprechung zu einem früheren Abschnitt der Menschheitsgeschichte. [Er sah – H. U.] in den Dichtungen des Homer ... gleichsam die klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters. Demzufolge setzte Herbart den Anfang des Griechisch-Unterrichts für das frühe Knabenalter fest, den des Latein-Unterrichts für das mittlere Knabenalter, während er die Beschäftigung mit neuen Sprachen für das Jugendalter reservierte. Mit diesem kontinuierlichen Aufeinander-abstimmen von Altersstufen der Schüler und Fortschrittsstufen der Menschheitsgeschichte begründete Herbart den Kulturstufenlehrplan“ (Blankertz 1982, S. 151f.). Was Herbart für seinen Privatunterricht ersonnen hatte, machten Jahrzehnte später die Herbartianer zum Kernstück einer schulpädagogischen Lehrplantheorie. Die gemeinsame didaktische Überzeugung lautete: Bildungsinhalte ergeben sich weder aus der Systematik der Fächer noch aus den Ansprüchen des gesellschaftlichen Lebens, sondern aus der Tradition kulturell wertgeschätzter Texte und Kontexte – unter der Annahme, dass Gleiches Gleiches erzeuge (vgl. Prange 1985, S. 150f.).

Für die Herbartianer, deren führende Repräsentanten Wilhelm Rein (1847–1929) im protestantischen Jena und Otto Willmann (1839–1920) im katholischen Wien und Prag waren, sind u. a. folgende Grundgedanken kennzeichnend (vgl. Ballauff/Schaller 1973, S. 165 ff.). Es gibt zwei Arten von Unterricht, einen der auf den bloßen Wissenserwerb gerichtet ist einerseits und den erziehenden Unterricht, der durch die Erzeugung von Gesinnungen das moralische Wollen der Schülerinnen und Schüler heranbildet andererseits. In der Volksschule müssen die Gesinnungsfächer, welche den engeren Bezug zum obersten Erziehungsziel haben, das Übergewicht über die naturkundlichen und künstlerisch-praktischen Fächer erhalten. Der Gesinnungsunterricht umfasst in erster Linie die Geschichte in den Formen der Religions- und Profangeschichte sowie die Literatur. Die Auswahl der Inhalte erfolgt nach dem Prinzip der hegemonialen Konzentration. Die übrigen Fächer treten zu den Gesinnungsfächern in eine „organische“ Beziehung, sodass aus dem überlieferten Fächer- und Stoffaggregat ein pädagogisches Lehrplansystem entsteht. Das ideelle Zentrum bilden die Erzählstoffe.

In Abbildung 2 sieht man am linken Rand die beiden tonangebenden Spalten des Gesinnungsunterrichts – die biblische Geschichte und die Profangeschichte. Sie geben die inhaltliche Stufung vor, die zum Beispiel auch noch auf das Fach Geographie ausstrahlt.

Die Waldorfpädagogik weist aus meiner Sicht noch heute umfassend eine große Ähnlichkeit mit dem Gesinnungsunterricht und dem Konzentrationsprinzip der Herbartianer auf: Inhaltlich sollen dem Kulturstufenlehrplan gemäß auf jeder

Abbildung 2: Grundlinien zu einem Lehrplan für eine achtklassige Volksschule in Thüringen

Lehrplan									
Grundlinien zu einem Lehrplan für eine achtklassige Volksschule in Thüringen									
A. Allgemeiner Unterricht (Allgemein)									
A. Historisch-humanistische Lehrfächer (Mensch und Leben)									
I. Querschnittsfächer									
Zeit	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan
I. Schuljahr 1. bis 10. Schuljahr	Einige Ansätze des Menschlichen in der Natur Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch
II. Schuljahr 11. bis 20. Schuljahr	Einige Ansätze des Menschlichen in der Natur Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch
III. Schuljahr 21. bis 30. Schuljahr	Einige Ansätze des Menschlichen in der Natur Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch
IV. Schuljahr 31. bis 40. Schuljahr	Einige Ansätze des Menschlichen in der Natur Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch
B. Naturwissenschaftliche Fächer (Natur und Leben)									
I. Querschnittsfächer									
Zeit	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan	Lehrplan
I. Schuljahr 1. bis 10. Schuljahr	Einige Ansätze des Menschlichen in der Natur Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch
II. Schuljahr 11. bis 20. Schuljahr	Einige Ansätze des Menschlichen in der Natur Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch
III. Schuljahr 21. bis 30. Schuljahr	Einige Ansätze des Menschlichen in der Natur Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch
IV. Schuljahr 31. bis 40. Schuljahr	Einige Ansätze des Menschlichen in der Natur Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch	Lehrplan: Mensch Lehrplan: Mensch

Quelle: Wilhelm Rein, 1906

Klassenstufe (von 1 bis 8) bestimmte exemplarische Erzählstoffe den fächerübergreifenden Bezugspunkt für alle übrigen Inhalte des Schuljahres bilden. Und personal soll der Klassenlehrer mit autoritativem Duktus den gesamten erziehenden Unterricht acht Jahre lang übernehmen, indem er nahezu alle Fächer des pädagogischen Lehrplans anbietet und in der Form des Epochenunterrichts auch noch zeitlich konzentriert.

Rückblickend ist festzuhalten, dass der Kulturstufenlehrplan bildungs- und schulgeschichtlich untrennbar verbunden ist mit der herbartianischen Konzeption des Gesinnungsunterrichts für die Volksschule. Durch die genetische Vernetzung der Fächer nach einer Dogmatik der Kulturstufen und durch die inhaltliche Konzentration der Lehrstoffe auf eine Hegemonie festgelegter Erzählstoffe kann aus der Anregung zu individueller Besinnung nolens volens ein konformistischer Zwang zu einer einheitlichen Gesinnung werden. Die Themen der Erzählstoffe des Kulturstufenlehrplans ergeben sich nicht zwangsläufig aus pädagogischen und entwicklungsbezogenen Prämissen; sie stehen vielmehr in engem ideologischem Zusammenhang mit dem damals vorherrschenden religiösen, kulturellen und nationalen Selbstverständnis sowie den Interessen der bürgerlichen Klasse unter den politischen Verhältnissen des preußisch oder habsburgisch dominierten Kaiserreichs.

3. Die Genese der Rekapitulationsidee

Der gedankliche Kern des Kulturstufenlehrplans ist die Rekapitulationsidee, wonach jedes Kind in seiner Ontogenese in einem verkürzten Prozess die Entwicklung der Menschheit – die Phylogenese – wiederholt (vgl. zum Folgenden Ullrich 1999, S. 114 ff.). Als Begründer der Rekapitulationslehre gilt bis heute der italienische Humanist, Historiker und Philosoph Giambattista Vico (1668–1744) mit seinem Hauptwerk *Scienza nuova* (1725). Er entwirft darin das System einer universalen Geschichte des menschlichen Geistes, die sich in den drei Zeitaltern der Götter, der Heroen und der Menschen vollzieht. Auf eine archaische Epoche mythisch-anschaulicher Erfahrung des Urmenschen folgt die Stufe des symbolverhafteten Bewusstseins der „Anciens“, die schließlich von der rational-wissenschaftlichen Erkenntnis der „Modernes“ abgelöst wird. Im Laufe dieser Entwicklung gewinnen die Menschen an Rationalität, verlieren aber zugleich an ursprünglicher Gefühlskraft und Stärke der Phantasie. Die Menschen des göttlichen Zeitalters, die „Kinder unter den Völkern“, besaßen für Vico noch die phantasiebestimmte „poetische Weisheit“, die sich zentral in den archaischen Mythen und Dichtungen manifestierte. Vico vergleicht nicht nur metaphorisch die primitiven Kulturen mit dem Lebensalter der Kindheit, er sieht in den Kindern selbst poetische Wesen, „Dichter von Natur aus“. Im phantasievollen Leben der Kinder wiederholt sich für ihn das prälogische Zeitalter der Menschheit – die Welt des Mythos und der Poesie. Vico darf deshalb mit diesem genetischen Parallelismus als Erfinder der ideengeschichtlich so folgenreichen Rekapitulationslehre gelten.

Vicos Grundgedanken wurden etwa ein halbes Jahrhundert später u. a. von dem Theologen, Schriftsteller, Sprach- und Geschichtsphilosophen Johann Gottfried Herder (1744–1803) rezipiert und weitergeführt. Dem „Dogma der Analogie“ (Theodor Litt) folgend versteht Herder alles Gegebene aus seinem Werdepzess und aus dessen Entelechie. Der Gedanke der Entwicklung der Kräfte und des Wachstums der Gestalten ist für ihn der zentrale Gesichtspunkt bei der Erforschung von Natur, Kultur und Person. Der Wachstumsprozess der Pflanze und die Lebensalter des Menschen sind die basalen Metaphern Herders, mit denen er sowohl ontogenetisch die Entwicklung der Individuen als auch phylogenetisch die Kulturgeschichte der Menschheit zu verstehen versucht. In jedem Lebensalter entfalten sich andere organische und seelische Kräfte sowie andere Formen der Weltbegegnung und -gestaltung. Jede Phase hat ihre eigene Wertigkeit und ist zugleich in eine sinnhafte zeitliche Ordnung hineingestellt. Was für den einzelnen Menschen gilt, gilt auch für die Menschheit. Im babylonischen Orient wird die Kindheit, in Ägypten und Phönizien das Knabenalter, im antiken Griechenland die Jugend der Menschheit und in Rom das Mannesalter verlebt. Alle diese Entwicklungsstufen sind gegenwärtig noch in ursprünglicheren Kulturen anderer Regionen der Erde zu finden. Das goldene Zeitalter der kindlichen Menschheit

wiederholt sich gemäß dieser Lebensaltersanalogie in jeder individuellen Kindheit aufs Neue. In bildungstheoretischer Hinsicht bedeutet die genetische Grundregel Herders, dass das Kind bzw. das heranwachsende Individuum am kulturellen Leben seiner Zeit nur aktiv teilhat, wenn es den bisher erfolgten geschichtlichen Wachstumsprozess der menschlichen Kultur(en) in sich rekapituliert. Herder entwirft mit diesem genetischen Parallelismus schon den Ansatz für die Idee des pädagogischen Kulturstufenlehrplans, wie wir ihn dann bei Herbart, den Herbartianern und den Waldorfpädagogen vorfinden.

4. Die Verwissenschaftlichung der Rekapitulationslehre: Ernst Haeckel und die Folgen

Das philosophisch-spekulativ entworfene Wiederholungsmodell findet im Geistesleben des 19. Jahrhunderts weitere Verbreitung und schließlich eine scheinbar wissenschaftliche Bestätigung auf der Grundlage empirischer Daten. Seine systematische und zugleich geschichtlich wirkungsvollste Formulierung erfährt der Rekapitulationsgedanke als „Biogenetisches Grundgesetz“ auf dem Gebiet der Embryologie in der Generellen Morphologie der Organismen (1866) des damals weltbekannten Zoologen Ernst Haeckel (1834–1919). Für den bekennenden Darwinisten Haeckel ist – wie bei anderen Organismen – auch beim Menschen die embryonale Keimesentwicklung im Mutterleib ein Auszug aus der Stammesgeschichte. Haeckel bemüht sich in eigens dafür gezeichneten Tafeln, die ursprüngliche morphologische Ähnlichkeit der Embryonen verschiedener Arten sowie deren zunehmende Divergenz in späteren Stadien ihrer Ontogenese zu zeigen. Das biogenetische Grundgesetz ist für ihn der schlagendste und eindrücklichste Beweis der gemeinsamen Abstammung“ (Bernstorff 2009, S. 90). Die Problematik dieser bis heute unter Biologen höchst umstrittenen Rekapitulationstheorie Haeckels liegt in ihrer schon bei ihm selbst weltanschaulich aufgeladenen Übertragung der biologisch-embryonalen Befunde auf die postembryonale psychische Entwicklung des Einzelnen und auf die kulturelle Geschichte der menschlichen Gattung. Aus dem biogenetischen werden somit auch noch ein psychogenetisches Grundgesetz und ein kulturelles Entwicklungsgesetz.

Das psychogenetische Grundgesetz wird zu einem viel beforschten Ansatz der um 1900 entstehenden Kinderpsychologie. Die Annahme, dass sich die Stufen der Menschheitsentwicklung in der Individualentwicklung wiederholen, beflügelt zum einen das entwicklungspsychologische Interesse an der Erforschung der spezifischen Denk- und Handlungsformen des Kindes und eröffnet zum anderen einen Königsweg für eine empirische Antwort auf die anthropologische Frage nach dem Ursprung und der Entwicklung des menschlichen Geistes. Der Pionier dieser biologisch grundierten Evolutionstheorie „des Geistes beim

Kinde und bei der Rasse“ war mit seinem gleichnamigen Werk von 1894 der post-darwinistische amerikanische Philosoph und Entwicklungspsychologe James Mark Baldwin (1861–1934), der damals an der Princeton University lehrte. Wie das Organische entwickelt sich für ihn auch das geistige Leben durch selektive Anpassung im Laufe der Naturgeschichte zu immer komplexeren Formen und erreicht in der menschlichen Intelligenz seine differenzierteste Ausprägung. Das Kind überspringt in seiner der Menschheitsentwicklung folgenden individuellen Entwicklung eine große Menge phylogenetischer Details. Ungleich größere Resonanz fand damals das kinderpsychologische Werk des an der Clark University lehrenden G. Stanley Hall (1846–1924), der zugleich Anführer des Child-Study-Movement war. Hall stellt seine psychologische Kinderforschung in den größeren Kontext einer „genetischen Psychologie“, die im Lichte der Rekapitulationstheorie die Entwicklung der „höheren Geisteskräfte“ aus ihren Anfängen erklärt. Für ihn verkörpert das Kind innerhalb einer fortgeschrittenen Kultur eine frühere Stufe der Menschengattung. Die Ungespaltenheit seines Geistes manifestiert sich in seinem animistischen Verständnis der Natur und in seinen mythologisierenden Weltdeutungen, welche den Fröbelianer Hall an die ursprüngliche Vollkommenheit der Menschennatur erinnern.

Auch in der deutschen Psychologie des frühen 20. Jahrhunderts spielte der genetische Parallelismus fraglos eine dominante Rolle. Beispielsweise entfaltet der Psychologe und Philosoph William Stern (1871–1938) den Rekapitulationsgedanken im Jahr 1906, über Haeckel hinausgehend, wie folgt in ganzer Breite: „Aber die Geltung jenes Parallelismus ist eine viel weitere; auch das postembryonale Leben zeigt das Entsprechende. Nehmen wir den Menschen als Beispiel. Das menschliche Individuum steht in seinen ersten Lebensmonaten, als ‚Säugling‘, mit dem Vorwiegen der niederen Sinne, des dumpfen Trieb- und Reflexlebens, auf dem Stadium des Säugetieres, erreicht im zweiten Halbjahr, mit der Fähigkeit des Greifens und des vielseitigen Nachahmens, das Stadium der höchsten Säugetiere, der Affen, und erlebt im zweiten Jahre durch Erwerbung des aufrechten Ganges und der Sprache die eigentliche Menschwerdung. In den nächsten fünf Jahren des Spiels und des Märchens steht es auf der Stufe der Naturvölker. Sodann erfolgt der Eintritt in die Schule, die straffere Eingliederung in ein soziales Ganzes mit festen Pflichten, die scharfe Scheidung von Arbeit und Muße – es ist die ontogenetische Parallele zum Eintritt des Menschen in die Kultur mit ihren staatlichen und ökonomischen Organisationen. In den ersten Jahren des Schulalters sind die einfachen Verhältnisse der Antike und des Alten Testaments dem kindlichen Geiste am adäquatesten, die mittleren Jahre bringen die schwärmerischen Züge der christlichen Kultur, und erst die Zeit um die Pubertät herum erreicht jene geistige Differenziertheit, die dem Kulturstand der neueren Zeit entspricht. Hat man doch oft genug das Pubertätsalter selbst als die ‚Aufklärungszeit‘ des Individuums bezeichnet. – Und wie der genetische Parallelismus für die Gesamttendenz der Entwicklung gilt, so auch für manche Partialprozesse.

So zeigen neuere Untersuchungen, dass die Sprachwerdung im Kinde gewisse Hauptzüge aus der Sprachentwicklung der Menschheit deutlich wiederholt; und das kindliche Zeichnen weist in seinem Werdegang überraschende Analogien zu der Kunstentwicklung der Naturvölker auf. Umgekehrt kann man auch die im Individuum beobachtete Entwicklungsordnung auf überindividuelle Evolutionen übertragen; dass die Stadien des Jungseins, Reifens und Alterns auch von Völkern gelten, ist nicht nur ein schönes Bild, sondern wirklicher genetischer Parallelismus“ (Stern 1906, S. 299 f.). Stern zeigt sich in dieser eher intuitiv entworfenen als empirisch fundierten Darstellung fasziniert von der Analogie zwischen Einzel- und Gattungsentwicklung; zudem schlägt er die Brücke zum Kulturstufenlehrplan der Herbartianer, der damals noch von Wilhelm Rein akademisch vertreten wurde.

Während Stern der Rekapitulationslehre hier in der Spur Herders quasi anthropologische Geltung zuspricht, nutzen andere Entwicklungspsychologen den genetischen Parallelismus nur mehr heuristisch als Ausgangspunkt für ihre empirischen Forschungen zur Weltauffassung der Kinder. Dies gilt insbesondere für das Frühwerk von Jean Piaget (1896–1980), *Das Weltbild des Kindes* (Original: *La représentation du monde chez l'enfant*), aus dem Jahr 1926. Für den zünftigen Biologen Piaget eröffnete das Studium der kognitiven Entwicklung der Kinder zugleich ein Fenster zu den frühen Etappen der menschlichen Erkenntnistätigkeit. In seiner Monografie stellt er die Ergebnisse der „klinischen Gespräche“ dar, die er und seine MitarbeiterInnen mit drei- bis zwölfjährigen Kindern in Genf über das Wesen des Denkens, der Träume, der Namen, über die Unterschiede zwischen Seelischem, Lebendigem und Leblosem sowie über die Entstehung des Lebens, der Gestirne, der Berge, der Pflanzen und der Wettererscheinungen geführt haben. Anders als in seinen späteren Hauptwerken beschreibt Piaget die Spezifika des kindlichen Denkens noch nicht strukturell, sondern inhaltlich. Für ihn ist die Weltauffassung der Kinder in der Zeit vom vierten bis zum zehnten Lebensjahr primär von drei Deutungsmustern bestimmt: erstens vom Realismus, d. h. der Nichtunterscheidung zwischen innerer und äußerer Welt; zweitens vom Animismus, d. h. der Beseelung aller Dinge mit menschlichen Eigenschaften; drittens vom Finalismus bzw. Artifzialisismus, d. h. der Auffassung, dass alles in der Welt einen Zweck für den Menschen hat bzw. für ihn geschaffen ist. Das sich in dieser Egozentrität manifestierende Weltbild des Kindes beruht für Piaget auf einer adualistischen Seinsverbundenheit, die er in Anlehnung an den Ethnologen Lucien Lévy-Bruhl als Partizipation bezeichnet. In Realismus, Animismus und Finalismus des kindlichen Denkens und in seiner noch ungespaltenen Partizipation an den Dingen und Ereignissen der Welt erkennt der frühe Piaget die ursprüngliche Weltauffassung der sogenannten Primitiven wieder. Piaget hat in seinen späteren Werken, die ihn weltberühmt werden ließen, von der Rekapitulationsidee Abstand genommen und nur noch die strukturelle Genese der kindlichen Logik, Moralität und Ästhetik untersucht.

5. Risiken und Grenzen der Rekapitulationslehre und des Kulturstufenlehrplans

Die Rekapitulationsidee, dass sich die Phylogenese der Menschheit in abgekürzter Form in der Ontogenese jedes Individuums wiederhole, hat sich in eindrucksvoller Weise als fruchtbarer Suchhorizont für die biologische und insbesondere für die entwicklungspsychologische Forschung erwiesen und sie hat zugleich nachhaltige Wirkungen auf die schulpädagogisch-didaktische Reflexion ausgeübt. Gleichwohl beruht sie auf höchst fragwürdigen Grundlagen.

Dies betrifft zum einen die Periodisierung der Menschheitsgeschichte in sogenannten Zeitaltern oder Kulturepochen. Wie wir gesehen haben, sind diese einem vorwissenschaftlichen-mythischen Schema entsprungen, das jahrhundertlang über Lehrbücher tradiert wurde. Es ist fraglich, ob es überhaupt eine verbindliche universalhistorische Periodisierung geben kann – angesichts der Ungleichzeitigkeit von Ereignissen und der Pluralität von Kulturen. Sie sind dann auch allzu leicht von implizitem Ethnozentrismus bestimmt. Heutige Historiker arbeiten vielmehr in einem Geflecht konkurrierender Periodisierungskonzepte. Ein Grundlagenproblem besteht auch im Hinblick auf die Vorstellung einer einheitlichen Stufung der Entwicklungsprozesse im Kindes- und Jugendalter. Die Entwicklung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche (zum Beispiel Sprache, Kognition, Spieltätigkeit, Moralität, Religiosität) erfolgt in den sich wandelnden Sozialisationsräumen so heterogen, dass kein Stufenmodell sie kohärent abzubilden vermag. Der Parallelismus von Kulturstufen und Lebensaltern steht also sozialwissenschaftlich gesehen auf sehr unsicherem Boden. Dies gilt sogar für seine wirkmächtigste naturwissenschaftliche Variante, das biogenetische Grundgesetz bei Ernst Haeckel. Es ist seit langem unter Biologen umstritten; heute gilt Haeckels Beweis als widerlegt, und einige seiner Zeichnungen gelten als gefälscht (Müller & Müller 2001). „Wissenschaftshistoriker aber sind sich einig, dass Haeckel die Rolle des biogenetischen Grundgesetzes weit überschätzt habe und damit den Blick auf kausalthoretische Fragestellungen in der Embryologie vernebelt zu haben“ (Bernstorff 2009, S. 90 f.). Die von Kinderpsychologen vorgenommene Transformation des auf ungesicherten embryologischen Befunden beruhenden biogenetischen zu einem psychogenetischen Grundgesetz muss deshalb umso mehr irritieren.

Der Kulturstufenlehrplan ist ein pädagogischer Abkömmling der Rekapitulationslehre aus deren vorwissenschaftlichen Periode. Er ist bildungs- und schulgeschichtlich untrennbar verbunden mit der herbartianischen Konzeption des Gesinnungsunterrichts für die Volksschule. Durch die genetische Korrelation der Lehrfächer nach einem dogmatischen Schema der Kulturstufen und durch die organische Konzentration der Lehrstoffe auf eine Hegemonie festgelegter Grundthemen bzw. Erzählstoffe kann hier aus der Freiheit der Besinnung nolens volens

ein Zwang zu einheitlicher Gesinnung werden. „Die wechselseitige Verknüpfung von Stufen der Kultur auf der einen Seite und Entwicklungsphasen auf der anderen setzt voraus, dass man beides kennt, dass also Einvernehmen oder wissenschaftliche Kenntnis darüber besteht, wie die Universalgeschichte abgelaufen ist und was ‚Kultur‘ ist. Und es setzt zweitens voraus, dass die Entwicklungsphasen eindeutig erkennbar sind, damit man mit dem Material der Gattungsgeschichte zu Themen für die Altersstufen und Jahrgänge gelangt“ (Prange 1985, S. 104 f.). Wir haben gesehen, wie brüchig die wissenschaftlichen Grundlagen hierfür sind. Der vom Kulturstufenlehrplan generierte Zwang einheitlicher Gesinnung hat den Konzentrationsgedanken bis auf den heutigen Tag vergiftet (vgl. Ballauff/Schaller 1973, S. 201). Der Kulturstufenlehrplan war, anders als von Herbart intendiert, kein rein „pädagogischer Lehrplan“. Die politisch-gesellschaftlichen Interessen des Zweiten Deutschen Kaiserreiches waren ungeprüft den Kulturstufen unterlegt und mit dem Religionsunterricht synchronisiert. Der Höhepunkt der biblischen Geschichte war im achten Schuljahr mit Luthers Katechismus bezeichnet, parallel zur Reichsgründung und Kaiserkrönung von 1871 in der Profangeschichte. Bei Ziller und Rein läuft die Abfolge der Gesinnungsstoffe sozusagen organisch auf die „nationale Wiedergeburt“ hinaus, bei Steiner die kulturelle Stufung der Stoffe des Literatur- und Geschichtsunterrichts auf eine Glorifizierung des deutschen Idealismus und eine Kritik des sogenannten „Materialismus“ der Moderne. „Diese bewusste Einbringung der politischen [und, ich ergänze, der weltanschaulichen – H. U.] Situation ist das Schicksal von Konzeptionen, die das Pädagogische absolut setzen und die Vermittlung nicht selbst in die Reflexion und in den Prozess der Lehrplanentwicklung aufnehmen“ (Blankertz 1982, S. 152 f.). In einem Lehrplansystem aus einem Guss wie dem Kulturstufenlehrplan ist auch eine Curriculumrevision im Sinne einer Überprüfung und Modifikation der Prämissen prinzipiell nicht vorgesehen.

Bedenkenswert bleibt bis heute die zeitgenössische Kritik des pragmatistischen Philosophen und reformpädagogischen Schulgründers John Dewey aus dem Jahr 1899. Er lehnt den Kulturstufenlehrplan ab, weil dieser durch eine unhaltbare Idealisierung früherer kultureller Phänomene zur Überbetonung bestimmter historischer und literarischer Inhalte führe und dadurch die Heranwachsenden von der Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen ihrer Gegenwart im Unterricht abhalte. Moralische Urteilen und Handeln seien im Übrigen eher über die Gestaltung eines demokratischen Schullebens als über die Aneignung historisch-literarischer Gesinnungsstoffe zu erlernen.

6. Die Anschlussfähigkeit des Kulturstufenlehrplans heute

Trotz all dieser bildungstheoretischen Kritik am Kulturstufenlehrplan steht „hinter den Versuchen der Herbartianer eine ernstzunehmende Frage, an der

sich seitdem keine Lehrplantheorie mehr hat vorbeimogeln können. Die Frage lautete, wie Gedankenkreis und Bewusstsein der Heranwachsenden an wenigen, ausgewählten Inhalten so gebildet werden können, dass sie einerseits der fortschreitenden psychophysischen Entwicklung entsprechen, andererseits diese Inhalte selber einen substantiellen Zusammenhang ergeben. Ein substantieller Zusammenhang ist unerlässlich, um eine Begrenzung der Inhalte leisten zu können, ohne die es nur Additionen gibt [sowie – H. U.] ‚Stofffülle‘ und ‚Überbürdung‘“ (ebd., S. 153). Der frühe Wolfgang Klafki hätte den Kulturstufenlehrplan in seiner dialektischen Theorie der kategorialen Bildung vermutlich dem Bereich einer einseitigen Didaktik des Klassischen zugeordnet (vgl. Klafki 1957). Das bildungstheoretische Grundproblem der Konzentration des Lehrplans auf das anthropologisch Fundamentale und das fachlich Elementare motivierte Martin Wagenschein zu seinen genetisch-exemplarischen Lehrgängen (vgl. Wagenschein 2010) und in einem didaktisch weiter ausgreifenden Rahmen die Lehrkunstdidaktiker Hans Christoph Berg und Theodor Schulze zur unterrichtlichen Inszenierung von „Menschheitsthemen“ (vgl. Berg u. a. 1997 ff.). An diese bis heute nachwirkenden Vorbilder haben auch einige Waldorfpädagogen mit eigenen Arbeiten angeknüpft.

Literatur

- Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 3. Freiburg im Breisgau und München: Alber.
- Berg, Hans Christoph/Klafki, Wolfgang/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1997–2003): Lehrkunstwerkstatt I–V. Neuwied: Luchterhand.
- Bernstorff, Florian (2009): Darwin, Darwinismus und Moralpädagogik. Zu den ideengeschichtlichen Voraussetzungen des Darwinismus und seiner Rezeption im deutschsprachigen Diskurs des späten 19. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Klafki, Wolfgang (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim und Berlin: Beltz.
- Müller, Frank/Müller, Martina (2001): Pädagogik und „Biogenetisches Grundgesetz“. Wissenschaftshistorische Grundlagen des pädagogischen Naturalismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jahrgang, Heft 5, S. 767–785.
- Rein, Wilhelm (1906): Lehrplan. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. Band 5. Langensalza: Beyer & Söhne, S. 528–551.
- Prange, Klaus (1985): Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, Tobias (2003): Horizontaler Lehrplan. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 48–68.
- Stern, William (1906): Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung. Band 1: Ableitung und Grundlehre. Leipzig: Barth.
- Ullrich, Heiner (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ullrich, Heiner (1991): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Wagenschein, Martin (2010): Verstehen lehren: genetisch-sokratisch-exemplarisch. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Die Bibel bei Rudolf Steiner und die dritte Klasse in der schulischen Waldorfpädagogik

Ansgar Martins

Die 1919 in Stuttgart gegründete Waldorfpädagogik ist die bekannteste Form alternativer Erziehung im deutschsprachigen Raum und längst weltweit verbreitet. Ihr Fundament bildet die spirituelle „Menschenkunde“ Rudolf Steiners (1861–1925), die Anthroposophie. Den oft in sympathischer Perspektive verfassten empirischen Studien zufolge sind Waldorf-Ehemalige meist beruflich erfolgreich und blicken gerne auf ihre Schulzeit zurück. Diese Studien ergeben auch, „jeder zweite ehemalige Waldorfschüler“ habe sich „aktiv mit den anthroposophischen bzw. anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik auseinandergesetzt“ (Randoll 2021, S. 36).¹ Dabei gibt es kein Unterrichtsfach Anthroposophie, Steiner und seine Nachfolger:innen beton(t)en, die Schule sei nicht als „Weltanschauungsschule“ konzipiert (vgl. ebd.). Das dominante Weltbild der Absolvent:innen wurde als „Vitalismus“ beschrieben (vgl. Ebertz 2007, S. 158), als Glaube an eine alldurchdringende Lebenskraft. Dazu passt, dass Waldorf eine reiche Naturfolklore hervorgebracht hat, aber Vitalismus beschreibt allenfalls eine Facette der Anthroposophie (die durchaus eine Lebensenergie, aber etwa auch ausdifferenzierte Engelreiche und eine komplexe übersinnliche Ordnung kennt). Bei vielen Schüler:innen kommt also Interesse an der Anthroposophie zustande, aber der Unterricht vermittelt nie die ganze Lehre. Der vorliegende Artikel versucht, diese diffuse Präsenz der Anthroposophie an einem Beispiel scharfzustellen, d. h. Steiners „Inspirationen [...] nicht nur zu umschreiben oder zu beschwören“, sondern „von den anthroposophischen Ideen her“ deren „Transformationen in die [...] Unterrichtskultur der Schule hinein aufzuklären“ (Rittelmeyer 2011, S. 347). Mein

1 Diese 50 % scheinen studienübergreifend stabil zu sein (vgl. etwa Liebenwein/Barz/Randoll 2012, S. 11, 138). Laut dem bislang detailliertesten Überblick bekannte eine starke Minderheit, „praktizierende (11 %) bzw. bejahende (29 %) Anthroposophen zu sein“, 57,7 % glaubten an eine „höhere kosmische Ordnung“ (Ebertz 2007, S. 141 f.), 49 % an Reinkarnation, 44,6 % an Karma (ebd., S. 149), 38,8 % an die anthroposophischen „Wesensglieder“ – zusätzlich zu denen, die angaben, die Existenz all dessen treffe „etwas zu“ (15,2 % meinten etwa, der „Wesensglieder“-Glaube treffe „etwas zu“; ebd., S. 152). Zitiert wird meist nur die letztere Studie mit der Aussage, dass die Ehemaligen der Schule große weltanschauliche Offenheit bescheinigten und nur eine winzige Minderheit sich selbst als indoktriniert einstufte (vgl. ebd., S. 139). Neben quantitativen Zugängen würden sich hier kulturanthropologisch-ethnographische Fallstudien anbieten, wie sie etwa kürzlich Stéphanie Majerus (2024) für die Demeter-Landwirte vorgelegt hat.

Beispiel ist der Tanach, die hebräische Bibel (das christliche Alte Testament), die in der dritten Klasse für ein Jahr im Zentrum des Unterrichts steht. Eben weil sie kein anthroposophischer Text ist, eignet sich ihre Rolle in der Waldorfpädagogik gut, um deren Spezifika zu diskutieren. Ich gehe dazu der Bibel in der Waldorfliteratur und bei Steiner nach, suche nach Querbezügen und Unterschieden, und wende mich dann den Veränderungen dieses Unterrichtsgegenstands in einer inzwischen globalen Waldorfpädagogik zu.

1. Das „Oberuferer Paradeis-Spiel“

Biblisches begegnet in der Waldorfradition vor allem auf zwei Ebenen: *Erstens* als Bestandteil des mit saisonal passenden Liedern, Festen und Dekorationen inszenierten christlichen Kalenderjahres, *zweitens* – und im Besonderen – als Gegenstand der dritten Klasse. Hier geht es zunächst um den ersten Aspekt. Besonders in den frühen Waldorffklassen (wobei sich die einzelnen Schulen natürlich voneinander unterscheiden) werden oft mit großer Sorgfalt Ostern, ein Johannifeuer, Erntedank- und Michaeli-Fest, der laubgeschmückte Herbst- oder Adventsmarkt und schließlich die Weihnachtszeit begangen. Reformorientierte Waldorflehrer:innen lehnen diese folkloristische Dimension mit ihren Jahreszeiten-Tischen und „Monatsfeiern“ manchmal als anachronistischen Ballast ab (vgl. etwa Iwan 2007); sie gehört aber zu den wiedererkennbaren Waldorf-Markenzeichen. Eine Verarbeitung biblischer Materialien findet sich entsprechend vor allem zu Ostern und Weihnachten und mit Bezug auf Jesus. Zu Waldorfweihnachten gehören die drei „Oberuferer Weihnachtsspiele“, Mundart-Krippenspiele aus dem 16. Jahrhundert, die Steiner von dem Germanisten Karl Schröer (1862) kannte. Das erste, das „Paradeis-Spiel“, zeigt den Sündenfall und bietet damit die einzige direkte Aufführung eines ‚alttestamentarischen‘ Stoffes im Waldorf-„Jahreslauf“². Zu den Figuren gehören ein Sternsinger, der moderiert, Gott, der Engel Gabriel, Adam und Eva sowie der Teufel, der die Rolle der Schlange übernimmt. Steiner ([1922] 2023, S. 103) erklärte die Weihnachtsspiele meist als wiederzubelebendes „deutsches Volkstum“. Aber er sah in den Stücken auch eine tiefere spirituelle Dimension: Das „Paradeis-Spiel“ zeige den Abstieg Adams auf die physische Welt, während Christus als „neuer Adam“ (1.Kor. 15,45) den Wieder-Aufstieg darstellt (vgl. Steiner [1910] 1992, S. 240). Die Inversion des Sündenfalls durch Christus illustrierte Steiner anhand eines Wortspiels. Der Engel grüßt Maria mit dem lateinischen Gruß „Ave“ – umgekehrt gelesen: *Eva* (vgl. ebd., S. 239). Das Neue Testament hebt in Spiegelschrift die Misere des Alten auf. Als Blick auf die hebräische Bibel ist das eine reduktionistische, ja verzerrende Perspektive; sie entspricht aber

2 Das dritte, das „Dreikönigs-Spiel“, steht immer wieder aufgrund antisemitischer Judendarstellungen in der Kritik (vgl. etwa Schröer 1862, S. 103 ff.; dazu Oberreuter 2024, S. 293 f.).

dem klassischen christlichen Vorurteil. Wer will, findet in Steiners Texten weitere Informationen über den Herabstieg Adams aus der „geistigen Welt“ zur „lemurischen Zeit“, über Mondgeister und „luziferische“ Engel (vgl. etwa Steiner [1909 ff.] 2018, S. 359 ff.). Aber er bestand darauf, in den „volkstümlichen“ Spielen seien solche Mysterienweisheiten „in primitiver Art vor die Augen von Tausenden und aber Tausenden von Menschen getreten“, von ihnen „in innigster Art empfunden“ worden (Steiner 1992, S. 238 f.). Steiner unterscheidet hier zwischen der spirituellen Wahrheit der Eingeweihten und deren populär-„primitiver“ Veranschaulichung für die Massen, die dazu dient, auf einfache Weise die richtige Stimmung zu erzeugen. Das kann als erstes Beispiel für das Verhältnis von Anthroposophie und Waldorfpädagogik dienen. Eine tief im Glauben stehende Waldorflehrkraft mag wissen, dass das „Ave Maria“ des Weihnachtsengels die sprachtheologische Inversion des Namens Eva sei, die Kinder sollen das allenfalls intuitiv empfinden, ohne theoretische Herleitung.

Während das „Christgeburts-Spiel“ schon Erstklässler:innen besuchen dürfen, richtet sich das „Paradeis-Spiel“ für gewöhnlich erst an Kinder ab der dritten Klasse bzw. ab neun Jahren. Dieser Zeitpunkt wird durch ein zweites klassisches Element der Waldorfpädagogik bestimmt: ihre bemerkenswerte, kulturgeschichtlich vermittelte Entwicklungspsychologie.

2. „Kulturstufen“: Über Universalgeschichte und Kindheitsbiografie

Steiner ordnete jeder Klasse ein bestimmtes (literatur-)geschichtliches oder ethnologisches Thema zu, das in „Erzählstunden“ vermittelt werden sollte. Eines davon war eben die Bibel. Für die ersten acht Schuljahre ergab sich folgender Durchgang:

„[1.] Da wird es notwendig sein, dass in den ersten Schuljahren ein gewisser Märchenschatz eben zur Verfügung steht. [2.] Dann würden Sie sich für die folgende Zeit damit beschäftigen müssen, Geschichten aus der Tierwelt in Verbindung mit der Fabel vorzubringen. [3.] Dann biblische Geschichte, in die allgemeine Geschichte aufgenommen, außerhalb des anderen Religionsunterrichtes. [4.] Dann Szenen aus der alten Geschichte, [5.] Szenen aus der mittleren Geschichte und [6.] aus der neueren Geschichte. [7.] Dann müssten Sie sich in die Lage versetzen, Erzählungen über die Volksstämme, was mehr mit der Naturgrundlage zusammenhängt, zu bringen, wie die Volksstämme geartet sind. [8.] Dann die gegenseitigen Beziehungen der Volksstämme, Inder, Chinesen, Amerikaner, was ihre Eigentümlichkeiten und so weiter sind, das heißt Kenntnis der Völker. Das ist eine ganz besondere Notwendigkeit aus der gegenwärtigen Zeitepoche heraus“ (Steiner [1919] 2019a, S. 23).

Diese Mischung aus Literaturgeschichte, Universalgeschichte und „Erzählungen über die Volksstämme“ entwickelte sich zu einem prägenden Element jedes Jahrgangs – mit kleinen Abweichungen von Steiners Schema. Nach märchenhaft-mythischen Anfangszuständen wurde die hebräische Bibel in der dritten Klasse behandelt, dann folgten nordische und griechische Mythologie in der vierten und fünften sowie römische und mittelalterliche Geschichte in der sechsten Klasse, mit der siebten kamen dann die Entdecker der Neuzeit auf den anderen Kontinenten an, „Lese- und Erzählstoff bieten Völker- und Rassenkunde“ (Heydebrand [1927] 1978, S. 32). Dieser Ordnung lag Ernst Haeckels „biogenetisches Grundgesetz“ zugrunde, dem zufolge die Entwicklung des Individuums die Geschichte der Gattung wiederholt. Die Kinder durchliefen einem Weg vom Mythos zum Logos. Die einzelnen Klassenstufen entsprachen vermeintlichen „Kulturstufen“ der Menschheit – bzw. ihres vorderasiatisch-europäischen Teils. In den Worten Caroline von Heydebrands, die den ersten Waldorf-Lehrplan ausarbeitete, stellte jeder dieser Inhalte

„eine Strecke dar auf einem [...] Bildungswege, auf dem das Kind, vom Märchen ausgehend, zur Fabel und Legende fortschreitet, durch die Geschichte des althebräischen Volkes hindurchwandert zu den Heldensagen der Germanen und Griechen und schließlich im Verlauf der Welt- und Erdgeschichte bei der Kenntnis seiner eigenen Gegenwart landet, um mit dem Kinde am Abschluß der Volksschulzeit möglichen Verständnis das eigene Volk und die Völker der Erde, unter denen es wohnt, liebend zu umfassen“ (Heydebrand [1930] 1995, S. 216 f.)³.

Inzwischen hat die Waldorfpädagogik daraus eine reiche Folklore entwickelt, mit Theaterspielen, Gedichten oder Malstunden zu all diesen Stoffen. Eine leicht zugängliche Auswahl findet man etwa auf der Webseite *waldorf-ideen-pool.de*, wo Waldorflehrer:innen Materialien für Waldorflehrer:innen zur Verfügung stellen.

Die klassische Waldorfforschung führte diese „Universalgeschichte von Gilgamesch bis zur nächsten Bundestagswahl“ (Prange [1985] 2000, S. 115) auf die herbartianische Kulturstufenpädagogik Tuiskon Zillers (1817–1888) zurück. In beiden werde stets „für ‚das‘ Kind und ‚den‘ Schüler gesprochen, für das allgemeine Schema seines Werdens, nicht für ‚einen‘ Schüler oder ‚ein‘ Kind mit einer besonderen Geschichte und besonderen Aufgaben“ (ebd., S. 117). So lobenswert die „Absicht“ sei, Unterrichtsstoffe „von der Entwicklung des Schülers her anzugehen“, drohe hier der „Bildungswert“ der einzelnen Themen „zum bloßen Kommentar“ der vorgegebenen „Gesinnungsstoffe [zu] verkommen“ (Ullrich 1986, S. 130). Diese

3 Im Rückblick einer Waldorfmutter: „Man lebt sehr stark in Märchen, in Legenden, in der Bibel [...]. Und die nordischen Göttersagen. Also man sieht sehr, wo kommen wir her, was gehört zu uns in diesen Strömungen. Man lebt sehr, auch diese ägyptischen Sachen, griechischen Sachen. Da werden die Kinder lange, leben die da drin“ (Liebenwein/Barz/Randoll 2012, S. 57).

entsprächen „nicht so sehr einer [...] allgemeingültigen pädagogischen Konzeption als vielmehr dem [...] politisch-historisch-kulturellen Selbstverständnis des Bürgertums des deutschen Kaiserreichs“ (ebd.). Seit den 1990er Jahren wird diskutiert, dass diesem „Selbstverständnis“ ein gründlicher Rassismus innewohnt – oder, was die Bibel angeht: ein sukzessionstheologischer christlicher Antijudaismus, der davon ausgeht, der Tanach sei eine überholte Stufe. Gewiss waren die Absichten Heydebrands und Steiners kosmopolitischer Art, wenn sie festhielten, Kinder sollten lernen, „die Völker der Erde [...] liebend zu umfassen“ (Heydebrand [1930] 1995, S. 217). Steiners Vorstellungen über „Inder, Chinesen, Amerikaner“ und „ihre Eigentümlichkeiten“ (Steiner 2019a, S. 23) knüpfen jedoch (wie auch der Versuch, sie hierarchisch als Kultur-*Stufen* anzuordnen), an Rassentypologien des 19. Jahrhunderts an. Der Hinweis darauf wurde von Waldorfsseite lange als Polemik abgetan; nach jahrzehntelangen Debatten finden sich heute auch in der Waldorf-Literatur Stimmen, die eine Strukturierung des Unterrichts nach Steiners „Kulturepochen“ ablehnen: „Aus fachlichen wie ethischen Gründen“ sei die Kulturepochenlehre „nicht mehr unterrichtbar“ (Neutzling 2024, S. 135; vgl. Zech 2021). Auch der christozentrische Unterricht erntet – etwa aus jüdischer Perspektive – Kritik (vgl. Ichmann 2003; Koren 2024; Oberreuter 2024).

Während die völkerpsychologischen Aspekte des Kulturstufenlehrplans allmählich selbst der Binnenliteratur problematisch werden, bleiben andere Bestandteile selbst in der kritischen Literatur praktisch unreflektiert. Eines davon ist die Bibel als Thema der dritten Klasse. Steiner selbst erklärte dazu, sie sei im „eigentlichen Lehrplan“ – im Unterschied zum Religionsunterricht – als „etwas ganz Allgemein-Menschliches“ zu behandeln: „Wir machen einfach die Kinder bekannt mit dem Inhalt der Bibel, geben dem keine besondere religiöse Färbung, behandeln es als Profanunterricht, lassen nur gelten, dass der Inhalt der Bibel eben durchaus klassische Literatur ist“ (Steiner [1924] 2019b, S. 238 f.). Spätere Waldorftexte behandeln das Buch mit einem stärkeren spirituellen Akzent.

3. Die Schöpfungsepoche

In der Waldorfschulpädagogik soll die Bibel also einer bestimmten Stufe der kindlichen Seelenentwicklung entsprechen und diese unterstützen. Drittklässler:innen sind im idealtypischen Waldorfschema neun Jahre alt und durchlaufen die „Mitte der Kindheit“ (Müller-Wiedemann 1999) oder „Rubikon“-Phase – eine erste Emanzipation gegenüber den Eltern. Sie suchen ihren Platz in der Welt – Lernziel: „Dankbarkeit“ (Heydebrand 1978, S. 22). Im Zeugnis einer Drittklässlerin kann stehen: „Franziska hat sich in diesem Jahr sehr verändert. Ihr Temperament hat sie den Rubikon tief durchleben lassen, und zu Schuljahresbeginn war sie sehr auf der Suche. Mit ihrem neuen Haarschnitt ist sie auch zu einem neuen gestärkten Selbstbewusstsein gekommen und steht viel fester auf den Füßen. Franzis-

ka weiß genau, was sie will“ (Idel 2012, S. 37). Laut Heydebrand (1995, S. 214 f.) schwanken die Schüler:innen zwischen „Hingabe und Selbstsucht“; dem entsprechen die Geschichte des Volkes Israel: „Ein Menschengeschlecht, das in ständigem Wechsel zwischen ehrfürchtig-gehorsamer Hingabe an das Göttliche und trotzigem Sich-Selbst-Finden und -Behaupten seine weltgeschichtliche Entwicklung durchmacht.“ In jüngeren Texten ist ein neuer inhaltlicher Schwerpunkt erkennbar. Der Blick richtet sich vor allem auf den Beginn des Buches *Bereschit/Genesis* – Schöpfung bis Paradies – während die Analogie von Volk und Individuum zurücktritt. So heißt es im kanonischen, ständig überarbeiteten „Richter-Lehrplan“: „Weltschöpfung und Erschaffung des Menschen als des Wesens, dem Gott die Erde als Platz [...] übergab, lenken den Blick auf die geschaffene Natur“ (Richter 2010, S. 114). „Die kraftvolle Sprache der Schöpfungsgeschichte von Mensch, Natur und Welt gibt eine orientierende Antwort auf die tiefen Fragen der Kinder dieser Entwicklungsstufe“ (Richter 2019, S. 252). Es liege im „Ermessen“ der Lehrkraft, ob und „wie weit“ sie die Erzählungen „nach der Vertreibung aus dem Paradies“ berücksichtigt (ebd.). Just die jüngste Auflage fügt hier zwar den Satz an: „Es ist anzustreben, die Geschichten des Alten Testaments in großen Bögen bis zum Beginn unserer Zeitrechnung zu führen“ (Richter 2025b). Die meisten anderen Quellen scheinen mir aber dafür zu sprechen, dass sich der Schwerpunkt von der Geschichte der Nachkommen Abrahams auf Schöpfung und Sündenfall verlagert hat. Dabei geht es nicht um Gottesebenbildlichkeit oder Ethik, sondern vor allem die Erschaffung der Natur. Die Analogie zum „Rubikon“ liegt nicht mehr im Eigensinn des jüdischen Volkes, sondern in der Vertreibung aus dem Paradies. Es hat sich etabliert, dem priesterschriftlichen ersten Schöpfungsbericht eine ganze „Epoche“, d. h. eine Einheit von bis zu vier Wochen, zu widmen.

Dieses Thema scheint sich einigermassen konstant zu halten.⁴ Als sich zum Beispiel um 2000 innovative Waldorfpädagog:innen für die Einführung von Sexualkunde einsetzten, gingen sie davon aus, implizit sei all das im Waldorfcriculum – richtig verstanden – schon enthalten: „Gerade“ in der dritten Klasse stellten Kinder sich die Frage „nach der geistig-seelischen Herkunft“ und ihrer geschlechtlichen Identität, worauf die „Schöpfungsepoche eine altersgemäße Antwort“ gebe. Die Kinder seien einerseits von der göttlichen Liebe umschlossen, andererseits antworte die Schöpfungserzählung auf das „mit dem Neun-Jahres-Schritt [...] stärke[r] erwachende [...] Schamgefühl. Um dies als natürlichen Prozess verstehen zu lassen, ohne intellektuelle Erklärungen zu geben, wird die

4 Oft werden ergänzende Lektüren empfohlen, sogar im „freien“, d. h. anthroposophischen Religionsunterricht: „Auch Schöpfungsmythen und Legenden anderer Völker und Kulturen werden Inhalt des Unterrichts. R. Steiner gab den Hinweis: Nicht nur Altes Testament behandeln! Als geeignet können von Padraic Colum, *Der Königsohn von Irland* und von Erika Dühnfort, *Irische Sagen und Legenden* genannt werden“ (Richter 2025b).

Geschichte vom Sündenfall erzählt“ (Raupach 2006, S. 188)⁵. Worin genau die Antwort bestehe, bleibt an dieser Stelle allerdings offen. Zusätzlich biete das Pflanzenwachstum eine Gelegenheit, „von der Bestäubung durch den Wind“ zu erzählen (ebd., S. 189). Letzteres bezieht sich auf die „Ackerbau-Epoche“, denn die „Schöpfungsepoche“ wird durch weitere komplettiert. Ein Artikel in der Waldorfzeitschrift *Erziehungskunst* fasst zusammen:

„Die Schöpfungsepoche führt aus dem Gefühl der göttlichen Verbundenheit heraus und in die mehr materialisierte Welt hinein, hinterlässt aber eine Ahnung davon: ‚Ich trage das Göttliche in mir und es verlässt mich nicht. Ich bin damit verbunden.‘ Die Ackerbauepoche stärkt das Erleben: Wir beackern unser Feld, sammeln schaffend Erfahrungen auf dem neu bereiteten Boden und wir stellen fest, dass ohne das göttliche Wirken durch Regen, Sonne und Wind nichts wächst auf meinem Beet. Und dann kommt als letzter Schritt über die Brücke die Hausbauepoche. Wir bauen uns in die Welt ein, setzen ein Zeichen auf dem Schulgelände: Wir sind da!“ (Greiling 2025).

An vielen Schulen gibt es außerdem eine „Epoche“ zu Handwerksberufen. Die Kinder sind also in der Situation von Adam und Eva, die Gott gerade vor die Paradiestür gesetzt hat. Sie müssen wie „damals lernen, ihre Behausung selbst zu bauen, das Feld zu bestellen, die Frucht zu ernten, das Brot zu backen, einem der verschiedenen Handwerke nachzugehen“ (Eller 2007, S. 120). Dabei soll trotz aller Materialisierung ein Gefühl vom „göttlichen Wirken“ in mir und allem bleiben. Die biblische Analogie dazu, die Erschaffung des Menschen als Ebenbild Gottes, wird in der Waldorfliteratur selten genannt. Eine österreichische Klassenlehrerin berichtet aus dem Unterricht:

„Soll ich das alles glauben? Stimmt das denn nun alles? Den Gott hat es doch gar nicht gegeben! So und ähnlich äußern sich die Kinder. Was kann man da antworten? Ich stelle immer gerne die Gegenfrage: ‚Na, und was meinst du, wo das alles herkommt? Alles Zufall? Schau einmal wie regelmäßig deine Hand gestaltet ist, wie hübsch deine Nase mitten im Gesicht sitzt und wie klug du redest. Ich kann mir ehrlich gesagt schwer vorstellen, dass das alles zufällig aus dem Nichts entstanden ist. Aber woher es kommt, das ist ein großes Rätsel und das lässt sich nicht so leicht lösen; man kann es als Frage mit sich herumtragen“ (Aftenberger 2016).

Aftenberger argumentiert nicht offenbarungslogisch, auch nicht spezifisch anthroposophisch, sondern mit einer intuitiv-existenziellen Variante des teleologischen Gottesbeweises der klassischen Religionsphilosophie: Wir kennen Harmo-

5 Zur hier vorausgesetzten negativen Wertung des ‚Intellekts‘ vgl. Hoffmann (2023).

nie und zweckmäßige Ordnung aus menschlichen Artefakten und sind daher geeignet, auch in die Natur eine intentionale Anordnung hineinzulesen.⁶ In der Waldorfliteratur ist die religiöse Dimension stets präsent, oft als Nebeneffekt; es geht darum, den Kindern ein bestimmtes Gefühl für ihre Stellung in der Welt zu vermitteln. Systematischer wird z. B. Helmut Eller (2007, S. 120): „Die wohl wichtigste Frage der Kinder an ihren Klassenlehrer ist dabei die nach seiner Einstellung gegenüber allem Göttlichen.“ Er meint, es handle sich bei der priesterschriftlichen Schöpfungserzählung „um die Erschaffung der Welt in großen imaginativen Bildern“, „zu denen man auch als naturwissenschaftlich geschulter Mensch durch Rudolf Steiners geisteswissenschaftliche Ausführungen mehr und mehr ein Verhältnis gewinnen kann“ (ebd.). Ein solches „Verhältnis“ sei für die Lehrer:innen zentral, denn „die Kinder spüren durch die Worte des Erzählers hindurch, ob er ihnen Tatsachen, also Wahrheiten, darstellt.“ Um das reinen Gewissens tun zu können, sei „die Beschäftigung mit der Geisteswissenschaft“ den Lehrkräften „eine große Hilfe“. „Davon aber fällt im Unterricht kein Wort. Die Anthroposophie dient der Erkenntnisarbeit des Lehrers“ (ebd.). „Erkenntnisarbeit“ aber braucht es – die Kinder müssen „spüren“, dass die Bibel wahr ist, und die Wahrheit der Bibel verbürgt keine religiöse Tradition und nicht Gott, sondern Steiner. Auf ihn geht auch dieses Argument zurück. Auf die Frage eines Waldorflehrers: „[W]enn wir [...] Geschichten erzählen wie zum Beispiel von dem ‚Osterhasen‘ oder ‚Nikolaus‘, also Geschichten, an die wir ja selber nicht glauben und die doch die Kinder so glücklich machen, wirkt das schädigend auf das Kind, oder ist das harmlos, einfach als Bild?“ (Steiner 1998, S. 270) – antwortete Steiner, dass er „durchaus“ selbst „an den Osterhasen glaube“ (ebd., S. 271). Denn hinter solchen „Bildern“ stünden geistige Wahrheiten. Im Osterhasen sei verschlüsselt, „daß der Buddha bei seinem Tod auf den Mond versetzt worden ist und da in der Gestalt eines Hasen auf uns herunterschaut“ (ebd.); der Nikolaus verweise „auf den alten germanischen Wotan“ (ebd., S. 273). Das ist Esoterik im Wortsinn des Geheimnisses, eine „religio duplex“: die Unterscheidung „zwischen öffentlich zugänglicher und geheimer Lehre, allgemein und beschränkt zugänglichen Vorstellungen vom Wesen Gottes“ (Assmann 2010, S. 11). Die Geheimlehre ist der Lehrkraft vorbehalten, die weiß, dass hinter dem Osterhasen der Mondhase steht – die Kinder erfahren lediglich, er sei real. Steiners Theorie des Osterhasen ist schnell erklärt, seine Bibeldeutung weit komplexer. An ihr lässt sich das Verhältnis der anthroposophischen Esoterik zur waldorfpädagogischen Exoterik verstehen.

6 Klassische Gegenargumente betreffen (1) die (zu schwache) Analogie, die hier zwischen Produkten menschlicher Arbeit und Naturprodukten unterstellt wird – die Welt ist kein Artefakt und ihre Betrachtung als solcher ein anthropomorpher Fehlschluss (Hume); (2) gesteht man die Analogie zu, wäre mit dem, der die Natur gebaut hat, weder der biblische noch ein anthroposophischer Gott bewiesen (Kant); (3) die Regelmäßigkeit der Hand lässt sich auch bestens evolutionär erklären (Darwin). Keiner dieser Einwände tilgt das Staunen über die Welt.

4. Aspekte von Steiners Bibel-Interpretation

Im Folgenden geht es zunächst darum, wann und warum Steiner begann, sich mit der Bibel zu beschäftigen, dann um ausgewählte Facetten seiner Bibelinterpretation: (1) eine ‚mystisch‘-allegorische Auslegung, (2) die historisch-evolutionäre Dimension und (3) eine kosmisch-überweltliche, schließlich (4) um das Problem der Bibelübersetzung, das zu der wichtigen Frage führt, welche Textgrundlage in der Schule verwendet werden solle.

4.1 Die philosophisch-„mystische Tatsache“: Steiners Alexandrinismus

Über lange Jahre hatte die Bibel Steiner kaum beschäftigt. Der Philosoph und Goethe-Forscher interessierte sich für Freiheits- und Erkenntnistheorie. Die „Offenbarungsreligionen“ hätten „abgewirtschaftet“ (Steiner [1887] 2022a, S. 190), besonders das vermeintlich „aus dem grauen Altertum in die Neuzeit hereinvverpflanzte“ Judentum (Steiner [1888] 2016a, S. 168), das längst hätte verschwinden sollen.⁷ Erst um 1900 wandte er sich der Philosophie- und Religionsgeschichte zu – aus einer bestimmten Not der Gegenwart: Keine Philosophie, auch nicht seine eigene, konnte beanspruchen, Wissenschaft und Alltagswelt so zu umfassen, wie es der deutsche Idealismus um 1800 noch vermocht habe. In einer Vorlesung an der Berliner Arbeiterbildungsschule forderte er, eine „Welt- und Lebensanschauung“ müsse Fragen reflektieren, „die sich in keiner einzelnen Wissenschaft beantworten lassen“, und zugleich „für alle Menschen“ relevant sein (Steiner [1901] 1983, S. 20). Neu daran war, dass er hier nicht seinen eigenen philosophischen Ansatz als Lösung anführte, sondern sich auf der Suche danach erstmals der griechischen Philosophie zuwandte. Auch vor Zuhörer:innen der Theosophischen Gesellschaft begann er, erst über mittelalterliche, dann über antike Philosophie zu reden, die er im Rahmen der esoterischen Theosophie als ‚Mystik‘ und Mysterienweisheit interpretierte. Er wandte sich hier einem „Bereich der Altertumswissenschaft“ zu, „für deren Bearbeitung er das nötige philologische Rüstzeug nicht besaß“ (Clement 2013, S. XXXI). Seine Informationen und Zitate stammten aus wenigen Büchern, vor allem aus Otto Willmanns (1894 ff.) *Geschichte des Idealismus*; er hat sie „oft in derselben Reihenfolge in sei-

7 Aber schon in *Die Philosophie der Freiheit* zog Steiner ([1893] 2016b, S. 104) den ersten Schöpfungsbericht – auf den er auch später im Rahmen seiner Esoterik immer wieder zurückkam – als Modell für die Unterscheidung von Konstruktion und Reflexion heran: „Zwei Dinge vertragen sich nicht: tätiges Hervorbringen und beschauliches Gegenüberstellen. Das weiß schon das 1. Buch Moses. An den ersten sechs Welttagen läßt es Gott die Welt hervorbringen, und erst als sie da ist, ist die Möglichkeit vorhanden, sie zu beschauen: ‚Und Gott sahe an alles, was er gemacht hatte; und siehe da, es war sehr gut.‘ So ist es auch mit unserem Denken. Es muß erst da sein, wenn wir es beobachten wollen.“

ne Darstellung eingefügt, wie sie sich in der Vorlage finden“ (Clement 2013, S. XXXI)⁸.

In diesen Vorlesungen zur griechischen und frühchristlichen ‚Weisheit‘ stellte Steiner auch erste systematische Überlegungen zur hebräischen Bibel an. Er ging gut theosophisch davon aus, alle Religionen verschlüsselten dieselbe Urbotenschaft (vgl. auch Willmann 1894, S. 119–136); das „jüdische Geistesleben“ habe sie aus dem „ägyptischen Geistesleben“ geerbt. „Wer die ersten Kapitel der Genesis verfolgt und die Gebote im ägyptischen Totenbuch, der findet dieselbe frappierende Übereinstimmung wie zwischen Buddha und Jesus“ (Steiner [1902] 2019c, S. 254). Ein Beispiel sei die Geschichte des Brudermords: Kain und Abel glichen Seth und Osiris. Moses sei „ein Initiierter“ gewesen, der das untergehende ägyptische Wissen fortsetzte und „in der jüdischen Priesterschaft andere Initiierte“ (ebd., S. 255) schuf.

Unter all den Philosophen, die er als Sprachrohr antiker Mysterien auf dem Weg zum Christentum interpretierte, hob Steiner Philon von Alexandria hervor, den wohl bekanntesten Denker des jüdischen Hellenismus (vgl. zum Kontext Niehoff 2018; Bloch 2022). Der Name Alexandria steht hier für eine Stadt und Gelehrtenkultur, in der sich im Hellenismus griechische, ägyptische, jüdische und andere Einflüsse mischten. In diesem Klima wandte Philon Techniken der Homer-Hermeneutik auf die hebräische Bibel an und verband sie mit platonischer Philosophie. Kein Wunder, dass Philon Steiner faszinierte, der gerade dabei war, seine Philosophie mit der Theosophie zu verschmelzen und beide an antiken Stoffen zu erproben. So wie er das „jüdische Geistesleben“ aus Ägypten herleitete, erklärte er mithilfe einer mystischen Interpretation von Philons *lógos* (λόγος)-Philosophie das Christentum: „Das Johannes-Evangelium ist nur eine andere Interpretation der philonischen Weltanschauung. [...] Ohne die jüdische Mystik ist keine richtige Auffassung des Christentums möglich“ (Steiner [1902] 2019c, S. 207; vgl. *Joh.* 1,1; Willmann 1894, S. 173–192; 601–622). In der Buchfassung der Vorträge *Das Christentum als mystische Thatsache* kam Philon eine deutlich kleinere Rolle zu. Aber Steiner vertrat nach wie vor die alexandrinische Bibelinterpretation:

„[W]as der Myste mit den heidnischen Mythen thut, das vollbringt Philo mit den mosaischen Schöpfungsberichten. Die Berichte des alten Testaments sind ihm Bilder für innere Seelenvorgänge. Die Bibel erzählt die Weltschöpfung. Wer sie als Darstellung äußerer Vorgänge nimmt, der kennt sie nur halb. Gewiß steht geschrieben: ‚Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Und die Erde war wüst und leer, und es war finster in der Tiefe; und der Geist Gottes schwebte über den Wassern.‘ Aber der wahre, innere Sinn solcher Worte muß in den Tiefen der Seele *erlebt* werden“ (Steiner [1902] 2013, S. 218).

8 Vgl. dazu auch die Herausgeber- und Stellenkommentare in Steiner (2019c).

Der biblische Schöpfungsbericht sei also „nur halb“ kosmologisch oder historisch zu lesen und primär „mystischer“, das heißt hier: innerlicher Vorgang. Auch der Bibelzugang der Waldorfpädagogik ist *allegorisch* und orientiert am *Erleben* – der Schöpfungsbericht sei nicht nur wörtlich zu nehmen; sein ‚wahrer‘ Sinn bestehe in Prozessen, die dem Innenleben, konkret einem bestimmten Stadium der kindlichen Entwicklung, entsprechen. Gerade die Dimension der Innerlichkeit gehört zur dritten Waldorf-Klasse: „Ich trage das Göttliche in mir [...]. Ich bin damit verbunden“ (Greiling 2025). Allegorische Bibellektüren sind weit verbreitet und oft ein Motor innovativer Auslegung, denn sie erlauben es, jeweils zeitgenössisches Wissen in die Bibel hinein- bzw. aus ihr herauszulesen. Sie stehen aber in Spannung (in Steiners Fall dezidiert) zu einer philologischen Bibellektüre, die sich kontextualisierend auf den historischen Sinn der Worte, Begriffe und Sprachbilder bezieht.

4.2 Volks- und Religionsgeschichte: Vom Judentum zum Christentum

Insbesondere im Hinblick auf das Neue Testament fügte Steiner der innerlich-allegorischen zunehmend auch kosmische und historische Dimensionen hinzu. Je größer die Rolle des Christentums dabei wurde, desto mehr traten Willmann, Philon und die ‚jüdische Mystik‘ in den Hintergrund und schlichen sich gängige Vorbehalte ein. Steiner erklärte den jüdischen Gott zum Vorschein Christi (wie der Mond die Sonne reflektiert) und damit zum Schutzpatron einer vergangenen geschichtlichen Etappe. Die Mission des biblischen „hebräischen Volkes“ bestand einerseits darin – hier folgte Steiner antijüdischen Klischees⁹ –, den Intellekt zu schaffen, andererseits den Leib für Christus. Abraham und seine Nachkommen arbeiteten an der „Auskristallisierung eines physischen Organs für das Erfassen des Göttlichen“ (Steiner [1910] 1988, S. 70), die sich in verschiedenen Siebenjahres-Schritten vollzogen habe (vgl. ebd., S. 71). Moses lobte er verschiedentlich als hochstehenden „Eingeweihten“, zum Beispiel: er sei ein reinkarnierter Schüler Zarathustras und fähig gewesen, im Weltgedächtnis „Akasha-Chronik“ zu lesen. So konnte er die Inhalte seiner fünf Bücher schauen (vgl. Steiner [1909] 2021, S. 18, 138 f.). Überhaupt hätten sich erleuchtete Seelen aller Kulturen in den großen biblischen Propheten verkörpert – „ein Nach-und-nach-sich-Versammeln der Eingeweihten der anderen Völker bei dem jüdischen Volke“ (Steiner [1912] 1985, S. 37). Die für das Judentum zentrale und gültige Dimension der Sinai-Offenbarung kam in Steiners Vorträgen zwar vor, aber sie spielte für ihn – wie für viele Christ:innen – keine bleibende Rolle, eher die einer vermeintlich überwun-

9 Vgl. zum Komplex Judentum, Anthroposophie, Antisemitismus und Waldorfpädagogik Ichmann (2003); Staudenmaier (2005); Sonnenberg (2009); Martins (2014); Eilon (2024); Koren (2024); Oberreuter (2024).

denen Gesetzesreligion. Denn mit der Inkarnation Christi war die Mission des jüdischen Volkes laut Steiner erfüllt. Das Judentum stand nun für ein evolutionär überholtes Bewusstsein: Das „Semitische“ habe den „Charakter der Kritik, der Zersetzung“ angenommen (Steiner [1905] 2014a, S. 249). In Steiners „fünftem Evangelium“ sagt Jesus zu Maria: „Es ist nicht mehr für diese Erde möglich die Offenbarung des alten Judentums, denn die alten Juden sind nicht mehr da, um sie aufzunehmen. Das muß als etwas Wertloses auf unserer Erde angesehen werden“ (Steiner [1913] 2014b, S. 80). Den Nationalismus und Materialismus des 19. Jahrhunderts beschrieb er als Vorgang, bei dem „gewissermaßen alle Völker ihrer Form nach hebräische Kulturen entwickeln. Andere Tore“, nämlich zu Christus, „müssen geöffnet werden“ (Steiner [1918] 1990, S. 123). Philon war nicht mehr der mystische Schlüssel zum Christentum, sondern bot dämonische, „stroherne Allegorien“: „Gedankenkraft als Leichnam“ (Steiner [1922] 2001, S. 113 f.).

Diese antisemitischen Stereotype haben freilich mit dem Judentum nichts zu tun, das sich seit dem Erscheinen des Christentums ebenso weiterentwickelte wie dieses – aber einiges mit der Kulturstufendimension der Waldorfschule.¹⁰ Für Drittklässler:innen sei die Bibel geeignet, Viert- und Fünftklässler dagegen seien darüber hinaus; ihr Seelenleben entspreche Germanen und Griechen. In Steiners Pädagogik ist diese Dimension eher implizit angelegt, erst bei Heydebrand ([1930] 1995) waren die vermeintlichen Übereinstimmungen zwischen Neunjährigen und dem biblischen Volk Israel ausbuchstabiert. Das seitherige Judentum setzte sie dabei – binnenlogisch konsequent – mit dem biblischen gleich: Die Kinder lernten nicht nur das Alte Testament, sondern auch andere „Sagen der Juden“ (vgl. ebd., S. 218; Richter 2010, S. 115); auch die galten aber als alttestamentarisch. Die frühe Waldorfpädagogik legte, hier in Einklang mit Steiner, Wert darauf, die biblische Geschichte sei der „Beginn der Welt- und Kulturgeschichte für das Kind“ (Heydebrand [1927] 1978, S. 21; vgl. Gabert 1969, S. 200). Dieser historische Anspruch ist inzwischen abgeschwächt; Geschichtsunterricht beginnt (einer anderen Aussage Steiners folgend) in der fünften Klasse. Das passt zu der oben erwähnten Tendenz, die Behandlung der Bibel in der Waldorfpädagogik zunehmend auf die ersten drei Kapitel des Buches *Bereschit/Genesis*, Schöpfung bis Sündenfall, zu beschränken. Sie geht mit einer Reduzierung des Bildungswissens einher – wer Abraham oder Sarah, Samuel oder David sind, lernt man so nicht –, relativiert jedoch die Kulturstufen.

10 Die große Ausnahme: Steiners Christologie (vgl. Hoffmann (2011); Zander (2011), S. 212–232) kommt im Kulturstufenlehrplan kaum vor, auch wenn Ostern, Weihnachten, Michaels- und Marienbilder im katholisierenden Jahreszeiten-Lauf des Schuljahrs eine große Rolle spielen. Die Beschränkung der Christologie auf den Religionsunterricht hängt mit Steiners Ablehnung einer „Weltanschauungsschule“ zusammen.

4.3 Die kosmische Dimension

Die Bibel beginnt mit zwei unterschiedlichen Schöpfungsberichten mit verschiedenen Gottesnamen, Theologien und Poetiken. Deren Quellen beschäftigten zu Steiners Zeiten vor allem die protestantische Bibelforschung. Auch die theosophische Tradition, die sich Steiner seit 1902 aneignete (vgl. Zander 2011, S. 123–211), reagierte auf die zwei unterschiedlichen Gottesnamen: Der Gott des Judentums wurde von „den“ Elohim getrennt, d. h. von dem Namen, der im ersten, priesterschriftlichen Schöpfungsbericht steht. Elohim, ein Pluralwort, bezeichnete in der theosophischen Esoterik eine „Schar“ von sieben hochstehenden Engeln (vgl. etwa Blavatsky [1888] 1998, u. a. S. 632). Auch von Steiners christlicher Darstellung der hebräischen Bibel als rotem Teppich für Jesus sind die Elohim, die an sieben (bzw. sechs) Tagen die Welt erschufen, ausdrücklich ausgenommen. Dagegen ist der zweite Gottesname, in der Theosophie „Jehova“, nur ein Aspekt „der“ Elohim; er wird dem Mond und der Fortpflanzung zugeordnet. Im Widerstreit mit Luzifer ist er in kosmischen Urzeiten dafür verantwortlich, die Menschen aus halb-übersinnlichen Hermaphroditen in Frauen und Männer mit festen Körpern zu verwandeln (vgl. ebd., u. a. S. 65, 79, 132).

Ausgemacht war, dass „die wahren, großen Religionsurkunden durch die Theosophie ihre ursprüngliche und wirkliche Bedeutung erhalten“ (Steiner [1904] 2019d, S. 107), und die theosophische Literatur hatte eine Vorliebe für siebenfältige Strukturen. Es gab sieben kosmische Entwicklungsphasen, innerhalb derer die Menschheit bestimmte Daseinsaufgaben erfüllte. Im Ganzen laufen sieben Planetenzustände (Bewusstseinszustände) ab, jeder Planet zerfällt in sieben Runden (Lebenszustände), jede Runde in sieben Globen (Formzustände), die wiederum bestehen aus sieben Wurzelrassen (Zeitalter), die ihrerseits aus sieben Unterrassen (Kulturepochen) hervorgehen. Entsprechend mussten auch die sieben Schöpfungstage eine der theosophischen Siebenheiten ausdrücken. Oder vielmehr alle? Steiner „versucht[e]“ auf unterschiedliche Weise, „die theosophische Auffassung von Runden und Rassen, wie sie in der ‚Uralten Weisheit‘ [einem theosophischen Buch Annie Besants] angegeben ist, in Einklang zu bringen mit der Bibel“ (ebd.). Dabei entstanden widersprüchliche Zuordnungen, die sieben Tage entsprachen mal bestimmten „Planeten“, mal bestimmten „Runden“ oder „Rassen“, und es fehlte auch nicht an Versuchen, die weitere Geschichte einzubeziehen – Noahs Arche war zum Beispiel eine Erinnerung an den Exodus aus dem versinkenden Atlantis (vgl. ebd., S. 112–114).

Diese frühen theosophischen Vorträge sind nur in Form knapper Nachschriften überliefert, trotzdem kann man ein spielerisches Moment darin entdecken. Steiner trat hier noch nicht als allgewaltiger Seher auf, wie schon die zitierte Formulierung erkennen lässt, dass er ‚versuchte‘, Theosophie und Bibel ‚in Einklang zu bringen‘ (vgl. ebd., S. 107). Seine Version letzter Hand präsentierte er sechs Jahre später und dann als Ergebnis ‚übersinnlicher Forschung‘: Im August 1910 hielt

er in München eine ganze Vortragsreihe über *Die Geheimnisse des biblischen Schöpfungsberichts* (vgl. Steiner 1984). Steiner beschrieb die sieben Schöpfungstage nun als Wiederholungen der vorangegangenen Planetenzustände innerhalb des vierten, gegenwärtigen Zustands. Der erste Schöpfungstag entspreche einer Rekapitulation des ersten Planetenzustands, des „Alten Saturn“, und so weiter, bis der siebte Tag, an dem Gott ruht, auf die erleuchteten künftigen Stadien der planetarischen Entwicklung verweise. Wenn Eller (2007, S. 120) für die „Erkenntnisarbeit des Lehrers“ empfiehlt, Steiner zu lesen, um „als naturwissenschaftlich geschulter Mensch [...] ein Verhältnis“ zur Bibel zu „gewinnen“¹¹, bezieht er sich auf diesen Vortragsband über *Die Geheimnisse des biblischen Schöpfungsberichts*. Die Planetenzustände haben, anders als die Kulturepochen, meines Wissens kein direktes Äquivalent im Waldorfcriculum. Das besondere Interesse Steiners an den beiden Schöpfungsberichten – dem Tagewerk „der“ Elohim und an „Jehova“, dem Mondgeist – ist aber sicherlich ein wichtiger Grund dafür, dass sich Schöpfung und Sündenfall bis heute im Waldorflehrplan halten.

Zu den kosmischen Aspekten gehört auch eine der wenigen inhaltlichen Anweisungen Steiners zur Bibel in der dritten Klasse: „Man soll anfangen vor der Schöpfungsgeschichte mit dem Fall der Engel“ (Steiner [1922] 2019e, S. 88). Tafelbilder und Kindergeschichten auf der Waldorf-Webseite waldorf-ideen-pool.de legen nahe, dass dieses Thema auch an heutigen Waldorfschulen noch vorkommen kann. Das Motiv des Engelsturzes war, wie der christliche Teufel, dem Tanach so nicht bekannt (vgl. Flasch 2015, S. 72–79). Es entwickelte sich in der apokalyptischen Literatur, namentlich im *Äthiopischen Henochbuch*, aus der Erzählung über die *Nephilim*, die Riesen, die vor der großen Flut mit den Menschentöchtern verkehrten. Ihr Name wird in der Kommentarliteratur, z. B. bei Raschi, auch mit „die Gefallenen“ übersetzt (vgl. *Bereschit/Genesis* 6,4). Im *Lukasevangelium* (10,18) sieht dann Jesus den vormaligen Gerichts-Engel Satan „wie einen Blitz“ vom Himmel stürzen, und das zwölfte Kapitel der *Johannesapokalypse* baut die Paradiesschlange zum Teufel aus, der von den Engeln Michaels aus dem Himmel geworfen wird. Michael gehört auch zu den wichtigsten Figuren des anthroposophischen Pantheons, wo er den Dämon Ahriman bekämpft, und Steiner kannte eine ganze Reihe

11 Naturwissenschaftliche Analogien sind darin tatsächlich zentral, zum Beispiel: Aus der Formulierung in *Bereschit/Genesis* 3,19, der Mensch sei aus Staub gemacht und solle wieder zu Staub werden, macht Steiner die „staubige“ Substanz des Mondes, der durch „Jehova“ aus der Erde entfernt wurde. „Aber im Menschen ist etwas geblieben von dem, was eigentlich die Anlage hat, zum Staube zu werden. Der Mensch nimmt in seine Wesenheit etwas auf vom mondhaften Erdenstaub [...]. Jene Wesenhaftigkeiten, welche mit dem Monde verbunden sind, haben also eigentlich der menschlichen leiblichen Wesenheit etwas eingefügt, was im Grunde genommen nicht von der Erdenmasse ist [...], sondern von dem mondhaften Erdenstaub“ (Steiner 1984, S. 173). Steiner „entmythologisiert“ die Worte Gottes an Adam und Eva, indem er sie als allegorische Darstellung erdgeschichtlich-spirituellder Prozesse wie der Trennung von Erde und Mond interpretiert.

von Engelstürzen, letztlich vom Alten Saturn bis ins 20. Jahrhundert. Auch in der Waldorffolklore ist Michael fest verankert. So ist es stimmig, wenn der Engelsturz in der dritten Klasse auftaucht – er hat jedoch allenfalls indirekt mit dem Tanach zu tun.

4.4 Welche Übersetzung? Steiner gegen Luther

Zu den (vielleicht überraschenderweise) pädagogisch folgenreichsten Aspekten von Steiners Bibelinterpretation gehört seine Idiosynkrasie gegenüber der Lutherübersetzung und die Suche nach Alternativen. „[D]en[n] man mus[s]“, Luther ([1530] 1909, S. 637) zufolge, „die Mutter ihm Hause, die Kinder auff der Gasen, den gemeinen Mann auff dem Marckt [...] fragen und denselbigen auff das Maul sehen, wie sie reden und darnach dolmetschen“. Das war Steiners Sache nicht: Das biblische Hebräisch war ihm eine Sprache von ‚Eingeweihten‘ für ‚Eingeweihte‘, die auf theosophisch-anthroposophische Geheimnisse verwies.¹² Entsprechend meinte er, „daß Luther die deutsche Bibel in der pedantischsten, philiströsesten damaligen Mundart schuf“ (Steiner [1904] 1983, S. 172). Seit spätestens 1906 und auch während der Vortragsreihe über *Die Geheimnisse des biblischen Schöpfungsberichts* versuchte er sich immer wieder an eigenen Teilübersetzungen. Dabei konnte er kein Hebräisch, aber besaß drei hebräische Bibelausgaben und Wörterbücher wie den *Gesenius* (1895; vgl. Sam 2019, S. 1005). In den Bibeln finden sich keine Bearbeitungsspuren; in seinen Notizbüchern übertrug er die hebräischen in lateinische Buchstaben (vgl. Steiner 2019 f., S. 12 ff.).

Steiners Übersetzungen sind für sein Verhältnis zum Text ebenso aufschlussreich wie seine Vorträge. Deshalb stelle ich hier ein Beispiel aus *Bereschit/Genesis* 1,2 ausführlich vor – *we-ruach Elohim merachefet al-pne ha-majim* (וְרוּחַ אֱלֹהִים מְרַחֶפֶת עַל-פְּנֵי הַמַּיִם); bei Luther (1954, S. 36 f.): „und der wind gottes schwebet auff dem wasser“ [1523]/„Und der Geist Gottes schwebet auff dem Wasser“ [1545]. Bei Steiner u. a.: „Und der Geist der Elohim brütete über den Stoffmassen“ (Steiner [1910] 1984, S. 53); „Der Geist der Elohim durchstrahlte wärmebrütend das elementarische Dasein“ (ebd., S. 83); „im Umkreis webte erwärmend der Geist der Götter“ (Steiner [1906–1910?] 2019f, S. 18); „und über dem Aetherischen war der göttliche Geist“ ([1907] ebd., S. 24); „und der Götter Hauch brütete über dem sich Offenbarenden“/„[...] über die finstere Wesenheit“ ([1910] ebd., S. 20). Am kreativsten und abwegigsten sind die Variationen zu „Wasser“,

12 Steiner hatte nichts gegen ‚volkstümliche‘ Darstellungen biblischer Inhalte, wie die erwähnten Oberuferer Weihnachtsspiele, nur wenn es um den Wortlaut heiliger Schriften ging, war die Geheimwissenschaft zuständig. Nichtsdestotrotz zog Steiner eine breite Anzahl von Bibelübersetzungen heran, darunter lobte er auch jüdische wie die von Schmueel Hugo Bergman (1913) herausgegebenen *Worte Mosis* (vgl. Steiner [1914] 1993, S. 176).

majim (מַיִם). Nach Steiner gab es am ersten Schöpfungstag, d. h. auf der Planetenstufe des „Alten Saturn“, nur Wärme. Wasser kennzeichnet erst den dritten Planeten, den „Alten Mond“ (vgl. Steiner [1909] 2018, S. 321). Entsprechend las er Wasser als „das Aetherische“, „die finstere Wesenheit“, „das elementarische Dasein“, „Stoffmassen“, etc. Ähnliche Probleme hatte Luther (1954, S. 36) mit *ruach* (רוּחַ) gehabt, der göttlichen Potenz, die sich über dem Wasser befindet. Er nannte sie erst Gottes „Wind“, kam dann aber zu dem Schluss: „Wind ist da zu mal noch nicht gewest, darumb mus[s] es den heiligen Geist [be]deuten“ (ebd., S. 37). Hier bleiben Steiners Übersetzungsversuche meist bei Luthers „Geist“; seine treffendste Variante ist „Hauch“. Noch interessanter ist seine Wortwahl für das, was die *ruach* über der Wasseroberfläche macht: *merachefet* (מְרַחֶפֶת) – sie „brütete“ (Steiner [1910] 2019f, S. 20; [1910] 1984, S. 53; vgl. zum Beispiel Gesenius 1895, S. 728). Fünfzehn Jahre später übersetzten Martin Buber und Franz Rosenzweig (1925, S. 7; vgl. Sauter/Kasten/Martins 2025): „Braus Gottes brütend allüber den Wassern“. ¹³ In Neuauflagen ersetzte Buber „brütend“ durch „spreitend“ und „schwingend“. Denn dieses Verb „komme so „nur noch einmal in der Bibel vor“, in *Devarim/Deuteronomium* 32,11, „vom Adler, der über seinen Jungen – entweder die leis vibrierenden Flügel breitet oder aber brütet“ (Buber/Rosenzweig [1926] 2012, S. 122. Schon Augustinus und Goethe hatten hier „brüten“ erwogen (vgl. ebd.); treffend wäre auch: „flattern“. Siegfried Kracauer ([1926] 2011, S. 379) kritisierte an Buber und Rosenzweig, dass der neuromantische „Zeitgeist den Braus ausgebrütet hat“. Dieser „Zeitgeist“ herrscht zumindest in Steiners Übersetzungen. Er verstellte manches, aber schärfte den Blick für die sinnlichen Komponenten des Bibeltexts: Anstelle von Luthers statischem „Schweben“ erkannten sie den Flügelschlag des göttlichen „Hauchs“. So konnte auch der Kabbalist Ernst Müller

13 Dem jüdischen Philosophen Martin Buber kam nach 1945 eine zunehmend prominente Rolle im deutschen und auch im anthroposophischen Diskurs zu. In den 1920er Jahren gab es antisemitische Schmähungen seiner Person in anthroposophischen Zeitschriften (vgl. Piper 1925), aber vereinzelte Zionisten wie Hugo Bergman und Ernst Müller bezogen sich auf Buber und Steiner als gleichrangige spirituelle Lehrer. Buber lehnte Steiner ab (vgl. Wehr 2009), denn in seinem dialogischen Existenzialismus entsprach der Anspruch, Übersinnliches ‚wissenschaftlich‘ zu erforschen, dessen Erniedrigung zur ‚Es-Welt‘ – Gott zeigte sich nicht als propositional mitteilbares Wissen, sondern allein in der Begegnung, als *Du*. Steiner kritisierte Bubers Zionismus als „Zurückschrauben auf frühere Zustände“ (Steiner [1920] 2022b, S. 633) der Bewusstseinsrevolution, offenbar ohne dessen Kritik an nationalistischen Spielarten des Zionismus zu kennen. Explizit positiv bezog er sich auf Bubers Nacherzählung chinesischer Sagen (vgl. Buber [1911] 2013), in denen er „eine Nachwirkung früherer Zustände“ erblickte, denn die chinesische „Rasse“ war ihm ein „Überbleibsel früherer atlantischer Rassen“ (Steiner [1912] 1989, S. 36). Steiners Bibliothek enthält allerdings eine Reihe weiterer Bücher Bubers (vgl. Sam 2019, S. 1205); Peter Selg (2025, S. 480) versucht, deren Spuren in Steiners Christologie nachzugehen. So anregend das ist, so sehr blendet Selg die Differenzen und wechselseitigen Kritiken beider aus und präsentiert eine christozentrisch-inklusionistische Lesart des Judentums – die Legitimität des Judentums und die Übereinstimmungen mit der Anthroposophie liegen auch für Selgs Steiner wieder bloß in der „Spiritualisierung des Christentums“ (vgl. ebd., S. 479–483).

(1924; vgl. Kilcher 2006) die Interpretamente Steiners zum biblischen Hebräisch produktiv in seine eigene Schöpfungsspekulation einflechten.

Steiners Übersetzungsversuche sind für die Waldorfforschung relevant, weil sie die Textversionen prägen, die an Waldorfschulen auftauchen. Zum Beispiel seine Wiedergabe der ersten Worte des ersten Buches Mose – *be-reschit* (בְּרֵאשִׁית); Luther: „Am Anfang“; Buber/Rosenzweig: „Im Anfang“; Steiner: „Im Urbeginne“. Das „Ur-“ spielt auf das Wort *arché* (ἀρχή) im *Johannesprolog* (1,1) an. Es taucht, wenn auch selten, in christlichen Bibelübersetzungen wie der von Echarius Oertel (1817) auf, die Steiner besaß (vgl. Clement 2013, S. 335; Sam 2019, S. 1033). Der „Urbeginn“ findet sich fast durchgehend in Waldorftexten (vgl. etwa Heydebrand 1995; Aftenberger 2016).

Noch wichtiger ist der Umstand, dass Steiner mit seiner Übersetzung scheiterte (vgl. dazu Steiner 1984, S. 188). Entsprechend blieb unklar, welchen Wortlaut die Lehrer als Grundlage für ihren Unterricht verwenden sollten. Unter Steiners sporadischen Angaben zur Bibel in der Pädagogik nimmt dieses Thema den meisten Raum ein. Auf Nachfrage warnte er vor „dieser schrecklichen Luther’schen Übersetzung“, die „furchtbar spukt in den Gemütern der mitteleuropäischen Menschen“ (Steiner [1922] 2019e, S. 87 f.). Stattdessen sollten die Lehrer zu einer beliebten katholischen Jugendbibel des 19. Jahrhunderts greifen: Ignaz Schusters ([1858] 1862) *Biblische Geschichte des alten und neuen Testaments für katholische Volksschulen*. „Man bekommt sie überall da, wo Katholiken sind in größerer Anzahl. [...] Die katholische Bibel fängt an mit dem Fall der Engel; [dann kommt erst die Weltschöpfung]. Das ist sehr schön. Einfache, schlichte Erzählung“ (Steiner 2019e, S. 88). Diese Empfehlung wiederholte Steiner mehrfach: „Die Katholiken haben es gut gemacht. Die Schustersche Bibel ist für Kinder gut“ (ebd., S. 120), sogar ihre Illustrationen seien nicht schlecht. Zuerst solle die biblische Geschichte erzählt, dann im Buch nachgelesen werden, das sich auch „zur Einübung der Fraktur-Druckschrift“ eigne (Steiner [1924] 2019b, S. 239).

5. Anthroposophische Schul- und Kinderbibeln

Im Folgenden geht es um die Textgrundlage für den Waldorf-Bibelunterricht. Kinderbibeln sind die ältesten Kinderbücher (vgl. Reents/Melchior 2011; Salzer 2024), und die von Steiner gelobte Volksschulbibel Schusters ([1858] 1862) wurde sozusagen das erste Waldorf-Lesebuch. Schusters Bibelnacherzählung ist sprachlich von Luther nicht so weit entfernt, wie man angesichts von Steiners Luther-Polemik annehmen würde, und in der Tat eine weitgehend solide Nacherzählung „biblischer Geschichte“ aus katholischer Perspektive. Die größte Abweichung vom Text ist Schusters Versuch, dessen Inhalte in eine chronologische Form zu bringen: So wurde zum Beispiel in der Tat der christliche Engelsturz vom letzten ins erste Buch verschoben (vgl. ebd., S. 2) oder das für sich stehende Buch *Job*

zwischen Joseph und Moses eingefügt (vgl. ebd., S. 38). Fünf Jahre nach Steiners Tod legte Heydebrand ([1930] 1995) zusammen mit Ernst Uehli das Waldorf-Lesebuch *Und Gott sprach* vor, das weitgehend Schusters Text übernahm. Einige charakteristische Abwandlungen betrafen den anthroposophischen Stil: Der Text startet „im Urbeginne“ statt am „Anfang“, das Schlusskapitel heißt „Die letzte Zeit vor dem Erscheinen des Christus“ (ebd., S. 212; kursiv AM), statt wie bei Schuster (1862, S. 132) „Die letzte Zeit vor Christus“. Außerdem wurden die – von Steiner gelobten – Illustrationen der Schusterbibel durch historische Holzschnitte ersetzt, ironischerweise aus der Lutherbibel (nach Schramm 1923). Die bemerkenswerteste Neuerung: Heydebrand und Uehli übernahmen zahlreiche zusätzliche Geschichten aus der umfangreichen Sammlung *Sagen der Juden* des deutsch-russischen jüdischen Schriftstellers Micha Joseph bin Gorion. Dieser hatte, unterstützt von Buber, eine Vielzahl von Midraschim, „Legenden, Märchen, Parabeln und Gleichnisse[n]“ (Bin Gorion 1913, S. XIII) seit der Antike gesammelt, wobei er allerlei Glättungen vornahm, jedoch die innere Diversität der Stoffe betonte: „Wie das Weltbild, ja die Gestalt des Schöpfers selbst in der Phantasie des Volkes sich verändert, so verändern sich auch die Bilder der Heroen. Wir haben nicht einen Adam, Noah, Abraham, David und Elias, sondern deren viele“ (ebd., S. XIV). Die Tendenz bei Heydebrand war die entgegengesetzte, vereinheitlichende – die nachbiblischen jüdischen „Sagen“ über die Bibel wurden in diese rückprojiziert.

Wenn die Waldorfliteratur auf ein Lesebuch für Drittklässler:innen verweist, dann auf *Und Gott sprach* (vgl. Richter 2010, S. 115); auch Bin Gorions *Sagen* und Bubers Nacherzählungen chassidischer Legenden tauchen auf (vgl. ebd., S. 576). Der Hinweis auf all diese Bücher wird mit den Jahren seltener, aber unterdessen hat die Waldorfkultur weitere Kinderbibeln hervorgebracht,¹⁴ etwa Friedrich Balckes (1997) *Ogham-Buch der biblischen Geschichten*. Der Klappentext stellt das Buch „als Geschenkbuch nicht nur für Kinder der dritten Klasse [...], sondern [...] auch als Lesebuch für die Familie beim abendlichen Zusammensein“ vor. Abgesehen davon, dass auch hier der Text mit „Im Urbeginne“ (ebd., S. 9) anhebt, sind die Änderungen gegenüber dem Tanach geringer als bei Schuster / Heydebrand – aber auch die Auswahl der aufgenommenen Geschichten. *Job* wird nicht vor Moses, sondern nach dem babylonischen Turmbau eingefügt (vgl. ebd., S. 20). Das ist eigentlich keine schlechte Idee, da Job traditionell als Nichtjude gilt und damit in den Teil des Buches *Bereschit/Genesis* vor dem Bund mit Abraham passt. Die Auswahl der nachsalomonischen Geschichten ist selektiv: Es geht vor allem um Elias und die Propheten; nach der Rückkehr aus dem Exil findet sich nur noch eine Kurzversion des Buches *Esther* (ebd., S. 243) und ein schmaler Abschnitt „Apokryphen“, womit

14 Streit (1970) klammere ich hier aus.

das Buch im Unterschied zu Schuster/Heydebrand einer evangelischen (und jüdischen) Textauswahl folgt.

Das im Urachhaus-Verlag der anthroposophischen Christengemeinschaft erschienene *Alte Testament für Kinder* von Irene Johanson (2011) enthält dagegen wiederum Auszüge aus Bin Gorions (1913) *Sagen der Juden*. „Desgleichen wird die für das Alte Testament wichtige Unterscheidung zwischen dem Gott des Volkes Israel, dem Herrn, und Gott, dem Höchsten, beachtet; auch das Christushafte leuchtet bereits manchmal [...] hinein“ (ebd., S. 317). Dem Text wird also eine anthroposophische Variante der Trinität übergestülpt. Die Erschaffung der Welt beginnt mit dem *Johannesevangelium* in Gottes „Gedanken“, seinem „Herzen“. „Auch das Wort trug er in seiner Seele und hatte es noch nie ausgesprochen“, wobei das Wort sogleich als „göttlicher Sohn“ eingeführt wird. „Auch die Engel trug er in seinem Geist“ (ebd., S. 11), zu denen Steiners gegensätzliche Dämonen Ahriman (hier: Satanas) und Luzifer gehören. „Luzifer dachte: ‚Nur mit Gott wird zur Tat, was wir denken.‘ Satanas dachte: ‚Nur mit Gott bekommen unsere Taten Sinn.‘ Da band Gott alle Wesen seines Geistes“ und Christus sagte, es möge Licht werden (ebd., S. 12), bevor dann noch mehrere Erzengel mit den Planeten des Sonnensystems auftreten. Diese Schöpfungsmythologie lässt sich mit kabbalistischen Traditionen des Judentums vergleichen, die Steiner indirekt über Blavatsky erreichten – auch die Schöpfungserzählung des *Sohar* bietet bereits an den ersten zwei Tagen eine Reihe widerstreitender innergöttlicher Kräfte und unterschiedlicher Engel (darunter gefallene) auf (vgl. Martins/Morlok 2019, S. 132–149). Mit der Weltentstehung in der hebräischen Bibel hat all das jedoch nicht sehr viel zu tun und gefallene Engel sind auch in der Kabbala nicht so wichtig wie im Christentum.

Viele Waldorftexte zur Behandlung der Bibel in der dritten Klasse kommen ohne einen Verweis auf Lesebücher aus. Die biblischen Geschichten scheinen häufiger erzählt oder von der Tafel abgeschrieben zu werden. Manchmal werden der Anfang des ersten Schöpfungsberichts oder Psalmen auswendig gelernt – zuweilen auf Hebräisch (vgl. Aftenberger 2016). Ältere wie neuere Waldorftexte betonen – nicht zu Unrecht –, dass „in der kraftvollen Sprache des Alten Testaments“ dessen „Wirklichkeit“ liege (Richter 2010, S. 115). Gerade sie spreche auch die „tiefen Fragen der Kinder“ an (Richter 2019, S. 252). In der neuesten Auflage fehlt dieser Hinweis.

6. Internationalisierung und Interkulturalität

Was passiert mit all dem in einer Waldorfpädagogik, die sich seit Jahren rasant internationalisiert? Im Lehrplan von Richter (2010, S. 52 f.; 2019, S. 100) heißt es mit Blick auf die Rolle der Bibel in der dritten Klasse, sie gelte „vor allem für den christlich orientierten Kulturraum; für Waldorfschulen zum Beispiel in buddhistischen, hinduistischen oder islamischen Kulturräumen müssen entsprechende

andere Themen gesucht werden.“ In der jüngsten Fassung ist der christliche zum „christlich-jüdisch orientierten Kulturraum“ geworden und findet sich der Zusatz: „Überhaupt können Geschichten aus anderen Kulturräumen, welche die Beheimatung der Kinder unterstützen, den Erzählkanon im dritten Schuljahr bereichern“ (Richter 2025, S. 97f.). Die zunehmende Erwähnung „anderer“ Kulturen hängt auch mit der zunehmend globalen Realität von Steiners Pädagogik zusammen. Wie diese im Einzelnen aussieht, lässt sich leider nur anekdotisch erfassen. In ihrer historischen Rekonstruktion der Waldorfpädagogik *The Waldorf Movement in Education from European Cradle to American Crucible* notierte die kritische Waldorflehrerin Ida Oberman (2008, S. 13): „The curriculum remains remarkably unchanged, [...] even in inner-city Milwaukee, the Waldorf teachers continue to tell Norse myths of Odin and Thor.“ Sie beschrieb allerdings auch, dass manche anthroposophischen Eigenheiten schon bei der Ausbildung von Waldorflehrern in Kalifornien in den 1960er-Jahren auf Widerstand stießen. Manches sei in Sacramento und Los Angeles einfach als deutsch, nicht als ‚waldorf‘ rübergekommen. Jüdische Eltern beschwerten sich über christliche Inhalte, katholische über pagane (vgl. ebd., S. 239). Oberman selbst gründete eine „Community School for Creative Education“, die zu einem Typ von international nicht unüblichen „waldorf-inspired“ Schulen gehört, die sich selektiv aus dem Waldorffundus bedienen und manchmal ohne Anthroposophie auskommen.

Einen detaillierten Bericht über die damals drei Waldorfschulen in Taiwan verdanken wir Kung-Pei Tang (2010). Ihm zufolge hatten zwei der taiwanesischen Schulen die biblische Schöpfungsgeschichte für die dritte Klasse auf dem Stundenplan. Eine Lehrerin habe dies damit begründet, „dass sie keine Analogie in den chinesischen Geschichten fände, in denen sich die in der Bibel bekannten Werte wie Freiheit und Recht niederschlagen“ (ebd., S. 96). An der dritten Schule sei auch eine Variante der „chinesische[n] Schöpfungsgeschichte“ vorgesehen, „weil eine Ähnlichkeit zwischen ihr und den Mythologien der taiwanischen Völker bestehe. Im Vergleich zur biblischen Schöpfungsgeschichte schreibt die Lehrerin dieser Schöpfungsmythologie keinen erzieherischen Stellenwert zu“ (ebd.). Auch in der japanischen Waldorfpädagogik wurden die Mythen und Fabeln und die Geschichten des „Alten Testaments“ zunächst einfach kopiert, aber viele Lehrkräfte der zweiten Generation fühlten sich unwohl mit einzelnen Themen. So stießen sowohl die Idee eines transzendenten Gottes als auch die der menschlichen Vorrangstellung gegenüber Pflanzen und Tieren auf Ablehnung. Die nächste Generation japanischer Waldorflehrer reagierte, indem sie lokale Mythentraditionen hinzufügte (vgl. Yoshida/Nagata 2024, S. 17–19).

Über Waldorfschulen in islamischen Ländern ist wenig bekannt; hier scheinen islamische Feste und Geschichten zentral zu sein. Steinersche Elemente wie der Morgenspruch „Der Sonne Licht“ wurden in Ägypten durch „Das Licht Allahs“ ersetzt (vgl. Willmann 2014, S. 85). Die israelische Waldorfpädagogik hat den Kulturstufenlehrplan grundlegend überarbeitet. Dabei ist nur die dritte Klasse

gleichgeblieben. Hier werden neben dem Schöpfungsbericht „die großen Stifterfiguren Abraham und Moses vorgestellt“ (ebd., S. 87), aber auch die Erzählstoffe der Klassen 1–8 wurden durch Kapitel der biblischen und jüdischen Geschichte ergänzt – etwa die Biografien talmudischer Rabbis anstelle von Heiligenlegenden in der zweiten Klasse oder „David, der Herrscher, der aber auch Poet und Sänger ist, und somit wie ein vorweggenommenes Bild der griechischen Epoche erscheint“, (ebd.), in der fünften Klassenstufe. Die Kundschaft der israelischen Waldorfschulen scheint überwiegend aus dem säkularen (Hiloni-)Teil der Bevölkerung zu kommen, ebenso die Lehrer:innen, die oft besser mit Steiners Weltbild vertraut sind als mit jüdischen Auslegungstraditionen der Bibel oder nachbiblischen heiligen Schriften (vgl. Koren 2024, S. 35). Das führt ähnlich wie in der deutschen Diskussion gelegentlich zu verzweifelten Ausrufen:

„Is it not right and proper that parents should know that Steiner views the God of the Bible as the god of the moon and the God of the New Testament as the god of the sun? If we are truly talking about occultism, should the children not be exposed to such teachings? [...] For Steiner, the Christian messiah also operates in an actual sense – particularly in the etheric sphere and body – as the healer of humanity. Should parents not at least know about this?“ (ebd., S. 40).

Sofern diese Stichproben verallgemeinerbar sind, scheint die mythologische Dimension des „Erzählteils“ – wenn auch langsam – flexibler zu werden. Japanische oder jüdische Legenden erobern sich teilweise ihren Platz im Kulturstufenlehrplan und ersetzen manches, das sich im frühen 20. Jahrhundert in Stuttgart entwickelt hatte. Stabil scheint dagegen die Entwicklungspsychologie zu sein – auch neue Inhalte sollen die gütigen kindlichen Evolutionsstufen begleiten.

7. Schlussfolgerungen und Diskussionsthemen

Anthroposophie verhält sich zu Waldorf wie *Esoterik* zu *Exoterik*, Eingeweihtenwissen zu Populärreligion: Die vier hier diskutierten Aspekte von Steiners Bibelinterpretation (allegorisch-introspektive, historisch-evolutionäre und kosmische Dimension sowie die Suche nach Alternativen zu Luther) drücken sich in ihrer waldorfpädagogischen Behandlung aus, ohne die okkulten Hintergrundkonstruktionen direkt im Unterricht zu explizieren. Dabei bestimmt die Esoterik die Exoterik – *alle* Waldorfinhalte weisen auf die Anthroposophie zurück. Zugleich scheint die Kenntnis dessen an den Schulen abzunehmen: die wenigsten Lehrkräfte dürften Steiners kosmogonische Vorträge zur Vorbereitung der Schöpfungsepoche heranziehen.

Steiners Anweisung, die Bibel im „Profanunterricht“ als literaturgeschichtliches Dokument zu behandeln, ist in der späteren Waldorfliteratur unterge-

gangen. Letztere zieht sie eher heran, um Kindern ein schöpfungstheologisches Weltverhältnis zu vermitteln und auf existenzielle Fragen zu antworten. Dagegen spricht im Prinzip nichts – außer der waldorfpädagogischen Selbstwahrnehmung, keine „Weltanschauungsschule“ zu sein. Dass diese Selbstwahrnehmung weiterhin funktioniert,¹⁵ während Waldorf-Texte durchgehend ganz genau festhalten, welche weltanschaulichen Positionen über Welt und Mensch zu vermitteln sind, und die empirischen Studien ergeben, die Hälfte der Ehemaligen setze sich später „aktiv“ (Randoll 2021, S. 36) damit auseinander, kann ich nur psychologisch interpretieren. Hier wirken Kräfte der Verdrängung – und die „Wiederkehr des Verdrängten“ (Freud 1939, S. 220) wird den Waldorfschulen in den periodischen Presse-Skandalchen zum Problem.

Die waldorfpädagogische Vermittlung biblischer Stoffe hat mit der Zeit abgenommen: Die Geschichte des jüdischen Volkes wurde immer unwichtiger, die priesterschriftliche Schöpfungsgeschichte und der Sündenfall stehen oft im Vordergrund. Die Literatur ist zunehmend offen dafür, andere Mythen und Kinderbücher zu integrieren. Die mythologische Pluralisierung an der Oberfläche geht jedoch mit der dogmatischen Voraussetzung von Steiners Entwicklungspsychologie einher.¹⁶ Geschichten werden zunehmend frei ausgewählt – wenn sie zum „Rubikon“-Alter passen. Damit wird Ullrichs (1986, S. 130) Warnung, der „Bildungswert“ drohe „zum bloßen Kommentar“ der Entwicklungslehre zu „verkommen“, immer aktueller, während der ideologischste Teil erhalten bleibt: Wenig spricht dagegen, sich mit der Bibel zu beschäftigen (die Frage ist: wie?), jedoch wenig dafür, dass heutige Neunjährige in Taiwan, Israel oder Kalifornien genauso aufgestellt sind wie Neunjährige in Stuttgart um 1920.

Die herbartianische Kulturstufen-Dimension der Waldorfpädagogik kommt in Steiners pädagogischen Vorträgen nur randständig vor. Sie ist erst bei Caroline von Heydebrand voll ausgebildet. Eine künftige Ideengeschichte der Waldorfpädagogik wird ihr weit mehr Platz einräumen müssen als bisher: Heydebrand und ihre Kollegen, nicht Steiner, formten die schulische Waldorfpädagogik, auch wenn diese Pädagogik voller Steiner-Zitate ist. Diese Feststellung entspricht einer Tendenz der Waldorfliteratur, Probleme als Missverständnis der „wahren“ Intentionen Steiners abzutun. Das wird der bisherigen Waldorfpädagogik jedoch nicht

15 Ein innovativer Ansatz, dieses Selbstverständnis zu Ende zu denken, findet sich bei Jost Schieren (2015).

16 In der Waldorfliteratur „werden die Begriffe ‚entwicklungsspezifisch‘ und ‚jahrgangshomogen‘ häufig gleichgestellt“ (Richter 2025, S. 217). Eine Liberalisierung der Waldorfpädagogik zeigt sich wohl weniger da, wo Schulen unterschiedlicher Länder den festgelegten Jahrgangsstufen neue mythologische Inhalte hinzufügen, als da, wo die entwicklungspsychologische Dogmatik sich durch jahrgangsübergreifenden Unterricht aufbrechen lässt. (vgl. ebd., S. 217–220). Momentan passiert das oft aus pragmatischen Gründen, etwa angesichts von Lehrer:innenmangel, aber auch so können kreative neue Unterrichtsmodelle entstehen.

gerecht: Heydebrand ist die Kulturstufenlehre nicht vorzuwerfen, insofern sie lediglich konsequent Steiner mit Steiner ergänzt hat.

Die immer neue Rückkehr zu Steiner kann dort aufklärend wirken, wo sie auf der Höhe der wissenschaftlichen Diskussion über ihn erfolgt (vgl. Hoffmann 2011, S. 118). Steiners Deutung der hebräischen Bibel verrät seine tiefe, leidenschaftliche Spiritualität, aber liefert keine außerweltlich-„höheren“ Erkenntnisse, sondern offenbart seine aktive Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Positionen. Seine Vorstellungen vom Judentum stellen okkulte Erweiterungen christozentrischer, um 1900 gängiger Stereotype dar. Seine Darstellungen der antiken Mysterien und Philosophie verdanken sich weder mystischer Einsicht noch eigener Lektüre der Quellentexte, er entwickelte sie bei der Lektüre von Otto Willmann (1894 ff.). Seine Versuche, die biblischen Schöpfungstage auf theosophische Planeten-, Form- und Rassenzustände zu deuten, wies er in seinen frühen Vorträgen durchaus selbst noch als seine eigene Kombinationsleistung aus, auch wenn er sie später als „geisteswissenschaftliche Forschung“ framte. An seinen Versuchen zur Bibelübersetzung ist deutlich zu sehen, dass er nicht auf eine geheime, übersinnliche Eingeweihtensprache zurückgriff, sondern die hebräischen Buchstaben in lateinische übertrug und Wörterbücher konsultierte. Er selbst gestand offen ein, an einer Übersetzung gescheitert zu sein. Die Annahme, Steiner könne Waldorfllehrern die wirkliche Wahrheit hinter den Mythen erklären, fällt bei einer akademischen Lektüre seiner Texte in sich zusammen. Er bietet keinen Fixsternhimmel objektiven Wissens, auf den man sich einfach verlassen könnte.¹⁷ Anthroposophische Hochschulen, die das Attribut „wissenschaftlich“ in Anspruch nehmen, sollte diese Einsicht nicht unberührt lassen. Steiners Texte und Vorträge sind nicht nur spirituelle, sondern *auch* historische Dokumente und sollten mit Studierenden der Waldorfpädagogik entsprechend quellenkritisch bearbeitet werden. Historische und aktualisierende Lektüre müssen dabei keine Gegensätze sein. Anhand von Steiners Interpretamenten könnte man beispielsweise auch in Grundprobleme und neuere Ansätze der Bibellektüre einführen. Im scheinbar größten Anachronismus der frühen Waldorfpädagogik – dass sie Buddha, Moses oder Odysseus großen Raum einräumte – liegt in Zeiten religiöser Analphabetisierung auch ein nicht zu verachtendes Bildungskapital. An Waldorfschulen kann, konnte oder könnte man ein religiöses Wissen erwerben, das derzeit in der Realität zu verschwinden droht. Wenn es gelingt, diese Stoffe anhand einer kritischen Lektüre ihrer Quellen selbst zu Wort kommen zu lassen, könnte daraus bedeutender Bildungswert erwachsen.

17 Mehr als mit Hellschauen hat Steiners Situation mit derjenigen von Waldorfklassenlehrer:innen zu tun, die sich in kürzester Zeit in unterschiedlichste neue Fächer und Sachgebiete einarbeiten müssen.

Literatur

- Aftenberger, Irmgard (2016): Was uns in der dritten Klasse gerade beschäftigt. In: Was bildet wie? 35 Jahre Waldorfschule Graz. <https://www.waldorf-graz.at/wp-content/uploads/2015/10/Monatsblatt-Jaenner-2016.pdf> (Abfrage: 19.03.2026).
- Assmann, Jan (2010): *Religio duplex. Ägyptische Mysterien und europäische Aufklärung*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Balcke, Friedrich (1997): *Das Ogham-Buch der biblischen Geschichten*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Bergman, Hugo (1913): *Worte Mosis*. Minden: J. C. C. Bruns.
- Bin Gorion, Micha Josef (Micha Josef Berdyczewski) (1913): *Die Sagen der Juden*. Bd. 1. Von der Urzeit. Frankfurt am Main: Rütten & Loening.
- Blavatsky, Helena (1998): *Die Geheimlehre*. Bd. II: Anthropogenesis. Burgh-Hamsteede: 3Masques.
- Bloch, René (2022): *Ancient Jewish Diaspora. Essays on Hellenism*. Leiden/Boston: Brill.
- Buber, Martin (2013): *Chinesische Geister und Liebesgeschichten*. In: Ders. (2013): *Schriften zur chinesischen Philosophie und Literatur*. Werkausgabe, Bd. 2.3. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 131–226.
- Buber, Martin/Rosenzweig, Franz (1925): *Das Buch im Anfang*. Berlin: Lambert Schneider.
- Buber, Martin/Rosenzweig, Franz (2012): *Die Bibel auf Deutsch*. In: Buber, Martin: *Schriften zur Bibelübersetzung*. Werkausgabe, Bd. 14. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 119–127.
- Clement, Christian (2013): *Einleitung und Stellenkommentar*. In: Steiner, Rudolf: *Schriften über Mystik, Mysterienwesen und Religionsgeschichte* (SKA 5). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, S. VII–LXXX und S. 319–371.
- Ebertz, Michael N. (2007): *Was glauben die Ehemaligen?* In: Barz, Heiner/Randoll, Dirk (Hrsg.): *Absolventen von Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS, S. 133–160.
- Eilon, Ron (2024): *The Emergence of Anthroposophical Curative Education in Israel*. In: Aries (Preprint). <https://doi.org/10.1163/15700593-tat00027> (Abfrage: 19.03.2026).
- Eller, Helmut (2007): *Der Klassenlehrer an der Waldorfschule. Einführung in ein Berufsbild*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Flasch, Kurt (2015): *Der Teufel und seine Engel. Die neue Biographie*. München: C. H. Beck.
- Freud, Sigmund (1939): *Der Mann Moses und die monotheistische Religion*. Amsterdam: Allert de Lange.
- Gabert, Erich (1969): *Verzeichnis der Äußerungen R. Steiners über den Geschichtsunterricht*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Gesenius, Wilhelm (1895): *Hebräisches und Aramäisches Handwörterbuch über das Alte Testament*. 12. Auflage. Leipzig: Vogel.
- Greiling, Antje (2025): *Eine Brücke in die Welt*. <https://www.erziehungskunst.de/artikel/eine-bruecke-in-die-welt> (Abfrage: 19.03.2026).
- Heydebrand, Caroline (1978): *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Heydebrand, Caroline (1995): *Und Gott sprach ... Biblisches Lesebuch für das 3. Schuljahr der Freien Waldorfschule*. Stuttgart: Mellinger.
- Hoffmann, Ann-Kathrin (2023): *Vom Kopf auf die Füße stellen. Waldorfpädagogik als Kulturforderung im Zeitalter des Intellektualismus?* In: Vitanova-Kerber, Viktoria/Zander, Helmut (Hrsg.): *Anthroposophieforschung*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 175–206.
- Hoffmann, David Marc (2011): *Rudolf Steiners Hadesfahrt und Damaskuserlebnis*. In: Uhlenhoff, Rahel (Hg.): *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Berliner Wissenschafts Verlag, S. 89–123.
- Ichmann, Samuel (János Darvas) (2003): *What God Is – or Isn't. A Jewish Waldorf Teacher's View*. In: Paddock, Fred/Spiegler, Mado (Hrsg.): *Judaism and Anthroposophy*. Great Barrington: Steiner Books, S. 127–140.

- Idel, Till Sebastian (2012): „... und ja, die wesentlichen Impulse kamen ja immer aus der Schule“. Rekonstruktionen einer Waldorfschulbiografie. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Iwan, Rüdiger (2007): Die neue Waldorfschule. Reinbek: Rowohlt.
- Johanson, Irene (2011): Das Alte Testament für Kinder. Stuttgart: Urachhaus.
- Kilcher, Andreas (2016): Kabbalah and Anthroposophy: A Spiritual Alliance According to Ernst Müller. In: Chajes, Julie/Huss, Boaz (Hrsg.): Theosophical Appropriations. Beer-Sheva: Ben-Gurion University of the Negev Press, S. 197–222.
- Koren, Israel (2024): Waldorf Education in Israel: Dazzling Success Amidst Resounding Failure. In: Hoffmann, Ann Kathrin/Buck, Marc Fabian (Hrsg.): Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public. Bd. 2. London/New York: Routledge, S. 24–45.
- Kracauer, Siegfried (2011): Die Bibel auf Deutsch. In: Ders.: Werke, Bd. 5.2: Essays, Feuilletons, Rezensionen 1924–1927. Berlin: Suhrkamp, S. 374–386.
- Liebenwein, Sylva/Barz, Heiner/Randoll, Dirk (Hrsg.) (2012): Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen. Wiesbaden: VS.
- Luther, Martin (1909): Sendbrief vom Dolmetschen. In: Ders.: Werke. Kritische Gesamtausgabe. Weimar: Böhlau, Bd. 30.2, S. 627–646.
- Luther, Martin (1954): Werke. Kritische Gesamtausgabe. Die deutsche Bibel, Bd. 8: Die Übersetzung des Ersten Teils des Alten Testaments. Weimar: Böhlau.
- Majerus, Stéphanie (2024): Ackerbau des Lebendigen – Tiere, Wissenschaft und Anthroposophie in der biodynamischen Landwirtschaft. Bielefeld: transcript.
- Martins, Ansgar (2014): Anhang 5. In: Büchenbacher, Hans: Erinnerungen 1933–1949. Frankfurt am Main: Info3, S. 217–250.
- Martins, Ansgar/Morlok, Elke (2019): Engel im Feuer. Zur Rezeptionsgeschichte einer Zohar-Stelle zwischen jüdischer Mystik, moderner Esoterik und kritischer Theorie. In: Agostini, Giulia/Schulz, Michael (Hrsg.): Mystik und Literatur. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 123–167.
- Müller, Ernst (1924): Von Wort und Sinn der biblischen Schöpfungsgeschichte. In: Der Jude 8, 9, S. 531–540.
- Müller Wiedemann, Hans (1999): Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Beiträge zu einer anthroposophischen Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Neutzling, Katharina (2024): Kein Unterrichtsthema! Zu Steiners Idee der „Kulturepochen“ und dem Geschichtsunterricht in der fünften Klasse. In: Rawson, Martyn/Steinwachs, Frank (Hrsg.): Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 134–146.
- Niehoff, Maren R. (2018): Philo of Alexandria. An Intellectual Biography. New Haven: Yale University Press.
- Oberman, Ida (2008): The Waldorf Movement in Education from European Cradle to American Crucible, 1919–2008. Lewiston, N. Y.: Edwin Mellen Press.
- Oberreuter, Marcus (2024): Reden über oder reden mit – jüdische Perspektiven in der Waldorfschule. In: Rawson, Martyn/Steinwachs, Frank (Hrsg.): Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 292–308.
- Oertel, Eucharius Ferdinand Christian (1817): Die Bibel oder die ganze heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments aus den Grundsprachen übersetzt und durch die nöthigen Anmerkungen erläutert. Ansbach: Gassertsche Buchhandlung.
- Piper, Kurt (1925): Martin Buber und das Chaos. In: Anthroposophie 8, 4, S. 29–31.
- Prange, Klaus (2000): Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Randoll, Dirk (Hg.) (2021): Wir waren auf der Waldorfschule. Ehemalige als Experten in eigener Sache. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Raupach, Sibylle (2006): Wie begleiten wir das erwachende Bewusstsein der Kinder in der Unterstufe? In: Maris, Bart / Zech, Michael (Hrsg.): Sexualkunde in der Waldorfpädagogik. Stuttgart: Edition Waldorf, S. 175–193.
- Reents, Christine / Melchior, Christoph (Hrsg.) (2011): Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Richter, Tobias (Hg.) (2010/2019/2025): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. 3./5./7. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Richter, Tobias (Hg.) (2025[b]): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele [Online-Bereich zu Richter 2025]. <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan> (Abfrage: 19.03.2026).
- Rittelmeyer, Christian (2011): Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Loebell, Peter (Hg.): Waldorfschule heute. Eine Einführung. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 327–347.
- Salzer, Dorothea (2024): Jüdische Kinderbibeln in der Zeit der Haskala. Berlin: De Gruyter.
- Sam, Martina Maria (2019): Die Bibliothek Rudolf Steiners. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Sauter, Inka / Kasten, Christoph / Martins, Ansgar (Hrsg.) (2025): Die Bibelübersetzung nach Buber–Rosenzweig. Geschichte eines Projekts. Berlin: Jüdischer Verlag, i. E.
- Schieren, Jost (2015): Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld. In: Research on Steiner Education 6, 2, S. 128–138.
- Schramm, Albert (1923): Luther und die Bibel. Bd. 1. Die Illustrationen der Luther-Bibel. Leipzig: Hiersemann.
- Schröer, Karl (1862): Deutsche Weihnachtsspiele aus Ungarn. Wien: Braumüller.
- Selg, Peter (2025): Rudolf Steiner und die Anthroposophie. Basel: Schwabe.
- Sonnenberg, Ralf (2009): „... ein Fehler der Weltgeschichte“? Judentum, Zionismus und Antisemitismus aus der Sicht Rudolf Steiners. In: Ders. (Hg.): Anthroposophie und Judentum. Perspektiven einer Beziehung. Frankfurt am Main: Info3, S. 29–63.
- Staudenmaier, Peter (2005): Rudolf Steiner and the Jewish Question. In: Leo Baeck Institute Year Book 50, 1, S. 127–147.
- Steiner, Rudolf (1983): Über Philosophie, Geschichte und Literatur (GA 51). Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1984): Die Geheimnisse der biblischen Schöpfungsgeschichte. Das Sechstageswerk im 1. Buch Moses (GA 122). 6. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1985): Das Markus Evangelium (GA 139). 6. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1988): Das Matthäus Evangelium (GA 123). 7. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1989): Der irdische und der kosmische Mensch (GA 133). 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1990): Die soziale Grundforderung unserer Zeit – In geänderter Zeitlage (GA 186). 3. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1992): Wege und Ziele des geistigen Menschen (GA 125). 2. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1993): Der Zusammenhang der Menschen mit der elementarischen Welt (GA 158). 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (1998): Idee und Praxis der Waldorfschule (GA 297). Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2001): Alte und neue Einweihungsmethoden. Drama und Dichtung im Bewußtseinsumschwung der Neuzeit (GA 210). 2. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2013): Schriften über Mystik, Mysterienwesen und Religionsgeschichte (SKA 5). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Steiner, Rudolf (2014a): Grundlelemente der Esoterik (GA 93a). 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2014b): Aus der Akasha-Forschung. Das Fünfte Evangelium (GA 148). 6. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.

- Steiner, Rudolf (2016a): Gesammelte Aufsätze zur Literatur 1884–1902 (GA 32). 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner (2016b): Philosophische Schriften (SKA 2). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Steiner, Rudolf (2018): Schriften zur Anthropogenese und Kosmogonie (SKA 8a). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Steiner, Rudolf (2019a): Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (GA 295). 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019b): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Dritter Teil: 1923 bis 1924 (GA 300c). 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019c): Antike Mysterien und Christentum (GA 87). Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019d): Selbsterkenntnis und Gotteserkenntnis I (GA 90a). Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019e): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Zweiter Teil: 1921 bis 1923 (GA 300b). 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019f): Übersetzungen und freie Übertragungen aus dem Alten und Neuen Testament (GA 41a). Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2021): Das Prinzip der spirituellen Ökonomie im Zusammenhang mit Wiederverkörperungsfragen (GA 109). 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2022a): Frühe Schriften zur Goethe-Deutung (SKA 1). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Steiner, Rudolf (2022b): Fragenbeantwortungen (GA 244). Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf (2023): Die Oberuferer Weihnachtsspiele (GA 43). Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Streit, Jakob (1970): Und es ward Licht. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Tang, Kung Pei (2010): Kulturübergreifende Waldorfpädagogik, Anspruch und Wirklichkeit – am Beispiel der Waldorfschulen in Taiwan. Dissertation, Universität Würzburg.
- Ullrich, Heiner (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/Basel: Juventa.
- Waldorf-Ideen-Pool (2024): <https://www.waldorf-ideen-pool.de/> (Abfrage: 19.03.2026)
- Wehr, Gerhard (2009): „Was sollen uns, wenn sie es gibt, die oberen Welten?“ Martin Bubers Missverstehen der Anthroposophie – aus der Sicht Hugo Bergmanns und Albert Steffens. In: Sonnenberg, Ralf (Hg.): Anthroposophie und Judentum. Perspektiven einer Beziehung. Frankfurt am Main: Info3, S. 129–138.
- Willmann, Carlo (2014): Religiöse Erziehung an Waldorfschulen in nichtchristlichem Kontext: Zugänge an Schulen in Ägypten und Israel. In: Research on Steiner Education 5 (Sonderausgabe), S. 80–89.
- Willmann, Otto (1894–1897): Geschichte des Idealismus. 3 Bände. Braunschweig: Vieweg.
- Yoshida, Atsuhiko/Nagata, Yoshiyuki (2024): Steiner Education in Japan – Its Development and Potential. In: Hoffmann, Ann Kathrin/Buck, Marc Fabian (Hrsg.): Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public. Bd. 2. London/New York: Routledge, S. 1–23.
- Zander, Helmut (2011): Rudolf Steiner. Die Biografie. München: Piper.
- Zech, Michael (2021): History in Waldorf Schools. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.

Autorität, Theosophie und Wissenschaft in der pädagogischen Konzeption Rudolf Steiners

Zugleich Überlegungen zum Umgang mit
Steiners pädagogischem Vortragswerk

Helmut Zander

1. Waldorfpädagogik, Theosophie und übersinnliche Erkenntnis

Ein Charakteristikum der anthroposophischen Pädagogik ist die Integration esoterischer, näherhin theosophischer Vorstellungen. Die theosophische Welt bildete seit dem Jahr 1900 den zentralen weltanschaulichen Rahmen Rudolf Steiners (1861–1925), in den er auch seine philosophischen Überlegungen aus der Zeit vor 1900 sowie seit 1919 seine Vorstellungen zu Praxisfeldern, darunter zur Waldorfpädagogik, integrierte. Theosophica prägen entscheidend, wenngleich nicht allein, sowohl die Epistemologie der Waldorfpädagogik als auch deren Inhalte.¹ Dies ist die zentrale These der folgenden Überlegungen. Durch diese Reduktion von Perspektiven treten folgende andere pädagogische Traditionen in Steiners Oeuvre in den Hintergrund, etwa schulpädagogische, reformpädagogische, goetheanische oder herbartianische.

In der pädagogischen Praxis ist die zentrale Bedeutung des theosophischen Diskursraums nicht leicht sichtbar. Dies liegt zum einen daran, dass Steiner die theosophischen Vorstellungen teilweise als Arkandisziplin betrachtete und mit ihrer Indizierung je nach Publikum zurückhaltend war. Ein weiterer Grund ist die konfliktreiche Trennung von der Theosophie und ihrer Präsidentin Annie Besant nach 1912, in deren Folge er die Theosophie als *Mésalliance* betrachtete und theosophische Ideen als anthroposophische umetikettierte, reformulierte oder weiterdachte.

Ein methodisches Problem bilden dabei die Textgrundlagen der Pädagogik, weil sie fast ausschließlich Vorträgen entstammen. Daraus einzelne Zitate zu extrahieren, ist methodisch in der Regel inakzeptabel, geschah aber oft (auch in meinen früheren Veröffentlichungen) und ist aus pragmatischen Gründen bis heute

1 Zur Forschungsproblematik vgl. Zander 2008, S. 1395–1398. Ich greife im Weiteren vielfach auf diese Publikation, insbesondere zur Waldorfpädagogik (S. 1357–1454) zurück. Der häufige Rückgriff auf eigene Publikationen ist in einer auf Kommunikation ausgerichteten Wissenschaft problematisch, aber für vieles sehe ich bislang keinen adäquaten Ersatz.

Praxis. Allerdings liegen Kontextanalysen zu Steiners Vortragszyklen oder auch nur zu einzelnen Vorträgen kaum vor; derartige Forschungen sind ein fast jungfräuliches Gelände. Grundsätzlich gilt: Steiners Vorträge wurden von Stenographen mitgeschrieben, gegen Ende seines Lebens – also für die pädagogikrelevanten Texte – in fast professioneller Weise. Gleichwohl bleibt die Übertragung der Kurzschrift in Klarschrift eine Unsicherheitsquelle. Sodann ist die Hörerschaft oft nur unzureichend identifizierbar. Für die meisten Zyklen gibt die Gesamtausgabe der Werke Steiners bislang nur grobe Hinweise. Allerdings hat die editorische Qualität der Gesamtausgabe unter der Leitung David Marc Hoffmanns einen Quantensprung gemacht, weil vorhandene Quellen dokumentiert (exemplarisch etwa GA 295, S. 314–318), editorische Eingriffe sichtbar gemacht und Steiners Tagebuchnotizen als Faksimile hinzugefügt wurden.²

Rudolf Steiner kam 1900 mit der Theosophischen Gesellschaft Adyar in Kontakt, als seine Situation aus finanziellen und psychologischen Gründen sowie angesichts seiner gescheiterten Habilitationshoffnung schwierig war. Er brachte eine Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Vorstellungen Goethes und der Philosophie einiger Philosophen des deutschen Idealismus (Traub 2011) mit, die er sukzessive mit theosophischen Vorstellungen verschmolz. Vor dem Ersten Weltkrieg schrieb er mehrere Schriften zur Theosophie, darunter Anleitungen zum „Erkenntnisweg“ und zu Inhalten (Anthropologie, Kosmologie, Menschheitsgeschichte). Diese „absolute“ Basis gab er auch nicht auf, als er sich 1912 von der Theosophie trennte und die Anthroposophische Gesellschaft begründete.

Dieser Prozess der Anverwandlung der Theosophie war weit dynamischer und offener, als vielfach postuliert. In den ersten Jahren seiner Existenz als Theosoph reformulierte er theosophische Inhalte in enger Anlehnung an publizierte Positionen, ohne dabei auf eigene Akzente zu verzichten. Im Laufe der Jahre reichten seine Revisionen immer weiter; unter anderem verstärkte er den Anspruch auf eine philosophische Reflexion der Theosophie. Nach dem Ersten Weltkrieg dominierte die Applikation theosophischer Vorstellungen auf die Praxis. In diesen Jahren war Steiner schon aus zeitlichen Gründen nicht mehr in der Lage, die beabsichtigte Fortschreibung seiner theosophischen Vorstellungen im Rahmen der Anthroposophie weiterzuführen.

Die Stabilität seiner epistemologischen Vorstellungen nach 1900 kann man daran ablesen, dass er den populärsten seiner Erkenntniswege, „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?“, in zehn Auflagen bis 1922 überarbeitete

2 Zu den textkritischen Problemen der Gesamtausgabe im Überblick vgl. Zander 2008, S. 63–72. Die unter Hoffmanns Leitung ebenfalls edierten Hefte des *Archivmagazins. Beiträge aus dem Rudolf Steiner Archiv* sind Fundgruben für weitere Informationen, etwa Nr. 6/2017 zu den stenografischen Mitschriften im Allgemeinen und Nr. 12/2022 zur Stenografin Helene Finckh und zur Editionspraxis; sie entstanden allerdings ohne Kooperation mit der universitären Wissenschaft.

(GA 10, kritische Edition in Steiner 2015 [SKA 7] ³) und beständig in den Text eingriff, ohne die Positionen zu revidieren. In diesem epistemologischen Angeltext der Anthroposophie und damit der Waldorfpädagogik sind vier Aspekte von Bedeutung.

1. Steiner war noch 1922 überzeugt, dass „in jedem Menschen schlummernde höhere Fähigkeiten verborgen [sind], die zu übersinnlichen Erkenntnissen führen“ (GA 10, S. 32). In dieser Aussage steckt nicht nur der zentrale Anspruch auf die Erkenntnis höherer, übersinnlicher Welten, sondern auch die Forderung, die „höhere“ Erkenntnis aus den elitären Ansprüchen, die damit in okkultistischen Milieus, insbesondere in Initiationsgemeinschaften, verbunden waren, herauszulösen und sie allgemein zugänglich zu machen.
2. Zugleich hielt er bis zu seinem Lebensende daran fest, dass das „Geheimwissen“ von „Meistern des höheren Wissens“, von „Eingeweihten“ an die „Geheimschüler“ in der „Geheimschulung“ vermittelt werden müsse (GA 10, S. 16–19). Diese personalisierte Vermittlung esoterischer Kenntnisse publizierte er zuletzt 1922, allerdings relativierte er die Rolle der „Eingeweihten“, indem er 1914 den auf den Meister ausgerichteten „Pfad der Verehrung“ durch die Formulierung „gegenüber der Wahrheit und Erkenntnis“ ersetzte (GA 10, S. 19; kritischer Text in Steiner 2015, S. 21).
3. Er beanspruchte, auf der Grundlage dieser Erkenntnis Informationen zu besitzen – nicht zuletzt aus einem Weltgedächtnis, der Akasha-Chronik –, die der universitären Wissenschaft nicht zur Verfügung stünden respektive von ihr nicht geteilt würden, etwa die Existenz von Reinkarnationen oder seine normative Konzeption der Evolution des Kosmos und menschlicher Kulturen (Steiner 1955, Bde. 9–13).
4. Dieses Wissen sollte eine zumindest vergleichbare, hinsichtlich historischer Sachverhalte auch höhere Verlässlichkeit als die universitäre Wissenschaft bieten (s. u. Punkt 3).
Viele Fragen dieser theosophischen Epistemologie bedürfen weiterer Forschung. Ich greife drei Dimensionen heraus.
 - Welche Epistemologie besaß zu welchem Zeitpunkt und mit Blick auf welche Hörerschaft welchen Stellenwert in Steiners Denken?
 - Welche seiner Äußerungen betrachtete Steiner als Ergebnisse dieser höheren Erkenntnis?
 - Welche sozialen Folgen hatte der beanspruchte Besitz eines als höhere Erkenntnis betrachteten sozialen Kapitals?

Eine Konsequenz liegt auf der Hand. Dieses übersinnliche Wissen war nicht diskursiv konstruiert, und hier nahmen die Probleme mit Steiners Autoritäts-

3 Der leichteren Erreichbarkeit halber greife ich auf die Gesamtausgabe der Werke Steiners zurück, sofern diese den Text letzter Hand bietet.

anspruch ihren Ausgang. Denn die „höhere Erkenntnis“ entstammte entweder eigener meditativer Anstrengung oder einer autoritativen Weitergabe von Wissen, eben durch eingeweihte Meister, zu denen Steiner sich selbst zählte. Formen selbstgesteuerter Initiation, wie sie nach Steiners Tod in okkulten Gruppen praktiziert wurden, hatte Steiner nicht vorgesehen. Eine „Selbsteinweihung“ erwähnte er zwar in seiner Geheimwissenschaft im Umriss (1910), bezeichnete sie aber schon 1914 als „unwillkürlichen“ Akt⁴, was bei Steiner eine pejorative Qualifikation beinhaltete, weil er eine wachbewusste, philosophisch abgesicherte Erkenntnis beanspruchte.

Deutlich wird schließlich, dass die Existenz theosophischer Inhalte die Waldorfpädagogik nicht nur als implizites Fundament, sondern auch in konkreten Gegenstandsbereichen prägte, wie im Folgenden zu zeigen ist.

2. Esoterische Inhalte in Steiners Pädagogik

2.1 Weltanschauung

„Wir wollen hier in der Waldorfschule keine Weltanschauungsschule einrichten. Die Waldorfschule soll keine Weltanschauungsschule sein, in der wir die Kinder möglichst mit anthroposophischen Dogmen vollstopfen. *Wir wollen keine anthroposophische Dogmatik lehren, Anthroposophie ist kein Lehrinhalt, aber wir streben auf praktische Handhabung der Anthroposophie.* Wir wollen umsetzen dasjenige, was auf anthroposophischem Gebiet gewonnen werden kann, in wirkliche Unterrichtspraxis“ (GA 293, S. 19; Hervorhebung von H. Z.).

Diese Aussage Steiners am Vorabend seines grundlegenden Kurses *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, gehalten 1919, ist in der Gesamtausgabe als „Schulungskurs für Lehrer anlässlich der Begründung der Freien Waldorfschule in Stuttgart“ ausgewiesen. Aber nähere Informationen zum Kontext fehlten in dem in der Gesamtausgabe erstmals 1975 erschienenen Band. Angaben zum Kreis der Teilnehmer und Teilnehmerinnen finden sich jedoch schon in dem im gleichen Jahr publizierten Band der Lehrerkonferenzen an der Stuttgarter Schule (GA 300a/1975, S. 61), der allerdings nicht mit der Liste der Personen in Steiners Notizbuch übereinstimmt.⁵ Deutlich wird jedoch, dass es sich bei den 13 Hörerinnen und Hörern der Eingangsansprache (GA 300a/1975, 61) und den Gästen in den folgenden Vorträgen um eine bunte Mischung aus späteren

4 GA 13, S. 300 f. /kritischer Text Steiner 2018 (SKA 8.1), S. 397.

5 2019 in GA 293, S. 218; die Anmerkung ebd., S. 248, die unterschiedliche Gruppen ausweist, bietet noch eine dritte Liste.

Lehrerinnen, Lehrern und Interessierten handelte. Ebenso wenig erfährt man, wer wann teilnahm und inwieweit der Vortrag mit Debatten oder gar Auseinandersetzungen einherging. Zwar sind Fragen an Steiner dokumentiert (GA 295), aber keine Debatten. Immerhin sind inzwischen die Namen der Fragestellenden aufgenommen, die in den alten Ausgaben anonymisiert waren. Es bleibt jedoch ein doppeltes Defizit. Es fehlt eine wissenschaftlich zufriedenstellende Historiographie der so immens wichtigen Gründungsschule auf der Uhlandshöhe in Stuttgart⁶, und ebenso wenig besitzen wir eine zufriedenstellende Geschichte der Waldorfpädagogik.⁷

Schließlich gibt es einen politischen Kontext. An diesem Vortragsabend, Mittwoch, dem 20. August 1919, war die Weimarer Reichsverfassung seit gut einer Woche in Kraft; Friedrich Ebert hatte sie am 11. August unterzeichnet. Dies war auch der Schlussstrich unter Steiners großes Projekt aus dem Sommer 1919, als er seine eigene Gesellschaftsordnung, die „Dreigliederung des sozialen Organismus“, beworben hatte, um sie zur Grundlage der Nachkriegsgesellschaft zu machen oder wenigstens wichtige Elemente umzusetzen.⁸ Steiner war zwar über dieses Scheitern frustriert, ließ sich aber gleichwohl nicht ganz entmutigen. Die Waldorfschule sollte nun zum Pilotprojekt werden, die neue Gesellschaftsordnung wenigstens in einem zivilgesellschaftlichen Segment umzusetzen. Dass Steiner diesen gesellschaftspolitischen Kontext im Auge hatte, kann man an den einleitenden Äußerungen seiner Ansprache ablesen, in der von „Erneuerung“ und „revolutionierendem“ Wirken die Rede ist und in der „die Schulfrage ... ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart“ sei (GA 293, S. 17).

Dieser Kontext ist noch konkreter greifbar. Denn seine Absage an eine „Weltanschauungsschule“ greift den seit dem 19. Jahrhundert enorm populären und von Steiner gerne benutzten Begriff „Weltanschauung“ auf, der meist als Konzept einer allumfassenden Deutung der Welt benutzt wurde. Er hatte 1919 Eingang in die Weimarer Verfassung gefunden, die Weltanschauungs- und Religionsgemeinschaften in Art. 137 Abs. 7 gleichgestellt hatte. Darin aber lag für Steiner ein Problem, denn seine Anthroposophie sollte mehr sein: höher, philosophischer, reflexiver als Religion. Steiner war kein Gegner von Religion, er beanspruchte „nur“, sie zu überbieten (Zander 2002). Wenn er nun die Waldorfschule als Weltanschauungsschule akzeptiert hätte, wäre sie formal religionsgleich eingestuft worden. Vor diesem Hintergrund kann man die Festlegung lesen, dass „die religiöse Un-

6 Für die Zeit bis zu Steiners Tod existiert die Dokumentation von Zdražil, 2019; das Material stammt im Wesentlichen aus anthroposophischen Quellen.

7 Frielingsdorf 2019, S. 56 f. vermittelt fast keine Informationen zum sozialen Kontext dieses Kurses. Zur Kritik an diesem Band Zander 2021.

8 Zander 2008, S. 1332–1356; zur Kritik am gegenwärtigen anthroposophischen Umgang mit der Dreigliederung Zander 2024.

terweisung in den Religionsgemeinschaften erteilt werden [wird]. Die Anthroposophie werden wir nur betätigen in der Methodik des Unterrichts“ (GA 293, S. 15).

Die „praktische Handhabung der Anthroposophie“ solle nicht dogmatisch erfolgen, konkret, „kein Lehrinhalt“ sein. Diese Äußerung gehört zu Steiners genereller Aversion gegen „Dogmen“, die er, einem engen Verständnis im 19. Jahrhundert folgend, als unveränderliche Lehrsätze betrachtete, wie er sie insbesondere in der katholischen Kirche sah. Es war die große Zeit eines enthistorisierten Dogmenverständnisses, das 1871 im „Unfehlbarkeitsdogma“ gipfelte, gegen das sich Steiner schon in seiner Wiener Zeit gewehrt hatte. In Abgrenzung zu seiner Wahrnehmung von Dogmen als diskursfreier Zone positionierte er seine dogmenfreie Anthroposophie.⁹ Obwohl er also anthroposophische „Lehrinhalte“ und die „religiöse Unterweisung“ – die in den Händen der Religionsgemeinschaften blieb – ablehnte, eröffnete Steiner den ersten Vortrag zur „Allgemeinen Pädagogik“ mit einer „Art Gebet zu denjenigen Mächten, die imaginierend, inspirierend, intuitierend hinter uns stehen sollen“ (GA 293, S. 21)¹⁰, aber diese Rahmung wurde nicht mitstenografiert.¹¹ Und noch an einer weiteren Stelle blieb, wie die Spitze eines Eisbergs, die anthroposophische Grundierung stehen. Steiner verwies auf die „Wesensglieder“ des Menschen, ein Begriff, den er in der Theosophie kennengelernt hatte. Darunter verstand Steiner an dieser Stelle den „Geistesmenschen“, den „Lebensgeist“ und das „Geistselbst“, die „gewissermaßen in der übersinnlichen Sphäre vorhanden sind“, die „wir anthroposophisch nennen“. Die Herausgeber änderten das Adjektiv später in „anthroposophisch-geisteswissenschaftlich“, und diese Hinzufügung steht noch in der neuesten Edition. Offensichtlich scheute man sich, hier Steiners Klartext, der ja nur von einer „anthroposophischen“ Begrifflichkeit gesprochen hatte, wieder herzustellen (GA 293, S. 29. 249).

Die „praktische Handhabung der Anthroposophie“ sollte vielmehr im „Speziell-Methodischen“ liegen und dergestalt in die „wirkliche Unterrichtspraxis“ einfließen. Ein wenig konkreter wurde er in einer Lehrerkonferenz in Stuttgart im Juni 1920, wo er forderte,

„recht sehr uns bestreben, Anthroposophie organisch in den Unterricht hineinzubringen, [um den Unterricht lebendig zu machen] – was sehr belebend auf alle Kräfte des Kindes wirkt. ... Man muss sich bemühen, möglichst ohne dass man theoretisch Anthroposophie lehrt, sie so hineinzubringen, daß sie [eben] darinnensteckt. Ja, ich

9 Zander 2008, S. 614 f.; in diesem Band weitere Verweise unter dem Stichwort „Dogmenfreiheit“.

10 Vgl. auch Steiners Konzeption der „Erziehungskunst“ als „gewissermaßen die Ausübung eines religiösen Dienstes“ (GA 304a, S. 121).

11 GA 293, S. 248; mehrere nachträglich aus dem Gedächtnis niedergeschriebene Wiedergaben dieses Textes sind nicht dokumentiert. Die originalen Stenogramme sind nicht mehr vorhanden (ebd., S. 245).

denke mir, viel Anthroposophie ist darinnen, wenn Sie versuchen ..., dasjenige, was man Rhythmus nennt, in die Arbeit hineinzubringen ...“ (GA 300a/2019, S. 150 f.).¹²

In dieser Stelle trifft man auf die unterschiedlichen Tiefendimensionen anthroposophischen Denkens, die wie Zwiebelschalen um einen inneren Kern liegen. Ganz praktisch, sozusagen auf der Oberfläche, ging es ihm um die Strukturierung des Unterrichts durch Rhythmus, in der „viel“ Anthroposophie stecke. Darunter liegen Überlegungen des Nationalökonomen Karl Bücher, die Steiner explizit zu lesen empfahl. Bücher hatte 1892 eine Kulturgeschichte der Arbeitsgesellschaft geschrieben, in der er eine evolutionäre Entwicklung von den „rohen Naturvölkern“ und „den primitiven Stufen der Kultur“ hin zu den „Kulturmenschen“ im Westen mit ihren „fortgeschrittenen Kulturverhältnissen“ (Bücher 1892, S. 6 f. 8. 10. 108) behauptete. Die Rhythmisierung von Arbeit im Handwerk, etwa beim Dreschen, griff Steiner als Vorbild für die Waldorfschule auf (GA 300a/2019, S. 151; s. Bücher S. 12), nicht hingegen die Konsequenzen in einer taylorisierten industriellen Arbeit, die Bücher auch thematisierte (Bücher 1892, S. 115 f.). Steiner idealisierte damit eine ländliche Arbeitswelt und empfahl als Lektüre ein Buch, in dem die Lehrerinnen und Lehrer auf das Konzept der evolutionären Entwicklung von den „primitiven“ zu den „fortgeschrittenen“ Kulturen stießen, dass sich auch in Steiners völker- und rassentheoretischen Überlegungen findet (Martins 2012; Zander 2001). Aber im innersten war die Anthroposophie für Steiner mehr als pragmatische Anwendung, nämlich ein Programm höherer Erkenntnis (s. o., Punkt 1). Dass Steiner dieses „Darinnenstecken“ der Anthroposophie so explizit thematisierte, lag wohl auch am Typus dieser Besprechungen mit den Lehrern und Lehrerinnen in Stuttgart, in denen Steiner freier von dem der Anthroposophie in der Waldorfpädagogik sprach als in seinen Vorträgen, in denen er auf der Grundlage von Stichworten in Notizheften sprach und in deren Anschluss oft gefordert war, die Fragen auf Zetteln vorzuformulieren (Zander 2016, S. 285 f.), wohingegen seine Antworten in den Konferenzen wohl unmittelbar erfolgten und so vermutlich ein höheres Maß an Spontaneität besaßen.

Die Konsequenzen von Steiners theosophischen / anthroposophischen Auffassungen für seine Pädagogik blieben weitgehend undiskutiert, bis der Erziehungswissenschaftler Klaus Prange im Jahr 1985 sein Buch *Erziehung zur Anthroposophie* veröffentlichte, in dem er dieses oben zitierte „Darinnenstecken“ der Anthroposophie in der Waldorfpädagogik als ihr pädagogisches Kernproblem darstellte. Er dokumentierte an einer Vielzahl von Stellen, inwiefern Steiner die Anthroposophie als Implikat seiner Pädagogik verstand, und kam in seiner Kritik zu dem Schluss, dass es in der Waldorfpädagogik einen massiven weltanschaulichen, an-

12 In der Ausgabe der Lehrerkonferenzen aus dem Jahr 1975 sind Textteile, die 2019 in eckigen Klammern stehen, nicht eingeklammert.

throposophischen Eintrag gebe, der allerdings unsichtbar gemacht werde. Das nannte Prange „Manipulation“ (Prange 1985, S. 128).

Wissenschaftstheoretisch liegt das Problem allerdings nicht in der weltanschaulichen Fundierung der Waldorfpädagogik, weil sich Erkenntnis und Interesse nie trennen lassen. Das Problem liegt vielmehr in Steiners Tendenz, diesen esoterischen Teil seiner Pädagogik zu verbergen. Deshalb muss man, wenn man wissen will, wie viel Anthroposophie in der Waldorfschule „darinnensteckt“, oft die Implikate in seinen Äußerungen aufdecken.

2.2 Menschenbild: Reinkarnation

Trotz des Anspruches, dass die Anthroposophie nur als Methode in der Waldorfpädagogik präsent sei, vertrat auch Steiner Lehren, und dies bedeutete angesichts des Autoritätsgefälles bei der Begründung der Waldorfschule strukturell diskursbegrenzende „Dogmen“. Darunter fiel auch die Erweiterung seines Menschenbildes seit 1900 um theosophische Elemente, die er vorher nicht besessen und teilweise zurückgewiesen hatte, etwa die Vorstellung unterschiedlicher „Glieder“ oder „Hüllen“ des Menschen, die seinen „physischen Leib“ als „Ätherleib“ umgeben sollten, gefolgt vom „Astralleib“, der in seinem Inneren das geistige „Ich“ berge. 1907 hatte er diese Vorstellung in dem Aufsatz *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Theosophie* als Grundlage der Pädagogik ausgewiesen (GA 34, S. 309–348), allerdings enthält der Text nur wenige spezifisch pädagogische Überlegungen und diente vielmehr in Steiners hochtheosophischer Phase dem Anspruch, die Theosophie als Generalschlüssel für alle Fragen zu nutzen. Die Verbindung dieses vielzitierten Aufsatzes (nach dem Ersten Weltkrieg oft genutzt, um Steiners langdauernde Beschäftigung mit Erziehungsfragen und dadurch seine pädagogische Kompetenz zu dokumentieren) mit der Theosophie ist allerdings heute nicht mehr leicht sichtbar, weil Steiner 1918 das Titelstichwort „Theosophie“ durch „Geisteswissenschaft“ austauschen ließ (GA 34, S. 637), eine Entscheidung, der die anthroposophische Editionspraxis bis heute folgt.

Ein zentrales Element der theosophischen Anthropologie war die Reinkarnation, die Steiner in der Regel „Wiederverkörperung“ nannte und deren Grundannahmen er vor allem 1904 in seiner Theosophie (GA 9) ausgebreitet hatte. Zentral ist eine Logik der Retribution: Unser Handeln in diesem Leben hat Auswirkungen auf die nächste Inkarnation; gutes Handeln erzeugt gutes Karma und schlechtes Handeln schlechtes Karma. Konsequenterweise vertrat Steiner die Überzeugung, dass Leiden nicht nur eine Vergeltung für schlechte Taten, sondern auch eine Vorbereitung auf ein besseres Leben sein könne. Diese Konzeption war ein Implikat seines Ideals eines selbstverantworteten Lebens, das er radikal zu Ende gedacht hatte, besonders prägnant in einem Beispiel aus seiner hoch theosophischen Phase um 1907/08. Wer, so Steiner, bei einem Theaterbrand umkomme, habe dieses

Schicksal durch sein Verhalten in der Vergangenheit selbst herbeigeführt oder bereitet sich auf ein besseres künftiges Schicksal vor. Jedenfalls gelte: „Nichts bleibt ohne karmischen Ausgleich“ (GA 34, S. 361 f.). Diese Struktur hatte auch die seit 1906 eingebaute christologische Reflexion mit ihrer punktuellen Relativierung der Selbsterlöskonzeption (Krebs 2025) nicht prinzipiell verändert. Vor diesem grob skizzierten Hintergrund sind Ausführungen zur Rolle der Reinkarnation in der Pädagogik zu lesen.

„Der künftige Erzieher [...] wird ein feines Gefühl haben müssen für das, was sich aus den früheren Erdenleben herüberentwickelt in dem werdenden Kinde, und das wird das große Ergebnis sein in der künftigen Erziehung, daß dies wird herausentwickelt werden müssen. In diesem Verkehr muß sich zuerst das soziale Verhältnis ausgestalten, das gebaut ist auf der spirituellen Beziehung zu anderen Menschen in dem Bewußtsein: hast du einen Menschen vor dir, so hast du die wiederauferstandene Seele aus der vorhergehenden Inkarnation vor dir. Dies als eine Theorie aus einer begriffenen Weltanschauung zu haben, als Lehre von den wiederholten Erdenleben, das ist nicht genug, sondern es muß diese Lehre praktisch werden, so praktisch werden, daß sie der Untergrund werden könnte für so etwas wie eine Erziehungs- und Unterrichtskunst“ (GA 193, S. 123).

Diese offen thematisierte Verbindung von Pädagogik und Wiederverkörperung stammt vom 12. September 1919, gut drei Wochen nach der eingangs zitierten Ansprache zur Eröffnung des Lehrerkurses. Steiner befand sich an diesem Freitag in Berlin, um neue Räume des anthroposophischen Zweiges zu eröffnen (Lindenberg 1988, S. 420). Dieser Vortrag war allerdings für Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft reserviert. In dieser eher vereinsinternen Öffentlichkeit sprach Steiner in einer Deutlichkeit über die Reinkarnation in der Pädagogik, die in seinen pädagogischen Schriften nicht häufig vorkommt – wenn sie sich denn überhaupt findet. Für diesen „eingeweihten“ Kreis hingegen bildete die Wiederverkörperung vermutlich kein begründungsbedürftiges oder gar anstößiges Thema, und so ließ Steiner an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. „Der künftige Erzieher“ habe „die wiederauferstandene Seele aus der vorhergehenden Inkarnation“ vor sich, wie er in einer an die christliche Theologie angelehnten Terminologie („wiederauferstanden“, „Inkarnation“) formulierte. Er vermied hingegen eine theosophische Semantik, was er nach der Trennung von 1912 systematisch tat.

Die praktische Umsetzung präziserte er in einem Vortrag im südinglischen Torquay (Devon) vor Lehrern, die in London eine Primarschule gründen wollten (Lindenberg 1988, S. 597), fünf Jahre später, am 13. August 1924:

„Ein Kind, das mit den Fersen auf den Boden auftritt, zeigt in dieser kleinen Eigenschaft des körperlich Sichoffenbarens, daß es fest im Leben drinnen steckt in seiner vorhergehenden Inkarnation, daß es sich für alles interessierte im vorhergehenden

Erdenleben. Man wird daher bei einem solchen Kinde darauf sehen müssen, daß man womöglich die Dinge aus dem Kinde herausholt, denn es steckt viel drinnen in Kindern, die mit der Ferse stark auftreten. Dagegen Kinder, die trippeln, mit der Ferse kaum auftreten, die haben in flüchtiger Weise das vorige Erdenleben vollbracht. Man wird bei ihnen nicht viel herausholen können; man wird darauf sehen müssen, daß man viel in ihrer Nähe macht, damit sie eben auch viel nachmachen können“ (GA 311, S. 29).

In diesen Überlegungen, die laut Gesamtausgabe als „weitgehend wörtlich angesehen werden dürfen“ (GA 311, S. 5), konzipierte Steiner ein karma-somatisches Menschenbild, in dem das physische Verhalten als Konsequenz geistiger Vorgänge gedeutet wird. Dies entspricht der fundamentalen theosophischen Vorstellung, wonach Ereignisse in der und aus der „geistigen Welt“ Wirkungen in der physischen Welt entfalten. Deutlich wird zudem, wie nahe deterministische Konsequenzen am Karmadenken liegen. Dass man bei manchen Kindern „nicht viel“ werde „herausholen können“, war systemlogisch folgerichtig, weil Steiner das Leben eines Menschen als durch karmische Folgen selbstgestaltetes Schicksal verstand. Damit stellt sich in der anthroposophischen Pädagogik die Frage nach dem Recht, in dieses selbstgewählte Schicksal einzugreifen. In der Praxis hat man genau das gemacht. Schon Steiner trug Sorge, dass Kinder mit mentalen oder körperlichen Einschränkungen durch eine „Hilfsklasse“ an der Waldorfschule besonders gefördert wurden und begründete schließlich eine eigene anthroposophische Heilpädagogik. Aber die Spannung zwischen reinkarnatorischer Disposition (oder Determination) und pädagogischer Freiheit bleibt tendenziell widersprüchlich und unaufgelöst – wie bei praktisch allen weltanschaulichen Versuchen, einem (schweren) Leiden rationalen Sinn zu verleihen.

Und weil Steiner die Lehre von dem Schicksal und der „Wiederverkörperung“ als wichtig erachtete, gab er im Hinblick auf den freien Religionsunterricht den Mitgliedern einer Lehrerkonferenz am 26. September 1919, zu denen er vom „Unterschied zwischen ‚vollendetem Karma‘ und ‚aufgehendem, werdenden Karma‘“, der „nur erfindungsgemäß erlebt werden kann“ und der „dem Kinde allmählich beigebracht werden [muss, Steiner]“, gesprochen hatte, einen Hinweis auf Literatur: „Genaueres“ könne man „in der neuesten Auflage meiner ‚Theosophie‘ finden. Da habe ich diese Frage einmal behandelt in dem Kapitel ‚Reinkarnation und Karma‘, das ganz neu bearbeitet ist“ (GA 300a/2019, S. 71). Der soziale Rahmen von Fragen und Antworten macht – wie der Hinweis auf seine Veröffentlichung – deutlich, was er in seiner theosophischen Epistemologie verdeutlicht hatte: Er war die Autorität.

2.3 Lehrer und Lehrerinnen

Die pädagogische Applikation von Reinkarnation und Karma impliziert theosophische Dimensionen der Rolle von Lehrerinnen und Lehrern aus. Dies hatte Steiner nicht plakativ verkündet, aber für den, der die Semantik seiner Texte entschlüsseln kann, lesbar gemacht:

„Die alten Mysterienlehrer haben ... Lebensgeheimnisse esoterisch bewahrt, weil diese nicht unmittelbar dem Leben übergeben werden konnten. Aber in gewisser Beziehung muß jeder Lehrer Wahrheiten haben, die er nicht unmittelbar der Welt mitteilen kann, weil die Welt, die draußen lebt, ohne die Aufgabe zu haben, zu erziehen, beirrt würde bei ihren robusten Schritten, wenn sie an solche Wahrheiten tagtäglich herangehen würde“ (GA 294, S. 88).

Diese Aussage vom 27. August 1919 stammt aus einem zweiten Vortragszyklus für angehende Lehrer, dem „methodisch-didaktischen“, den Steiner, der in diesen Monaten ein nachgerade übermenschliches Arbeitspensum schulterte, parallel zur *Allgemeinen Pädagogik* hielt, aus dem das Eingangszitat stammt (siehe 2.1). Die Zuhörerschaft bestand aus (mindestens) 23 Personen. Klar aber ist, dass wiederum nicht nur Lehramtsinteressenten kamen, sondern auch seine Frau, Marie Steiner, sodann Emil Molt, der für die Initiierung der Stuttgarter Schule eine entscheidende Rolle spielte, und seine Frau Bertha, des Weiteren Ludwig Noll, der so etwas wie Steiners Hausarzt war, und Mieta Waller, die seit etwa 1908 eng mit Steiner und seiner Frau, zum Teil im Haushalt, zusammenlebte (Lindenberg 1988, S. 419).

In diesem Kreis legte Steiner die zitierten Auffassungen über Mysterientraditionen offen. Mir geht es an dieser Stelle nicht um die Inhalte (Steiner hatte kurz zuvor seine Theorie zum Zusammenwirken von Vergangenheit und Zukunft, über das „Zusammenwirken ... des Späteren, was der Mensch sich erst erwerben will, mit dem Vorhergehenden, was er schon erlebt hat“ [GA 294, S. 87]) dargelegt. Vielmehr geht es an dieser Stelle um die Funktion von Lehrern und Lehrerinnen im Blick auf die „Mysterienlehre“. Steiner vergleicht – ich gehe das Zitat in einzelnen Formulierungen durch – „die alten Mysterienlehrer“ mit den gegenwärtigen („jeder Lehrer“). Das Geheimwissen der „alten Mysterienlehrer“ sei, so Steiners Überzeugung, von den Mysterien der Antike durch Geheimlehrer in die Gegenwart gekommen und werde auch in seiner Esoterischen Schule vermittelt (Zander 2008, S. 705–710, 841–844), eine Traditionsfiktion, die auf die Freimaurerei der 1720er Jahre zurückgeht und Steiner unter anderem über die theosophische Literatur erreichte. Diese Vorstellungen zu antiken Mysterien waren damals in der populärwissenschaftlichen Literatur en vogue, haben aber heute fast nichts mehr mit dem Stand der Wissenschaft zu tun (Auffarth 2013; Bonnet 2006). Wenn hingegen die Lehrer und Lehrerinnen über ein esoterisches Wissen verfügen, par-

tizipieren auch sie an der Autorität der Eingeweihten, die Steiner als Grundlage seiner Autorität beanspruchte (Zander 2008, S. 1414–1418). Hier liegen wichtige Gründe, warum Steiners „Erziehungskunst“ letztlich keine „Erziehung vom Kinde aus“ ist, wie es viele Reformpädagogen und Reformpädagoginnen forderten, sondern eine Erziehung vom Lehrer aus – worauf Steiner in Überlegungen zur Erziehung auch explizit verwies (GA 304a, S. 122).

Wenn man um diese esoterische Begründung des Lehrerberufs weiß, besitzt man auch einen möglichen Deutungsrahmen für weitere Äußerungen Steiners, etwa, dass sich „der Erzieherberuf umwandeln lassen [werde] [...] zum ganz wahrhaften Priesterberuf“ (GA 310, S. 36 f.), oder dass „so etwas wie das priesterliche Erziehergefühl“ erwache, wenn man „dem irdischen Leben“ übergebe, „was aus den göttlich-geistigen Welten uns zugekommen ist in dem Kinde“ (GA 308, S. 31).

Ob die Kursteilnehmer, sofern sie nach dem Krieg in Berührung mit der Anthroposophie gekommen waren, die theosophische Fundierung dieser Sätze realisiert haben, wissen wir natürlich nicht, aber wir dürfen es für diejenigen Teilnehmenden annehmen, die Steiner seit den Vorkriegsjahren folgten. In jedem Fall sollten Waldorflehrer und -lehrerinnen nicht nur über das pädagogische Wissen verfügen, das man an einer staatlichen Hochschule erwerben konnte, sondern in ihrer Tätigkeit auch über eines, das nur ein Eingeweihter wie Rudolf Steiner ihnen durch seine übersinnliche Einsicht zu vermitteln imstande war. Zugleich parallelisierte Steiner die Lehrerinnen und Lehrer, denn vergleichbar den „alten Mysterienlehrern“ „muß jeder Lehrer Wahrheiten haben, die er nicht unmittelbar der Welt mitteilen kann“ (GA 294, 88).

Schließlich galt die esoterische Basis nicht nur für das Wissen einzelner Lehrender, sondern auch für die „Freie Hochschule für Geisteswissenschaft“ in Dornach. Sie ist eine zentrale Institution der Anthroposophie und besitzt auch eine pädagogische Sektion. Steiner hatte diese „Hochschule“ als Fortführung seiner „Esoterischen Schule“ verstanden (Zander 2016, S. 428–435).

2.4 Naturwissenschaft: Evolution

Naturwissenschaft und Evolution¹³ als Teil der theosophischen Grundierung der Waldorfpädagogik zu betrachten, liegt möglicherweise auf den ersten Anschein weit weg. Doch einmal mehr steckt die Theosophie in den Implikaten; dazu ein Beispiel: Am 17. Juni 1921 sprach Steiner in der nunmehr 26. Konferenz zu Leh-

13 Eine präzise Einordnung Steiners in die Evolutionsdebatten um 1900 ist ein Defizit. Der Kontext lässt sich aber insbesondere mit den Publikationen von Peter Bowler nachzeichnen. Dazu und zu seinen älteren Werken vgl. Zander 2008, S. 875–889, jüngst Bowler 2024 (ohne eine Thematisierung Steiners).

ern und Lehrerinnen der Stuttgarter Waldorfschule. Auf die Frage von Walter Johannes Stein, einem der Gründungslehrer dieser Schule, der später ein oft konfliktreiches Verhältnis zur Anthroposophischen Gesellschaft besaß, welche Lehrinhalte in der zehnten Klasse jetzt anstünden, antwortete Steiner:

„Dann würde in dieser Klasse durchzunehmen sein das Nibelungenlied und Gudrun. Womöglich dahin arbeiten, daß man es in der mittelhochdeutschen Sprache durchnimmt. [...] Das würde das Lehrpensum sein, das Sie in der 10. Klasse durchzunehmen hätten. Anfangen mit der Metrik“ (GA 300b/2019, S. 26).

Diese Stelle bleibt für einen Steiner-ungewohnten Leser vermutlich ein wenig kryptisch und sei deshalb mit einem Zitat erläutert:

„Im zehnten Jahre ist das Kind ‚Germane‘, dann ‚Grieche‘; dann absolviert es die Wanderung vom Osten bis ans Mittelmeer und wird als Zwölfjähriges ein Römer, im dreizehnten Jahr ein Ritter und Klosterbruder, ein Columbus, der Amerika entdeckt, und zieht als Vierzehnjähriger mit Napoleon nach Russland und ist mit der Geschlechtsreife in seiner eigenen Gegenwart angekommen.“ (Grosse, S. 264)

Diese Ausführungen stammen nun nicht von Rudolf Steiner, sondern von Rudolf Grosse (1905–1994), der Steiner noch persönlich gekannt hatte, 1926 Waldorflehrer wurde und später Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum. Grosse füllte, konkret für den Unterricht brauchbar, aus, was Steiner skizziert hatte.

Es geht hier also um ganz konkrete didaktische Fragen des Schulalltags, die zwar nicht in der Naturwissenschaft, sondern in der Literaturwissenschaft ressortieren und den Geist der damaligen Evolutionstheorie atmen. Einmal mehr geht es um ein Implikat, das Steiner nicht explizit erläuterte, was man in der gedrängten Situation der Fragestunde verstehen kann. Dieser Hintergrund aber lässt sich aus einer Vielzahl ähnlicher Äußerungen zu ebenfalls konkreten Einzelfragen leicht erschließen. Es handelt sich um die Vorstellung, dass sich die Entwicklung der Menschen in Kulturstufen vollzieht.¹⁴ Demzufolge habe sich beispielsweise in Indien im 7./8. Jahrtausend vor unserer Zeitrechnung (GA 301, S. 69) „der Ätherleib den Indern zugeeignet“; es sei ein Kennzeichen „des Urindischen“, dass „der Mensch sehr stark lebte in der Trennung von physischem Leib und Ätherleib“ (GA 300c/2019, S. 276). Diese Entwicklungslinie zieht Steiner über das Nibelungenlied im Mittelalter bis in die Gegenwart durch. Inhaltlich liegen seine historischen Annahmen allerdings – wofür nur exemplarisch seine Auffassung „der Inder“ in prähistorischen Zeiten steht – außerhalb der wissenschaftlichen Kenntnisse und Plausibilitäten.

14 Der Komplex ist sehr schlecht erforscht; vgl. jedoch Martins 2023, S. 577–583; Zander 2008, S. 1410–1414.

Diese Kulturstufen verband Steiner mit einer anthropologischen Theorie. Das Kind soll altersgemäße Inhalte vermittelt bekommen. Dazu zählen nicht nur Inhalte wie das Nibelungenlied in der zehnten Klasse, sondern etwa auch der Ästhetikunterricht, der „etwa zwischen dem vierzehnten und sechzehnten Jahre“ erfolgen solle, so Steiner auf die Bitte um „eine Direktive“ von Erich Schwab, einem der ersten Lehrer der Waldorfschule (GA 300b/2019, S. 55). Der Angelpunkt der Kulturstufenlehre ist die Verbindung beider Bausteine: Die Entwicklung der Menschheit und die Entwicklung des Individuums korrespondieren für Steiner. All dies könne man im Unterricht vermitteln, „ohne dass man anthroposophische Dogmatik lehrt“ (GA 300c/2019, S. 220), glaubte Steiner.

Im Konzept der Kulturstufen findet sich nun wieder die Applikation evolutionstheoretischer Annahmen aus Biologie und Kulturtheorie auf der Basis theosophischer Vorstellungen. Dabei verband Steiner mehrere evolutionstheoretische Traditionen des 19. Jahrhunderts, sowohl prädarwinsche als auch darwinsche. Seine Kenntnis der Entwicklungslehre des Pädagogen Friedrich August Wolf (1759–1824) hat er dokumentiert, diejenige des Pädagogen Tuiscon Ziller (1817–1882) ist so augenfällig, dass auch anthroposophische Pädagogen sie nicht infrage stellen. Damit griff Steiner auf Evolutionstheoretiker avant la lettre zurück, auf romantische Entwicklungstheorien, in deren Tradition er fast immer „Entwickelung“ sagte und schrieb – vielleicht, um keine Brüche in der Entwicklung zwischen Geist und Materie annehmen zu müssen. Im 19. Jahrhundert etikettierte man dann derartige Entwicklungskonzepte als Evolutionstheorien. Inwieweit die Inhalte im Rahmen der Kulturstufentheorie pädagogisch Sinn machen, etwa Pubertierende mit solchen Perspektiven auf das Nibelungenlied zu konfrontieren, muss der fachwissenschaftlichen Debatte vorbehalten bleiben.

Weitere Details machen deutlich, wie Steiner kreativ derartige Theorien mit damaligen Debatten aus der Biologie verflochten hat.

„Sie wissen ja, dieses biogenetische Grundgesetz besagt für die äußere naturwissenschaftliche Betrachtung der Welt, daß sich, wenn wir beim Menschen bleiben, in der menschlichen Embryonalentwicklung die Stammesentwicklung wiederholt, daß gewissermaßen die Ontogenie eine Wiederholung der Phylogenie ist. Der Mensch ist in der Zeit von der Konzeption bis zu der Geburt nach und nach in einer solchen Entwicklung, daß er die verschiedenen Tierformen, von den einfacheren bis zu den komplizierteren, bis herauf zum Menschen eben durchmacht. Dieses für die naturwissenschaftliche Weltanschauung außerordentlich bedeutungsvolle Gesetz – ich kenne sehr gut seine Ausnahmen, seine Grenzen – aber gerade derjenige, der das kennt, muß es ein sehr bedeutungsvolles naturwissenschaftliches Gesetz nennen –, das hat man versucht, auch auf die geistig-seelische Entwicklung des einzelnen Menschen im Verhältnis zur ganzen Menschheit geltend zu machen. Man ist dadurch auf eine ganz falsche Fährte gekommen“ (GA 301, S. 65 f.).

Steiners Überlegungen vom 20. April 1920 entstammen einem Kursus, den er auf Einladung vor Lehrern – unklar ist, ob Lehrerinnen anwesend waren, die waren zu dieser Zeit noch im generischen Maskulinum enthalten – in der Aula der Basler Oberrealschule hielt (Lindenberg 1988, S. 433). Er sprach möglicherweise also nicht vor einem anthroposophischen Publikum. Damit könnte zusammenhängen, dass er so intensiv naturwissenschaftliche Fragen aufwarf und sich mit Bezügen auf anthroposophische Termini und Überzeugungen zurückhielt. Stattdessen ist naturwissenschaftliches Fachvokabular an prominenter Stelle verwendet worden, etwa Ontogenese/Phylogenese (bei Steiner als Ontogenie/Phylogenie; dazu s. u.).

Steiner skizzierte in dem Zitat seine Interpretation des „biogenetischen Grundgesetzes“, dessen Urheber Ernst Haeckel (1834–1919) er zuvor explizit genannt hatte. Haeckel war Professor für Zoologie in Jena und der große Popularisator Darwins in Deutschland. Der begnadete Naturbeobachter und Sozialdarwinist reinsten Wassers wandte die Evolutionstheorie unter anderem auf die Menschheitsentwicklung an. Seine Stammbäume waren berühmt-berüchtigt, weil sie von einzelligen Urlebewesen über Affen und schwarze Menschen zu den Europäern, die wie griechische Idealfiguren aussahen, führten. Diese Darstellungen und die dahinterstehende Theorie hatte man schon im 19. Jahrhundert nachgerade zerlegt (Hopwood 2015). Das lineare Stockwerkdennen entsprach schon bei seiner Veröffentlichung nicht mehr dem Stand der Diskussion um Evolutionsmodelle, und in seiner goetheanischen Phänomenologie hatte er die revolutionären Erkenntnisse der Zellbiologie des späten 19. Jahrhunderts und der Genetik seit 1900 nicht mehr integriert. Dazu sah er sich mit populär geführten Debatten über zu reduktive oder falsche Bilder – etwa mit dem Biologen Karl Ernst von Baer – konfrontiert. Und von seinen rassentheoretischen und eugenischen Positionen (Sandmann 1990) war zu diesem Zeitpunkt noch nicht die Rede.

Die Verbindung zwischen Haeckel und Steiner bestand allerdings nicht nur auf der wissenschaftlichen Ebene, vielmehr kannten sich beide persönlich (Zander 2008, S. 881–886). Haeckel hatte sich beispielsweise für Steiner eingesetzt, der sich, letztlich erfolglos, um eine Habilitation bemüht hatte, um Professor für Philosophie zu werden. Haeckels Lehren präsentierte Steiner den Lehrern in Basel, wobei es keine Indizien im Rahmen des Vortrags gibt, dass Steiner oder seine Zuhörer ausreichend präzise Kenntnisse über die Entwicklungen in der Biologie im frühen 20. Jahrhundert besaßen, um zu realisieren, dass Haeckel *old school* war.

In dem zitierten Vortragsausschnitt jedenfalls versuchte Steiner, seine Vorstellungen auf Augenhöhe mit den Naturwissenschaften zu plausibilisieren. Er präsentierte sich als Kenner des biogenetischen Grundgesetzes („ich kenne sehr gut seine Ausnahmen“) und beanspruchte, dieses Gesetz einordnen zu können („sehr bedeutungsvolles naturwissenschaftliches Gesetz“). Auf dieser Grundlage

kritisierte er dessen sozialdarwinistische Interpretation: Es sei eine „falsche Fährte“, das biogenetische Grundgesetz „auf die geistig-seelische Entwicklung des einzelnen Menschen im Verhältnis zur ganzen Menschheit geltend zu machen“. Dass in dieser Äußerung anthroposophische Vorstellungen im Hintergrund stehen, sagte er an dieser Stelle nicht; wohl aber kann man sie an seiner anthroposophischen Applikation von Haeckels Konzeption wenige Minuten später ablesen.

„Sehen Sie, all das, was die Menschen einer früheren menschlichen Entwicklungs-epoche noch im Leibe erlebt haben, das erleben wir im Alter nur noch geistig-seelisch, wenn wir es nicht verschlafen. Das sind die Rudimente. Während für das Physische im biogenetischen Grundgesetz der Anfang des Lebens als Wiederholung erscheint dessen, was in der Stammesentwicklung durchgemacht wurde, wachsen wir gerade heute hinein in das, was die Urmenschheit durchgemacht hat, indem wir die Rudimente im Alter betrachten. Dasjenige, was wir heute erleben, wenn wir am Ende der Vierziger-, Anfang der Fünfzigerjahre sind, als seelische Rudimente, das kann uns noch eine Vorstellung geben von der ersten indischen Urkultur, die bis ins 7., 8. Jahrtausend der vorchristlichen Zeitrechnung zurückgeht. Das, was wir in den Vierzigerjahren innerlich seelisch erleben, gibt uns einen Abglanz dessen, was die urpersische Zeit war im 4., 5. Jahrtausend. Dasjenige, was wir erleben in den letzten Dreißigerjahren ist ein Abglanz – nicht mehr leiblich, nur geistig – von dem, was die alten Ägypter, Babylonier ganz anders lebten und fühlten, weshalb sie auch ein ganz anderes soziales Leben führen konnten. [...] Aus dem Leiblichen heraus floß dem Menschen ein Geistig-Seelisches bis ins hohe Alter hinauf in den früheren Zeiten“ (GA 301/1993, S. 69).

Steiner transformierte hier ziemlich kreativ die materielle Evolutionsgeschichte Haeckels gegenläufig in eine geistige Bewusstseinsgeschichte. Je älter wir werden, desto frühere Epochen der Menschheitsgeschichte erinnern wir. Aus der Ontogenese als Rekapitulation der Phylogenese wird Individualgenese als Rekapitulation der Geistesgeschichte – eine Art retrograder Erinnerungsevolution. Steiner interpretierte damit das biogenetische Grundgesetz mit der antimaterialistischen theosophischen Epistemologie und band sie in die Entwicklungsanthropologie seiner Pädagogik – auch dies ein stark theosophisch geprägtes Erbe – ein. Ob dies den Basler Lehrern eingeleuchtet hat, erfahren wir einmal mehr nicht.

Weitere Kontexte von Steiners Evolutionsvorstellungen sind weitgehend unerforscht. Exemplarisch kann man etwa diskutieren, inwieweit er Kenntnisse des Werks von Edward Burnett Tylor (1832–1917) besaß. Der religionsgeschichtlich interessierte und massiv evolutionär denkende Ethnologe hatte in seinem vielgelesenen Buch *Primitive Culture* (1871) eine Theorie von „survivals“ aus frühen Epochen der Menschheitsgeschichte in gegenwärtigen Praktiken entwickelt. Genau diese Funktion besitzen auch die „Rudimente“, von denen Steiner in der gerade zitierten Passage sprach. Er besaß jedenfalls die deutsche Übersetzung von Ty-

lors Werk (Sam, S. 381), in dem „survival“ mit „Ueberbleibsel“ übersetzt ist (Tylor 1873, S. 72); den Begriff „rudiment“/„rudimental“ hatte Tylor aber schon seit den 1860er Jahren konzeptualisiert (etwa Tylor 1867). Tylors Hauptwerk besaß Steiner aus der Bibliothek seines im Jahr 1900 verstorbenen Freundes Ludwig Jacobowski, so dass Steiner exakt in dem Augenblick, als er begann, die Evolutionslehre in einen theosophischen Deutungshorizont zu integrieren, dieses Buch Tylors besitzen haben dürfte.

Diese Bedeutung der Evolution als Basismatrix hat nun Rückwirkungen auf den gegenwärtigen Umgang mit Steiners Konzept von Entwicklungsstufen in der Pädagogik und konkret mit seinen reinkarnationstheoretischen und völkerpsychologischen Annahmen. Ein grausames karmisches Schicksal oder die Degeneration von Völkern kann man nicht als „vereinzelt“ aufzufindende „Formulierungen“ (Bund der Freien Waldorfschulen 2007) oder „missverständliche Ausdrucksweise“ (Brüll/Heisterkamp 2008, S. 7) marginalisieren. Vielmehr sind sie Ergebnis des Herzstücks evolutionärer Konzepte im Zentrum von Steiners Weltanschauung seit seinem Eintritt in die Theosophische Gesellschaft, die damit auch ins Zentrum der Waldorfpädagogik gehören.

Das Beispiel der Evolutionstheorie macht deutlich, wie Steiner aktuelle Naturforschung und weltanschauliche Überzeugungen miteinander verflocht. Die theosophische/anthroposophische Wahrheit sollte von naturwissenschaftlichen Ergebnissen gestützt werden. Dass dies pädagogikrelevant war, hat er im Kreis der Stuttgarter Lehrer und Lehrerinnen offen ausgesprochen. Es kommt „überall darauf an, dass wir uns Vorstellungen ausbilden, durch die wir aus der Natur auf das Übersinnliche hinweisen“ (GA 300a/2019, 69).

3. Historismus und Naturwissenschaft

Mit diesen Überlegungen blickt man auf den Glutkern der Fragen, die Steiner umgetrieben haben und die die Problemachsen der Theosophie bilden: den Historismus und die Naturwissenschaft (Zander 2008, S. 727–780, 859–875). Das Thema ist gigantisch, weil es um zentrale Fragen der Wissensdeutung im neuzeitlichen Lateineuropa geht, und kann hier nicht auch nur andeutungsweise angemessen diskutiert werden. Andererseits ist es für den Hintergrund von Steiners pädagogischem Denken und seine Ansprüche auf Autorität und Geltung so wichtig, dass man es nicht übergangen darf. Aus diesem Grund folgen einige thetische Bemerkungen:

Mit Historismus ist die im Kern banale Einsicht gemeint, dass alles, was existiert, einen historischen Index hat, also nicht außerhalb historischer, sozialer Pro-

zesse rezipiert werden kann.¹⁵ Die dramatische Konsequenz betrifft alle ideengeschichtlichen Konstrukte, die beanspruchen (können), Geltung ohne Berücksichtigung ihrer historischen Bedingtheit zu besitzen, wie (potenziell) die Metaphysik, das Naturrecht oder transzendente Ideen. Eine normative Konsequenz der radikalen Historisierung lautete schnell, dass idealistische Gegenstände wie Gott, das Naturrecht oder übersinnliche Chroniken nicht existierten, sondern soziale Konstrukte seien.

Dieser Kritik an der Verlässlichkeit historischer Daten war auch Steiner ausgesetzt, verschärft mit seinem Eintritt in die Theosophie. Sehr deutlich wird dies hinsichtlich der biblischen Überlieferung (dazu Ansgar Martins in diesem Band), die ihn bis dato nicht sonderlich interessiert hatte und die die historische Kritik unterminierte. Seit 1900 entwickelte er ein Gegenprojekt, das intrinsisch mit der Theosophie verknüpft war: die „höhere“, „übersinnliche“ Erkenntnis, die gegen das Säurebad der historischen Kritik immun sein und methodisch die Sicherheit naturwissenschaftlicher Erkenntnis besitzen sollte. Sein Weltgedächtnis, die Akasha-Chronik, konzipiert als Enzyklopädie allen Wissens, sah er sicher verwahrt im Jenseits der geistigen Welt, zugänglich nur über spezielle Erkenntniswege, wie sie Steiner in *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* vorgelegt hatte. In dieser Logik beanspruchte Steiner 1909, dass die Theosophie die „Richterin“ über die Evangelien sein werde (GA 112, S. 28). Die theosophische Epistemologie war für ihn die ultimative Antwort auf die Krise durch den Historismus.

Die zweite Antwort auf den Historismus hieß, in der Regel im Singular, Naturwissenschaft. Schon 1893 hatte er in seiner Philosophie der Freiheit „das Denken“ als Ergebnis von „Beobachtungs-Resultaten nach naturwissenschaftlicher Methode“ absolut gesetzt (wobei die Inkonsistenzen seines Ansatzes hier nicht zu diskutieren sind). Die Wissenschaft versprach in Steiners Augen ein unerschütterliches Wissen. Diese Faszination an der empirischen Naturforschung und ihrer technischen Umsetzung, die die Gesellschaften im 19. Jahrhundert in schwindelerregenden Umdrehungen revolutionierte, applizierte er auf das Konzept seiner „Geheimwissenschaft“, die die unsichtbaren Dimensionen zugänglich machen sollte. Im Hintergrund stand die Revision des Verhältnisses von materieller und nicht-materieller Welt in der Physik. Wilhelm Röntgen etwa hatte 1895 dokumentiert, dass es unsichtbare Strahlen gab, die die Materie durchdringen konnten; Guglielmo Marconi nutzte 1897 die „Ätherwellen“, um erstmals eine „Radio“-Botschaft (von lateinisch *radius*: Strahl) auszusenden. In diesem Faszinationsraum war die Geheimwissenschaft für Steiner eine empi-

15 Die Literatur beschränkt sich in der Regel auf Prozesse im 19. Jahrhundert, vgl. etwa Wittkau 1994 und Oechsle 1996. Eine umfassende kulturtheoretische Aufarbeitung fehlt. Weiterhin anregend bleibt Hazard 1935.

rische Wissenschaft, und genau dies bildete auch eine Grundüberzeugung des damaligen Okkultismus.¹⁶

Ein zentrales Problem war der oft ungebremste Transfer des naturwissenschaftlichen Geltungsanspruchs auf kulturelle Praktiken. Seine „Geheimwissenschaft“, so Steiner 1909, stimme „in Wirklichkeit doch mit allen Fortschritten gegenwärtiger Wissenschaft überein“ (GA 13, S. 9). Dass er sein Verhältnis zur Naturwissenschaft im Laufe der Jahre nachjustiert hat, wäre ausführlicher zu diskutieren, aber die Achse blieb stabil: die Verlässlichkeit der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse und ihrer Methodik für die anthroposophische Geisteswissenschaft. Konkret gehörte dazu Steiners Evolutionstheorie, die via Theosophie zu einem „absoluten“ Fundament in seinem Überzeugungshaushalt wurde. Seine Erzählung über die Geschichte des Kosmos, die Kulturgeschichte von Völkern und Rassen und die Reinkarnation des Menschen in der Waldorfpädagogik ruhen auf der übersinnlich-naturwissenschaftlichen Doppelantwort auf den Historismus.

4. Theosophie und die Grammatik der Waldorfpädagogik

Die Konsequenzen der theosophischen Grundlagen für die praktische Pädagogik in Waldorfschulen sind nicht mein Thema. Ich beschränke mich auf Rudolf Steiner und seine Überzeugungen als weiterhin unbestrittenem und zentralem Referenzraum für die Waldorfpädagogik, in dem wesentliche Teile von Steiners weltanschaulicher Grammatik (zum Konzept Zander 2025, S. 33–50) liegen. Dazu vier Überlegungen für weitere Debatten:

1. Steiner war seit 1900 tief und nachhaltig von der Theosophie geprägt. Dass er diese Vorstellungen in die Waldorfpädagogik einbrachte, lässt sich nicht nur nachweisen, sondern entspricht auch dem Konzept einer Biographik, die nicht damit rechnet, sein Leben in säuberlich getrennte Perioden zerlegen zu können. Mit der Trennung von der Theosophischen Gesellschaft im Jahr 1912 eliminierte er das theosophische Wissen nicht, sondern übernahm und transformierte es. In dieser Form blieb es Bestandteil der Waldorfpädagogik.
2. Konkrete Konsequenzen zeigen sich im Menschenbild, etwa hinsichtlich der Reinkarnationsvorstellung, in den Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer, die anthroposophische Vorstellungen nutzen sollen, oder in der Kulturstufenlehre, in der die theosophische Konzeption einer spirituellen Evolution steckt. Die Identifizierung dieses theosophischen Erbes in der Waldorfpädagogik ist nicht leicht. Steiner hat es vergleichsweise selten explizit themati-

16 Zum Kontext Aspörm 2018 und Voss 2020.

siert, häufiger noch ist es implizit präsent, und vielfach setzte er den theosophischen/anthroposophischen Hintergrund voraus.

3. Das Autoritätsproblem einer auf Steiner beruhenden Waldorfpädagogik liegt (nur) nicht in dem Anspruch auf Geltung der vorgetragenen Inhalte, sondern in Steiners Erkenntnistheorie, die eine Zwillingsantwort auf den Historismus und die Naturwissenschaften war (siehe 3.). Der mit der Theosophie etablierte Anspruch auf eine „höhere“, „übersinnliche“ Erkenntnis, mit der das „objektive“ Wissen der Naturwissenschaften korrespondiere, postuliert ein Wissen, das nicht durch Diskurs ausgehandelt, sondern durch eine Praxis als esoterische Schülerin respektive als Schüler „erlangt“ wird. Wenn man dieses Problem in der Waldorfpädagogik angehen wollte, müsste man nicht über Inhalte, sondern über Erkenntnistheorie sprechen. Dass sich dabei an manchen Stellen unüberwindbare Gräben zur universitären Pädagogik auftun, liegt auf der Hand, denn wissenschaftlich kann darin im Prinzip nur sein, was kommunizierbar ist. Die Waldorfpädagogik hingegen hat Steiners letztlich ungeklärtes Verhältnis zwischen diskursivem und nicht-diskursivem Wissen geerbt: Steiners übersinnlichen Erkenntnisse sind nicht kommunizierbar, weil er sie als nicht-diskursives Wissen bestimmte. Im Diskurs aber schlägt das Herz der Wissenschaft – nicht in ihren Ergebnissen. Mit dieser Epistemologie gerät die Waldorfpädagogik außerhalb des an den Universitäten dominierenden Verständnisses von Wissenschaft. Daraus kann die Unfähigkeit resultieren, sich im Konsens der etablierten Wissenschaftslandschaft zu verankern. Dies dokumentieren sowohl das Scheitern des anthroposophischen Studiengangs für Landwirtschaft in Witzenhausen (Zander 2019, S. 145 f.) als auch die Kritik am Umgang des Mediziners Harald Matthes (Berlin, Charité) mit wissenschaftlichen Praktiken (Erb/Fichtner 2023).
4. Einige Auswege aus dieser Inkompatibilität liegen auf der Hand:
 - Die Veränderungen in der von Steiner nicht durchgängig systematisierten Waldorfpädagogik könnten zum Angelpunkt einer selektiven Beanspruchung des Materials werden – einschließlich der notwendigen expliziten Zurückweisung epistemischer Annahmen oder inhaltlicher Positionen Steiners.
 - Zu diskutieren wäre das Genus der „erlangten“ „höheren“ Erkenntnis – zum einen hinsichtlich der Frage, ob es sich um Metaphern oder propositionale Aussagen handelt, zum anderen hinsichtlich der Statusrelativität (Zander 2025, S. 10) von Aussagen Steiners. Insbesondere wäre die Grundfrage zu klären, welche Äußerungen er als „höhere“ Erkenntnis gegenüber dem Diskurs in welcher Weise immunisierte.
 - Schließlich benötigt die Waldorfpädagogik eine kategoriale Differenzierung zwischen Steiner als Basis persönlicher Weltanschauungsbildung – insbesondere bei Lehrerinnen und Lehrern – und Steiner als Objekt einer historisch-kritisch arbeitenden (pädagogischen) Wissenschaft. Die normativen Elemente – nochmals: unvermeidlich in der Pädagogik – wären zu identifizieren und

ihr Status in der Waldorfpädagogik neu zu bestimmen. Die gegenwärtige Kategorienvermischung ist im wissenschaftlichen Feld nicht anschlussfähig. Das bedeutet nicht, die Anthroposophie zu eliminieren, aber sie kritisch zu reflektieren und neu zu positionieren. Dafür gibt es strukturell Vorbilder in anderen weltanschaulich ausgerichteten, etwa von Weltanschauungs- oder Religionsgemeinschaften getragenen, insbesondere kirchlichen Schulen.

Literatur

- Asprem, Egil (2018): *The Problem of Disenchantment. Scientific Naturalism and Esoteric Discourse. 1900–1939*. Albany: State University of New York.
- Auffarth, Christoph (2013): *Mysterien (Mysterienkulte)*. In: *Reallexikon für Antike und Christentum*, Bd. 25, Stuttgart: Hiersemann, S. 422–471.
- Bonnet, Corinne (2006): *Repenser les religions orientales. Un chantier interdisciplinaire et international*. In: Bonnet, Corinne u. a. (Hrsg.): *Religions orientales – culti mistici. Neue Perspektiven – nouvelles perspectives – prospettive nuove*. Stuttgart: Steiner, S. 7–10.
- Bowler, Peter J. (2024): *Evolution for the People. Shaping Popular Ideas from Darwin to the Present*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brüll, Ramon/Heisterkamp, Jens (2008): *Frankfurter Memorandum: Rudolf Steiner und das Thema Rassismus*.
- Bücher, Karl (1896): *Arbeit und Rhythmus*, Leipzig: Hirzel.
- Bund der Freien Waldorfschulen (2007): *Stuttgarter Erklärung. Waldorfschulen gegen Rassismus und Diskriminierung*; <https://www.waldorfschule.de/ueber-uns/printmedien/broschueren/erklarungen/stuttgarter-erklarung> (Abfrage: 19.03.2026).
- Erb, Sebastian/Fichtner, Sophie (2023): *Die gekaufte Professur*. In: *taz*, 28.03.2023. <https://taz.de/Anthroposophische-Medizin-an-der-Charite/!5930859/> (Abfrage: 19.03.2026).
- Frielingsdorf, Volker (2019): *Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Grosse, Rudolf (1968): *Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg*, Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Hazard, Paul (1935): *La crise de la conscience européenne 1680–1715*. Paris: Boivin.
- Hopwood, Nick (2015): *Haeckel's Embryos. Images, Evolution, and Fraud*, Chicago: University of Chicago Press.
- Krebs, Andreas (2025): *Sakrament und Subjektivität. Der altkatholische Theologe Constantin Neuhäus im Disput mit Rudolf Steiner*. In: Vitanova-Kerber, Victoria/Zander, Helmut (Hrsg.): *Catholic Esotericism/Katholische Esoterik*. Berlin: de Gruyter, 2025, S. 311–330.
- Lindenberg, Christoph (1988): *Rudolf Steiner. Eine Chronik 1861–1925*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Martins, Ansgar (2012): *Rassismus und Geschichtsmetaphysik. Esoterischer Darwinismus und Freiheitsphilosophie bei Rudolf Steiner*, Frankfurt a. M.: Info3.
- Martins, Ansgar (2023): *Rassismus, Reinkarnation und die Kulturstufenlehre der Waldorfpädagogik. Anthroposophische Rassenkunde auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. In: Vukadinović, Saša (Hrsg.): *Rassismus. Von der frühen Bundesrepublik bis zur Gegenwart*. Boston/Berlin: de Gruyter, S. 565–587.
- Oexle, Otto Gerhard (1996): *Geschichtswissenschaft im Zeichen des Historismus. Studien zu Problemgeschichten der Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prange, Klaus (2025): *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. 4. Auflage. Hg. v. Marc Fabian Buck. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://www.pedocs.de/>

- Sam, Martina Maria (2019): Rudolf Steiners Bibliothek. Verzeichnis einer Büchersammlung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sandmann, Jürgen (1990): Der Bruch mit der humanitären Tradition. Die Biologisierung der Ethik bei Ernst Haeckel und anderen Darwinisten seiner Zeit. Stuttgart/New York: Fischer.
- Steiner, Rudolf (1955): Gesamtausgabe. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag (unvollendet, 1955 ff.)
- Steiner, Rudolf (2015): Schriften zur Erkenntnisschulung. Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten. Die Stufen der höheren Erkenntnis. Steiner-Kritische Ausgabe (SKA), Bd. 7. Hrsg. v. Christian Clement. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Steiner, Rudolf (2018): Schriften zur Anthropogenese und Kosmogonie. Fragment einer theosophischen Kosmogonie. Aus der Akasha-Chronik. Die Geheimwissenschaft im Umriss. Steiner-Kritische Ausgabe (SKA), Bd. 8.1. Hrsg. v. Christian Clement. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Steiner, Rudolf (1986a [GA 11]): Aus der Akasha-Chronik. Gesamtausgabe Bd. 11. 6. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1977 [GA 13]): Die Geheimwissenschaft im Umriss. Gesamtausgabe Bd. 13. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1987 [GA 34]): Luzifer – Gnosis. Grundlegende Aufsätze zu Anthroposophie und Berichte aus den ‚Luzifer‘ und ‚Lucifer-Gnosis‘ 1903–1908. Gesamtausgabe Bd. 34. 2. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1984 [GA 112]): Das Johannes-Evangelium im Verhältnis zu den drei anderen Evangelien, besonders zu dem Lukas-Evangelium. Gesamtausgabe Bd. 112. 6. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2007 [GA 193]): Der innere Aspekt des sozialen Rätsels. Luziferische Vergangenheit und ahimmanische Zukunft. Gesamtausgabe Bd. 193. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019a [GA 293]): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Gesamtausgabe Bd. 293. 10. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1990a [GA 294]): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Gesamtausgabe Bd. 294. 6. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019b [GA 295]): Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Gesamtausgabe Bd. 295. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1975 [GA 300a–c]): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Gesamtausgabe Bd. 300a–c. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019c [GA 300a–c]): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Gesamtausgabe Bd. 300a–c. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1993 [GA 301]): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. Gesamtausgabe Bd. 301. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1979 [GA 304a]): Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. Gesamtausgabe Bd. 304a. 1. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1986b [GA 308]): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Gesamtausgabe Bd. 308. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1989 [GA 310]): Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik. Gesamtausgabe Bd. 310. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1990b [GA 311]): Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. Gesamtausgabe Bd. 311. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Traub, Hartmut (2011): Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners – Grundlegung und Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tylor, Edward Burnett (1867): Phenomena of the Higher Civilisation. Traceable to a Rudimental Origin among Savage Tribes. In: The Anthropological Review, Bd. 5, S. 303–314.
- Tylor, Edward Burnett (1873): Die Anfänge der Cultur. Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte. Bd. 1. Leipzig: Winter.

- Quiroga Uceda, Patricia (2024): Late Deployment and Consolidation of Waldorf Pedagogy in Spain. In: Hoffmann, Ann-Kathrin/Buck, Marc Fabian (Hrsg.): *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public. Recent Developments the World Over, 1987–2004*. Abingdon: Taylor & Francis, 2024, S. 46–65.
- Voss, Ehler (Hrsg.) (2020): *Mediality on Trial. Testing and Contesting Trance and Other Media Techniques*. Berlin/Boston: de Gruyter Oldenbourg.
- Wittkau, Annette (1994): *Historismus. Zur Geschichte des Begriffs und des Problems*. 1. Auflage 1992, 2. Auflage 1994. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zander, Helmut (2001): Anthroposophische Rassentheorie. Der Geist auf dem Weg durch die Rassen-geschichte. In: Justus Ulbricht/Stefanie von Schnurbein (Hrsg.): *Völkische Religion und Krisen der Moderne. Entwürfe „arteigener“ Glaubenssysteme seit der Jahrhundertwende*, Würzburg 2001, 292–341.
- Zander, Helmut (2002): Die Anthroposophie – eine Religion? In: Hutter, Manfred/Klein, Wassilios/Vollmer, Ulrich (Hrsg.): *Hairesis (Festschrift Karl Hoheisel)*. Jahrbuch für Antike und Christen-tum, Erg. Bd. 24. Münster: Aschendorff, S. 525–538.
- Zander, Helmut (2008): *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Milieus und gesellschaftli-che Praxis, 1884 bis 1945*. 2 Bde., 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zander, Helmut (2016): *Rudolf Steiner. Die Biographie*. 1. Auflage 2011, 2. Auflage 2016. München: Piper.
- Zander, Helmut (2019): *Die Anthroposophie. Rudolf Steiners Ideen zwischen Esoterik, Weleda, De-meter und Waldorfpädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Zander, Helmut (2021): Rezension von Frielingsdorf, Volker: *Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim/Basel 2019. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 67, S. 624–626.
- Zander, Helmut (2024): Rezension von Rudolf Steiner, *Schriften über soziale Dreigliederung*. Hrsg. v. Christian Clement. Mit einem Vorwort von Christoph Strawe/André Bleicher. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 2024. In: *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kul-turgeschichte*, 118, S. 498–504.
- Zander, Helmut (2025): *Religion und Politik in Christentum und Islam. Kulturelle Grammatiken, Pfaddispositionen, Entwicklungswahrscheinlichkeiten*. Berlin/Boston: de Gruyter. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783111501826/html> (Abfrage: 19.03.2026).
- Zdražil, Tomáš (2019): *Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919–1925. Rudolf Steiner – das Kollegium – die Pädagogik*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschu-len.

Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit der Waldorfpädagogik

Thomas Damberger

1. Im Schatten des Krieges, im Licht der Reform – Die Geburt der Waldorfpädagogik

Weniger als ein Jahr nach dem Ende des Ersten Weltkriegs wurde in Stuttgart die erste Waldorfschule gegründet. In seiner Eröffnungsrede, die Emil Molt, Schulgründer und Eigentümer des Waldorf-Astoria-Werkes, am 7. September 1919 vor dem anwesenden Publikum hielt, betonte er den besonderen Charakter der Schule: Die Waldorfschule sei eine Einheitsschule und solle als solche nicht nur den Töchtern und Söhnen wohlhabender Eltern, sondern auch den Arbeiterkindern den Zugang zu höherer Kultur ermöglichen (Molt 1972, S. 202 ff.; Leber 1992, S. 20).

Die Idee einer gemeinsamen Schule für alle – unabhängig von Stand oder Herkunft – ist keineswegs neu. Bereits Platon entwarf in seiner *Politeia* ein einheitliches Bildungssystem für den Idealstaat. Im 17. Jahrhundert erhielt dieser Gedanke durch Johann Amos Comenius neue Impulse. Dieser plädierte in seiner *Großen Didaktik* dafür, allen Menschen alles umfassend zu lehren. In der Französischen Revolution wurde die Idee erneut aufgegriffen – etwa im liberalen Schulplan des Marquis de Condorcet und im radikal-egalitären Modell von Louis-Michel Lepelletier. In Deutschland fand sie im 19. und frühen 20. Jahrhundert bei Schulreformern Anklang und floss schließlich in die Diskussionen zur Weimarer Verfassung ein, in deren Artikel 146 das Konzept einer aufbauenden Schule verankert wurde – ein Schritt in Richtung der Idee einer Einheitsschule, auch wenn diese nicht explizit festgelegt wurde (Reinhold, Pollak & Heim 1999, S. 126; Böhm 2012, S. 32 f.). Die Überlegungen zur Einheitsschule der Weimarer Republik bezogen sich ausschließlich auf eine einheitliche Grundschule, d. h. auf die Klassen 1–4 (vgl. Kron 1996, S. 292 ff.; Drewek/Harney 2025, S. 34 f.). Die Waldorfschule ging hingegen deutlich darüber hinaus, da sie von Beginn an bis zur Klassenstufe 12 konzipiert war.

Überhaupt finden sich in der Gründungszeit der Waldorfschule etliche bemerkenswerte reformerische Ideen. Während in der zweiten Dekade des 20. Jahrhunderts in den höheren Schulen eine geschlechtliche Trennung die Regel war und vielfach auch eine konfessionelle Gliederung bestand, etablierte man in der Waldorfschule eine umfassende Koedukation. Aus anthropologischer

Perspektive stand das einzelne Kind und dessen Entwicklungs- und Enkulturationsbedürfnis im Zentrum. Die Lehrkräfte der ersten Stunde bemühten sich daher, sowohl ihre Didaktik als auch ihr methodisches Vorgehen an der Individualität des Kindes auszurichten. Dies setzte nicht nur die Berücksichtigung damals aktueller psychologischer und lerntheoretischer Erkenntnisse voraus, sondern erforderte zudem ein fundiertes anthropologisches Grundwissen. Impulse hierfür sollte eine Vortragsreihe liefern, die Rudolf Steiner auf Bitte von Emil Molt im August 1919 vor dem damaligen Lehrerkollegium durchführte. Teilnehmer hielten Steiners Ausführungen schriftlich fest; 1932 – und damit sieben Jahre nach Steiners Tod – wurden schließlich die insgesamt 14 Vorträge von dessen Witwe, Marie Steiner, unter dem Titel *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (2018/1932) verschriftlicht. Ziel war es, ein pädagogisches Konzept unter Berücksichtigung anthroposophischer Ideen als Impuls zu liefern, der das konkrete pädagogische Handeln durchwirken sollte. Welche Rolle ein solcher Impuls in Zeiten professioneller Lehrerbildung im 21. Jahrhundert spielen könnte, wird im weiteren Verlauf dieses Beitrags aufgegriffen.

Zusätzlich zu den genannten Aspekten orientierte sich die Waldorfpädagogik am damals aktuellen Stand der Schulpädagogik, jedoch wurde sie durch neuartige Ansätze modifiziert. So fand der Unterricht gestaffelt nach Altersstufen statt, die Idee des Curriculums wurde übernommen, ebenso die des Stundenplans; die einzelnen Themen wurden in Epochen, d. h. über einen Zeitraum von etwa drei bis vier Wochen täglich am Morgen konzentriert unterrichtet. Die Sprachen Englisch und Französisch wurden Kindern bereits ab der ersten Klasse vermittelt; darüber hinaus schaffte man das Sitzenbleiben und das Zensurensystem ab. Traditionelle Fächer behielt man bei, ergänzte sie jedoch durch Handwerk und Handarbeit sowie durch originär künstlerische Unterrichtsinhalte. Die klassische Schulleitung wurde durch das Konzept der kollegialen Selbstverwaltung abgelöst. Steiner sprach in diesem Zusammenhang von einer *Lehrerrepublik*, in der jedes Mitglied als Souverän auftreten solle (Leber 1992, S. 21 f.; Lindenberg 2011, S. 672 ff.; Nieke 2019, S. 55).¹

1 Dass hierbei nur vordergründig der „radikaldemokratische Geist der Französischen Revolution“ (Ullrich 2011, S. 221) und im Hintergrund vielmehr das Konzept der Dreigliederung mit einem spezifischen anthroposophischen Begründungsmuster eine zentrale Rolle spielt, ist Gegenstand der Argumentation von Heiner Ullrich (vgl. ebd., S. 222 f.). Helmut Zander kritisiert indessen die Lehrerrepublik als eine „Egalität unter dem Meister“ (Zander 2016, S. 376) und weist auf das faktische Machtgefälle zwischen Steiner und den von ihm ausgewählten Lehrkräften: „So kommt 1919 ein junges Kollegium [...] zusammen: mit spannenden, unorthodoxen Lebensläufen, aber pädagogisch mehrheitlich eine Laienspielschar“ (ebd., S. 372 f.), von denen, wie Ullrich anmerkt, nur einer ein staatliches Lehramtszeugnis besaß (vgl. Ullrich 2011, S. 85).

2. Mehr als Anthroposophie – Waldorfpädagogik im Spiegel moderner Forschung

Spätestens seit den 1980er Jahren findet ein verstärkter Austausch zwischen der Waldorfpädagogik und der Erziehungs- und Bildungswissenschaft statt. Exemplarisch hierfür stehen der von Otto Hansmann (1987) herausgegebene Sammelband *Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik* und die von Fritz Bohnsack und Ernst-Michael Kranich publizierte Schrift *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (1990). Im gleichen Zeitraum wurde an der Freien Hochschule Stuttgart das zweimal jährlich stattfindende *Erziehungswissenschaftliche Kolloquium* ins Leben gerufen, dessen zentrales Anliegen im Aufgreifen aktueller Themen und Fragestellungen sowohl der staatlichen als auch der waldorfpädagogisch orientierten Lehrerbildung liegt (vgl. hierzu Loebell & Schuberth 2011; Hübner & Weiss 2017, 2020; Damberger & Hübner 2024). Mittlerweile sind darüber hinaus zahlreiche Übersichtswerke (Frielingsdorf 2012a, 2012b; Schieren 2016), aber auch etliche theoriebasierte und empirische Arbeiten, u. a. aus der akademischen Waldorfpädagogik erschienen. Dies betrifft beispielsweise Untersuchungen und Vergleichsstudien zur schulischen Leistung (Randoll & Peters 2018; Tyson 2018), zur Lehrerbildung (Martzog, Nieke, & Hoyer 2018; Reintjes, Bellenberg, & Brahm 2018), aber auch entwicklungspsychologische Studien (Martzog, Stoeger, & Sugate 2019; Diefenbach 2020), Studien zum Lernen, zur Unterrichtsgestaltung und zur Lehrer-Schüler-Beziehung (Barz, Liebenwein, & Randoll 2012; Freitag, Gabriel, & Peters 2020), Analysen und Entwicklungskonzepte zum Fremdsprachenunterricht (Lutzker 2022, 2024) und zum Oberstufenunterricht (Hutter 2019; Hüttig 2019), Arbeiten zur Theorie und Praxis einer waldorfspezifischen Medienpädagogik (Hübner 2015, 2022) sowie Untersuchungen zur Curriculumentwicklung und Aktions- bzw. Praxisforschung (Rawson 2021, 2022).

Es gibt mehrere Ziele, die im Rahmen solcher und ähnlicher Diskurse und Untersuchungen verfolgt werden. Einerseits geht es darum, dem Vorwurf der *Versteinering* der Waldorfpädagogik entgegenzuwirken. Eine derartige Gefahr besteht vor allem dann, wenn dogmatisch an den über 100 Jahre zurückliegenden Aussagen Rudolf Steiners festgehalten wird. Im ungünstigsten Fall findet genau das statt, wovor Friedrich Nietzsche in seinem *Zarathustra* zu warnen wusste: „Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur der Schüler bleibt. Und warum wollt ihr nicht an meinem Kranze rupfen?“ (Nietzsche 1999/1883, S. 101).

Am Kranz zu rupfen bedeutet auch – und ganz ausdrücklich – Kritik zu üben. Kritisches Denken ist ein wesentlicher und unverzichtbarer Bestandteil des modernen Wissenschaftsverständnisses. Ohne Kritik und ohne die mit der Kritik eng verwobene Fähigkeit (und den Willen) zum analytischen Denken kann der Mensch nicht zur Urteilsfähigkeit gelangen, sondern verbleibt auf der Ebene des

Vorurteils und zementiert damit seine selbstverschuldete Unmündigkeit. Nicht zuletzt liegt genau darin ein Vorwurf, der vor allem von Seiten der kritischen Bildungswissenschaft an die Waldorfpädagogik adressiert wird. Wolfgang Nieke nennt es den Apologetikvorwurf und meint damit, dass lediglich eine selektive Bereitschaft zu einem offenen Diskurs besteht (Nieke 2019, S. 52). Etwas genauer: Die Waldorfpädagogik greift – so die Argumentation ihrer Kritiker – nur diejenigen Aspekte auf, die dem grundsätzlichen Konzept, wie es insbesondere in der *Allgemeinen Menschenkunde* formuliert wurde, nicht widersprechen. Gesetzt den Fall, dieser Vorwurf träfe zu, wäre die Diskursoffenheit der Waldorfpädagogik eklektisch und damit letztlich nur scheinbar. Der offene, nicht eklektische Diskurs gilt allerdings als ein wesentliches Moment der Wissenschaft.

Der zweite Vorwurf stammt vor allem aus den Reihen der szientistischen Bildungswissenschaft. Hier wird die Waldorfpädagogik zwar als durchaus erfolgreiche, unter Umständen sogar inspirierende Handlungspraxis wahrgenommen, jedoch von ihren anthroposophischen Grundlagen getrennt. Diese gelten als esoterisch, intersubjektiv nicht überprüfbar und damit wissenschaftlich nicht zugänglich (vgl. Winkel 2001, S. 1608 f.; Nieke 2019, S. 59).

3. Ist die Waldorfpädagogik der Blinddarm der Bildungswissenschaft?

Wie es um die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie steht, ist nur dann tatsächlich relevant, wenn man unterstellt, dass Waldorfpädagogik und Anthroposophie gewissermaßen untrennbar miteinander verwoben sind. Eine solche Verwobenheit lässt sich insofern beobachten, als sich aus dem anthroposophischen Menschenbild normative Leitlinien für die Erziehung, die Handlungsempfehlungen der Lehrkräfte und die Zielsetzung der Bildung ableiten lassen. So versteht beispielsweise Tomáš Zdražil die Anthroposophie nicht nur als eine Theorie, sondern vor allem als „ein praktisch angewandtes Instrument, eine konkrete Handlungsorientierung mit dem Ziel, eine immer humanere Pädagogik“ (Zdražil 2023, S. 17) zu ermöglichen. Die Beschäftigung mit Anthroposophie könne „ein besseres Verständnis des Kindes und seiner Entwicklung“ eröffnen und dazu beitragen, „entsprechende praktische pädagogische Fähigkeiten [zu] erlangen [...] [um] Erziehungskünstlerin[...] oder -künstler [zu] werden“ (ebd.).

Demgegenüber formuliert Jost Schieren eine anders akzentuierte Position: Es ist „auffällig, dass Rudolf Steiner in seinen pädagogischen Vorträgen [...] die weiten Themen- und Denkhorizonte der allgemeinen Anthroposophie gar nicht auftreten lässt. [...] Er wollte die Waldorfpädagogik nicht als verlängerten Missionsarm der Anthroposophie in die Welt stellen [...]. Im Gegenteil: Die Anthroposophie hat in

der Waldorfpädagogik eine rein methodische Funktion. Sie ist kein Selbstzweck, sondern lediglich Mittel zum Zweck. Sie soll helfen, durch menschenkundliche Betrachtungen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung besser zu verstehen“ (Schieren 2022, S. 9). Bis zu dieser Stelle des Zitats scheinen sich die Aussagen von Zdražil und Schieren nicht wesentlich zu widersprechen. Nun ergänzt Schieren seine Ausführungen mit folgendem Wortlaut: „[...] Reinkarnation und Karma haben demgegenüber keine substanziell inhaltliche Bedeutung, sondern dienen als gedankliche Rahmung, um das freiheitliche Selbstbestimmungspotenzial, das der Ich-Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in Steiners Perspektive innewohnt, argumentativ und pädagogisch zu stützen. Diese deutliche – man kann sagen – Esoterikabstinenz in der Waldorfpädagogik macht es ihr leichter, sich auf dem wissenschaftlichen Feld zu bewegen“ (ebd.).

Zugespitzt könnte man die Aussage so verstehen, dass es sich bei esoterisch anmutenden Formulierungen – beispielsweise *Reinkarnation* und *Karma* – um Sinnbilder handelt, die dabei unterstützen sollen, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bestmöglich zu fördern. Darüber hinaus haben sie „keine substanziell inhaltliche Bedeutung“. Mit dieser Aussage legt sich Schieren in einer bestimmten Weise fest. Auf den Punkt gebracht: Für die Waldorfpädagogik ist die Anthroposophie eine *Erzählung*. Die sich hieraus ergebende Frage besteht darin, ob die Erzählung ohne ontologische Referenz auskommt.²

Greifen wir, um den Gedanken zu verdeutlichen, eine Passage aus Steiners *Allgemeinen Menschenkunde* auf, also aus jener 1919 in Stuttgart gehaltenen Vortragsreihe, die für die Waldorfpädagogik bis heute von Bedeutung ist. Dort heißt es im vierten Vortrag: „Wenn nun aber auch im gegenwärtigen, hier auf der Erde zwischen Geburt und Tod lebenden Menschen diese drei höheren Glieder der Menschennatur nur der Anlage nach vorhanden sind, so entwickeln sie sich, allerdings unter dem Schutze höherer geistiger Wesenheiten, zwischen Tod und neuer Geburt doch sehr bedeutsam. Wenn also der Mensch stirbt und sich in die geistige Welt wieder hineinlebt, entwickeln sich diese drei Glieder, gewissermaßen vordeutend ein zukünftiges Menschheitsdasein, sehr deutlich. Also geradeso, wie der Mensch sich in seinem jetzigen Leben geistig-seelisch zwischen Geburt und Tod entwickelt, so hat er auch nach dem Tode eine deutliche Entwicklung, nur dass er dann, gleichsam wie an einer Nabelschnur, an den geistigen Wesenheiten der höheren Hierarchien dranhängt“ (Steiner 2018/1932, S. 72 f.).

Die Rede ist hier von einer Phase, die „zwischen Tod und neuer Geburt“ stattfindet, also einem – mit Schierens Worten ausgedrückt – jener „weiten Themen- und Denkhorizonte der allgemeinen Anthroposophie“ (Schieren 2022, S. 9), die, so Schieren weiter, Steiner in seinen pädagogischen Vorträgen auffälligerweise

2 Vgl. hierzu die Arbeit von Ulrich Kaiser (2020), insbesondere die Seiten 195 ff.

„gar nicht auftreten lässt“ (ebd.). Steiner spricht darüber hinaus von „drei höheren Glieder[n] der Menschennatur“ sowie von „geistigen Wesenheiten der höheren Hierarchien“. Wenn wir nun davon ausgehen, dass es sich hierbei um Erzählungen handelt, die auf eine ontologische Gegebenheit verweisen, bewegen wir uns auf der Ebene des *objektiven Idealismus*. Diese Position, die von Platon, G. W. F. Hegel, aber auch in Peter Heussers *Anthroposophie und Wissenschaft* (2016) und Renatus Zieglers *Erkenntniswissenschaft als Grundlage von Natur- und Geisteswissenschaft* (2014) vertreten wird, geht davon aus, dass allgemeine Begriffe – sogenannte Universalien – Ideen oder geistige Strukturen eine ontologische Realität besitzen. Während dies bei Platon in einer von der Welt getrennten Sphäre gedacht ist, versteht Hegel die Idee als eine sich geschichtlich und im menschlichen Bewusstsein entfaltende Wirklichkeit. Man denke hier an den „absoluten Geist“ bzw. den „Weltgeist“, der sich in der Natur, der Geschichte und dem Denken verwirklicht.³

Dem ontologischen Idealismus steht der *Nominalismus* gegenüber. Nominalisten vertreten die Auffassung, dass Universalien lediglich Namen (*nomina*) sind, die Menschen den Dingen geben, um sie sprachlich und gedanklich zu ordnen. Während beim ontologischen Idealismus beispielsweise ein Naturgesetz wie die Gravitation ein real existierendes Prinzip bzw. ein Ausdruck einer geistigen Ordnung oder Idee ist, das den Dingen zugrunde liegt, versteht der Nominalist die Gravitation als Begriff, der aus der Abstraktion der Einzelfälle abgeleitet wird. Dementsprechend kann ein geistiges Prinzip, eine Idee etc. aus nominalistischer Sicht weder geschaut noch durch einen spezifischen Schulungsweg denkend eröffnet werden.

Man könnte nun in Anlehnung an Schieren argumentieren, dass den von Steiner angeführten „höheren Glieder[n] der Menschennatur“ (Steiner 2018/1932, S. 72), den „geistigen Wesenheiten“ (ebd., S. 73) und dem Vorgeburtlichen bzw. Nachtodlichen „keine substanziell inhaltliche Bedeutung“ (Schieren 2022, S. 9) beizumessen ist. Dies wäre *unter bestimmten Voraussetzungen* eine nominalistische Position, nämlich dann, wenn es sich bei dem Angeführten lediglich um eine sprachliche Bezeichnung für etwas handelt, das Steiner konstruiert hat, sprich: um Nomina, die etwas ausdrücken sollen, aber auf nichts Wirkliches verweisen. Tatsächlich argumentiert Schieren jedoch keineswegs nominalistisch. Im Gegenteil: „Reinkarnation und Karma [...] dienen als gedankliche Rahmung, um das freiheitliche Selbstbestimmungspotenzial [...] argumentativ und pädagogisch zu stützen“ (Schieren 2022, S. 9). Wenn das, was Schieren Steiner unterstellt, zu-

3 Im Gegensatz zu Platon versteht Hegel die Idee als „das Wahre *an und für sich*, die absolute Einheit des Begriffs und der Objektivität“ (Hegel 1986/1845, S. 367). Der „absolute Geist“ ist die vollendete Form dieser Idee, ihre höchste Selbstverwirklichung – er verwirklicht sich in der Welt und „geht durch“ Natur und Geschichte. Hegels Idealismus ist daher dialektisch und prozessual – kein statisches Ideenreich (vgl. Hegel 1986/1807, S. 324 ff.).

trifft, besteht Grund zur Annahme, dass es sich um Erzählungen *ohne ontologische Referenz* handelt. Solche Erzählungen sind weder Fiktionen noch Konstruktionen; ebenso wenig behaupten sie, wirklich Seiendes zu beschreiben. Sie sind vielmehr symbolisch zu verstehen und zielen – ganz ähnlich wie Mythen – auf Sinnstiftung, Orientierung oder auch auf pädagogische Wirkung ab. Gesetzt den Fall, Steiners Erzählungen sind symbolisch und damit ohne ontologische Verbindlichkeit, stellt sich die Frage, ob man theoretisch auch andere Symbole hätte verwenden können. Statt von den „höheren Gliedern der Menschennatur“ hätte man von den „Potenzialen der menschlichen Entwicklung“ sprechen können, und statt von „geistigen Wesenheiten“ und „höheren Hierarchien“ wäre möglicherweise eine Formulierung wie „innere Kräfte“ denkbar. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass Symbole nicht völlig beliebig, sondern kontextuell in bestimmte kulturelle, religiöse oder philosophische Zusammenhänge eingebunden sind. Tauscht man sie aus, verändert sich auch das Deutungssystem.

Das System, aus dem heraus Steiner seine pädagogischen Überlegungen formulierte, war ein anthroposophisches. Im anthroposophischen Kontext sind die Begriffe nicht ohne Weiteres austauschbar, weil sie innerhalb des Systems ein festes Gefüge bilden. Möglich wäre ein begrifflicher Austausch lediglich in einer *außenstehenden* symbolischen Lesart – ähnlich wie man Mythen verschiedener Kulturen als unterschiedliche Ausdrucksweisen universeller Fragen (Leben, Tod, Entwicklung, Sinn) verstehen kann.

Kommen wir nun auf den Unterschied zwischen den Positionen von Schieren und Zdražil zurück und heben zum besseren Verständnis beide Positionen noch einmal hervor. Zunächst zu den Gemeinsamkeiten: Sowohl Zdražil als auch Schieren betonen den instrumentellen und methodischen Charakter der Anthroposophie. Zdražil spricht von Anthroposophie als „praktisch angewandte[m] Instrument“, als „konkrete[r] Handlungsempfehlung“, Schieren von ihrer „rein methodische[n] Funktion“. Für Zdražil zielt Anthroposophie auf ein „besseres Verständnis des Kindes und seiner Entwicklung“ ab; bei Schieren trägt sie dazu bei, „durch menschenkundliche Betrachtungen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung besser zu verstehen“.

Der feine Unterschied: Über den instrumentellen Charakter hinaus hat Anthroposophie, so Schieren, „keine substanziell inhaltliche Bedeutung“. Bei Zdražil verhält es sich indessen anders. Er formuliert an anderer Stelle, die Anthroposophie sei „nur dann richtig aufzufassen, wenn sie *primär* als begriffliche Heuristik oder als Methode, und nicht als allgemein gültiges Erkenntnisgut verstanden wird“ (Zdražil 2017, S. 161; Hervorhebung von T. D.). Entscheidend ist hier das Adverb „primär“. Damit schließt Zdražil nicht dezidiert aus, dass über die als Methode verstandene Anthroposophie Erkenntnisse erlangt werden können; das „primär“ verschiebt jedoch die Gewichtung: Methode vor Inhalt. Wenn aber durch Anthroposophie Erkenntnisse möglicherweise erlangt werden können, stellt sich

die Frage nach den mit der Anthroposophie verbundenen epistemologischen Prämissen.

Um welche Prämissen handelt es sich dabei? Gemeint ist damit das Wesentliche der *Menschenkunde*, und dieses Wesentliche ist ein anthropologisches Verständnis des Menschen als leibliches, seelisches und geistiges Wesen. Nimmt man diese Dreigliederung ernst, ist eine im modernen Wissenschaftsverständnis übliche distanzierte Haltung zum Forschungsgegenstand zwar wichtig und unabdingbar, aber als solche noch nicht hinreichend. Genau hier kommt die anthroposophische Dimension ins Spiel. Ziel ist es, über das sinnlich Erfassbare und kognitiv Erschließbare hinaus den offenen Nachvollzug der Ideen sowie das Erspüren von inneren Wirkungen und Wandlungen im Kontext der gedachten Inhalte zu ermöglichen.

So kann etwa ein Lehrer beim Beobachten eines Kindes nicht nur dessen äußere Leistungen und Verhaltensweisen berücksichtigen, sondern zugleich versuchen, sich innerlich in dessen Erlebniswelt hineinzufühlen – in Stimmungen, Motivationen und Potenzialen. Dieses Erfassen ist nichts Objektivierbares, sondern eine subjektive Erfahrung, die den Lehrenden in seiner Haltung prägt. Was auf diese Weise erkannt wird, hat durchaus eine substanziell inhaltliche Bedeutung, aber nicht als ein allgemeingültiges, *objektives* Faktum, sondern als ein *subjektives*, das sich im Umgang mit sich selbst, der Welt und anderen Menschen manifestiert.

Anthroposophie ist in diesem Sinne ein möglicher Erkenntnisweg und zugleich eine Methode, die das Potenzial hat, zu einer subjektiven, substanziell inhaltlichen Bedeutung zu führen. Sie stellt jedoch nicht den einzigen Zugang dar, sondern ist eine Form unter mehreren, die einen solchen Weg eröffnen können.⁴ Handelt es sich aber im Falle der Anthroposophie um eine Wissenschaft?

4. Die vergessene Anthropologie

Bei Steiner ist die Anthroposophie eng mit der Anthropologie, d. h. mit der *Menschenkunde*, verknüpft. Man kann daher von einem spezifischen Verständnis der Anthropologie sprechen und diese als *anthroposophische Anthropologie* bezeichnen.

Die Bezeichnung *Anthropologie* im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin stammt aus der Zeit vom 16. bis zum 18. Jahrhundert. Der italienische Schriftsteller und Diplomat Galeazzo Capella griff in einer Publikation aus dem Jahr 1533 den Begriff vermutlich erstmals in dieser Weise auf (Benzenhöfer/Rotzoll 1991). Im späten 18. Jahrhundert legte Immanuel Kant seine *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* vor und unterschied darin die *physiologische* Anthropologie,

4 Vgl. hierzu exemplarisch die Ausführungen von Horst Rumpf in *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule* (1988, S. 52 ff. und 180 ff.).

womit die unveränderlichen Bedingungen der menschlichen Natur gemeint sind, von der *pragmatischen*, bei der es um Kultivierung und Zivilisierung als Ermöglichungsbedingungen für eine spätere – durch Erziehung und Bildung zu eröffnende – Moralisierung geht (Kant 1977). Wilhelm von Humboldt konzentrierte sich in Abgrenzung dazu auf die Frage, wie sich Gesellschaften, Kulturen und die einzelnen Menschen voneinander unterscheiden und fokussierte die Frage, worin bei aller Differenz das allen Menschen Gemeinsame liegt (Humboldt 1969). Eine solche historisch-kulturelle Ausprägung der Anthropologie schließt naturwissenschaftliche, historisch-hermeneutische, philosophische und ästhetische Herangehensweisen durchaus mit ein (Wulf 2009, S. 14). Die gegenwärtige akademische Anthropologie ist ausgesprochen facettenreich und umfasst neben einer philosophischen und pädagogischen Ausprägung auch die medizinische, ökologische, politische bis hin zur spekulativen Zukunftsanthropologie. Ihr zumeist interdisziplinärer und integrativer Charakter lädt naheliegenderweise zu einer Vielfalt an Forschungsmethoden ein (Bohlken & Thies 2009). Umso bemerkenswerter ist es, dass die anthroposophische Anthropologie angesichts einer solchen Pluralität jenseits der Waldorfpädagogik keine Rolle zu spielen scheint.

Nieke erinnert daran, dass Steiners Anthropologie bereits zu dessen Lebzeiten keine Anthropologie im zeitgenössischen Sinne war. Sie war weder naturwissenschaftlich noch folgte sie einem kulturvergleichenden oder (kultur-)historischen Paradigma (Nieke 2019, S. 57f.). In seinen *Seelenrätseln* reduzierte Steiner die Anthropologie auf eine naturwissenschaftlich geprägte Betrachtungsweise des Menschen, die ihren Ausgang in der Sinneserfahrung nimmt. Demgegenüber stehe die Anthroposophie als eine auf Geisteswissenschaft beruhende Methode, die darauf abzielt, „mit ihrer Forschung da beginnen zu können, wo Anthropologie aufhört“ (Steiner 1983/1917, S. 13; vgl. hierzu auch Clement 2017, S. XXII ff.). Die über die Anthropologie gewonnen Begriffe können auf die von außen stammenden Erkenntnisse angewendet werden. In ihnen liegt aber zugleich das Potenzial, in der Seele des Menschen eine Wirkung zu entfalten. Auf diese Weise leisten sie einen Beitrag zur Entwicklung innerseelischer Fähigkeiten – Steiner spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Goethe von *Geistorganen* –, die ausschließlich im seelisch-geistigen Bereich wirken (ebd., S. 13 ff.). Gesetzt den Fall, der Mensch zeichnet sich durch etwas aus, das Steiner mit dem Begriff *Wesensglieder* zu beschreiben versucht (physischer Leib, Bildkräfteleib, Seelenleib und Ich), könnten sich Aspekte der anthroposophischen Menschenkunde als gewinnbringende Ergänzung im Facettenreichtum anthropologischer Forschung und damit insbesondere auch für eine an der Anthropologie orientierte Pädagogik erweisen.

Die *pädagogische* Anthropologie im modernen Sinne etablierte sich in den Jahren zwischen 1955 und 1975. Namhafte Vertreter waren Otto-Friedrich Bollnow, Heinrich Döpp-Vorwald und Werner Loch mit ihrem Ansatz der philosophischen pädagogischen Anthropologie; Martinus Lageveld und Andreas Flitner formulier-

ten eine phänomenologische Variante; Josef Derbolav stand für eine dialektisch-reflexive Herangehensweise; Heinrich Roth und Max Liedtke markierten eine integrative Form der pädagogischen Anthropologie; die historisch orientierte reflexive Ausprägung ist eine vor allem von Christoph Wulf und Jörg Zirfas entwickelte aktuelle Form der pädagogischen Anthropologie (Damberger 2019, 2021)⁵. Bei keinem der genannten Autoren und in keinem der aktuellen Handbücher zur Thematik findet die anthroposophische Variante auch nur ansatzweise Erwähnung (vgl. hierzu Wulf & Zirfas 1994b; Zirfas 2004; Hamann 2005; Levinson & Pollock 2011; Pleger 2013; Wulf & Zirfas 2014). Über die möglichen Ursachen für diesen Umstand lässt sich nur spekulieren. Ein wesentlicher Grund scheint in der mangelnden wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit zu liegen. Dies beginnt bereits mit dem Selbstanspruch, die Anthroposophie sei nicht nur *eine* Geisteswissenschaft, sondern *die* Wissenschaft vom Geiste.

Wilhelm Dilthey, ein Zeitgenosse Steiners, legte 1883 seine *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (1922/1883) vor – ein Werk, das Steiner nachweislich kannte. Die Geisteswissenschaften (im Plural) unterscheiden sich, so Dilthey, wesentlich von den Naturwissenschaften (vgl. ebd., S. 108 f.). Naturwissenschaftliche Erfahrungen zielen aus seiner Sicht auf Erklärungen ab. In der Regel geht es dabei um kausale Zusammenhänge: Ein Stein durchbricht die Fensterscheibe, weil er von einem unachtsamen Kind mit einer bestimmten Geschwindigkeit dagegen geworfen wurde. Oder, weitaus spannender: Warum entstehen Schwarze Löcher, und warum ist ihre Gravitation so extrem, dass selbst Licht nicht entweichen kann? Die allgemeine Relativitätstheorie erklärt, wie Masse und Energie die Raumzeit krümmen. Wenn eine bestimmte kritische Dichte überschritten wird (z. B. bei mehr als drei Sonnenmassen), entsteht ein „Ereignishorizont“ – auch Gravitationsingularität genannt – bei dem die Raumzeit „kippt“. Es handelt sich um einen *point of no return*, ab dem kausal keine Information mehr nach außen dringen kann.

In Abgrenzung dazu geht es im Falle der Geisteswissenschaften weniger um Erklärungen, sondern um Verstehen: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1964 S. 144). Warum entwickelt ein Kind mit Sprachverzögerung plötzlich Freude am Sprechen? Mögliche Faktoren sind eine vertrauensvolle Beziehung zu einer neuen Bezugsperson, eine kreative Sprachförderung oder ein persönlicher Entwicklungsschritt. Man könnte meinen, dies seien Erklärungen, doch diese Faktoren beantworten die Ausgangsfrage nicht hinreichend. Die beim Kind beobachtbare Veränderung ergibt sich nicht aus einem isolierbaren Reiz-Reaktions-Schema. Selbst eine Kombination mehrerer solcher Schemata kann bestenfalls eine komplexere Erklärung bieten. Eine Antwort auf das, was hier geschieht, erfordert in Anlehnung an Dilthey, sich dem inneren Sinnverlauf

5 Zur differenzierteren Systematik der pädagogischen Anthropologie vgl. Kamper (1994/1971) sowie Wulf/Zirfas (1994a).

zuzuwenden, den es hermeneutisch zu erschließen gilt. Es geht also – um es auf den Punkt zu bringen – um ein Verstehen durch Rekonstruktion von Entwicklungsdynamiken (vgl. hierzu auch Thompson 2020, S. 45 ff.).

Diltheys Überlegungen zu den Geisteswissenschaften unterscheiden sich allerdings nicht nur von naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen, sondern richten sich auch gegen metaphysische Begründungsformeln (vgl. Dilthey 1922/1883, S. 124 ff.). Religion und metaphysische Systeme sind für ihn Ausdruck des jeweiligen Selbstverständnisses einer Epoche. Sie liefern allerdings darüber hinaus keine Erkenntnisse über eine vom Menschen unabhängige Realität. Der hier vertretene Ansatz zielt darauf ab, jegliche Binnenperspektive einer Weltdeutung zu überwinden. Insofern plädiert Dilthey für eine umfassende Betrachtungsweise, die alle Weltdeutungen als gleichberechtigte Ausdrucksformen des Humanen versteht. Es geht also nicht um eine Nähe oder Ferne zu einer absoluten Wahrheit, sondern um eine Pluralität menschlicher Formen als Artikulation menschlicher Ausdrucksweisen (Jung 1996, S. 18 f.; vgl. auch Jung 2007, S. 72 ff.).

Aus dem Leben selbst das Leben zu verstehen, ist ein zentraler Gedanke, der sich in der Hermeneutik als die für Dilthey zentrale Forschungsmethode der Geisteswissenschaften etabliert. Ausgangspunkte der Hermeneutik sind etwa innere Erlebnisse, die in irgendeiner Form (schriftlich, mündlich, künstlerisch, performativ etc.) zum Ausdruck gelangen. Konkret bedeutet das: Ein inneres Erlebnis wird symbolisch nach außen vermittelt. Der Ausdruck des Erlebnisses wird durch andere (die Forschenden) rekonstruiert. Die Rekonstruktion erfolgt durch die Einordnung in einen Lebens- und Sinnzusammenhang und ist alles andere als eine Reproduktion. Denn: Der Sinn und die Bedeutung des Ausdrucks, die es zu verstehen gilt, liegen keineswegs einfach so vor, sondern entstehen im hermeneutischen Erschließen – verstanden als schöpferischer Akt (Grondin 2009, S. 26 f.; Bollnow 2020, S. 14; Damberger 2024, S. 135 ff.), der keinesfalls willkürlich erfolgt, sondern sich an einem mehrschrittigen methodischen Vorgehen orientiert, das intersubjektive Komponenten explizit mit einschließt (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 41 ff.; Klafki in Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 125 ff.). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erweist sich demzufolge als ein wesentliches Charakteristikum der Hermeneutik als Forschungsmethode.

5. Kritisch denken, mutig forschen, geistvoll handeln – Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert

Steiner schätzt Diltheys Anliegen, das naturwissenschaftliche Forschungsparadigma durch einen geisteswissenschaftlichen Ansatz zu ergänzen und damit zugleich die Eigenständigkeit der Geisteswissenschaften zu unterstreichen. Er hebt

zudem positiv hervor, dass Dilthey ein geistig-seelisches Innenleben anerkennt, das nicht kausal und damit (quasi-)mechanistisch, sondern bestenfalls interpretativ-sinnhaft erschlossen werden kann. Zugleich kritisiert er jedoch, dass Dilthey die Frage vernachlässigt, was das Geistige – unabhängig davon, dass es über die Sinne Erfahrungen macht und damit Erkenntnisse über die Welt gewinnt – an sich ist. Dilthey lässt „die Fragen offen: Was ist diese Geisteswelt[,] und wie gehört ihr die Menschenseele an?“ (Steiner 1926, S. 604). „*Innerhalb* dieses Daseins entsteht Gewissheit darüber, dass eine geistige Welt besteht. Aber die Seele findet keinen Weg, um ihr eigenes, in sich geschlossenes Wesen *außerhalb* des Leibesdaseins im Geiste zu erleben. Was der Geist *in ihr* auslebt, anregt, schafft, das nimmt sie wahr, soweit ihr das leibliche Dasein die Möglichkeit dazu gibt. Was *sie als Geist* in der Geisteswelt ist, ja ob sie darinnen eine besondere Wesenheit ist, das ist eine Frage, die man nicht beantworten kann durch die bloße Anerkennung der Tatsache, dass die Seele *im Leibe* sich eins wissen kann mit einer lebendigen, schaffenden Geisteswelt. Für eine solche Antwort wäre notwendig, dass die selbstbewusste Menschenseele, indem sie zu einer Erkenntnis der geistigen Welt vordringt, sich nun auch bewusst werden könnte, *wie* sie in der Geisteswelt selbst lebt, unabhängig vom Leibesdasein. Die Geisteswelt müsste dem Seelenwesen nicht bloß die Möglichkeit geben, dass es sie anerkennen kann, sondern sie müsste ihm etwas von ihrer eigenen Art mitteilen. Sie müsste ihm zeigen, wie sie anders ist als die Sinnenwelt und wie sie das Seelenwesen Anteil nehmen lässt an dieser ihrer anderen Daseinsart“ (ebd., S. 605 f.). Steiner geht es in Abgrenzung zu Dilthey um eine Erkenntnis des Geistigen und damit um das, was Dilthey als metaphysische Begründungsformel ablehnt. Aus Diltheys Sicht können wir über eine geistige Welt lediglich spekulieren. Wissenschaftlich erschließen können wir sie nicht.

Genau hier setzt Steiners Vorstellung einer Geisteswissenschaft an. Ausgangspunkt ist das Denken als geistige Aktivität, das – über seine alltägliche Funktion hinaus – darauf zielt, Erkenntnisse über eine geistige Welt zu gewinnen. Damit verbunden ist die Überzeugung, dass es erstens eine geistige Welt gibt und dass zweitens diese prinzipiell denkend zugänglich gemacht werden kann. Die Rede ist also von einer geistigen Realität, die unabhängig davon existiert, dass der Mensch sie denkt. Dies setzt voraus, dass Wirklichkeit nicht im Kern aus Materie, sondern aus Ideen – also aus Geistigem – besteht. Auch der menschliche Leib und die durch ihn vermittelten Sinneseindrücke erscheinen in diesem Verständnis als Ausdruck des Geistigen – ähnlich wie die hörbare Musik ein Ausdruck der zugrunde liegenden Partitur ist.

Wie gelangt nun aber der Mensch denkend zur geistigen Erkenntnis? Steiner schlägt hierzu eine Schulungsmethode vor, die über *Imagination* und *Inspiration* zur *Intuition* führt (Steiner 2015). Diese Stufen gelten als verschiedene Weisen des Erkennens: von bildhaft-anschaulichen Erlebnissen (Imagination) über das Erfassen geistiger Zusammenhänge (Inspiration) bis hin zum unmittelbaren Schau-

en des Geistigen (Intuition). Wer intuitiv erkennt, ist – so der Anspruch – in der Lage, das Geistige unmittelbar wahrzunehmen.

Sowohl die Prämisse einer Ideenwelt, die allem sinnlich Erfahrbaren zugrunde liegt, als auch der methodische Dreischritt, der zum Schauen dieser Welt führen soll, erinnern deutlich an Platons Erkenntnistheorie. Bei Platon führt der Weg zur Ideenschau über die sinnliche Wahrnehmung (*aisthesis*) und die Verstandeserkenntnis (*dianoia*) hin zum epistemischen Wissen (*noesis*) (Kersting 1999; Platon 2008). Und ähnlich wie bei Platon nur wenige das Potenzial in sich tragen, zu dieser höchsten Erkenntnisstufe vorzudringen, scheint auch die von Steiner vorgeschlagene Forschungsmethode mehr als ein meditatives „Handwerk“ mit epistemologischem Anspruch zu sein, das man sich mit hinreichendem Engagement anzueignen vermag. „Wie stellt sich also die Frage nach einer erforschbaren geistigen Welt in der gegenwärtigen anthroposophischen Szene?“, fragt Christian Rittelmeyer. „Hat sich dort in einer mittlerweile hundertjährigen Existenz der Bewegung die Behauptung Steiners bewahrheitet, dass sich jeder urteilsfähige Mensch die Fähigkeit einer ‚Erkenntnis höherer Welten‘ aneignen kann?“ (Rittelmeyer 2023, S. 72). Tatsächlich ist es bislang niemandem gelungen, Forschungsergebnisse auf Grundlage der von Steiner vorgeschlagenen methodischen Herangehensweise vorzulegen.⁶ Daher lässt sich mit Rittelmeyer resümieren: „So dürfte sich inzwischen unter den Anhängerinnen und Anhängern der Lehre Steiners die Überzeugung verbreitet haben, dass seinem Werk viele Inspirationen gerade auch für die praktische Lebensgestaltung zu entnehmen sind, dass seine Einsichten in die geistige Welt indessen entweder nur ihm möglich waren oder überhaupt nicht sachgerecht zu beurteilen sind“ (ebd., S. 72 f.).

Die als Geisteswissenschaft bezeichnete Anthroposophie erfüllt die gegenwärtig vorherrschenden Kriterien der Wissenschaftlichkeit nicht. Ihre Methodik ist kaum nachvollziehbar und die von Steiner geschauten Erkenntnisse entziehen sich der intersubjektiven Überprüfbarkeit. Anthroposophie ist daher in der aktuell vorliegenden Form als wissenschaftliche Forschungsmethode nicht hinreichend qualifiziert. Als Erkenntnisweg und Methode im Sinne der weiter oben angeführten Überlegungen, um sich in das pädagogische Gegenüber bzw. in die eigene Handlung jenseits der reinen Kognition zu vertiefen, besitzen anthroposo-

6 Bereits im Jahr 1917 schreibt Max Seiling in einem Beitrag für die Zeitschrift *Psychische Studien*: „[B]efremdlich ist es, daß die zur Erkenntnis höherer Welten führen sollende Schulung meines Wissens [...] nur äußerst geringe Erfolge hat, obwohl mehrere Hundert Schüler, richtiger: Schülerinnen sich seit vielen Jahren abmühen. [...] Die Unmöglichkeit des Erfolges wird übrigens [...] in höchst verwirrender Weise gleichsam offiziell verkündet: Adolf Arenson, einer der ältesten und Steiner sehr nahe stehender Anhänger schreibt nämlich am Schlusse seiner Schrift ‚Zum Studium der Geisteswissenschaft‘ (Berlin 1913): ‚Was bedeutet es denn, wenn der Geheimforscher immer wieder uns auffordert, nachzuprüfen, was er uns verkündet – wo er doch weiß, daß wir nicht zu denselben Quellen dringen können, wie er!‘“ (Seiling 1917, S. 82).

phische Aspekte durchaus ihre Berechtigung und können einen substanziellen Beitrag zu einer humanen Bildung leisten.⁷ Methoden, die der Anthroposophie entlehnt sind, eröffnen durch ihre Ausrichtung auf die Schulung der Wahrnehmung, die leiblich-geistige Präsenz und die Formempfindung Perspektiven, die sich mit aktuellen Konzepten ästhetischer Bildung in Beziehung setzen lassen. Beide zielen auf eine erweiterte Erkenntnisform, in der die subjektive Erfahrung zum Ort einer gestalthaften, existenziellen Weltbegegnung wird (vgl. Eisner 2014; Liebau 2014, S. 105 ff.; Rittelmeyer 2016a; Pühringer 2023).

Insofern besteht keine Notwendigkeit, die von Teilen der Bildungswissenschaft geforderte strikte Trennung zwischen einer erfolgreichen, handlungsorientierten Waldorfpädagogik einerseits und ihren anthroposophischen Wurzeln und Impulsen andererseits vorzunehmen – solange die Anthroposophie als Ideen- und Inspirationspool verstanden wird, der nicht auf eine endgültige Systematik reduziert werden darf, sondern als offenes Gefüge von Impulsen, das in pädagogischer Praxis und Reflexion immer wieder neu Gestalt gewinnt. Zumal eine solche Trennung ohnehin nur dann Sinn ergibt, wenn man unterstellt, dass die Didaktik der Waldorfpädagogik nicht bereits durch die Anthroposophie wesentlich geprägt ist.

Ein alternativer Ansatz besteht darin, die Anthroposophie zu modernisieren, womit Folgendes gemeint ist: Zum einen bestünde die Aufgabe darin, die Anthroposophie – insbesondere die anthroposophische Anthropologie – für Rezipienten des 21. Jahrhunderts verständlich zu machen. Dies ist die Grundbedingung, um einen fruchtbaren, dauerhaften Diskurs mit der etablierten Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu ermöglichen.

Damit einher geht eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten der Menschenkunde. Eine solche Auseinandersetzung bedeutet zugleich eine Emanzipation von der zentralen Figur der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner. Mit den Worten von Rainer Winkel: „Es gilt ihre überzeugenden Theoriebestände ebenso herauszuarbeiten wie ihre vernünftige Praxis. Und es wird auch Aufgabe von Anthroposophen und Waldorflehrern sein, sich mit der [...] Theorie um einer guten Praxis willen kritisch auseinanderzusetzen. *Steiner* von seinen eigenen Irrtümern befreien, um seine wahren Erkenntnisse zu retten – ob sich das lohnt, bedacht zu werden?“ (Winkel 1997, S. 113). Ganz konkret geht es darum, sich Steiners Aussagen als Erzählungen mit Symbolcharakter, losgelöst von ontologischen Verbindlichkeiten, zuzuwenden. Dies schließt nicht aus, dass die Erzählungen Wahrheit enthalten; zugleich darf ihr möglicher Wahrheitsgehalt nicht ohne Weiteres unterstellt, sondern muss als offener, kritisch zu prüfender Möglichkeitshorizont verstanden werden.

7 Vgl. hierzu auch alternative, für die Pädagogik fruchtbare Methoden wie *Mindfulness in Education* und den Diskurs zum Thema *Achtsamkeitspädagogik* (Schonert-Reichl & Roeser 2016; Petermann 2023; Weghaupt 2024)

Die anthroposophische Anthropologie gilt es – wie von Rittelmeyer vorgeschlagen – als Heuristik und deren Kernaussagen als Hypothesen zu interpretieren, die mit vorhandenen, etablierten (gegebenenfalls aber auch mit neu zu entwickelnden) Forschungsmethoden überprüft werden müssen (vgl. Rittelmeyer 2016b, S. 135). Eine solche Anthropologie hätte dann den Charakter eines methodischen Werkzeugs mit eigenen, sich von anderen Pädagogiken unterscheidenden Suchstrategien. Ihr Wahrheitsgehalt wäre jedoch pragmatisch-funktional und damit prinzipiell wissenschaftlich anschlussfähig.

Eine solche kritische Waldorfpädagogik erfordert forschungsmethodisches Know-how, Mut und die grundsätzliche Bereitschaft, sich auf unsicheres Terrain zu begeben, da das als sicher und gewiss Angesehene fundamental infrage gestellt werden muss. Wer den entsprechenden Mut, den Willen und die Fähigkeiten nicht mitbringt oder nicht bereit ist, sie sich anzueignen, kann keine Wissenschaft betreiben. Hinzu kommt, dass eine akademische Waldorfpädagogik ohne wissenschaftliche Haltung und Befähigung in der professionellen Lehrerbildung des 21. Jahrhunderts nicht wirksam sein kann.

Die theorie- und empiriebasierte Forschung zur Waldorfpädagogik der letzten Jahre hat gezeigt, dass sie bereit ist, sich in den etablierten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Diskurs einzubringen. Ein solches Engagement kann für beide Seiten gewinnbringend sein. Die Waldorfpädagogik wäre damit aufgefordert, angesichts aktueller Themen und Fragestellungen sowohl inhaltlich als auch forschungsmethodisch anschlussfähig zu bleiben. Die etablierte wissenschaftliche Pädagogik könnte von den erziehungskünstlerischen Impulsen und dem spezifischen pädagogischen Blick einer anthroposophisch-anthropologisch begründeten Waldorfpädagogik profitieren, die ein Gegengewicht zur funktionalen Zurichtung junger Menschen im vorherrschenden Bildungssystem darstellt – etwa in den Bereichen ästhetische Bildung, Gesundheitspädagogik, Medienpädagogik, Fremdsprachendidaktik etc.

Der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Harm Paschen war es, der dafür plädierte, dass die wissenschaftliche Erforschung der Waldorfpädagogik deren Ziele, Inhalte und Methoden angemessen berücksichtigen müsse (Paschen 2010). Dies wiederum setzt eine forschungsmethodische Offenheit voraus, die sich an die etablierte wissenschaftliche Pädagogik richtet und zu der die Waldorfpädagogik geradezu herausfordert. So gesehen birgt das Engagement der Waldorfpädagogik im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs das Potenzial, einer *Versteinerung* in zweifacher Hinsicht entgegenzuwirken. Positiv formuliert: Der Diskurs kann sowohl die Waldorfpädagogik als auch die etablierte wissenschaftliche Pädagogik verlebendigen.

Literatur

- Barz, Heiner/Liebenwein, Sylvia/Randoll, Dirk (2012): *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benzenhöfer, Udo/Rotzoll, Maike (1991): Zur „Anthropologia“ (1533) von Galeazzo Capella. Die früheste bislang bekannte Verwendung des Begriffs Anthropologie. In: *Medizinisches Journal. Internationale Vierteljahresschrift für Wissenschaftsgeschichte*, 26, S. 315–320.
- Bohlken, Eike/Thies, Christian (2009): Einleitung. In: Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hrsg.): *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*, S. 1–10. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Böhm, Winfried (2012): *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*. München: C. H. Beck.
- Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.) (1990): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bollnow, Otto Friedrich (2020): *Schriften Band XI. Zur Philosophie der Geisteswissenschaften*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Clement, Christian (Hrsg.) (2017): *Rudolf Steiner. Schriften – Kritische Ausgabe. Band 6*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Damberger, Thomas (2019): *Bildung im Digitalzeitalter. Zur pädagogisch-anthropologischen, technischen und medienpädagogischen Dimension des Verhältnisses von Bildung und Digitalisierung*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Damberger, Thomas (2021): *Bildung und Erziehung heute. Eine erzählerische Hin- und Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Damberger, Thomas (2024): (Erziehungs-)Wissenschaft und Anthroposophie. In: Hübner, Edwin E. F./Lutzker, Peter (Hrsg.): *Bildung, Leib, Pädagogik. Anthropologische und phänomenologische Ansätze für eine zeitgemäße Jugendpädagogik*, S. 129–172. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Damberger, Thomas/Hübner, Edwin (Hrsg.) (2024): *Kinder stärken in Zeiten der Digitalisierung. In Krisen reflexive Energie entwickeln*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Diefenbach, Christiane (2020): *Schulische Fähigkeiten von Kindern mit speziellem medizinischem Versorgungsbedarf am Ende des ersten Schuljahres. Ergebnisse zweier Kohortenstudien an Waldorfschulen und traditionellen Schulen*. In: *RoSE – Research on Steiner Education*, 11(1).
- Dilthey, Wilhelm (1922/1883): *Gesammelte Schriften. Band I. Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Leipzig/Berlin: B. G. Teubner.
- Dilthey, Wilhelm (1964): *Gesammelte Schriften. Band V. Die geistige Welt I. Einleitung in die Philosophie des Lebens. 4., unveränderte Auflage*. Stuttgart: B. G. Teubner.
- Drewek, Peter/Harney, Klaus (2025): *Gesellschaftliche Verfasstheit von Schule und Berufsbildung*. In: Syring, Marcus/Bohl, Thorsten/Gröschner, Alexander/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Studienbuch Bildungswissenschaften 3. Schulsysteme verstehen und Professionalität entwickeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 29–49.
- Eisner, Elliot W. (2014): *Ästhetisches Lernen. Kunst und das Hervorbringen von Geist und Verstand*. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*, 2. Auflage, S. 113–118. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Freitag, Klaus-Peter/Gabriel, Wilfried/Peters, Jürgen (Hrsg.) (2020): *Fürs Leben gelernt – Die berufsbildende Waldorfschule*. Berlin: Peter Lang.
- Frielingsdorf, Volker (2012a): *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Frielingsdorf, Volker (Hrsg.) (2012b): *Waldorfpädagogik kontrovers. Ein Reader*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grondin, Jean (2009): *Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hamann, Bruno (2005): *Pädagogische Anthropologie. Theorien – Modelle – Strukturen. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage*. Frankfurt/Berlin/Bern u. a.: Peter Lang.

- Hansmann, Otto (Hrsg.) (1987): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986/1807): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986/1845): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heusser, Peter (2016): Anthroposophie und Wissenschaft. Eine Einführung. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Hübner, Edwin (2015): Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Hübner, Edwin (Hrsg.) (2022): Medienpädagogik. Gesichtspunkte, Grundwissen, Praxisprojekte. Ein Handbuch für die Mittelstufe. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.) (2017): Persönlichkeit in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.) (2020): Resonanz und Lebensqualität. Weltbeziehungen in Zeiten der Digitalisierung. Pädagogische Perspektiven. Mit einem Geleitwort von Hartmut Rosa. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Werke in fünf Bänden. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hutter, Walter (2019): Zur Methode des Oberstufenunterrichts an Waldorfschulen. Oberhausen: Athena.
- Hüttig, Albrecht (Hrsg.) (2019): Wandel der Wissenschaften. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Jung, Matthias (1996): Dilthey zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Jung, Matthias (2007): Hermeneutik zur Einführung. 3. Auflage. Hamburg: Junius.
- Kaiser, Ulrich (2020): Der Erzähler Rudolf Steiner. Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.
- Kamper, Dietmar (1994/1971): Neuere Ansätze zu einer „pädagogischen Anthropologie“. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, S. 193–206. Donauwörth: Auer.
- Kant, Immanuel (1977): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kersting, Wolfgang (1999): Platons „Staat“. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kron, Friedrich W. (1996): *Grundwissen Pädagogik*. 5., verbesserte Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Leber, Stefan (1992): Einleitung. In: Leber, Stefan (Hrsg.): Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen, 3., überarbeitete Auflage, S. 1–39. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Levinson, Bradley A. U./Pollock, Mica (Hrsg.) (2011): A Companion to the Anthropology of Education. West Sussex (UK): Wiley-Blackwell.
- Liebau, Eckart (2014): Leibliches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, 2. Auflage, S. 102–112. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lindenberg, Christoph (2011): Rudolf Steiner. Eine Biographie. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Loebell, Peter/Schuberth, Ernst (Hrsg.) (2011): Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Eine Herausforderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lutzker, Peter (2022): Teaching as an Art in an Age of Science and Technology. In: Tsing Hua Journal of Education Research, 37(2), S. 1–64.

- Lutzker, Peter (2024): Artistic Practice in Waldorf Teacher Education: A Sensory-Aesthetic Concept for a Digital Age. In: *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1363254> (Abfrage: 01.09.2025).
- Martzog, Philipp/Nieke, Wolfgang/Hoyer, Svenja (2018): Studien zu Wirkungen der Waldorfflehrerbildung – Empirische Forschung – der andere Blick. In: Kern, Holger/Zdražil, Tomáš/Götte, Wenzel M. (Hrsg.): *Lehrerbildung für Waldorfschulen – Erziehungskünstler werden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Martzog, Philipp/Stoeger, Heidrun/Suggate, Sebastian (2019): Relations between Preschool Children's Fine Motor Skills and General Cognitive Abilities. In: *Journal of Cognition and Development*, 20, S. 443–465.
- Molt, Emil (1972): *Entwurf meiner Lebensbeschreibung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Nieke, Wolfgang/Bernhard (2019): Waldorfpädagogik und Bildungswissenschaft. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*, S. 51–64. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nietzsche, Friedrich (1999/1883): *Also sprach Zarathustra*. München: de Gruyter.
- Paschen, Harm (2010): Wissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. In: Paschen, Harm (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*, S. 11–31. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petermann, Hans-Bernhard (2023): Achtsamkeit. Die neue pädagogische Tugend? Kritische Anmerkungen aus philosophischer Sicht. In: Dammer, Karl-Heinz/Kirschner, Anne (Hrsg.): *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*, S. 143–168. Stuttgart: Kohlhammer.
- Platon (2008): *Sämtliche Werke*. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Pleger, Wolfgang (2013): *Handbuch der Anthropologie. Die wichtigsten Konzepte von Homer bis Sartre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pühringer, Andrea (2023): Ästhetische Bildung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, S. 25–32. Wiesbaden: Springer VS.
- Randoll, Dirk/Peters, Jürgen (2018): Leistungsprinzip und Leistungsverständnis an Waldorfschulen. Pädagogische Intentionen und empirische Befunde. In: Weiss, Leonhard/Willmann, Carlo (Hrsg.): *Sinnorientiert lernen – zieloffen gestalten. Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik*. Berlin/Münster/London: LIT.
- Rawson, Martyn (2021): A Theory of Waldorf Teacher Education: Part 3. Learning Knowledgeable Action with Purpose through Learning-in-Practice. In: *RoSE – Research on Steiner Education*, 12(2), S. 1–12.
- Rawson, Martyn (2022): L2 Teaching and Learning in Waldorf Schools – Why Performative? In: *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning & Research*, XII(2).
- Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.) (1999): *Pädagogik-Lexikon*. München/Wien: Oldenbourg.
- Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Brahm, Grit (Hrsg.) (2018): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann IGSP.
- Rittelmeyer, Christian (2016a): *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2016b): *Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*, S. 119–140. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2023): *Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursionen in eine fremdartige Bildungslandschaft*. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.
- Rittelmeyer, Christian/Parmenier, Michael (2006): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rumpf, Horst (1988): *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. 2. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Schieren, Jost (2022): Anthroposophie in der Kritik. In: *Erziehungskunst*, 86(4), S. 5–9.

- Schieren, Jost (Hrsg.) (2016): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schonert-Reichl, Kimberly A. / Roeser, Robert W. (Hrsg.) (2016): Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice. New York/Heidelberg: Springer.
- Seiling, Max (1917): Zum Fall Steiner. In: Psychische Studien, XLIV(2), S. 31–38, 77–82.
- Steiner, Rudolf (1926): Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt. Zweiter Band (GA 18). Dornach/Schweiz: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum.
- Steiner, Rudolf (1983/1917): Von Seelenrätseln (GA 21). 5. Auflage. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2015): Schriften – Kritische Ausgabe. Band 7. Schriften zur Erkenntnisschulung. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Steiner, Rudolf (2018/1932): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). 10., neu durchgesehene und ergänzte Auflage. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Tyson, Ruhi (2018): Exploring Waldorf Education as a Practice through Case Narratives: A Framework for Empirical Research. In: RoSE – Research on Steiner Education, 8(2).
- Ullrich, Heiner (2011): Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München: C. H. Beck.
- Weghaupt, Dominik (2024): Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrerbildung. Bielefeld: Transcript.
- Winkel, Rainer (1997): Rudolf Steiner und die nach ihm benannten Schulen. In: Winkel, Rainer (Hrsg.): *Reformpädagogik konkret*. Hamburg: Bergmann & Helbig, S. 103–119.
- Winkel, Rainer (2001): Waldorfpädagogik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2, 6. Auflage, S. 1605–1609. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wulf, Christoph (2009): Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie. Köln: Anaconda.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (1994a): Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, S. 7–27. Donauwörth: Auer.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (1994b): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Auer.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Zander, Helmut (2016): Rudolf Steiner. Eine Biografie. München/Berlin/Zürich: Piper.
- Zdražil, Tomáš (2017): Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik – zur Konzeption der Lehrerrund Hochschulbildung bei Rudolf Steiner. In: Zdražil, Tomáš/Selg, Peter (Hrsg.): Anthroposophie und Hochschule. Geisteswissenschaftliche Perspektiven von Forschung, Studium und Ausbildung, S. 157–178. Hechingen: Verlag des Ita Wegman Instituts.
- Zdražil, Tomáš (2023): Wie verhalten sich Waldorfpädagogik und Anthroposophie zueinander? (Teil 4). In: Das Goetheanum, 31–32, S. 16–17.
- Ziegler, Renatus (2014): Vorbedingungen und Konsequenzen der Fragefähigkeit des Menschen: Erkenntniswissenschaft als Grundlage von Natur- und Geisteswissenschaft. In: Heusser, Peter/Weinzirl, Johannes (Hrsg.): Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute, S. 42–75. Stuttgart: Schattauer.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Autor:innenverzeichnis

Thomas Damberger, Prof. Dr. phil. habil., Freie Hochschule Stuttgart; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Philosophie der Bildung und Erziehung, Bildung und technologische Transformation.

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr. phil., Universität Oldenburg, Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.

Peter Lutzker, Prof. Dr. phil., Freie Hochschule Stuttgart; Arbeitsschwerpunkte: Fremdsprachendidaktik und -methodik, Pädagogische Anthropologie, Waldorfpädagogik.

Ansgar Martins, Dr. phil., Oberassistent am Institut für Religionswissenschaft der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Religionstheorie und -geschichte, Judentum, Esoterik.

Christian Rittelmeyer, Prof. (i. R.) Dr. phil., Universität Göttingen; Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Psychologie, Bildungstheorie und -geschichte, Ästhetische Bildung.

Jost Schieren, Prof. Dr. phil., Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Pädagogische Anthropologie, Phänomenologie und Ästhetik in der Pädagogik.

Heiner Ullrich, Prof. (i. R.) Dr. phil. habil., Universität Mainz; Arbeitsschwerpunkte: Empirische Schulforschung, Historische Schulforschung, Reformpädagogik.

Helmut Zander, Prof. (i. R.) Dr. Dr. habil., Université de Fribourg; Arbeitsschwerpunkte: Religiöse Grammatik politischer Kulturen, Komparative Religionswissenschaft.

Tomáš Zdražil, Prof. Dr. phil., Freie Hochschule Stuttgart; Arbeitsschwerpunkte: Schulische Gesundheitsförderung, Waldorfpädagogik.