

Anthroposophische Erziehungsgedanken als Grundlage der Waldorfpädagogik

Zur Person Rudolf Steiners

Alle anthroposophischen Erziehungsgedanken gehen auf die Lehren Rudolf Steiners (1861 – 1925) zurück. Das Wirken Steiners lässt sich, je nach Sichtweise, in zwei oder drei Phasen aufteilen, die keineswegs bruchlos ineinander übergehen. (Leisegang 1922, S. 27; Dessoir 1930, S. 416; Ullrich 1986, S. 76). Ich folge Leisegang (ebd.), der Steiners Wirken in eine philosophisch-literarische und theosophisch-anthroposophische Phase unterteilt, wobei besonders der Bruch vom Übergang zur Theosophie hervorgehoben werden soll (vgl. Leisegang 1922, S. 33 f., S. 48 ff.; Kowal-Summek 1993, S. 42 ff.).

Anthroposophie – Abgrenzungen

Es gibt verschiedene Wege, Erkenntnisse über die Welt und den Menschen zu erlangen. Neben dem Weg der sinnlichen Erkenntnis gibt es den der übersinnlichen Erkenntnis, den Steiner geht. Für sein Selbstverständnis trifft er hier folgende Unterscheidungen:

Theosophie ist das Bestreben, religiöse Überzeugungen mit übersinnlicher Erkenntnis zu verbinden: „Laß' Gott in dir sprechen und was er dir dann über die Welt sagt, ist Theosophie“ (Steiner 1909a, S. 50).

Anthroposophie ist im Gegensatz zur Theosophie, der Weisheit von Gott, die Weisheit vom Menschen. Diese Weisheit aber ist der Schlüssel zur Theosophie. „Stelle dich in die Mitte zwischen Gott und die Natur, laß den Menschen in dir sprechen über das, was über dir ist und in dich hineinleuchtet, und über das, was von unten in dich hineinragt, darin hast du Anthroposophie, die Weisheit, die der Mensch spricht“ (Steiner 1909a, S. 50 f.).

Anthropologie, die Rede vom Menschen, steht am unteren Ende der Leiter. Sie „ist das gewöhnliche menschliche Erkennen“ und „liegt unterhalb (der Erkenntnismöglichkeiten – L. K.-S.) des Menschen“ (Steiner 1909a, S. 50). Sie hüpfert quasi von Einzelaspekt zu Einzelaspekt, ohne den Blick fürs Ganze zu bekommen. Wo Anthropologie an ihre Grenze stößt, beginnt Anthroposophie. Das Erkennen dieser Grenze ist die „niederste Art der Wahrnehmbarkeit der geistigen Welt“ (Steiner 1917, S. 23) und somit der Schlüssel zur geistigen Welt. Während Anthropologie auf Sinneserfahrung aufbaut, beruht Anthroposophie auf seelischen Erfahrungen.

Theologie, das Reden von Gott, ist das Gegenstück zur Anthropologie. Sie ist der Versuch, höhere Erkenntnisse zu erlangen „mit gewöhnlichen Menschenmitteln“ (Steiner 1909a, S. 53).

Wahre **Philosophie**, als Liebe zur Weisheit, als Versuch der Welt- und Menschenerkenntnis, kann nur von Theosophen verstanden werden. Das, was wir gewöhnlich als Philosophie bezeichnen, stellt für Steiner ein Herumspekulieren an Mitteilungen von Erfahrungen aus höheren Welten dar, die aber als solche nicht erkannt werden. Philosophien, soweit sie nicht auf höheren Erkenntnissen aufbauen, sind „Erbstück(e) alter Lehren, aus (denen – L. K.-S.) das Leben herausgeblasen, herausgepreßt ist und von (denen – L. K.-S.) nur das tote Begriffsgerippe übriggeblieben ist“ (Steiner 1909a, S. 54).

Steiner selbst versteht sich als Theosoph, der auf die Stufe der Anthroposophie herabgestiegen ist, um den Menschen seine höheren Erkenntnisse zu schildern und ihnen den Weg zu zeigen, die Leiter hinaufzusteigen, um selbst höhere Erkenntnisse zu erlangen (vgl. Steiner 1904; 1904/05; 1905/08; 1906a; 1910a; 1917).

Die Entwicklung des Kosmos

Durch die höhere Erkenntnis könnte der Mensch erkennen, dass auch in der Gegenwart „die Entwicklungszustände der Vergangenheit erhalten geblieben sind“ (Steiner 1910a, S. 146), und dass jede Wiederverkörperung des Kosmos und des Menschen einen Entwicklungsfortschritt, eine Höherentwicklung darstellt.

Durch die Betrachtung der Entwicklung des Kosmos gewinnt man einen tieferen Einblick in das Wesen des Menschen. Dessen einzelne Glieder lassen sich erklären durch eine im Sinne Steiners geisteswissenschaftliche Betrachtung vom Sein und Werden des Erdenplaneten.

Die kosmische Entwicklung als Ganzes durchläuft sieben Bewusstseinsstufen, Epochen, Phasen oder Kreisläufe, wobei sich jede Phase in drei Unterphasen unterteilen lässt, von denen jeweils die mittlere den Höhepunkt der jeweiligen Phase darstellt. Diese sieben großen Kreisläufe, Phasen, Epochen oder Bewusstseinsstufen lassen sich in sieben kleine und diese in nochmals sieben Unterstufen unterteilen. Bezogen auf die sieben Bewusstseinszustände spricht Steiner (1906, 2 ff) davon, dass diese sich in sieben Lebenszustände und diese in jeweils sieben Formzustände unterteilen lassen. Formzustände aus früheren Entwicklungen bilden zusammen den Makrokosmos, während die Formzustände, die der Mensch selbst schafft, den Mikrokosmos bilden. Letztlich durchläuft die gesamte kosmische Entwicklung $7 \times 7 \times 7 = 343$ Stufen. Zwischen den einzelnen Entwicklungsschritten gibt es immer wieder große, mittlere oder kleine Ruhephasen.

Die gesamte kosmische und menschliche Entwicklung durchläuft die Saturn-, die Sonnen-, die Mond-, die Erden-, die Jupiter-, die Venus- und die Vulkanentwicklung. Der heutige Mensch lebt auf der Erde in der fünften nachatlantischen Periode, deren Vorbereitungszeit in das 4.-6. Jh. v. Chr. fällt und das seit dem 15. Jh. andauert. Insgesamt reicht diese Periode vom Jahr 1413 bis ins Jahr 3573, wobei sich die sechste nachatlantische Periode schon ankündigt (vgl. Steiner 1910a, S. 290 ff.; Kowal-Summek 1993, S. 26 f.).

Das Wesen des Menschen

Dem Menschen stehen prinzipiell zwei Wege zum Erfassen seines Wesens zur Verfügung: entweder mit den Sinnen und dem Verstand oder mit Hilfe der Fähigkeit zur übersinnlichen Erkenntnis.

Das Wesen des Menschen aus anthroposophischer Sicht gliedert sich in *Leib – Seele – Geist*. „Durch den Leib vermag sich der Mensch für den Augenblick mit den Dingen in Verbindung zu setzen“ (Steiner 1904, S. 22). Er ist für alle sichtbar. Die Seele, die nicht für alle sichtbar, jedoch mit den herkömmlichen Sinnen und dem Verstand erfassbar, bewahrt die Eindrücke, die äußere Dinge auf sie machen. „Das seelische (Dasein) trägt er als *seine* Welt in sich“ (a.a.O., S. 23). Durch den Geist, der nur durch höhere Erkenntnisse erfassbar ist, wird dem Menschen „die Außenwelt in seiner höheren Art offenbar“ (ebd.). Diese Welt, so Steiner (ebd.), ist „über die beiden anderen erhaben.“

Jeder der drei Teile des menschlichen Wesens ist nun wieder in sich teilbar. Der *physische Leib*, den der Mensch mit den Mineralien gemeinsam hat, ist in seinen Wirkungen in der Form oder Gestalt des Menschen zu erkennen. Der *Ätherleib*, den der Mensch mit den Pflanzen gemeinsam hat, ist der Architekt des physischen Leibes. Das Wesen des *Astralleibes*, den der Mensch mit dem Tier gemeinsam hat, ist in seinen Wirkungen nur für den übersinnlich Erkennenden wahrnehmbar. Das *Ich* hat der Mensch mit keinem Wesen gemeinsam. Es macht ihn zur „Krone der zunächst zu ihm gehörenden Schöpfung“ (Steiner 1910a, S. 60). Durch das Ich ist der Mensch fähig, Wünsche und Begierden zu erzeugen, für die es weder innerhalb noch außerhalb des Leibes eine Veranlassung gibt, sondern deren Quelle einzig das Ich selbst ist. In Bezug auf Leib – Seele – Geist genießt das Ich eine Zwischenstellung, was in folgendem Zitat deutlich wird: „Leib und Seele geben sich dem ‚Ich‘ hin, um ihm zu dienen; das ‚Ich‘ aber gibt sich dem Geiste hin, daß er es erfülle. Das ‚Ich‘ lebt in Leib und Seele; der Geist aber lebt im ‚Ich‘. Und das vom Geiste im ‚Ich‘ ist, das ist ewig“ (Steiner 1904, S. 40 f.).

Wo Gegenwärtiges dauernd gemacht wird, da überschneidet sich Leibliches mit Seelischem. Die *Empfindungsseele* ist es, die dem Wissen Dauer verleiht. Sie steht in Verbindung mit dem Astralleib. Beide sind „gewissermaßen zu einem Glied der menschlichen Wesenheit vereinigt“ (Steiner 1910a, S. 65) und „durch die Empfindungsseele ist der Mensch dem Tier verwandt“ (Steiner 1904, S. 35). Die *Verstandes- oder Gemütsseele* bedient sich des Denkens. Denken, die Suche nach Wahrheit, „durchdringt die Empfindungsseele“ (ebd.) und erhebt sich im Erkennen des „wahrhaft Guten“ (a.a.O., S. 37) über diese: Durch die *Bewusstseinsseele* erhält der Mensch Einblick in das Ewige. Das, was die Seele an Ewigem in sich trägt, macht sie unsterblich. Ihre Erkenntnis ist frei von allen Empfindungen. Sie ist die totale Veredelung des Ich. „Alles Kulturstreben und alles geistige Streben der Menschen“ (Steiner 1910a, S. 71) strebt diesem Ziel zu.

Durch eine Vereinigung mit der verborgenen Wesenheit des Astralleibes entsteht das Geistselbst (vgl. ebd.). Die Bewusstseinsseele berührt die ewige Wahrheit, das

Geistselbst trägt sie in sich; durch das Ich ist sie individualisiert (vgl. Steiner 1904, S. 41). Der *Lebensgeist* ist ein durch das Ich umgewandelter Ätherleib. Hier geht es um eine Änderung der Charakter- und Temperamenteigenschaften, die am ehesten durch religiöse, dann aber auch durch künstlerische Impulse bewirkt wird (vgl. Steiner 1910a, S. 74). Der übersinnlich Wahrnehmende kann Einfluss auf den Prozess ausüben. Durch einen vom Ich umgewandelten physischen Leib entsteht der *Geistmensch*, dessen Tätigkeit dem Menschen kaum klar werden wird. Lediglich dessen Zeichen, Erbleichen und Erröten, sind äußerlich wahrnehmbar.

Dadurch, dass Astralleib und Empfindungsseele und Bewusstseinsseele und Geistselbst ineinander übergehen, entstehen die sieben Glieder des Menschen, so wie Steiner auch von den sieben kosmischen Bewusstseinszuständen und den sieben kosmischen Kreisläufen spricht (vgl. Steiner 1906c).

Seele und Geist sind die unsterblichen Teile des Menschen. Sie bewahren die Eindrücke des Vergangenen auf, die der Mensch auch in seiner nächsten Inkarnation in sich trägt. Die Verschiedenheit zweier Menschen beruht, nach Steiner, nicht auf deren Erziehung oder Sozialisation, sondern auf deren seelischen Anlagen. Die Biographie eines Menschen ist nicht durch Vererbung, Erziehung und Sozialisation, sondern nur durch Reinkarnation und Karma erklärbar (vgl. Steiner 1904, S. 58 f.). Der Mensch trifft in einem neuen Erdenleben auf Wirkungen seiner früheren Taten, egal wo er geboren wird (vgl. a.a.O., S. 68 f.). Letztlich gilt: Der Leib unterliegt der Vererbung, die Seele dem selbst geschaffenen Schicksal, dem Karma, und der Geist unterliegt der Wiederverkörperung.

Kritische Anmerkungen I

Auf einen Kritikpunkt bin ich schon kurz zur Beginn der Abhandlung eingegangen. Es geht darum, dass Steiner bemüht war, seinem Schaffen Kontinuität zu verleihen. In diesem Rahmen sind auch seine Bemühungen zu verstehen, kritische Anmerkungen von einst, auf die ganz besonders Leisegang (1922, S. 33 f., S. 48 ff.) verweist, zu glätten. In erster Linie geht es bei Steiner hier um abfällige Bemerkungen über die Theosophie. Verwunderlich ist daran, dass diesbezügliche Äußerungen Steiners aus dem Jahr 1897 in einem krassen Widerspruch stehen zur Übernahme des Postens eines Generalsekretärs der Theosophischen Gesellschaft 1902.

Inhaltlich gibt es Bedenken hinsichtlich der Bedeutung der Theosophie. Freimark (1912, S. 8) sieht sie als den Gipfel fast jeder Religionslehre; Oesterreich (1921, S. 128 ff.) dagegen hebt den Zusammenhang der Theosophie zu Okkultismus und Spiritismus hervor. Matzka (1950, S. 14 ff.) sieht in der Theosophie einen Versuch einer Synthese von Religion, Philosophie und Wissenschaft. Theologisch ist demnach die Theosophie reiner Pantheismus und kosmologisch pantheistische Emanationslehre. „Alles Seiende sei eine große Einheit und über sie hinaus gebe es nichts. Die Welt sei [...] ein Kosmos, sie zeige Gesetzmäßigkeit, Ordnung und Harmonie, der Erklärungsgrund dafür [...] biete sich

einzig und allein von einem ‚überbewußten‘ und ‚überpersönlichen‘ innerweltlichen göttlichen Prinzip her, das mit der Welt eines Wesens und einer Natur sei“ (a.a.O., S. 14). Hinzu kommt, dass der Pantheismus keine persönliche Seele kennt, sondern die als unsterblich geltende Seele ist ein „Tropfen im Meer des Alls, der für eine Zeit auf die Erde fällt, um dann von der großen Flut einer Entwicklung, die durchaus nicht mit dem Erdenleben zum Abschluß kommt, sondern sich über viele Entwicklungszustände in andere Leben erstreckt, wieder heimgeholt zu werden in den Schoß des Alls“ (a.a.O., S. 16). Theosophie ist okkultes Wissen, das nur von Eingeweihten, die sich auf einer höheren Stufe befinden, gewonnen werden kann. Die Nähe zu Steiners Lehren ist unübersehbar. Versuche, die menschliche Existenz zu transzendieren, sind nicht neu; doch noch nie haben diese Versuche, wie bei Steiner, naturwissenschaftliche Genauigkeit für sich beansprucht, was sie dann eben mangels fehlender Beweise so angreifbar macht.

Ein anderer Kritikpunkt betrifft das Verhältnis von Mythos und Wissenschaft, wobei hier besonders die Gedanken Cassirers eine Rolle spielen (vgl. Ullrich 1986; Cassirer 1925). Dabei geht es nicht darum, mythisches Denken zu verdammen, sondern „seine echte Überwindung muß auf seiner Erkenntnis und Anerkenntnis beruhen; nur durch die Analyse seiner geistigen Struktur läßt sich nach der einen Seite sein eigentümlicher Sinn, nach der anderen seine Grenze bestimmen“ (Cassirer 1925, XIII). Geht es wissenschaftlicher Objektivität um permanente Sonderung der Erfahrung, der Trennung zwischen Zufälligem und Wesentlichem, zwischen Veränderlichem und Bleibendem, so bleibt der Mythos dem Augenblick verhaftet, die Tiefendimension, die Trennung in Vorder- und Hintergrund, fehlt. Der Mythos kennt keine Trennung in Bild und Sache, kennt keine Symbolik im Sinne eines Ideellen hinter der Realität. Während Wissenschaft zu scheiden versucht zwischen Ursache und Wirkung, fehlt diese beim Mythos. Alles kann aus allem werden, „weil alles mit allem sich zeitlich berühren kann“ (a.a.O., S. 62). Auf die Suche der Wissenschaft, Gesetzmäßigkeiten zu finden, reagiert der Mythos mit Metamorphosen. Der Durchdringung und Analyse eines Gesamtkomplexes steht der Ablauf des Geschehens gegenüber, mit dem sich mythisches Denken begnügt. Im Verständnis der Erfassung des Raums kommt der Unterteilung in Zahlen, wie sie bei Steiner fortwährend auftritt, erhöhte Bedeutung zu. Alles erscheint mit allem verbunden und nach einem Plan gebaut zu sein. Die Zeit läßt sich nach Cassirer (a.a.O., S. 128) als ‚mythisch-religiöses Phasengefühl‘ bezeichnen. Überhaupt spielen Begriffe wie Periode, Phase, Rhythmen und Kreisläufe eine erhebliche Rolle, um Zeiteinteilungen zu charakterisieren. In den Zusammenhang des mythischen Denkens gehören alle Gedanken, die sich um Reinkarnation und Karma (vgl. a.a.O., S. 192 ff.) drehen.

Steiners Entwicklungstheorien

Bei Steiner lassen sich mindestens drei Entwicklungstheorien unterscheiden: die drei Geburten des Menschen, Leib – Seele – Geist und Antipathie – Sympathie. Legt man **die drei Geburten des Menschen** zu Grunde, so geht die anthroposophische

Entwicklungslehre davon aus, dass sich die menschliche Entwicklung in Sieben-Jahres-Rhythmen vollzieht und der Mensch dabei mehrere Geburten durchmacht, was allerdings nur für den übersinnlich Wahrnehmenden erkennbar ist. Nur er erkennt auch die permanente Einwirkung kosmischer Wesen auf den gesamten Entwicklungsprozess.

Mit der *physischen Geburt* verlässt der Mensch die ihn bis dahin umgebende schützende ‚Mutterhülle‘. Die sieben Jahre danach sind die Zeit der Formung, der Entfaltung und des Wachstums der physischen Organe und der Aufbau der Sinneswelt. „Haben sich richtige Formen herausgebildet, so wachsen richtige Formen, haben sich Mißformen herausgebildet, so wachsen Mißformen“ (Steiner 1907, S. 21). Erziehung soll sich in diesen ersten sieben Jahren ganz auf den physischen Leib beziehen.

Ohne Einwirkung kosmischer Wesen würde der Mensch sein Ich-Bewusstsein erst mit 21 bis 28 Jahren bekommen. Er würde so, nicht wie heute zur Frühreife erzogen; er wäre nicht so früh „gottverlassen“ (Steiner 1913b, S. 14). Die ersten sieben Jahre bezeichnet Steiner (1924a, S. 83) als Zeit des Kampfes zwischen den Vererbungskräften der Erdenwelt und den Kräften des vorirdischen Lebens. Das Kind, das von diesen Kämpfen nichts ahnt, gibt sich der Erdenwelt hin. Es entwickelt ein quasi religiöses Verhältnis zur Natur, auf das der Erzieher mit der „religiöse(n) Gesinnung des Priesters“ (a.a.O., S. 85) zu reagieren habe.

Generell gilt für den Erzieher, dass er das auf Erden fortzusetzen habe, was einst der Plan geistiger Wesen war (vgl. Steiner 1919a, S. 21). Er ist also (lediglich) Helfer bzw. Ersatz der geistigen Wesen. Jede Zeit hat ihre eigenen (Erziehungs)Aufgaben. Was der Erzieher in dieser Zeit versäumt, kann nie wieder gutgemacht werden. Die vordringlichste Aufgabe in dieser Zeit ist, für eine richtige Umgebung zu sorgen. „Freude und Lust begründen gesunde Anlagen, sind gesunde Organbildner“ (Steiner 1906b, S. 22). Die Zauberworte für die Charakterisierung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling lauten „Nachahmung und Vorbild“ (Steiner 1907, S. 22). Der Erwachsene und speziell der Erzieher haben sich so zu benehmen, dass ihr Verhalten uneingeschränkt nachgeahmt werden kann (vgl. Steiner 1906b, S. 22). Ermahnungen und Verbote helfen nichts. Im Gegenteil, Kinder besitzen ein instinktives Gespür für das Gute, das sie durch häufiges Ermahntwerden verlieren. Dieser Instinkt bezieht sich nicht nur auf das Gute, sondern auch auf das Gebiet der Ernährung und der Musik (vgl. Steiner 1907, S. 26).

Die zur weiteren Vervollkommnung auf die Erde geschickte Seele hängt der (geistigen) Vergangenheit nach. Dies ist auch der Grund, warum der junge Mensch sich seiner Umgebung hingibt und sie nachahmt (vgl. Steiner 1919a, S. 149).

Die charakteristische Grundstimmung der ersten sieben Jahre lautet: Die Welt ist moralisch! Der Erzieher hat sich danach zu richten.

Die *Geburt des Ätherleibes* kennzeichnet die zweiten sieben Jahre, deren äußeres Zeichen der Zahnwechsel ist. Erst mit der Geburt des Ätherleibes ist es möglich, erzieherisch auf ihn einzuwirken. Der Ätherleib ist Träger „der Neigungen, Gewohn-

heiten, des Gedächtnisses, des Charakters, der Temperamente" (Steiner 1907, S. 27). Seine Ausbildung dauert beim Mädchen bis zum vierzehnten, beim Jungen bis zum sechzehnten Lebensjahr. Das Ende ist mit der Geschlechtsreife erreicht.

Das Einwirken verschiedener kosmischer Wesen auf den Entfaltungsprozess wirkt sich letztlich auf die Selbständigkeit der Person aus.

Die erzieherisch relevanten Zauberworte dieser zweiten sieben Jahre lauten: Nachfolge und Autorität/Verehrung bzw. Ehrfurcht/Autorität. Der Lehrer erweist sich als Künstler, wenn es ihm gelingt, über Gleichnisse und Sinnbilder Scheu und Ehrfurcht bei den Kindern zu entwickeln. Dies fällt ihm um so leichter, je weiter er in der Geisteswissenschaft verwurzelt ist. Am stärksten wirken Empfindungen und Vorstellungen, die durch religiöse Erlebnisse ausgelöst werden. Durch sie „(fühlt und erlebt) der Mensch seine Stellung zu den ewigen Urgründen des Weltalls" (a.a.O., S. 37). Der Schüler soll nicht kritisieren, sondern das Übersinnliche erkennen, „was über das Vergängliche hinausgeht" (Steiner 1906b, S. 27).

Der Mensch wendet sich nun verstärkt der Gegenwart zu. Die charakteristische Grundstimmung der zweiten sieben Jahre lautet: Die Welt ist schön!

Mit der Geschlechtsreife wird der *Astralleib geboren*, auf den nun erzieherisch eingewirkt werden kann. Der Zeitraum der Entfaltung erstreckt sich vom vierzehnten bis zum einundzwanzigsten Lebensjahr. Des Menschen kritischer Verstand erwacht in dieser Zeit. Zudem ist es die Zeit starker Charakterveränderungen auf Grund innerer, seelischer Vorgänge. Aus zu früher Urteilsbildung resultieren „alle Einseitigkeit im Leben, alle öden ‚Glaubensbekenntnisse‘, die sich auf ein paar Wissensbrocken gründen" (Steiner 1907, 40). Äußerliche Merkmale der seelischen Vorgänge sind die sogenannten Flegeljahre und das Interesse am anderen Geschlecht (vgl. Steiner 1921a, S. 74). Übermäßiger Erotik tritt man entgegen, indem man im jungen Menschen den Sinn für die Schönheit der Welt weckt (vgl. a.a.O., S. 78). Die Mädchen orientiert man dabei stärker am Sittlichen, Guten, Religiösen, während die Jungen mehr zur Kraft, zur Beherrschtheit tendieren. Allzu großer Koketterie der Mädchen bzw. der Flegelhaftigkeit der Jungen begegnet man am besten mit Humor.

Es ist dies die Zeit, in der der Mensch am besten von der Welt lernt (vgl. Steiner 1906a, S. 55). Der Erzieher tritt dem jungen Menschen jetzt als Lehrer gegenüber; er vermittelt Naturgesetze, betreibt wissenschaftlichen Unterricht. Das Zauberwort dieser Zeit lautet: Grundsätze – zur Bildung eines gesunden Urteils und ebensolcher Ideale.

Der Grundimpuls dieser Jahre, in denen sich der Blick auf die Zukunft richtet, lautet: Die Welt ist wahr!

So wie sich die Entwicklung hinsichtlich der ‚Leiberlehre‘ betrachten lässt, besteht die Möglichkeit, die **Entwicklungsprozesse in Leib, Seele und Geist** näher zu betrachten.

In den ersten sieben Jahren steht die physische Entwicklung und Erziehung im Vordergrund. Das Kind als Seele begegnet uns im zweiten Jahrsiebt, während danach die Entwicklung und Erziehung des Geistigen erfolgt. „Aber das Geistige [...] kann man eigent-

lich nicht erziehen. [...] Geistiges kann der Mensch nur vom Leben lernen" (Steiner 1922b, S. 47).

Soweit es die körperliche bzw. die seelische Gliederung betrifft, wirken alle Systeme bzw. Funktionen von Anfang an zusammen, doch haben sie ihre maximale Wirkung zu unterschiedlichen Zeiten. Die jeweilige seelische Funktion korrespondiert mit der entsprechenden leiblichen. Von leiblicher Seite aus betrachtet dominiert in den ersten sieben Jahren das Nerven-Sinnes-System. Das Kind ist, so Steiner (a.a.O., S. 55) „in einem mehr als sinnbildlichen Sinne ganz Sinnesorgan". Denken und Vorstellen stehen bei der seelischen Gliederung im Vordergrund. Im zweiten Jahrsiebt hat von der leiblichen Seite das rhythmische System, das Blut-, Atmungs- und Lymphgefäßsystem den Vorrang (vgl. Steiner 1920a, S. 29), während von seelischer Seite aus das Fühlen vorrangig ist. Im dritten Jahrsiebt korrespondiert das Stoffwechselsystem von leiblicher Seite mit dem seelischen Wollen. Der leiblichen und seelischen Entwicklung entsprechen von geistiger Seite die drei Bewusstseinszustände Wachen, Träumen und Schlafen. Diese Bewusstseinszustände sind nur der übersinnlichen Erkenntnis zugänglich.

Primärer als die „Abstraktion Denken, Fühlen, Wollen" (Steiner 1920a, S. 37) sind für die Seele im Rahmen der **Entwicklung** Offenbarungen in **Sympathie und Antipathie**. Sympathie bedeutet hier bejahendes, Antipathie verneinendes Urteil. Das dritte, zwischen Sympathie und Antipathie, ist ein „skeptisches Hin- und Herpendeln zwischen beiden" (a.a.O., S. 38), wenn es um eine Entscheidung geht.

Antipathie und Sympathie bilden eine Polarität, deren Ursprung die Scheidung des Physischen und des Geistigen ist. Während das Physische die Phase zwischen Geburt und Tod repräsentiert, vertritt das Geistige die zwischen Tod und (erneuter) Geburt. Das Sympathische wird als gut, das Antipathische als schlecht empfunden.

Weil die Seele noch nicht vollkommen ist, wird sie zur weiteren Vervollkommnung erneut auf die Erde, auf den physischen Plan geschickt, woraus die Antipathie gegen das Geistige resultiert (vgl. Steiner 1919a, S. 35). Aus genügend starker Antipathie entsteht das Gedächtnis und im Weiteren der Begriff. Der antipathische Prozess ist einer der zunehmenden Verhärtung. Er wirkt in den Menschen hinein „und schafft sich die Nerven" (a.a.O., S. 35).

Der Wille ist mit Sympathie behaftet, liegt in ihm doch der Keim für das, „was nach dem Tod uns geistig-seelische Realität sein wird" (a.a.O., S. 34). Aus genügend starker Sympathie entsteht Phantasie und im Weiteren Imagination. Der sympathische Prozess, dessen körperliches Merkmal das Blut ist, ist einer der zunehmenden Vergeistigung. „Das Blut will immer geistiger werden, der Nerv immer materieller; darin besteht der polare Gegensatz" (a.a.O., S. 39).

Die Aufgabe des Erziehers besteht darin, dem Verhärtungsprozess durch Vermeidung abstrakter Begriffe und eine Bevorzugung von Bildern und Phantasien entgegenzuwirken, was allerdings ein entsprechendes Verhältnis zu den Kindern voraussetzt, das auch gegen deren Widerstand hergestellt werden kann (vgl. a.a.O., S. 29).

Kritische Anmerkungen II

Seit man denken kann, untergliedert man Entwicklungsverläufe in Phasen (vgl. Oerter 1982¹⁹, S. 54), bei denen auch Kriterien, auf die Steiner sich bezieht, eine Rolle spielen (vgl. Boll 1912, Spalte 2555; Kapferer 1934, S. 66).

Phasenlehren, und somit auch Steiners Lehren, gehen „implizit oder explizit“ (Oerter 1982¹⁹, S. 54) von folgenden Voraussetzungen aus:

1. „Ein bestimmter seelischer Entwicklungs- und Reifestand ist für längere Zeit beim Kind oder Jugendlichen bestimmend. Während dieser Zeit vollzieht sich keine wesentliche Veränderung“ (ebd.). Ein größerer Abschnitt, Stufe genannt, kann dabei in kleinere, Phasen genannt, unterteilt werden.
2. „Zwischen zwei Stufen liegt ein deutlich erkennbarer Einschnitt, der als rascher Übergang, als Veränderung sichtbar wird“ (ebd.). Dieser Einschnitt wird z. B. von Kroh als Krisenzeit bezeichnet (vgl. Kroh 1944a und b, zitiert bei Oerter 1982¹⁹, S. 54).
3. „Die Stufen oder Phasen folgen in einer bestimmten Reihenfolge aufeinander“ (ebd.), wobei die vorausgegangene Stufe die jeweils folgende erst ermöglicht.
4. „Diese scheinbare Entwicklung beruht auf einer naturgegebenen inneren Gesetzmäßigkeit und ist weitgehend unabhängig von den jeweiligen sozialen Einflüssen, sofern diese nicht hemmend oder störend wirken“ (ebd.).
5. „Nicht zur Kennzeichnung einer Phasen- oder Stufenlehre gehören Angaben über die Dauer eines Abschnittes oder Altersangaben über Beginn und Ende einer Stufe“ (a.a.O., S. 54 f.). Sind sie dennoch vorhanden, so dienen sie lediglich der Orientierung.

Natürlich kommt den Verfassern solcher Phasenlehren in gewisser Weise ein Verdienst zu. So erscheinen Kindheit und Jugend als eigene mit der Erwachsenenwelt nicht vergleichbare Entwicklungsstadien. Ebenso verdeutlichen sie, dass Entwicklungsschritte oftmals nicht ohne Schaden übersprungen werden können. Sie lieferten eine Fülle von Einzelergebnissen für die Weiterentwicklung anderer Theorien. In der aktuellen naturwissenschaftlich orientierten Entwicklungspsychologie spielen sie jedoch eine untergeordnete Rolle (vgl. Ullrich 1986, S. 111), auch wenn sie als Orientierungshilfe im Alltagsbewusstsein der Menschen immer noch von Bedeutung sind (vgl. Oerter/Montada, 1986⁴, S. 678; Trautner 1978, S. 235).

Trotz dieser Verdienste gibt es doch erhebliche Einwände gegen Phasenlehren, die somit auch Steiner berühren. „Je mehr Einzelergebnisse berücksichtigt werden, desto schwerer läßt sich die Phasentheorie aufrechterhalten“ (Oerter 1982¹⁹, S. 59), sodass sie letztlich der Darstellung der Entwicklung als Prozess bzw. „als fortschreitende Differenzierung und Zentralisation“ (a.a.O., S. 56) wich. Hinzu kommt, dass Entwicklung als soziales Lernen hier keine Rolle spielt. Des Weiteren gehören hierher die ‚Konzeption vom Reifestand‘, nach der pädagogische Bemühungen erst bei einem bestimmten Entwicklungsstand auf fruchtbaren Boden fallen, und die ‚Konzeption

der sensiblen Phase‘, wonach es einen Zeitpunkt gibt, in dem „spezifische Erfahrungen maximale Wirkung haben“ (a.a.O., S. 53).

Interessant sind hier vor allem die Auswirkungen auf die pädagogische Praxis, die eben deren Bedeutung auch für heute noch belegt:

1. „Die Frage nach Schulreife und Schuleignung wird also gekoppelt mit der Erreichung der dazugehörigen Entwicklungsstufe“ (Oerter 1982¹⁹, S. 63). Dabei ist es unerheblich, ob ich mich am Alter oder an äußerlichen Merkmalen wie z. B. dem Zahnwechsel orientiere. Im Extremfall bleibt die außerschulische Sozialisation völlig unberücksichtigt oder aber auch die schulische Sozialisation, z. B. bei bevorstehendem Schulwechsel.
2. Obwohl nach Ullrich „die allermeisten Autoren wissenschaftlicher Stufenlehren“ (Ullrich 1986, S. 112) um die Fragwürdigkeit von Altersangaben wissen, setzen sie welche, wohl wissend um deren Wirkung. Abzulesen ist dies nicht zuletzt in alltagssprachlichen Äußerungen, bei denen oftmals Forderungen und Erwartungen an das Alter einer Person geknüpft sind. Man orientiert sich also nicht an der Individualität, sondern an meistens von außen gesetzten Normen, die nicht selten zu Über- oder Unterforderung von Personen führen.
3. So wie sie auf der einen Seite zur Entstehung und Fixierung von Vorurteilen beitragen können, können sie auf der anderen Seite massive Ängste hervorrufen.
4. „Problematisch ist vor allem die aus Stufenlehren häufig gezogene Konsequenz, mehr auf die Pädagogik des Wachsenlassens zu vertrauen als spezifische Lernarrangements zu entwerfen“ (ebd.). Dahinter steckt nicht selten zusätzlich noch die Angst, entweder das Falsche zu tun, nicht genug zu tun oder aber die Angst vor der Über- bzw. Unterforderung. Obwohl der Lehrer/Erzieher dabei nach außen sehr aktiv erscheinen kann in seinem Bemühen, Angebote zu machen, bleibt er in Wirklichkeit doch passiv.
5. Es besteht die Gefahr, offenkundig soziokulturelle Unterschiede - z. B. die Rolle der Frau im Orient - nicht bzw. negativ zu berücksichtigen als bewußte Unterlassung.

Ein weiterer Punkt, der sich kritisch anmerken läßt, betrifft den Erziehungsbegriff und damit verbunden auch die Lehrerfunktion. Legt man die von Oerter/Montada gegebene negative Definition von Reifung zugrunde, so muss im Anschluss daran die Pädagogik des Wachsenlassens ebenfalls negativ definiert werden (vgl. Opolzer 1959, S. 113). Die primären Aufgaben des Erziehers richten sich auf eine Gestaltung der Umwelt und das Herstellen einer positiven Beziehung. Damit allerdings schafft der Erzieher lediglich Voraussetzungen, die ein natürliches Wachstum ermöglichen. Im Sinne Steiners bezieht sich dies natürlich hier auf ein Einwirken geistiger Wesen.

Das Kind, so Langeveld (1959, S. 4) ist „ein Wesen, das wir nur kennen als ein auf Erziehung angewiesenes, zu erziehendes und immer schon irgendwie erzogenes Wesen“. Ein daraus folgender Erziehungsbegriff beinhaltet sowohl die passive (mütterliche) als auch die aktive (väterliche) Seite. Sowohl „Reifenlassen und Bewahren“ als

auch „Einwirken, Eingreifen, Beeinflussen, Ändern, Hemmen“ (Roth 1976, S. 104) beeinflussen das Erziehungsgeschehen. Das Bild des Gärtners greift einerseits zu kurz, doch pflöpft der Erzieher auch nicht auf (vgl. a.a.O., S. 107).

Erziehungswirklichkeit im Sinne Derbolavs (1959, S. 8 f.) besteht aus drei Momenten: dem Erziehungssubjekt, dem Erzieher und dem Erziehungsobjekt. Bei Steiner besteht die Gefahr, dass das Erziehungsobjekt zum bloßen Mittel der Entwicklung psychischer Funktionen degradiert wird (vgl. Ullrich 1986, S. 140).

Erziehung geht nicht nur um „Erneuerung, Tradierung und Verlebendigung der Kultur der Gegenwart“ (Roth 1976, S. 105), sondern auch um das Entzünden jenes „geistigen Feuers“ (ebd.), das dem Menschen ermöglicht, sich in Auseinandersetzung mit der Welt neu zu schaffen.

Erziehung aus anthropologischer Sicht hat eine heilende und eine therapeutische Funktion: Es geht sowohl um eine Korrektur elterlicher Erziehungsfehler, die aus mangelnder Menschenkenntnis herrühren, als auch um die Harmonisierung von Leib, Seele und Geist (vgl. Steiner 1924a, S. 59). Der Lehrer ist weniger ein Fachspezialist als vielmehr ein intuitiv, d. h. ein aus richtiger Menschenkenntnis Handelnder: „Man darf sich doch wirklich nicht vorstellen, daß man (als Lehrer L. K.-S.) einer der allerschlechtesten Männer ist. Man darf sich doch höchstens nur als relativ gescheit ansehen. Es bringt gewiß den Lehrer dazu, eine wahrhaft gute Gesinnung zu haben“ (Steiner 1922b, S. 59). Nur vier der zwölf ersten Waldorflehrer hatten eine Lehrerausbildung (vgl. Rudolph 1987, S. 93; Dessoir 1930, S. 475).

Die Sinneslehre

Steiner äußert sich zur Sinneslehre in verschiedenen Beiträgen seit 1904. Folgt man den Gedanken Lindbergs (1994^a, S. 133), so findet sich der Ursprung diesbezüglicher Gedanken Steiners schon in dessen erkenntnistheoretischen Schriften der Jahre 1886 bis 1896.

Im Jahre 1909 legt Steiner „die allerersten Fundamente zu einer *anthroposophischen Sinneslehre*“ (Steiner 1909a, S. 60). Seine Aussagen hier stehen im Zusammenhang seiner Abgrenzungsversuche zwischen Theosophie, Anthroposophie, Anthropologie, Theologie und Philosophie (vgl. Kowal-Summek 1993, S. 37 ff.). Wer die anthroposophische Sichtweise des Menschen verstehen will, muss unten in der sinnlich-physischen Welt des Menschen beginnen. Diese ist dem Menschen gegeben durch „die Sinne und den sinnlich-physischen Verstand“ (Steiner 1909a, S. 58). „Sinn“, so Steiner (a.a.O., S. 63) „ist das, wodurch wir uns eine Erkenntnis verschaffen ohne Mitwirken des Verstandes“. Unsere Urteilsfähigkeit ist hier noch nicht in Kraft getreten.

Anders als die traditionelle, wissenschaftliche Betrachtungsweise der Sinne, die heute von einer bestimmten Anzahl verschiedener Sinnessysteme ausgeht, werden von Steiner zehn bzw. zwölf bzw. dreizehn Sinne beschrieben (vgl. Knobel 1965, S. 22):

	1909 A.P.P.	1910 A.-Fr.	1916 Ww- Ichheit	1916 Rätsel des M.	1917 Von Sec- lenräts.	1918 Geh. der S.	1919 Allgem. M'kunde	1920 12 Sinne	1921 M. a. S. W.
1.	Leben	Leben	Tast	Tast	Ich	Ich	Ich	Ich	Ich
2.	Eigenb.	Eigenb.	Leben	Leben	Denk	Denk	Denk	Denk	Denk
3.	Glgw.	Glgw.	Eigenb.	Eigenb.	Wort	Wort	Wort	Wort	Wort
4.	Geruch	Geruch	Glgw.	Glgw.	Hör	Hör	Hör	Hör	Hör
5.	Geschm.	Geschm.	Geruch	Geruch	Wärme	Sch	Wärme	Wärme	Wärme
6.	Sch	Sch	Geschm.	Geschm.	Sch	Geschm	Sch	Sch	Sch
7.	Wärme	Wärme	Sch	Sch	Geschm.	Geruch	Geschm.	Geschm.	Geschm.
8.	Hör	Hör	Wärme	Wärme	Geruch	Tast	Geruch	Geruch	Geruch
9.	Wort	Wort	Hör	Hör	Glgw.	Eigenb.	Glgw.	Tast	Glgw.
10.	Denk	Denk	Wort	Wort	Eigenb.	Glgw.	Eigenb.	Glgw.	Eigenb.
11.	Imag.		Denk	Denk	Leben	Leben	Leben	Eigenb.	Leben
12.	Inspir.		Ich	Ich	Tast	Wärme	Tast	Leben	Tast
13.	Intuit.								

Die Sinnesentwicklung des Menschen steht bei Steiner von Anfang an im Zusammenhang mit der kosmischen Entwicklung (vgl. Kowal-Summek 1993, S. 4 ff.). Der erste Keim zu einer Sinnesentwicklung, die sich allerdings von der heutigen Vorstellung stark unterscheidet, wurde schon während der Saturnentwicklung gelegt (vgl. Steiner 1916, S. 82)

1909 unterscheidet Steiner dreizehn Sinne. Er teilt sie in verschiedene Gruppen auf. Mit den ersten drei Sinnen „nimmt der Mensch etwas in sich selber wahr, fühlt etwas in sich selber“ (Steiner 1909a, S. 61), während er mit den folgenden vier Sinnen aus sich heraustritt und sich in Wechselwirkung mit der äußeren Welt begibt, wobei dieses Verhältnis immer intimer wird. Steiner (1909a, S. 65) bezeichnet diese Sinne als „*Sinne des Tastens*“. Ein eigener Tastsinn, wie er ihn ab 1916 beschreibt, existiert nicht bzw. wird von Steiner sogar abgestritten als „Erfindung, ein Phantasiegebilde der Physiologie“ (Steiner 1909f, S. 73). Die folgenden drei Sinne, mit deren Hilfe der Mensch noch tiefer in das Wesen der Dinge eindringt, bezeichnet Steiner (1909a, S. 65) als „*Sinne des Begreifens*“, die uns das Verstehen und Begreifen der Dinge in ihrem Innern ermöglichen. Insgesamt haben wir es bis hierhin mit den *physischen Sinnen* zu tun, denen jetzt noch *drei astrale Sinne* folgen. Im Gegensatz zu den anderen zehn Sinnen, die von jedem Menschen wahrgenommen werden können, sind die astralen Sinne nur dem hellsehtigen Menschen zugänglich (vgl. Steiner 1909g, S. 36). Steiner zufolge gibt es weitere höhere Sinne, die dem hellsehenden Menschen „in ihrer Zusammenwirkung das gesamte höhere Seelenleben erschließen“ (a.a.O., S. 37) könnten.

So wie Steiner 1916 der erweiterten Sinneslehre am Anfang den Tastsinn hinzufügt, steht auch am Ende ein bis dahin unbenannter Sinn, „*der Ichsinn*“ (Steiner 1916, S. 87). Er kennzeichnet sich durch ein noch intimeres Verhältnis zur Außenwelt und ermöglicht dem einzelnen Menschen „mit einem anderen Wesen so zu fühlen, sich eins zu wissen, daß man es wie sich selbst empfindet“ (ebd.). Durch das Denken wende ich mich einem anderen Wesen zu und nehme das Ich dieses Wesens wahr. Das Ich, den anderen wahrnehmen zu können, wurde bereits in der Saturnentwicklung eingepflanzt; das eige-

ne Ich wahrnehmen zu können ist dagegen Kennzeichen der Erdenentwicklung. Der Ichsinn also bezieht sich auf die Wahrnehmung des anderen. Steiner (1919a, S. 130) ergänzt später: „Das Wahrnehmen des Ich bei einem anderen ist im wesentlichen ein Erkenntnisvorgang“, während das Erleben des eigenen Ich ein Willensvorgang ist.

Nach einer graphischen Darstellung lässt sich der menschliche Organismus in zwölf Sinnesgebiete einteilen (vgl. Steiner 1916, S. 90), die gleichmäßig von Leben durchflossen werden, das sich selbst wiederum in sieben Prozesse ausdifferenziert: „1. Atmung, 2. Wärmung, 3. Ernährung, 4. Absonderung, 5. Erhaltung, 6. Wachstum, 7. Reproduktion“ (a.a.O., S. 93; vgl. Lindenberg 1994⁴, S. 146 ff.). Knobel (1971, S. 2; 1977, S. 22 f.) kann anhand der Analyse der Notizbücher Steiners nachweisen, dass diese Zusammenhänge bis ins Jahr 1909 zurückreichen. Des Weiteren hebt er hervor, dass die sieben Lebensprozesse von Steiner in einen Zusammenhang mit der kosmischen Entwicklung gebracht werden (vgl. Steiner 1916, S. 94 ff.).

1918 unterteilt Steiner die zwölf Sinne in Tages- und Nachtsinne. Die ersten sechs Sinne (vgl. Übersicht Knobel) gehören zu den Tages-, die anderen sechs zu den Nachtsinnen (vgl. Steiner 1918, S. 111 ff.). Diese sind es auch, die sich ins Innere der Person wenden, während die ersten sechs Sinne aus dem Menschen heraus wirken (vgl. Steiner 1920b, S. 115 ff.). Anzumerken ist hier, dass die graphischen Darstellungen der Zusammenhänge bei Steiner (1918, S. 112; 1920b, S. 118) mit den Aussagen Steiners nicht immer übereinstimmen.

1920 greift Steiner erneut den Zusammenhang zwischen Sinnesentwicklung und höherer Erkenntnis auf (vgl. Steiner 1920b, S. 120 ff.). Mit Hilfe von Imagination, Inspiration und Intuition gelangt man über die Wahrnehmungen der Sinneswelt hinaus in die höhere Welt des Geistig-Seelischen (vgl. Steiner 1904/05; 1905/08; 1910, S. 299 ff.).

In seiner graphischen Darstellung der Sinne aus dem Jahr 1921 weicht Steiner erstmals von der Kreisform ab (vgl. Steiner 1921b; 1921c). Die zwölf Sinne werden jetzt in drei Vierergruppen dargestellt, wobei sich die Gruppierung auf das Verhältnis zur Außenwelt bezieht. Auch die 1918 getroffene Unterscheidung in Tages- und Nachtsinne ist an der Darstellung ablesbar. Ebenso wird eine Beziehung zu den seelischen Kategorien Denken – Fühlen – Wollen hergestellt (vgl. auch Steiner 1919a, S. 134 ff.).

Zur Sinnesentwicklung

Alle Sinne zusammen bilden eine Einheit. Dennoch ist es so, dass zu bestimmten Lebenszeiten unterschiedliche Sinne im Vordergrund stehen, mehr betätigt und daher auch stärker entwickelt werden (vgl. Leber 1993, S. 432). Ein übermäßiges Hervortreten einzelner Sinne, sodass sie in die Gesamtpersönlichkeit nicht mehr integrierbar sind, führt u. U. zu psychopathologischen Fehlentwicklungen.

Den leibbezogenen Sinnen, dem Tast-, Lebens-, Bewegungs- und Gleichgewichtssinn, kommt in der frühen Kindheit, also in den ersten sieben Jahren besondere Bedeutung zu. Das Kind lebt in der Gegenwart, und aus der vorrangigen Tätigkeit des

Kindes, dem Spiel, erhalten die Wahrnehmungen ihre Bedeutung. Das Kind, so Lindenberg (1994⁴a, S. 149), ist vor dem Zahnwechsel „den Sinneseindrücken ganz ausgeliefert: Es ist ganz Sinnesorgan“. Das, was in dieser Zeit auf das Kind einwirkt, hinterlässt einen prägenden Eindruck.

Im zweiten Lebensjahrsiebt, der Zeit des Zahnwechsels und der Schulreife, treten die mittleren, die Weltsinne, der Geruchs-, Seh-, Geschmacks- und Wärmesinn, in den Vordergrund. Sie dienen der Erfassung und der Strukturierung der Außenwelt; Begriffe erhalten ein eigenes Gewicht; Denkstrukturen werden reversibel. Durch die Entfaltung der mittleren verändern sich auch die unteren Sinne. Die schon oben ange-deutete Einheit der Sinne zeigt sich z. B. darin, dass die nun auftretenden mathematischen Fähigkeiten auch an die Entwicklung des Gleichgewichts- und des Bewegungssinns gebunden sind. Zum anderen werden die „taktil-motorischen Wahrnehmungen“ (Leber 1993, S. 437) zugunsten einer zunehmenden Dominanz der Fernsinne, Auge und Ohr, zurückgedrängt. So ist die Tonhöhenunterscheidungsfähigkeit bei einem zehnjährigen Kind fünfmal besser als bei einem sechsjährigen. Während sich im ersten Jahrsiebt die Wahrnehmungen auf den eigenen Körper bezogen, dominiert jetzt die Wahrnehmung der Umwelt (vgl. Faupel 1996⁹, S. 34).

Mit dem Eintritt in die Reifezeit, dem Beginn des dritten Jahrsiebts, treten nun die oberen oder geistigen Sinne, der Gehör-, Sprach-, Gedanken- und Ichsinn, besonders hervor. Die Entwicklung des Gehörs und die damit verbundene Entwicklung im Bereich des Musikalischen wird hier besonders hervorgehoben. Diese damit allgemein verbundene Empfindsamkeit kann durch aktive und innerlich-seelische Hinwendung zur Musik erheblich gesteigert werden (vgl. Leber 1993, S. 438). Des Weiteren kommt es verstärkt zur Hinwendung zum Mitmenschen, was Faupel (1996⁹, S. 34) als zentrales Kennzeichen sieht.

Anzumerken bleibt noch, dass ältere und alte Menschen die Sinnesempfindungen mit Gedanken und Gefühlen durchdringen. Im Gegensatz zum sinnesüberfluteten Kind haben sie zu den Sinneseindrücken eine gewisse Distanz entwickelt (vgl. Lindenberg 1994⁴, S. 149).

Die Temperamentenlehre

Anknüpfungspunkte für die Temperamentenlehre sind sowohl die Lehre von den vier Gliedern des menschlichen Wesens als auch die Lehre von Reinkarnation und Karma. Das, was den Menschen ausmacht, ist das, was er aus der geistigen Welt als sein Ureigenstes mitbringt (vgl. Steiner 1909b, S. 11) und die Vererbungslinie, d. h. was er durch Familie, Stamm, Rasse und Stand (vgl. Steiner 1908, S. 38) mitbringt. Das Temperament bringt der Mensch aus der geistigen Welt mit. Es steht zwischen dem individuellen, dem Erbe der geistigen Welt und der Vererbungslinie und hat für Harmonie, für Ausgleich zu sorgen.

Das Temperament unterliegt den Gesetzen von Reinkarnation und Karma. Indem der Mensch sich bemüht, hier auf Erden Gutes zu tun, beeinflusst er sein Karma für eine nächste Inkarnation. Dies bezieht sich sowohl auf Äußerlichkeiten als auch auf Aspekte der Gesundheit und Krankheit (vgl. Steiner 1906a, S. 65). Besonders im kindlichen Temperament lassen sich Spuren vergangener Inkarnationen finden (vgl. Steiner 1919c, S. 52).

Die Dominanz eines der vier Wesensglieder des Menschen bestimmt sein Temperament (vgl. Steiner 1909b, S. 20). 1919 unterscheidet Steiner Kinder- von Erwachsenentemperamenten. 1922 hebt er diese Unterscheidung wieder auf (vgl. Steiner 1922b, S. 113 f.). In den Jahren 1908 und 1909 spricht Steiner (1908, S. 42) von sieben Schattierungen der vier Temperamente. Doch wird auch diese Einteilung nicht beibehalten. Steiner (1906a, S. 62) geht noch 1906 davon aus, dass sich das Temperament ein ganzes Leben hindurch bewahrt. 1919 dagegen betont er, dass sich das Temperament im Laufe der Entwicklung abschleift und ein Temperamentsunterschied gegen das zehnte Jahr hin überwunden ist (vgl. Steiner 1919c, S. 21).

Steiner unterscheidet letztlich vier Temperamente: cholerisch, phlegmatisch, melancholisch und sanguinisch. Bei jedem Temperament herrscht ein Wesensglied und ein Körpersystem vor. Des Weiteren unterscheiden sich die Temperamente bei Kindern und Erwachsenen (vgl. Kowal-Summek 1993, S. 87 ff.). Außerdem lassen sich die Temperamente in ihren Extremen (vgl. a.a.O., S. 90) und hinsichtlich der verschiedenen Lebensalter festmachen (vgl. a.a.O., S. 91).

In einer Schulklasse geht es darum, zwischen den verschiedenen Temperamenten einen Ausgleich, Harmonie zu schaffen. Für den Lehrer ist es wichtig, die Temperamente der Kinder richtig zu erkennen, um die Klasse in den Griff zu bekommen (vgl. Steiner 1922b, S. 118), „dem Lehrer Autorität zu verleihen“ (Steiner 1919c, S. 55), „um sich in die Seele der Kinder ganz (vertiefen) zu (können – L. K.-S.)“ (Steiner 1924b, S. 68). Steiner (1919c, S. 9) geht davon aus, dass sich „die charakterologische Beschaffenheit eines jeden Kindes“ in einem der vier Temperamente unterbringen lässt. Für die Praxis ist es wichtig zu wissen, dass nebeneinander liegende Temperamente ineinander übergehen, während sich gegenüber liegende ergänzen, denn „natürlich kann man, wenn man eine Klasse hat, nicht auf jedes Kind hin individualisieren“ (Steiner 1919c, S. 51). Im Weiteren besteht die Kunst des Lehrers darin, seinen Unterricht so aufzubauen, dass er sich mal dieser, mal jener Gruppe zuwenden kann. Der Lehrer hat aber nicht nur das Temperament des Kindes, sondern auch sein eigenes zu berücksichtigen, denn das Wichtigste im Erziehungsprozess spielt sich zwischen der Lehrer- und der Kinderseele ab (vgl. Steiner 1924a, S. 62). Um hier keine gravierenden Fehler zu machen, hebt Steiner (a.a.O., S. 146; 1909b, S. 41) den Aspekt der Selbsterziehung hervor.

Kritische Anmerkungen III

Den Ursprung der Vierer-Lehren sieht Kapferer (1934, Teil VI, S. 78) im Iran. Diese Lehren wurden dann im 6. Jh. von den Pythagoreern übernommen; die Vier wurde zur heiligen Zahl, zum Ursprung der Gesundheit (vgl. auch Schöner 1964, S. 7). Auch wenn es nicht so scheint, so sind zu der Zeit Versuche, Systematiken aufzustellen, Bemühungen Einzelner, denn eigentlich werden diese Theorien undogmatisch und unsystematisch gehandhabt. Zudem bilden sie keine Dominanz in der vorsokratischen Zeit und sind keineswegs Kern hippokratischer Medizin (vgl. a.a.O., S. 17; dagegen Ullrich 1986, S. 158). Allerdings lassen sich Grundsätze der hippokratischen Medizin bei Steiner wiederfinden (vgl. Kowal-Summek 1993, S. 100 ff.). Wesentlich ist, dass sich eine dogmatische Handhabung, wie sie auch bei Steiner zu finden ist, nicht auf Erkenntnisse der Antike, sondern auf die Handhabung der Vierer-Lehren im Mittelalter zurückführen lässt (vgl. Schöner 1964, S. 102).

Oppolzer (1959, S. 102) und Ullrich (1986, S. 169 ff.) sehen eine Beziehung zwischen der Steinerschen Temperamentenlehre und den Theorien der im frühen 19. Jahrhundert wirkenden Naturphilosophie, wobei sie sich besonders auf Schelling beziehen. Anlehnungen findet man im Weiteren in Carus' Psychologie (1808) und in den popularwissenschaftlichen Schriften von Hellwig (1910).

Im Zuge der Herausbildung der wissenschaftlich orientierten Psychologie im 19. Jahrhundert verliert die Temperamentenpsychologie an Boden. Starre Systeme und Typologien reichen eben nicht aus, um der Komplexität der Persönlichkeit gerecht zu werden. Insofern geht Steiner an der Entwicklung seiner Zeit vorbei und bleibt im vorwissenschaftlichen Denken haften (vgl. Kowal-Summek 1993, S. 109 f.).

Grundgedanken Steiners zur Gründung der ersten Waldorfschule und zum Lehrplan

Pläne zur Gründung einer auf der Anthroposophie fußenden Schule konkretisierten sich im Jahr 1919 und führten am 7.9.1919 zur Gründung der ersten Waldorfschule (vgl. Kowal-Summek 1993, S. 114 ff.).

Steiner zufolge war die damalige Pädagogik (1919) nicht mehr in der Lage, einen der gegenwärtigen und zukünftigen Kultur genügenden Menschen herauszubilden. Es bedurfte also einer neuen, auf der Anthroposophie fußenden Pädagogik (vgl. Steiner 1919d, S. 37). Im Zuge der Konkretisierung der pädagogischen Gedanken bildeten sich Lehrpläne, Rahmenlehrpläne heraus, die die Ausgestaltung des Unterrichts in die Verantwortung des einzelnen Lehrers legten. „Der Lehrplan muß sein eine Kopie desjenigen, was man in der Menschenentwicklung lesen kann“ (Steiner 1924a, S. 98). Von dieser allgemeinen Betrachtung muss man dann „übergehen zum Lesen in der einzelnen Menschenwesenheit“ (a.a.O., S. 105). Die Fächereinteilung sollte gegliedert sein nach dem seelischen Prinzip von Denken - Fühlen - Wollen (vgl. Steiner 1919e, S. 21 f.).

Folgt man Steiner, so fehlten aber die geeigneten Lehrer. Wichtiger als alle Examina ist für diese die Verinnerlichung der anthroposophischen Lehre, die sie befähigt, „in die Seelen und die ganze Wesenheit des werdenden Menschen unterzutauchen“ (Steiner 1919e, S. 20). Entscheidender als die Kenntnis abstrakter Wissenschaft ist ein gesunder Menschenverstand (vgl. Steiner 1919d, S. 39). Die Methodik des Lehrens aber „erwächst aus dem lebendigen Sich-Erfüllen des Lehrenden, des Erziehenden im ganzen Welten-all“ (Steiner 1924a, S. 131).

Steiner war allerdings gezwungen, Kompromisse zwischen dem Ideal und der Realität zu schließen. Diese betrafen sowohl den Lehrplan als auch die Inhalte. Der ‚Ideal-lehrplan‘ war nicht durchsetzbar, sondern es musste ein Kompromiss gebildet werden mit dem „Lehrplan der Außenwelt“ (Steiner 1919b, S. 172), denn bei einer Prüfung vor „einer Kommission der Außenwelt“ (ebd.) sollten die Waldorfkinder nicht schlechter als die anderen dastehen. Gefordert war nämlich eine inhaltliche Angleichung nach der 4., 6. und 8. Klasse (vgl. Steiner 1920a, S. 77).

Der Unterricht der Klassen 1-8 an der 1. Waldorfschule begann am 16.9.1919. Am 22.9.1920 wird die neunte Klasse begründet. Der Lehrplan für die 10. Klasse folgt am 17.6.1921, für die der 11. Klasse am 20.6.1922 und der für die 12. Klasse am 25.4.1923 (vgl. Stockmeyer 1976, S. 270 ff.).

Kritische Anmerkungen IV

Bei dem von Steiner entwickelten Lehrplan handelt es sich um einen „entwicklungsgemäßen Lehrplan“ (Ullrich 1986, S. 119), der sich an der theosophisch-anthroposophischen Kosmos- und Menschenentwicklung orientiert. Der Bildungsprozess ist ein „Prozeß der Kraftentfaltung“ (ebd.), der geistig-seelischen Kräfte im Menschen. Sie bestimmen Lehrziele und -inhalte. Es geht bei Steiner nicht um die „Festlegung eines systematischen Plans der Lehrziele und Lehrinhalte“ (Klafki u. a. 1979¹², S. 67), sondern der gesamte Lehrplan erscheint als „Leitfaden für die Gestaltung des Unterrichts“ (Prange 1985, S. 106). Er ist weder „Ergebnis des Kampfes ‚geistiger Mächte‘“ (Klafki u. a. 1979¹², S. 75 f.) noch ist er „Produkt der Erziehungswirklichkeit“ (a.a.O., S. 75), d. h. Produkt der kritischen Analyse vorhandener Lehrpläne, noch ist er Ergebnis einer „Diskussion um konkrete Aufgaben der Schule der jeweiligen Gegenwart“ (ebd.). Insgesamt gerät die Lehrplanvorstellung bei Steiner in das Fahrwasser normativer Pädagogik, die die pädagogischen Ziele unabhängig von gesellschaftlicher und geschichtlicher Erfahrung sieht (vgl. Kowal-Summek 1993, S. 122 f.).

Im Rahmen weiterer Lehrplandiskussionen sind Verbindungen herzustellen zu diesbezüglichen Gedanken sowohl bei Herbart (vgl. a.a.O., S. 125) als auch bei Ziller (vgl. a.a.O., S. 125 ff.). Insofern hier Übereinstimmungen zwischen den genannten Pädagogen und Steiner zu finden sind, trifft eine Kritik der Prinzipien Herbarts und Zillers auch Steiner (vgl. a.a.O., S. 129 f.).

Fazit

Wesentlich scheint mir eine unvoreingenommene Zurkenntnisnahme der pädagogisch-relevanten Gedanken Steiners. In einem weiteren Schritt geht es jedoch dann darum, diese Gedankengänge in Beziehung zu setzen zur aktuellen wissenschaftlichen Diskussion. Hier zeigen sich dann wichtige, ernst zu nehmende Kritikpunkte, die hier allerdings nur angedeutet werden konnten.

Literatur

I. Die Schriften Steiners

Die Schriften Steiners sind nach dem in Klammern stehenden Jahr der Erstveröffentlichung bzw. des Erstvortrages geordnet.

- | | |
|----------------------|---|
| Steiner
(1904) | Theosophie
Einführung in die übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung; 8. Aufl., Dornach 1986, Taschenbuch (TB) Bd. 615; Gesamtausgabe (GA) Bd. 9 |
| Steiner
(1904/05) | Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?
8. Aufl., Dornach 1987, TB Bd. 600; GA Bd. 10 |
| Steiner
(1905/08) | Die Stufen der höheren Erkenntnis, 6. Aufl., Dornach GA, Bd. 12 |
| Steiner
(1906a) | Vor dem Tore der Theosophie; 14 Vorträge aus dem Jahr 1906;
2. Aufl., Dornach 1978, GA Bd. 95 |
| Steiner
(1906b) | Die Erziehung des Kindes vom Standpunkt der
Geisteswissenschaft, in: Rittersbacher, K. (Hrsg.): Elemente der
Erziehungskunst, Stuttgart 1985 |
| Steiner
(1906c) | Zeichen und Entwicklung der drei Logoi in der Menschheit.
Gegeben an Edouard Schuré im Mai 1906, in: Nachrichten der
Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung Nr. 14, Dornach 1965, S. 2 ff. |
| Steiner
(1907) | Die Erziehung des Kindes vom Standpunkt der
Geisteswissenschaft; 6. Aufl., Dornach 1984, GA Bd. 34 |
| Steiner
(1908) | Das Geheimnis der menschlichen Temperamente, in:
Rittersbacher, K. (Hrsg.): Elemente der Erziehungskunst, Stuttgart
1985 |
| Steiner
(1909a) | Anthroposophie. Die Sinne des Menschen, in:
Lindenberg, Chr. (Hrsg.): Zur Sinneslehre, Stuttgart 1980 |
| Steiner
(1909b) | Das Geheimnis der menschlichen Temperamente, 7. Aufl., Basel
1985 |
| Steiner
(1909c) | Das Geheimnis der menschlichen Temperamente, in:
Die Menschenschule, 27. Jg., Heft 1, Januar 1953 |
| Steiner
(1909d) | Das Geheimnis der menschlichen Temperamente, in:
Die Menschenschule, 30. Jg., Heft 6, Juni 1956 |
| Steiner
(1909e) | Das Geheimnis der menschlichen Temperamente, in:
Die Menschenschule, 31. Jg., Heft 4, April 1957 |
| Steiner
(1909f) | Der Aufbau der Sinne aus der übersinnlichen Wesenheit des
Menschen, in: Anthroposophie – Psychosophie – Pneumatosophie,
GA Bd. 115, 3. Auflage, Dornach 1980 |

- Steiner (1909g) Höhere Sinne, innere Kräfteströmungen und Bildungsgesetze im menschlichen Organismus (25.10.09), in: Ders.: Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie, Dornach 1931
- Steiner (1910a) Die Geheimwissenschaft im Umriß, 6. Aufl., Dornach 1987, TB Bd. 601, GA Bd. 13
- Steiner (1910b/1971) Aufzeichnungen zur Sinneslehre, in: Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe Nr. 34, Dornach 1971, S. 9 ff.
- Steiner (1913a) „Skizze eines Lebensabrisses“, in: Briefe I, Dornach 1948, GA Bd. 38
- Steiner (1913b) Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein; 10 Vorträge aus dem Jahr 1913, Dornach 1973, GA Bd. 150
- Steiner (1916) Die zwölf Sinnesbezirke und die sieben Lebensprozesse, in: Die Rätsel des Menschen, GA Bd. 115, Dornach 1964
- Steiner (1917) Von Seelenrätseln, Dornach 1983, TB Bd. 637, GA Bd. 21
- Steiner (1918) Das Wesen des dreigeteilten Menschen. Die zwölf Sinne, in: Die Wissenschaft vom Werden des Menschen, GA Bd. 183, Dornach 1967
- Steiner (1919a) Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, 3. Aufl., Dornach 1982, TB Bd. 617, GA Bd. 293
- Steiner (1919b) Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, 3. Aufl., Dornach 1986, TB Bd. 618, GA Bd. 294
- Steiner (1919c) Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, Dornach 1985, TB Bd. 639, GA Bd. 295
- Steiner (1919d) Die Waldorfschule und ihr Geist. Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zugrunde, 3. Aufl., Dornach 1980, Sonderdruck aus GA Bd. 297
- Steiner (1919e) Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens. Drei Vorträge über Volkspädagogik, 4. Aufl., Dornach 1980, Sonderdruck aus GA Bd. 192
- Steiner (1919f) Neugestaltung des sozialen Organismus. 14 Vorträge, gehalten in Stuttgart 1919, Dornach 1963, GA Bd. 330/331
- Steiner (1920a) Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. 14 Vorträge, gehalten in Basel und Umgebung 1920, 3. Aufl., Dornach 1977, GA Bd. 301
- Steiner (1920b) Die zwölf Sinne des Menschen in ihrer Beziehung zur Imagination, Inspiration und Intuition, in: Geisteswissenschaft als Erkenntnis der Grundimpulse sozialer Gestaltung, GA Bd. 199, Dornach 1967
- Steiner (1921a) Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung, Dornach 1988, TB Bd. 657, GA Bd. 302
- Steiner (1921b) Die zwölf Sinne des Menschen, in: Menschenwerden, Weltenseele und Weltengeist 2. Teil, GA Bd. 206, Dornach 1967
- Steiner (1921c) Die Sinneserlebnisse des oberen und des unteren Menschen, in: Ders.: 1921b
- Steiner (1921d/1977) Aufzeichnungen zu den Sinnesbereichen und Lebensstufen, in: Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe Nr. 58/59, Dornach 1977, S. 25 ff.
- Steiner (1922a) Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts, 3. Aufl., Dornach 1983, Sonderdruck aus GA Bd. 302a
- Steiner (1922b) Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, 3. Aufl., Dornach 1981, TB Bd. 604, GA Bd. 305

- Steiner (1924a) Die Erziehung des Kindes/Die Methodik des Lehrens, 2. Aufl., Dornach 1987, TB Bd. 658, GA Bd. 34/308
- Steiner (1924b) Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit, 4. Aufl., Dornach 1979, GA Bd. 311
- Steiner Mein Lebensgang, Dornach 1983, TB Bd. 636, GA Bd. 28

II. Sekundärliteratur

- Badewien, J. (1985): Anthroposophie. Eine kritische Darstellung, Konstanz
- Bazille, W. (Hrsg.) (1929): Die Verfassung Württembergs vom 25.9.1919, 5. Aufl. Stuttgart
- Bohnsack, F./Kranich, E.-M. (Hrsg.) (1990): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs, Weinheim/Basel I
- Boll, F. (1912): Hebdomas, in: Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft, 14. Halbband, Stuttgart
- Cassirer, E. (1925): Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken, Leipzig
- Cassirer, E. (1965): Die Begriffsform im mythischen Denken, Hamburg 1922, in: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffes, Darmstadt
- Derbolav, J. (1959): Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, in: Derbolav, J./Roth, H. (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik, Heidelberg
- Der Spiegel (1993): Klare Werke. Flucht aus der Staatsschule. Privatschulen sind neuerdings gefragt wie nie, in: Der Spiegel 6/93, S. 58 ff.
- Dessoir, M. (1917): Vom Jenseits der Seele, Stuttgart
- Dessoir, M. (1930): Vom Jenseits der Seele, 6. wesentlich erweiterte Aufl., Stuttgart
- Deuchert, N. (1986): Waldorfschule und Staat 1919 - 1938, in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen, Stuttgart
- Doucet, F. (1971): Geschichte der Psychologie, München
- Endres, F. C./Schimmel, A. (1986): Das Mysterium der Zahl, 3. Aufl., Köln
- Faupel, G. (1996*): Wie viele Sinne hat der Mensch? Sinnesentwicklung und Leiberfahrung aus anthropologischer Sicht, in: Fröhlich, A. D. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung, 9. vollständig überarbeitete Auflage, Heidelberg
- Freimark, H. (1912): Moderne Theosophen und ihre Theosophie, Leipzig
- Froese, L. (Bearb.) (1953): Deutsche Schulgesetzgebung (1763 - 1952), 2. Aufl., Weinheim/Berlin
- Giese, G. (1961): Quellen zur deutschen Schulgeschichte, Göttingen/Berlin/Frankfurt
- Groothoff, H.-H. (Hrsg.) (1978): Fischer Lexikon Pädagogik A-Z, Neuausgabe, 6. Aufl., Frankfurt/M.
- Hansemann, O. (Hrsg.) (1987): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik, Würzburg
- Helbig, P. (1988): Begabung im pädagogischen Denken. Ein Kernstück anthropologischer Begründung von Erziehung, Weinheim/München
- Hellmich, A. (1993): Waldorfpädagogik im Gespräch mit Erziehungswissenschaftlern, in: PÄDAGOGIK 1/93
- Hellwig, B. (1910): Die vier Temperamente bei Kindern. Ihre Äußerung und ihre Behandlung in Erziehung und Schule, 11. Aufl., Paderborn
- Hellwig, B. (o. J.): Die vier Temperamente bei Erwachsenen. Eine Anleitung zur Selbst- und Menschenkenntnis und ein praktischer Führer und Ratgeber im Umgang mit der Welt, 10 Aufl., Paderborn
- Hemleben, J. (1984): Rudolf Steiner, rororo bildmonographie Bd. 79, Reinbek

- Herrlitz, H. G./Hopf, W./Titze, H. (1986): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, 2. durchgesehene Aufl., Königstein
- v. Heydebrand, C. (1986): Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, 8. Aufl., Stuttgart
- Hövels, K. (1926): Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Erziehungs- und Unterrichtslehre (Phil. Diss.), Kaldenkirchen
- Kayser, M./Wagemann, P.-A. (1991): Wie frei ist die Waldorfschule? Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie, Berlin
- Kapferer, R. (Hrsg.) (1934): Die Werke des Hippokrates, Stuttgart/Leipzig
- Kirsch, J./Prange K. (1986): Eine Kontroverse über die Waldorfpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., Heft 4
- Klafki W., u. a. (Hrsg.) (1979): Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1, 14. Aufl., Frankfurt/M. 1979; Bd. 2, 12. Aufl., Frankfurt/M. 1979; Bd. 3, 11. Aufl., Frankfurt/M.
- Knobel, H. (1965): Zur Sinneslehre Rudolf Steiners, in: Nachrichten der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung Nr. 14, Dornach, S. 21 ff.
- Knobel, H. (1971): Zu den Aufzeichnungen Rudolf Steiners über die Sinne des Menschen, in: Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe Nr. 34, Dornach, S. 2 ff.
- Knobel, H. (1977): Vorwort zu Steiner (1921 d/1977), in: Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe Nr. 58/59, Dornach, S. 22 ff.
- Kowal-Summek, L. (1993): Die Pädagogik Rudolf Steiners im Spiegel der Kritik, Pfaffenweiler
- Kowal-Summek, L. (2001): Die Pädagogik Rudolf Steiners im Spiegel der Kritik, 2. überarb. u. erw. Aufl., Herbolzheim
- Pfaffenweiler-Langeveld, M. (1959): Kind und Jugendlicher in anthroposophischer Sicht, Heidelberg
- Leber, St. (1978): Die Sozialgestalt der Waldorfschule, 2. Aufl., Stuttgart
- Leber, St. (1993): Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen, Stuttgart
- Leisegang, H. (1922): Die Grundlagen der Anthroposophie, Hamburg
- Lindenberg, Chr. (Hrsg.) (1994^a): Rudolf Steiner – Zur Sinneslehre (Themen aus dem Gesamtwerk, Bd. 3), ausgewählt und herausgegeben von Christoph Lindenberg, 4. Auflage, Stuttgart
- Lindenberg, Chr. (1994^a): Die Vollzahl der Sinne. Nachwort zu Ders. (Hrsg.): 1994^a, S. 133 ff.
- Lommer, F. (1934): Die Siebenzahl, in: Kapferer, R. (Hrsg.), Die Werke des Hippokrates, Stuttgart/Leipzig
- Matzka, A. L. (1950): Theosophie und Anthroposophie. Ihre Darlegung und Kritik vom Gesichtspunkte des Christentums, Graz/Salzburg
- Nohl, H. (1938): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde, Frankfurt
- Oerter, R. (1982¹⁹): Moderne Entwicklungspsychologie, 19. Aufl., Donauwörth
- Oerter, R./Montada, L. (1986⁴): Entwicklungspsychologie, München/Wien/Baltimore
- Oesterreich, T. K. (1921): Der Okkultismus im modernen Weltbild, Dresden
- Oppolzer, S. (1959): Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner (Phil. Diss.), Münster
- Prange, K. (1985): Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Bad Heilbrunn
- Prange, K./Kirsch, J. (1986): Eine Kontroverse über die Waldorfpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., Heft 4
- Rest, F. (1992): Waldorfpädagogik: Anthroposophische Erziehung als Herausforderung für öffentliche und christliche Pädagogik, Mainz
- Rössler, A. (1992): Erlösung durch Erkenntnis. Zum Gegenüber von gnostischem und christlichem Heilsweg, in: Klehr, F. J. (Hrsg.), Gespräch mit Waldorfpädagogen, Hohenheimer Symposium zur christlichen Pädagogik 1990, Stuttgart

- Roth, H. (1976): Erziehung aus der Sicht der pädagogischen Anthropologie, in: Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, 3. erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn
- Rudolph, Ch. (1987): Waldorf-Erziehung. Wege zur Versteinerung, Darmstadt/Neuwied
- Rumpf, H. (1992): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Über ein Buch, das zu verstehen gibt und zu verstehen sucht, in: Neue Sammlung, 32. Jg., Heft 1
- Scherer, G./Krämer, F.-J./Wehnes, F.-J. (1987): Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Information/Kritik, Annweiler
- Scheuerl, H. (1993): Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 2
- Schneider, J. (1952/53): Die Rudolf-Steiner-Schule, ihre theoretische Begründung und praktische Gestaltung (Phil. Diss.), Kiel
- Schneider, W. (1991): Das Menschenbild der Waldorfpädagogik, Herder-Verlag Freiburg/Basel/Wien
- Schöner, E. (1964): Das Viererschema in der antiken Humoralpathologie, Wiesbaden
- Schulze, M. (1991): Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungskunst. Ein wissenschaftlicher Zugang zur Waldorfpädagogik über die pädagogische Dimension des Denkens, Würzburg
- Stockmeyer, E. A. K. (1976): Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschule, Stuttgart
- Süskind, G. A. (Bearb.) (1845): Handausgabe des Gesetzes über die Volksschulen im Königreich Württemberg vom 29.9.1836 nebst sämtlichen Zusatz- und Erläuterungserlassen älterer und neuerer Zeit, Stuttgart
- Trautner, H. M. (1978): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Göttingen
- Tremel, A. K. (1988): Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik, in: ZEP 11/1988, Nr. 2
- Ullrich, H. (1984): Anthroposophie - zwischen Mythos und Wissenschaft. Eine Untersuchung zur Temperamentenlehre Rudolf Steiners, in: Pädagogische Rundschau, 38. Jg. 1984, Heft 4
- Ullrich, H. (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners, Weinheim/München
- Ullrich, H. (1992): Kleiner Grenzverkehr. Über eine neue Phase in den Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 46. Jg. 1992, Heft 4
- Verein Freie Waldorfschule Stuttgart e. V. (Hrsg.) (1921): Die Freie Waldorfschule. Einheitliche Volks- und Höhere Schule, Stuttgart 1921, Prospekt vom Februar 1921
- Wellek, A. (1971): Psychologie, 3. Aufl., München