

## **Gute Praxis – problematische Ideologie?**

Zum Transfer der Anthropologie der Waldorfpädagogik in die Unterrichtspraxis

**Albert Schmelzer**

*Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität in Mannheim, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs begegnet man vielfach einer positiven Haltung gegenüber der Unterrichtspraxis an Waldorfschulen, während ihre anthroposophisch orientierte Anthropologie als fragwürdig, mythisch, vorwissenschaftlich betrachtet wird. Angesichts dieser Diskrepanz hat der Verfasser untersucht, welchen Einfluss die Beschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt mit einem Motiv aus Steiners Vorträgen zur „Allgemeinen Menschenkunde“ auf ihre Unterrichtspraxis gehabt hat. Bei diesem Motiv handelt es sich um ein Kernstück der pädagogischen Psychologie Rudolf Steiners, in der polare Ansätze Herbart und Schopenhauers integriert werden: die Gegenüberstellung der Fähigkeiten des Vorstellens, des Gedächtnisses und der Begriffsbildung einerseits und des Willens, der Phantasie und der Imagination andererseits. In nicht-standardisierten, qualitativen Interviews mit neun Lehrerinnen und Lehrern, die sich – nach einer erläuternden Präsentation dieser Polarität in der Konferenz – über eine Dauer von vier Wochen mit diesem Motiv beschäftigt haben, zeigten sich deutliche Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis, die im Artikel dokumentiert sind. Die Aussagen weisen darauf hin, dass die Konzepte der „Allgemeinen Menschenkunde“ die Lehrerinnen und Lehrer inspiriert haben, einen erfahrungsbasierten, phänomenologisch orientierten, performativen Unterricht zu gestalten.

*Schlüsselwörter:* Anthropologie, Anthroposophie, Allgemeine Menschenkunde, Waldorfpädagogik

**ABSTRACT.** In the discourse of educational sciences one regularly encounters a positive attitude towards the practice of teaching at Rudolf Steiner schools, while their anthropology – founded on anthroposophy – is regarded as questionable, mythic, and pre-scientific. Given this discrepancy, the author has studied, how the engagement of teachers at the Intercultural Waldorf School Mannheim-Neckarstadt with an ensemble of ideas taken from Rudolf Steiner's lectures on the "study of man" has influenced their practice of teaching. These ideas deal with a centerpiece of Steiner's pedagogical psychology, in which polar approaches of Herbart and Schopenhauer are integrated: the conceptual opposition of the abilities of visualizing, memory, and concept formation on the one hand with the abilities of will, fantasy and "imagination" on the other hand. The author has conducted non-standardized qualitative interviews with teachers at the Intercultural Waldorf School, who – after a presentation of this motive in the teacher's conference – had been engaged with these concepts during four weeks. The interviews revealed significant effects on the practice of teaching, which are documented in the article. The psychological concepts of Steiner's "study of man" inspired the teachers to make experience-based, phenomenological oriented, performative lessons.

*Keywords:* anthropology, anthroposophy, study of man, Rudolf Steiner pedagogics

Im öffentlichen und auch erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Gegenwart begegnet man vielfach einer positiven Haltung gegenüber der Waldorfpädagogik, während ihre anthroposophisch-anthropologischen Grundlagen als fragwürdig, mythisch und vorwissenschaftlich betrachtet werden (Ullrich

1986, Prange 1985, Skiera 2003). Angesichts dieser Diskrepanz erheben sich eine Reihe von Fragen: Wie ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Waldorfpädagogik? Vollzieht sich ein Übergang von Motiven aus der „Menschenkunde“ Rudolf Steiners in den Unterrichtsprozess? Und wenn ja, wie sehen diese konkret aus?

An solche Fragen anknüpfend hat der Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer die Anregung gegeben, den Transfer der anthroposophischen Anthropologie in die Unterrichtspraxis an Waldorfschulen mit Hilfe von ethnografischen Verfahren zu untersuchen – vielleicht werde dann auch ein neues Licht auf die Grundlagen der Waldorfpädagogik fallen (Rittelmeyer 2011, S. 330). Dieser Anregung folgend hat der Verfasser, um erste Hinweise in Bezug auf die angeschnittene Thematik zu bekommen, im Herbst 2012 an der Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim-Neckarstadt die Relevanz von Motiven aus Steiners pädagogischer Anthropologie für die Unterrichtspraxis mit Hilfe von ethnografischen Verfahren untersucht. Das Forschungsdesign war wie folgt: Der Verfasser hat drei Motive aus Rudolf Steiners Vorträgen zur Allgemeinen Menschenkunde ausgewählt und an drei aufeinander folgenden Konferenzen dem Kollegium der Unter- und Mittelstufe der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt in einem 15minütigen Beitrag vorgestellt. Es wurde die Verabredung getroffen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in den nächsten vier Wochen mit diesen Motiven beschäftigen. Anschließend hat der Verfasser neun nicht standardisierte Einzelinterviews von jeweils etwa 30minütiger Dauer mit ihnen geführt und diese mit der doppelten Frage eingeleitet: „Haben Sie sich mit den Motiven beschäftigt und, wenn ja, inwiefern hat diese Beschäftigung Einfluss auf Ihren Unterricht gehabt?“

Im Folgenden soll eines dieser Motive im zeitgeschichtlichen philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext vorgestellt werden. Dann werden die entsprechenden Ergebnisse der Interviews dargestellt. Schließlich wird die Relevanz des Motivs für den aktuellen Diskurs beleuchtet.

## **Grundzüge der pädagogischen Psychologie der Waldorfpädagogik**

Im zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde skizziert Rudolf Steiner Grundelemente seiner pädagogischen Psychologie. Zunächst betont er die Notwendigkeit, die Pädagogik auf Psychologie aufzubauen und verweist in diesem Zusammenhang auf den weit reichenden Einfluss der pädagogischen Psychologie Johann Friedrich Herbart. Im Hintergrund dieser Anmerkung steht eine intensive Auseinandersetzung mit Herbart (vgl. etwa GA 28, S. 45 ff., S. 57), zu dem sich Steiner an zahlreichen Stellen seines Werkes geäußert hat. Dabei erkennt er die zentrale Bedeutung Herbart für das österreichische und deutsche Schulwesen an (GA 297, S. 23 f) und betont, Herbart Pädagogik sei hilfreich für die Disziplinierung des Denkens (GA 297, S. 237), sie sei eine „für ältere Zeiten ausgezeichnete Pädagogik“ (GA 294, S. 34) gewesen. Allerdings sei Herbart der Einseitigkeit des Intellektualismus verfallen; die Wurzel dafür liege in seiner Psychologie, die im Wesentlichen Vorstellungspsychologie sei.

Von daher verwundert es nicht, dass Steiner einen Ansatz verfolgt, der die Kraft des Willens als Gegenpol zum Vorstellen adäquat gewichtet. In diesem Zusammenhang verweist Steiner auf Schopenhauer, der habe gehandelt, dass der Wille den Keim zu einer Realität in sich trage, die in der Zukunft Gestalt annehmen werde (GA 293, S. 34). Auch hinter diesem knappen Hinweis verbirgt sich eine intensive Auseinandersetzung. Während seiner Tätigkeit im Goethe-Schiller-Archiv in Weimar edierte Steiner eine zwölfbändige Gesamtausgabe der Werke Schopenhauers, die 1894 erschien (Schopenhauer 1894). Wichtig war Steiner, in Schopenhauer einen Denker gefunden zu haben, für den der Wille als „ausschließlicher Weltgrund“ (GA 1, S. 178, 230) galt.

Durch die wenigen Andeutungen mag deutlich geworden sein: Steiner integriert in seiner pädagogischen Psychologie polare Ansätze, um die ganze Breite seelischen Lebens erfassen zu können. Diese Polarität von Vorstellen und Willen spiegelt sich in seiner knappen Skizze im zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde; sie ist vom Verfasser in der Konferenz in einfacher Weise wie folgt erläutert worden:

Ausgangspunkt der pädagogischen Psychologie Steiners sind die Haltungen von Sympathie und Antipathie als Urphänomene seelischen Lebens. Dabei erscheint die Antipathie als eine Kraft der Abgrenzung; ich stehe der Welt gegenüber. Die Sympathie dagegen ist eine Kraft, durch welche ich mich verbinde: Welt

und Ich fließen ineinander. Aus diesen Urphänomenen werden nun die Grundbegriffe einer pädagogischen Psychologie in zwei einander gegenüber stehenden Reihen entwickelt. Es sei zunächst die Reihe betrachtet, die sich aus der Antipathie ergibt.

Das erste Element ist hier die Vorstellung. Die Vorstellung – so Steiner – hat Bildcharakter, keinen Seinscharakter. Damit ist Verschiedenes ausgesagt:

Erstens: Die Vorstellung ist bloß Bild; es besteht ein Unterschied zwischen einem vorgestellten Feuer und einem realen, an dem ich mich verbrennen kann.

Zweitens: Die Vorstellung ist immer Bild von etwas; sie ist das innere Konzept, das sich angesichts bestimmter Sinneseindrücke bildet: diese Blume, dieser Tisch, dieses Haus.

Drittens: Indem die Vorstellung Bild von etwas ist, ist sie vergangenheitsbezogen; dieses Etwas muss – aus der Vergangenheit kommend, in die Gegenwart hineinragend – schon existieren; nur dann kann ich mir eine Vorstellung von ihm machen.

Auf die Vorstellung folgt nun als weiteres Element das Gedächtnis. Das Gedächtnis erscheint als Ergebnis einer gesteigerten Antipathie. Wenn man eine Vorstellung nicht nur flüchtig vorüber ziehen lässt, sondern sie bewusst vor sich hinstellt, sie sich einprägt, dann wird man sie später besser erinnern können.

Das dritte Element, der Begriff, kann als weitere Steigerung der Antipathie verstanden werden. Man kann eine Reihe von konkreten Vorstellungsbildern innerlich aufrufen: dieser Hund, diese Katze, diese Kuh, diese Meise, dieser Bussard, diese Birke. Nun kann man mich fragen, ob diese Bilder gemeinsame Merkmale haben, und man wird finden: Alle Erscheinungen sind Lebewesen. Aber es gibt unterschiedliche Gruppen von Lebewesen: einerseits Tiere mit den Merkmalen von freier Beweglichkeit und von seelischer Ausdrucksfähigkeit, andererseits Pflanzen, welche an einen Ort gebunden sind und keine seelische Ausdrucksmöglichkeit im Sinne von Lautgebung besitzen. Damit ist eine Begriffsbildung vollzogen, wie sie Aristoteles vorgeführt hat: Zunächst wird der Gattungsbegriff gefunden, dann die spezifische Differenz benannt, am Ende steht eine Definition von Tier und Pflanze (vgl. Hirschberger 1960, S.163) Entscheidend ist nun, dass der beschriebene Prozess auf dem Wege der Abstraktion erfolgt: Man löst sich von den konkreten Objekten und erhebt sich zu einer Überschau. Metaphorisch gesprochen: Die Antipathie zu den einzelnen Erscheinungen wächst.

Es ist eine Reihe seelischer Phänomene umrissen worden, welche durch eine Steigerung antipathischer Gesten zustande kommt: Vorstellung, Gedächtnis, Begriff.

In eine völlig andere Sphäre taucht man ein, wenn nun die polare Reihe aufgebaut wird, welche auf der Sympathie beruht. Hier ist das erste Element der Wille. Der Wille hat Seinscharakter, wir identifizieren uns mit ihm, wir fließen mit ihm zusammen. Denn der Wille ist in seiner elementaren Form körperliche Tätigkeit – wenn ich Holz hacke, schnitze, tanze oder musiziere, bin ich ganz mit diesem Tun verbunden. Wille in diesem Sinn ist nicht Bild, sondern Keim und damit zukunftsbezogen. Denn wie ein Keim zu einem gewaltigen Baum werden kann, so ist es auch mit dem Willen: Jede Tätigkeit wirkt auf den Akteur zurück und bildet Fähigkeiten, die Wachstumspotenziale in sich schließen.

Wird nun der Wille gesteigert, so entsteht die Phantasie. Besonders schön lässt sich der Übergang vom Willen zur Phantasie bei spielenden Kindern beobachten: Sie sitzen am Strand und häufen Sand auf, flugs wird der Sandhaufen zu einer Burg, dann wird ein Burggraben angefügt, Muscheln werden zum Schmuck herangeholt, eine Fahne wird aufgesteckt, Deiche werden zum Schutz aufgeworfen und so fort. Die Phantasie wächst aus der Tätigkeit, in keinem künstlerischen Prozess ist das Ergebnis vorher in der Vorstellung enthalten. Es ist gerade umgekehrt. Aus dem Werdeprozess des Willens entsteht Neues, Ungeahntes, Unvorhergesehenes.

Wird nun die Willenstätigkeit der Phantasie weiter gesteigert und durchdringt die Sinne, dann entsteht das, was Steiner „gewöhnliche Imaginationen“ nennt: das intensive Leben in einer Farbe oder in einem Klang, so dass diese Qualität uns ganz erfüllt.

Damit sind – dem zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde nachfolgend – zwei Ströme des seelischen Lebens geschildert worden, die bildhaft als „Wärmestrom“ und als „Kältestrom“ bezeichnet werden können. In den Interviews gab es zu dieser Thematik die nachfolgenden Äußerungen.

## Interviews

Auf die Eingangsfrage hin bestätigen alle Interviewten, dass sie sich mit den aufgezeigten Motiven befassen haben, allerdings in unterschiedlich intensiver Weise. Eine Lehrerin äußert: „Es würde sich mehr verändern, je länger man mit diesen Motiven umgeht“. Eine andere: „Ich hatte mir vorgenommen, die Vorträge nochmals zu lesen, aber die Zeit...“ Und: „Ich muss zugeben, ich mache viel intuitiv... Ich bin jemand, die sehr mit dem Bauch arbeitet. So geht es mir auch mit Steiner. Also wenn ich lese..., da werde ich auf eine ulkige Art berührt, deswegen ist es für mich auch schwer, das in Worte zu fassen.“ Die Handarbeitslehrerin stellt fest: „Ich sehe eigentlich bei der Arbeit unmittelbar, ob ein Kind zum Willensstrom neigt oder mehr intellektuell ist.“

Alle Interviewten stellen auch dar, inwiefern das angesprochene Motiv für die Unterrichtsgestaltung von Bedeutung ist. Folgende Facetten werden angeführt: Vor allem in den unteren Klassen setzt der Unterricht an bei der Geste der Sympathie, also der willenshaften Tätigkeit. Besonders deutlich wird das beim Formenzeichnen in der ersten und zweiten Klasse. „Am Anfang geht es darum, die (an die Tafel angemalte) Form zu erleben, die Kinder sitzen dann staunend, träumen da hinein, freuen sich auf die Form, sind auch mucksmäuschenstill... Und dann setzen wir uns Schritt für Schritt ab – die Form wird mit der Hand in die Luft gezeichnet, dann dürfen Kinder an der Tafel die Form nachziehen, wir helfen mit der Hand in der Luft, dann wird auf den Tisch mit dem Finger gemalt, dann mit dem Finger auf ein Blatt und dann, dann nehmen wir den Stift und malen auf das Blatt.“

Die Schilderung macht deutlich, wie aus der sympathisch-staunenden Identifikation heraus das eigene Zeichnen, in das ja schon Elemente der Vorstellung einfließen, angelegt wird.

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Äußerung einer Kollegin, die in diese Schritte das Malen mit dem Finger in feinen Sand, den die Schüler in einer Schale bekommen, integriert:

„Beim Sandmalen, da hab' ich einfach gemerkt, da sind die ganz anders. Wie wenn sie so ein bisschen zerfließen würden [...]. Und da haben die Kinder auch gesagt: ‚Oh, beim Sand hat das so schön ausgesehen und im Heft klappt es nicht.“

Offensichtlich schafft das Malen im Sand, dessen Rieseln auch sinnlich nachempfunden wird, eine eher träumende Stimmung, die anders ist als beim Abmalen der Form von der Tafel, was eine größere Wachheit und – gerade bei Spiegelungen – Vorstellungskraft verlangt.

Auch das Rechnen geht von dem Erleben der Zahlen aus: Die Lehrerin lässt Murmeln in eine Schüssel fallen und alle zählen innerlich mit – „da sind die mucksmäuschenstill – alle, auch der größte Störenfried“ –, oder sie schlägt unter dem Tisch ein Hufeisen mit einem Nagel an, oder die Kinder tippen sich gegenseitig auf den Rücken.

Bei solchen Elementen, bei denen sie sympathisch in eine Sinnesempfindung eintauchen können, sind alle beteiligt. Anders aber wird das, wenn ein Rechenzeichen, etwa das Plus eingeführt wird, das wirkt abstrakt. „Was soll das Kreuz?“, ist einer Lehrerin zufolge die innere Frage, gerade bei eher träumenden Kindern. Hier geht es darum, mit einer gewissen Geduld zu diesem begrifflichen Element hinzuführen.

Es kommt aber auch vor, dass der entsprechende Begriff von manchen Kindern unaufgefordert gebracht wird, wenn das Erleben genügend stark ist. Beispielsweise geschieht das, wenn Kinder – ganz aus der Nachahmung heraus – rhythmisch laufen und stampfen und plötzlich ein Kind ausruft: „Oh, das ist doch die Fünfer-Reihe!“

Eine Klassenlehrerin beschreibt, wie die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerzählung am Ende des Hauptunterrichts intensiv mit dem Wärmestrom in Berührung kommen: „Da können sie noch mal richtig eintauchen und das lieben die auch... Ich habe zum Glück eine Klasse, die Geschichten liebt und die

nach wie vor jeden Tag darauf wartet!“ Zudem merkt sie an, dass sie frei erzählt, denn sie habe festgestellt, dass beim Vorlesen „ganz viele Kinder nicht die Verbindung aufnehmen“. Am nächsten Tag folgt dann die „antipathische“ Geste: Die Schülerinnen und Schüler erzählen die Geschichte aus dem Gedächtnis nach und stellen sich auf diese Weise das am Vortag Durchlebte noch einmal vor Augen.

Der Pendelschlag vom Erleben zum Erkennen spielt auch eine Rolle in der ersten Sprachlehre in der dritten Klasse. Ein Lehrer schildert, wie Lehrer und Schüler zunächst vom Tisch springen und andere verrückte Sachen machen – also in einer willenshaften Tätigkeit sind – und dann der Begriff „Tu-Wort“ eingeführt wird. Die Schülerinnen und Schüler begegnen auch den anderen Wortarten ihrer Qualität nach, und in den folgenden Jahren kommt die Klasse bei verschiedenen Anlässen auf diese unterschiedlichen Qualitäten zurück und lernt auch die Bezeichnungen „Verb“, „Substantiv“ und „Adjektiv“ kennen. Dann kommt ein Moment, an dem die Schülerinnen und Schüler zeigen können, inwiefern sie die Sache wirklich verstanden haben: bei der Einführung des substantivierten Verbs. „Da meldet sich ein Junge und sagt: „Ja, das ist ein Tu-Wort, aber das ist nicht mehr tun, das ist etwas anderes geworden!“

Das Beispiel zeigt, wie manchmal über Jahre hinweg an einer lebendigen Begriffsbildung gearbeitet wird. Dem Klassenlehrer der sechsten Klasse ist dieser Aspekt besonders wichtig. Er stellt fest, die Beschäftigung mit dem „Wärme“- und „Kältestrom“ habe ihm den Aufbau des Hauptunterrichts erneut bewusst gemacht und schildert das am Beispiel des Geografieunterrichts der sechsten Klasse.

Ein Thema der Unterrichtsepoche ist die Landschaft Norwegens, aber das wird zunächst nicht verraten. Vielmehr erzählt der Lehrer eine fiktive Klassenfahrt vom Hamburger Hafen aus: das Schiff, das sie nehmen, die Landung an der Küste, die Wanderung entlang eines breiten Flusses und die Entdeckung, dass dieser Fluss offensichtlich keine Quelle hat.

Am nächsten Tag stellt er dann die Frage: „Wo waren wir?“ Die Schülerinnen und Schüler erzählen, was sie vom Vortag erinnern und was ihnen aufgefallen ist. In diesem Zusammenhang taucht die Frage auf: Wie kann es einen Fluss geben, der keine Quelle hat? Schließlich meldet sich ein Schüler: „Ich glaube, ich war da mal mit meinen Eltern. Das ist kein Fluss, das ist Meer“. Damit ist der Begriff „Fjord“ eingeführt, nicht als abstrakter Lernstoff, sondern aus einem Prozess inneren Erlebens heraus, an dem die Phantasie beteiligt ist.

Die Aussagen in den Interviews ließen sich vermehren, sie haben eine eindeutige Tendenz. Die Beschäftigung mit den Motiven des zweiten Vortrags der Allgemeinen Menschenkunde hat dazu geführt, sich ein bestimmtes methodisches Vorgehen erneut bewusst zu machen und es damit auch aufmerksamer zu gestalten: Aus der willenshaften und gefühlsmäßigen Verbindung mit einem Phänomen wird das begriffliche Element prozesshaft entwickelt.

Vergegenwärtigt man sich die angeführten Aussagen, so wird die Fruchtbarkeit von Steiners pädagogischer Psychologie für die Unterrichtspraxis deutlich. Die Beispiele zeigen, wie auf der Grundlage der Polarität von Identifikation und Distanz in verschiedenen Lernprozessen der Weg vom Erleben eines Phänomens zum Erkennen gegangen wird. Dabei spielen intensive Sinnesempfindungen, Phantasietätigkeit, Gedächtnis und Begriffsbildung so ineinander, dass – um an das berühmte Diktum von Kant anzuschließen – nicht „leere“ Begriffe oder „blinde“ Anschauungen entstehen, sondern erfahrungsgesättigte Gedanken.

Verschiedene Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs drängen sich auf. Eine Linie lässt sich zur pädagogischen Phänomenologie ziehen, welche die Sinnlichkeit als Ausgangspunkt von Lernprozessen achtet (Rumpf 1981), mit der experimentellen und spielerischen Dimension nicht nur kindlicher Lernprozesse rechnet (Meyer-Drawe 1982, S. 21) und das Lernen als ein Ereignis sieht, das sich aus aktiven und passiven Elementen, Interaktivität und Unverfügbarkeit, Planbarkeit und Überraschung zusammensetzt (Göhlich/Zirfas 2007, S. 47).

Eine zweite Linie verweist auf das erfahrungsbasierte Lernen in der Nachfolge von John Dewey, der in der deutschsprachigen Pädagogik in jüngster Zeit neu rezipiert wurde (Bittner 2001; Oelkers 2000;). Wesentlich an dieser Auffassung erscheint, dass das Lernen als ein aktiver Prozess gesehen wird, der, von konkreten Erfahrungen ausgehend, das Fragen, Forschen, Entdecken und Denken einschließt. Allerdings wird damit das Lernen eher als ein kognitiver Vorgang erfasst, und insofern kann man den Eindruck gewinnen, dass

eine Annäherung an ein Verständnis der Unterrichtspraxis an Waldorfschulen noch besser durch die Theorie der Performativität geschehen kann (Fischer-Lichte 2012). Denn aus dieser Perspektive erscheint das Lernen als ein künstlerischer Vorgang, in dem die leibliche Ko-Präsenz der Akteure, die Räumlichkeit, die Sinnesempfindungen und die spezifische Atmosphäre, der Rhythmus des Geschehens und das Aufscheinen von Bedeutung lebendig ineinander spielen. Damit wird die Grenze zwischen Lehrern und Schülern durchlässig – sie wird zur Schwelle, über die beide in einen Raum gemeinsamen Erlebens eintreten. Ebenso löst sich die Grenze zwischen Subjekt und Objekt auf; die am pädagogischen Prozess Beteiligten kommen – etwa durch eine Geschichtserzählung – durch die Anregung von Phantasiekraft und Imaginationsfähigkeit zu einer unmittelbaren Teilhabe an den Phänomenen, zu denen dann im Reflexionsprozess wiederum Distanz hergestellt werden kann (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 53-60).

## Fazit

Als Ergebnis der Untersuchung können verschiedene Aspekte festgehalten werden:

1. Das Forschungsdesign war so angelegt, dass nur erste Erkundungen zu einer bisher unerforschten Thematik zu erwarten waren – es wurden dafür neun Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule befragt. Insofern ist zu beachten, dass die Untersuchung nur eine äußerst begrenzte Reichweite hat; es handelt sich um ein Fallbeispiel.
2. In diesem einen Fall aber konnte deutlich werden: Bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern bestand ein enges Verhältnis zwischen Theorie und Praxis: Sie haben sich für ihren Unterricht durch Motive aus Steiners Anthropologie anregen lassen bzw. haben ihr pädagogisches Handeln vor diesem Hintergrund reflektiert.
3. Es ist zu vermuten, dass der Übergang von der anthropologischen Grundlegung zur Unterrichtspraxis durch die von Steiner verwendeten „lebendigen“ Begriffe und ihre Komposition erleichtert wird, indem sie den Zuhörer bzw. Leser zum Mitvollzug einladen und es ihm ermöglichen, eine innere Anschauung aufzubauen, von der aus der Blick auf die im Alltag auftretenden Phänomene gerichtet werden kann. Für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer jedenfalls erschien die anthroposophisch orientierte Anthropologie nicht als „wissenschaftliche Theorie“, sondern als Quelle von Orientierung und Inspiration. Damit ist allerdings nicht gesagt, die Anthropologie Steiners sei vorwissenschaftlich (Ullrich 1986), mythisch (Prange 1985) oder gar Ausfluss einer „totalitären Metaphysik“ (Skiera 2003). Vielmehr konnte – allerdings nur an einem Motiv – zumindest angedeutet werden, wie es sich in den zeitgenössischen philosophischen Kontext eingliedert; auch zu aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen lassen sich Bezüge aufzeigen.

## Literatur

- Bittner, St. (2001). *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: Transkript-Verlag.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirschberger, J. (1960). *Geschichte der Philosophie. Altertum und Mittelalter*, Bd. 1, Basel, Freiburg, Wien: Herder.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen. In: Lippitz, W. & Meyer-Drawe, K., *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens*. Frankfurt a.M.: Cornelsen, S. 19-43.
- Oelkers, J. (2000). Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. In: Dewey, J., *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz, S. 489-509.
- Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rittelmeyer, Ch. (2011). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Loebell, P., *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rumpf, H. (1981). *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. München: Juventa.
- Schopenhauer, A. (1894-1896). *Werke in 12 Bänden*. Stuttgart: Cotta.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Steiner, R. (1973/1883-97). *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften GA 1*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1962/1925). *Mein Lebensgang*. GA 28. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1973/1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990/1919). *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches*. GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998/1920). *Idee und Praxis der Waldorfschule*. GA 297. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners*. Weinheim, München: Juventa.