RoSE
Research on Steiner Education

Volume 7 Number 1
pp. 96-108
July 2016
Hosted at www.rosejourn.com

Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik. Überlegungen zur Konzeption der Lehrer- und Hochschulbildung bei Rudolf Steiner

Tomáš Zdražil

Freie Hochschule Stuttgart

Seminar für Waldorfpädagogik / Deutschland

Zusammenfassung. Die Waldorfpädagogik beschränkt sich nicht nur auf die Schule und das Schulalter, sondern wird auch in anderen pädagogischen, sozialen und therapeutischen Zusammenhängen und ebenfalls in den unterschiedlichsten Altersgruppen praktiziert. Hier wird die Frage diskutiert, inwiefern sich die Waldorfpädagogik für Erwachsene im Rahmen der Hochschulbildung praktizieren lässt und zwar im Zusammenhang mit der Lehrerbildung. Eine besondere Rolle spielt dabei die Frage nach der Anthroposophie als einem Instrument der professionellen Befähigung und als einem wesentlichen Element in der Führung und Organisation der Waldorfschulen. Methodisch werden der Studie primär die Gründungsintentionen der Waldorfpädagogik zugrunde gelegt und die Frage einer Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik auf dem Hintergrund der Art betrachtet, wie das erste Lehrerkollegium durch Rudolf Steiner selbst ausgebildet wurde. Die Ergebnisse der Betrachtung werden im Zusammenhang mit der aktuellen Frage nach der Waldorflehrerausbildung im Hochschulkontext diskutiert.

Abstract. In addition to focusing on the school and school age development, Waldorf Pedagogy has also been applied in other pedagogical, social and therapeutic contexts and also with different age groups. This raises the question of the relevance of Waldorf pedagogy in a college setting and in particular in a teacher training context. In this regard, an important question relates to the role of Anthroposophy as an instrument for professional empowerment and as an essential element in the management and organization of the Waldorf schools. This paper first examines the founding principles of Waldorf pedagogy. Subsequently, the purpose of a Waldorf pedagogical college is considered against the backdrop of the first teacher´s conference that Rudolf Steiner himself formed. The results of these observations will be discussed in relation to the current Waldorf teacher training in a college context.

Waldorfpädagogik, Anthroposophie, Hochschulbildung, Lehrerbildung

Vorbemerkung

Die Waldorfpädagogik wird beinahe seit 100 Jahren in den Kindergärten, in den Schulen, wie auch in Freizeit-, Sozial-, Sonder-, Notfall- und anderen pädagogischen Einrichtungen praktiziert (z. B. Loebell, 2011; Sassmannshausen, 2014; Ruf, 2012). In diesen Zusammenhängen versucht sie, auf die

Entwicklungsbedürfnisse und –anforderungen der Kinder und Jugendlichen altersspezifisch einzugehen. Die Waldorfpädagogik wird auch in der Erwachsenenbildung, also der biographischen Phase praktiziert, in der die leibliche Entwicklung bereits abgeschlossen ist. Die Waldorfschulen sind wohl die bekannteste praktische Anwendung der Anthroposophie (Uhlenhoff, 2011, Haccius & Rehn, 2012; Heusser & Weinzirl, 2014). Somit darf davon ausgegangen werden, dass die Anthroposophie in der Ausbildung der Waldorflehrer eine herausragende Rolle spielt. Als Beispiele für die waldorfpädagogische oder von der Waldorfpädagogik stark inspirierte Erwachsenenbildung können hier die zahlreichen waldorfpädagogischen Seminare angeführt werden, im Weiteren aber auch berufsbegleitende Ausbildungseinrichtungen wie bspw. „Akademie Vaihingen" oder das Forschungs- und Beratungsinstitut GAB München, das persönlichkeitsbildende Ausbildung mit künstlerischen Handlungsweisen vereinigt (Brater, Büchele, Fucke & Herz, 1988).

Die Hochschulbildung ist die am meisten verbreitete Form des tertiären Bildungsbereichs, der Erwachsenenbildung im Sinne des Studiums, der Aus- und Weiterbildung. Deutlich zu differenzieren wäre an dieser Stelle sicher eine von einer beruflichen hochschulmäßigen Qualifizierung eine von der direkten praktischen Anwendung unabhängige wissenschaftliche Bildung in Form eines universitären Studiums. Die Hochschulen werden als Einrichtungen einer forschungs- und wissenschaftsbasierten höheren beruflichen Ausbildung definiert (Lohmar & Eckardt, 2013), in denen künstlerisch-wissenschaftliche oder künstlerische Ausbildungen oder Ausbildungen mit einem anderen anwendungsorientierten Schwerpunkt betrieben werden. Auf diesem Hintergrund wäre die Waldorflehrerausbildung als die zentrale Herausforderung im hochschulspezifischen Umgang mit der Anthroposophie zu betrachten. Die Anthroposophie müsste hier theoretisch ein Bestandteil der wissenschaftlichen Grundlage dieser Ausbildung sein.

Die Anthroposophie versteht sich ja als eine Geisteswissenschaft. Eine wissenschaftstheoretische Verortung der Geisteswissenschaft innerhalb der (Natur-, Sozial-)Wissenschaften ist im Rahmen dieses Textes nicht leistbar. Zur Klärung dieser Frage haben jedoch unter anderem die Autoren der angeführten Publikationen maßgeblich beigetragen (Uhlenhoff, 2011; Haccius & Rehn, 2012; Heusser & Weinzirl, 2014). Die Geisteswissenschaft betrachtet ihr Ziel darin, die wissenschaftliche Methodik auf Gebiete zu erweitern, die in den anderen wissenschaftlichen Ansätzen als irrelevant, weil illusorisch gelten und die man als „geistig" oder „übersinnlich" bezeichnen kann. Darin liegt der dramatische Hinderungsgrund dafür, dass die Anthroposophie aus dem Mainstream der Wissenschaft immer noch ausgeschlossen wird. Auch an dieser Stelle wird deutlich, welch labiles Spannungsverhältnis sich an dieser Stelle eröffnet. Das soll hier nicht unbemerkt werden, es versteht sich jedoch auch, dass dieses Spannungsverhältnis an dieser Stelle nicht einfach gelöst werden kann. Vielmehr soll im Sinne einer vorläufigen Offenheit die Praxis der Waldorfschulen, die eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz genießt, in einem eher pragmatischen Sinne zur Orientierung dienen.

Die Anthroposophie hängt in ihrem Erkenntnisansatz auch unmittelbar mit Fähigkeitsbildung zusammen, die hohe praktische und professionelle Relevanz hat (z. B. für die Pädagogen) und die hier primär im Fokus stehen soll. Von daher liegt die Frage nach dem Verhältnis von der anthroposophischen Pädagogik zu der Hochschulbildung auf der Hand.

Daher darf gefragt werden: Kann es aber überhaupt eine „anthroposophische Hochschule" geben, also eine Hochschule, in der die Waldorfpädagogik nicht nur inhaltlich, sondern auch in Form der Lehre, Forschung und der Organisation die Grundlage bildet?[1]

Im Folgenden soll anfänglich und offen diskutiert werden, welche Fragen, Möglichkeiten und Schlussfolgerungen sich aus den Grundlagen und der Praxis der Waldorfpädagogik ergeben für eine Einrichtung, in der Hochschulbildung im Sinne des öffentlichen Hochschulwesens praktiziert wird. Dabei sollte keine bestehende konkrete Institution ein zu beschreibendes oder orientierendes Vorbild für die Darstellung werden, sondern es soll mehr Basales und Prinzipielles erörtert werden.

1. Vom Gründer der Waldorfschule Emil Molt ist programmatisch der Ausdruck „Waldorf-Hochschule" überliefert (z. B. Kolisko, 1961, S. 24).

Die spirituelle Grundlage der Waldorfschule

Die Waldorfschule ist insofern eine "anthroposophische Schule", als in ihr anthroposophische Pädagogik verwirklicht wird, jedoch keine "anthroposophische Schule", in der die Anthroposophie als Lehre den Schülern sollte vermittelt werden (Leber, 1989; Esterl, 2000). Diese Unterscheidung hat zumindest der Gründer Rudolf Steiner vertreten. Den „Lehrinhalt der Anthroposophie" und die „anthroposophische Dogmatik" im Unterricht der Waldorfschule lehnt Steiner strikt ab (z. B. Steiner, 1992, S. 15).

Andererseits war Steiner überzeugt, dass „das, was erreicht werden soll durch die Waldorfschule, tritt dann ein, wenn das Anthroposophische ins Leben übergeht" und dass die gesamte pädagogische Arbeit eines Waldorflehrers "entzündet wird durch die Anthroposophie" (beide Zitate in Steiner, 1986b, S. 161). Diese diffizile und sehr feine Unterscheidung sorgt bis heute für Verwirrung und wird zum Gegenstand von Kritik und leidenschaftlichen Auseinandersetzungen. So bestreitet z. B. Ullrich, dass die Waldorfschule nicht anthroposophisch indoktriniert und stellt eine massive weltanschauliche Beeinflussung der Waldorfpädagogik auf diversen Ebenen fest (Ullrich, 2015; Prange, 1985; Schieren, 2015). Ullrich scheint diese Unterscheidung in der inhaltlichen und methodischen Anwendung der Anthroposophie nicht zu kennen oder zu akzeptieren und setzt die prinzipielle Ideologie-Kritik von Klaus Prange fort. (Prange, 1985)

Wir wollen auf diese Differenzierung näher eingehen. Die gedankliche Beschäftigung mit der Anthroposophie setzt ein logisches kausales Denkvermögen und eine selbständige Urteilsfähigkeit voraus. Für die Beschäftigung mit der Anthroposophie kann man sich nur frei aufgrund des eigenen Interesses und Entschlusses, aus wohl begründeter Überzeugung heraus entscheiden. Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für ein logisches Denken sind also im Keim erst nach der Pubertät, eigentlich aber im Erwachsenenalter gegeben (Oerter & Dreher, 2002, S. 273ff., Thomas & Schilling, 1996, S. 113f.). Von daher hat die Anthroposophie als Unterrichtsstoff im Schulalter nichts zu suchen. Sie ist darüber hinaus keineswegs heutzutage ein gesellschaftlich allgemein akzeptiertes Kulturgut wie Philosophie, Algebra usw., also ein Element der allgemeinen Schulbildung, warum eine Beschäftigung mit ihr ganz der Initiative des Einzelnen überlassen werden muss.

Sie ist allerdings für die Waldorfschule theoretische Grundlage und ideeller Hintergrund mit weitreichenden praktischen Konsequenzen. Über diesen Satz herrscht zwischen den Waldorflehrern und den Erziehungswissenschaftlern erstaunliche Übereinstimmung. Treffend spricht es der Würzburger Erziehungswissenschaftler Walter Müller an. Er sieht in der anthroposophischen Geisteswissenschaft „das Gravitationszentrum des gesamten Unternehmens, das Motivations- und Kräftereservoir für Lehrer und viele Eltern und die oft unbemerkte Hauptquelle für den vielbeschworenen Schulgemeinschaftsgeist. Ohne diesen […] Sinnmittelpunkt wären die Tage der Waldorfschule vermutlich gezählt" (Müller, 1999, S. 124 f.). Wie allerdings genau und konkret dieser Sinnmittelpunkt zu bestimmen ist, darüber gibt es sowohl unter den Erziehungswissenschaftlern wie auch unter den Waldorfpädagogen selbst bis heute lebhafte, z. T. auch kontroverse Auseinandersetzungen (siehe z. B. die Debatte über die Rolle der anthroposophischen Esoterik in der Waldorfpädagogik bei Kiersch, 2010; Schieren, 2011 und Wiechert, 2012).[2]

Es sollen für weitere gedankliche Schritte folgende sowohl grundlegende wie auch pädagogisch relevante Aspekte und Implikationen der Anthroposophie skizziert werden. Die Anthroposophie ist nur dann richtig aufzufassen, wenn sie primär als begriffliche Heuristik (Rittelmeyer, 2011, S.345) oder als Methode und nicht als allgemein gültige Erkenntnisresultate verstanden wird. Denn nur so kann das Freiheits- und Autonomiebedürfnis des modernen Menschen aufrecht erhalten und praktiziert werden.

Die Fülle von Schilderungen und Aussagen Rudolf Steiners soll nicht gering geschätzt werden, jedoch ist sie nur aus der anthroposophischen Methodik („*Erkenntnisweg*", Steiner, 1989a, S. 14) heraus richtig zu deuten. Die inhaltliche Seite der Anthroposophie hängt grundsätzlich gesehen damit zusammen, was im schriftstellerischen und künstlerischen Werk Rudolf Steiners "Menschenerkenntnis" oder "Menschenkunde" genannt wird. Dieser anthropologische Ansatz der Anthroposophie basiert auf einem philosophisch-

2. An dieser Stelle sei angemerkt, dass in Israel, wo die Waldorfpädagogik aktuell eine überraschende gesellschaftliche Akzeptanz genießt, die Waldorfschulen im gewöhnlichen sprachlichen Umgang z. B. in den Medien häufig "anthroposophic schools" genannt werden, siehe z. B.:http://www.haaretz.com/tel-aviv-s-first-anthroposophic-school-to-open-in-september-1.288536

epistemiologischen Boden (z. B. Steiner, 1995, Ziegler, 2013) und unterscheidet eine grundlegende dreifache - leibliche, seelische und geistige - Ebene der menschlichen Existenz (elementar bei Steiner, 2003). Diese drei Ebenen des Menschen erhalten im Spätwerk Steiners nochmals eine sehr wesentliche praxisbezogene präzisere Differenzierung als „Dreigliederung der menschlichen Wesenheit" (Steiner, 1983a, insb. Kap. IV/6, Leber, 2002). Ein besonders essenzieller Zug dieser anthroposophischen Menschenkunde ist ihre kosmologische Dimension. Auch für die pädagogische Anthropologie der Waldorfpädagogik gilt, dass man sie „herholen muss aus der Erkenntnis der Beziehung des Menschen zum Kosmos." (Steiner, 1990, S. 33).

Die entsprechende Methodik versucht in sich selbstreflexiv zwei polare Haltungen zu vereinigen. Die Fähigkeit einer kritischen, prüfenden Distanznahme, der wissenschaftlichen Emanzipation und Relativierung, des hinterfragenden Abstands bildet den Anfang und ist nicht zu ersetzen. Die andere unabdingbare Seite ist jedoch die Fähigkeit eines offenen Nachvollzugs der Ideen und eines forschenden Erspürens von inneren Wirkungen und Wandlungen im Zusammenhang mit den gedachten Inhalten. Diese andere Haltung ereignet sich in der Atmosphäre einer inneren Verbindlichkeit, einer Bereitschaft zum Sich-Einlassen auf die anthroposophischen Bilder und Gedankengänge, einer Bereitschaft zur existenziellen Annäherung zu ihnen. Wichtig scheint es, dass in der Auseinandersetzung mit der Anthroposophie sehr bewusst beide Haltungen voneinander getrennt werden können und genau gewusst wird, wann er die eine und wann die andere einnimmt. Die erste Seite stellt ein wissenschaftliches Verhalten dar. Die andere kann dann gesteigert werden zu einem erlebenden übenden Umgang mit „anthroposophischen" Gedanken, zu einer sensiblen kontemplativen und meditativen Haltung, zur „Verinnerlichung" und sie hat mehr den Charakter eines künstlerischen Verhaltens. („…es kommt darauf an, dass das menschliche Seelenleben ergriffen und vertieft werde…" (Steiner, 1989b, S. 37).

Nach einer solchen Verinnerlichung geht es darum, aufmerksam zu sein für die Wirkungen auf das pädagogische Handeln. So kann man Rudolf Steiner verstehen, der sich dazu z. B. folgendermaßen äussert: „So also haben wir: Zuerst ein Aufnehmen oder Wahrnehmen der Menschenkunde, dann ein Verstehen, ein meditierendes Verstehen dieser Menschenkunde, indem wir in uns immer mehr hineingehen, innerlich hineingehen, wo die Menschenkunde empfangen wird von unserem ganzen rhythmischen System, und dann haben wir ein Erinnern der Menschenkunde aus dem Geistigen heraus. Das heißt: aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen, pädagogische Kunst werden." (Steiner, 1993a, S. 53) Auf diese Weise soll die Anthroposophie Pädagogik unterstützen, soll sie ihren Nutzen für die Pädagogik zeigen. Das erste Verhalten ist im engeren Sinne wissenschaftsorientiert, sie muss auch am Anfang stehen und die Voraussetzung für den nächsten Schritt bilden. Das andere ist ein Verhalten, das mehr auf den pädagogischen Nutzen der Anthroposophie abzielt, bzw. auf pädagogische Fähigkeitsbildung (Schieren, 2011; Ewertowski, 2014).

Ein Führungs- und Organisationsansatz der Waldorfschulen

Ein Ort, an dem Waldorflehrer auf ihren künftigen Beruf vorbereitet werden, wäre (entsprechend der Waldorfschule) eine Ausbildungsstätte, in der die Anthroposophie nicht als Lehre vermittelt wird, sondern als Methode im und für den Unterricht, als Methode für die Selbstbildung und als ein Gestaltungsansatz bis in die soziale Hochschul-Organisation und -Struktur hinein ihre Anwendung findet. Die Waldorfschule ist ja aus der Bewegung für die Dreigliederung des sozialen Organismus heraus entstanden. Im Mittelpunkt dieses sozialen Impulses steht die Autonomie aller Bildungs- und Kultureinrichtungen (Leber, 1991). In diesem Kontext beruht die ganze Organisation der Waldorfschule auf einer kollegialen und nicht direktorialen Selbstverwaltung. Ein verbindender Geist sollte die Grundlage der schulischen Führung und Organisation werden. Die anthroposophische Menschenerkenntnis und Didaktik wurden von Rudolf Steiner als Instrumente dafür gesehen und auch deklariert: "Ersatz für eine Rektoratsleitung wird geschaffen werden können dadurch, dass wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht." (Steiner, 1992, S. 14) Für eine Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik darf dieses Prinzip sicherlich genauso als gültig angesehen werden. Eine solche Hochschule sollte demnach ein Ort sein, der vorbildlich diese Organisations- und Leitungs-Qualitäten einer kollegialen Selbstverwaltung vorlebt oder zumindest anstrebt.

Dieser Aspekt des Studiums ist natürlich kein Automatismus und keine Selbstverständlichkeit auf dem Hintergrund der häufig erlebten Schwierigkeiten oder sogar auch des Scheiterns der Selbstverwaltung in den Waldorfschulen. Welche Fähigkeiten setzt denn eine Selbstverwaltung bei den Lehrern voraus? Was braucht die kollegiale Selbstverwaltung, damit sie funktioniert - und wie können diese Fähigkeiten bewusst mit in die Ausbildung aufgenommen werden? Hierzu bedarf es - wie wir noch weiter ausführen - verstärkt der Ausbildung sozialer Fähigkeiten.

Die Waldorfschule ist historisch gesehen ein Versuch, an einer Modelleinrichtung die Freiheit im Bildungswesen konsequent zu verwirklichen. Die politischen Bestimmungen und das Einwirken wirtschaftlicher Interessen auf die pädagogische Ausgestaltung wurden bei dieser Einrichtung zurückgedrängt. Leitend waren für die Konstitution der Schule geisteswissenschaftliche und pädagogische Gesichtspunkte. "Das Staats- und Wirtschaftsleben sollen die von dem selbständigen Geistesleben herangebildeten Menschen empfangen; nicht aber sollen sie, nach ihren Bedürfnissen, deren Bildungsgang vorschreiben können." (Steiner, 1982a, S. 38) Dieses Prinzip könnte man auch auf der Hochschulebene untersuchen. Kritisch wäre dann vielleicht anzumerken, dass die heutigen gesetzlichen Bestimmungen und Rahmenbedingung im Hochschulwesen (Bologna-Prozess etc.) nur zu einem ganz geringen Teil im Einklang mit dem oben angeführten Prinzip eines freien wirklich produktiven Geistes- oder Bildungslebens sind. Es besteht reichlich Anlass, mit der bestehenden und sich zum Teil weiter einschränkenden Situation eines freien Hochschulwesens unzufrieden zu sein. Diese schwerwiegende Problematik soll an dieser Stelle nur angedeutet werden, sie wurde vom Gesichtspunkt der Waldorfschulen (Zdrazil, 2011), noch eindringlicher aber vom anderen humanistischen Bildungspositionen aus analysiert (Liessmann, 2010; Krautz, 2009, 2012; Lenzen, 2014).

Ein Instrument der professionellen Befähigung

Es handelt sich darum, dass die Waldorflehrer durch die angewandte Anthroposophie ihre beruflichen Aufgaben besser meistern, anders gesagt ihre berufliche Qualifikation im Sinne der Qualität ihres Unterrichtes und der Organisation ihrer Schule entwickeln. Dabei soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass sich alle Waldorflehrer mit der Anthroposophie befassen und verbunden fühlen müssen. Die Anthroposophie kann nur aufgrund der individuellen Überzeugung und Entscheidung ein Element der pädagogischen Praxis werden. Aus der Praxis der Waldorfschulen ist auch bekannt, dass es Waldorflehrer gibt und geben darf, die ein indifferent-neutrales, kritisch-skeptisches oder sogar negativ-ablehnendes Verhältnis zur Anthroposophie haben (Graudenz, Peters & Randoll, 2013, S. 94). Das soll nicht bedeuten, dass diese Lehrkräfte wegen der Nicht-Anwendung der Anthroposophie ihre berufliche Qualifikation nicht steigern, sondern dass sie auf ein Instrument dazu verzichten. Es gilt aber sowohl prinzipiell - im Sinne der Waldorfschulgründung - wie auch empirisch - bezogen auf die heutige Wirklichkeit der Waldorfschulen in Deutschland - das Folgende:

Die Wirksamkeit eines guten Unterrichts und die Qualität einer guten Schule werden entscheidend durch die professionellen und personalen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Die Erziehungswissenschaft ist bemüht, die zentralen pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer zu definieren und zu systematisieren (Bauer, 2007; Schraz, 2009; Mayr, 2011). Unterschiedliche Auffassungen gibt es davon, wie

1. die fachwissenschaftlichen wie auch pädagogisch-(fach-)didaktischen Fähigkeiten gegenüber
2. den sozialen, kommunikativen und psychologisch-diagnostischen Fähigkeiten des Lehrers gewichtet werden sollen.

Für die Waldorfpädagogik spielen die fachwissenschaftlichen wie auch pädagogisch-(fach-)didaktischen Fähigkeiten insbesondere im Fachunterricht und in der Oberstufe eine entscheidende Rolle. Diese „Fach-Kompetenz" muss aber notwendig von einem expliziten, vor allem auch impliziten Wissen über die altersspezifischen Entwicklungsbedürfnisse der Schüler begleitet werden. Die Fächer der Oberstufe sollten darüber hinaus durch einen qualitativen "erlebbaren" Erkenntis-Ansatz "belebt" werden, den man auch etwas vereinfacht „goetheanistisch" nennen kann (Kranich & Buck, 1995; Rohde, 2003).

Die Waldorfpädagogik unterstreicht jedoch für die Lehrer die Bedeutung der weiteren Gruppe der Fähigkeiten, wie Beobachtungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen (Empathie), Erfassen der Fragen, Gedanken,

Gefühle, Wünsche, Motive, Fähigkeiten, verschiedener seelischer und geistiger Grundbedürfnisse wie auch der Befindlichkeit und der Gesundheitsverfassung des Schülers. (Bzdok et al., 2012; Frederikson et al., 2008; Klimecki et al., 2014) Für den Klassenlehrerberuf ist die Verknüpfung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten mit den emphatischen Fähigkeiten einer gelebten Menschlichkeit sogar grundlegend (Riethmüller, 2011; Wiechert, 2014). Sehr verkürzt gesagt: Der universalistisch-generalistische, nicht spezialisierte Ansatz eines Klassenlehrers verknüpft die Wissenschaft mit der Kunst und ebenfalls mit einem starken praktisch-sozialen Akzent. Aus solchen pädagogischen Auffassungen ergeben sich natürlich besondere Anforderungen an die Rolle und Art der Wissenschaft in der Lehrerbildung (Rumpf & Kranich, 2000; Loebell, 2013). Vor allem muss der theoretisch-abstrakte, der bloß intellektuell-kognitive Charakter der wissenschaftlichen Studieninhalte verändert werden, wenn sich die Haltungen und die sozialen Fähigkeiten der Studierenden entwickeln sollen. Eine ausgewogene Komposition von wissenschaftlicher Vertiefung und künstlerischer Übung in der anthroposophischen Lehrerbildung wird eine weitere essentielle Konsequenz des Gemeinten werden. Die künstlerische Erfahrung führt zu einer Schulung und Verfeinerung der Wahrnehmungsfähigkeit, ergänzt oder sogar überwindet eine distanzierende reflektierende Beziehung zum Objekt und führt zu einem mehr emphatischen und kreativen Umgang mit Mensch und Gegenstand/ Fach (Steiner, 1989b, S. 140-144, Kiersch, 1978; Kern, 2011).

Die angeführte Literatur versucht beispielhaft auszuführen, wie aus dem Ansatz eines anthroposophisch ergänzten Wissenschaftsverständnisses verwirklicht wird, was Rudolf Steiner bei der Begründung der Waldorfpädagogik programmatisch und allgemein formuliert: “Nach einer Wissenschaft suchen wir, die nicht bloß Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber ist, und die in dem Augenblick, wo sie als Wissen in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft entwickelt, als Liebe in ihr zu leben, um als werktätiges Wollen, als in Seelenwärme getauchte Arbeit ausströmen zu können; als Arbeit, die insbesondere übergeht auf das Lebendige, auf den werdenden Menschen. Wir brauchen eine neue Wissenschaftsgesinnung. Wir brauchen einen neuen Geist in erster Linie für alle Erziehungs-, für alle Unterrichtskunst.” (Steiner, 1980, S. 25)

Eine Hochschuleinrichtung, die sich die Ausbildung der Waldorflehrer zum Ziel setzt, wird ständig ihre Ausbildungsmethode reflektieren, hinterfragen, beforschen (Kranich, 1998; Loebell, 2013). Die anthroposophischen Einrichtungen bilden dabei natürlich keine Ausnahme, eine Evaluation gehört heute zum regelmäßigen Element einer jeden Hochschuleinrichtung. Auch die anthroposophischen Ausbildungsansätze dürfen nicht dogmatisch tradiert werden, sondern sollten zum zentralen Forschungsgegenstand werden. Sie wird auch stets darum bemüht sein, das Erreichen der Ausbildungsziele zu überprüfen und zu evaluieren (Kuttner & Martzog, 2015). Aus den Ergebnissen der Reflexion und der Evaluation resultieren dann Vorschläge zur Weiterentwicklung der Ausbildungsgestalt, des Studiengangs.

Exkurs: Lehrerbildung durch Rudolf Steiner

Es ist sicherlich auch interessant zu betrachten, wie Rudolf Steiner selbst das erste Lehrerkollegium der Waldorfschule für diese in der damaligen Zeit grundlegend neuen pädagogischen Aufgaben vorbereitet hat, wie er also die künftigen Lehrer befähigen wollte. (Kiersch, 1978; Lindenberg, 1997, 672f.; Selg, 2012, S.1462-1467) Dabei ist zu beachten, dass sich manche Aspekte dieser Ausbildungsversuche nur aus der extremen Zeitnot verstehen lassen und vom dramatischen historischen Kontext nicht getrennt werden können. Es soll sich selbstverständlich nicht darum handeln, die damalige Situation als eine ideale oder in die Gegenwart übertragbare darzustellen, sondern vielmehr darum, was die grundlegenden Ausbildungsansätze damals waren.

Ein erster Aspekt wären da die Kriterien zur Auswahl der Lehrerkandidaten, mit anderen Worten die Frage, wer zu dem vorbereitenden Ausbildungskurs eingeladen wurde? Im Wesentlichen lässt sich sagen, dass das Kollegium aus den Menschen gebildet wurde, die sich im Jahre 1919 für eine anthroposophisch fundierte Veränderung der sozial-politischen Verhältnisse eingesetzt haben oder die aktiv geworden sind für die Kampagne der “sozialen Dreigliederung”. Auch Unterzeichner des “Aufrufs” von 1919 und Mitglieder des daraus entstandenen “Bundes für soziale Dreigliederung” kamen hier infrage (Molt, 1972,

S. 247-250; Steiner, 1992, S. 217). Es handelte sich trotz ihres jungen Alters um langjährige Mitarbeiter der anthroposophischen Bewegung und Mitglieder der anthroposophischen Gesellschaft. Offensichtlich gehört also für Rudolf Steiner das aktive Interesse an den geistigen und sozialen Zeitverhältnissen und eine eigenständige aktive Auseinandersetzung mit der Anthroposophie zu den grundlegenden Voraussetzungen des Waldorflehrerseins.

Für diese Menschen wurde eine dicht gedrängte Ausbildungsform von siebzehn intensivsten Arbeitstagen eingerichtet, um so auf eine sehr spezifische Art ihre pädagogische Befähigung zu steigern (Steiner, 1992, 1990, 1984). Rückblickend beschreibt Rudolf Steiner den Fokus der Ausbildung z. B. so: "Eine gründliche, fundamentale Menschenerkenntnis war das, was zunächst den Waldorfschullehrern in dem seminaristischen Kursus übergeben worden ist. Davon konnte dann erhofft werden, dass sie den inneren Enthusiasmus und die Liebe für die Erziehung aus der Betrachtung der wahren Menschennatur erlangen. Denn wenn man den Menschen kennt, dann muss das Beste für die Erziehungspraxis die selbständig im Menschen aufkeimende Liebe für den Menschen sein. Pädagogik ist, im Grunde genommen, aus Menschenerkenntnis heraus resultierende Liebe zum Menschen." (Steiner, 1986c, S. 91) Man könnte eben kaum eindringlicher die für die Lehrer unbedingt erforderliche Grundlage einer wirksamen professionellen Befähigung beschreiben, als die "aus Menschenerkenntnis heraus resultierende Liebe zum Menschen". Es handelt sich also um ein Missverständnis, wenn das, was Rudolf Steiner "fundamentale Menschenerkenntnis" nennt, z. B. der Inhalt seiner Lehrervorbereitung, als theoretisches anthropologisches Modell im Sinne eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes, eines theoretischen Ansatzes beschrieben wird. Diese ist auch weder als direkte Handlungsanweisung noch als gedanklicher Maßstab richtig erfasst und beschrieben. Vielmehr kann sie heute als ein heuristisches Instrument und Übungswerkzeug zur Erweckung pädagogischer Fähigkeiten, vor allem aber auch einer kognitiven und emotionalen Empathie verstanden werden. Hinzu tritt die Methode der gedanklichen und der meditativ-gefühlsmäßigen Beschäftigung mit der anthroposophischen Menschenkunde. Sie zielt nach Steiner auf eine vertiefte "lesende Art der Menschenwahrnehmung", die auch seelisch-geistige Sachverhalte des wahrgenommenen Menschen mit erfasst. Zum Anderen geht es ihm darum, dass dadurch das Handeln des Lehrers mehr instinktiv pädagogisch sensibel wird, das heißt sich eine Art "pädagogischer Instinkt" kultiviert (Steiner, 1992, S. 133).

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang sind auch die Berichte der Lehrer, die unmittelbar mit Rudolf Steiner zusammengearbeitet haben. Erich Schwebsch gehörte zu dem Kollegium der ersten Waldorfschule. Er schrieb im Rückblick auf die Arbeit mit Rudolf Steiner: "Dann führte er wohl den Suchenden bis an die Grenze des schicksalhaften Urphänomens dieses besonderen Menschenwesens und wieder zurück bis an die jedem Aufmerksamen wahrnehmbaren irdisch-sinnlichen Symptome, aus denen der Lehrer – ohne ein übersinnlich Erkennender sein zu müssen – die Phänomene der Schicksalsgestaltung mit zartem Blick an der geprägten Form anschauen lernte. (...) Er schulte den künstlerischen Blick für Gestalt, Rhythmus, Farbe, Intensität der Lebensäußerungen am menschlichen Organismus. (...) Da konnten denn allerdings manchmal die Schuppen von den Augen fallen. Und auch hier konnte es keine neue Tradition, sondern aus Erfahrungen und befreienden Erkenntnissen erwachsende erste neue wissende Instinkte geben. Was er gab, war nicht Lehre, sondern ein Augeneröffnen" (Schwebsch, 1953, S. 20).

Schon nach vier Monaten hat Rudolf Steiner für das kleine Lehrerkollegium weitere Kurse gehalten: mit sprachwissenschaftlichen (Steiner, 1981) und naturwissenschaftlichen Fragestellungen (Steiner, 1987). Diese Themen sollten eben die Forschungsinteressen der Lehrer unterstützen und eine qualitative Vertiefung und Belebung des Unterrichtsstoffes bewirken. Auch wenn "sich bei dem ersten Lehrerkurs Steiners nicht um eine akademische, sondern um eine esoterische Lehrveranstaltung gehandelt hat" (Kiersch, 2010, S. 74), wäre dieser und wären auch weitere Fortbildungen Steiners für das Schulkollegium (Steiner, 1975, Steiner, 1986a, Steiner, 1993a, Steiner, 1982b, Steiner, 1997) ein Beispiel, wie das Prinzip "Anthroposophie als Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Schulorganisation" verstanden werden kann.

Rudolf Steiner spricht 1923/1924 - auf die vier- bis fünfjährige Praxis der Schule rückblickend - mit unmissverständlichem Nachdruck und mit unvergleichlicher Wertschätzung von einer "fortlaufenden lebendigen Hochschule für das Lehrerkollegium" oder von einer "hohen Psychologieschule" für die Lehrer (Steiner, 1986c, S. 241, Steiner, 1989b, S. 95). Es handelt sich um das Element der Kinderbetrachtung

(des waldorfpädagogischen Entwicklungsdialogs) im Rahmen der Pädagogischen Konferenz. Die Kinderbetrachtung führt anhand konkreter pädagogischer Situationen und realer psychologischer Beispiele zu einem in dialogischer Form entwickelten und im besten Sinne praxisorientierten forschenden pädagogisch-diagnostischen Wissen der Lehrer. Der Hinweis auf die Kinderbetrachtung als „Hochschule für Lehrer" ist bei Steiner viel mehr als eine schöne Metapher. Es ist ein Hinweis auf ein effizientestes Forschungsinstrument zur pädagogischen Befähigung im Sinne der oben erwähnten praktizierten "aus Menschenerkenntnis heraus resultierende Liebe zum Menschen".

Kommen wir wieder auf die Frage der personellen Besetzung der pädagogischen, die künftigen Lehrer ausbildenden Hochschule zurück: Es ging Rudolf Steiner ganz offensichtlich auch um eine enge systematisch-personell verankerte Verbindung der Lehre mit der schulischen Praxis: "Dann wird der Lehrer, der sonst die Kinder unterrichtet, berufen werden an die Universität, um dort Pädagogik zu lehren. Und wenn er dies eine Zeit hindurch getan hat, wird er wieder zurückgehen zur Schule, wird wieder Kinder unterrichten, neue Erfahrungen sammeln und wird dann später wieder Pädagogik lehren." (Steiner, 1983b, S. 315; Steiner, 1991, S. 107). Dies kann als radikale Maßnahme Steiners gegen die Gefahr der erziehungswissenschaftlichen Lebensferne als Grundlage der Lehrerbildung verstanden werden: nur die Lehrer, die sich in der schulischen Praxis wirklich bewährt haben, sollen Hochschullehrer werden, Pädagogik lehren und die künftigen Lehrer ausbilden. Doch ist ihm dies noch nicht genug und er wird noch radikaler: nur solange ein Hochschullehrer die Frische aus der pädagogischen Arbeit mit Kindern ausstrahlt, sollte er in der Lehrerbildung mitarbeiten dürfen, daher soll er immer wieder auch in die Schule zu Kindern zurück. Es ist ein sehr hoher qualitativer Anspruch, der die immer wieder frische lebendig-praktische Unterrichtserfahrung mit Kindern und Jugendlichen zur Voraussetzung der Hochschulbildung macht.

Abgesehen von einer Hochschule, in der sich Waldorflehrer auf ihren Beruf vorbereitet hätten, hat Rudolf Steiner die Gründung einer aus der Anthroposophie heraus inspirierten Hochschule angestrebt. Bereits im Jahre 1911 versuchte er mit Intensität und mit zahlreichen Mitarbeitern dieses Vorhaben zu realisieren. „Der Gedanke einer Hochschule für Geisteswissenschaft ist die notwendige Konsequenz, die aus der Auslieferung des spirituellen Wissens, dessen unsere Zeit gewürdigt worden ist, gezogen werden muss… Die Hochschule für Geisteswissenschaft wird das entwicklungsfähige Wissen der Akademien dort aufnehmen, wo seine offiziellen Vertreter es heute in Materialismus erstarren lassen und es hinaufführen zu dem Wissen vom Geiste." (Steiner im Oktober 1911, 1999, S. 324, vgl. auch Steiners Ausspruch aus der gleichen Zeit in 1993b, S. 161: „…eine solche Hochschule ist zu einer Lebensnotwendigkeit für uns geworden"). Im August 1919 bemängelt er wieder nach der Gründung der Waldorfschule: „Wir können nicht gleich – es ist schade, dass wir es nicht können – die nötige Universität mit allen Fakultäten für die Waldorfschule einrichten." (Steiner, 1990, S. 124) Es gibt zahlreiche weitere Zeugnisse von der Intention und realen Plänen für eine "Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik" (Steiner, 1989c, S. 153). Jedoch kam sie zu seiner Zeit nicht zustande.

Rudolf Steiner hat aber eine Freie Hochschule für Geisteswissenschaft während der Weihnachtstagung 1923/24 am Goetheanum in Dornach gegründet. Die kulturerneuernde Intention dieser Gründung und auch ihre Relevanz im Bereich der Hochschulbildung und der akademischen Wissenschaft ist ein Thema für sich und kann in diesem Zusammenhang nicht erörtert werden (Frigeri & Flösheimer, 1995; Selg, 2011). Es kann jedoch darauf hingewiesen werden, dass Rudolf Steiner von Anfang an eine Pädagogische Sektion dieser Hochschule eingerichtet hat und das gesamte pädagogische Kollegium der Waldorfschule zu den Mitgliedern der Hochschule gemacht hat (*„nicht nur für ihre Person, sondern als Lehrer der Schule"*, Steiner, 1997c, S. 114ff. und Kiersch, 2012, S. 116-119). Das deutet die schwerwiegende geistige Verwandtschaft der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft und der Waldorfpädagogik an.

Abschließende Aspekte

Zusammenfassend sollen wichtige Befunde festgehalten werden. Eine Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik könnte ihr Ziel darin sehen, im Sinne der obigen Beispiele die Wirksamkeit der Anthroposophie als Methode und als Instrument in dem gesamten Bildungssetting der Hochschule ihre

Studierenden erfahren zu lassen. Als Hochschule der Lehrerbildung sollte sie sicherlich bestrebt sein, auch in der Hochschulorganisation ein Vorbild für kollegiale Selbstverwaltung zu werden, damit die Studierenden diese Erfahrung in die Schulen tragen können. Anthroposophische Lehrerbildung soll in einer guten Zusammenarbeit zwischen Hochschule (Studium/Übung) und den Schulen (Anwendung/Praxis) stattfinden, zum Teil sogar in einer Art Personalunion. Die Lehrenden an der Schule und vor allem an der Hochschule wären dann idealerweise eben Experten auf ihrem Gebiet, also Menschen, die Anthroposophie nicht als theoretischen Inhalt, sondern als Methode anwenden/praktizieren und den individualisierten und kreativen Umgang damit auch den anderen Menschen - eben den Studierenden - vermitteln und ermöglichen können. Es handelt sich doch schlussendlich um eine schöpferische Bewältigung der Herausforderungen im pädagogischen und schulischen Alltag.

Autoren wie Prange oder Ullrich und andere versuchen immer wieder den Weltanschauungsvorwurf gegen Waldorfschulen zu erheben und einzelne inhaltliche und methodische Gesichtspunkte aus der Waldorfpädagogik direkt aus der Anthroposophie abzuleiten. (Prange, 1985; Ullrich, 2015) Die Waldorfschulen konnten jedoch nachweisen und gesetzlich verankern, dass sie keine Weltanschauungsschulen sind, sondern staatlich genehmigte oder anerkannte, allgemeinbildende Ersatzschulen in freier Trägerschaft mit "besonderer pädagogischer Prägung" (Leber, 1989). Unter Weltanschauungsschulen im Sinne von Art. 7 Abs. 5 GG sind nur solche Schulen zu verstehen, in denen eine Weltanschauung die Schule sowie ihren gesamten Unterricht prägt. „Dabei wird eine Weltanschauung im Sinne des Art. 4 Abs. 1 GG vorausgesetzt, also ein subjektiv verbindliches Gedankensystem, das sich mit Fragen nach dem Sinnganzen der Welt und insbesondere des Lebens des Menschen in dieser Welt befasst und das zu sinnentsprechenden Werturteilen führt. Überzeugungen zu einzelnen Teilaspekten des Lebens genügen nicht." (BVerwGE 89, 368ff.) Eine Schule wird daher von einer Weltanschauung geprägt, wenn deren ganzheitliches Gedankensystem für die Gestaltung von Erziehung und Unterricht in den verschiedenen Fächern nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich von einer gemeinsamen weltanschaulichen Überzeugung von Eltern, Lehrern und Schülern geprägt ist oder sie diese annehmen wollen; dies muss durch ein Minimum an Organisationsgrad der Weltanschauungsgemeinschaft gewährleistet sein. (BVerwGE 89, 368ff.) Diese Vorgaben erfüllt heute praktisch keine Schule mehr; auch Waldorfschulen, die gelegentlich als solche klassifiziert wurden, sind keine Weltanschauungsschulen, weil es ihrem pädagogischen Ethos widerspricht und sie daher bewusst davon Abstand nehmen, die Weltanschauung der Anthroposophie in irgendeiner Form dem Unterricht zugrunde zu legen, ganz abgesehen davon, dass es an einer gemeinsamen weltanschaulichen Überzeugung ihrer Elternschaft fehlt. (Keller & Krampen, 2014, S. 80)

Da heute bekannt ist, dass eine absolute weltanschauliche Neutralität sowohl im pädagogischen wie auch im wissenschaftlichen Zusammenhang nie möglich ist (Meinberg 1988), geht es um eine differenzierte Reflexion und eine deutliche Bewusstmachung der gegebenen weltanschaulichen Prämissen. Die zahlreichen Äußerungen Steiners zum Weltanschauungsvorwurf kann man vorbildlich finden.

Von daher sollte man annehmen dürfen, dass auch eine Hochschule, die im Sinne der Waldorfpädagogik arbeitet, keine Hochschule mit anthroposophischer Weltanschauung ist, bzw. sein sollte, sondern Hochschule besonderer (hochschul-) pädagogischer Prägung (Schieren & Klünker, 2015). In diesem Sinne sollten die Lehrenden einer Schule und aber konsequenterweise auch die Lehrenden einer Hochschule, die die Waldorflehrer ausbildet, eigentlich "Anthroposophen im tiefsten Sinne" sein (Steiner, 1975a, S. 167). Diese Aussage Steiners als Aufforderung zu irgendeinem äußerlichen Bekenntnis oder einer einengenden weltanschaulichen Orientierung zu verstehen, wäre ein grobes Missverstehen seiner Intentionen (vgl. Steiner, 1977, S. 90f). Die „Weltanschauung" der Anthroposophie richtet sich auf die Impulsierung und Stärkung eines freien autonomen Menschenwesens. Die Gedanken- und Willensfreiheit ist ein höchstes menschliches Gut, das in der wissenschaftlichen Pluralität wie in der Anthroposophie gleichermaßen gilt. Auch wenn in diesem Sinne die Anthroposophie zum profilbildenden inhaltlichen wie auch organisatorischen Element in der Ausbildung von waldorfpädagogischer Qualifikation gehört, ist sie keine weltanschauliche institutionelle Vorgabe, sondern ein Bildungsangebot, das genutzt werden kann.

Literatur

Bzdok, D. et al. (2012). Parsing the neural correlates of moral cognition: ALE metaanalysis of mortality, theory of mind, and empathy. In: *Brain Structure and Funktion* 217, S. 783-796.

Brater, M.,Büchele, U.,Fucke, E. & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Buck, P, Kranich, E. M. (1995). *Auf der Suche nach einem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule.* Weinheim: Beltz.

Esterl, D. (2000). *Was bedeutet Anthroposophie für die Waldorfschule?* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Ewertowski, J. (2014). Lesen im Werk Rudolf Steiners. Wissenschaftlicher Abstand und existenzielle Nähe. In: *Anthroposophie*, Ostern 2014, S. 10-18.

Fredricson, B. L. et al. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. In: *Journal of personally and Social Psychology* 95, S. 1045-1062.

Frigeri, C & Flösheimer, A. (1995). Lehren, was andere Hochschulen nicht bieten. Der anthroposophische Hochschulbegriff bei Rudolf Steiner. In: *Novalis*. Jg. 49. 1995/5, S. 20-25.

Gabriel, W. (1996). *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Berufliche Bildung, Selbstbildung und Selbstorganisation in der Pädagogik Rudolf Steiners.* Frankfurt: Lang.

Graudenz, I., Peters, J., Randoll, D. (2013). Lehrer an Freien Waldorfschulen – Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. Dezember 2013, S. 93-103.

Haccius, M., Rehn, G. (Hg.) (2012). *Anthroposophische Perspektiven*. Köln: DuMont.

Heusser, P., Weinzirl, J. (2014). *Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute*. Stuttgart: Schattauer.

Keller, J. Krampen, I. (2014). *Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft, Handbuch für Praxis und Wissenschaft*, Baden-Baden: Nomos Verlag.

Kern, H. (2011). "Wir haben die Kunst, damit wir an der Wahrheit nicht zugrunde gehen". Künstlerische Übung in der Lehrerbildung. In: Willmann, C. (2011): *Waldorfpädagogik studieren.* Wien: LIT, S. 73-88.

Kiersch, J. (1978). *Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kiersch, J. (2010). „Mit ganz anderen Mitteln gemalt." Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. In: http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/download/33/66, Zugriff am 1.3.2015.

Kiersch, J. (2012). *Steiners individualisierte Esoterik einst und jetzt. Zur Entwicklung der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Klimecki, O. M. et al. (2014). Differantial pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 9, S. 873-879.

Kranich, E. M. (1998). Lehrerbildung in den gegenwärtigen Anforderungen an die Schule. In: *Lehrerrundbrief 1998*, Nr. 62, S. 4-18.

Kranich, E. M. & Rumpf, H. (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/ München: Diederichs.

Krautz, J. (2012). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Sonderheft *„Demokratie setzt aus" der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2012, S. 86-128.

Kuttner, S. & Martzog, P. (2015). Forschungsprojekt zur Lehrerbildung. In: *Lehrerrundbrief* 1/2015.

Leber, S. (1989). *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Leber, S. (1990). Die menschliche Individualität. In: Bohnsack, F. & Kranich, E. M.: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim: Beltz, S. 140-184.

Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Leber, S. (2002). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* Band I-III. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.

Liessmann, K. P. (2010). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.

Lindenberg, C. (1997). *Rudolf Steiner. Eine Biographie 1861-1925*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Loebell, P. (Hrsg.) (2011). *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Loebell, P. (2013). Zur wissenschaftlichen Ausbildung von Waldorflehrern. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Unterrichten an Waldorfschulen: Neue Perspektiven für WaldorflehrerInnen in Ausbildung, Forschung und Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2013. S. 211-230.

Lohmar, B., Eckhardt, T. (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* 2011/2012. http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/tertiaerer_bereich.pdf. Zugriff am 1.3.2015.

Mayr, J. (2011). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann. S. 73 -89.

Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.

Molt, E. (1972). *Entwurf einer Lebensbeschreibung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Müller, W. (1999).“Ver-Steiner-te“ Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule? In: W. Böhm & J. Oelkers (Hg.). *Reformpädagogik kontrovers,* Würzburg: Ergon. S. 105-125

Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 273ff.

Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie.* Bad Heilbrunn.

Rapp, D. (2013). *Tatort Erkenntnisgrenze. Die Kritik Rudolf Steiners an Immanuel Kant.* Heidelberg: Menon Verlag.

Riethmüller, W. (2011). Der Klassenlehrer. In: Loebell, P. (Hrsg.) (2011). *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 171-185.

Rittelmeyer, C. (2011). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Loebell, P. (2011). *Waldorfschule heute*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben, S. 327-347.

Rohde, D. (2003). *Was heißt “lebendiger” Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule.* Marburg: Tectum Verlag.

Ruf, B. (2012). *Trümmer und Traumata. Anthroposophische Grundlagen notfallpädagogischer Einsätze*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Zumpf, H., Kranich, E. M. (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer?* Stuttgart: Klett-Cotta.

Sassmannshausen, W. (2014). *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten*. Freiburg: Herder.

Schieren, J. (2011). Die Wissenschaftlichkeit der Waldorfpädagogik. In: *RoSE: Research on Steiner Education.* http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/download/78/105. Zugriff am 1.3.2015.

Schieren, J. (2015). Der Weltanschauungsvorwurf. Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik – Eine Frage der Form und des Maßes. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/257/256, Zugriff am 10.2.2016

Schieren, J. & Klünker, W.-U. (2015). Gibt es eine anthroposophische Hochschulbildung? In: *Erziehungskunst*, März 2015, S. 48ff.

Schratz, M. (2009). Kompetenzen einer europäischen Lehrerin/eines europäischen Lehrers.
In: *Erziehung und Unterricht,* 159, 111-118.

Schwebsch, E. (1953). *Erziehungskunst aus Gegenwart des Geistes.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Selg, P. (2011). *Der Vorstand, die Sektionen und die Gesellschaft: welche Hochschule wollte Rudolf Steiner?*
Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Selg, P. (2012). *Rudolf Steiner 1861-1925. Lebens- und Werkgeschichte.* Arlesheim: Verlag des Ita Wegmanns Instituts.

Steiner, R. (1975): *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule* 1919 bis 1924. Band I-III
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 300/a-c).

Steiner, R. (1977): *Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie auf die Fachwissenschaften*.
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 76).

Steiner, R. (1980): *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 298).

Steiner, R. (1981). *Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 299).

Steiner, R. (1982a). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage* 1915-1921.
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 24).

Steiner, R. (1982b). *Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik*, II.
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 321).

Steiner, R. (1983a). *Von Seelenrätseln*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 21).

Steiner, R. (1983b). *Neugestaltung des sozialen Organismus*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 330).

Steiner, R. (1984). *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.*
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 295).

Steiner, R. (1986a). *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 302).

Steiner, R. (1986b). *Das Sonnenmysterium und das Mysterium von Tod und Auferstehung. Exoterisches und esoterisches Christentum.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 211).

Steiner, R. (1986c). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 307).

Steiner, R. (1987). *Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik, I.*
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 320).

Steiner, R. (1989a). *Anthroposophische Leitsätze*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 26).

Steiner, R. (1989b). *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik.*
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 310).

Steiner, R. (1989c). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis.*
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 306).

Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 294).

Steiner, R. (1991). *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen.*
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 192).

Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 293).

Steiner, R. (1993a). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 302a).

Steiner, R. (1993b). *Bilder okkulter Siegel und Säulen. Der Münchener Kongress Pfingsten 1907 und seine Auswirkungen.*
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 284).

Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*.
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 4).

Steiner, R. (1997). *Das Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie.*
Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 323).

Steiner, R. (1999). *Soziale Ideen – Soziale Wirklichkeit – Soziale Praxis.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 337a).

Steiner, R. (2003). *Theosophie. Einführung in die übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 9).

Thomas, J. & Schilling, S. (1996). Die Entwicklung hypothetisch-deduktiven Denkens im Jugendalter. In: Schumann-Hengsteler, R./Trautner, H. M. (Hrsg.). *Entwicklung im Jugendalter.* Göttingen, S. 113f.

Uhlenhoff, R. (Hrsg.) (2011). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart.* Berlin: BWV.

Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik*. Eine kritische Einführung. Weinheim: Beltz.

Wiechert, C. (2012). Menschenkunde als Grundlage der Waldorfpädagogik: eine Vorschau auf die nächsten hundert Jahre Erziehungskunst. In: Stöckli, T. *Inspirationsquellen*. Solothurn: Institut für Praxisforschung. S. 46-60.

Wiechert, C. (2014). Klassenlehrer an den Waldorfschulen. Über die Bildungs-Effizienz der Waldorfschulen und das Neuformulieren eines Klassenlehrerprofils für das 21. Jahrhundert. In: *Rundbrief der Pädagogischen Sektion*, Nr. 53, S. 29-35.

Zdrazil, T. (2011). „Bologna-Prozess" und der soziale Impuls der Waldorfpädagogik. In: Willmann, C. (Hrsg.) (2011). *Waldorfpädagogik studieren*. Wien: LIT Verlag, S. 59-72.

Ziegler, R. (2013). *Dimensionen des Selbst und das Ich des Menschen: Eine philosophische Anthropologie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.