

FUNDAMENTALS / GRUNDLAGEN

Philip Kovce: Also a Philosophy of Freedom. The idea of power in the works of Hannah Arendt

Martyn Rawson, Hsiaohua Hsueh, Hornfay Cherng: An Inquiry into Waldorf Teachers' Localization of the Curriculum: Practice, Reflection, and Dialogue

Martyn Rawson: Types of discourses about Anthroposophy in relation to Waldorf education (Part I)

EMPIRICAL RESEARCH / BEITRÄGE ZUR EMPIRISCHEN FORSCHUNG

Albina Granberg: Rhythm, Rye and Repetition. Teachers Understanding of the Concept of Rhythm in relation to Food and Meals in Waldorf Kindergartens in Sweden

Philip Gelitz: Zur Anschlussfähigkeit waldorfpädagogischer Termini

CONCEPTUAL FRAMEWORK / RAHMENKONZEPTE

Andrea Kersten, Frank Steinwachs: Überlegungen zur Integration von Tierschutzthemen in das Fach Sozialkunde an Waldorfschulen (Oberstufe)

Andrea Kersten, Frank Steinwachs: Considerations on the integration of animal welfare issues into the subject of social studies at Waldorf schools (high school)

FORUM ANTHROPOSOPHY AND SCIENCE / ANTHROPOSOPHIE UND WISSENSCHAFT

Philipp Gelitz: Mut zur Wahrheit

Disclaimer

Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany
 Dr. Anne-Mette Stabel, Oslo/Norway
 Prof. Dr. Jost Schieren, Alfter/Germany

Advisory Board

Dr. Neil Boland, Auckland/New Zealand
 Dr. Douglas Gerwin, Wilton, NH/USA
 Dr. Jennifer Gidley, Melbourne/Australia
 Prof. Dr. Tania Stoltz, Paraná/Brasil

Editorial Board

(A complete updated list of members can be found on the journal website)

Responsible Managing Editors

Prof. Dr. Axel Föller-Mancini, Alfter/Germany
 Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

Assistant Editor

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Translations into English

Norman Skillen
 Republic of Ireland

Traducciones al Español/Castellano

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Layout

Dipl. Komm.-Des. Friederike Boock, M.A.
 München/Germany
 Email: friedeboock@gmx.de

Technical Support

Digitale Heimat
 Berlin/Germany
 Support Contact: cf@digitaleheimat.de

Legal Notice: The author(s) of each article appearing in this Journal is/are solely responsible for the content thereof; the publication of an article shall not constitute or be deemed to constitute any representation by the Editors, the Publishers, the Rudolf Steiner University College, Oslo or the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter that the data presented therein are correct or sufficient to support the conclusions reached or that the study design or methodology is adequate.

© RoSE: Research on Steiner Education (2010-2025)

An International Peer-Reviewed Journal ISSN (online) 1891 – 6511
 Hosted by the Rudolf Steiner University College, Oslo (Norway) &
 by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter (Germany)

RoSE online: www.rosejournal.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [Deutsch]	IV
Editorial [English]	V

peer reviewed

Fundamentals / Grundlagen

Philip Kovce: Also a Philosophy of Freedom. The idea of power in the works of Hannah Arendt.....	1
Martyn Rawson, Hsiaohua Hsueh, Hornfay Cherng: An Inquiry into Waldorf Teachers' Localization of the Curriculum: Practice, Reflection, and Dialogue	10
Martyn Rawson: Types of discourses about Anthroposophy in relation to Waldorf education (Part 1).....	28

Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Albina Granberg: Rhythm, Rye and Repetition: Teachers Understanding of the Concept of Rhythm in relation to Food and Meals in Waldorf Kindergartens in Sweden	46
Philip Gelitz: Zur Anschlussfähigkeit waldorfpädagogischer Termini.....	59

Conceptual Framework / Rahmenkonzepte

Andrea Kersten, Frank Steinwachs: Überlegungen zur Integration von Tierschutzthemen in das Fach Sozialkunde an Waldorfschulen (Oberstufe)	68
Andrea Kersten, Frank Steinwachs: Considerations on the integration of animal welfare issues into the subject of social studies at Waldorf schools (high school)	87

Forum Anthroposophy and Science / Anthroposophie und Wissenschaft

Philipp Gelitz: Mut zur Wahrheit	104
--	-----

Editorial

Axel Föller-Mancini

Die HerausgeberInnen, Redakteure und AutorInnen von *RoSE: Research on Steiner Education* freuen sich, hiermit die Edition Vol. 16 / Nr. 1 vorlegen zu können. Die Ausgabe umfasst wie gewohnt methodologische wie auch erfahrungswissenschaftliche Studien im Kontext der akademisch orientierten Waldorfpädagogik und ihrer Referenzwissenschaften.

Die Rubrik *Beiträge zur Grundlagenforschung* eröffnet Philip Kovce mit einer Studie zur Aktualität des Spätwerks von Hannah Arendt. Sie reflektiert das Verhältnis von Macht und Freiheit im historischen wie anthropologischen Kontext. Dabei wird deutlich, wie sehr sich die Freiheitsphilosophie Steiners mit dem Denken Arendts überschneiden. Der Artikel ist eine Übersetzung aus dem deutschen Original (Zeitschrift Die Drei 10/2020).

Martyn Rawson et. al. entwickeln in ihrer Studie einen Dialog und eine Reflexion über die lokale Praxis des Waldorflehrplans in Taiwan. Dabei verwenden die Autoren eine „rhizomatische Metapher“ der pädagogischen Verbreitung. Dies meint, dass die Waldorfpädagogik als internationale Bewegung mit einer gemeinsamen Quelle und gemeinsamen pädagogischen Grundsätzen auch in Form lokaler pädagogischer Praktiken und Lehrpläne wachsen kann.

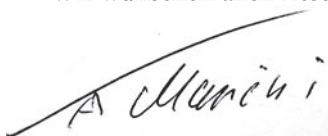
Im ersten Teil seiner Überblicksstudie identifiziert Martyn Rawson Diskurstypen der Anthroposophie, sofern sie sich auf Grundlagen und Praktiken der Waldorfpädagogik beziehen lassen. Die Analyse bietet Orientierung in strittigen Zusammenhängen.

Für die Rubrik *Empirische Beiträge* stellt die Autorin Albina Granberg Ergebnisse einer Untersuchung zu Rhythmus, Ernährung und Gesundheit an schwedischen Waldorfkindergärten vor und diskutiert sie im Kontext heutiger Ernährungsgewohnheiten. Philip Gelitz präsentiert eine sprachkritische Studie zum Gebrauch waldorfpädagogischer Termini und diskutiert die Anschlussfähigkeit von Wörtern wie „Hülle geben“ und „Beheimaten“ im frühpädagogischen Kontext.

In der Rubrik *Rahmenkonzepte* skizzieren Andrea Anna Maria Kersten und Frank Steinwachs ein innovatives Unterrichtskonzept für Waldorfschulen. Zentral sind ethische Fragen und praktische Umsetzungen im Bereich „Tier-Mensch-Habitat“: welche Konsequenzen folgen aus einer erweiterten ethischen Perspektive für das Zusammenleben von Menschen und Tieren? Der Artikel erscheint zweisprachig (Deutsch/Englisch).

Philipp Gelitz unternimmt für die Rubrik *Anthroposophie und Wissenschaft* eine essayistische Untersuchung zu Steiners Topos „Mut zur Wahrheit“ aus dem 14. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde. Er erkundet postmoderne Herausforderungen und Gefährdungen des Anspruchs auf den Wahrheitsbegriff und diskutiert Steiners Rekurs auf das eigenverantwortliche Denken.

Wir wünschen allen LeserInnen eine anregende Lektüre.



Axel Foeller-Mancini

Editorial

Axel Föller-Mancini

The editors, contributors, and authors of *RoSE: Research on Steiner Education* are pleased to present Volume 16, Number 1. As usual, this issue includes methodological and empirical studies in the context of academically oriented Waldorf education and its reference sciences.

Philip Kovce opens the section on *basic research* with a study on the relevance of Hannah Arendt's late work. It reflects on the relationship between power and freedom in a historical and anthropological context. In doing so, it becomes clear how much Steiner's philosophy of freedom overlaps with Arendt's thinking. The article is a translation from the German original (Die Drei magazine 10/2020).

In their study, Martyn Rawson et al. develop a dialogue and reflection on the local practice of the Waldorf curriculum in Taiwan. The authors use a "rhizomatic metaphor" of pedagogical dissemination. This means that Waldorf education, as an international movement with a common source and common pedagogical principles, can also grow in the form of local pedagogical practices and curricula.

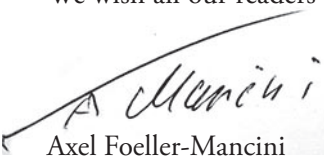
In the first part of his overview study, Martyn Rawson identifies types of discourse in anthroposophy insofar as they can be related to the foundations and practices of Waldorf education. The analysis provides orientation in controversial contexts.

In the *Empirical Contributions* section, author Albina Granberg presents the results of a study on rhythm, nutrition, and health in Swedish Waldorf kindergartens and discusses them in the context of today's eating habits. Philip Gelitz presents a language-critical study on the use of Waldorf education terminology and discusses the applicability of words such as "giving shelter" and "making home" in the context of early childhood education.

In the section on *framework concepts*, Andrea Anna Maria Kersten and Frank Steinwachs outline an innovative teaching concept for Waldorf schools. The focus is on ethical questions and practical implementations in the area of "animal-human habitat": what consequences follow from an expanded ethical perspective on the coexistence of humans and animals? The article appears in two languages (German/English).

In the section on *anthroposophy and science*, Philipp Gelitz undertakes an essayistic examination of Steiner's topos "courage to face the truth" from the 14th lecture of General Anthropology. He explores postmodern challenges and threats to the claim to the concept of truth and discusses Steiner's recourse to independent thinking.

We wish all our readers an inspiring read.



Axel Foeller-Mancini

Also a Philosophy of Freedom

The idea of power in the works of Hannah Arendt

Philip Kovce

Philosophicum, Basel (CH) / Rudolf Steiner Archive, Dornach (CH)

ABSTRACT. For years now as Hannah Arendt's works have been made available they have been growing in popularity: in 2020 the Deutsche Historische Museum in Berlin devoted an exhibition to her entitled "Hannah Arendt and the 20th Century"; in 2018 her posthumously published essay "Die Freiheit, frei zu sein" (the freedom to be free) became a bestseller, and in the same year the first volumes of the critically annotated "Collected Works" appeared; in 2012 Margarethe von Trotta's film "Hannah Arendt" made her familiar to millions of people. In what follows the concept of power will be elucidated as a key feature of Arendt's – and indeed of Western – thinking, while showing that her understanding of the nature of power constitutes a philosophy of freedom no less radical than Rudolf Steiner's.

Keywords: Banality of evil, ethical individualism, natality, philosophy of freedom, pluralism, politics, power, violence

Aspects of power

What power is and what forms it can take is a highly contentious question. In the matter of the concept of power, according to Byung-Chul Han, "theoretical chaos"¹ reigns, chaos to which Han attempts to bring a modicum of order as follows:

Whereas the phenomenon is self-evident, the underlying concept is completely lacking in clarity. Some see it as oppression, others as a manipulative element of communication. The legal, political and sociological notions of power are ranged irreconcilably against each other. One minute it is aligned with freedom, the next with coercive force. For the one it rests upon combined action. For the other it is seen in relation to the struggle. Some sharply distinguish it from violence. For others violence is nothing other than an intensified form of power. On the one hand it is associated with the rule of law, on the other with despotism.²

What remains undisputed, however, is that we are surrounded by, embedded in, shaped by power relationships. We exercise power and then feel powerless in the face of the power of others; or we feel supported by the power of others and unable to cope with our own. What the "self-evidence of the phenomenon" makes clear, however, is this: power seems to be a question of social relationship, about how human beings relate to each other, however this relationship might be individually experienced or conceived.

The German word "Macht" ("power") is derived from the Middle-High German word "math", which in turn goes back to the Old Gothic verb "magan", which more or less means "machen" ("to make") or

1. Byung-Chul Han: 'Was ist Macht?', Stuttgart 2005, p. 7

2. Ibid.

“können” (“can”, “to be able”).³ Thus “Macht” – at least etymologically – has to do with being able to make or do something, with being capable of action. The diversity of meanings carried nowadays by the word “power” has been usefully summarised by Peter Imbusch as follows:

The word Macht [power] designates [...] a) what an individual, a group or humanity in general is capable of, and thus lays stress on the scope of their physical or mental “capabilities”, their stamina or their physical and mental strength; b) someone’s authority in principle and/or in practice over certain things or persons; c) the actual sovereignty of the state or the government, in the sense of the state as power; d) a ruling class, clique or elite; e) the state as a whole, as in expressions like “superpower”, “major power” or “colonial power”; f) last but not least, the effect or potential effect of actual or imagined conditions, qualities or beings, as in “the power of habit”, “of love”, “of reason”, “of the underworld” or “of the gods”.⁴

In what follows I will consider Hannah Arendt’s (1906-1975) attempts to come to terms with the phenomenon of power – a subject to which she devoted essays and books, seminars and lectures all through her life. In so doing I will focus mainly on what she says in “Macht und Gewalt” (“On Violence” 1970) and “Vita activa” (“The Human Condition” 1958/1960), concentrating upon three main areas that Arendt herself paid particularly close attention to: namely, the relationship between power and violence, power and freedom and power and politics. I will then conclude by discussing the extent to which Arendt’s concept of power is based upon a philosophy of freedom and displays a kinship to Rudolf Steiner’s “Philosophy of Freedom” (1894), especially his concept of ethical individualism.

Power and violence

For Hannah Arendt power and violence are not natural, but social phenomena, and for this reason “can never be adequately described in terms of metaphors drawn from the processes of natural life.”⁵ Arendt herself, of course, took considerable pains to arrive at an adequate description – and criticised the political science of her day for “not sufficiently distinguishing between the key concepts of power, strength, force, authority and violence”.⁶

For Arendt power and violence are “different kinds of phenomena”⁷, even though they are often confounded. Arendt therefore demands the abandonment of the assumption “that power and violence are the same, or at least that violence is nothing more than the most extreme manifestation of power”.⁸ For her “power and violence [are] opposites: where the one has absolute command, the other is absent. Violence enters the picture when power is in danger.”⁹ This opposition between power and violence even leads Arendt to exclude any possibility of a transition between them. Between power and violence there are, according to her,

no quantitative or qualitative transitions; power can neither be derived from violence, nor violence from power; neither can power be construed as the gentlest mode of violence, nor violence as the most extreme manifestation of power.¹⁰

And to what extent are power and violence essential to the running of the state, or indeed conditions of human co-existence? In answering this question Arendt also clearly distinguishes between power and violence:

Power is an essential component of the co-operative functioning of the state, indeed, of any organised group, whereas violence is not. The nature of power is instrumental; like all tools it always requires a purpose, which directs and justifies its use.¹¹

3. Cf. Andreas Anter: ‘Theorien der Macht zur Einführung’, Hamburg 2017, p. 14.

4. Peter Imbusch: ‘Macht und Herrschaft in der wissenschaftlichen Kontroverse’, in his (Ed.): ‘Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen.’ Wiesbaden 2012, p. 9-35, here p. 10.

5. Hannah Arendt: ‘Macht und Gewalt’, Munich 2015, p. 82

6. Ibid. p. 44

7. Ibid. p. 53

8. Ibid. p. 36

9. Ibid. p. 57

10. Ibid. p. 58

11. Ibid. p. 52

Power is something “absolute”, “of an essential nature”, “it is, as they say, an end-in-itself”.¹² Violence, by contrast, is most closely akin to strength, since the means of violence, like all tools, serve to multiply human strength, or the reach of human limbs”.¹³ From this perspective Arendt sums up what she sees as the extreme cases of power and violence respectively: “The extreme case of power is defined by the constellation; all against one; the extreme case of violence by the constellation: one against all. And the latter is impossible without tools, i.e. the means of violence.”¹⁴

And how do power and violence each present themselves? Under what conditions do they come about? “When we say of someone ‘he has the power’, what we are actually saying”, according to Arendt, “is that he has been authorised by a certain number of people to act on their behalf. The minute the group that granted him that authority [...] dissolves, ‘his power’ vanishes too.”¹⁵ And the emergence of violence? Arendt simply says, “naked violence arises where power has been lost.”¹⁶ And she adds:

It has often been said that powerlessness provokes violence; that those who have no power readily resort to violence, and psychologically this is no doubt correct. Politically speaking it is important to realise that loss of power much sooner leads to violence than powerlessness, as if it could replace the lost power [...], and that violence, precisely because it can actually eliminate power, is always a threat to its own power.¹⁷

In other words: It may well be that, as Arendt says, power and violence cannot be derived from one another, nor can the one be transformed into the other – but “[e]ven the greatest power [...] can be eliminated by violence; out of the gun-barrel comes an ultra-effective order that can command instant, unquestioning obedience. What can never come out of a gun-barrel is power.”¹⁸ – And how does she see the justification or legitimation of power and violence? “Violence [can] be justified, but can never be legitimate. Its justification will make more immediate sense, the nearer the desired goal is.”¹⁹ In other words: “Since violence is by nature instrumental, it appears rational to the extent that it is really helping to achieve the goal that provides its justification.”²⁰ By contrast, power needs

no justification, because it is always already inherent in all human communities. On the other hand, it does require legitimation. Power arises whenever human beings join together and act as one body. Its legitimation does not rest upon the goals a group may have set itself. Its origin is congruent with the founding of the group itself. A claim to power legitimises itself by an appeal to the past, whereas the justification of an instrument of violence is a consequence of a goal that lies in the future.”²¹

While, according to Arendt, power can indeed be eliminated by violence, the reason she gives as to why it now most frequently fails is entirely different: “The cause of power’s demise today lies not so much in violence as in largely anonymous bureaucracy.”²² It is above all bureaucratic rule, the dominion of the apparatus of administration that creates a “disempowerment of power”.²³

To sum up: Arendt’s concept of power demands, according to Andreas Anter, “the radical abandonment of an age-old assumption held to be self-evident²⁴ – namely, that power and violence are one and the same, or that violence is the most intense expression of power. For Arendt power is rather “a sort of cement, that holds a political community together”,²⁵ while, in the widest possible contrast to this, violence denotes “a null-point of power”.²⁶ This “cement”, which power represents, Arendt describes as something that is not static. It

12. Ibid. same page

13. Ibid. p. 47

14. Ibid. p. 43

15. Ibid. p. 45

16. Ibid. p. 55

17. Ibid. p. 55f.

18. Ibid. p. 54

19. Ibid. p. 53

20. Ibid. p. 78

21. Ibid. p. 53

22. Ibid. p. 82

23. Ibid. p. 85

24. Andreas Anter: op. cit., p. 97

25. Ibid. p. 99

26. Ibid. p. 98

is not something “that could be owned or conserved, rather [it is] a phenomenon, that arises through human action, and only exists within the sphere of such action”.²⁷

Power and freedom

Whereas Hannah Arendt takes great pains to draw a clear and sharp distinction between power and violence, she places her concept of freedom in close proximity to that of power – both in a historical and in a (socio-) philosophical sense: “For Montesquieu, as for pre-Christian antiquity and the founders of the American republic, the words ‘power’ and ‘freedom’ were almost synonymous; freedom of movement, the power to go where one wanted, unimpeded by illness or some overlord, was originally the most fundamental freedom, the basis of all others”.²⁸ In another context, she clarified the historical meaning of freedom as political empowerment as follows: “Freedoms in the sense of citizens’ rights are the outcome of emancipation, but in no way can they be construed as the actual substance of freedom, the essential nature of which is access to the public domain and the ability to participate in the business of government.”²⁹ This means that “emancipation [...] is the condition for freedom – even though freedom is not necessarily the outcome of emancipation.”³⁰ Freedom is more than simply emancipation; it only really develops in the course of political action, which must be consciously pursued following emancipation, and which does not arise out of emancipation as a matter of course. – And how then do I experience this freedom – its success and failure, its potentialities and limits?

Essentially I experience freedom and unfreedom in my dealings with others and not with myself. People can only be free in relation to one another, that is, only in the realm of politics and action; only in this way do they experience what freedom is in a positive sense, and that it is more than simply the absence of coercion.³¹

In other words: “While involved in action one is free, not before, and not afterwards, because being involved in action and being free are one and the same.”³² For Arendt freedom does not spring from some contemplative act of personal emancipation. According to her freedom is more a question of a successful – even, if you will – empowering interaction with others:

Political freedom differs from philosophical freedom in that it is clearly a matter of I-can rather than I-will. Since it applies to the citizen and not simply to the human individual, it can only manifest within communities, where there is mutual association in word and deed among all those living together there [...]. In other words, political freedom is only possible in the sphere of human plurality and under the condition that this is not a mere extension of the dual I-and-I to a plural We.³³

With this the limits to the possibility of political power or freedom are also delineated, since each is conditional upon and has its limits set by the existence of the other. This is why Arendt speaks also of the “limitation of power by plurality”³⁴ and decisively rejects a concept of sovereignty that allows for action not with but against one another:

Following on from Jean Bodin and Hobbes, Hannah Arendt sees the idea of sovereignty – in classical terms inseparable from the concept of power – as a form of state rule based on inequality, subjugation and power

27. Ibid. p.94

28. Hannah Arendt: ‘Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen’, Munich 2008, p. 426

29. Hannah Arendt: ‘Die Freiheit, frei zu sein’, Munich 2018, p. 16

30. Ibid.

31. Hannah Arendt: ‘Freiheit und Politik’, in her ‘Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I’, Munich 2012, p.201-226, here p. 201

32. Ibid. p. 206.

33. Hannah Arendt: ‘Vom Leben des Geistes’, p. 426. Arendt is emphatic that the “plural We” is entirely different from the “dual I-and-I”: “Action that is perpetually concerned with social change stands in sharpest conceivable contrast to the lonely business of thinking, which involves the individual mind in conversation with itself. In particularly favourable circumstances [...] this dialogue can include someone else, since, as Aristotle says, a friend is, of course, ‘another self’. But this is not to say we have by any means arrived at We, the true plurality of action. (A rather common mistake of modern philosophers [...]) is the opinion that this inner dialogue, this ‘inner action’, which is addressed to one’s own self, or to the ‘other self’ – Aristotle’s friend, Jaspers’ beloved, Buber’s Thou – could serve as an ideal model for the political sphere.” Ibid. p. 426f.

34. Hannah Arendt: ‘Vita activa’ oder ‘Vom tätigen Leben’, Munich 2016, p. 254

of command. Thus for her sovereignty is untenable as regards any theory of action, since it renders political interaction impossible. [...] Power can only arise through the active support of one's opposite number, which contradicts the idea of sovereignty as the power of command.³⁵

In summary it can be said that "in 'classical' terms power is concentrated at the apex of the body politic, whereas for Arendt it is distributed throughout the breadth of the political community. According to this interpretation, power is, as it were, shared out, that is, assigned and accessible to a wide variety of participants. Crucial to this view is the threefold constellation of power, action and freedom, since power, for Arendt, is inextricably bound up with action."³⁶ In other words: "The fundamental phenomenon of power is not the mobilisation of the will of others for one's own ends, but rather the formation of a common will directed towards mutual understanding."³⁷

This signifies nothing less than the "deconstruction of the modern amalgamation of freedom and sovereignty"³⁸ and means nothing other than that "human existence itself [...] ensures that 'its freedom is only granted under the conditions of non-sovereignty'".³⁹ This in no way suggests that all participants in "the formation of a common will" must always be of the same opinion:

Unanimity [is] a possible outcome [of public discourse]. For Arendt, however, what is more important is debate over political issues in the sense of *agreeing to disagree*, in other words, a recognition of the other's position that permits the dispute to continue. Such inter-personal engagement leads to the experience of a political order in which political debate takes place, political freedom is actualised and its actualisation capable of continual renewal.⁴⁰

Christian Dries sums up the essence of Arendt's freedom-based conception of power and/or politics, as follows:

"The meaning of politics is freedom" – the meaning, not the goal, for according to Arendt, politics [...] is not about establishing freedom (in the sense of freedom from coercion or foreign rule) as a state of being, but exclusively about "bringing freedom to expression"; in other words, bringing to manifestation the ontologically inherent ability of human beings to begin something new on their own initiative and to engage in dialogue with each other – action as *initium* and action as *energeia*.⁴¹

Power and politics

Over and above the power-violence and power-freedom relationships, I would now like to continue by throwing some light upon how Arendt sees power in relation to politics: "Power alone is what calls into being and sustains the public domain, the theatre of possible dialogue and action."⁴² Accordingly, power is the pre-condition for politics, in that it "calls into being and sustains" the political sphere, which for Arendt is also "the area in which people have the chance to exercise and develop their freedom of action, and to distinguish themselves from others."⁴³

35. Jan Bergner, Janick Banyuaji Ellwein & Tobias Valentin Jerzewski: 'Macht neu denken. Eine Betrachtung von Hannah Arendts Machtbegriff', in: '360° – Das studentische Journal für Politik und Gesellschaft' 2/2017, p. 16-27, here p. 19

36. Ibid., p. 21.

37. Jürgen Habermas: 'Hannah Arendts Begriff der Macht', in his 'Philosophisch-politische Profile', Frankfurt a. M. 1987, p. 228-248, here p. 230.

38. Jürgen Förster: 'Die Sorge um die Welt und die Freiheit des Handelns. Zur institutionellen Verfassung der Freiheit im politischen Denken von Hannah Arendt', Würzburg 2009, p. 153

39. Jan Bergner, Janick Banyuaji Ellwein & Tobias Valentin Jerzewski: op. cit. p. 20

40. Thorsten Thiel & Christian Volk: 'Republikanismus des Dissenses', in their (Eds.): 'Die Aktualität des Republikanismus', Baden-Baden 2016, p. 345-369, here p. 351

41. Christian Dries: 'Die Welt als Vernichtungslager. Eine kritische Theorie der Moderne im Anschluss an Günther Anders, Hannah Arendt und Hans Jonas', Bielefeld 2012, p. 244f. 'Briefly (and at the same time expanded through one small qualification): "According to Arendt, Politics is not a means towards freedom, rather freedom is 'the basic reason why people live together in a politically organised way'. Only at times of crisis, war and revolution does freedom become the immediate aim of political action.'" Ibid. p. 245, fn. 530

42. Hannah Arendt: 'Vita activa', p. 252

43. Rahel Jaeggi: 'Wie weiter mit Hannah Arendt?', Hamburg 2008, p. 11

And upon what is this unfolding, this engendering of power based? “The single, purely material, essential pre-condition for the engendering of power is the human group itself. Only in a group, where the association is close enough to keep the possibility of mutual interaction constantly open, can power arise.”⁴⁴ Within a “group, where the association is close enough”, power, according to Arendt, “is not [possessed] by anyone; it arises between people, when they interact, and it dissipates as soon as they drift apart.”⁴⁵ In other words:

Power corresponds not only to the human ability to engage in action, but also to join together with others and to act in accord with them. No single individual can ever have power; it is the property of a group, and only persists as long as the group remains together.⁴⁶

And how does Arendt explain the human ability “to join together with others and to act in accord with them”? “From the fact that” – as summed up by Jürgen Habermas – “the subjects engaged in action [...] can make a new start”; on this basis “not only the unforeseen can occur [in history] but also the completely new.”⁴⁷ In Arendt’s own words:

Insofar as the ability to act and speak – and speech is, after all, another form of action – makes political beings of us, and since action, from time immemorial, means bringing something into play that was previously not there, birth, human natality, as the counterpart of mortality, is the ontological *conditio sine qua non* of all politics.⁴⁸

Elsewhere Arendt consolidates this basic motif of her political, indeed, of her philosophical thinking as follows:

What turns people into political beings is their ability to act; this enables them to join together with others, make common cause with them, set themselves goals and devote themselves to enterprises they would never have thought of if they did not possess a particular talent: namely, for initiative. Philosophically speaking, taking action is the human individual’s answer to being born as one of the fundamental conditions of his existence: since through birth we all appear in the world as new arrivals and new beginnings, we are all capable of initiative. Without the fact of birth we would never know what the new is; all action would be either mere behaviour or self-preservation.⁴⁹

And having founded power and politics upon natality and plurality, how does this square with the existence of political institutions? What is their existence based upon? That which, according to Arendt, “holds a political body together, is its particular power potential, and what brings about the downfall of political communities is the loss of power and ultimately impotence.”⁵⁰ Arendt’s meaning becomes clearer when she says that “[a]ll political institutions [...] [are] manifestations and materialisations of power; they become rigid and disintegrate once the living power of the people is no longer behind them and supporting them”.⁵¹ It is this “living power of the people”, the “support of the people” that Arendt perceives as guaranteeing the vitality of political institutions: “That which grants power to the institutions and laws of a country is the support of the people, which is simply the continuation of the consensus which originally called the institutions and laws into being.”⁵² Wolfgang Heuer sums up Arendt’s view of power in relation to politics as follows:

44. Hannah Arendt: ‘Vita activa’, p. 253

45. Ibid., p. 252

46. Hannah Arendt: ‘Macht und Gewalt’, p. 45

47. Jürgen Habermas: ‘Auch eine Geschichte der Philosophie. Vol. 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen’, Berlin 2019, p. 516f.

48. Hannah Arendt: ‘Die Freiheit, frei zu sein’, p. 37

49. Hannah Arendt: ‘Macht und Gewalt’, p. 81

50. Hannah Arendt: ‘Vita activa’, p. 252

51. Hannah Arendt: ‘Macht und Gewalt’, p. 42

52. Ibid. Arendt makes no secret of her opinion “[t]hat the system of representative government has actually transformed itself into a kind of oligarchy”, to which she states her preference for a soviet republic: “If the ultimate aim of the revolution is the *constitutio libertatis*, the establishing of freedom, in other words, the constituting of a public domain in which it can come into manifestation, then these elementary republics or soviets, where everyone can make use of their freedom, and is thus free in a positive sense, are in fact the great ultimate goal of any republic.” Hannah Arendt: ‘Über die Revolution’, Munich 2014, p. 347/p. 326. To what extent the *constitutio libertatis*, in Arendt’s sense of the term, speaks in favour of an unconditional basic income has been investigated by Linda Sauer: ‘Das bedingungslose Grundeinkommen im Lichte der politischen Philosophie Hannah Arendts. Eine etwas andere Kritik der politischen Ökonomie’, in Rigmor Osterkamp (Ed.): ‘Auf dem Prüfstand: ein bedingungsloses Grundeinkommen für Deutschland?’, Baden-Baden 2015, p. 143-156

Contrary to the Western tradition Arendt defines politics not as rule or governance, but as action. Since Plato, according to her critique, systems of government have been seen as forms of dominion – the rule of one over all, the few over the many or all over all. Defining politics as action negates all these distinctions and places in question all their associated hierarchies or exclusions, as well as the equivalence of power and violence they imply. It is not that individuals or groups have dominion, rather through taking action people enter into relationship with each other.⁵³

To this opinion that power is founded not upon a relationship between the rulers and the ruled, but ultimately upon an alliance of citizens who are as free as they are equal, Arendt lends further historical underpinnings:

When the Athenian polis described itself as an “isonomy”, an organisation of equals within the law, or when the Romans called their *res publica* – the public entity – a *civitas*, a citizens alliance, they had in mind a [...] concept of power and law, the nature of which did not rest upon the relationship between those who command and those who obey, and which did not equate power with dominion or law with command.⁵⁴

Elsewhere Arendt notes that precisely what she considers to be particularly important has scarcely ever existed:

Perhaps nothing has appeared so seldom and so fleetingly in our history as genuine trust in power; nothing has been more persistently prevalent than the Platonic-Christian mistrust of the attractive lustre of power, which is intrinsic to it, because it grants one recognition, but also induces vaingloriousness. Nothing has come to be accepted more widely in modern times than the conviction that “power corrupts”.⁵⁵

“However, power only has a corrupting effect,” according to Arendt, “on those areas where it is important that something be produced that can only be done in isolation, namely, in the so-called realm of cultural and intellectual life, not in the actual political realm.”⁵⁶

Philosophies of Freedom

Hannah Arendt’s concept of power implies, as already suggested, a philosophy of freedom based upon human plurality, which – however fundamentally the “plural We” might differ from the “dual I-and-I” – corresponds to one based upon human individuality. On this point Jörg Ewertowski notes:

The most basic condition for being human is individualisation. Hannah Arendt calls this the condition of plurality, by which she means the fact that human beings differ much more from one another than do animals of the same species. [...] Animals relate to each other in recurring patterns. [...] Only among humans is the sphere of action entirely open. [...] A true understanding of human action [...] demands an idea of freedom which the Greek philosophers were not yet capable of grasping. It is the idea of not simply being free from any kind of subservience, but of being able to begin something entirely new out of an inner decision.⁵⁷

Thus, in an initial-philosophical sense, plurality and individuality sound the same:

Because every human being, on account of being born, is a beginning, the arrival in the world of something new, human beings are capable of taking initiative, of being beginners and setting the new in motion. [...] With the creation of the human being came the principle of initiative. At the creation of the world it was still, as it were, in the hand of God, and thus remained outside the world; but with the creation of the human being it appeared in the world, and will remain immanent within it as long as human beings exist; which, of course,

53. Wolfgang Heuer; ‘Politik und Verantwortung’, in: ‘Aus Politik und Zeitgeschichte’ 39/2006, p. 8-15, here p. 8

54. Hannah Arendt: ‘Macht und Gewalt’, p. 41

55. Hannah Arendt: ‘Vita activa’, p. 259

56. Ibid. p. 258. Although this is not the place to go into it in detail, it is at least worth mentioning that Hannah Arendt’s concept of power has been subjected to a wide variety of criticisms. Chief among the critics is Jürgen Habermas, who states: “[A] state that is not burdened with the administrative business of society; a politics that is cleansed of all concern for social issues; an institutionalisation of public freedom that is independent of the organisation of welfare; a radically democratic schooling of the will that stops short of social repression – that is no conceivable way to run any kind of modern society.” – Jürgen Habermas: ‘Hannah Arendts Begriff der Macht’, p. 240

57. Jörg Ewertowski: ‘Das tätige und das kontemplative Leben. Hannah Arendts Idee vom Handeln’, in: ‘Die Christengemeinschaft’ 2/2016, p. 26-29, here p. 27f.

ultimately means nothing other than that the creation of the human being as a someone coincides with the creation of freedom.⁵⁸

Biographically speaking, remarks Daniel Morat, “Arendt’s philosophy of freedom [is] her own counterblast to the worldview of totalitarianism – the antithesis of freedom – which she described in her 1951 book [‘The Origins of Totalitarianism’].⁵⁹ Indeed, Arendt saw herself confronted not only by the initial creation, but chiefly by the historically conditioned abolition of freedom and the “banality of evil”⁶⁰ – a malignancy in the face of which she asked herself:

Could it perhaps be that the nature of thinking itself – the habit of examining everything that happens or that attracts attention regardless of the consequences or the particular nature of the content – is among the conditions that prevent human beings from doing evil, or even predispose them against it?⁶¹

Arendt says yes to this question insofar as it relates to dialogical, indeed, creative thinking as a “pre-philosophical condition of philosophy itself”:

When the activity of thinking itself is the source of the moral precept, when it conditions the silent inner dialogue between me and myself, no matter what it is concerned with, then it is [...] the pre-philosophical condition of philosophy itself, and thus a condition which philosophical thinking has in common with all other unspecialised modes of thought. [...] To engage in evil acts is to depreciate this ability; the surest way for a criminal to escape ever being found out and to avoid punishment is to forget what he has done, and never think about it.⁶²

This denial of thinking, the “most active”⁶³ of all activities, the essence of all character formation, is precisely what Arendt observes in the Nazi war-criminals:

The most troubling thing about the Nazi war-criminals was that they voluntarily gave up all personal character traits, as if there was no longer anyone there to be either punished or pardoned. [...] The greatest acts of evil are those that were committed by No One, in other words, by human beings who have abjured their personhood.⁶⁴

By the same token, according to Arendt,

a person’s general humanity diminishes to the extent that he abandons thinking, puts his trust in ready-made answers, received truths, whether familiar or unfamiliar, and lays them out, as if they were so many coins with which to pay off all the debts of experience.⁶⁵

And out of this for her follows the contrary conclusion:

When thinking, the two-in-one of the silent inner dialogue, actualises within our identity the contrary position to this, as it is given in our consciousness [...], then judgment, itself the by-product of the liberating effect of thinking, must be seen as that which actualises thinking and makes it manifest in the world of appearances.⁶⁶

58. Hannah Arendt: ‘Vita activa’ p. 215f. Cf. Ruth Ewertowski: ‘Der Leib Gottes. Menschwerdung von oben und von unten’, Stuttgart, p. 61-67; Philip Kovce: ‘Götterdämmerung. Rudolf Steiners Initialphilosophie’, Berlin 2014, particularly p. 93f.

59. Daniel Morat: ‘Mit Heidegger gegen Heidegger denken. Intellektuelles Engagement und praktische Philosophie nach 1945’, in Habbo Knoch (Ed): ‘Bürgersinn mit Weltgefühl. Politische Moral und solidarischer Protest in den sechziger und siebziger Jahren’, Göttingen 2007, p. 57-73, here p. 67. Cf. Hannah Arendt: ‘Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk’, Munich 2005.

60. Cf. Hannah Arendt: ‘Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen’, Munich 2011; Philip Kovce: ‘Outsourcing moralischer Verantwortung: Die Banalität des Bösen ist allgegenwärtig’, in: Deutschlandfunk Kultur: Politisches Feuilleton’ vom 25. August 2020.

61. Hannah Arendt: ‘Vom Leben des Geistes’, p. 15. Elsewhere she says something rather similar: “Could the activity of thinking as such – the habit of investigating and keeping in mind whatever happens to claim our attention, no matter what the content and regardless of the possible outcomes – could this activity be so constituted that it ‘conditions’ us against wrongdoing?” Hannah Arendt: ‘Über den Zusammenhang von Denken und Moral’, in: ‘Zwischen Vergangenheit und Zukunft’, p. 128-156, p. 129.

62. Hannah Arendt: ‘Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik’, Munich 2008, p. 75

63. Hannah Arendt: ‘Vita activa’, p. 414

64. Hannah Arendt: ‘Über das Böse’, p. 101. Cf. Philip Kovce: ‘Ich-Bildung. Der Mensch als Schöpfer seiner selbst. Motive einer ungeschriebenen Philosophie Gerhard Kienles’, Arlesheim 2017, particularly p. 39.

65. Hannah Arendt: ‘Menschen in finsternen Zeiten’, Munich 2012, p. 20

66. Hannah Arendt: ‘Über den Zusammenhang von Denken und Moral’, p. 155. Cf. Hannah Arendt: ‘Das Urteilen’, Munich 2012

Accordingly, for Hannah Arendt “the observation of thinking [is] a path to the overcoming of evil”⁶⁷ – or, as Bodo von Plato expresses it:

Hannah Arendt shows how the ability to tell the difference between “good and evil” arises from the development of the individual human will and its attendant capabilities. [...] This is not a plea for a state of anarchy, in which there would be no more generally valid moral precepts. Rather she places her trust in a process of human development that enables the individual to create his own moral values in such a way that they form a fitting basis (that is, grounded in freedom) for his own and the lives of those around him. It is not hard to perceive here the kinship of her thinking to Rudolf Steiner’s concept of ethical individualism.⁶⁸

“To live in the love of action and in tolerant understanding of the intentions of others” – this “fundamental maxim of free human beings”⁶⁹ has its roots in Rudolf Steiner’s ‘Philosophy of Freedom’ – on the one hand, in pure thinking, on the other, in moral intuition. In this way it creates the foundation of a pluralistic, liberal, ethical individualism, or perhaps an individualistic, liberal, ethical pluralism. This seems akin to Arendt’s ideas, not least because, according to her – as to Steiner – “the concept of free will [...] is not just a necessary postulate of every system of ethics and rights, but also just such an immediate fact of consciousness’ as Kant’s ‘ich-denke’ or Descartes’ *cogito*”.⁷⁰ – In 2006, on the occasion of the centenary of Hannah Arendt’s birth, Konstantin J. Sakkas wrote:

This is the message Hannah Arendt has for us: that we are at a historical turning point – the change from a condition of inaction to one of concerted, fully justified action in the world. [...] That may sound simplistic, conservative and old-fashioned; but whoever seriously embarks upon a process of self-examination, of laying bare the true contours of their own will, that person will attain to the finest and highest form of freedom: that of genuine, ethical individualism. [...] As a matter of practical fact we have never been further from such ethical individualism than we are today; in terms of consciousness, however, we have never been closer, for precisely because we can no longer believe in anything external to ourselves – whether it be country, or society, or God – we have the chance to do something that no terror or boredom can rob us of, namely, to each take hold of his or her true self and become truly happy by doing so.⁷¹

In 2025 the 100th anniversary of Rudolf Steiner’s death, as well as the 50th anniversary of Hannah Arendt’s will be commemorated. It is highly improbable that Arendt had any acquaintance with Steiner’s works, let alone studied them.⁷² What connects their two radical philosophies of freedom is that both seem to have created them independently of one another. Connection through creation – that is entirely possible, if not indeed the very reality of freedom; after all, as Arendt herself said: “We are able to begin things, because we ourselves are beginnings, and therefore beginners.”⁷³

This article originally appeared in German (Die Drei magazine 10/2020) and was translated into English by Norman Skillen.

67. Martin Basfeld: ‘Elisabeth Vreede und die Spiritualisierung der Wissenschaft’, in: Die Drei 2/2019, p. 63-74, here p. 74

68. Bodo von Plato: ‘Ethik der menschlichen Beziehungen’, in: ‘Das Goetheanum’ 6-7. Cf. Kurt E. Becker: ‘Anthroposophie – Revolution von innen. Leitlinien im Denken Rudolf Steiners’, Frankfurt a. M. 1984, p. 47-52

69. Rudolf Steiner: ‘Die Philosophie der Freiheit’ (GA 4), Dornach 1995, p. 166. Cf. Philip Kovce (Ed.): ‘Stichwort Freiheit. Spirituelle Perspektiven’, Basel 2014

70. Hannah Arendt: ‘Vom Leben des Geistes’, p. 247

71. Konstantin J. Sakkas: ‘Hannah Arendt zum 100. Geburtstag’, in Die Drei 12/2006, p. 21-26, here p. 25f.

72. There is nonetheless the well-attested fact that for example Karl Jaspers had a critical interest in Steiner’s works, and he was Arendt’s teacher, life-long friend and doctorate supervisor. Jaspers supervised the doctorates of both Hans Erhard Lauer and Herbert Witzmann. Cf. Bodo von Plato (Ed.): ‘Anthroposophie im 20. Jahrhundert. Ein Kulturimpuls in biographischen Porträts’, Dornach 2003, p. 431 and 932

73. Hannah Arendt: ‘Die Freiheit, frei zu sein’, p. 37

An Inquiry into Waldorf Teachers' Localization of the Curriculum: Practice, Reflection, and Dialogue

Martyn Rawson¹, Hsiaohua Hsueh², Hornfay Cherng³)

ABSTRACT. This article is a collaborative inquiry into teaching practices conducted by four university academics and seven experienced Waldorf teachers. The aim was to develop dialogue and reflection on the localized practice of the Waldorf curriculum in Taiwan. The theory informing this research uses a rhizomatic metaphor of educational dissemination. This emphasizes that as an international movement with a common source and shared educational principles, Waldorf education can also grow in the form of localized pedagogical practices and curriculum, by drawing on the rich local cultural heritage and teacher artistry leading to new understandings. The project used the model of a layered curriculum. The individual projects were analyzed using Biesta's model of the three generic functions of schooling, socialization, qualification and subjectification. Whilst the outcomes of the project were important locally, the approach recommends itself internationally, including in Europe.

Key words: Steiner/Waldorf education, global and local elements, practitioner research

ABSTRAKT. Dieser Artikel ist eine gemeinsame Untersuchung von Unterrichtspraktiken, die von vier Universitätsdozenten und sieben erfahrenen Waldorflehrkräften durchgeführt wurde. Ziel war es, einen Dialog und eine Reflexion über die lokale Praxis des Waldorflehrplans in Taiwan zu entwickeln. Die Theorie, die dieser Forschung zugrunde liegt, verwendet eine rhizomatische Metapher der pädagogischen Verbreitung. Dies unterstreicht, dass die Waldorfpädagogik als internationale Bewegung mit einer gemeinsamen Quelle und gemeinsamen pädagogischen Grundsätzen auch in Form lokaler pädagogischer Praktiken und Lehrpläne wachsen kann, indem sie sich auf das reiche lokale Kulturerbe und die Kunstfertigkeit der Lehrkräfte stützt, was zu neuen Erkenntnissen und neue Praxis führt. Das Projekt verwendete das Modell eines mehrschichtigen Lehrplans. Die einzelnen Projekte wurden anhand von Biestas Modell der drei allgemeinen Funktionen der Schulbildung, Sozialisierung, Qualifizierung und Subjektivierung analysiert. Während die Ergebnisse des Projekts auf lokaler Ebene wichtig waren, empfiehlt sich der Ansatz auch international, auch in Europa.

Introduction

106 years after the founding of the Waldorf School in Stuttgart in Germany in 1919, Waldorf education has become an international, even global movement with educational institutions in 70 countries on all inhabited continents (Friends of Waldorf Education, 2025). In the course of this dissemination, originally from Germany, but also from Waldorf centers in the UK (Emerson College) and Sweden (Järna), and then

1. Alanus University

2. National Tsinghua University Taiwan

3. National Tsinghua University Taiwan

generally from Europe, the United States, New Zealand and Australia, the direction of expansion has been from the Global North to the Global South, in particular to South America, Africa and Asia (Göbel, 2019, 2020, Rawson, 2024). Over the course of this dissemination of Waldorf education over the past 100 years, one could say that the initial process involved the transmission of a set educational practices and curriculum, that was widely held to be 'true' to the original model from Stuttgart, even though the languages changed. We can refer to this as the 'foundational narrative'.

As Boland (2015) points out, drawing on terminology that Oberman (2008) developed for her study of Waldorf education in North America, the first phases of dissemination were overwhelmingly 'purist', meaning loyal to what they imagined the original form of Waldorf to be. Among 'purists' in particular, there is often a conflation between practices of Waldorf education and some of Steiner's anthroposophical ideas, which following Steiner himself, should form no part of what is taught in the Waldorf school (Steiner, 2020). Hoffmann and Buck cite an example from Taiwan, where a study by Kung-Pei Tang (2010, p 29-30) "reports that there is a veritable fixation on the theory of cultural epochs and the threefold social structures." Much has changed in Taiwan since that study.

The second stage involves a process of accommodation of Waldorf to local educational cultures and forms, including hybrid forms that incorporated new ideas from non-Waldorf education, usually progressive aspects. The third stage is evolutionist and involves Waldorf practitioners further developing the educational heritage of Waldorf education as hitherto practiced, which, for example may involve much higher levels of adaptation to the 21st Century and its rapidly changing contexts. As Boland pointed out in 2015, there were few guidelines for doing this. Hoffmann and Buck (2024a) note that different countries fall into these different phases at different times, there is no uniform, overall evolution, though there are patterns of similarity in certain aspects, one being the trend from almost 100% anthroposophical background in the teaching body to much lower percentages, accompanied by what Barz (2012) described as the shift from puritanism to pragmatism.

One could say that Waldorf education in Taiwan typically began as purist, had to adapt, for example, fairly quickly to the challenges of teaching literacy in Mandarin, which cannot follow Steiner's original model of introducing the individual letters of the alphabet, which are phonetic, through drawings and stories that highlight the shape of the letters and the sound associated with them. As Langely and Militzer-Koppel (2018) has shown, this approach also doesn't work for teaching English and needs to be modified. In Taiwan, Waldorf education also has to adapt to the requirements of state exams and in a more general sense, the cultural expectations of parents.

The context in Taiwan

Waldorf education has been established in Taiwan for 30 years. As of December 2024, various government and private surveys show that there are 76 Waldorf education-related institutions across Taiwan, including 22 early childhood education and 54 experimental schools or non-school-based experimental education programs for grades 1 through 12. The largest school CiXin in Yilan has over 1,000 pupils and has custom built, anthroposophically designed architecture. These schools have to align with the National 12 Year Curriculum but are free to structure how they do this. Up unto 2021, there have been an astonishing number of 84 degree theses, three PhDs and 62 journal papers, 94 of which were empirical and cover a wide range of topics, and nearly all of which were published in Mandarin (Hsueh, 2022). This remarkable achievement has to do with the Waldorf Institute at the National Tsinghua University in Hsinchu. In Taiwan, many master's and doctoral students at various universities have conducted research and written theses related to Waldorf education. The establishment of the Waldorf master's program at National Tsing Hua University has further elevated the academic significance of Waldorf education research.

Experimental education has a strong tradition in Taiwan since the Three Laws of Experimental Education and Taiwan is a leader in this respect in Asia, and even globally. Taiwan has encouraged a culture of experimental approaches including Montessori education, Waldorf education, Jena Plan, free schools, KIPP (Knowledge

is Power Program), TFT (Teaching for Taiwan, based on the Teaching for America Program, Indigenous experimental education, Ecology-oriented experimental education, and other less well-known approaches, and this has fructified the overall education culture in the country. With this project Waldorf education has been able to make a significant contribution. In Taiwan, Waldorf education also operates in diverse forms, including public Waldorf schools, private Waldorf schools, publicly funded but privately operated Waldorf schools, Waldorf homeschooling groups, and Waldorf experimental education institutions.

Adaptation

As Rawson (2024) has argued, this process of the dissemination involved two contradictions. The first being that as soon as Steiner died in 1925 a certain process of fossilization of practices set in, that was never part of Steiner's intention. Indeed, in the introduction to the first published curriculum (von Heydebrand, 1925), the editor summarized Steiner's intentions by saying that the ideal curriculum would always have to be adapted to the country, culture, language, external circumstances of the school and personalities of the teachers.

The ideal curriculum must reflect the changing image of the developing human nature at its different ages, but like every ideal, it stands in contrast to the full reality of life and must adapt to it [including] the individuality of the teacher who faces a class, it includes the class itself with all the characteristics of each individual pupil, it includes the world-historical time and the particular place on earth with its applicable school laws and school authorities where the school that wants to realise the curriculum is located (von Heydebrand, 1925/ 2020, p.1, author trans.)..

For many years, in some cases over several generations, and in some cases, up to the present, what was taken to be the original curriculum was canonized and essentialized (sometimes even sanctified). At the same time in unintended ways and then increasingly deliberately, teachers began to adapt the curriculum and pedagogical practices to reflect local perspectives.

Though there has been little research on this, anecdotal evidence and experience suggests that teachers embody educational ideals and motivations related to their personal development and experiences of education and Waldorf education is grafted onto this stock. In this way cultural assumptions, expectations and dispositions shape the way Waldorf is taken up. This is a complex field that might be best approached through Bernstein's (2000) pedagogical discourse and his notion of a pedagogic device, which Bernstein describes as an ensemble of rules, procedures and tacit assumptions that are translated into classroom/ staffroom talk, curriculum and communication in relation to the micro and macro structuring of knowledge (Singh, 2002). Applied to a Waldorf context, the ensemble of structuring elements would include practices ("the way we do things here"), interpretations of Waldorf education through a local cultural lens and the influence of external advisors (usually from Global Northern countries and Waldorf traditions).

This adaptation also happened where school governance forms were adapted to local statutory requirements (i.e. in the case of schools with public funding) but also based on experience and the need to have structures of leadership and management that respond to the actual situation. Whilst the generative principle of collegiality remains, there are many different ways this can be interpreted and implemented.

Waldorf education as a transnational travelling educational approach that touches down locally differs in many ways from globally travelling policies promoted by transnational organizations, foundations, or even private educational consultancies, in that it is not explicitly part of a 'travelling policy' (Adikary and Lingard, 2018) because it is not being driven by an organization or policy group. The transmission of Waldorf education is not top down, because there is no 'top' with the resources to promote it. It is truly rhizomic in character, if not in intention, for the reasons we have discussed above, because of the implicit assumption that there is an original model. If anything, it resembles the "more cyclical, dynamic and spatialized perspectives (Lewis, 2021). Understanding how Waldorf really spreads and adapts is an area that would benefit from systematic research.

The rhizomic metaphor for adaptation

To some extent, the process of reflection in this project in Taiwan has also an element of decolonizing, not in the sense that Waldorf education has intentionally colonized (or missionized) anyone, but rather in the sense that critical questions have to be asked about the adaptation in an Asian country of a dominant idea from the West and to what extent it has been imported as an ‘exotic’, in the botanical sense, and what the basis for adaptation has been. This raises interesting questions about traditional and modern Chinese ideas about education, and in particular about the ‘Taiwanization’ or localization of Waldorf education.

Given the overriding mode of dissemination of Waldorf education from the Global North to the South, a decolonizing perspective suggests itself. Inspired by Ngugi wa Thiong’o (2012) notion a rhizomic structure of world literature as a post-colonial counterbalance to the dominance of colonial languages in literature- in Ngugi’s case English in his plurilingual land Kenya, Boland and Rawson (2023) introduced this metaphor (which, of course, originally derived from Deleuze and Guattari’s, 1976, metaphor for deterritorializing knowledge), in the context of Waldorf education, comparing the original, intended dissemination as arboreal,, giving way to a decentralized structure in which local Waldorf initiatives grow from an ‘invisible’ network of ideas.

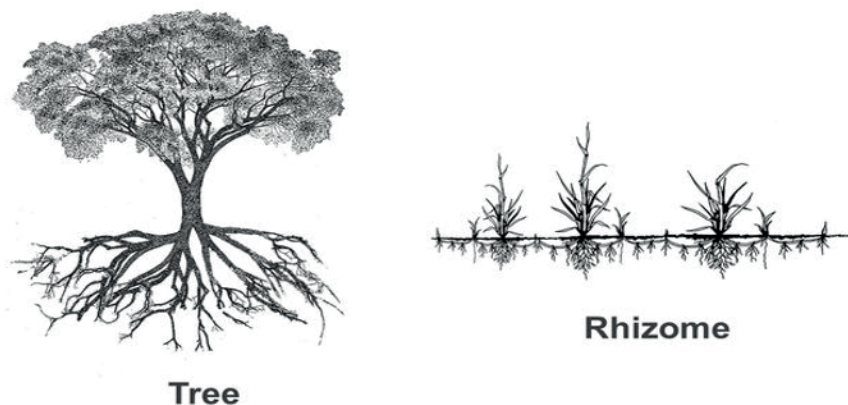


Figure 1 The contrast between an arboreal and rhizomic systems. The tree reproduces itself through fruits, the rhizome through its expanding network, in which theoretically all plants are linked.

In botanical reality mycorrhizal networks of fungal organisms called mycelium connect individual plants, sharing nutrition and information (Tudge, 2006. Wohlleben, 2016), which may indeed be a more appropriate metaphor for the way Waldorf schools could be linked, but this posits an ideal, situation which has generally not yet been achieved.



Figure 2 An image showing mycorrhizal networks linking trees in a forest as a appropriate metaphor for the links between Waldorf schools

However, none of these metaphors does full justice to the actual situation if we factor in the complexity of what formal concepts (e.g. as outlined by international Waldorf organizations) exist, what people think was/is intended, and what actually happens in each country and in each case, and who describes this. In Hoffmann and Buck's (2024) edited volumes of articles about the development of the Waldorf movement internationally there are reports about a number of countries, though unfortunately not Taiwan. This is a valuable contribution to the topic and highlights the question as to who can legitimately report on developments in any given country.

Most of the contributions are from academics who have researched aspects of Waldorf education in their country, which are often very insightful into perceptions of Waldorf from outside the movement, though some are well-known for being strongly critical of Waldorf education's links to anthroposophy. Sun (2024), for example offers a study of Waldorf education in China, which highlights the ways in which middle class, well-educated parents, who have been the main founders of Waldorf schools, seek an education which reflects their aspirations, their criticism of mainstream schools and its assumed affinities with traditional Chinese education and philosophy, rather than any strong connection to anthroposophy. This illustrates the point made above, that people who are drawn to Waldorf education, are often as motivated by their own educational ideals, as they are by the theory of Waldorf education. Since many such parents become teachers, the image used above, that Waldorf is grafted onto an existing stock, is appropriate.

Clearly any adaptation of Waldorf anywhere, even within Europe, raises many questions that have generally not been posed within the Waldorf discourse, but in the Global South, the question always involves a postcolonial perspective (Rawson, 2025). The contribution in Hoffmann and Buck from Kenya (Kagan et al, 2024) makes several relevant points with regard to decolonization, adaptation of Waldorf and the aspirations of parents and it is interesting to compare this to a similar study done on the history of Montessori education in Kenya, which also addresses the question of origins, adaptation and current developments (Abiodun, 2024). Formal education was introduced by European colonizers and the education system has remained strongly influenced by its British predecessor. Montessori was introduced in the Mid-20th Century by Catholic missionaries, whilst Waldorf education spread from South Africa, where it had also been introduced by white Europeans, mainly by European teacher educators, and is still very much guided by South African and European advisors. Both education systems appealed because their pedagogical approach, which focused on the developing children, was perceived as a strong contrast to mainstream public or private education. Both appealed to parents who were looking for a return to traditional African values, yet combined with a modern humanist approach, which appeals to urban, middle-class educated parents. Montessori has established itself much more strongly than Waldorf, with a number of state funded settings (which explains the fact that third of children come from working class and poor backgrounds) as well as private schools, often supported by international NGOs. The researcher makes the point that adapting the core Montessori principles,

to the Kenyan cultural context involves thoughtful integration of the Montessori method with local traditions, values and educational needs...This involves understanding and respecting the diverse cultures within Kenya and reflecting these in the classroom environment and learning materials. For example, traditional Kenyan crafts, music, and stories can be included ...This integration helps children connect their education with their cultural heritage, fostering a sense of identity and belonging...Engaging with local communities is vital for successful adaptation...For example, Kenyan festivals, traditional ceremonies and cultural practices can be integrated into classroom activities and lessons (Abiodun, 2024, p.40).

The Kenyan researchers summed up their study noting similar parental motivations:

Having recognized the limitations of the mainstream education system, parents have sought out alternative education systems that prioritize the holistic development of the whole person. The Waldorf system, with its emphasis on creativity, imagination, and autonomy, has been seen as a viable alternative to the traditional Western-style education system. Although Waldorf education also has colonial origins and is also brought in by European 'agents' Kenyan parents and teachers emphasize the similarities between Waldorf educational and values (such as Ubuntu). Like precolonial educational systems in Kenya they argue that Waldorf embraces holistic self-expression through the emphasis on creativity and the arts and is based on the oral tradition, where

knowledge and skills were passed down from generation to generation through storytelling and other forms of spoken communication. Furthermore, the Waldorf system has been positioned as an alternative education system that promotes the preservation of the culture and knowledge of Kenyan people, helping to recreate and preserve local cultural heritages, and traditions through holistic education that relies on storytelling, crafts and rhythm (Kagan et al, 2024, p.109).

There are obvious similarities between the reception of Waldorf and Montessori, though one can doubt whether Waldorf schools are quite so expansive in relation to local communities and traditional crafts and materials. Anecdotal evidence suggests that parents want above modern, Western education though without the exam pressure that mainstream still has.

The main difference in this present project is that the research on adaptation was conducted by experienced Waldorf teachers supported by university scholars who teach on a Waldorf Masters programme. As we report below, the central assumption was that the curriculum itself could be adapted to reflect pedagogical needs in Taiwan, whilst maintaining a relationship to core Waldorf principles. This is not parents and novice teachers seeing in Waldorf what they are looking for from their personal and cultural perspectives. Here is a group of senior teachers, some of whom have offered professional development within the Waldorf movement in Taiwan and some of whom are familiar with European practices having visited schools in Germany and the UK. Nor was the research team a group of academic outsiders, looking in, as it were. This was a group of very experienced insiders, who nevertheless conducted the research within the academic environment of a national university.

A layered curriculum

In recent years Bransby and Rawson (2022) have developed a layered model of curriculum, drawing on Steiner's notion of the ideal curriculum. Using an ecological model that locates curriculum within a meta-context of the educational principles of Waldorf education, and generative principles (Author, 2021), three nested layers of curriculum are envisaged.

1. A macro level that comprises an ideal-typical developmental sequence of themes relation to the process of individuation, which is deemed to be common to all Waldorf schools anywhere on the globe,
2. A meso level that comprises the content, skills and knowledge relevant to each country, taking local social, cultural and regulatory factors into account,
3. A micro level, in which individual teachers plan, enact and evaluate lessons that orientate themselves on the meso and macro levels.

This structure has the advantage that schools (and Bransby and Rawson take the view that schools determine curricula, not individual teachers) in a country like Taiwan can map out the knowledge and skills their students have to learn, and the methods to be used to achieve these, based on local considerations but using the macro-level framework for orientation and the whole is embedded in the general framework of Waldorf education.

The Context in Taiwan

In Taiwan, all Waldorf education, in essence, is considered experimental education and must comply with the Experimental Education Act to develop curricula with unique philosophies. Therefore, the implemented curriculum should showcase the uniqueness of Waldorf education. On the other hand, Waldorf education shares many commonalities with Taiwan's current implementation of the 12-year national curriculum guidelines, the most significant being the integrated learning process of competency-based pedagogy, trans-discipline, placed-based, and the development of diverse assessments.

The project

The project as started in 2021, with the circulation of an invitation from the Waldorf Centre at the Tsinghua University, entitled "The art of teaching and the learning community of teachers". Due to the pandemic, some of the initial meetings were held online. The research team met with the volunteers, who came from different Waldorf schools in Taiwan and discussed possible projects. The schools involved were, Taoyuan Renmei Waldorf, Hsinchu City Waldorf, Yilan Compassionate Waldorf (3 teachers), Hsinchu Zhaohai Waldorf and Changhua Athena Waldorf.

The teachers met regularly, for 30 days for one hour each, exchanging their plans and discussing their projects and some of them also gave courses in their own schools on action research and the need to adapt the curriculum to the Taiwan context. In 2022, the project began. In 2023 there was a presentation of work in progress and further dialogue.

A group of experienced teachers under the guidance of the authors, decided to review their curriculum and explore aspects that they wished to revise their subjects both from the perspective of an up-to-date curriculum but also from the perspective of Taiwanization. The process was centred in the university and involved wide ranging discussions, exchange and some input on new ways to considering curriculum based on the layered curriculum model, which was still being developed at this point, so that one outcome of the project would be a refinement of the layered curriculum approach. Most of the presentations were made to the wider group of students on the Tsinghua Masters Programme, some of whom work in Malaysia and Mainland China.

The individual lesson plans were documented using the following common heuristic framework:

- WHY? Why teach these topics? How do age and topics relate? What are the vertical relationships between topics?
- WHAT? What knowledge, skills, and attitudes must students learn in the curriculum topics? What content should be taught?
- HOW? What teaching methods should be applied for this topic? How should materials be selected? How should teaching be conducted?

The research methodology

The main methods used in their project were those of action research and collaborative practitioner research (Wells, 2008, Noffke and Somekh, 2013, Herr and Anderson, 2015)

The teacher participants in the project prepared drafts of their projects and presented the research group for feedback and were then developed into detailed plans. The teachers then taught the new main lesson blocks (usually 3 weeks in the so-called main lesson, the first two hours of each school day, though in some cases the teaching involved field trips). Each of the projects was documented including student material, photographs of the activities and feedback from students and each teacher presented this to the research and feedback was given. Those teachers who taught their new block more than once were able to refine and revise their documentation. In effect each participant wrote up their action research project as a master's level thesis.

Finally a book was published by the university (Hsueh, 2025) documenting the whole project and each of the pieces of partitioner research. Within Waldorf education internationally, this is if fairly unique, though in some other Masters programmes, individual projects are conducted and written up as theses. Where this project differs, is the in collaborative nature of the project and the academic level of the research.

The individual projects

The individual projects will be very briefly presented and the evaluation by one of the authors in consultation with the research team is then summarized. Space prevents a full description of each project, but each as evaluated using the following criteria:

- Curriculum appreciation and context for this topic,
- pedagogical aims in relation to the aims of Waldorf education, and in particular to developmental aspects of the education,
- content and course structure,
- pedagogical implementation process,
- teacher reflection.

In the book, the documentation each project was accompanied by a detailed discussion within each of these criteria. Space permits only brief mention of the individual projects.

My I-curriculum - Localized practice and reflection on the main course „Humans and Animals“ for the fourth grade of Waldorf

In this project Hungche Lee explored the first zoology block in grade four, traditionally known as the human being and animals, based on his experience in two Waldorf schools over a number of years. He referred to the pedagogical process as My Self, in which the teacher in collaboration with the students (hence “My Self”). He explained the focus of the project as addressing three levels of questions, why, which looks at the pedagogical reasoning in relation to the development of the students as persons, how, which focused on the methods best suited to engaging the children existentially by providing experiences through which they can form a relationship.

His research question was:

What is the difference between teaching a curriculum on humans and animals in Germany a hundred years ago and teaching a curriculum on humans and animals in Taiwan a hundred years later? In the context of globalization and the post-epidemic era, what role do humans play in the natural ecology? What is the significance of the curriculum of humans and animals in contemporary Waldorf schools and what does it bring to children?

This experimental project chose animals to study that were familiar to the children and which belong to the local fauna of the Taoyuan area of Taiwan and included field trip, observations of nature and narrative. It is impractical for a class of children to observe wild animals, except for remote glimpses, which are also important in showing how animal observation requires patience and tolerance of disappointment, which are very relevant experiences for children used to getting more or less instant gratification of their needs. So therefore, teacher narrative is used to create vivid images of the animals in their form, movement, activities and life habits. Narrative enables the students to form a relationship to the object that is mediated by an adult, who has themselves formed a strong relationship with the object through their preparation.

This main lesson block was contextualized in terms of the curriculum before and after grade four with respect to the relationship of people to animals. From encounters in stories and folktales in the first two grades, the students learn about farming and animal husbandry in grade 3. Now in grade 4, the emphasis is on studying animals from a more the perspective of their types, including their bodily form mode of movement, feeding and life habits, before moving over the next years into more zoological study. In grade four the emphasis is on characterizing the animal types and then relating them to the human being, highlighting the aspect that human culture replaces with tools what animals can do with their anatomy, and that animals have no choice about their way of life. This element of human freedom does hand in hand with human responsibility (Rawson, et. al, 2014), which is a key aim in Waldorf education.

Practice and reflection on Waldorf's fourth-grade local geography block in grade 4.

Pohsun Hsu developed a new approach the grade 4 geography curriculum, which builds on the first three grades, in which children explore their local environments through the seasons, and in grade three look at local traditional farming methods (e.g. rice cultivation and fishing) and traditional and vernacular house building techniques. The preparation and documentation of the block involved reviewing the pedagogical rationale of this topic, identifying that this has strong developmental factors. The underlying assumption of Waldorf education is that certain themes that are connected to the emerging relationship between Self (as spiritual core of the person), the body, the social and natural environment (Rawson, 2024b). Certain experiences created by the teacher can prompt developmental tasks that resonate with the students' overall development.

In this case local geography connects the students to their immediate locality, including an awareness of historical aspects of the world (older building and roads) or work, local industries, local architecture and the way the environment has been shaped by human intervention (e.g. the straightening and channeling of the local river, and its submersion beneath urban and industrial development). Instead of simply being in a place, this activity, especially the field work and excursions, requires the students to attend to various elements, thus making a more conscious relationship to them. Furthermore, exploring the physical and human geography of the locality and cultivates the cognitive skills of translating direct experience into the form of a representation of physical space on a two-dimensional map.

This project was able to demonstrate close overlaps with the Taiwan national curriculum though highlighted that this Waldorf approach added a significant developmental perspective to the learning.

A further important aspect was that in the preparation the teacher himself developed a new relationship to the locality, which enhanced the authenticity of the process for the students. The teacher reflection records that;

In the local geography block, my initial understanding of the Hsinchu area was mostly limited to general sightseeing areas or public facilities. However, after living in Hsinchu District for a long time, I developed my own knowledge of Hsinchu District's industrial activities (lychees, fishing ports, glass, etc.), and the depth of ecological activities (wetlands, green grasslands). In selecting the appropriate content of this study of the locality, the preparation has gone through three transformation processes, and each planning stage has made different adjustments and arrangements according to the student status at that time..

Localized practice and reflection on the Waldorf ninth-grade „Taiwan History“ main lesson.

One of the key areas of localization within the Waldorf curriculum is history, since all published versions offer a Eurocentric view of history and cultural evolution. In the various workshops and discussions in connection with the ongoing upperschool teacher training that has been running for a number of years in Yilan under the auspices of the Taiwan Waldorf Association, there has been a particular focus on the history and social science curriculum and Hsinhui Lin has been a regular contributor. The project including teaching blocks over two school years in two different Waldorf schools.

The focus in this block has been the grade 9 Taiwan history block. The planning started with a review of the developmental tasks (Bransby and Rawson, 2022, Rawson, 2024). The term developmental tasks derives from sociology and the life-course discourse (Havighurst, 1982, Hurrelmann and Quenzel, 2013, Hurrelmann and Bauer, 2018). Rawson (2024) has modified this approach for Waldorf education to take account of multiple factors that shape individual development. We can show these graphically as follows.

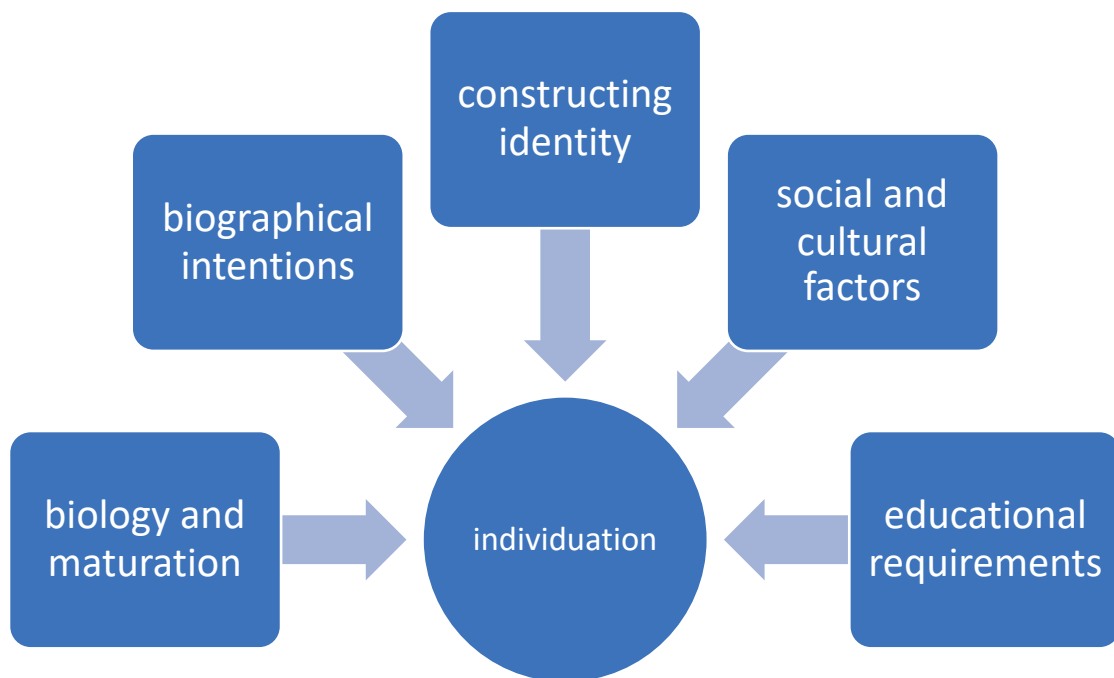


Figure 3 The factors that influence individual development

In grade 9 in Taiwan students face a number of developmental challenges, that have to do adolescence, the tradition Waldorf transition from the class teacher period to the high school, questions of identity in the Taiwan context, particularly in relation to the China-Taiwan issue, and all this in the context of youth in the age of smart phones and social media.

One pedagogical response through the curriculum is to provide students with a factual (and therefore more objective) account of Taiwan's past and the development of the Island and its culture and inviting students to take a personal (and therefore more subjective) position in response to this, including their own experiences.

The grade 9 history curriculum marks a transition between history as story up until grade 5, followed by a more chronological narrative up until class 8, connected to the geography curriculum: In grade 5 ancient history, grade 6 Asian early history and geography, grade 7, the Han colonization of Taiwan and the 'civilizing' of Taiwan's indigenous Aboriginal peoples, grade 8 modernization and industrialization of Taiwan. After grade 9, in which modern history is addressed, the following grades take a scientific look at the origins and human societies and then, in grades 11 and 12, global history from an Asian perspective.

Instead of following the usual historical sequence in grade 9 of following the sequence from ancient times, Aborigine cultures, the Dutch, Spanish, British colonial influences, including the role of missionaries, the Zheng periods, the Qing period in which Taiwan was formally annexed to China, the Japanese colonization and post Second World War developments, leading to the democratic processes of the past 30 years, this block took a reverse perspective starting in the present, by asking students to consider the variety of cultural factors influencing Taiwan society today. In this context the teacher introduced aspects of Aboriginal culture including myths, totem design and music. This exploration led them to recognize that most Aboriginal people after centuries of struggle, now identify themselves as Taiwanese.

The evaluation of these blocks showed high levels of student interest and participation and in particular in questions of Taiwan identity, as well as individual identity.

Localized practice and reflection on Waldorf's tenth grade „Ancient History“ main lesson.

Yi Rui Chiu, who is a teacher at Yilan CiXin Waldorf school has also been a regular participant and contributor to the history workshops in the high school training. The theme of exploring the origins of humanity, early human prehistory and the transition to sedentary life forms and farming, leading to early urban development, is one that may not have an immediate appeal to sixteen-year-olds. However, the scientific aspects of the research, the theories guiding interpretations, the questions relating to myth and cultural memory and the aspects relating to cultural identity, ensure that students quickly get involved.

Yi Rui, who also works as a teacher educator has been among the most active proponents of the localization of Waldorf curriculum, bringing the latest research into the curriculum.

The evaluation of student response to these new blocks shows that the complex history of Taiwan and its movement away from identification with China, is one that strongly supports students in their personal orientation. In particular the multi-perspective view of history offers young people the possibility of escaping both nationalist narratives and Eurocentric readings and finding more nuanced and individual understandings.

People and Computers: Localized Practice and Reflection on Digital Media Education in Waldorf Schools.

Yihui Lin of Hsinchu Zhaohai Waldorf Experimental Educational Institution started with the rapid progress of artificial intelligence and digital media, which have ushered in the fifth economic model of change since industrialization.

In many countries until recently Waldorf education has taken a distancing position from all aspects of digital technology, until the recent developments in Europe with widespread recognition of the Waldorf approach to media literacy (Hübner, 2021). It is all the more remarkable then that this project developed completely independently of these new approaches (not least because the literature has only been available in German or English, and indeed not all Waldorf advisors are even aware of these innovations).

This project was designed to teach grade 9 and had no precedents in the existing published Waldorf literature. It therefore had the advantage of being able to construct curriculum on the basis of the teacher's perception of the developmental tasks, without having to engage with Waldorf practice traditions. It therefore took a historical approach looking briefly at the history of technology related to computation and communications. The location of the school is significant because the Hsinchu is a major centre for Taiwan's crucial IT industries, and the teacher's own 20 years background in software engineering, which enabled the students to form a personal relationship to the topic.

The initial pedagogical approach involved a playful introduction to software design, and the opportunities, limitations and risks of digital technology, a typical student comment was "computers can enable you to write 'hug' but they cannot reproduce the beauty and experience of a real hug".

The developmental approach can be seen in the original documentation.

During this period, adolescents undergo a dual phase: they display enthusiasm and activity within groups while simultaneously seeking privacy. They may outwardly appear confident but internally struggle with self-doubt or criticism. They may desire to be treated as adults at times but use their youth as an excuse for immature behavior at others. These adolescents are learning to view the world from various perspectives, experiencing oscillations between likes and dislikes, wants and aversions. Although their behavior may sometimes evoke anger or frustration, these are essential steps in their journey toward self-balancing.

Just as newborns must navigate the birthing process through sheer determination, ninth-grade adolescents must exhibit strong willpower to navigate their emerging self-awareness. Therefore, in their studies, adolescents are given opportunities to become aware of their behavior and its impact, to understand the complexity and fluidity

of their inner feelings, and to express their thoughts clearly and sensitively when facing the real world. These learning experiences during adolescence are akin to those of a newborn.

Standing at the threshold of an unknown future and a familiar past, adolescents face the dilemma of whether to move forward or retreat. Ninth grade serves as an integration of the learning experiences from the previous years, from connecting life experiences and phenomena observation to comparative analysis and conceptualizing principles in the external world.

This is not a quote from standard Waldorf literature but the lived experience of the teacher. This kind of developmental description shows the extent to which the pedagogy takes the developmental situation seriously.

In the reflection, the teacher recommended a neutral, non-judgmental and respectful approach to these technologies to counterbalance the impression the students may have had during their earlier experiences in Waldorf education, in which some teachers from a somewhat naive and ideological perspective have communicated a very negative view of digital technologies. The overriding thought behind this approach was that, "If a person does not understand the tools in his hands, it is equivalent to being controlled by them; just as he is not aware of the source of his thoughts and words, he is restricted by habits."

Local practice and reflection on the chemistry main curriculum

This project was led by Hsini Li of YiLan CiXin Waldorf Experimental School, who is also the coordinator of the high school training. She is convinced that science education also has to serve the developmental individuation process of each student by enabling them to form a personal relationship to the phenomena, as well as being able to apprehend general laws and systematic scientific methods.

The so-called phenomenological approach within Waldorf education is a special form of phenomenology, also known as a Goethean approach (Holdrege, 2005, 2018). Phenomenology in the specific sense used in Waldorf schools applies to the way science is taught. It means that science teaching starts with the encounter with a phenomenon (usually through direct perception or where this is not possible through accurate description, e.g. in astronomy). These are things are first observed, then described, contextualized and named and then a concept is formed that captures the characteristic of the phenomenon. Usually this leads to discussion about the significance of the phenomenon, for example for practical application, or in the case of biology, the implications for the organism, its environment and relationship to human activities.

This is how science is taught up until grade 8. In the high school, this approach is extended to include discussion of the laws governing phenomena, how living organism are classified, how chemical processes can be represented by formula or how mathematics is used to measure relationships. The origin of this process is Steiner's (1988) theory of knowledge, in which he described different approaches to inorganic, organic and cultural and psychological phenomena. The nature of the inorganic world can be defined by the laws of nature and causality and demonstrated by proof. In way of approaching the organic world is to try to perceive the organism in its processes of emergence, that is how it grows and forms. Each species has its own characteristic and original form, which Steiner called the type, which can then manifest in many variations, "the basic element is an organism in the form of the: a general form of the organism which includes within itself all particular forms. This general organism we will call, after the precedent of Goethe, the type." The type is the idea of the organism, rather than the actual plant or animal, and each type can manifest in many subtypes or subspecies. This reference to Goethe as the source of this approach is why this is often referred to as Goethean science.

This is very much part of what aesthetic judgement is about. Aesthetic in this sense has little to do with beauty or high art, but rather relates to the original meaning of the word aesthesis in ancient Greek, which meant literally the experience of the senses. Though the German philosopher Johann Friedrich Herbart (1776-1841) introduced the educational significance of aesthetic experience in this sense, Waldorf education through Rudolf Steiner has been more influenced by Goethe, whose interpretation of aesthetics as a process of self-formation, and Schiller's aesthetic theory, and generally the idea of Bildung during Goethe's times

(Soetebeer, 2018). Goethe's interpretation of aesthetic experience as a transformative process. In Herbart's (Hostinsk, 2017) aesthetics as a basis for education, the encounter with the world, if it is intensive and direct enough, produces an immediate, un-reflected total experience that is met by an inner felt affect. These two aspects are simultaneous and part of whole experience, which is the basis for an aesthetic judgement. It is partly objective, being directly empirical and it is partly subjective because it is the response of the individual, though in the first instance and in its naïve form, is not the result of education or existing concepts. The difference between an immediate perception and observation, is that in the latter the observer has been guided to direct their attention to specific aspects. In Goethe's reading of aesthetic experience has the following components:

- The aesthetic experience of aesthesis directs attention to the primary sensory qualities of colour, sound, shape, taste, etc. Perception is accompanied by feelings (affect). This serves knowledge formation.
- The concept of gestalt (a whole living entity) combines the passive sensory and active cognitive-affective elements and is thus the basis for the self-active self-formation of the person.
- Art, understood as all human artefacts, is the medium through which people can develop their self-active self-formation.

The aesthetic experience in education, that is, the intentional creation of opportunities to experience phenomena has its theoretical basis (known as Goethean science of phenomenology) in this way of encountering the world. Encountering the human world requires, following Steiner's theory of knowledge (1988), requires a different approach to that of the natural world, namely an interpretive approach.

From age twelve (grade 6) onwards science is separated out from general nature studies, and the chemistry curriculum begins in grade 6 and 7 in a specific sense begins. This differs significantly from the Taiwan National curriculum, which starts chemistry in grade three, using the atomic model expressed in formula. Hsini Li devotes a significant part of her theoretical work by comparing the phenomenological and atomic perspectives, providing a well-founded account of the advantages of the Waldorf approach, which is particularly relevant in Taiwan, where Waldorf literature on science teaching is not easily available and in which the national curriculum and culture places high value on the sciences. This account will certainly provide promoters of Waldorf science very coherent arguments. Part of this justification is the necessity to counter chemophobia, the association in lay people's minds of chemistry with artificial, hazardous and polluting products. The phenomenological approach starts, not with chemical products but with substances and matter and how they can be transformed by water, fire, and air and by building on the students' vivid sensory experiences, and by linking these to everyday experiences (e.g. in the kitchen).

The planning included the consideration of the developmental tasks facing the students in grade 7. One interesting aspect of this was establishing that most of the students had recently entered puberty, with all the challenges that this brings with it. This is considerably later than is common for students in Europe (Largo, 2012, 2019, Eckert-Lind, 2020), which is 9.8 to 10.8 years. This is closer to the age of puberty when the Waldorf School was founded in the 1920s in Europe, and therefore in closer alignment to the traditional Waldorf curriculum.

The theme of fire and its transformative effects mirrors the transformations of bodily puberty and its psychological consequences, though not in a naïve way, but rather tangentially, through the theme of the possibility of transformative agency, and how this needs to be contained and kept safe. The dangers of uncontrolled fire as viscerally well-known to the students and therefore a certain moral quality is always present, without having to be explicit.

In terms of localization the teaching drew on local natural resources to explore the full cycle from raw material to finished products. The examples being salt won in Taiwan's coastal regions but also gold and copper mining, as well as other more common minerals and metals. Likewise in grade 8 food chemistry the students explore Taiwan's sugar production, local production of tofu from locally grown soya beans, including washing the gluten out of the flour and using the remaining starch to make liangpi or cold noodles and linking this directly with Taiwan cuisine. They also look at the production of lime from oyster shell that is used in the traditional building industry.

Local practice and reflection on art history through the transformation of the soul

Roujune Yu of the Institute of Educational art and Healing Mingdao University chose to address the question of the student's changing consciousness through a study of the changing human consciousness through history, by addressing art history. The assumption she makes is that, "the development of art History corresponds to the development process of consciousness and civilization in the long history of human beings. Through the perspective of art, students can have a glimpse of the trajectory of civilization evolution and gain strength and inspiration from it."

In particular, the context of artificial intelligence requires everyone to cultivate the powers of discernment between real and fake, copy and original, authentic voice and artificial production. One 'antidote' to is through developing aesthetic judgement and this can be achieved through a balance of analysis of master works of art and artistic production- painting, writing poetry, so that the doing and studying become two side of understanding. Recognizing the 'voice' or 'hand' of a master is recognizing something of the being of the individual embedded in the signature or style of particular historical period or place. This encountering, or at least sensing of the essence in works of art enables the young person to recognize that they too have biographical intentions and a voice waiting to emerge. Art is one way of bringing this forth. As Biesta (2017) has commented, through art we encounter the other and the world and this can help the subject feel summonsed into being. The essence is approached first through the form that an artwork takes, through accurate description of how the work affects us bodily, emotionally and in our will, and then through appreciation of the means used to achieve the effects, then through the themes that come to expression. Like the phenomenological approach, this symptomatological approach is appropriate for approaching art, literature, music, and so on.

This involves "the science of art appreciation" and this is placed in the context of the developmental tasks facing young people in grade 9. This art appreciation involves studying, copying and contextualizing classic works of art, in in this case through a comparison on Western and Eastern art traditions. This is placed within the vertical context of the aesthetics and humanities stream of Waldorf high school curriculum in Taiwan, which looks at calligraphy, poetry and poetics and traditional Chinese painting, which form a cultural unity, in grade 10. In grade 11 a history of music follows the model of comparing Eastern and Western traditions, and in grade 12 architecture and philosophy, as well as modern art in both spheres.

The particularities of this project included mixed-age groups, instead of the usual strict structuring of classes in year groups of learners and an informal master-apprenticeship workshop approach, involving working together in the studio, observing and discussing works of art, copying and practicing techniques and visiting local art collections, where sketches were made. The approach is interdisciplinary, through which theme across other subjects (the ocean, religion, ecology, etc.) are integrated where appropriate.

Discussion

The seven examples each shed light on the process of curriculum design and the teaching process as well as common practical aspects of the localization of the curriculum. The main points can be summarized as follows.

The issue of adapting curriculum in response to the rapid changes in technology and the impact these are having socially, culturally and economically call for significant new accents in both the global and local Waldorf curricula. These developments bring with them many challenges and contradictions, including the impact on the natural and human environment, extreme polarization in the responses of different states to these, the imminent threat of conflict in Taiwan is reflected in actual conflicts in many other parts of the world. In the face of these challenges the issue of advanced human culture, democracy, and indeed the challenges to the historical consensus that science is something objective, mean that education cannot simply go on reproducing its traditional approach. The aspect of learning how to learn, learning discernment as an

antidote to the discourse driven by fake news and conspiracy theories. The benefits and threat of artificial intelligence, again points to an education that enables and encourages independent judgement making.

An interesting interpretation of the notion of a layered curriculum that distinguishes levels, was the emergence of the term 'levelled curriculum', meaning the absence of a hierarchy of curriculum. Akin to Ngugi wa Thiong'o's notion of a colonial hierarchy of languages, literature and cultures, the notion of a levelled discourse within the Waldorf movement, in which the current hierarchy of languages and literature on Waldorf education, is German, followed by English. A gesture was made by publishing this study firstly in Mandarin, and then offering this paper as an accessible summary.

The core aspect of localization was also a rediscovery of Taiwan history, culture, geography and animals. Even the topic of computers had a strongly Taiwan element because of Taiwan's position in the global IT world, as a major provider of chips used all over the world in all digital tools. In spite of all the risks of nationalism, a land like Taiwan is justified in cultivating pride in local achievements.

Another aspect that emerged was an affirmation of the phenomenological perspective of Waldorf education. We can cite Li's original project submission,

See the phenomenon, observe and discuss it with real feelings, dialogue, dialectics, refinement, and obtain new and meaningful things that are meaningful and warm to the individual. Concepts will not only grow in knowledge, but also be connected to emotions, becoming the source and power of students' future actions. The local Waldorf curriculum in this study provides a positive and effective practical case in the overall education of thinking, emotion, and will, in combining individual and holistic topics, as well as individual freedom and responsibility in facing the world (Hsini Li, 2024).

This aspect highlighted the need for a reflective and transformative teacher education, including initial training and ongoing professional development. This project was seen as a model for supporting this process.

A further area of discussion that this project prompted was to look at the 12-school-year National Taiwan Curriculum, with its four-fold emphasis on learning, learning strategies and methods, application of practical performance. This highlighted the similar aspirations of Waldorf education, though it also highlighted the importance of the Waldorf aspect of literacy-orientated assessment, "based on the principles of literacy teaching, emphasizing integration, situational utilization, and through practice, the flexible application of „learning by doing/learning by doing“, comprehensive performance, and reflection and dialectics" (Hsiaohua Hsueh, 2023).

The study also highlighted the benefits of the collaborative inquiry approach, particularly in terms of participation and the level of learning involved. As Hsueh (2022) put it,

It can be seen from the important discussions in foreign Waldorf education journals that Waldorf research, on the one hand, attempts to demonstrate self-criticism and innovation. Some imminent issues of social justice and ecological justice have become the real social conditions that the younger generation is most concerned about. All education must actively face them, and Waldorf cannot look from the outside, dealing with the weak, marginalized and oppressed. Individuals or groups must take more active actions (Hsiaohua Hsueh, 2022, p .113-114).

This reflects one of the core principles of Waldorf education, that of the collective responsibility of the teachers for the development of the education. This responsibility ideally is based on reflection, discussion, exchange and practitioner research. It also highlighted the fruitfulness of practitioner research supported by university staff trained in research methods, who work together at eye level with teachers.

Conclusions

This project demonstrates that curriculum development can be conducted at a high level through the partnership between experienced teachers and university colleagues experienced in research methodology. Although Steiner (2007) described the regular teachers' meetings as involving ongoing university-level research, this has mostly remained a good idea but rarely realized. This project shows that this can be

achieved in a school-university cooperation. The benefits are that experienced teachers develop their 'master' level competence, become in effect master-teachers, through this opportunity to contextualize their practice-based research in a wider academic discourse. At the same time, they become a resource for professional development within their own schools and in the Waldorf movement as a whole (many are involved in teacher education).

The other main outcome of the study has been that the layered curriculum model offers a useful tool for the localization of the international Waldorf curriculum. Through these projects the Waldorf movement has made a significant step towards localizing its curriculum and showing how this can be done. Through the peer review process, facilitated by the colleagues at Tsinghua University, a high level of development and refinement of the individual projects could be achieved. This is quite different to the individual initiatives that happen in an unsystematic way all the time among creative Waldorf teachers, innovations that are rarely presented, justified and evaluated, and which also often remain attached to a single teacher and 'disappear' when that teacher moves away or ceases to be active. Here we have a systematic, founded and well-researched process of innovative development.

This project contributes to the Taiwan Waldorf movement and to Taiwan's overall open culture of educational experimentation. It is also something that the Waldorf movement internationally can learn from and is in every sense research in Steiner (Waldorf) education, thus contributing to the mycorrhizal network of Waldorf discourse.

References

- Abiodun, Z. F. (2024). Montessori Education and its Application in Kenya: Evaluating effectiveness and cultural adaptation. *Research and advances in Education* 3(7), 34-42. <https://doi.org/doi:10.56397/RAE.2024.07.05>
- Adhikary, R. W., and B. Lingard. 2018. "A Critical Policy Analysis of 'Teach for Bangladesh': A Travelling Policy Touches down." *Comparative Education* 54 (2): 181–202. doi:10.1080/03050068.2017.1360567.
- Barz, H. (2012). Vom Puritanismus zum Pragmatismus? Metamorphosen im Selbstverständnis der Waldorfpädagogen. In H. Barz (Ed.), *Unterrichten an Waldorfschulen* (pp. 303-320). Springer VS. https://doi.org/doi.org/10.1007/978-3-658-00551-1_16
- Biesta, G. J. J. (2017). *Letting Art Teach: Art education after Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Boland, N. (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. *Research in Steiner Education*, 6 (Special issue December 2015), 192-202. www.rosejournal.com
- Boland, N., & Rawson, M. (2023). An emergent, rhizomic approach to curriculum in Waldorf schools. *Research in Steiner Education*, 14(2), 25-41. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/707/649>
- Bransby, K., & Rawson, M. (2022). Rethinking Waldorf Curricula: An ongoing process. *Research Bulletin for Waldorf Education*, XXVII(1).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *Rhizom*. Merve Verlag.
- Eckert-Lind, C., Busch, A. S., Petersen, J. H., & al., e. (2020). Worldwide secular trends in age of puberty onset assessed by breast development among girls: A systematic review and Metaanalysis. *Journal of American Medical Association JAMA Pediatrics*, 174(4). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.5881>
- Friends of Waldorf Education. (2025). Waldorf World List. Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners eV. <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>, accessed 28.12.24
- Göbel, N. (2019). Die Waldorfschule und ihre Menschen Weltweit. Geschichte und Geschichten 1919 bis 2019. Verlag Freies Geistesleben.
- Göbel, N. (2020). *The History of Waldorf Education Worldwide 1919-1945* (J. Kees, Trans.; Vol. 1). Waldorf Publications.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental Tasks and Education*. Longman.
- Herbart, J. F. (1982/1804). Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. In W. Asmus (Ed.), *Pädagogische Schriften* (Vol. 2). Pädagogisch-Didaktische Schriften.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation* (2nd edition ed.). Sage.
- Hoffmann, A.-K., & Buck, M. F. (2024a). Patterns, Players, Perspectives. In A.-K. Hoffmann & M. F. Buck (Eds.), *Critically assessing the reputation of Waldorf education in academia and the public: Recent developments the world over 1987-2004* (Vol. 3, pp. 181-211). Routledge. <https://doi.org/DOI: 10.4324/9781003437727-9>
- Hoffmann, A.-K., & Buck, M. F. (Eds.). (2024b). *Critically assessing the reputation of Waldorf education in academia and the public: Recent developments the world over, 1987-2004*. (Vol. 2). Routledge.
- Holdrege, C. (2005). Doing Goethean Science. *Janus Head*, 8(1), 27-52.
- Holdrege, C. (2018). A fresh take on the Goethean approach. In *Context*, 40(Fall 2018).
- Hostinsk, O. (2017/). *Herbarts Ästhetik: In ihren Grundlegenden Teilen Quellenmäßig Dargestellt und Erläutert*. Forgotten Books.
- Hsueh, H. (2022). A review of empirical research on Waldorf education in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development* 18(3), 61-117.
- Hsueh, H. (2023). An Analysis of New Perspectives on Teachers' Curriculum and Instruction Under the 12-Year Basic Education Curriculum Guideline Policy. In Pei-Ying Chen (Ed.), *15 Years of the Gifted and Talented Program—A Policy Learning Record* (pp. 271–297). Taipei: K-12 Education Administration, Ministry of Education.
- Hsueh, H. (Ed.). (2025). *Innovative transformations and localisation in Waldorf curriculum: Explorations from cross-school teachers in Taiwan*. in press.

- Hübner, E. (2021). *Media Education in Steiner/Waldorf Schools*. European Council for Steiner Waldorf Education and Freie Hochschule Stuttgart.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2013). Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.785440>
- Hurrelmann, K., & Bauer, H. P. (2018). *Socialisation during the life course*. Routledge.
- Kagan, M. O., Owino, E., Masese, E. R., & Rey, J. (2024). Adopting and Adapting Waldorf Education: Returning to the Roots Through Waldorf Education in Kenya. In A.-K. Hoffmann & F. M. Buck (Eds.), *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public: Recent Developments the World Over 1987-2004* (Vol. 2, pp. 91-111). Routledge.
- Langley, J., & Militzer-Kopperl, J. (2018). *The Roadmap to Literacy*. MillCity Press.
- Largo, R. (2012). As a social and learning being each child is unique. *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum, Special edition World Teachers' Conference 2012*, 18-31.
- Largo, R. (2019). *The Right Life. Human individuality and its role in development, health and happiness*. Allen Lane.
- Lewis, S. 2021. "The Turn Towards Policy Mobilities and the theoretical-methodological Implications for Policy Sociology." *Critical Studies in Education* 62(3): 322–337. doi:10.1080/17508487.2020.1808499.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2013). Action Research. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Theory and Methods in Social Research* (second edition ed., pp. 94-101). Sage.
- Oberman, I. (2008). *The Waldorf Movement from European Cradle to American Crucible 1919-2008*. The Edwin Mellen Press.
- Rawson, M. (2025). Decolonizing Waldorf Schools: An autoethnographic summary from the perspective of decoloniality. In M. Author, N. Boland, H. Hsueh, & L. Williams (Eds.), *Decolonizing Through Waldorf Education: Perspectives* (pp. 10-65). Edition Waldorf.
- Rawson, M. (2021). *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A critical introduction*. Routledge.
- Rawson, M. (2024a). Translating, transmitting and transforming Waldorf curricula: one hundred years after the first published curriculum in 1925. *Frontiers in Education*, 9-2024. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1306092>
- Rawson, M. (2024b). A holistic theory of child development for Waldorf education. *WaldorfWorkingPapers*. Nr. 12. Retrieved 10.1.2025, from
- Rawson, M., Richter, T., & Avison, K. (2014). *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum* (2nd Edition ed.). Floris Books.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038422>
- Soetebeer, J. (2018). *Umbildende Erfahrungen: Goethes Begriff der Selbstbildung*. Böhlau Verlag.
- Steiner, R. (1988 (1886)). *The Science of Knowing* (W. Lindemann, Trans.). Mercury Press. (Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller)
- Tang, K.-P. (2010). *Kulturübergreifende Waldorfpädagogik, Anspruch und Wirklichkeit- am Beispiel der waldorfschulen in Taiwan*. Julius-Maximilian Universität Würzburg].
- Thiong'o, N. wa. (2012). *Globalectics. Theory and the politics of knowing*. Columbia University Press.
- von Heydebrand, C. (1925/1966/1972). *Curriculum of the First Waldorf School* (E. Hutchins, Ed. & Trans.). Steiner Schools Fellowship Publications.
- Wells, G. (2008). Dialogue, Inquiry, and the Construction of Learning Communities. In B. Lingard, J. Nixon, & S. Ranson (Eds.), *Transforming Learning in Schools and Communities: The remaking of education for a cosmopolitan society* (pp. 236-256). Continuum.
- Wohlleben, P. (2016). *The Hidden Life of Trees. What they feel. How they communicate*. Greystone Books.

Types of discourses about Anthroposophy in relation to Waldorf education (Part 1)

Martyn Rawson

*Department of Education, Alanus University of Arts and Social Sciences,
Alfter/Bonn, Germany*

ABSTRACT. This paper (in two parts) outlines various types of discourses of Anthroposophy from the perspective of scholars of Waldorf education, offering a commentary on each one. The aim of the paper is to help provide a framework for scholars, students of Waldorf education, teachers and anyone who wishes to make informed judgements about the possible relationships between Waldorf education and anthroposophy. It makes a basic distinction between an individual's relationship to anthroposophy, which can be based on belief, conviction, or experience and which they are totally free to have, and the position of an institution like a school or university to the theory underpinning Waldorf education. The main problem that Waldorf education has in being taken seriously by the academy and the public is the association with esoteric and apparently unscientific aspects of Anthroposophy. Gaining acceptance for Anthroposophy as a legitimate science of the spirit is worth striving for but Waldorf education cannot wait that long. The discourses described include the charismatic nature of the anthroposophical movement, whether it is a religion or ideology, whether everything published in Steiner's name is Anthroposophy, Anthroposophy as a 'theory of everything' or grand narrative, Anthroposophy as an esoteric schooling and path of meditation and finally as a science of the spiritual. In the final section the paper addresses the possible role of Anthroposophy in teacher education and as a basis for Waldorf education. I argue that Steiner should be referenced like any other author, and anthroposophy should be referenced as a cultural phenomenon and studied using the appropriate hermeneutic methods. Ultimately if anthroposophy is seen as a spiritual activity of thinking and not as a body of knowledge, the relationship between Waldorf education and anthroposophy is not one of formal allegiance but of individual activity.

ABSTRAKT. In diesem Artikel (in zwei Teile) werden verschiedene Arten von Diskursen der Anthroposophie aus der Perspektive der Waldorfpädagogik skizziert und kommentiert. Ziel des Artikels ist es, Wissenschaftler*innen, Studierende der Waldorfpädagogik, Lehrkräften und allen, die sich ein fundiertes Urteil über die möglichen Beziehungen zwischen Waldorfpädagogik und Anthroposophie bilden möchten, einen Rahmen zu bieten. Es wird grundlegend unterschieden zwischen der Beziehung eines Individuums zur Anthroposophie, die auf Glauben, Überzeugung oder Erfahrung basieren kann und die jeder für sich frei wählen kann, und der Position einer Institution wie einer Schule oder Universität zur Theorie, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegt. Das Hauptproblem, das die Waldorfpädagogik hat, um von der Akademie und der Öffentlichkeit ernst genommen zu werden, ist die Verbindung mit esoterischen und scheinbar unwissenschaftlichen Aspekten der Anthroposophie. Die Anerkennung der Anthroposophie als legitime Geisteswissenschaft ist erstrebenswert, aber die Waldorfpädagogik kann nicht so lange warten. Die beschriebenen Diskurse umfassen die charismatische Natur der anthroposophischen Bewegung, ob es sich um eine Religion oder Ideologie handelt, ob alles, was in Steiners Namen veröffentlicht wird, Anthroposophie ist, Anthroposophie als „Theorie von allem“ oder große Narrative, Anthroposophie als esoterische Schulung und Meditationsweg und schließlich als Wissenschaft des Spirituellen. Im letzten Abschnitt befasst sich der Artikel mit der möglichen Rolle der Anthroposophie in der Lehrkräftebildung und als Grundlage für die Waldorfpädagogik. Ich vertrete die Auffassung, dass Steiner wie

jeder andere Autor referenziert und die Anthroposophie als kulturelles Phänomen betrachtet und mit den entsprechenden hermeneutischen Methoden untersucht werden sollte. Wenn Anthroposophie als eine geistige Aktivität des Denkens und nicht als ein Korpus von Erkenntnissen verstanden wird, ist die Beziehung zwischen Waldorfpädagogik und Anthroposophie letztlich nicht eine der formalen Zugehörigkeit, sondern eine der individuellen Aktivität.

Introduction

Many people within Waldorf education are unfamiliar with the idea that anthroposophy is not a unified doctrine, a single, coherent body of ideas, and that there may be multiple versions of what anthroposophy can be seen as. It may upset them to have to address this possibility because it disrupts the understanding they have hitherto lived with. I would not raise this uncomfortable subject, if I didn't think it was important.

Against a background of medial and academic criticism of the anthroposophical foundations of Waldorf education, many individuals and also organizations across the international Waldorf movement (e.g. the Associations of Waldorf schools in Germany, Finland, Denmark) have recently been discussing the relationship of Waldorf education to anthroposophy. There are several reasons for this debate. The first has to do with the fact that the criticism of Waldorf almost exclusively has to do with anthroposophy and not the education as such, which is generally well regarded, and continues to be popular among parents (though less so with prospective teachers).

In spite of the growing academic interest in Waldorf education, as evidenced by the growth of academic publications (see. Tyson, 2023, Hsueh, 2022), „Waldorf education is viewed critically by educational science, whereby the main criticism is not directed at Waldorf education itself, but at the anthroposophy behind it“ (Schieren, 2015, p. 128, see also Schieren, 2023, p. 2). In the German-speaking academic world, the general tenor can be summarized in Heiner Ullrich's often quoted phrase: „Strange anachronism or forward-looking model...Impressive practice and dubious theory“ (Ullrich, 2012, p.220). Although this appears to be mainly true of some fields of German educational science, given the historically central position of the German-speaking Waldorf movement, it is deemed important to counter this. As long as Waldorf education is identified with anthroposophy as a whole and as long as many of its leading representatives make the same identification, this attitude is unlikely to change soon, frustrating as this is for those who are responsible for the presentation of Waldorf education in the public sphere.

In the conclusion of their recent book on the international reception of Waldorf education, Hoffmann & Buck (2024) note that while the distance between Waldorf and Anthroposophy has increased over the generations since the 1920s and across a wider variety of teachers, most practitioners continue to identify with Steiner and Anthroposophy, albeit in an increasingly informal way. They note that this distancing is particularly evident in countries (such as Finland and the Netherlands) where Waldorf education is more integrated into mainstream education. There is considerable variation from country to country in the extent to which Waldorf teachers (and parents) orientate themselves towards Anthroposophy, often related to the provision and nature of Waldorf teacher training.

Further reasons for this questioning include the anecdotal evidence – in the absence of published research on this – that ever fewer teachers show active interest in anthroposophy beyond what is implicit in the education, and even fewer are active members of the Anthroposophical Society (which may be seen as a criterion for identifying as an anthroposophist). This suggests a de facto gap between Waldorf practice and anthroposophical practice. It is widely claimed in Germany and some other countries, that Steiner texts are no longer read in the teachers' meetings (which has traditionally been seen as anthroposophical activity) and some, perhaps many, teacher education programmes keep the study of Steiner texts to a minimum because they are often difficult to understand. My experience in Waldorf professional development internationally suggests that many teachers looking back on their Waldorf training do not make a clear connection between the ideas in Steiner texts they studied and actual classroom practice. In fact, when asked what aspects of

anthroposophy they see as most relevant, they answer, the curriculum, the stages of child development, the festivals, the threefold structure of the main lesson and learning process and the inner work of the teacher. Strictly speaking, few of these aspects can be directly identified as anthroposophical as such. One could also say that the anthroposophical ideas ‘used’ in Waldorf education are largely derived rather than direct, mediated by ‘experts’ to novices by word of mouth or through secondary, explanatory literature (by which I include podcasts, digital texts, YouTube videos etc.) and of course, through participation in communities of practice. The question of whether and to what extent Waldorf practice is (or should be) based on embodied knowledge of practices, understandings of anthroposophical ideas and anthroposophical practice, and to what extent, is ambivalent.

Another, perhaps decisive, reason is the more general sense that Waldorf education needs reviewing, renewing, re-visioning, re-positioning, and representing anew. In June 2025, the Association of Waldorf Schools in Germany (*Bund der Freien Waldorfschulen*) sent out an appeal to all members in June 2025, of which this is an extract.

Figuratively speaking, our school landscape is like a garden. Many powerful things grow there – relationships, commitment, ideas. At the same time, we as a school movement have grown very quickly in recent decades and have observed that confusion has accumulated: processes that have become obsolete, structures that no longer work, traditions that have become habits.

Despite all the care we have taken so far, our garden landscape now requires attentive and courageous intervention. It is no longer enough to prune here and there and plant something new. We need to take a close look:

- What should be preserved because it is alive and sustainable?
- What needs to be replanted so that it can flourish again?
- What has become overgrown over the years and needs to be cut back decisively?

If we take a closer look at our school landscape, we find that there is:

- no current mission statement for Waldorf schools,
- a loss of substance, which is evident, for example, in the declining interest in training and further education for Waldorf teachers, a lack of interest in federal meetings and an increasing disappearance of subjects typical of Waldorf education,
- no unifying vision with regard to current social challenges, a shortage of teachers, declining student numbers (Project Group: Transformation, 2.6.2025, translation by the author)

Discourses and positions

I suggest that part of the process referred to above also includes clarifying the relationship of Waldorf education to anthroposophy. In order to answer this question, we must first clarify; “what do we mean by Anthroposophy?” There are a number of possible answers, each of which makes assumptions, some of which may be taken-for-granted, some are based on personal experience, some on conviction, some are supported by various authorities, but they always represent a particular perspective from a certain standpoint. We can call these various positions, *discourses on Anthroposophy*. All these discourses are valid for those who hold that position, yet none can be said to be the definitive ‘right answer’ to the question, though some of these discourses take the position that they know what the ‘right answer’ is. Christian Rittelmeyer (2023), who is not an anthroposophist, has written a book exploring ways of engaging constructively with Steiner and anthroposophy, because he thinks Steiner has important ideas to contribute to our times. He suggests a number of ways of doing this, which he refers to as *discourses*, which is why I have adopted his use of this term.

Each of these discourses can be positioned along a spectrum, which could be from loyal believer to total skeptic, or from novice to expert.



Figure 1 A spectrum of positionality

We can also speak of a hermeneutic approach that can either be described as *benign* or well-intentioned or *skeptical* (Felski, 2012, see also Rawson, 2021). A benign or empathic position means trying to reconstruct the intentions of the text/author with an open and generous mind. A skeptical interpretation looks for weaknesses and inconsistencies in order to demolish the whole. Kiersch (2021) has recommended a perspective of ‘hermeneutic benevolence’ within Steiner Studies, citing Sparby that “using this principle acknowledges that the strongest concept of an idea or a position is the one that can be subjected to the most effective critique” (Sparby, 2020, p.32). The benign position does not ignore weaknesses but puts them into the overall context and seeks to identify the intentions of the whole, which may be a process of reducing the complexity of the details to an overall gesture. Nevertheless, a benign hermeneutic stance sees meaning even in the most trivial details. An example is Steiner’s attitude towards Goethe in his essay ‘Goethe as Father of a New Aesthetic’, when it became known that all Goethe’s estate had been made available to the nation.

Some people might have shrugged their shoulders at the zeal of the scholars who took care of even the smallest remnants of Goethe’s legacy and treated him like an expensive relic that should by no means be looked down upon in terms of research. But Goethe’s genius is inexhaustible and cannot be surveyed at a glance; we can only approach it more and more from different angles. And everything must be welcome. Even what seems worthless in isolation gains meaning when we consider it in the context of the poet’s comprehensive world view (GA 30, pp.23-24, MR trans.).

The salient point here the multi-perspective approach to understanding and it is such an approach, I suggest, that we need in order to understand Steiner. This article specifically chooses the perspective of Waldorf education today, but there are of course other perspectives. At the other end of the spectrum of positionality, we can find Helmut Zander’s (2019) vast and skeptical exploration of the minutiae of Steiner’s anthroposophy. One could say that he loses sight of the wood for the trees precisely because of his single perspective. Using multiple perspectives one can build up a multi-layered view of a body of work or a phenomenon. Steiner used this model when he founded the Waldorf School, when he suggested that the teachers should work together to form a collective organ of receptivity (woven from the perspectives of each participant) to ‘presence’ the emergent future (“Into the chalice of courage falls a drop of the light of the times bestowed by the ruling spirits of our age” Steiner, 2020, p.19, first lecture 21. 8.1919). Otto Scharmer (and Katrin Kaufer, 2025) offer another version of this presencing.

The purpose of describing these various discourses is primarily to offer orientation to anyone wishing to position themselves or indeed as a theoretical basis for research and positionality is an important aspect of criticality (Herr & Anderson, 2015). The arguments made here are not exhaustive and can readily be extended. This article is written from the perspective of a Waldorf practitioner to look at the status of anthroposophy in relation to Waldorf education. It makes no judgements about anthroposophy as a whole. This fluid taxonomy of discourses is intended as a heuristic, a lens for looking at the relationship.

The following triangle offers us a tool to self-assess our position both in terms of benign-skeptical and insider-outsider positions.

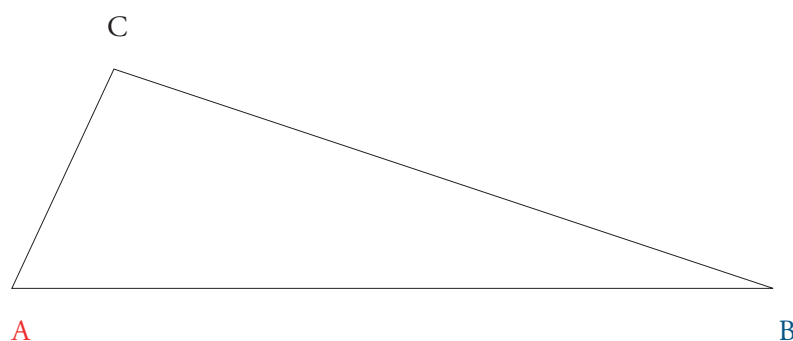


Figure 2 A triangle of positionality in which AB is the spectrum of positions from benign to skeptical and C represents the position taken. AC represents the distance or proximity of the person positioning themselves from Waldorf education, i.e. as an insider, C is close to A.

My position

I wish to make my own position clear at the outset. As a member of the Anthroposophical Society in Germany, a member of First Class of the High School of Spiritual Science and having been a member of the College of the Pedagogical Section at the Goetheanum for 15 years, and a Waldorf practitioner since 1979, I would describe myself as an anthroposophical insider *and* a representative of Waldorf education. I believe, for reasons I explain below, that Waldorf education should establish itself as an educational approach in its own right, with its own theory and practice. I agree with Frank Steinwachs that this is “about positioning Waldorf education as an independent pedagogical movement that has to constantly reinvent, reform and reposition itself in its current contemporaneity, since today’s perspective ...differs from the pedagogical reality of 1919” (Steinwachs, 2014, p. 116).

I believe that Waldorf education can academically justify its foundations, in ways that anthroposophy as a whole cannot yet do. In this I align myself with Johannes Kiersch’s response to Klaus Prange’s book ‘Erziehung zur Anthroposophie’ (1985, *Education Towards Anthroposophy* – a word play on Carlgren’s well-known book *Education Towards Freedom*). In an exchange of views in the respected journal *Zeitschrift für Pädagogik* (1986), Prange repeated his accusation that anthroposophy could not be considered in any contemporary sense scientific and therefore is not a valid basis for a modern educational practice that wishes to be taken seriously (and be publicly funded). Kiersch was permitted a final short response to Prange. There he wrote,

Contrary to Prange’s assumption, I am not at all of the opinion that Steiner’s anthroposophy as a process of generating knowledge and as a pedagogy is not sufficiently secured in theory. I assert this – in the expectation of being criticised for it by some of my anthroposophical friends – explicitly *only* for Steiner’s pedagogy. This, admittedly, requires a more precise anthropological and educational-theoretical justification in many details (Kiersch, 1986, p.555, author trans.).

Since Kiersch wrote that, the task of establishing a theoretical account of Waldorf education is well under way (e.g. in English, Dahlin, 2017, Rawson, 2021, 2025, Schieren, 2023), even though the necessity of this is not universally acknowledged within the Waldorf movement. It is true that Waldorf education *as a practice* does not need an academic theoretical foundation, but it does if it wants to take its place in the landscape of major educational ideas and if practitioners want to counter accusations that it is based on irrationality, and therefore unsuited to being studied at university or being recognized, let alone funded, by the state. Without this basis, schools can be accused of being part of a private cult and closed as a risk to the public, as is happening in some countries. The task of establishing the credentials for anthroposophy *in general* is likely to take longer. My stance is that it is not the task of Waldorf education to justify anthroposophy *as a whole*, important though that is in the long run.

Positions

There is no doubt that the question of reviewing and perhaps realigning the relationship between Waldorf education and anthroposophy touches many people personally who identify biographically with anthroposophy. This makes the question both emotive and threatening. People have quite individual understandings of anthroposophy. For this reason I would like to make the following distinction between three basic and equally valid positions,

1. an individual's personal relationship to anthroposophy,
2. the official position an institution like a school, whether private or public, or a teacher education programme takes, and
3. the position taken by a formal, theoretical account of the ideas underpinning Waldorf education.

This third standpoint requires a little further explanation. In my various publications over the past 10 years, I have attempted to present a new version of 'Waldorf education-in-the-present' (see particularly Rawson, 2021, Rawson and Bransby, 2025). This approach draws on Steiner's educational ideas and 100 + years of Waldorf practice, but also draws on other compatible and relevant ideas. This is not just about re-branding ("old wine in new bottles") nor pruning the dead wood from the vine, it is about developing new practices that respond to the new demands made on education by the 'polycrisis' (Sousa and Moss, 2024) we find ourselves in. Of course, my new version of Waldorf education has no authority but depends for its validity on the judgement of peers and whether teachers find it useful.

The discourses, which will be briefly outlined and commented on below are not exclusive. In fact, most positions span several discourses. The discourses include anthroposophy as:

1. charismatic movement,
2. world view,
3. identical with Steiner's complete works,
4. grand narrative,
5. a modern esoteric spiritual path through the School of Michael,
6. a set of pathways of spiritual schooling, meditation and contemplative practices,
7. a science of the spirit,
8. not limited to what Steiner said or wrote,
9. and as the basis for Waldorf education.

The discourses

1. Anthroposophy as charismatic movement

The Greek and Hebrew etymology of charisma points to the spiritual power of leadership conferred by divine grace, and the term is used in this sense, for example, in the Pentecostal movement of the 19th and 20th centuries and in contemporary Charismatic Christianity, which is based on an assumption of direct divine inspiration (as opposed to through sacraments or mediated by a priest). Max Weber (1922/1947) borrowed the term charisma from religious studies to describe a form of leadership based on a charismatic person who attracts other charismatic people who found a movement after the leader's demise. The emphasis in Weber's usage is on the followers who attribute the powers of charisma to the leader rather than the leader claiming any special status. With each successive generation, the charisma weakens, and the founder's

teachings become canonized and eventually begin to petrify and fossilize. Bruce Uhrmacher (1995) has used Max Weber's concept of charisma to explain the development of the Waldorf movement, and Helmut Zander (2008, p. 160) has done the same to explain the development of the anthroposophical movement, and indeed this is a useful heuristic for understanding the charismatic effect of Steiner and his works on his followers. The difference, however, is that Uhrmacher uses the metaphor analytically and without value judgement, whereas Zander uses it to support his accusation that Steiner used his charisma to manipulate people (see Uhlenhof, 2011, p. 18).

The problem of charismatic movements is that if they retain their focus on the origins as these become canonized and ultimately fossilized, their creative force gets weaker over time.

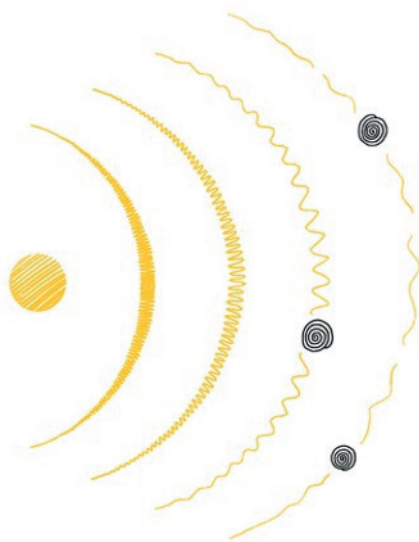


Illustration 1 This graph illustrates the decline of the charismatic impact of Steiner and his immediate successors and the subsequent 'fossilization' of anthroposophical ideas.

Ultimately charismatic movements end up guarding their traditions, fighting schisms and maintaining shrines - or they regenerate themselves in distributed and 'globalectic' networks. Ngũgĩ wa Thiong'o (2012) coined this phrase globalectic to suggest a non-hierarchical network of points of cultural activity. We can show the first trend in graphic form as follows.

Commentary

The description of Anthroposophy as a charismatic movement is a sociological perspective that reflects certain aspects of Anthroposophy as a social movement. In the case of Waldorf education, the charismatic leader attracted charismatic followers, who then led a dynamic and expansive movement to establish Waldorf schools and move outwards across geographical and cultural spaces. The international Waldorf movement was often established or influenced by charismatic personalities, who interpreted Steiner's ideas in idiosyncratic and culturally situated ways (Rawson, 2024).

In my view, the Waldorf movement has also been characterized by a paradox gesture that has not always been recognized, namely that whilst adapting to local cultural contexts it nevertheless relied on an identification with a heroic foundation narrative that validates innovation only through reference to the origins of the Waldorf School, as these have been understood.

The anthroposophical movement as a whole has followed a similar trajectory, though perhaps with a closer identification with the Goetheanum as the locus of the General (i.e. global) Anthroposophical Society (and movement). The Waldorf movement has its teacher education centres and its elected national and

transnational representative bodies (such as the European Council of Steiner Waldorf Education). Johannes Kiersch pointed out the dangers of the anthroposophical movement becoming a „self-made creed“, with the following misguided beliefs that Anthroposophy „proclaims universally valid truth...does not need to develop...the teachings of Anthroposophy are scientific facts...anthroposophists must not be otherwise ideologically bound...the School of Spiritual Science is a sacred secret....and hierarchically ordered“ (2018, p. 118). Kiersch also notes that Steiner was well aware of these risks and spoke out against them, particularly around the time he re-founded the Anthroposophical Society.

2. Anthroposophy as world view or ‘Weltanschauung’

As in so many aspects of Waldorf and anthroposophy, translation matters. *Weltanschauung* is usually translated as world view, though also as ideology or even religion. As Zander notes, around 1900 the terms worldview (*Weltanschauung*) and religion were synonymous, which prompted him to regard Anthroposophy as a religion, which he justifies with the statement,

To me...the categorization [of anthroposophy] under religion seems fundamentally legitimate, insofar as Steiner answers the classical questions of the theological encyclopedia - the constitution of the world, the position of man(sic), his relationship to God/the divine - in the implementation of his system. The fact that he developed a Christology or religious school celebrations within this system is a consequence of this approach“ (Zander, 2001, p. 293).

Indeed, as Kiersch (2018) has pointed out, some anthroposophists do relate to anthroposophy as if it were a religion with elements of worship. These include devotional images of Steiner and his wooden sculpture, known as the Representative of Humanity, which is widely understood as an image of the Resurrected Christ, images of which are displayed in prominent places in institutions. Much of the secondary literature has a hagiographic tone and there have even been elements of pilgrimage (to the Goetheanum). Steiner's Christology, including texts such as the Fifth Gospel also give the impression that Anthroposophy is religious and Christian.

However, Steiner insisted that the Waldorf School should not be seen as a „worldview school“ (*Weltanschauungsschule*). He emphasized this in his speech at the introductory course for teachers at the new Waldorf school,

We do not want to establish a worldview school here at the Waldorf School. The Waldorf School should not be a worldview school in which the children are crammed full of anthroposophical dogmas. We do not want to teach anthroposophical dogmatics, Anthroposophy is not a subject matter, but we strive for the practical application of Anthroposophy. We want to translate what can be gained in the anthroposophical field into real teaching practice (Steiner, 20th August 1919, 2019, p.32. MR trans.).

This passage contains several important statements that can be interpreted in different ways. It unequivocally emphasizes that no anthroposophical ideas should be taught in the school. What this includes and excludes is ambivalent and has been interpreted very generously over the years. An example of this is the fact that Steiner's cultural epochs are part of the history curriculum, although this periodization is not supported by current science (see Zech, 2020). The argument that perhaps Steiner was right and science is wrong, only emphasizes the point I am making; if one only relies on anthroposophical sources, which cannot be verified, then one is teaching anthroposophical beliefs or dogma, and students have the right to know what the current scientific consensus is.

It is worth recalling that the well-known Van Baarda Commission (2009) in the Netherlands, which investigated whether Steiner's texts reveal him as racist, was set up because a parent reported that her child had copied statements about race based on Steiner from the blackboard into her main lesson book. Not long ago, some teachers in Germany were still teaching about Atlantis (probably citing Plato rather than Steiner). When Steiner said 1923 that “it is a slander when it is said that anthroposophy should be taught in Waldorf schools” (Steiner, GA 304a p.141, The Hague, 19 November 1923, MR trans.), we get a sense that the accusation might have had serious consequences. Steiner was clearly trying to avoid the school being labelled

anthroposophical. The teaching was to be inspired by an anthroposophical understanding of the developing human being, but not be identifiable as anthroposophical. Steiner preferred the term method-school to world-view school (see Rawson & Bransby, 2025 and Wiehl, 2019 on what Steiner meant by this).

Comment

The issues that this raises, are manifold. The belief that everything Steiner said must be true because he was a spiritual initiate, leads to un-reflected acceptance of everything Steiner said or wrote and the risk of blinkered views and imposing fixed concepts rather than ‘reading’ the phenomena, quite apart from indoctrinating under-age young people. Secondly, this attitude carries an implicit assumption of infallibility, which is also a kind of fragility, because it can lead to the fear that ‘removing any brick’ of belief from the wall of the anthroposophical world view, the whole structure would be undermined. Such un-reflected beliefs often oversimplify what Steiner actually said or wrote, and the context in which he did so. The infallibility mentality leads to a sense of anthroposophical exceptionalism, that that ‘we’ know something that the rest of the world doesn’t. This may give believers a degree of certainty but also means that any evidence to the contrary, really does weaken the whole.

In my view there are good reasons why Steiner did not want the Waldorf School, and by implication Waldorf education, to be seen as anthroposophical. When Emil Molt asked him to start a school for the children of the workers in his factory, it became apparent that he was no longer working within the framework of the Anthroposophical Society as the vehicle for practicing and promoting anthroposophy. There was no question that the workers would need to be anthroposophists, though the historical irony is that only a few years after the school was founded, hardly any of the workers’ children were still in the school. They had been replaced by middle class, frequently anthroposophical families (a fact that is often absent from the charismatic Stuttgart Foundation Myth as it is narrated around the world). Today, it is not required that parents be anthroposophists (though in some places an anthroposophical lifestyle is expected), any more than it is necessary if one drinks Demeter quality French wine or buys biodynamic fruit and vegetables at the supermarket, or uses Weleda toothpaste, or even banks with the GLS. This fact has been fundamentally misunderstood by generations of Waldorf ‘fundamentalists’ or loyalists as Oberman (2008) calls them. The question as to whether Waldorf teachers (or biodynamic farmers or GLS bankers) need to be, or indeed should be anthroposophists is answered pragmatically in the negative. Many, perhaps even most, are not formally anthroposophists nor informally practitioners of anthroposophy. Though, I think we can agree, they should understand what they are doing.

The reluctance of some anthroposophists to acknowledge the implications and effects of Steiner’s use of race theory (amply documented by Rawson, 2025, Martins, 2012 and Schmelzer, 2025), or worse, the assertion that what he said about races is true, illustrates anthroposophical fragility and exceptionalism (compounded by the fact that few people have read that widely in Steiner’s works). The term fragility is a specific reference to white fragility (diAngelo, 2021), which is the self-image of white people that they are race-less and fully innocent of structural racism and when this is pointed out to them, they react defensively. Anthroposophical fragility manifests in the belief that Steiner could not possibly have said anything derogatory about races because of his commitment to a philosophy of freedom, which sees all generic categories (e.g. being a woman, being non-white, being gay) as superseded by the state of freedom and thus an anthroposophist by definition cannot be accused of structural racism (even if they know the meaning of this term). The fragility comes to expression when individuals and institutions claim to be colour blind and open to anyone, and in the irritation that anyone could question this. The exceptionalism arises in the insistence that Steiner’s ideas are adequate to deal with any social or cultural issue that arises and that no further ideas are needed. If only the threefold social theory (including ideas such as social and anti-social forces) were implemented, there would be no social injustice including racial, cultural or gender discrimination and that Steiner’s spiritual exercises are the best antidote to such problems. For any person who feels excluded, discriminated against or simply not taken seriously, anthroposophical fragility and exceptionalism are not welcoming gestures. It is legitimate to ask why none of the well-known leaders of the civil rights, women’s emancipation or LGBTQ

movements have drawn on Steiner's works for inspiration. One can ask why people of colour and migration background or who identify as LGBTQ are underrepresented in anthroposophical institutions and Waldorf schools. The lengthy process of arriving at a common diversity and anti-discriminatory statement for 28 European countries (ECSWE, 2025), reflects on the one hand considerable cultural differences between the countries and the fact that it was possible to arise at a common statement through a democratic process of consultation.

3. Anthroposophy is identical to Steiner's complete published works- the GA discourse

The GA discourse stands for the idea that Anthroposophy is identical to the content of the 350 volumes of Steiner's collected works.

Commentary

The habit of using the collected works as an encyclopedia, or as a source of suitable quotations to embellish 'sermons', without contextualizing the words chosen, is not a serious way of working. In 350 volumes it is possible to find all kinds of details that don't necessarily fit into a coherent and reliable bigger picture. Scholars such as Zander can do the same thing to denounce Steiner- it works both ways. It is very hard for anyone to thoroughly study Steiner's complete works, even today with the possibilities of using digital search engines. This is one of the reasons that there are few, if any really definitive studies of Steiner's unbelievable range of work. Even if we assume that Steiner was a multi-talented polymath, he was nevertheless unlikely to have been entirely consistent, given that he rarely had time to go back over and correct many of the texts that were published, often relying on others, notably his second wife Marie Steiner, whose own interpretations and priorities no doubt played a role.

The central problem of using Steiner's collected works as an encyclopaedic reference work is that his various works, in the form of books, published articles (and those not published at time of writing), transcripts of lectures, notebooks, correspondence, sketches, models, paintings and sculptures, is that these works need to be interpreted and contextualized. Michael Zech has described Steiner's works as a self-referential system that was constantly in a process of development, as a "differentiated whole, in which each individual utterance is a pointed fragment that always refers to the whole, thus pointing beyond itself" (2019, p.128). By drawing on Walter Benjamin's notion of critical and dialectic understanding of texts as fragments, and on Gadamer's hermeneutics, Zech describes the process of interpreting Steiner's works through reflection as a process that,

...changes the meaning of its originator, because he is no longer accorded the original or sole authority to interpret it. Rather, the work, understood as a fragment, stands both in the context to which it directly refers and in that of the world in which it is to be valid. By including the dimension of what has been said and not (yet) said, critique allows a work to experience its expansion from the background of its self-evaluation. In this respect, it does not make sense to ask what the authors meant by their work, but rather the only question that can be asked is how it is realised in the thinking recipient. However, this blurs the line between the work and its critical reception in a principally open poetic and autopoietic process (Zech, 2019, p. 130).

In other words, Steiner's thoughts, as expressed in his texts, have a self-referential validity within their own context, but through the act of reflection and interpretation, the reader becomes co-author, and the meaning of the text is thus extended. As Ulrich Kaiser (2020) has shown, Steiner's lectures - perhaps his most effective means of communication - had the effect of transforming his original audience by temporarily transporting them into another state of consciousness, as a great actor or musician on stage can. The hermeneutic method of reading Steiner's education lectures is described below. Thus, Steiner's complete works are only the starting point of a process of inner transformation that each reader has to enact through reflective and reflexive activity, rather than taking them as a series of established facts. If the complete works comprise anthroposophy, then this refers to the transformative process of interpretation.

As Johannes Kiersch (2010) has noted, there were often no words in the German language for the experiences he had and he made use of a wide range of sources for his terminology, including inventing words, which the German language facilitates. David Wood (2013) cites Steiner as saying that he borrowed the method of modifying the 'letter in order to promote the spirit' from Fichte. "For Steiner, all his terms are interrelated and chosen with care, and one must not dogmatically remain at the single word. Instead, the student has to actively bring all the meanings of the different terms together in order to form a more comprehensive concept" (Wood, 2013, p.183). Mostly Steiner used existing terminology, though giving the words new meanings.

Students writing a Master or PhD theses on Waldorf education and who wish to reference Steiner have to be critical about how they cite his texts. This means contextualizing the passages they cite, showing how this is interpreted within the current Waldorf discourse and how it relates to current practice. For example, instead of simply stating Steiner's claim that reading children's temperaments is important pedagogically, Steiner's theory of temperaments needs to be discussed in detail, how it relates to other theories of temperaments, or indeed to other theories about interpreting children's behaviour, or reference should be given to competent literature that does this. Then the writer needs to show how the 'theory' of temperaments is applied and what evidence there is, if any, about the usefulness of this approach. This is the same as would be done with any other theory of child development. If the student is working in other languages than German, they have to compare available translations. Rittelmeyer (2010) did this in an exemplary way (in German) as a model for demonstrating how one can work with Steiner's ideas in a heuristic way.

4. Anthroposophy as grand narrative

The term metanarrative or grand narrative (*grands récits*) was coined by Jean-François Lyotard in his book *The Postmodern Condition* (1984) and refers to totalizing narratives that offer a comprehensive account of historical events, experiences, social and cultural phenomena that invoke a kind of universal truth or claim to be universally valid. In fact, it is typical of Enlightenment narratives that they are based on assumptions that are deemed universalist ideals such as freedom, human rights, universal laws, principles and truths, rationalism, notions of education and culture, and so on. This is not to say that the notion of universal human rights, for example, is not valid, but rather to acknowledge that such ideas are not given facts.

With the term *postmodern*, Lyotard wanted to consider the effect of modernity *in the present* and he expressed a disbelief and mistrust of metanarratives in his famous critique of modernity. In particular he wanted to say that post-Auschwitz, and following the work of Hannah Arendt and Theodor Adorno, Enlightenment values can only be relativized. Following Auschwitz as a symbol of the ultimate consequences of totalizing world views and following the hard-won recognition of postcolonial perspectives (Varela & Dhawan, 2020), the high ideals of the 'Western' Enlightenment are not entirely invalidated, but they no longer have any claim to exclusivity or precedence. Whether in the fields of science, religion or art, Lyotard argued that knowledge and moral values are relative. It would be fair to say, this view has become widely accepted, even at the level of public opinion. It is often overlooked that Lyotard wrote his report, commissioned by the Council of Universities of Quebec, to look at the impact of information technology the role of knowledge in digital knowledge economy.

We live in an age of general skepticism towards all knowledge claims and, apart from fundamentalists, who are characterized by the fact that they have a total commitment to one version of reality, people tend to avoid absolute explanations. One does not have to agree with Lyotard to appreciate the tendency he is addressing. Seyla Benhabib (1984), for example, criticizes Lyotard's analysis on the grounds that his view of the incommensurability of different languages makes consensus impossible, that by dismissing all metanarratives one limits the possibility of using common frameworks to understand history and pursuing collective action on behalf of social justice based on reasoned arguments. Lyotard summarized what he intended by the term postmodern, "I define postmodernism as incredulity toward metanarratives...The narrative function is losing its functors, its great heroes, its great dangers, its great voyages, its great soul" (1984/1979, xxiv).

Commentary

The analogy of Steiner's works as grand narrative is simply to point out that treating anthroposophy as a universal 'theory of everything' is problematic when the context changes, as it undoubtedly has. To take one small but significant example, Steiner's lack of emphasis on the long-term effects of slavery and colonization, which some other contemporaries were aware of (Rosa Luxemburg to name one), appears in retrospect a kind of blind spot, likewise his lack of awareness of non-European cultures and his reliance on orientalist translations and interpretations of Eastern, non-European texts (see Myers, 2006). The point about postmodernism (and poststructuralism and postcolonialism) is to interrogate tacit, unconsidered assumptions and take multiple perspectives on the central ideas within any system. A postmodern perspective on Steiner, becomes a *post-Steiner* stance. This does not mean that Steiner is passé, out of date, or no longer relevant and we need to put Steiner behind us- far from it. The term 'post-Steiner', which I used in an online talk on International Campus Waldorf series- and which inevitably drew vehement criticism and sincere requests not to use it- simply means looking at Steiner-in-the-present, looking at Anthroposophy from the perspective of the present, from the multiple perspectives we have today, and taking the past 100 + years into account. We must not regard Steiner's texts as ahistorical; they clearly belong in a historical context. As Jörg Ewertowski puts it:

Steiner's immediate background... is formed by the now historically outdated epistemological questions of Neo-Kantianism and the equally historically outdated natural science of Haeckel. It is therefore important for us to re-read Anthroposophy against the background of the questions that have characterized the academic humanities from Dilthey to the present day and continue to do so - in other words, to deal intensively with Steiner's content, but also to adopt different points of view from those taken by Steiner himself. It is impossible to repeat the same perspective. This is the phenomenon of the historicity of our existence (2010, p.20).

5. Anthroposophy as the School of Michael

Towards the end of his life, Steiner published the *Anthroposophical Principles. The path of knowledge of Anthroposophy. The Michael Mystery (Anthroposophische Leitsätze, GA 26)*, usually referred to as the Leading Thoughts. In this work Steiner describes anthroposophy as a path to the spiritual in the human being and from there to the spiritual in the universe. In the form of short aphoristic sections and essays, it summarizes many of the core themes of his entire anthroposophical work. Karl Unger (2007), a close collaborator of Steiner, writes that Steiner developed a completely new language for Anthroposophy in the last year of his life. Previously, he had often adapted his lectures to the interests and consciousness of his listeners in a particular place at a particular time. Now, according to Unger, in his last year Steiner was addressing the whole of humanity and at the same time, tying Anthroposophy more closely than before to the Anthroposophical Society. In the guiding principles, said Unger, Steiner made it clearer than before that through the methods of observation and contemplation of anthroposophy one can grasp the supersensible structures of the human being by experiencing the things of the world from within, from the soul, as a kind of reversal of sensory perception. The ideas of our sensory experiences are preserved in the spirit and placed in relation to other concepts, detached from their sensory context. In this way, we expand the boundaries of our knowledge by mentally connecting with reality.

Commentary

Steiner's 185 *Anthroposophical Guiding Principles* are a distillation of the whole of Anthroposophy and as they belong to the last part of his life, one could dispense with a large part of the complete works and concentrate only on these aphoristic statements with their commentaries. Summarized in a small book, the guiding principles are the closest thing to a definitive anthroposophical teaching. The text form is suitable as a stimulus for contemplative meditation (Zajonc, 2010), as a topic of dialogue, but also as a guide through the whole of Anthroposophy. Unger (2007) is also very helpful here, as he has found a clear epistemological approach to the Leading Thoughts.

Since much of the Leading Thoughts is esoteric and needs to be understood in relation to the mantric Class Lessons of the High School for Spiritual Science, the method of 'reading' them goes beyond reading for information, even beyond hermeneutic reading for understanding. It requires a transactional 'reading' that is contemplative. Steiner intended this to be the case for some of his major books such as *Philosophy of Freedom*, *Theosophy* or *Occult Science*, but in comparison to the Leading Thoughts, these works still seem historically situated. This is no doubt a very important discourse, but not one, in my view that is essential to practicing Waldorf education.

6. Anthroposophy as an esoteric path of schooling and contemplative practice

Steiner offered a wealth of meditation exercises, contemplation exercises, mantras and verses for the development of consciousness, thinking, contemplation and meditation. Many verses summarize core ideas of Anthroposophy in poetic form, such as the *Calendar of the Soul* and the *Mantras of the Class Lessons*. The arts of Eurythmy and Speech Formation are also pathways of schooling consciousness and experiencing reality through and beyond the senses. Steiner's descriptions of the spiritual dimension, including after the death of the physical body are also meant as inner preparation for spiritual experience through contemplation. Steiner gave specific meditations for teachers (collated in the booklet *Towards a Deepening of Waldorf Education*), which experience shows are highly to be recommended, but not prescribed, for the simple reason that spiritual practice has to be done freely out of insight.

Commentary

Today we have access to many forms of meditation and spiritual schooling. As Russel Williams (Taylor, 2015), a meditation teacher I have worked with, and many other meditation teachers recommend, the meditation you actually do, is the most important one. Steiner always emphasized that meditation should be a free act, not a duty or an expedient activity. One could add Goethean observation (Bortoft, 1996, Holdrege, 2005, 2013, 2018), to the list of contemplative activities, though this is not strictly speaking anthroposophy, it is certainly a useful exercise for Waldorf teachers.

References (for parts 1 & 2)

- Amrine, F. (2019). Gille Deleuze's Philosophy of Freedom. *Research Bulletin for Waldorf Educaion*, 24(1), 23-26.
- Aristotles. (2008). Poetik. In A. Schmitt (Ed.), *Aristotles Werke in deutsche Übersetzung* (Vol. 5). Akademie Verlag.
- Baggini, J. (2018). *How the World Thinks. A global history of philosophy*. Granta Books.
- Benhabib, S. (1984). Epistemologies of Postmodernism: A rejoinder to Jean-Francois Lyotard. *New German Critique*, 33, 103-126. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/488356>.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2015). The duty to resist: Redefining the basics for today's schools. *Research on Steiner Education*, 6 (Special issue December 2015), 1-11. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/265/260>
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational Research. An unorthodox Introduction*. Bloomsbury.
- Boland, N., Hsueh, H., Rawson, M., & Williams, L. (2024). *Decolonizing Through Waldorf Education: Perspectives* (N. Boland, H. Hsueh, M. Rawson, & L. Williams, Eds.). Elewa (e-learningwaldorf).
- Bortoft, H. (1996). *The wholeness of nature: Goethe's way towards a science of conscious participation in nature*. Lindisfarne Books.
- Cassirer, E. (1962). *An Essay on Man*. Yale University Press.
- Castro Varela, M. d. M., & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3.rd ed.). transcript Verlag/utb.
- Dahlin, B. (2013). Gloves of Ice or Free Hands? A nomadic reading of Rudolf Steiner and Bergson and Deleuze and others on knowledge as nonrepresentational and the importance of Aesthesis. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(2), 67-89.
- da Veiga, M. (2016). Grundmotive im philosophischen Denken Rudolf Steiners und ihr Bezug zu Methoden und Fragestellungen in der Phänomenologie und der analytischen Philosophie. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standort und Entwicklungsperspektiven* (pp. 82-115). Beltz Juventa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.). Columbia University Press.
- Deng, Z. (2013). On developing Chinese didaktik: A perspective from the German Didaktik tradition. *Frontiers of Education in China*, 8(4), 559-575. <https://doi.org/DOI 10.3868/s110-002-013-0037-8>
- Desjepper, J., & Schmelzer, A. (2024). Die Bedeutung der Anthroposophie für die Waldorfpädagogik und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Niederschrift eines Vortrags auf der Deligiertentagung und Mitgliederversammlung des BdDFS am 24. 11. 2023 in Frankfurt am Main). *Journal für Waldorfpädagogik*, 7, 28-65.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Touchstone.
- Diangelo, R. (2021). *Nice Racism. How progressive white people perpetuate racial harm*. allen lane.
- Dilthey, W. (1927). *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Teuber.
- Dilthey, W. (2017/1883). *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und ihrer Geschichte* (4. Auflage ed.). Holzinger. Berliner Ausgabe.
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Research*. SAGE.
- Elliott, J., & Lukes, D. (2008). Epistemology as ethics in research and policy: the use of case studies. *Journal of Philosophy and Education* 42(1), 87-119.
- Ewertowski, J. (2010). Rudolf Steiner immer wieder neu sehen lernen. Geschichtlicher Abstand als Chance. In D. Christengemeinschaft (Ed.). Hamburg: Priesterseminar Hamburg der Christengemeinschaft.
- Felski, R. (2012). Critique and the Hermeneutics of Suspicion. *M/C A Journal of Media and Culture*, 15(1). <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/431>

- Finkelstein, G. (2013). *Emil du Bois-Reymond: Neuroscience, Self and Society in Nineteenth Century Germany*. MIT Press.
- Göschel, J. C. (2012). *Der biographische Mythos als pädagogisches Leitbild: Transdisziplinäre Förderplanung auf Grundlage der Kinderkonferenz in der anthroposophischen Heilpädagogik (Biographical myth as pedagogical leading thought: Transdisciplinary learning support on the basis of the child study process in anthroposophical curative education)*. Verlag am Goetheanum Athena.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation* (2nd. edition ed.). Sage.
- Hoffmann, A.-K., & Buck, M. F. (2024). Patterns, Players, Perspectives. In A.-K. Hoffmann & M. F. Buck (Eds.), *Critically assessing the reputation of Waldorf education in academia and the public: Recent developments the world over 1987-2004* (Vol. 3, pp. 181-211). Routledge. <https://doi.org/DOI: 10.4324/9781003437727-9>
- Holdrege, C. (2005). Doing Goethean Science. *Janus Head*, 8(1), 27-52.
- Holdrege, C. (2013). *Thinking Like a Plant: A living science for life*. Lindisfarne Books.
- Holdrege, C. (2018). A fresh take on the Goethean approach. *In Context*, 40(Fall 2018).
- Horlacher, R. (2017). *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A comparative cultural history*. Routledge.
- Huss, B. (2014). Spirituality: The emergence of a new cultural category and its challenge to the religious and the secular. *Journal of Contemporary Religion*, 29(1), 47-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13537903.2014.864803>
- Julien, F. (2019). *From Being to living: a Euro-Chinese lexicon of thought*. SAGE Publications.
- Kaiser, U. (2020). *Der Erzähler Rudolf Steiner. Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie*. Info 3 Verlag.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Kiersch, J. (1978). *Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners* (Vol. 11). Verlag Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (2010). „Painted from a palette entirely different“. A new hermeneutic approach to Steiner's esoteric courses for teachers. *Research on Steiner Education*, 1(2), 64-72.
- Kiersch, J. (2018). *In "okkulte Gefangenschaft"?* (3rd revised edition ed.). Info 3 Verlag
- Kiersch, J., & Prange, K. (1986). Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik zwischen Johannes Kiersch und Klaus Prange. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(4), 543-555.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Manchester University Press/ Minnesota University Press.
- Martins, M. A. (2012). Rassismus und Geschichtsmetaphysik. Esoterischer Darwinismus und Freiheitsphilosophie bei Rudolf Steiner (Vol. 13). INFO3 Verlag.
- Miller, L. (2015). *The Spiritual Child*. St. Martin's Press.
- Myers, P. (2006). Colonial consciousness: Rudolf Steiners Orientalism and German cultural identity. *Journal of European Studies*, 36(4), 389-417. <https://doi.org/doi:10.1177/0047244106071070>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The human development approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Prange, K. (1985/2000). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik (Education towards anthroposophy. Presentation and critique of Waldorf education)*. Klinkhardt.
- Rawson, M. (2003). *The Spirit in Human Evolution*. AWSNA Publications.
- Rawson, M. (2013). *Bewusstseinswandel des Menschen von der Altsteinzeit zur Jungsteinzeit: Die Suche nach Identität- ein aktuelles Thema für die 10. Klasse (Changes of consciousness in human beings during the transition from the palaeolithic to neolithic periods: A relevant theme for the 10th grade)*. Pädagogische Forschungsstelle.
- Rawson, M. (2012). Contemplative practice and intuition in a collegial context: An action research project in a Waldorf school. *Research Bulletin of Waldorf Research Institute*, 17(1), 47-54.
- Rawson, M. (2014). Practices of teacher learning in Waldorf schools: some recommendations based on qualitative inquiry. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 3(2), 45-68.

- Rawson, M. (2017). The case for practitioner research using complementary theory in Waldorf pedagogy. *Research on Steiner Education*, ?
- Rawson, M. (2018). Using a constructionist reading of Steiner's epistemology in Waldorf pedagogy. *Research on Steiner Education*, 8(2), 33-50.
- Rawson, M. (2020a). A theory of Waldorf teacher education. Part 1. Learning dispositions. *Research on Steiner Education*, 11(1), 1-22.
- Rawson, M. (2020b). A Theory of Waldorf Education: Part 2. The role of study and artistic exercises. *Research on Steiner Education*, 11(2), 23-36.
- Rawson, M. (2021a). Using artistic, phenomenological and hermeneutic reflective practices in Waldorf (Steiner) teacher education. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 37(1), 125-162.
<http://edujou.site.nthu.edu.tw/var/file/128/1128/img/1172/37-1-4.pdf>
- Rawson, M. (2021b). *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools . A critical introduction*. Routledge.
- Rawson, M. (2024). Translating, transmitting and transforming Waldorf curricula: one hundred years after the first published curriculum in 1925. *Frontiers in Education*, 9-20024. <https://doi.org/doi:10.3389/feduc.2024.1306092>
- Rawson, M. (2024b). Waldorfschulen dekolonisieren: Eine autoethnografische Bilanz aus Sicht der Dekolonialität. In M. Rawson & F. Steinwachs (Eds.), *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus- Versuch einer Annäherung* (pp. 54-93). Beltz Juventa.
- Rawson, M. (2024). Die Arbeit mit künstlerischen, phänomenologischen und hermeneutischen reflexiven Praktiken in der Waldorfschullehrerbildung: Eine empirische Studie. *Research in Steiner Education*, 14(2), 59-78. <https://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/709/651>
- Rawson, M. (2025). Decolonizing Waldorf Schools: An autoethnographic summary from the perspective of decoloniality. In M. Rawson, N. Boland, H. Hsueh, & L. Williams (Eds.), *Decolonizing Through Waldorf Education: Perspectives* (pp. 10-65). Edition Waldorf.
- Rawson, M & Bransby, K. (2025) *Crafting Coherent Curriculum. The lessons of Steiner Waldorf education*. Routledge.
- Rawson, M., & Steinwachs, F. (Eds.). (2024). *Dekolonisierung und Waldorfpädagogik*. Beltz.
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. In D. Wood (Ed.), *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation*. Routledge.
- Rittelmeyer, C. (1990). Der fremde Blick. Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Eds.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (pp. 64-74). Beltz Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2010). Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit. In H. Paschen (Ed.), *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/doi.org/10.1007/978-3-531-92362-8_4
- Rittelmeyer, C. (2011). Gute Pädagogik-fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In P. Loebell (Ed.), *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Verlag Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung: Ein pädagogischer Grundbegriff* (Bildung: a fundamental pedagogical concept). Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2023). *Rudolf Steiners Mission und Wirkung*. Info3.
- Scharmer, O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges- The social theory of presencing* (2nd revised edition ed.). Berrett-Koehler.
- Schieren, J. (2008). Methodische Aspekte anthroposophische Forschung (Methodological aspects of anthroposophical research). In R. Grimm & G. Kaschubowski (Eds.), *Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik* (pp. 68-104). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schieren, J. (2015). Anthroposophy and Waldorf Education: a dynamic relationship. *Research in Steiner Education*, 6(2), 139-149.
- Schieren, J. (2022). Anthroposophy under fire. *Art of Education Erziehungskunst*, May 2022.
<https://www.artofeducating.org/article/anthroposophy-under-fire>.

- Schmelzer, A. (2025). *Rudolf Steiner im Spannungsfeld von Freiheitsphilosophie, Menschenrechte, Nation und Rasse*. Info 3 Verlag.
- Schreiber, D. A. (2012). On the epistemology of postmodern spirituality. *Verbum et Ecclesia*, 33(1), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.4102/ve.v33i1>.
- Selg, P. (2017). *Die Mut des Heilens. Über Ita Wegman*. Verlag das Ita Wegman Instituts.
- Sousa, D. and Moss, P. (2024) From anger to dreaming to real utopias: Re-thinking, re-conceptualising and re-forming (early childhood) education in the conditions of the times. *Global Studies of Childhood*, August 2024. DOI: 10.1177/20436106241267781.
- Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik* (Vol. GA304a). Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982). *Balance in Teaching. Meditatively acquired knowledge of man*. Mercury Press.
- Steiner, R. (1988 (1886)). *The Science of Knowing* (W. Lindemann, Trans.). Mercury Press. (Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller)
- Steiner, R. (2005). *Anthroposophy has something to add to the modern sciences* (A. Meuss, Trans.). Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2007). *A Modern Art of Education* (Lectures in Illkley, 1923). Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2014). *Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift 'Das Goetheanum' 1921-1925*. (2. Auflage ed., Vol. GA 36). Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2019). *Allgemeine Menschenkunde Methodische-Didaktisches Seminar*. Studienausgabe.
- Steiner, R. (2010a/1917). *Von Seelenrätseln. Anthroposophie und Anthropologie. Max Dessoir über Anthroposophie. Franz Brentano (ein Nachruf). Skizzenhafte Erweiterungen* (4. Auflage ed.).
- Steiner, R. (2010b). *Die Rätsel der Philosophie. In ihrer Geschichte als Umriss dargestellt 1900/1914* (4. Auflage ed., Vol. 1 & 2). Brigham Young University. <http://anthroposophie.byu.edu/schriften/018.pdf>
- Steiner, R., & Barfield, O. (2010). *The Case for Anthroposophy* (O. Barfield, Trans.). Barfield Press. (Von Seelenrätseln)
- Steinwachs, F. (2024). Pädagogische Haltung und Hidden Curriculum als Wege zur Dekolonisierung in Lehrer:innenbildung und Unterrichtspraxis-am Beispiel der Waldorfschulen als internationale pädagogische Strömung. In M. Rawson & F. Steinwachs (Eds.), *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus- Versuch einer Annäherung* (pp. 113-133). Beltz Juventa.
- Taylor, S. (Ed.). (2015). *The Life and Teachings of Russel Williams: Not I, not other than I*. O-Books.
- Tyson, R. (2023). Theoretical Research on Waldorf/Steiner Education- a Review *Research on Steiner Education*, 14(2).
- Uhlendorf, R. (Ed.). (2011). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon Schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
- Ullrich, H. (2012). Reformpädagogische Schulstruktur mit weltanschaulicher Prägung- Pädagogische Prinzipien und Formen der Waldorfschule (Progressive educational school form with a particular world view- educational principles and forms of Waldorf schools). In I. Hansen-Schaberg (Ed.), *Waldorfpädagogik* (pp. 139-181). Schneider Verlag Hohengehren. #
- Unger, C. (2007). *Aus der Sprache der Bewusstseinsseele*. Verlag Freies Geistesleben.
- van Baarda, T. (2009). *Anthroposophie und die Rassismussvorwürfe. Der Bericht der niederländischen Untersuchungskommission "Anthroposophie und die Frage der Rassen"*. Info3 Verlag.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching*. The Althouse Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R. W. Reiber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 1: Problems of general psychology* (Vol. 1, pp. 39-285). Plenum Press.
- Weber, M. (1922/1947). The nature of charismatic authority and its routinization. In A. M. Henderson & T. Parsons Eds.), *Theory of Social and Economic Organization*. The Falcon's Wing Press.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's Philosophy and the Crisis of Contemporary Thought*. Floris Books.

- Wendt, G. (2023). *Ita und Marie: Ita Wegman und Marie Steiner. Schicksalsgefährtinnen und Konkurrentinnen um Rudolf Steiner*. Piper Verlag
- Wilber, K. (2000). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Shambala.
- Wilber, K. (2001). *The Eye of Spirit: An integral vision for a world gone slightly mad* (3rd edition ed.). Shambala.
- Wilber, K. (2001) *A Theory of Everything*. Shambala.
- Wood, D. W. (2013). On the spirit and letter of Rudolf Steiner's philosophy: A critical reading of Hartmut Traub's Philosophie und Anthroposophie. *Research on Steiner Education*, 4(1), 181-201.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as contemplative inquiry: When knowing becomes love*. Lindesfarne.
- Zajonc, A. (2016). Contemplation in Education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *The Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 17-28). Springer.
- Zander, H. (2001). Anthroposophische Rassentheorie. Der Geist auf dem Weg durch die Rassengeschichte. In S. von Schurbein & J. H. Ulbricht (Eds.), *Völkische Religion und Krisen der Moderne. Entwürfe "arteneigener" Glaubenssysteme seit der Jahrhundertwende* (pp. 292-341). Königshausen & Neumann.
- Zander, H. (2008). *Anthroposophie in Deutschland*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zander, H. (2019). *Die Anthroposophie. Rudolf Steiners Ideen Zwischen Esoterik, Weleda, Demeter und Waldorfpädagogik*. Ferdinand Schöningh.
- Zdrazil, T. (2023). *Wie verhalten sich Waldorfpädagogik und Anthroposophie zueinander?* Goetheanum Forum, 25-32.
- Zech, M. M. (2019). Sich Aufrichten in Beziehung zur Welt. Zum Umgang mit dem neunten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde. In P. Lutzker & T. Zdrazil (Eds.), *Zugänge zur Allgemeinen Menschenkunde Rudolf Steiners. Wissenschaftliche, künstlerische und schulpraktische Perspektiven* (pp. 127-140). edition waldorf.
- Zech, M. M. (2020). *History in Waldorf Schools. Creating an individual consciousness of history*. Pädagogische Forschungsstelle Kassel.

Rhythm, Rye and Repetition

Teachers Understanding of the Concept of Rhythm in relation to Food and Meals in Waldorf Kindergartens in Sweden

Albina Granberg

University of Umeå, Sweden, Department of Food, Nutrition and Culinary Science

ABSTRACT. This study explores kindergarten teachers' understandings of rhythm in relation to food and meals within Swedish Waldorf kindergartens. While meals in Swedish kindergartens are recognized for their nutritional and pedagogical roles, research specific to Waldorf settings is limited, despite rhythm being a cornerstone of Waldorf pedagogy. This qualitative study employed semi-structured interviews with 24 teachers from Swedish Waldorf kindergartens and thematic analysis to investigate their understanding. The rhythm of meals across temporal scales- year, week and day, The rhythm of repetition - menu cyclicity and recurring dishes, The rhythm of consistent grains and variable dishes and The rhythm of security and calmness - predictability along the meals. A novel finding is the emphasis on a "rhythm of grains," intertwining nutritional considerations with anthroposophical beliefs, including planetary connections. Teachers perceived mealtime rhythm, particularly predictable menus, as beneficial for children's calmness and security, potentially aligning with repeated food exposure strategies for picky eaters. However, the study highlights a tension between this rhythmic approach and national dietary guidelines advocating for variety. The findings demonstrate that rhythm is a central, enacted principle in Waldorf kindergarten meal practices, raising questions about nutritional balance and suggesting the need for further research on the long-term impact of rhythmic meal patterns on children's dietary habits and nutritional status within this unique educational context.

Keywords: Food and meal, kindergarten, rhythm, Waldorf pedagogy

ZUSAMMENFASSUNG. Die vorliegende Studie untersucht das Verständnis von Elementarpädagoginnen über den Zusammenhang von Rhythmus, Essen und Mahlzeiten in schwedischen Waldorfkindergärten. Generell sind tägliche Mahlzeiten in schwedischen Kindergärten sowohl für ihre ernährungsbezogene als auch ihre pädagogische Rolle anerkannt. Es gibt allerdings nur wenige waldorfspezifische Untersuchungen, die diese Rollen in Hinblick auf das Rhythmuskonzept untersuchen, das ein Eckpfeiler der Waldorfpädagogik ist. In dieser Studie wurden halbstrukturierte Interviews mit 24 Erzieherinnen aus verschiedenen schwedischen Waldorfkindergärten geführt. Um die Perspektiven der Interviewten zu analysieren, wurden die Interviews einer thematischen Analyse unterzogen.

Das Ergebnis der Analyse zeigte deutlich vier Hauptkategorien von Rhythmus: der Rhythmus der Mahlzeiten in verschiedenen Zeiträumen (Jahr, Woche und Tag), der Rhythmus der Wiederholung (Zyklizität des Speiseplans und wiederkehrende Gerichte), der Rhythmus von gleichbleibenden Körnern und variablen Gerichten und der Rhythmus der Sicherheit und Ruhe (Vorhersehbarkeit der Mahlzeiten). Eine neue Erkenntnis ist die Betonung des „Körnerrhythmus“, der ernährungswissenschaftliche Überlegungen mit anthroposophischen Überzeugungen, einschließlich planetarischer Zusammenhänge, verknüpft. Weiters sahen die Lehrkräfte den Rhythmus

der Mahlzeiten, insbesondere vorhersehbare Menüs, als förderlich für die Ruhe und das Sicherheitsgefühl der Kinder an. Dieses wiederkehrende Angebot an Mahlzeiten wurde auch als Vorteil für Kinder mit wählerischem Essverhalten ("picky eaters") gewertet.

Die Studie hebt jedoch auch ein Spannungsverhältnis zwischen diesem rhythmischen Ansatz und den nationalen Ernährungsrichtlinien, die für Abwechslung in den Ernährungsplänen plädieren, hervor. Die Ergebnisse zeigen, dass der Rhythmus ein zentrales, gelebtes Prinzip in der Essenspraxis des Waldorfkindergartens ist, was Fragen über just diese Ausgewogenheit der Ernährung aufwirft. Es besteht eine deutliche Notwendigkeit weiterer Forschung über die langfristigen Auswirkungen rhythmischer Essensmuster auf die Ernährungsgewohnheiten und den Ernährungszustand der Kinder in diesem speziellen pädagogischen Kontext.

Schlüsselwörter: Waldorfkindergärten in Schweden, Ernährung, Gesundheit, Rhythmus

Introduction

In Sweden, a substantial proportion of children aged 1-5 years are enrolled in preschools or kindergartens¹ (Sepp & Höijer, 2016), where they typically consume at least one daily meal. For some children, kindergarten meals, encompassing breakfast, lunch, and snacks, can constitute up to 70% of their daily energy and nutritional intake (Livsmedelsverket, 2016). The historical genesis of meal provision in Swedish kindergartens can be traced to the 1930s transformation of compulsory schooling. This era witnessed a re-conceptualization of schools, moving beyond a purely pedagogical function to encompass a broader role as an arena for social reform (Gullberg, 2006). This pivotal shift expanded the school's mandate beyond knowledge dissemination to include the cultivation of „new and better, stronger and healthier citizens for the future“ through multifaceted approaches (Gullberg, 2006, p. 339). The initial impetus for introducing free school meals was to ensure nutritional security for children from lower socioeconomic backgrounds. It also presented an opportunity to inculcate socially normative table manners and, to some extent, religious and bourgeois behavioral standards (Sepp, 2013). While initially targeted at children from disadvantaged families, universal provision of free school lunch in all kindergartens and schools across Swedish municipalities has been in place since 1974 (Höijer et al., 2020). This universal provision is not solely viewed as a health intervention but also as a strategy to advance health equity (Gullberg, 2006).

Contemporary understandings of kindergarten meals in Sweden continue to reflect this multifaceted perspective, acknowledging their crucial role in fostering child development alongside ensuring adequate nutrition and positive food experiences (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Food and mealtimes in kindergarten settings can be conceptualized as recurring routine situations (Munck Sundman, 2016), offering valuable opportunities for learning about food, social interaction, and mealtime etiquette (Sepp, 2013). Furthermore, meals can serve as pedagogical instruments for illustrating and comprehending complex concepts, such as sustainable development (Björklund, 2021). As previously established, kindergarten meals remain a recognized platform for social reforms and a means of promoting health equality (Gullberg, 2006).

Foods and Meals at Waldorf Kindergartens

Currently, approximately 80 Steiner/Waldorf (hereafter referred to as Waldorf) kindergartens are operating in Sweden (Tyson, 2025). Research specifically focusing on food and meals within Waldorf kindergartens remains limited. However, Schwartz (2008) briefly observed the less frequent use of processed foods in these settings. Frödén (2012) suggests that meals in Waldorf schools are often characterized by both vegetarian and ecological principles. Bone (2007), reflecting on food and meals in New Zealand Waldorf kindergartens, argues that these meals affirm the spirituality and grace of life. Kühne (2008), discussing anthroposophical nutrition, posits that seasonal rhythms should guide ingredient selection for menus throughout the year.

1. There is a discussion regarding the use of the term preschool or kindergarten. To my knowledge, kindergarten is often more used than preschool in the context of Waldorf education. Therefore, I prefer to use the term kindergarten in the following text.

The curriculum framework for Waldorf schools and kindergartens in Sweden (Waldorfskolefederationen, 2016) implicitly and explicitly emphasizes the significance of food and meals in early childhood education. For example, it articulates an aspirational goal for Waldorf kindergartens to cultivate an understanding of the interconnectedness between agriculture, harvesting, ingredients, and cooking processes. The curriculum further highlights the pedagogical advantages of preparing meals within the kindergarten environment, enabling children to directly experience the cooking process. Food and meals are also mentioned in relation to the concept of rhythm (Waldorfskolefederationen, 2016) a concept central to Waldorf pedagogy and explored in detail below.

The Concept of Rhythm in Waldorf Pedagogy

The concept of rhythm is a cornerstone of Waldorf pedagogy, considered fundamental across all age groups from preschool to secondary education (Mansikka, 2007; Mathisen, 2015; Tjärnstig, 2020; Tyson, 2025). Waldorf education underscores rhythm's pivotal role in nurturing children's holistic well-being and facilitating learning. Indeed, Jansson (2022) suggests that rhythm can be understood as a central discourse or conceptual framework within Waldorf pedagogy. From an anthroposophical perspective, life itself is inherently rhythmic, with rhythm considered the very foundation of existence (Malm, 2013). The annual cycle, with its predictable sequence of seasons and associated transformations, exemplifies this rhythm (Tyson, 2025). The cyclical progression from winter to spring, summer following spring, autumn succeeding summer, and the return to winter, marked by seasonal changes like falling leaves and snow, illustrates this natural rhythm. This rhythm of nature is seen to resonate with intrinsic human physiological rhythms: periods of sleep and wakefulness, inhalation and exhalation, and the rhythmic pulsation of the heart. This consonance between natural and bodily rhythms suggests that human well-being, encompassing both physical and mental health, is positively influenced by living in harmony with the rhythms of the natural world (Jansson, 2022).

Consistent with this rhythmic philosophy, Waldorf kindergartens are deliberately structured and organized around principles of harmonious and rhythmic patterns (Frödén & von Wright, 2018; Tyson, 2025). This rhythmic structure manifests in consistently repeated daily and weekly routines, as well as in the observance of festivals and celebrations that mark the annual cycle. A typical daily rhythm in Waldorf kindergartens incorporates alternating periods of activity and rest, designed to foster equilibrium in children and to mirror the fundamental principle of respiration – inhalation and exhalation (Bone, 2007). Frödén & von Wright (2018) observe that „children and teachers move rhythmically and consistently in and out in daily routines and activities in a calm, continuous pace. The children will, so it is argued, experience and become aware of how certain moods are to be connected and associated with specific activities“ (Frödén & von Wright, 2018, p. 1411). This predictability, arising from consistent routines, cultivates a sense of familiarity and security within the kindergarten environment (Frödén & von Wright, 2018). The curriculum for Waldorf kindergartens explicitly highlights the importance of rhythm, emphasizing the need for structured daily organization and the integration of seasonal awareness and natural phenomena through rhythmic principles (Waldorfskolefederationen, 2016). It is deemed essential to render the rhythms of nature and seasonal changes perceptible to children, thereby fostering an understanding of the natural world and surrounding environment (Waldorfskolefederationen, 2016).

The integration of natural rhythms into kindergarten activities can take diverse forms. One approach involves engaging children in household tasks that align with seasonal cycles (Nicol, 2016), such as bread making, which can be contextualized within the annual rhythm. The bread-making process can extend across seasons, commencing with planting wheat grains, followed by harvesting, winnowing, threshing, and grinding the wheat into flour. Subsequently, children can participate in the baking process (Kranich, 2002). A more readily implemented alternative is jam making, involving berry picking, washing, combining with sugar, and cooking the ingredients into jam, as suggested in the curriculum (Waldorfskolefederationen, 2016). Such activities can be incorporated into the weekly rhythm, performed repeatedly on the same day each week (Nicol, 2016). As Jansson (2022) elucidates, daily rhythm can encompass daily routines performed at specific times, such as outdoor play, teatime, and indoor play, while weekly rhythm can involve a schedule

of recurring activities on specific days each week, for example, painting on Mondays and baking on Tuesdays (Astley & Jackson, 2000). A key benefit of this rhythmic approach for young children is its contribution to developing a grasp of temporal awareness (Waldorfskolefederationen, 2016).

While the theoretical significance of rhythm within Waldorf pedagogy is well-established and discussed in scholarly literature, empirical research focusing specifically on Waldorf kindergartens remains comparatively limited, particularly in contrast to research on Waldorf schools (Tyson, 2024). Furthermore, studies examining meal situations in relation to the concept of rhythm, despite the acknowledged importance of food and meals within the kindergarten setting (Waldorfskolefederationen, 2016), are, to the best of my knowledge, absent from the existing body of research. Therefore, the present study aims to explore kindergartens teachers' understandings of the concept of rhythm in relation to food and meals within Waldorf kindergartens in Sweden.

Methodology

This study, situated within a larger research project investigating food and meals in Swedish Waldorf kindergartens, adopts ethnography as its overarching methodological framework. Data generation was primarily achieved through semi-structured interviews, complemented by observational fieldwork (though the results section is based on the interview data). Ethnography, recognized for its capacity to examine phenomena within their naturalistic and cultural contexts, is particularly pertinent to this research, aligning with the need to understand the nuanced and often tacit rhythms that shape daily life in kindergarten settings. The application of ethnographic methodologies in educational research and related fields is well-established and widely utilized (Lind, 2001).

Data Collection Methods

This study is based upon qualitative, individual semi-structured interviews (as described by Cohen et al., 2018, Bryman et al., 2025) conducted between April 2023 and May 2024. Semi-structured interviews were selected as they offer a valuable approach for gaining in-depth insights into participants' perspectives and lived experiences. This method facilitates the elicitation of rich, narrative data regarding how individuals conceptualize and articulate their understanding of specific phenomena, in this case, the rhythms inherent in mealtime practices at Waldorf kindergartens.

Ethical Considerations

Ethical approval for this study was granted by the Swedish Ethical Review Authority (registration number 2023-01721-01). Throughout the research process, adherence to the ethical guidelines outlined by The Swedish Research Council (Åkerman, 2024) was maintained. Informed consent was obtained from all participants prior to their involvement, following the provision of both written and verbal information regarding the study's aims and procedures. All interviews were audio-recorded with participant consent. To guarantee the highest possible level of privacy protection, pseudonyms are used for all teacher names in the transcripts and in the reporting of findings.

Participants and Recruitment Process

Participants in this study were kindergarten teachers currently employed in Waldorf kindergartens. A purposeful sampling strategy (Palinkas et al., 2015) was employed to recruit participants, aligning with the qualitative research objective of acquiring rich and context-specific data from individuals with direct experience. The inclusion criterion for participation was current employment as a teacher in a Waldorf kindergarten.

Initially, 74 Waldorf kindergartens across Sweden were contacted via email, with contact details sourced from the Waldorf Schools Federation (Waldorfskolefederationen, 2016). At the same time, an email was disseminated to the Waldorf University College in Sweden to broaden awareness of the study amongst their student network. Both initial contacts included an information letter detailing the study and a consent form for teacher participation. In response, 8 Waldorf kindergartens from various regions of Sweden agreed to participate, resulting in a total of 24 semi-structured interviews scheduled during the spring of 2024.

Procedure

Data generation primarily involved semi-structured interviews conducted with kindergarten teachers. These interviews predominantly took place at the participants' respective kindergarten workplaces. However, to accommodate participant availability and logistical considerations, some interviews were conducted during a gathering of Waldorf kindergarten teachers at the Waldorf University College in Sweden. Interview settings varied, including quiet rooms within kindergarten premises, such as offices or storage spaces. To facilitate participation for teachers unable to leave their assigned children's groups, several interviews were conducted during outdoor periods of the kindergarten day. While this allowed teachers to maintain oversight of the children, even with additional staff present, it occasionally resulted in suboptimal audio quality and a higher frequency of interruptions compared to interviews conducted in more private, indoor settings. One interview was conducted digitally via Microsoft Teams to enable the participation of a teacher for whom in-person participation was not feasible. A question guide was utilized to ensure consistency and focus across interviews. The questions were open-ended and spans across multiple fields, all concerning food and meals in Waldorf kindergarten. All interviews were audio-recorded. A digital recorder that was not connected to the internet, to secure the adequate data security during data handling, was used. The interview duration were ranging from 15-20 minutes to approximately one hour.

Data Analysis

The audio-recorded interviews were transcribed verbatim, generating a substantial dataset of nearly 600 pages of transcriptions. Thematic analysis, as described by Braun and Clarke (2022), was employed as the framework for data analysis throughout the entire process. The initial phase of thematic analysis involved repeated readings of the transcriptions to achieve data familiarization. Subsequently, initial codes were generated, and coded segments were systematically organized into sub-themes, which were further synthesized into more comprehensive overarching themes. Themes were iteratively refined and renamed throughout the analytical process, culminating in the identification of four key themes directly reflecting the concept of rhythm within meal situations in Waldorf kindergartens. Data saturation, indicating a point where no new themes or insights were emerging (Hennik & Kaiser, 2022), was deemed to have been reached upon analysis of approximately three-quarters of the transcribed interviews.

Results

A central finding of this study is the pervasive view among teachers that rhythm serves as an organizational principle, structuring not only the kindergarten day but also broader temporal scales, including months, years, and especially the seasons. Teachers consistently expressed that a rhythmic mindset is common to all staff and provides a foundational framework for their pedagogical work. Rhythm, structuring not only the kindergarten day but also broader temporal scales, including months, years, and especially the seasons. The thematic analysis revealed four overarching themes: The rhythm of meals across temporal scales- year, week and day, The rhythm of repetition - menu cyclicity and recurring dishes, The rhythm of consistent grains and variable dishes and The rhythm of security and calmness - predictability along the meals.

The Rhythm of Meals Across Temporal Scales - Year, Week, and Day

This theme, *The Rhythm of Meals Across Temporal Scales - Year, Week, and Day*, captures how the concept of rhythm, in relation to food and meals, is manifest across annual, weekly, and daily timeframes within Waldorf kindergartens. Meals are integral to the daily schedule and are consistently incorporated throughout the day. A key finding across all interviews is the active incorporation of multiple, distinct rhythms into the daily kindergarten experience by teachers, with mealtimes being intricately interwoven with these rhythmic patterns. The daily rhythm encompasses several meal occasions, including breakfast, tea time, lunch, and afternoon snacks. Teachers consistently emphasized the significance of meal rhythms as integral components of the day, viewing mealtimes as equally important as other kindergarten activities. Teachers articulated a philosophy where nothing in the Waldorf kindergarten is considered haphazard; rather, a deliberate rhythmic approach informs meal planning and all routine situations, such as dressing for outdoor play or table cleaning. Collaborative cooking and baking with children is prioritized by many teachers. For some, these activities are integrated into the weekly rhythm, typically occurring once per week. However, for others, baking is not a fixed weekly activity but is undertaken based on perceived needs and spontaneous opportunities. Furthermore, in some kindergartens, preparing birthday cakes or cookies is a collaborative activity undertaken with children as part of birthday celebrations, thus becoming integrated into the annual rhythm. The prioritization of cooking and baking with children, sometimes as part of the weekly rhythm, is illustrated by Karl:

We cook with the children once a week, we always make soup on Thursdays. The children are involved from the beginning, peeling and cutting the vegetables /.../ It is an important part of our weekly rhythm, to cook with the children every Thursday. /.../ It is recurring, week after week, year after year" (Karl)

One teacher emphasized the dependence of cooking and baking rhythms on seasonal rhythms, particularly in autumn when preserving the harvest becomes central. Children participate in preserving fruits, berries, and vegetables through jam making, fruit drying, and pie baking. In contrast, for other teachers, cooking or baking is less structured within a weekly rhythm, occurring more spontaneously. Birthday baking, for example, exemplifies how baking can be integrated into the annual, rather than weekly, rhythm.

The Rhythm of Repetition - Menu Cyclicity and Recurring Dishes

The theme *The Rhythm of Repetition: Menu Cyclicity and Recurring Dishes* elucidates how menus are structured cyclically, featuring dishes that recur over specific periods. A consistently highlighted rhythm across interviews was the recurring menu of dishes offered in kindergartens. While teacher practices varied, cyclical and rhythmic repetition of specific dishes before menu changes was a common characteristic. This recurring menu typically assigns a specific dish to each weekday. For instance, rice and lentil stew might be served every Monday, and barley risotto every Tuesday, for a set duration. The duration of a given menu varied across kindergartens, from two to three weeks up to a full year, with 5-6 weeks being most typical before menu revision. One teacher illustrated the consistent weekly rhythm by describing a Friday meal: a whole oat gratin, invariably served with potatoes and sauerkraut, a menu item repeated every Friday, throughout the year. The experiences of teachers and children about a recurring dish like the oat gratin may differ, and Signe says:

We get it every Friday...many teachers are really bored with the gratin, but the children are enthusiastic every single time (Signe)

For many teachers, this recurring rhythm primarily pertained to lunch; however, some also noted distinct recurring rhythms for breakfast and snacks, such as consistently serving eggs as a snack on certain days and sandwiches on others. Furthermore, dessert serving patterns also exhibited rhythmic organization in several kindergartens. While some teachers reserved dessert for holidays or birthdays, others served it daily or weekly. One teacher specifically mentioned serving dessert every Thursday as a deliberate element of the weekly rhythm, believing the sugar content and associated positive affect provided children with an energy

boost to sustain them through the remainder of the kindergarten week leading into the weekend. Menu revisions often coincided with seasonal transitions or seasonal festivals, aligning with the annual festive rhythm. Soup, with seasonal ingredients, as nettle leaves in the spring or root vegetables in the winter, is often served as a festive dish and a way to end a season and begin with another.

The Rhythm of Consistent Grains and Variable Dishes

The theme *The Rhythm of Consistent Grains and Variable Dishes* illustrates how grains serve as a consistent menu component while dishes vary. A significant finding was the emphasis most teachers placed on grains as a crucial part of children's meals. A specific rhythmic principle was often followed, dictating that particular grains should be consumed on certain days of the week. This widely held view amongst teachers prescribed wheat for Sundays, rice for Mondays, barley for Tuesdays, millet for Wednesdays, rye for Thursdays, oats for Fridays, and corn for Saturdays. Consequently, the grain component of the dish remains consistent, even as dishes change with menu revisions. Teachers offered various rationales for this emphasis on grains. Some highlighted the nutritional value of whole grains compared to refined flour products like pasta or couscous, considering whole grains more beneficial for both physical and spiritual well-being, and promoting chewing. Some teachers also suggested that different grains possess distinct qualities, catering to varying needs in children. While kindergartens typically serve the same dishes to all children, some teachers acknowledged the idea that certain children might benefit from specific grains due to their perceived qualities. For example, one teacher mentioned that children who are „in the clouds“ might benefit from less millet, opting instead for more „grounding“ grains. Another teacher mentioned a kindergarten document detailing grain qualities and their relation to children's needs, though its practical application was infrequent. Some teachers considered the grain rhythm somewhat outdated, though grains remained central to kindergarten meals. They viewed the grain rhythm as a way to make rhythm more accessible and introduce ancient grains to children. One teacher explained their decision to eliminate pasta from the menu, as children consume it at home, prioritizing ancient grains for their nutritional and educational value. Another teacher described a grain seed as encapsulating all seasons and solar energy, justifying its central role in Waldorf kindergarten dishes. The connection between specific grains and days of the week was also linked to the solar system and planets by some teachers. One teacher attempted to explain this connection:

“Since way back, we know that the days are connected to the planets, Monday to the moon, Tuesday to mars, which is an old mythology and not connected to the Waldorf pedagogy at all. But then, as I understand it, Waldorf pedagogy has looked at the grains and then tried to compare the qualities of the grains to a planet. Like, the moon is kind of watery, you know, it controls the tides, so rice then is connected to the moon, due to how it is grown, in a lot of water, something like that. I don't remember everything, and it is not super important either” (Bodil)

While the rationale for prioritizing grains varied among teachers, most agreed on their importance and their role in establishing concrete mealtime rhythms in the kindergarten.

The Rhythm of Security and Calmness - Predictability along the meals

The fourth theme, The Rhythm of Security and Calmness: Predictability along the meals, explores teacher perspectives on the established mealtime rhythm and its perceived influence on children in Waldorf kindergartens. Unanimously, all 24 interviewed teachers articulated a positive perception of the recurring meal structure. A prevalent view was that predictability regarding meal content fostered a sense of calmness in children. While the nuances of this calmness were described diversely, a central understanding emerged: knowing the anticipated meal allows children to more readily engage in free play and experience a calmer state. One teacher, Karin, elaborated:

I think the human is a rhythmic being. If we let us be in the rhythm, we have the freedom to do other things that we want. But if we disrupt those rhythms, we get in trouble. If the rhythm is in place, we have the children's attention and can help them with themselves. You know, we have those rhythms everywhere.../.../, inhalation, exhalation.. (Karin)

Numerous teachers posited that the cyclical rhythm of dishes over several weeks provides children with structure, paradoxically enhancing their autonomy by reducing mealtime uncertainty. This predictability, in essence, liberates children from meal-related anxieties. Indeed, the predictability and rhythm of mealtimes were consistently identified as key contributors to feelings of security and tranquility, with predictability highlighted as a primary catalyst for calmness. Many teachers further asserted that this predictability not only engenders security but also cultivates a more peaceful mealtime atmosphere, as children have prior knowledge of the forthcoming dishes. Moreover, several teachers suggested that the recurring meal rhythm serves as a stabilizing element in potentially fluctuating environments. The cyclical nature of dishes also provides a framework for temporal orientation within the week. The rhythm of grains and overall meal predictability helps children orient themselves temporally. Children's ability to reference „rice day“ or „millet day“ exemplifies how recurring dishes create a tangible context for understanding weekly structure and the progression of time. Furthermore, the repetitive exposure to dishes inherent in this rhythm was consistently cited as particularly beneficial for selective eaters, and children with special needs, including those with autism who benefit from predictability. One teacher stated:

I think it is positive for every child, but foremost the children who might be a bit selective in their eating. For them, it is not boring to eat the same dish for a longer period of time. Instead, the rhythm of the recurring dish is actually helping them (Kerstin)

Teachers emphasized that the recurring nature of dishes offers repeated opportunities for engagement: initially, a child might only observe the dish; subsequently, they may attempt a component; and ultimately, over the menu cycle, they often consume a complete dish, demonstrating the positive impact of repetition.

Discussion

This study aimed to explore kindergarten teachers' understandings of the concept of rhythm in relation to food and meals within Waldorf kindergartens. The discussion will now address key findings in light of this aim. The concept of rhythm is well-established in both academic literature (e.g., Mathisen, 2015; Tyson, 2025) and the Waldorf curriculum (Waldorfskolefederationen, 2016). The primary finding of this study is the consistent emphasis placed on rhythm by all participating teachers, albeit articulated in diverse ways. The study demonstrates that rhythm is a central and operative concept within Waldorf kindergartens. Furthermore, it reveals that rhythm in relation to food and meals is understood and enacted across multiple dimensions, ranging from concrete practices to more abstract principles, but is consistently present in the daily kindergarten life. Teachers conceptualize rhythm as permeating the entire year, weeks, and days, aligning with Frödén & von Wright's (2018) description of rhythm as a central organizing principle in Waldorf kindergartens, but also to specific dietary components like grains.

A particularly noteworthy and somewhat unexpected finding is the emphasis on grains and the „rhythm of grains.“ As the results indicate, grains hold a significant and valued position in the meal philosophy of most interviewed teachers. The rationales for this emphasis vary. Some teachers prioritize nutritional aspects, citing the superior nutritional value of ancient grains compared to refined alternatives (Johansson et al., 2021; Spisni et al., 2019) and their cultural-historical significance of ancient grains (Løes et al., 2020). Others offer more spiritually oriented explanations, emphasizing the “solar power” inherent in grains and their capacity to encapsulate a new plant, ideas attributed to Steiner (Moore, 1977), or the grains connection to planets (Renzenbrink, 1981). The planetary connection, cited by some teachers as justification for a specific grain rhythm, is elaborated by Harstein (2012), who notes the historical association of weekdays with planets and the subsequent development of a nutritional system linking specific grains to each day of the week based on perceived planetary qualities. Harstein (2012) and Kühne (2008) suggest that this grain rhythm is rigorously followed within anthroposophical institutions, advocating for a grain-based approach to anthroposophical nutrition. Some teachers in this study also expressed a belief in the therapeutic qualities of grains, suggesting they can support children's diverse needs. This concept of grain-specific benefits is also discussed by Kühne (1999) and Harstein (2012). Harstein (2012) exemplifies this by linking rice to the moon due to its water-based cultivation, associating it with adaptability and fluidity. However, despite these articulated beliefs in grain qualities, the practical application of grain-specific tailoring to individual

children's needs appears limited in daily kindergarten practice. It seems that the „rhythm of grains“ primarily functions to introduce the nutritional benefits of grains in a structured, repetitive manner. Furthermore, it provides a rhythmic framework for menu planning, combining a stable element (the grain) with a rotating set of dishes. It is pertinent to note that grains, particularly whole grains, are a significant source of dietary fibre and possess numerous nutritional advantages for children. However, the high satiety index of whole grains and fibre presents a potential consideration. In young children, excessive fibre intake may induce premature satiety, potentially leading to insufficient energy and nutrient consumption relative to their needs (Livsmedelsverket, 2011, 2024)

A predominantly finding with potential relevance beyond Waldorf pedagogy is the unanimous teacher perception that mealtime rhythm fosters calmness in children. As the dishes are recurring, the children are prepared to what to be served. This is similar to how predictability, as consistent routines, creates a sense of security along the children, as described by Frödén & von Wright (2018). The recurring nature of dishes, as practiced in Waldorf kindergartens, can be interpreted as a way of repeated food exposure (Spill et al., 2019). The repeated food exposure is known as a strategi to increase food acceptance along children (Anzman-Frasca & Ehrenberg, 2018; Spill et al., 2019). Picky eating² is a common and often transient phase in early childhood (Cardona Cano et al., 2015), but can be persistent in some and is also associated with neurodevelopmental disorders (Marí-Bauset et al., 2014; Mayes & Zickgraf, 2019; Smiths et al., 2020). This study suggests that the recurring dish rhythm, a distinctive feature of Waldorf kindergartens, may be particularly beneficial for children who are selective eaters for various reasons, including those with neurodevelopmental conditions. Repeated food exposure is also a recommended strategy for children with neurodevelopmental disorders (Tanner & Andreone, 2015). Given the preference for sameness, predictability, and routines often observed in individuals with autism (Fodstad & Matson, 2008), the predictability offered by recurring dishes, as highlighted by teachers in this study, could be particularly advantageous for children with such a diagnosis. However, it is crucial to acknowledge a potential tension. While teachers in this study emphasize the benefits of mealtime rhythm and recurring dishes, Swedish national dietary guidelines from The Swedish Food Agency (Livsmedelsverket, 2016) and the National Agency for Education (Skolverket, 2017) advocate for dietary variety in kindergarten and school meals to ensure comprehensive nutrient intake. If kindergarten meals contribute significantly to children's daily nutritional intake (up to 70%, as noted by Livsmedelsverket, 2016), the potential for reduced dietary variety within a rhythmic menu structure warrants careful consideration and further investigation.

Conclusion

This study set out to explore kindergarten teachers' understandings of rhythm in relation to food and meals within Swedish Waldorf kindergartens. The findings unequivocally demonstrate that rhythm is not merely a theoretical concept within this pedagogical approach, but a deeply embedded and actively enacted principle informing mealtime practices. Teachers consistently articulated a rhythmic ethos that permeates all temporal scales – from the annual cycle of seasons to the daily kindergarten routine – and manifests in diverse, yet interconnected, mealtime rhythms. These include the cyclical nature of menus and the recurrence of specific dishes, the intentional use of grains as a consistent element amidst dish variation, and the overarching aim to cultivate a predictable and secure mealtime experience for children.

A particularly novel finding is the emphasis placed on the „rhythm of grains,“ revealing a unique intersection of nutritional considerations and anthroposophical beliefs. While teachers acknowledged the nutritional value of whole grains, their rationales extended to encompass more esoteric perspectives, linking specific grains to planetary influences and perceived therapeutic qualities. This highlights the distinctive cultural and philosophical underpinnings of Waldorf education as they are expressed in everyday practices like meal provision. Furthermore, the study underscores the perceived benefits of mealtime rhythm, particularly menu predictability and recurring dishes, in fostering a sense of calmness and security among children. This finding resonates with research on repeated food exposure and its potential to enhance food acceptance,

2. Picky eating, selective eating or fussy eating are all concept who captures the phenomena.

suggesting a possible alignment between Waldorf mealtime practices and strategies beneficial for addressing picky eating and promoting positive food experiences in early childhood settings.

However, it is crucial to acknowledge the inherent tension between the rhythmic menu approach, with its emphasis on repetition, and national dietary recommendations advocating for variety to ensure nutritional adequacy. This study raises important questions regarding the nutritional implications of such rhythmic meal planning and warrants further investigation into how Waldorf kindergartens navigate this potential conflict. Future research could benefit from nutritional assessments of meals served in Waldorf kindergartens to evaluate their nutritional profile within the context of cyclical menus. Furthermore, exploring the long-term impact of rhythmic mealtime practices on children's food preferences and eating habits would provide valuable insights. Ultimately, this study contributes to a richer understanding of the multifaceted role of food and meals in early childhood education, highlighting how the concept of rhythm, deeply interwoven with Waldorf pedagogy, shapes not only daily routines but also children's experiences of nourishment, security, and temporal awareness.

Acknowledgments

This work was supported financially by the School of Education at Umeå University, Sweden.

References

- Anzman-Frasca, S., & Ehrenberg, S. (2018). Learning to like: roles of repeated exposure and other types of learning. In *Pediatric food preferences and eating behaviors*. Academic Press.
- Astley, K., & Jackson, P. (2000). Doubts on Spirituality: Interpreting Waldorf ritual. *International Journal of Children's Spirituality*, 5(2), 221–227.
- Björklund, J. (2021) *Lärande för hållbar utveckling. Börja med maten!* Studentlitteratur AB.
- Bone, J. E. (2007). *Everyday spirituality: supporting the spiritual experience of young children in three early childhood educational settings*. Palmerston North, New Zealand. <http://hdl.handle.net/10179/623>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Cardona Cano, S., Tiemeier, H., Van Hoeken, D., Tharner, A., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Hoek, H. W. (2015). Trajectories of picky eating during childhood: A general population study. *The International journal of eating disorders*, 48(6), 570–579. <https://doi.org/10.1002/eat.22384>.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Fodstad, J. C., & Matson, J. L. (2008). A comparison of feeding and mealtime problems in adults with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 541–550. DOI: 10.1007/s10882-008-9116-6.
- Frödén, S. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum: en etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Örebro universitet.
- Frödén, S., von Wright, M. (2018). The Waldorf Kindergarten. In: Fleer, M., van Oers, B. (eds) *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer.
- Gullberg, E. (2006). Food for future citizens: school meal culture in Sweden. *Food, Culture & Society*, 9(3), 337–343. <https://doi.org/10.2752/155280106778813279>.
- Harstein, J. (2012). *The Living Kitchen: Organic Vegetarian Cooking for Family and Friends*. Floris Books.
- Harris, H. A., Bowling, A., Santos, S., Greaves-Lord, K., & Jansen, P. W. (2022). Child ADHD and autistic traits, eating behaviours and weight: A population-based study. *Pediatric obesity*, 17(11), 12951. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12951>.
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>.
- Höijer, K., Lindö, C., Mustafa, A., Nyberg, M., Olsson, V., Rothenberg, E., Sepp, H., & Wendin, K. (2020). Health and sustainability in public meals: an explorative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph17020621>.
- Jansson, C. (2022). *Naturliga, rytmiska och holistiska individer Diskurser om pedagogik i Waldorfskolor i Sverige*. Åbo Akademi.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. I *Pedagogisk forskning i Sverige* 2, 81– 101.
- Johansson, E., Prieto-Linde, M. L., & Larsson, H. (2021). Locally Adapted and Organically Grown Landrace and Ancient Spring Cereals—A Unique Source of Minerals in the Human Diet. *Foods*, 10(2), 393. <https://doi.org/10.3390/foods10020393>.
- Kranich, E. (2002). *Barnet i utveckling: grunder för waldorfpedagogiken*. Järna: Telleby.
- Kristofers, H. Y., Gerhardt, K., & Wendin, K. (2024). Liking and willingness to eat of landrace porridges: A comparison between consumer groups. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 35, 100864. <https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2023.100864>.
- Kühne, P. (1993). *Ernährungssprechstunde: Grundlagen einer gesunden Lebensführung: Ernährung heute, Lebensmittelqualität, Zusatzstoffe, richtige Ernährung, Rhythmus und Temperamente, Ernährung Berufstätiger, Formen der Fehlernährung, Heilkost*. Urachhaus.

- Kühne, P. (1999): Was ernährt unsere Kinder. Von Nährstoffen und Lebensmitteln. In: *Verein für Anthroposophisches Heilwesen* (1999): Beiträge für eine bewusste Lebensführung in Gesundheit und Krankheit, Bad Liebenzell.
- Kühne, P. (2008): *Anthroposophische Ernährung. Lebensmittel und ihre Qualität*. Bad Vilbel.
- Kühne, P. (2022). *Anthroposophische Ernährung : Lebensmittel und ihre Qualität*. Arbeitskreis f. Ernährungsforschung.
- Livsmedelsverket (2011). *Råd om mat för barn 0-5 år - vetenskapligt underlag med risk- eller nyttovärderingar och kunskapsöversikter*. Livsmedelsverket.
- Livsmedelsverket (2016) *Nationella riktlinjer för måltider i förskolan*. Livsmedelsverket.
- Livsmedelsverket (2024) *Vegansk mat till barn*. https://www.livsmedelsverket.se/matvanor-halsa--miljo/kostrad/barn-och-ungdomar/vegansk-mat-till-barn#Tillr%C3%A4ckligt_med_energi_och_n%C3%A4ring [Retrieved 20250308].
- Løes, A. K., Frøseth, R. B., Dieseth, J. A., Skaret, J., & Lindö, C. (2020). What should organic farmers grow: heritage or modern spring wheat cultivars? *Organic Agriculture*, 10, 93-108.
- Malm, E. (2013) *En tonårings värde och värdighet: en pedagogisk essä om det mellanmännsliga och människans mitt*. Carlssons.
- Mansikka, J.-E. (2007). *Om naturens förvandlingar: vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idehistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*. Helsingfors Universitet.
- Mari-Bauset, S., Zazpe, I., Mari-Sanchis, A., Llopis-González, A., & Morales-Suárez-Varela, M. (2014). Food selectivity in autism spectrum disorders: a systematic review. *Journal of child neurology*, 29(11), 1554–1561. <https://doi.org/10.1177/0883073813498821>.
- Mayes, S. D., & Zickgraf, H. (2019). Atypical eating behaviors in children and adolescents with autism, ADHD, other disorders, and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 64, 76-83. DOI: 10.1016/j.rasd.2019.04.002.
- Mathisen, A. (2015). Rhythms as a Pedagogy of Becoming – Part II. *Research on Steiner Education (RoSe)*, 6(2), 52-67
- Moore, H. G., JR. (1977). *Rudolf Steiner's Contributions To The History And Practice Of Agricultural Education*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302868721).
- Munck Sundman, U. (2016) *Hur barn gör måltid*. Stockholms universitet.
- Nicol, J. (2016). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice*. Routledge.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and policy in mental health*, 42(5), p. 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>.
- Renzenbrink, U. (1981). *Die sieben Getreide Nahrung für d. Menschen*. Geering.
- Schwartz, E. (2008) From playing to thinking: how the kindergarten provides a foundation for scientific understanding, *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(2), 137-145. <https://doi.org/10.1080/13642530802076235>.
- Sepp, H. (2013). *Måltidspedagogik: mat- och måltidskunskap i förskolan*. Studentlitteratur AB.
- Sepp, H., & Höijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at Kindergarten – an exploratory study from Sweden. *Food & Nutrition Research*, 60(1). <https://doi.org/10.3402/fnr.v60.32603>.
- Skolverket (2017). *Måluppfyllelse i förskolan*. Skolverket.
- Smith, B., Rogers, S. L., Blissett, J., & Ludlow, A. K. (2020). The relationship between sensory sensitivity, food fussiness and food preferences in children with neurodevelopmental disorders. *Appetite*, 150, 104643. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104643>.
- Spill, M. K., Johns, K., Callahan, E. H., Shapiro, M. J., Wong, Y. P., Benjamin-Neelon, S. E., ... & Casavale, K. O. (2019). Repeated exposure to food and food acceptability in infants and toddlers: a systematic review. *The American journal of clinical nutrition*, 109, 978S-989S. DOI: 10.1093/ajcn/nqy308.
- Spisni, E., Imbesi, V., Giovanardi, E., Petrocelli, G., Alvisi, P., & Valerii, M. C. (2019). Differential Physiological Responses Elicited by Ancient and Heritage Wheat Cultivars Compared to Modern Ones. *Nutrients*, 11(12), 2879. <https://doi.org/10.3390/nu11122879>.

- Tanner, A., & Andreone, B. E. (2015). Using graduated exposure and differential reinforcement to increase food repertoire in a child with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 8(2), 233-240. doi:10.1007/s40617-015-0077-9.
- Taylor, C. M., Wernimont, S. M., Northstone, K., & Emmett, P. M. (2015). Picky/fussy eating in children: Review of definitions, assessment, prevalence and dietary intakes. *Appetite*, 95, 349–359. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.07.026>.
- Tjärnstig, L. (2019). *Didaktisk praxis i waldorfskolan : en didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt*. Åbo Akademi.
- Tyson, R. (2024). Waldorf education—a survey of empirical research. *RoSE—Research on Steiner Education*, 15(1).
- Tyson, R. (2025). *Waldorfpedagogik. En kritisk introduktion*. Liber.
- Waldorfskolefederationen (2016) *En väg till frihet*. Telleby Bokförlag.
- Åkerman, J. (2024). *God forskningssed 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Zur Anschlussfähigkeit waldorfpädagogischer Termini

„...manchmal braucht es noch so ein bisschen Hülle...“

Philipp Gelitz

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter

ZUSAMMENFASSUNG. In einer qualitativen Befragungsstudie zu Qualitätsmerkmalen in waldorfpädagogischen Einrichtungen konnte neben konzeptionellen Besonderheiten bei den Leitmotiven und Erziehungszielen (Orientierungsqualität) sowie eindeutigen Waldorf-Spezifika in Bezug auf die von den Befragten geäußerten Schwerpunkte im pädagogischen Alltag (erfragte Prozessqualität) auch eine waldorfspezifische Begriffsverwendung rekonstruiert werden, die sich vom gewohnten kindheitspädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Vokabular stark unterscheidet. In den geführten Interviews thematisierten einzelne Befragte unter anderem die „Beheimatung“ des Kindes sowie ein „Hülle-Geben“. Diese Begriffsverwendungen zeigen sowohl mögliche und sinnvolle Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche Diskurslinien als auch eindeutige Differenzen. Der Beitrag geht diesen Anschluss(un)möglichkeiten nach, indem versucht wird, die zugrunde liegenden Bedeutungszuschreibungen zu explizieren.

Schlüsselwörter: Waldorfpädagogik, Expert:innen-Interviews, pädagogische Qualität, phänomenologische Erziehungswissenschaft, Hermeneutik

The (non)connectivity of Waldorf educational terms

ABSTRACT. In a qualitative survey study on characteristic qualities in Waldorf daycare centers, in addition to conceptual peculiarities in the guiding principles and educational goals (orientation quality) as well as clear Waldorf specifics with regard to the focal points expressed by the respondents in everyday pedagogical life (surveyed process quality), a Waldorf-specific use of term was also reconstructed, which differs greatly from the usual childhood pedagogical or educational vocabulary. In the interviews conducted, individual interviewees addressed, among other things, the “homing” („Beheimaten“) of the child as well as “giving a shell” („Hülle-Geben“). These uses of terms show both possible and meaningful connections to educational science discourse as well as clear differences. This article explores these (in)possibilities of connection by attempting to explicate the underlying attributions of meaning.

Keywords: Waldorf education, expert-interviews, pedagogical quality, phenomenological educational science, hermeneutics

Zum Rahmen der Untersuchung

Die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit wurde insgesamt bisher recht wenig beforscht, was ihr die Zuschreibung einer „black box“ der frühkindlichen Bildungsforschung“ (Grell, 2018, S. 135)

eingebraucht hat. Neben der Feststellung, dass hier eine eindeutige Forschungslücke vorliegt, die erst in den letzten Jahren zaghaft zu schließen begonnen wird (vgl. Gelitz, 2023, S. 79), argumentiert Ullrich (2021) überdies, dass hier eine besondere Hürde vorliegt, da der Waldorfkindergarten aufgrund seiner „anthropologischen und frühpädagogischen ‚Unzeitgemäßheit‘ [...] eine markante Außenseiterposition im Diskurs der Kindheitsforschung und der Frühpädagogik“ (ebd., o. S.) einnehme. Durch ihre „weltanschauliche Geschlossenheit“ erschienen Waldorfkindergärten konzeptionell „kaum anschlussfähig an den gegenwärtigen elementarpädagogischen Diskurs“ (ebda.). Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen eines Promotionsprojektes acht Personen aus dem Feld der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit zu ihren pädagogischen Orientierungen und pädagogischen Schwerpunktsetzungen befragt. Die Interviewtexte der Expert:innen-Interviews wurden mithilfe eines theoriegenerierenden Auswertungsverfahrens nach Bogner, Littig & Menz (2014, S. 75 ff.) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode eignet sich insbesondere dafür, nicht lediglich soziale Fakten zu erheben, sondern auch das Deutungswissen und die Relevanzsetzungen der Befragten zu rekonstruieren. Das Verfahren verfolgt somit die Intention, Wirklichkeitsannahmen, Einstellungen und zugeschriebene Bedeutungen zu erfassen, die sich über den einzelnen Fall hinaus als konstitutiv für das Untersuchungsfeld erweisen. Durch *vollständige Transkripte*, die *Kodierung* der inhaltstragenden Fundstellen sowie die *Kategorienbildung* werden zunächst manifeste Befunde offengelegt. Im vorliegenden Fall waren dies

- waldorfspezifische Ausprägungen eines Menschenbildes, das von der Idee des Ankommens und der Beheimatung der Person im Leib geprägt ist
- die Erziehungsziele von Freiheit, individueller Entfaltung und Selbstbestimmung, teils in Abgrenzung zu gesellschaftlicher Anpassung
- waldorfspezifische Schwerpunkte wie beispielsweise Rhythmus und Rituale, Hülle und Geborgenheit, die Bedeutung der Sinne, freies Spiel u. v. m.
- waldorfspezifische Annahmen darüber, wann pädagogische Situation gut sind, und wie sie sich einstellen, sowie
- ein eigenes Professionalitätsverständnis (Gelitz, 2023).

Durch die noch hinzutretenden Auswertungsschritte der *Konzeptualisierung*, d. h. des Anschließens der gefundenen Interviewaussagen und Kategorien an bereits bestehende Theorien, sowie der sogenannten *theoretischen Generalisierung*, werden auch latente Befunde freigelegt, die sich „hinter dem Rücken der Experten abspielen“ (Bogner et al., 2014, S. 79).

Zu diesen latenten Befunden gehören hier unter anderem das Vorhandensein mehrerer Spannungsfelder, die unter Rückgriff auf die Begriffsverwendung bei Helsper (2016, 2021) antinomische Spannungsfelder genannt werden können: Z. B. Nähe und Distanz, freies Spiel und Rahmen-Geben, Individualität und Gemeinschaft (Gelitz, 2023).

In den Interviewtexten finden sich darüber hinaus mehrere auffällige Begriffsverwendungen, wie z. B. das „Wesen“ des Kindes, die „Selbsterziehung“ der Erwachsenen, das „Begreifen“ der Welt in der frühen Kindheit oder das Selbstverständnis, ein „Erziehungskünstler“ zu sein. Im Folgenden werden exemplarisch die geäußerten Termini „Beheimaten“ und „Hülle-Geben“ mit den ihnen innewohnenden Bedeutungszuschreibungen erörtert. Sie scheinen vor dem Hintergrund der verfügbaren Theorie in besonderer Weise waldorfspezifisch zu sein. Diese Begriffe wurden von den Befragten selbst eingebracht. Bei der hermeneutischen Betrachtung einzelner diesbezüglicher Interview-Aussagen handelt es sich um Skizzen hinsichtlich möglicher Anschlüsse oder Inkommensurabilitäten (Gelitz, 2022, S. 288).

“Beheimaten”

Im Kontext von Pädagogik und Erziehungswissenschaft zeigt sich *Beheimaten* auf der Ebene der pädagogischen Ansätze vor allem als bedeutende Begriffskonstruktion im Zusammenhang mit der oftmals stark hervorgekehrten Handlungsorientierung in der Waldorfpädagogik, da hier teils implizit und teils

explizit auf ein Ankommen und Beheimaten des Geistes im Körper Bezug genommen wird. Es wird in waldorfpädagogischen Veröffentlichungen zur frühen Kindheit an verschiedenen Stellen in unterschiedlicher Nuancierung immer wieder ein Zusammenhang hergestellt zwischen einerseits einer pädagogischen Umgebung, die in ihrem Anregungspotenzial für die Sinne, für die Vitalität und für die Bewegung vor allem den Körper, die Handlungen und den Raum adressiert, und andererseits dem Ankommen bzw. Sich-Inkarnieren der Individualität des Kindes mittels eben jener Gestaltungen. Der Zusammenhang zwischen der anthropologischen Annahme, dass ein Kind nicht als unbeschriebenes Blatt auf die Welt kommt, und der Bedeutung der körperlich-leiblichen Erziehung ist eine spezifische Eigenart im pädagogischen Denken der Waldorfpädagogik, insbesondere für die frühe Kindheit (vgl. hierzu Gelitz, 2017; Patzlaff, Grah-Wittich, v. Mackensen & McKeen, 2016; Patzlaff & Saßmannshausen, 2012; Wiehl, 2020). Bei Steiner selbst beginnt gar der 1919 gehaltene programmatische Vortragszyklus „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner, 1992) mit einer Betrachtung der Bedeutung einer atmenden bzw. rhythmischen Pädagogik für Einklang und Harmonisierung des seelisch-geistigen Pols mit dem körperlich-leiblichen Pol des Menschen.

In den Interviewtexten aus zwei verschiedenen Interviews finden sich zum Thema *Beheimaten* folgende Beschreibungen:

...eine gute Verbindung zu finden, dass die Kinder in ihrem Körper beheimatet sind...

...Der Leitstern ist, dass sie ganz beheimatet sind in sich. Dass, wenn sie in die Schule gehen können [...], dass sie ihr Rüstzeug fürs Leben haben. Dass sie grob- und feinmotorisch so fit und beweglich sind, dass sie diese Schulbiografie einfach gut gehen können, weil die Grundlagen stimmen. Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache, Phantasie, Musikalität, künstlerische Ansätze – dass diese Grundlagen da sind. Das ist der Teppich...

...dieses In-Sich-Beheimaten heißt für mich, wenn diese Kindchen kommen, mit diesen drei Jahren kommen aus der Krippe oder von ganz woanders, und ich sehe, wie sie in ihrer körperlichen Entwicklung sind, wie, in diesen drei Jahren sie sich, wenn wir nur auf dem Körperlichen bleiben, wenn sie aus diesem, aus dem Kleinkindlichen herauswachsen und in ihren Körper so [...] hineinwachsen [...] Und umso beweglicher sie in ihrem Körper sind, umso beweglicher werden sie ja auch in ihrem Geist, weil sie die Dinge ja bedienen können. Habe ich irgendwo eine Blockade, hänge ich ja auch immer. Wenn ich nicht springen kann, oder meine Schuhe nicht binden kann: Was macht das, wenn ich jahrelang, oder meine ganze Kindheit, immer nur Schlupfschuhe an habe? Aber was macht das auch mit mir, mit meiner Feinmotorik, Finger, Gelenke, bis ins Hirn hinein, wenn ich eine Schleife binden lerne? Und das brauche ich ja später auch in meinem Beruf oder in der Schule überhaupt zum Schreiben-Lernen, damit die Voraussetzung stimmt, damit ich beweglich, freie... frei denken kann. Ein eigenes Urteil bilden kann. Phantasievoll mich bewegen kann in Sprache und Raum. Ja, also, einfach da körperlich mitgeben. Und natürlich auch dieses Beheimaten, indem ich ihnen so ganz viel Seelennahrung gebe. Dieses Gefühl mitgebe, es ist so schön, dass du da bist, und es ist gut, dass du da bist. Und wie gut du die Dinge machst. [...] Es ist wunderbar, so wie du bist. Und dieses Wohlgefühl mitzugeben. [...] Zelebrieren das, was da ist, anstatt zu problematisieren. Das ist mir ganz arg wichtig. Und das beheimatet auch noch einmal so im Seelischen...

...in seiner Entwicklung der ersten drei Jahre ist so ein Kind im Wesentlichen auf der Reise zu sich selbst...

...Das Kind, wenn es geboren wird, ist ja eigentlich erstmal nur, und das ist eine ganze Menge, der physische Leib geboren. Das Kind selber ist im Umkreis. Das kann man sehen darin: Kinder träumen, sie schauen uns an von ganz weit her. Sie sind in dem Sinne noch nicht bewusst, sondern im ersten, eigentlich bis zum zweiten Lebensjahr, ist ihre Frage an alle Dinge: Wer bist du? Wie schmeckst du? Wie klingst du? Wie fühlst du dich an? Und das geht unmittelbar. Aus der Waldorfpädagogik und dem Begründer Rudolf Steiner heraus gibt es das wunderbare Zitat: Das Kind in den ersten drei Jahren ist für jegliches Wort unzugänglich. Das meint: Wir können noch nicht über Reflexion, Abstraktion und Ermahnungen erziehen. Wir müssen eindeutig sein in Handlungen, und um das vielleicht abzurunden, kann man sagen: Das Kind ist im ersten Lebensjahr zum Beispiel ganz angewiesen auf Tastsinnerfahrungen. [...] Man denkt ja erstmal, wenn man an Tastsinn denkt: Ich erfahre etwas über die Welt. Das ist auch richtig. Aber im Tastsinn erfahre ich auch: Wo bin Ich? Wo fange ich an, wo höre ich auf? Und ich bekomme Sicherheit. Und das im übertragenen Sinne geht über die Bewegungsentwicklung, dass das Kind also laufen lernt, über die Sprachentwicklung dann zur Denkentwicklung. Und das sind wahrlich Reisen zu sich selber...

Das Stichwort *Beheimaten* zeigt sich empirisch demnach inhaltlich am ehesten als eine Anverwandlung des leiblichen Gefüges, als ein zunehmendes körperliches Geschickt-Werden, als ein zunehmendes körperliches Sicherheitsgefühl, als Voraussetzung für späteres Können, als ein seelisches Wohlgefühl durch Anerkennung sowie als ein Zu-Sich-Selbst-Kommen.

Dabei ist die spirituelle Perspektive, die in der waldorfpädagogischen Theorie stärker vorhanden ist und in der hier gezeigten empirischen Rekonstruktion der handlungsleitenden pädagogischen Auffassungen etwas schwächer, einer erziehungswissenschaftlichen Besprechbarkeit fast gänzlich entzogen. Die Setzung einer vorgeburtlichen Individualität, die ins irdische Dasein tritt, mag jenseits einer wissenschaftlichen Diskussion individuell als plausibel oder abwegig eingeschätzt werden. Sie ist auch bildungsphilosophisch interessant und vor allem im Hinblick auf das pädagogische Menschenbild, d. h. für die pädagogische Anthropologie, von Bedeutung, da sich entlang der internalisierten Menschenbilder die pädagogischen Handlungsoptionen entwickeln (vgl. Zirfas, 2021). Für einen Bezug zu den verschiedenen Strömungen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (vgl. Krüger, 2019) und insbesondere zu den Diskurslinien zu pädagogischer Qualität im Vorschulalter (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Viernickel, Fuchs-Rechlin, Strehmel, Preissing, Bense & Haug-Schnabel, 2015; Viernickel & Weltzien, 2023) ist eine solche esoterische Annahme jedoch weitgehend unbrauchbar.

Wird zugunsten einer kontextualisierenden Diskussion des pädagogischen Beheimatungsbegriffs in der Waldorfpädagogik diese spirituelle Dimension beiseitegelassen, so ist aber eine große Anschlussmöglichkeit an verkörperungstheoretische Diskurse in der Phänomenologie und Anthropologie und vor allem an die Embodiment-Konzeption gegeben.

Elementare Grundgedanken dieser phänomenologischen Zugänge zu einer anthropologischen Konzeption der Verkörperung und ihrer pädagogischen Implikationen sind

- die Unterscheidung zwischen einem Körper, den wir haben, und einem Leib, der wir sind (Böhme, 2019; Fuchs, 2018),
- die Formulierung, dass wir nicht nur körperlich in-der-Welt sind, sondern auch leiblich zur-Welt sind (Merleau-Ponty, 1966, S. 118 ff.),
- die Feststellung, dass Bewusstsein immer physisch verkörpert sowie ökologisch und sozial eingebettet ist (Brinkmann, Türistig & Weber-Spanknebel, 2019; Fuchs, 2020, S. 192 ff.; Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher, 2017),
- die damit einhergehende Überzeugung, dass wir unseren lebendigen Leib „bewohnen“ und durch ihn die Welt (Fuchs, 2017, S. 96),
- die Möglichkeit, die Ebene von „Vernunft, Denken und Reflexion [...] in leiblicher Verankerung“ thematisieren zu können (Breil, 2019, S. 391),
- die Überzeugung, dass Bildungsprozesse, Lernerfahrungen und In-Resonanz-Treten zunächst präreflexive verkörperte Praxen in einem interkorporalen Antwortgeschehen darstellen (Breuer, 2019; Brinkmann, 2019), sowie
- der Verweis auf die hohe Bedeutung körperlicher Erfahrungen in der frühen Kindheit für den späteren Erlebnishorizont im Sinne eines lebenslang weiterwirkenden schweigenden Wissens (Schäfer, 2019, S. 116).

Insbesondere in der Formulierung, Leiblichkeit könne als „Verschränkungsmodus von Körperlichem und Geistigem“ (Brinkmann et al., 2019, S. 4) beschrieben werden, zeigt sich die große Schnittmenge zwischen einer Anthropologie der Verkörperung (Fuchs, 2020), der phänomenologisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft (Brinkmann et al., 2019) und den waldorfpädagogischen Grundannahmen von einem „In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib“ (Steiner, 1992, S. 24).

Der Terminus *Beheimaten* (und damit Verbundenes wie z. B. *Zu-Sich-Selbst-Kommen*) erweist sich somit als zum großen Teil anschlussfähig an die Termini *Bewohnen*, *Zur-Welt-Sein*, *Leib-Sein*, *Verkörperung* sowie

leibliche Verankerung und dadurch mindestens innerhalb der phänomenologischen Erziehungswissenschaft und der Anthropologie als diskursiv sehr gut zugänglich.

“Hülle-Geben”

Anders als *Beheimaten* stellt der in den geführten Interviews eingebrachte Terminus *Hülle-Geben* eine größere Hürde für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion dar. Als Erstes werden hier nun zunächst die entsprechenden Interview-Passagen wiedergegeben.

Auf die Frage, was in einer Krippe professionell ist und somit auch eine Fachkraft von Eltern unterscheidet, antwortet eine der befragten Personen:

...man ist mit offenem Herzen da, aber man vereinnahmt das Kind nicht. Man gibt ihm Geborgenheit und Hülle, aber in einer Form, weil das Kind es braucht, und nicht, weil man selber es braucht. Ich begleite die Kinder, aber ich kann sie auch gut gehen lassen...

Auf die Frage, wie der Tagesablauf im Kindergarten in etwa aussieht, antwortet eine andere Fachkraft unter anderem:

... Und da muss ich einfach gut hinspüren: Was brauchen die Kinder morgens? Die Kinder kommen morgens, ich nehme sie in Empfang, ich begrüße sie, spüre erst einmal ab, wo sie gerade stehen, und dann, entweder haben sie selber den Spielimpuls oder ich begleite, oder manchmal braucht es noch so ein bisschen Hülle. Das ist meine Aufgabe am Morgen...

Auf die Frage, wann eine einzelne pädagogische Situation richtig gut gelungen ist, antwortet eine weitere der befragten Personen:

...Und dann mit dem anderen Kind, der, wo es eben wirklich oft schwierig ist, [...] den versuche ich eben über Hülle-Geben, wirklich in den Arm nehmen und über positiv Darstellen [...] Und was können wir jetzt eben dem Jungen geben an Hülle...

Darüber hinaus sind noch vereinzelte Aussagen zu finden, die etwas weniger spezifisch die Bedeutung eines Geborgenheitsgefühls bzw. eines Raum-Schaffens zum Inhalt machen, hier aber nicht gesondert hervorgehoben werden müssen.

Mit dieser etwas unscharfen Verwendung des Terminus „Hülle“ bzw. „Hülle-Geben“ stehen die Interview-Passagen in großer Übereinstimmung mit einer eingeübten Begriffsverwendung in der Waldorfpädagogik. Ohne eine engere Bestimmung des Hülle-Begriffs vorzulegen, wird dieser in der waldorfpädagogischen Literatur zur Kindheitspädagogik weithin und in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht. So ist die erzieherische Geste der *Hülle* bzw. der *Umhüllung* sowohl im Hinblick auf eine modernisierungskritische Schutzfunktion zu finden (vgl. Hüning, 2020; Jaffke, 2012; Kügelgen, 1983) als auch darüber hinaus im Hinblick auf die Orientierung, Verlässlichkeit und Schutz bietenden Funktionen der Raum- und Zeitgestaltung (vgl. Grah-Wittich, Huisinga & Kern, 2020; Kardel, McKeen, Patzlaff & Saßmannshausen, 2015; Müller, 2020). Auch die hauswirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten bzw. Aktivitäten könnten zur „Hüllenbildung“ (Jaffke, 1989, S. 1085) beitragen, indem durch die Art und Weise des Arbeitens eine nachahmenswerte Umgebung, in Jaffkes Formulierung: eine „Tätigkeitshülle“ (ebda.), erzeugt werde, die das frühkindliche Spiel impulsiert (vgl. hierzu auch Steiner, 1989, S. 77). Ebenso wird in der nicht-intellektuellen Ansprache, d. h. in einem sprachlich warmen und bildhaften Umgang mit den Kindern ohne ungefragte Erklärungen, eine gesundheitsfördernde Hülle gesehen, die die Lebenskräfte der Kinder vor einer Überforderung schützt (vgl. McKeen, 2015; Michael & Gelitz, 2024). Passend dazu taucht der Begriff „Hülle“ im Sammelband „Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik“ (Wiehl, 2020) insgesamt 24-mal auf.

Als besonders prägnante Fundstellen aus dieser großen Fülle der Begriffsverwendung in der waldorfpädagogischen Literatur sollen hier die folgenden illustrierend aufgeführt werden:

Die Institution Kindergarten mußte entstehen, weil die Familie in der Industriegesellschaft ihre Funktion als ‚soziale Mutterhülle‘ des kleinen Kindes immer weniger erfüllen konnte. (Kügelgen, 1983, S. 9).

Der Rhythmus in der Tagesgestaltung dient der Förderung der physisch-ätherischen Entwicklung des Kindes. Das Ziel ist, der Entwicklung der Persönlichkeit zu einer guten Grundlage zu verhelfen. So wie sich der physische Körper geschützt im Mutterleib heranbildet, so muss im ersten Jahrsiebt eine Schutzhülle für die Ausgestaltung der Vitalitätskräfte gegeben sein. Dieser Vorgang ist vergleichbar mit der Schwangerschaftszeit des Kindes – nämlich ein abnehmendes Abhängigkeitsverhältnis. In der Institution muss dieser Raum entsprechend der Kräfte, die in ihm gedeihen sollen, gepflegt werden. (Grah-Wittich et al., 2020, S. 139).

Fragen wir uns, wie die tägliche Arbeit im Kindergarten zur Hülle für die Lebenskräfte der Kinder werden kann, so ist es zunächst sinnvoll, sich den Sinn oder die Aufgabe einer Hülle zu vergegenwärtigen. Einerseits soll eine Hülle Schutz bieten, soll Äußeres abhalten, andererseits aber dabei ermöglichen, daß im Innern etwas gedeihen kann, geordnet, gestärkt, versorgt wird. Hülle ist zwar etwas Umgrenzendes, sie hat aber nicht in jedem Fall etwas Abschließendes, sondern sie ermöglicht die Vermittlung von Innerem und Äußerem. [...] Blicken wir als erstes auf jene Hülle, die durch unser eigenes Benehmen, unser Handeln, unsere Gebärden entstehen kann. Ich möchte sie die »Tätigkeitshülle« nennen. Hierzu gehört vor allem das Schaffen einer nachahmenswerten Welt. [...] Eine zweite »Hülle«, die beispielhaft dargestellt werden soll, entsteht durch das rhythmische Gliedern der Zeit. Jedes Kind erlebt den Kindergartenvormittag in zwei großen »Atemzügen«. [...] Diese Zeitgliederung ist täglich die gleiche. Sie wird zur guten Gewohnheit, zur Hülle. [...] Die letzte »Hülle«, die beschrieben werden soll, ist jene Hülle, die entstehen kann durch den Umgang mit dem Wort. Im Spielzusammenhang können wir sparsam mit Worten sein. Ein anregendes Wort zum Spiel oder zur Weiterführung des Spiels genügt oft schon. (Jaffke, 1989, S. 1084-1092).

Dabei dürfte die starke Fokussierung auf den Begriff der *Hülle* bei Steiner (1987, S. 309–344) entlehnt sein. In der „Erziehung des Kindes“ aus dem Jahr 1907, seiner einzigen schriftlichen Auseinandersetzung zu pädagogischen Themen, die keine Mitschrift von Vorträgen ist, entfaltet er den Lesenden das Bild verschiedener Hüllen, in die der Mensch zunächst eingebettet ist.

Wie der Mensch bis zu seinem Geburtszeitpunkte von einer physischen Mutterhülle, so ist er bis zur Zeit des Zahnwechsels, also etwa bis zum siebenten Jahre von einer Ätherhülle und einer Astralhülle umgeben. Erst während des Zahnwechsels entläßt die Ätherhülle den Ätherleib. Dann bleibt noch eine Astralhülle bis zum Eintritt der Geschlechtsreife. [...] Wie im Leibe der Mutter der physische Leib die Kräfte empfängt, die nicht seine eigenen sind, und innerhalb der schützenden Hülle allmählich die eigenen entwickelt, so ist es mit den Kräften des Wachstums der Fall bis zum Zahnwechsel. Der Ätherleib arbeitet da erst die eigenen Kräfte aus im Verein mit den ererbten fremden. (ebd., S. 321).

Die damit dokumentierten heuristischen Überlegungen zum Freiwerden verschiedener Wesensglieder aus ihren Hüllen im Verlaufe der Kindheit und Jugend haben hier recht sicher einen großen Einfluss auf die Vorstellungsbildung in der weiterführenden waldorfpädagogischen Literatur.

Insofern verbleibt die Diskussion über das Hülle-Geben innerhalb der Waldorfpädagogik und ist damit zunächst nicht anschlussfähig, weil sich ähnliche Diskussionsfiguren weder in den Diskurssträngen zur pädagogischen Qualität noch, etwas weiter gefasst, in der allgemeinen Erziehungswissenschaft zeigen. Einzig die Begriffsverwendung des *sicheren Hafens* in der Bindungstheorie, welche als Teilgebiet der Entwicklungspsychologie formuliert, dass eine sichere Bindung nur durch eine feinfühlige, prompte und angemessene Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse seitens der Eltern bzw. der Bezugspersonen entsteht (vgl. Ahnert, 2008), bietet hier eine gewisse Berührungsfläche. Zwar wird auch in der Bindungsforschung, so weit hier zu überschauen, nicht von einer Hülle oder einer Wahrnehmungshülle gesprochen, es könnte diesbezüglich allerdings vermittelnd formuliert werden, dass sich das Kind in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum eingehüllt und geborgen fühlt und nur dadurch frei explorieren kann. Dieser Anschluss findet sich bei Grah-Wittich et al. (2020) dezidiert ausgeführt. In ihrem Aufsatz zu „Bildungsauftrag und Konzept der waldorfpädagogischen Krippe“ (ebd.) formulieren die Autorinnen in Bezug auf Bindung und Autonomie:

Ein Kind, das sich sicher und wohl fühlt, kann seine Umgebung frei erkunden; hingegen stellt ein Kind, das Unsicherheit oder Gefahr verspürt, sein Explorationsverhalten ein. Aufgrund des erhöhten Bedarfs nach Sicherheit sucht es die Nähe zu seiner Bezugsperson. Als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kindes und für das eigenständige Erobern der Welt braucht ein Kind die sichere Basis, die schützende Hülle einer Bezugsperson.

[...] Beide Gesten – der Bindungsaufbau und die Exploration – tragen zu einer vitalen Hülle bei, in der sich die Metamorphose, das Wechselspiel von Zusammensein und Für-sich-Sein des Kindes, wiederfindet. (ebd., S. 140).

Darüber hinaus muss es bei der Feststellung bleiben, dass die Idee der *Hülle* eine spezifische Eigenheit im pädagogischen Denken der Waldorfpädagogik, und insbesondere der frühkindlichen Waldorfpädagogik, ist, die sich aus den Ausführungen Steiners abzuleiten scheint. Dieses Spezifikum ist durch seine singuläre Stellung in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen bis auf die erwähnte Ausnahme in Bezug auf Bindung kaum akademisch besprechbar, bietet aber einen interessanten Ausgangspunkt für mögliche bildungstheoretische und anthropologische Überlegungen, vor allem im Hinblick auf Sicherheit und Orientierung vermittelnde und damit *Hülle-gebende* Zeitgestaltungen.

Fazit

In den beiden vorangegangenen Abschnitten wurden zwei Begriffe, die in einem empirischen Forschungsprojekt von den Befragten selbst zur Charakterisierung von waldorfpädagogischen Schwerpunkten eingebracht wurden, exemplarisch herausgegriffen, kontextualisiert und, wo möglich, an Diskurslinien angeschlossen bzw. ihre partielle Inkommensurabilität identifiziert.

Dabei ist zusammenfassend festzuhalten, dass sich der Begriff „Beheimaten“ als in hohem Maße anschlussfähig an verkörperungstheoretische Diskurse in der Anthropologie, an Positionen der phänomenologischen Erziehungswissenschaft sowie an die Embodiment-Konzeption zeigt. Die in diesen Richtungen verfolgte Grundfrage, inwieweit es neben einem objekthaften Körper auch einen Leib bzw. eine Leiblichkeit gibt, durch die Menschen sich selbst ausdrücken, trifft eine Kernfrage der Waldorfpädagogik.

Der Begriff der „Hülle“ bzw. des „Hülle-Geben“ zeigt kaum Anschlussmöglichkeiten, obgleich seine heuristische Funktion für das pädagogische Bemühen, entwicklungsangemessen zu agieren, einen interessanten Gewinn für die pädagogische Anthropologie darstellen könnte. Es konnte gezeigt werden, dass es in der wissenschaftlichen Literatur zur Waldorfpädagogik das Bemühen gibt, die bindungstheoretische Annahme eines sicheren Hafens als Voraussetzung für Exploration in Verbindung zu bringen mit dem „Hülle-Geben“ in der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit. Darüber hinaus zeigt sich der Begriff zunächst als inkommensurabel.

Durch die vorgelegten Skizzen eines hermeneutischen Eintauchens in die Bedeutungszuschreibungen an einzelne Begriffe wird zum einen deutlich, dass es anthropologische Annahmen in der Waldorfpädagogik gibt, die eindeutig waldorfspezifisch und kaum zugänglich sind. Zum anderen wird durch die Kontextualisierung aber darüber hinaus deutlich, dass es sich lohnt, auch für das erziehungswissenschaftliche Denken sehr ungewohnte Begriffsverwendungen aus der Waldorfpädagogik aufzugreifen und einzuordnen.

Literatur

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Böhme, G. (2019). *Leib. Die Natur, die wir selbst sind*. Berlin: Suhrkamp.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breil, P. (2019). Haltung. Ein Entwurf mit Merlau-Ponty. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 389–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, I. (2019). Lernen als vorreflexiver Erfahrungsprozess: die ontologische Praxis der Sinnkonstitution von Leib und Welt. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 77–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2019). Embodied Understanding in Pedagogical Contexts. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M., Türistig, J., Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.). (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, T. (2017). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2018). *Leib – Raum – Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Gelitz, P. (2023). Qualitative Befunde zu pädagogischer Qualität in Waldorf-Kitas. *RoSE – Research on Steiner Education*, 14 (2), 79–100.
- Gelitz, P. (2022). *Pädagogische Qualität in Waldorfkinderergärten und Waldorfkrippen*. Wiesbaden: Springer VS
- Gelitz, P. (2017). *Frühe Kindheit verstehen. Pädagogik im Waldorfkinderergarten*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Grah-Wittich, C., Huisinga, B., Kern, A. (2020). Bildungsauftrag und Konzept der waldorfpädagogischen Krippe. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 137–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Grell, F. (2018). Klassische frühpädagogische Ansätze. In T. Schmidt, W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 121–140). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Hüning, F. (2020). Waldorfkinderergarten-Pädagogik – ein historischer Abriss. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 243–257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Jaffke, F. (1989). Wie wird die Kindergartenarbeit zur „Hülle“ für die Lebenskräfte des Kindes? In *Erziehungskunst*, 12/1989 (S. 1083–1095). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Jaffke, F. (2012). *Spiele und Arbeiten im Waldorfkinderergarten*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kardel, T., McKeen, C., Patzlaff, R., Saßmannshausen, W. (2015). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. Teil II. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Kügelgen, H. v. (Hrsg.). (1983). *Plan und Praxis des Waldorfkinderergartens*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- McKeen, C. (2015). Die Metamorphose von Wachstumskräften in Denkkräfte. In M.-L. Compani, P. Lang (Hrsg.), *Waldorfkinderergarten heute. Eine Einführung* (S. 65–80). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.

- Michael, K., Gelitz, P. (2024). Was Kinder stärkt – für einen gesunden Start ins Leben. In P. Gelitz (Hrsg.), *Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog* (S. 45-58). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller, J. (2020). Rhythmus und Ritual im Waldorf-Kindergartenalltag. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 94–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht – die QuaKi-Studie. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin. Verfügbar unter https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf [abgerufen am 27.08.2024].
- Patzlaff, R., Saßmannshausen, W. (2012). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. Teil I. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Patzlaff, R., Grah-Wittich, C., v. Mackensen, I., McKeen, C. (2016). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Schäfer, G. E. (2019). Körpergeist oder Bildung des menschlichen Organismus. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 93–119). Wiesbaden: Springer VS.
- Steiner, R. (1987). *Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus „Luzifer“ und „Lucifer-Gnosis“ 1903–1908*. GA 34. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. GA 306. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W. (2017). *Embodiment. Die Wechselwirkungen von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ullrich, H. (2021). Waldorfkindergarten. In *socialnet Lexikon*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Waldorfkindergarten> [abgerufen am 28.08.2024].
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Benschel, J., Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Viernickel, S., Weltzien, D. (2023). *Bildungspläne und -programme für den Elementarbereich. Frühe Bildung*, 12 (1), 1–3
- Wiehl, A. (Hrsg.). (2020). *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Paderborn: Schöningh/utb.

Überlegungen zur Integration von Tierschutzthemen in das Fach Sozialkunde an Waldorfschulen (Oberstufe)

Andrea Anna Marie Kersten, Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik, Hamburg

ABSTRACT. In der Fächervernetzung von Sozialkunde/Politik/Wirtschaft kulminieren die im phänomenologischen Unterricht entstandenen Kenntnisse und individuelle ethische Haltungen zu Umwelt, Kultur, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft u.a.m. Damit stellt diese Fächergruppe ein Kulminations- und Kernfach der Waldorfpädagogik dar. Es bietet die Möglichkeit, die Schüler:innen auf einer Metaebene an Themen heranzuführen und die bereits in anderen Fächern erprobten Formen der entwicklungsgemäßen Urteilsbildung zu praktizieren, diese zu vertiefen, Diskurse zu üben, andere Positionen zu ‚ertragen‘ und Selbstwirksamkeit wie Handlungsfähigkeit zu fördern. Der vorliegende Beitrag fokussiert sich auf das in den (Human-)Animal-Studies zunehmend auch kulturell diskutierte Verhältnis von Tier-Mensch-Habitat, seiner gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Dimension und betrifft das Leben der Tiere in einer vom Menschen beherrschten Welt existentiell. Tierschutzthemen berühren unser alltägliches Leben, angefangen bei unserer Kleidung und Nahrung, unserem Konsum, über unser Zusammenleben mit Haustieren hin zu Umwelt- und Klimafragen, Themen, die in den Fächern Sozialkunde/Politik/Wirtschaft thematisiert und exponiert werden sollten. Ziel des Aufsatzes ist es, das auch außerhalb der Waldorfpädagogik unterrepräsentierte Thema Tierschutz, Tierethik sowie sozial- wie kulturökologische Fragenstellungen hinsichtlich einer curricularen Implementierung an Waldorfschulen zu begründen.

1 Anmerkungen zu Bildung, Ethik und dem Umgang mit Tieren im Unterricht

1. 1 Anmerkung zur anthropologischen Grundannahme von Erfahrung, Erkenntnis, Ethik und Individuation in der Waldorfpädagogik

Die Ethikbildung der Waldorfpädagogik basiert auf der Annahme, dass im Rahmen der phänomenologischen Methode in den Fächern ethische Haltungen durch (möglichst) unvoreingenommene Begegnungen, Erlebnisse, Beobachtungen und Charakterisierungen entstehen können. Dies wird dann möglich, wenn es gelingt, dass nach dem und während des dialogischen Erforschen des Gegenstandes das Verhältnis zwischen diesem und den Schüler:innen zu einer Aneignung führt. Damit wird – so die Annahme – eine Transformation des eigenen Erfahrungs-, Sinn- und Wertesystems (Schmelzer 1994) erfolgen, also das, was als Bildung verstanden werden kann, im Sinne dessen, was Herder als sogenannte „zweite Geburt“ des Menschen bezeichnet (Schröder 2020, S. 61). Die Summe dieser (idealerweise gelungenen) Begegnungen zwischen Schüler:innen und Welt im weitesten Sinne führt dann zu dem, was Steiner in der Philosophie der Freiheit als „ethischen Individualismus“ bezeichnet (Steiner 2018, S. 160). Damit nimmt die Waldorfpädagogik für sich in Anspruch, dass Ethik und Wertebildung im obigen Sinne aus der Verkettung von Erfahrung-Urteilsbildung-Begriffsbildung-Aneignung-Bildung im Sinne einer enkulturativen Individuation entsteht. Curricula und „Bildung“ stellen in diesem Sinne also keine Erziehungsmaxime dar,

die erlernt oder durch einen verdeckten Lehrplan internalisiert werden (sollen) (Steinwachs 2024), was als Bildungsprinzip nach Oliver Geister Teil einer „negative[n] Ordnung“ darstellt (Geister 2006, S. 146 f.). Dies begründet sich jedoch nicht allein in einem ethisch gedachten Curriculum, sondern in dem Umstand, dass das waldorfpädagogische Curriculum die Inhalte anthropologisch begründet, also auf die Entwicklung der Heranwachsenden ausrichtet. Damit setzt die Waldorfpädagogik ein anthropologisch wie kulturell und gesellschaftlich begründetes Curriculum an und hat darin ein gewisses Alleinstellungsmerkmal (Steinwachs 2019, S. 170 ff.). Dies kann aus Raumgründen nicht weiter ausgeführt werden, weshalb der Verweis auf entsprechende Literatur ausreichen mag (Götte, Loebell & Maurer 2009; Schmelzer 2016; Zech 2016; Richter 2025).

Vor diesem Hintergrund ist ein Metafach wie Sozialkunde (hierzu gehören auch die verknüpften Bereiche Politik und Wirtschaft, was im Folgenden subsummiert unter dem Begriff ‚Sozialkunde‘ zusammengefasst wird), in dem nahezu alle Fächer entwicklungsgemäß und noch einmal oder zusätzlich auf der Metaebene kulminieren können, eine Chance, denn es bildet das ab, was in der 7. Auflage des sogenannten Richterlehrplans (2025) als „Synergien“ bezeichnet wird (Richter 2025, S. 163-222). Damit können im Fach Sozialkunde die Fäden aus den anderen Fächern zusammengeführt, neu geordnet und reflektiert werden. Inhaltlich bietet dieses Fach damit nicht nur politologisches Grundlagenwissen über „Herrschaftsformen, Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft“ (zur Kategorisierung vgl. Meyer 2010), sondern es diskutiert auch Diskurse und ethische Positionen, die dann auf der Grundlage der jeweiligen Inhalte individuell diskutiert und verhandelt werden können. In besonderer Weise schwelen in der Oberstufe die sogenannten „latenten Fragen“ der Schüler:innen (Steinwachs 2020, 2022 und 2025). Diese sind eine Form der Sehnsucht nach Weltverstehen und Selbstverortung in dieser und helfen im Rahmen der jugendlichen Autonomisierung und frühen Adoleszenz das Spannungsverhältnis ‚Innen‘ und ‚Außen‘ zu greifen, sich auszuprobieren und zu positionieren (Ungefug 2019, S. 169). Damit entsteht gegenüber dem Fach oder den jeweiligen Inhalten ein damit verbundenes sukzessives Aufwachen, Erleben, Lernen und Verhandeln sowie Ausprobieren von Werten, was entwicklungsgemäß in der 9. Klasse eine vollkommen andere Tingierung hat als in der 12./13. Klasse. Die politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Facetten der Unterrichtsfächer, denen meist nur wenig Raum eingeräumt wird oder werden kann, werden so zum momentum, das durch Bildung Teil einer Vorbereitung auf die selbstwirksame Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden ist. Das Fach kann den Prozess des oben genannten ‚ethischen Individualismus‘ durch seine Themen und Methoden begleiten und die Potentiale der jeweiligen Fächer durch die Metaebene idealiter noch einmal verstärken. Dieser in der Waldorfpädagogik besondere Ansatz kann aus Raumgründen zwar nur angedeutet werden, macht aber vielleicht deutlich, inwiefern das Verhältnis von Heranwachsenden und Welt, das im Unterricht wächst, durch das Fach Sozialkunde erweitert und vertieft werden kann. Oder mit den Worten von Oberstufenschülern aus Hannover ausgedrückt:

„Wir können Politik nicht als einen kleinen Bereich unserer Gesellschaft betrachten, der zwar auch seine Berechtigung hat, aber nicht das Wesentliche des Lebens ist. Politik bestimmt unser Leben, ob wir es wahr haben wollen oder nicht. Ob es um Bildungswesen und Zentralabitur, um Agrarpolitik und das Erlauben von genmanipuliertem Saatgut oder ganz einfach um Sozialpolitik und Hartz IV geht, immer hat Politik direkten Einfluss auf unser Leben und unsere Freiheiten.“ (Schüler:innen Bothfeld 2010, S. 22)

Darin zeigt sich das Bedürfnis nach dem Verstehen einer komplex vernetzten Welt und einem Fach, das die Aufgabe hat, eben dies zu begleiten und zu fördern. Einen Teil dieser komplexen Vernetzungen stellt das Verhältnis von Mensch und Tier dar, denn es greift deutlich weiter als die in vielen Klassen üblichen Diskurse zu Veganismus, Vegetarismus, Biolandwirtschaft oder Natur- und Klimaschutz, zu industrieller Tierhaltung und fehlendem Tierwohl. Die Zerstörung von Lebensräumen erfordert ein erweitertes kulturökologisches Bewusstsein für die Zusammenhänge von Mensch, Tier und Welt (Zapf, Millesi & Coy 2023, S. 14). Dies ist als Paradigma für die kritische Perspektive in den (Human-)Animal-Studies mittlerweile Konsens (Hayer & Schröder, S. 9-15). Auch der aktuelle Richterlehrplan thematisiert dies explizit für die Waldorfschulen (Richter 2025, S. 169-176), womit es umso relevanter in der curricularen Umsetzung des Faches Sozialkunde ist.

1.2 Tier – Mensch – Ethik im Sozialkundeunterricht

Tiere haben auf Kinder und Jugendlichen eine starke emotive Wirkung, jedoch zeigen verschiedene Untersuchungen der letzten Jahre, wie weit die tatsächliche Erlebniswelt von konkreten sinnlichen Naturerfahrungen entfernt ist (Hartkemayer, Guttenhöfer & Schulze, 2014, S.111), worin sich auch über die Erwachsenenwelt eine bedenkliche Entfernung von Mensch und Natur beobachten lässt. Viele Kinder und Jugendliche kennen die tatsächlichen Lebensbedingungen und Lebensformen der durch den Menschen aus ökonomischen wie kulturellen Eigeninteressen in „Wild-“, „Haus-“ und „Nutztiere“ (i. S. Alltagssprachlicher Zuweisungen) unterschiedenen Tiere nicht. Dadurch verlieren sie wichtige Kenntnisse über ihre Umwelt und damit auch ihre Ess- oder Konsumgewohnheiten, was zu einem noch stärkeren, realitätsfernen Bild von Tieren und ihren artspezifischen Bedürfnissen führt (Erbstösser, 2000, S. 69-81). Extrem wirkend, aber in der konventionellen Landwirtschaft normal, ist die Enthornung von Rindern: Die Entfremdung wird darin sichtbar, wenn Kinder bei nicht enthornten (meist in Bio-Landwirtschaft) gehaltenen Rindern fragen, warum diese Kühe Hörner hätten. Weitere Beispiele sind die Kinder-Frühstückswurst in Bärchenform (Hartkemeyer et al. 2014, S. 111) oder lachende Schweine in Comicform auf Tiertransportern. Diese Beispiele sind Legion, vor allem, wenn es um relativierte oder ausgeblendete Konsequenzen des individuellen Bildes von Wohlstand und des gewohnten Lebensstils geht. Hierin liegt der Ausgangspunkt der Problematik: Diese Entfremdung muss als eine Voraussetzung dafür verstanden werden, dass die aktuellen Konsumgewohnheiten überhaupt erst möglich wurden, bleiben und sich ggf. auch verschärfen. Das Offensichtliche im Bereich der Tierethik wird nicht hinterfragt: industrielle, zunehmend auch vertikale Tierhaltung, intensive Landwirtschaft sowie nicht nachhaltige Abbaumethoden und die Vernichtung von natürlichen Lebensräumen und Habitaten durch Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Überfischung und die Vermüllung der Meere. Umgekehrt wird dieses Phänomen der Nicht-Sichtbarkeit, in der Lebewesen in rücksichtslosem, industriellen Maßstab ‚produziert‘ werden oder die Vernichtung von Lebensräumen nicht von allein aufhört. Damit ist diese Entfremdung von Mensch und Natur zwangsläufig eine für die Akteure dieser Industrien und ihre Lobbyarbeit notwendige und gewollte.

Daher stellt sich die Frage, wie ein ethisches Bewusstsein und eine entsprechende Handlungsmaxime in der Schule begleitet und gefördert werden können. Dies lässt sich – so der Anspruch einer nachhaltigen Bildung verfolgt wird – nicht mit Ethikkursen erlernen. Vielmehr liegt es – zumindest für die Waldorfpädagogik – nahe, den oben bereits angedeuteten Bildungsansatz zu verfolgen. Allerdings ist eine solche Herangehensweise wie bei anderen Themen allein oft nicht ausreichend, wenn Idee und Praxis nicht zwingend einhergehen, wie es Martyn Rawson und Albert Schmelzer am Beispiel „Rassismus und Schule“ überzeugend begründet haben (2022). Die Themen im Fachgebiet der Sozialkunde (nicht nur, aber vornehmlich) beinhalten in der Oberstufe auch Rückgriff auf andere Fächer wie Biologie, Geografie etc., und zwar auf der Metaebene. Dabei kann nun be- und verhandelt werden, wozu Zeit oder Raum in den Fächern fehlte. Kulturökologisch notwendige Themen wie der Tierschutz und seine Ethik erhalten als explizites Thema ihren Raum. Thematisch gehört in das Feld allerdings auch der Bereich Zuschreibung („böser Wolf“, „verschlagener Fuchs“, falsche Schlange“ etc.) oder die Phobisierung von Wildtieren und Geoökosystemen bzw. Ökosystemen, wie beispielsweise das Moor besonders in der romantischen Literatur, was bis heute seine Wirkung hat. Aber nicht allein dies spricht für die Integration des Tierschutzes im Unterricht, denn die Behandlung fördert ganz im Sinne von Deweys Erfahrungspädagogik auch Empathie, soziale Kompetenz und Verantwortungsübernahme (Wirth 2019, S. 413 ff.; Binngießer&Randler 2011, S. 24 f.; Teutsch, 1976, S. 78). Darüber hinaus haben Untersuchungen gezeigt, dass sich das Thema Tierschutz positiv auf die Gewaltprävention auswirkt, den Gerechtigkeitsinn schult und kritisches Denken fördern kann, so Charlotte Probst (2006). Durch die frühe und entwicklungsgemäße Sensibilisierung der Schüler:innen für die Bedürfnisse von Tieren und ökologischen Systemen sowie die Auswirkung von industrieller Tierhaltung und aller damit verbundenen Übergriffe in die körperliche Unversehrtheit der Tiere (haltungsbedingte Schäden, Operationen zur Gewährleistung der Lebensform in einer industriellen Tierhaltung), wird deutlich, dass das Potential des Unterrichtes, respektive des Sozialkundeunterrichtes im Bereich des Tierschutzes deutlich höher ist, als es in der Praxis umgesetzt wird. Dies zeigen auch die im Folgenden paraphrasierten empirischen Untersuchungen.

2. Anmerkung zur Forschungssituation und Unterrichtsmaterialien

Die Forschungssituation kann aus Raumgründen nicht ausführlich entwickelt werden, zumal das Thema allein durch die zunehmende Etablierung der (Human-)Animal-Studies gerade in den letzten Jahren auf großes Interesse stößt, auch und gerade außerhalb der Biologie (bspw. in der Literaturdidaktik: Grimm&Wanning 2019). Die (Human-)Animal-Studies verweisen auf der einen Seite auf den für die Tiere vielfach tödlichen, menschlichen Speziesismus (Giehl 2021) sowie zunehmend auf das problematische und utilitaristisch ausgerichtete Verhältnis von Mensch, Tier und Umwelt. Dies ist unabhängig davon, ob es sich hierbei um sogenannte Haustiere, die Landwirtschaft oder die Vernichtung von Lebensräumen geht. Auch wird betont, dass die Potentiale im Unterricht – und zwar fächerübergreifend – recht hoch sind (Horstmann 2021) und über den Biologieunterricht hinaus auch den Literatur-, den (Fremd-)Sprach- (PETA 1) oder den Kunstunterricht u.a. berühren. Dies wird bspw. anhand von didaktischen Überlegungen und Materialangeboten auf der Website von PETA überzeugend ausgeführt (J./PETA 2). Signifikant ist allerdings, dass die Schulbücher – also die behördlich genehmigten, offiziellen Lehrwerke – im Fach Biologie nicht für das Thema Tierschutz geeignet sind, so Binngießer (2013 und 2019).

Mit einem Bewusstsein für die komplexen Zusammenhänge des Mensch-Tier-Welt-Verhältnisses werden nicht allein ethische Haltungen reflektiert und Teil der Bildung, sondern, wie angedeutet, auch eine komplexe Perspektive auf die entsprechenden Zusammenhänge der Welt ermöglicht (Russell&Spannring, S.1137-1142.) Dadurch wird die gesellschaftlich zunehmend wichtiger werdende Komplexitätstoleranz oder Ambiguitätstoleranz gefördert (vgl. Schnurr, Dengel, Hagenberg & Kelch 2021), was aus didaktischer Sicht allerdings noch ein Desiderat darstellt. So gibt es zum Thema Tierschutz/Tierethik in Schulen zunehmend Unterrichtsmaterialien und -konzepte von externen Stiftungen und Vereinen (z.B. Erna-Graff-Stiftung für Tierschutz, Verein Tierschutz macht Schule). In den letzten Jahren ist das Angebot deutlich gestiegen und auch Tierschutzvereine bieten Materialien und Fortbildungen an für sogenannte „Tierschutzlehrer:innen“ (z.B. Deutscher Tierschutz Verein, PETA). Allerdings ist nicht nur die Schutzlobby aktiv. Auch Firmen für Futtermittel bieten Projekte zum Tierschutz in der Schule an, besonders im Primarbereich, sodass auch bei sinnvoll einsetzbaren Materialien ein kritischer Blick angebracht ist (bspw. PURINA, Projekt Liebe fürs Leben). Die Mehrheit der Angebote von Tierschutzorganisationen richtet sich an die Grundschulen. Hier wird eine empathische Ausbildung der Mensch-Tier-Beziehung, das Erarbeiten von grundlegenden Bedürfnissen bspw. der Haustiere sowie der richtige Umgang mit Haustieren in besonderer Weise angestrebt (Achtung für Tiere e.V., Tierschutz im Unterricht). Zunehmend, aber nach wie vor wenig Unterrichtsmaterialien gibt es für die Sekundarstufe I und II (Der Deutsche Tierschutzbund, ALICE; PETA).

Das Projekt ALICE, „*Animals, Climate and Civil Education*“ am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover ist ein europäischer Zusammenschluss von sechs Instituten und Organisationen, die das Mensch-Tier-Verhältnis untersucht haben. Das Projekt endete 2024 und die Ergebnisse sind als Analysen, Unterrichtsmaterialien, Podcasts und Methodensammlungen auf der Homepage der Uni frei zugänglich mit dem Ziel, das Thema Tierethik auch in pädagogischen Kontexten besser zu verankern.

Wissenschaftliche, respektive empirische Studien zum Thema Tierschutz an Schulen gibt es allerdings nur zwei (Haimerl 2016; Binngießer 2013; 2019). Die Dissertation von Paula Michaela Haimerl, 2016 vorgelegt an der Veterinärmedizinischen Fakultät der LMU München, hat das Vorkommen von Tierschutzthemen im Biologie-Unterricht an Gymnasien und das Interesse dazu von Seiten der Unterrichtenden und Schüler:innen untersucht. So gaben die befragten Fachlehrer:innen Biologie zwar an, sich für das Thema Tierschutz und Tierethik zu interessieren, aufgrund der curricularen Vorgaben aber keine Zeit dafür zu haben (S. 4). Haimerl bilanzierte, dass Tierschutzthemen in den Lehrplänen der Gymnasien kaum repräsentiert sind. Sie postuliert weiterhin, dass eine bundesweite Anpassung der Lehrpläne im Fach Biologie notwendig sei (S. 117) und das Thema darüber hinaus aber auch im Fach Sozialkunde verankert werden müsse (S. 125), um die Situation nachhaltig zu ändern.

Janine Binngießer (2013; 2019) hat in ihrer Studie zur Tierschutzbildung im Biologieunterricht Faktoren untersucht, welche auf die Einstellung der Schüler:innen gegenüber Tieren wirken. Dazu wurden an zwei

Gymnasien in Leipzig insgesamt 543 Schüler:innen zwischen 11 und 17 Jahren befragt. Einbezogen wurden themenspezifische Aus- und Weiterbildungen von Biologielehrer:innen, die Thematisierung von Tierrechten und Tierethik im Biologieunterricht sowie die Eignung der verwendeten Biologiebücher. Letztere zeigten in Hinblick auf den Tierschutz starke Defizite, denn keines der zehn untersuchten Lehrwerke konnte von Binngießer für Tierschutzthemen empfohlen werden. Damit wird deutlich, dass die Themen Tierrechte und Tierschutz im Kontext der (Human-)-Animal-Studies zunehmend Aufmerksamkeit bekommen, didaktische Materialien aber vornehmlich von zivilgesellschaftlichen Gruppen zur Verfügung gestellt werden. Auch die universitäre Didaktik hat das Thema zwar für sich entdeckt, bisher jedoch nur wenige substantiellen Forschungen oder Konzepte vorgelegt.

Auch im Waldorfllehrplan findet sich das Thema auch in der 7. Auflage des Richterlehrplans weder im Fach Biologie noch in den Fächern Sozialkunde und Ethik. Allerdings wird der ethische Anspruch im Verhältnis von Mensch und Natur über die Einzelfächer indirekt thematisiert, gefördert und die Ethikbildung unausgesprochen im obigen Sinne (s.o., ethischer Individualismus) intendiert. Zur Umsetzung gehören dabei auch Exkursionen, Hoftage, tiergestützte Pädagogik oder andere Formen der unmittelbaren Begegnung von Mensch und Tier (Hartkemyer/Guttenhöfer/Schulze 2014). In den meisten Fällen von „tiergestützter“ Pädagogik handelt es sich jedoch wieder um eine anthropozentrische Sichtweise und Funktion. Das Tier wird genutzt, um Schüler:innen Verantwortung, Zuneigung und in manchen Fällen auch Heilung zu bringen. Die Bedürfnisse der Tiere werden nicht zwingend berücksichtigt. Dies zeigt sich z.B. in der Einzeltierhaltung von Herdentieren in Schulen oder in Streichelzoos, bestehend aus Fluchttieren. So wird dieses Thema Auch im Themenheft der „Erziehungskunst 06/2025 „Schule und Tier“ (BdFWS 2025) wird die Thematik nur in einem Beitrag über Bienen exponiert, hat ansonsten aber nur beiläufig intentionalen Raum. Im Vordergrund steht explizit das pädagogische Interesse für die Schüler:innen. Auch wenn es einen (allerdings nicht formell benannten) (tier-)ethischen Anspruch in der Waldorfpädagogik gibt, wie er beispielsweise in den älteren Publikationen von Karl König oder Wolfgang Schad zu finden ist, expliziert formuliert werden die Themen Tierrechte und Tierethik in der waldorfpädagogischen Fachliteratur nicht. Dieses Thema muss also in den Publikationen zur Waldorfpädagogik als Desiderat verstanden werden.

Eine kurze Anmerkung zur Situation des Faches „Sozialkunde“ an Waldorfschulen

Um deutlich zu machen, weshalb dieses Thema nicht allein in den Biologie- oder Geografieunterricht verortet gehört, bedarf es in Ergänzung zur Einleitung eines Hinweises auf die Funktion und Aufgabe des Sozialkundeunterrichtes. Im Politiklexikon von Schubert & Klein (2021) der Bundeszentrale für politische Bildung wird ausgeführt, dass es sich beim Fach Sozialkunde um

„ein Schulfach [handelt], in dem allgemeine politische Bildung vermittelt wird sowie gesellschaftliche Fragen und Probleme im Bereich des Rechts und der Wirtschaft behandelt werden. Die Einrichtung dieses Faches wurde 1950 von der Kultusministerkonferenz (KMK) empfohlen; die Benennung variiert zwischen den einzelnen Bundesländern (z. B. Gemeinschaftskunde, Staatsbürgerkunde).“ (Schubert&Klein 2020: Sozialkundeunterricht)

Für das Fach Sozialkunde gilt also grundsätzlich, dass es innerhalb der Bundesländer unterschiedliche Curricula und Benennungen des Faches gibt, was vor dem Hintergrund einer vom Gesetzgeber zugestandenen curricularen Eigenständigkeit auch auf die Waldorfschulen zutrifft. Allerdings geht es um mehr als nur um Fachwissen und Politik, Gesellschaft, Kultur oder auch Wirtschaft: Das Fach hebt den Menschen als gestaltendes Gemeinwesen in den Vordergrund, womit die vier Bereiche immer als menschengemacht und als durch den Menschen veränderbar gelten müssen. Allein deshalb ist es ein Fach, das den Anspruch erheben muss, inhaltlich wie auf der Metaebene aktuelle, im mikro- und makropolitischen Raum befindliche Fragen zu erörtern, Probleme kritisch zu beleuchten sowie die politische Urteilsbildung der Heranwachsenden zu fördern und zu begleiten (Juchler 2005, S. 62-75). Damit sind die im Sozialkundeunterricht angesetzten Inhalte, Methoden und Diskursräume auch als ein Angebot an die Schüler:innen zu verstehen, sich mit gesellschaftlichen und sie selbst betreffenden Problemen sowie Sachverhalten auch in Bezug ihrer Umwelt zu beschäftigen. Bestenfalls kommen sie mit in die Zukunft gerichteten Lösungsmöglichkeiten und Alternativen

in Berührung oder entwickeln sie sogar (Bauer 2017; Meyer, Hilpert & Lindmeier; 2020). Hierzu gehören – betrachtet man das Spannungsverhältnis von Mensch und Umwelt im weitesten Sinne und nicht im Kontext ideologischer oder wirtschaftlicher Interessen partikularer Interessensgruppen (Slobodian 2023) – mittlerweile auch die Kernbereiche Kultur- und sozialökologische Bildung (Richter, 2025, S: 169 ff.; Steinwachs 2023a). Ein signifikanter Vorteil der Waldorfpädagogik im Rahmen der politischen Bildung ist, dass ihre schulischen Curricula mehr Raum für subjektorientierte Themensetzungen ermöglichen als die behördlich vorgegebenen Curricula, wobei dieser Sachverhalt in der Politikdidaktik leider kaum noch diskutiert wird.

Trotz der dargelegten Vorteile für die Waldorfpädagogik, das Fach Sozialkunde stärker als an staatlichen Schulen als ein Synergie- und Metafach für andere Unterrichte zu nutzen, hat es per se einen relativ schlechten Stand an Waldorfschulen. Es wird beispielsweise nur an etwa einem Drittel der deutschen Waldorfschulen so unterrichtet, dass sich die Schüler:innen daran erinnern können. Ein Drittel der Schulen unterrichtet das Fach nur rudimentär und ein Drittel gar nicht, so eine Erhebung von Till Ungefug (2017, S. 52-54). Dabei ist die Entwicklung eines „ethischen Individualismus“ (s.o.) ein sicherlich ambitioniertes, aber doch unstrittiges Kernanliegen der Waldorfpädagogik. Die Sozialkunde stellt ein in dieser Hinsicht relevantes Fach für die Begleitung der Heranwachsenden dar auf ihrem Weg, handlungsfähige, verantwortungsbewusste und in einer Fragehaltung wie Weltinteresse stehende Menschen zu werden (Dietz 2010; Schieren 2016).

Soziales Lernen findet bereits im Kindergartenalter statt und auch Formen der Partizipationsbildung haben dort ihren zumindest institutionellen Beginn, so auch an Waldorfschulen, wenn das Thema pädagogisch implementiert wird (Lisges 2021). Dass der sogenannte Richterlehrplan die Sozialkunde als explizites Unterrichtsfach jedoch erst ab der 5. Klasse ansetzt, ist aus anthropologischer wie didaktischer Hinsicht ausgesprochen sinnvoll. Das Fach knüpft in Klasse 5 und über die Mittelstufe im Schwerpunktbereich des Sachkundeunterrichtes an:

„Aus der Totalität des Welterlebens, das beim Kind während der Vorschulzeit und auch in den ersten zwei Schuljahren noch wenig bewusst ist, soll es durch die qualitative Erfahrung des Zusammenspiels von Natur und Mensch zur differenzierteren, wacheren Wahrnehmung der Welt geführt werden. Dabei ist es wichtig, dass die Verbindung, die das Kind zur Natur, zu Tieren und Menschen hat, nicht abreißt.“ (Richter-online 2025, 1)

Damit stellt die Sachkunde Möglichkeiten eines Welterlebens in den Jahrgängen 1-4 dar, das nun ab Klasse 5 auf eine bewusstere Ebene gebracht und explizit fächerübergreifend gedacht werden kann. Dies betrifft auch andere Unterrichtsfächer wie den Geschichtsunterricht, die Tierkunde, die Wirtschaftskunde, den Mathematikunterricht etc. (Richter-online 2025, 1).

Die Oberstufe ist in der Praxis der meisten Schulen (s.o.) jedoch erst der tatsächliche Beginn einer sozialkundlichen Verdichtung der angesprochenen Themenbereiche, in der das Fach die Rolle des angesprochenen Synergie- oder Metafaches erhält, das nach Richter drei Kernaspekte beinhaltet:

- **Sicherheit durch Orientierung:** Die Kenntnis und Reflexion von Grundzügen der gegenwärtigen Ordnungen im politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen und allgemein gesellschaftlichen Umfeld ermöglichen einen selbstsicheren sowie kritik- und handlungsfähigen Umgang mit ihnen.
- **Individualisierung des Urteilens:** Die Reflexion immer vielfältigerer und tieferer Interdependenzen im menschlichen Miteinander ermöglicht eine Reifung des Urteilsvermögens. Herkommend von einer weitgehend umfeldbestimmten Geprägtheit in der Kindheit sollen die Heranwachsenden eine individuelle, möglichst viele Faktoren einbeziehende Eigenständigkeit erlangen. Die Entwicklung des sich differenzierenden Eigenurteils kann schrittweise unterstützt werden. [...] f
- **Verantwortliche Handlungsfähigkeit:** Auf einem reifenden Urteilsvermögen und dem Wissen um eigene Rechte und Pflichten in der Gemeinschaft baut eine tragfähige Mündigkeit und Handlungsfähigkeit des jungen Menschen als eines Mitgliedes der Gesellschaft auf. In diesem Sinne kann er Welt- und Zeitbürger werden – und somit auch in freier Weise ein verantwortlicher Staatsbürger –, aber auch in Reflexion der eigenen Herkunft und ihrer kulturellen Einbettung zum Gestalter der eigenen Biografie.

Das diesen Einzelaspekten zugrundeliegende Ziel der Sozialkunde lässt sich so zusammenfassen:

- Interesse zu wecken für eine lebenslange Beschäftigung mit der sich stetig wandelnden Welt politisch-sozialer Zusammenhänge
- Motivation zu stiften zu gesellschaftlichem Engagement und tätiger Partizipation
- Kenntnisse zu vermitteln und Fähigkeiten zu erüben, die den Jugendlichen Sicherheit geben und sie handlungsfähig machen in der Welt, in die sie hineinwachsen.“ (Richter-online 2025, 2)

Insgesamt orientiert sich das Fach Sozialkunde an Waldorfschulen damit auch an den 17 Zielen der BNE-Konzeption (Bildung für nachhaltige Entwicklung) (Richter-Online 2025, 3), was Thorsten Meyer-Oldenburg zurzeit in einem Forschungsprojekt explizit für die Waldorfpädagogik (BNE-W) anwendet und entwickelt (Richter-online 2025; 4).

Damit lässt sich für die Sozialkunde an Waldorfschulen bilanzieren, dass sie sich als einen Raum versteht, in dem das Erleben und Erfahren von Welt im weitesten Sinne sowie die (kulturelle wie destruktive) Umformung und Gestaltung derselben durch den Menschen ermöglicht werden soll. Dies wird (idealiter) anthropologisch entwicklungsgemäß wie kritisch reflektiert und zielt u.a. auf eine anthropologisch begründete, sich entwickelnde Urteilsbildung in der Oberstufe ab (Zech 2018), die Florian Stille 2011 als „Anthropologie des Erkenntnisaktes“ und des offenen, also sich entwickelnden Urteilens bezeichnet (Stille 2011, S. 42 f.). Hinzu kommt, dass sich die Sozialkunde durch ihren bisher paraphrasierten ganzheitlichen Ansatz und die besondere Nutzung der Synergieeffekte gerade im Bereich der kultur- wie sozialökologischen Themen entfalten kann. Dies trifft auch auf postkoloniale Perspektiven zu (Rawson & Steinwachs 2024; Boland, Hsueh, Rawson & Williams 2025), wenn sie als asymmetrische Form der Beziehung von (weißen, „westlichen“) Mensch und der (besonders in sogenannten Entwicklungs- und Schwellenländern befindlichen) Natur in Erscheinung treten und im kolonialen Sinne meist als „Ressource“ bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund stellen die Themen und Denkräume der Sozialkunde eine gute Möglichkeit dar, Tierschutzthemen bzw. das durch den Menschen definierte Verhältnis von Mensch zu Mensch zu Natur zu Tier curricular zu verankern und als Teil der individuell wie gemeinschaftlich gedachten politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Weltbeziehung zu thematisieren.

Aussagen Steiners zum Fach Sozialkunde und zur Mensch-Tier-Beziehung

Aussagen Steiners zum Politischen in der Schule gibt es nur indirekt, zu einem Fach Sozialkunde gar nicht. Betrachtet man allerdings den historischen Kontext, in dem die erste Waldorfschule entstand, so muss die politische Motivation auffallen, gestaltend auf die Gesellschaft zu wirken (Steiner 2019, S. 18). Am Ende des Ersten Weltkrieges begab sich Steiner nur einige Wochen vor Gründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 auf eine ausgedehnte Vortragstour durch Süd- und Mitteldeutschland. Er hielt Vorträge in Betrieben wie Bosch, Daimler, Delmonte und der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik zu Fragen der sozialen Dreigliederungs- und Betriebsratsbewegung sowie Vorträge über die Zukunft von Kapital und menschlicher Arbeitskraft. In Stuttgart hielt er vor Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft eine Vortragsreihe mit dem Titel: *„Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen“*, in der er für die Waldorfpädagogik und einer dort verorteten politischen Bildung relevante Aspekte nannte, die noch heute als zentral für die curriculare Struktur des Faches gelten können (Ungefug 2017, S. 195).

In diesen Vorträgen sowie in dem Vortrag, den er unmittelbar vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart hielt, wird der demokratische Grundgedanke Steiners sichtbar und die durch ihn postulierte Bedeutung auch für die Erziehung:

Die Menschheit wird nicht weiter mitreden können, ohne dass sie ihren sozialen Organismus im Sinne der Dreigliederung: des Sozialismus [hier nicht im marxistischen Sinne verwendet, sondern im Sinne einer Sozialität, Anm. d. Verf.] für das Wirtschaftsleben, der Demokratie für das Rechts- oder Staatsleben, der Freiheit oder des Individualismus für das Geistesleben einrichtet. [...] Die erwachsenen Menschen werden in einem sozialen Organismus leben müssen, der wirtschaftlich sozial, staatlich demokratisch, geistig liberal ausgerichtet wird sein müssen. Die große Frage für die Zukunft wird sein: Wie werden wir uns zu benehmen haben gegenüber den Kindern, wenn wir sie so erziehen wollen, dass sie als Erwachsene in das Soziale, das Demokratische, in das

Liberales in umfassendstem Sinne hineinwachsen können? Und eine der allerwichtigsten der sozialen Fragen für die Zukunft, ja schon für die Gegenwart ist einmal die Erziehungsfrage. (Steiner 2019, S. 18)

In diesem Zitat wird deutlich, dass Steiner davon ausgeht, dass die Lehrer:innen, eine demokratische, rechtsstaatliche und liberale Haltung einnehmen müssen, um die „*allerwichtigsten der sozialen Fragen der Zukunft*“ angehen zu können. Er gibt damit das Ziel vor, entsprechende Fragen zu entwickeln, zu verhandeln und vor allem Wege zu suchen, wie dies im Unterricht gelingen kann. Hierbei geht er nicht explizit auf das Verhältnis von Mensch-Tier-Umwelt ein, wohl aber auf das Problem, eine Sozialität zu schaffen, die sich auf der einen Seite dezidiert auf eine freiheitliche bezieht, auf der anderen aber nicht isoliert von der Umwelt gedacht werden kann. Hiermit hat er eine sehr deutliche Position zum Mensch-Tier-Verhältnis eingenommen, die nach unserem Dafürhalten als themenspezifische Ergänzung zu den ausgeführten pädagogischen Zielen eines Sozialkundeunterrichtes verstanden werden muss.

Steiners Äußerungen zu Tieren finden sich in unzähligen Vorträgen, meist in Bezug auf Unterschiede zwischen Mensch und Tier. Der Mensch zeichne sich hinsichtlich seiner spezifischen Physiognomie aus, die er in drei Aspekte gliedert: Aufrichte, Denkfähigkeit und Ich-Fähigkeit. Darin sieht er den Menschen dem Tier in einer bestimmten Form überlegen (bspw. Steiner 2010a, S. 32, 47, 159). Allerdings ist diese Überlegenheit eine morphologische und bewusstseinsphilosophische, nicht aber eine qualitativ bewertende. Er geht davon aus, dass der Mensch durch seine Denk- und Ich-Fähigkeit dazu in der Lage ist, konzeptionell, reflektiert und urteilend, also freiheitlich zu handeln (vgl. auch Rosslenbroich 2012 und 2018). Anders das Tier: Es sei in seinem Organismus gefangen (Steiner 2010a, S. 56 f.). Dies geht jedoch nicht mit einer Bewertung oder Abwertung als Wesen einher, sondern sei eine phänomenologisch begründete Unterscheidung. In dem Vortrag „Menschenseele und Tierseele“ wird das Tier in seiner Einzigartigkeit in einer konsequent anerkennenden Haltung hervorgehoben:

Denn die Frage kann nicht lauten, ob das Tier intelligent ist oder nicht, sondern ob das Tier in allem, was es zustande bringt, das entfaltet, was der Mensch nur durch seine Intelligenz kann. Dann wird man sich die Antwort geben, dass in dem Tier innerlich schaffende und waltende Intelligenz ist, die unmittelbar aus dem tierischen Leben heraus wirkt. [...] Man hat viel gesprochen und spricht heute noch von dem, was in dem Tier Instinkte sind und was beim Menschen bewusste Tätigkeit ist. Man täte gut, wenn man sich in dieser Beziehung weniger an Worte hielte und mehr die Sache ins Auge fasste, wenn man mehr darauf einging, das Wesen der Instinkte zu verstehen. Vor allem zeigt die Betrachtung, die wir jetzt gepflogen haben, dass die Instinkte etwas sein können, was weit der Intelligenz des Menschen voraus sein kann, und dass wir die Qualität, die hervorgebracht wird, durchaus nicht auf das Wort Instinkt beziehen dürfen. Der Mensch fragt so leicht – man möchte sagen in seinem universellen Hochmut: Was habe ich vor den Tieren voraus? Vielleicht könnte er auch, wenn er wollte, einmal fragen: Worin bin ich hinter den Tieren zurückgeblieben? (Steiner 1983, S. 76)

Damit kritisiert Steiner in aller Deutlichkeit, dass Tieren also nicht einmal eine wesenhafte Eigenständigkeit zugestanden wurde. Er verweigert sich jedoch nicht nur der kritisierten Abwertung, sondern dreht das Paradigma um: Er stellt die Frage nach der Qualität des Anderen, des Mitwesens.

In diesem wie auch in den acht Vorträgen zur biodynamischen Landwirtschaft, insbesondere dem 7. Vortrag, wird Steiners ganzheitlicher Ansatz in der Mensch-Tier-Beziehung noch deutlicher. Er postuliert: Nicht nur seien die Tiere von uns abhängig, sondern wir ebenfalls von ihnen, wie auch sie untereinander. Konsequenterweise muss dies zu einem im besten Sinne nachhaltigen Wirtschaften bzw. Umgang mit der Natur führen (Steiner, 2010b, S. 184-201). Er beschreibt die feinen Wechselwirkungen zwischen Mineralien, Pflanzen, Tieren und Menschen und wie nicht nur grobstoffliche (z.B. Mist und Nahrung), sondern auch feinstoffliche (chemisch-ätherisch) Wechselwirkungen ein gesundes Miteinander ausmachen (Steiner 2010b, S. 195-216). In der Landwirtschaft, so Steiner weiter, hieße dies beispielsweise, dass erst die Wechselwirkung von Pflanzenwelt (Auen, Obstwiesen, Sträucherhecken etc.) und Tierwelt zu einem gesunden Miteinander führt. So können sogenannte ‚Nützlinge‘ und ‚Schädlinge‘ (eine ohnehin schon problematische Alltagssprachliche Zuweisung) in einem Gleichgewicht leben und den Anbau oder die Kultivierung nachhaltig flankieren. Dies würde dann der Vergiftung von Beuteinsekten und -tieren (in der gesamten Nahrungspyramide) ebenso vorbeugen wie der Intoxikation der Lebensräume und Anbauflächen sowie im Extremfall deren möglichem Absterben. Diese Ansicht geht auch mit modernen Umwelt- sowie Tierschutzperspektiven konform.

Insgesamt postuliert er, dass es in der Beschreibung der Mensch-Tier- Beziehung nicht darum gehe, ob der Mensch nun über dem Tier stehe, ihm ebenbürtig oder ihm unterlegen sei. In einer ganzheitlichen Betrachtung kommen, so Uehli Hurter, alle drei dieser Beziehungsmöglichkeiten vor, aber nicht starr, sondern dynamisch (Hurter 2020). Aus Steiners Perspektive ist das Mensch-Tier-Verhältnis in den Bereichen, zu denen er sich geäußert hat, also nicht ein utilitaristisch-ökonomisches, das auf Ausbeutung beruht, sondern ein im Natürlichen notwendiges dialogisches. Dies fußt in der Annahme, dass das Zusammenleben auf der Welt wie in der Landwirtschaft, so Hurter weiter, trotz aller Hierarchien nur in einem auch ethisch begründeten Miteinander funktionieren kann (Hurter 2020).

Vorschläge zur Integration von Tierschutzthemen im Lehrplan des Faches Sozialkunde und eine kurze Vorbemerkung zum Umgang mit anthropologischen Annahmen

Die im Folgenden vorgeschlagenen Themen zu Tierschutz und Tierethik beziehen sich auf grundlegende anthropologische Annahmen der Waldorfpädagogik, die primär vom Richterlehrplan als „Orientierungsplan“ sowie dem „Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik“ von Steinwachs & Wiehl (2022) ausgehen. Beide Bände enthalten einen pädagogisch-anthropologischen Teil, auf dem die folgenden paraphrasierten Aussagen basieren, letzterer bezieht den außerwaldorfpädagogischen Diskurs der Entwicklungspsychologie bewusst ein und reflektiert ihn. Aus diesem Grund werden die anthropologischen Annahmen der Folgeabschnitte nur im Einzelfall referenziert, während der Diskurs um die besondere anthropologische Lesart der Waldorfpädagogik aus Raumgründen nicht weiter berücksichtigt wird. Er wurde an anderer Stelle bereits ausführlich behandelt, was an dieser Stelle ausreichen soll (Bauer&Schieren 2015; Schieren 2016).

Die anthropologische Paraphrase am Anfang der folgenden Abschnitte zu den jeweiligen Klassenstufen begründet sich wie eingangs ausgeführt mit dem in der Waldorfpädagogik gesetzten Kausalverhältnis von anthropologischer Entwicklung und Curriculumsetzung (Steinwachs 2019, S. 170 ff.). Die nun folgenden thematischen Anregungen beziehen sich explizit auf das Fach Sozialkunde und stellen Möglichkeiten dar, den aktuellen Lehrplandiskurs (hier primär Richter 2025; Ungefug 2017) praxisorientiert in dieser Hinsicht zu erweitern. Auch beinhalten sie den Impuls, die Themen gleichermaßen fächerübergreifend einzubeziehen, was im Richterlehrplan als „Uripuls der Waldorfpädagogik“ bezeichnet wurde (Richter 2025, S. 209). Letzteres kann ebenfalls aus Raumgründen nur angedeutet werden.

9. Klasse: Ideale von Individualität und Gerechtigkeit

Die in der 9. Klasse etwa 15-jährigen Schüler:innen befinden sich aus Perspektive der Waldorfpädagogik am Anfang der Oberstufe und mit der 9. Klasse in einer späten Hochphase der Pubertät. Auffällig ist, dass die Welt meist stark emotiv wahrgenommen wird und die Begegnungen sowie Erfahrungen durch die zunehmende entwicklungspsychologische Autonomisierung auf das sich transformierende Selbst bezogen werden. Damit entsteht ein neues Sich-ins-Verhältnis-setzen mit der Welt. Dies kann vielfach mit (oft wechselnden) Idealen und Identitäten, einem ausgesprochenen Gerechtigkeitsempfinden oder auch Empörtheit und schnellen Urteilen über die erlebte Welt oder die Begegnungen einhergehen. Diese Dynamik lässt sich als Begeisterungsfähigkeit einer „Sturm-und-Drang-Zeit“ beobachten, die als Suche nach eben dieser neu erlebten Welt in Erscheinung treten kann.

Als Kernthema ist es in der 9. Klasse sinnvoll, das Thema Medien, Information und (dortige) Urteilsbildung im Rahmen einer multiperspektivischen Weltsicht zu behandeln. Es liegt nahe, Themen anzubieten, die idealistischer, ‚gerechter‘ Natur sind. Dies kann beispielsweise in der Frage münden, was Menschenrechte sind.

Ein weiterer, auch anthropologisch begründeter, rechtlicher Aspekt für dieses Alter kann die Strafmündigkeit als neues Verhältnis der Jugendlichen zur Gemeinschaft sein. Es wächst eine neue Form der Eigenverantwortung gegenüber der Gesellschaft und ihrer administrativen wie juristischen Ordnung.

Dem sich bildenden idealistischen Weltbild dieser Altersstufe entsprechend sind Biographien idealistisch handelnder Persönlichkeiten ebenso sinnvoll zu behandeln wie weltumspannende Entwicklungsbemühungen hin zu einer überstaatlichen Rechtsordnung (UNO, Haager Gerichtshof) (Ungefug 2017, S. 274-276). Fragen nach der Ausgestaltung von Politik durch ihre Protagonist:innen und damit verbunden der Umgang mit den Inhalten, Positionierungen und das Üben einer politischen Urteilsbildung bilden sinnvolle Verdichtungsmöglichkeiten. Hierzu nennt der Richterlehrplan die Bereiche Parteien, Ziele, Persönlichkeiten, Klientel, Propaganda, Plakate und politische Schlagworte. Hinzu kommen Zentralbegriffe zur Beschreibung des Meinungsspektrums, wodurch mit der eingangs beschriebenen Bedeutung der Informationsverbreitung, -filterung sowie Meinungs- und Urteilsbildung eine Synergie entsteht (Richter-online 2025, 5).

In diesen Themenkontexten bietet sich in einem ergänzenden Schritt an, den erarbeiteten Menschenrechten auch Tierrechte gegenüberzustellen sowie die Biografie solcher Menschen zu präsentieren, die als Vorreiter der seit dem 19. Jh. aktiven Tierrechtsbewegung gelten können (Roscher 2012). Dies könnte beispielsweise durch die Erarbeitung eigener Tierschutzgesetze mit anschließender Diskussion erfolgen und in einen Vergleich mit dem bestehenden deutschen Tierschutzgesetzes münden. Hierbei entsteht durch die unterschiedlichen Perspektiven bzw. Gesetzentwürfe und die damit entstandenen Urteile der Schüler:innen ein demokratischer und komplexer Diskurs, da die Positionen (Kulturökologie, Omnivore, Vegetarier, Veganer etc.) erfahrungsgemäß breit gestreut sind. Gerade durch die stark identitätsbildende Wirkung und gesellschaftliche Relevanz hält das Thema neben den inhaltlichen auch große methodische Potentiale bereit. Dies kommt besonders dann zum Tragen, wenn es um Kommunikation, Gesprächsführung und Urteilsbildung geht sowie letztlich auch im ‚Ertragen‘ anderer Diskursbeiträge.

Eine Erweiterung bzw. wirksame Verknüpfung mit anderen Fächern oder außerschulischen Erfahrungs- und Lernräumen bietet das Landwirtschaftspraktikum (LWP). Hier werden die Schüler:innen im Vorfeld thematisch auf die Hofarbeit (incl. Schlachtung und Konsum tierischer Produkte) vorbereitet. In der Nachbereitung schließlich werden die unmittelbaren Erfahrungen mit der Tierhaltung und den Anbaumethoden reflektiert.

Die thematisch kulminierende Möglichkeit der Fragestellungen: „Was hat die Welt mit mir zu tun? Was hat mein Handeln für Auswirkung auf unsere Mitgeschöpfe? Wo verorte ich mich ideell? verbindet die Schüler:innen mit der ökologischen wie landwirtschaftlichen Wirklichkeit, öffnet Denk- und Handlungsräume und setzt das Individuum in ein Verhältnis zum durchaus kontrovers sowie ideologisch geführten gesellschaftlichen Diskurs. Dies schließt unmittelbar und ohne Einschränkungen an die eingangs dargestellten anthropologischen Annahmen und curricularen Überlegungen an.

10. Klasse: Grundstrukturen der politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Warenwelt

In der 10. Klasse verändert sich – so die pädagogisch-anthropologischen Annahmen der Waldorfpädagogik (s.o.) – der Stimmungshintergrund. Oft wirken die starken Gefühle gefangen, was sich in einer stärkeren Zurückgezogenheit äußern kann, aber auch in einer massiven kollektiven Eruption und einer Haltung, die weiterhin nach Identitäten sucht, diese aber auch zunehmend hinterfragt oder infrage stellt. Hinzu kommt die Suche nach Erklärungen, Kausalitäten und Greifbarem. Dies kann nun die Verstehens- und Argumentationsbasis für die „Ideale“ der 9. Klasse erweitern und geht einher mit dem, was aus waldorfpädagogischer Sicht als „latente Fragen“ bezeichnet wird (Steinwachs 2020, 2022 und 2025; Fehn 2023). Diese stellen, so die Annahme, eine zunehmende, aber vielfach als diffus erlebte Sehnsucht nach Weltverstehen dar, die aufgrund ihres latenten Charakters meist nicht als eine konkrete Frage formuliert werden kann. Ein gelingender Unterricht könnte den Schüler:innen vor diesem Hintergrund vermitteln: ‚Ich bekomme Antworten auf Fragen, von denen ich nicht wusste, dass ich sie gehabt habe.‘ und: ‚Der Unterricht ist für mich sinnbildend, weil mich die Antworten berühren und ich mich deshalb inhaltlich wie individuell auseinandersetze.‘ (vgl. auch Götte Loebell & Maurer 2009, S. 99). Nun rücken das dialektische Denken, das daraus ‚nüchterne‘ und in Pro und Kontra abwägende Urteil, die Logik und Rationalität des begrifflichen Denkens als Hilfsmittel der Welterkenntnis in den Vordergrund.

Objektivität und Kausalität können Fundierungserfahrungen, kognitiven Halt sowie Orientierung schaffen und bauen idealiter auf den in Klasse 9 reflektierten Wegen der (u.a. medial verbreiteten) Informationen und einer diesbezüglichen Urteilsbildung auf. Die Möglichkeit, in diesem Alter das individuelle Handeln in der Welt mit den erarbeiteten Begriffen, also den Unterrichtsinhalten abzugleichen und auszuprobieren, kann der Schule als Erfahrungs-, Begegnungs- und Lernraum von Ich und Welt eine neue und bewusste Relevanz geben – so der Unterricht diesbezüglich gelingt. Themen der Rechtsordnung und Gewaltenteilung, Staataufbau, föderale und zentrale Strukturen sowie nationale und supranationale erweitern den Horizont einer auch internationalen Organisationsstruktur von Politik und Gesellschaften mit all ihren genuinen Perspektiven.

Im 10. Schuljahr sind die meisten Schüler:innen bereits 16 Jahre alt und, je nach Bundesland, dazu berechtigt, entweder an der Kommunalwahl oder an der Europawahl teilzunehmen. Daher sind Themen zur individuellen Partizipation und der damit verbundenen kritischen Betrachtung von Parteien und Programmen wichtig und werden als sinnbildend erlebt. Auch dies baut auf den Inhalten der 9. Klasse auf: Die Bereiche politische Ideale, Ideen, Parteien sowie die politische Meinungs- und Urteilsbildung können nunmehr deutlich weniger emotiv-idealistisch, sondern vielmehr erkenntnisorientiert behandelt werden. Hierzu gehören wirtschaftsspezifische Themen wie die Grundstrukturen des Arbeits- und Wirtschaftslebens, Produktionsketten und die Massenproduktion sowie ihre Auslagerung in sogenannte „Billiglohnländer“ mit überwiegend prekären Produktionsbedingungen. Aber auch alternative und ethisch begründete Lieferketten oder Produktionsformen finden ihren Raum, um deutlich zu machen, dass es Alternativen gibt zum (nicht nur westlichen) Wachstums-Paradigma. Das bedeutet, auch zu thematisieren, dass ‚Die Wirtschaft‘ keine ‚Entität‘ ist, in der nach Adam Smith die „unsichtbare Hand“ waltet, die durch die Verfolgung subjektiver Interessen und ihren Austausch alles ‚gut macht‘ (Smith 1974, S. 370) oder die Regeln aufstellt und etwas fordert, sondern dass nach wie vor der Mensch als Handelnder im Vordergrund steht, gestaltet und – wenn auch mit vielen Synergien – die explizite Verantwortung für die Folgen trägt und mit ihnen umgehen muss. Hier lassen sich Marktmechanismen, Preisbildung, Arbeitsmodelle, also Grundbegriffe der Volkswirtschaft erarbeiten, wie deren ethische Situation reflektieren. Auch in der 10. Klasse können die Unterrichtsinhalte ggf. durch Praktika verdichtet werden, die Einblick in die Erwerbstätigkeit ermöglichen. Immerhin werden sich viele der Schüler:innen spätestens zwei Jahre später in betrieblichen Ausbildungen befinden und Teil dieses Systems sein, das sie (noch) im (geschützten) Klassenzimmer erarbeiten und diskutieren können.

Themen des Tierschutzes und darin implizit auch der Haltungsbedingungen oder des Habitatschutzes fügen sich organisch ein in wirtschaftliche Themen wie der Produktion von Fleisch oder anderen tierischen Produkten in der Landwirtschaft und deren Vernetzung zum Markt. Mit Fragen zu Einkaufs- und Verkaufspreis, Produktionsbedingungen (auch in der Landwirtschaft außerhalb Europas, beispielsweise im Bereich der Fleischproduktion, tierischer Produkte, Kakao oder Baumwolle), Futtermittelproduktion etc. lassen sich Themen wie staatliche Subventionen, Markt, Angebot und Nachfrage praktisch erarbeiten und hinsichtlich ihrer Ethik wie auch einer demokratischen Praxis diskutieren (beispielsweise anhand der meist höherpreisigen Fairtrade- oder Bioprodukte). Die Verfolgung der Ware von der Produktion über die Vermarktung bis zum den Kund:innen bietet im Hinblick auf das zuletzt massiv entschärfte Lieferkettengesetz neben der sozialen Dimension auch die Verknüpfung von Ökologie, Tierschutz und Tierwohl/Tierethik mit der Politik als Entscheidungsinstanz für Regeln, die sich zumindest in Demokratien aus einem gesellschaftlichen Konsens ergeben. Gütesiegel, Kennzeichnung von Lebensmitteln, Social- und Greenwashing in der Tierhaltung, Tierwohldebatten in der Politik, zentrale oder dezentrale Produktion und Vermarktung sowie deren konkret benennbaren ökonomischen wie ökologischen Folgen knüpfen an die oben im Richterlehrplan vorgeschlagenen Themen und Methoden der 10. Klasse an. Auch hier machen Exkursionen in Betriebe, Besuche alternativer Produktions- und Vermarktungsstätten das Erarbeitete greifbar, erfahrbar sowie (didaktisch gedacht) zunehmend kriterienbasiert reflektierbar. Partizipationsprojekte wie Schüler:innenfirmen oder das Einwirken auf die Schulküche oder den Schulkiosk etc. sind (entwicklungsgemäß) in allen Klassenstufen sinnvoll, bieten ab der 10. Klasse jedoch neue Möglichkeiten, Eigenständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Erfahrung zu üben.

11. Klasse: Fragen der Humanität- Weltumspannende Solidarität und Würde

Die Anteilnahme am ‚Anderen‘ und ein individuelles Vereinzelungsgefühl können - ganz im Sinne der parzivalschen Erlösungsfrage „oheim, waz wirret dir?“ - als Leitfragen der 11. Klasse betrachtet werden. Dieses in der anthropologischen Literatur zur Waldorfpädagogik häufig bemühte Motiv (Schirmer 1993; Boss 2018) bezieht sich allerdings nicht nur auf die empathische Seite, sondern auch auf die innere Vereinzelung und entwicklungsgemäße Suchbewegung nach einem Ich und einem Ich im Du, wie es Martin Buber altersunabhängig als Grundprinzip beschreibt (Buber 2018). Der Autonomisierungs- und Individuationsprozess erhält vielfach eine neue Qualität. Die damit verbundenen Fragen an ein sich auf neue Weise entdeckendes Selbst sowie allgemeine Weltfragen stehen ebenso im Mittelpunkt wie eine sich differenzierende Sozialisation und Akkulturation. Das Motiv für die Unterrichtsplanung könnte deshalb lauten: ‚Wie können die Schüler:innen darin begleitet werden, über den Stoff ihren latenten Fragen zu begegnen? Wie kann ihnen ein Arbeiten am Inhalt (Curriculum) und an sich (Individuation) ermöglicht werden?‘ (Götte, Loebell & Maurer 2009, S. 99).

Aus dem Dialektisch-Kausalen der 10. Klasse wächst nun eine Selbstverortung in die Welt hinein, die am ehesten mit der methodischen Logik des Essay verglichen werden kann: Das Thema wird zur sachlichen und methodisch begründeten Auseinandersetzung von einem Ich mit einem Sachverhalt ihm gegenüber, zu einer Abwägung und einer Positionierung. Schreibdidaktisch passend sind neben dem Essay andere adressatenorientierte Texten sowie schriftliche Formen des Dialoges, besonders in Kleingruppen, die dem sich gleichermaßen zurückziehenden wie öffnenden Wesen der meist 17-jährigen entsprechen können, so Till Ungefug (2017, S. 282). Durch Rollenspiele, Talkshows oder Podiumsdiskussionen ergeben sich die Möglichkeiten der Perspektivübernahme und des Perspektivwechsels sowie eine Begegnung von Ich und Du. Auf der anderen Seite können durch den ‚Schutz‘ der „Rollen“ schwierige oder berührende Fragestellungen freier kommuniziert und hernach reflektiert werden.

Neben dem Thema des ‚Unbekannten‘ oder ‚Fremden‘ und seiner Überwindung durch Empathie und Annäherung, was auch im Fächerübergreif mit den Zweit- und Drittsprachen empfohlen wird, stehen auch Fragen der Menschenwürde im Vordergrund (Richter-online 2025, 6; Ungefug 2017, S. 282). Anders als das Thema Menschenrechte in Klasse 9 werden nun Differenzierungen hinsichtlich der Menschenwürde in den Blick genommen. Diese erscheint im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Themen wie Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, Verlust der Selbstkontrolle, aber auch Hilfsbedürftigkeit durch Krankheit oder Abhängigkeit, Behinderung, Kindheit, Alter, Armut und an die daran gekoppelte Frage nach der Würde des Menschen und nach seinen Rechten und Pflichten (s.o.) sowie der Bedeutung von zivilgesellschaftlichem Engagement. Thematisch gehören hierzu die Bereiche kulturelle Entwurzelung, Migration, Fluchtursachen oder marginalisierte Gruppen, denen in einer sich zunehmend radikalierenden (kollektiven/identitätsspezifischen) „Dominanzkultur“ (Attia, Köbsell & Nivedita 2015) immer weniger Raum eingeräumt wird. Auch sollten grundlegende Kenntnisse darüber vermittelt werden, wie Konflikte entstehen oder geschürt werden und wie marginalisierte Gruppen für partikulare oder parteipolitische Interessen instrumentalisiert werden. Weitere Schwerpunkte bilden globale Themen wie das Spannungsverhältnis und die Entfremdung von Produktion, Konsumentenverantwortung im globalen Wirtschafts- und Konsumprozess sowie gleichermaßen Kriege und Konflikte, in denen die sogenannten Ressourcen vielfach im Vordergrund stehen oder durch ethnische Konflikte kaschiert werden. In diesem Zusammenhang liegt es nahe, auch die Arbeit von NGO's und Hilfsorganisationen zu thematisieren.

Im Anschluss an die Erarbeitung des Begriffes Menschenwürde könnte der Begriff Tierwürde auf einer vergleichbaren methodischen und inhaltlichen Ebene eingeführt und diskutiert werden. Philosophische und ethische Reflexionen zur Mensch-Tier-Beziehung können beispielsweise die Frage aufwerfen: „Was macht den Menschen aus?“ „Wie oder wo unterscheidet sich der Mensch vom Tier?“ „Darf der Mensch überhaupt Tiere (be)nutzen oder töten und wenn ja, welche und warum?“ „Warum unterscheiden wir zwischen Haus-, Nutz- und Wildtieren?“ „Wer entscheidet, was Haustier und was Nutztier ist und wie mit ihnen umgegangen werden darf?“ „Was ist Speziesismus und warum ist er ökologisch wie ethisch so gefährlich?“ etc. Kulturelle Unterschiede und historische Rückblicke können die Fragestellung vertiefen, wie mit den Tieren in der Landwirtschaft und der Natur sowie ihrem Lebensraum umgegangen wird. Dilemmata

der Milchindustrie, des Bruderhuhns und andere wirtschaftliche wie ethische Probleme der industriellen Tierhaltung ermöglichen ein auf Fachwissen und Empathie gründendes Hinterfragen des eigenen Handelns und bieten Diskussionsgrundlagen für Lösungsmöglichkeiten. Hierzu gehören beispielsweise die extensive oder auch solidarische Landwirtschaft und deren Abkopplung von determinierenden oder unethischen Marktstrukturen, Fairer Handel und eine Neubewertung des Preis-Leistungsverhältnisses. Diskussionen und Recherchen über die Intelligenz, Sozial- und Empathiefähigkeit von Tieren sowie die Themen Tierversuche, Gentechnik und ihre Legitimationspostulate etc. eignen sich, um in dieser Jahrgangsstufe auch fächerübergreifend zu arbeiten, insbesondere mit den Fach Biologie, wenn verwandte Themen wie Zytologie und Genetik (Mikrokosmos) und Ökologie (Makrokosmos) auf dem Lehrplan stehen. Diese können in der biologischen, philosophischen wie ethischen Frage münden: „Was ist Leben?“, so Ylva-Maria Zimmermann und Reinhard Wallmann (Zimmermann & Wallmann 2019)

Neben einer inhaltlichen Auseinandersetzung ist es das Ziel, bei den Schüler:innen eine Fragehaltung zu evozieren und darin Verhaltensüberlegungen zu reflektieren: „Wie kann ich mich verhalten?“, basierend auf den Erkenntnissen aus dem Unterricht. Kritisch reflektiert werden könnten die Bedeutung des sozialen Drucks beim Konsum, die Relevanz zivilgesellschaftlichen Engagements oder sozial und/oder ethisch begründete Kaufentscheidungen etc. Die in der 11. Klasse oft angesetzten Sozialpraktika an den klassischen Praktikumsorten wie Pflegeheim, Tafel und anderen sozialen oder sozialplastischen (Omnibus für direkte Demokratie u.a.) Einrichtungen können auch durch Orte wie Tierheime, Tierschutzorganisationen, Meeressäuger- Schutzprogramme, Vogelstationen, Robbenauffangstationen und Wildtierstationen erweitert werden.

12. Klasse: Globalität und Ich-Interdependenzen globaler Entwicklungen in Wirtschaft, Politik und Kultur

In der 12. Klasse findet neben der inneren und äußeren Entwicklung ein in Bezug auf das Fach Sozialkunde wichtiger Schritt für die Schüler:innen statt, und zwar das Erreichen der Volljährigkeit. Das bedeutet nicht nur neue Rechte, sondern auch Verantwortung, wie das vollständige aktive und passive Wahlrecht (Ausnahme: das passive zum/zur Bundespräsident:in) sowie die volle Rechtsfähigkeit und (trotz möglicher Einschränkungen bis zum 21. Lebensjahr) die volle Strafmündigkeit. Damit liegt ein besonderer Fokus auf dem Abschluss der schulisch begleiteten Ausbildung an Inhalten und Kompetenzen und auf der Urteilsbildung als einer Voraussetzung für den vollverantwortlichen Schritt in die Gemeinschaft der „Erwachsenen“. Einige Monate nach Beginn des Schuljahres wird also der Weg von der Schule in die nächste Etappe der Autonomisierung gegangen, die Schüler:innen stehen einen Schritt vor dem sozialen, rechtlichen und ein wenig auch innerlichen Erwachsenwerden. Bald werden sie am Schluss zumindest der Waldorfschulzeit stehen und am Ende des Schuljahres in die Ausbildung gehen oder auch in eine weiterführende Schule oder die 13. Klasse, die mehr eine Art Training im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Lehrganges darstellt und damit auf das Abitur vorbereitet.

Der Unterricht sollte so vielfältig wie möglich sein und die im Erwachsenwerden begriffenen Schüler:innen in eine partizipative Mitverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts nehmen. Als Themen bieten sich solche mit realem Weltbezug an, welche die zahllosen Wechselwirkungen von internationaler Politik, Wirtschaft, Kultur und Sozialem beinhalten, um die Welt außerhalb der Schule (nicht nur die regionalen oder nationalen Räume) als ein Ganzes ins Bewusstsein zu rücken. Hierzu gehören neben den kognitiven auch die künstlerischen Fächern oder Projekte: Das Klassenspiel oder die Jahres- bzw. Facharbeiten können thematische, künstlerische oder konzeptionelle Räume für eine Auseinandersetzung bieten, die über kognitive Methoden oder Exkursionen hinausgehen.

Aktuelle Themen der internationalen Politik und deren Hintergründe, Krisenherde und Kriege auch im Zusammenhang mit Demokratie und Diktatur, Globalisierung, internationale Wirtschaftsverträge, EU, WHO, WTO, Entwicklungszusammenarbeit und zuletzt auch ökologische bzw. kulturökologische Bereiche stehen im Vordergrund. Davon nicht trennbar sind das international wirksame Wirtschafts- und Finanzwesen unterschiedlicher, aber hauptsächlich westlich kapitalistischer Ausprägung sowie das Problem

des Überabbaus (ressource cours) (Ungefug 2017, S. 286; Keller 2015), der mittlerweile schon vor Ende der ersten Hälfte eines Jahres erreicht ist. Auch hier stellen sich Fragen nach dem Zusammenhang von politischen und gesellschaftlichen Werten und Strukturen sowie das damit verbundene oder daraus resultierende Wirtschafts- und Konsumverhalten. Aber auch alternative Konzepte wie z. B. Bruttonationalglück anstatt Bruttosozialprodukt, Gemeinwohlökonomie, solidarische Landwirtschaft etc. können als alternative Konzepte ebenso diskutiert werden wie unterschiedliche Perspektiven (idealerweise im Fächerübergreif) auf „NaturenKulturen“ (Gesing, Knecht, Flitner & Amelang 2019) und eine „Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän“, die auch kulturökologisch als supranationale Bildungsaufgabe verstanden werden muss, wie es Christoph Wulf postuliert (Wulf 2019).

Die genannten Themengebiete lassen sich auch auf Fragen des Tier- und Habitatschutzes übertragen, in dem die Vernetzung von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur sowie sozialen Aspekten zum Tragen kommt. Zum Beispiel kann hier die Problematik der Überfischung vor den Küsten Afrikas oder in Asien und deren Auswirkung sowohl auf die Meeresökologie als auch auf die wirtschaftliche Lage der lokalen Bevölkerung thematisiert werden. Der tragende Gedanke ist, welche ökologischen, aber auch wirtschaftlichen und damit sozialen Auswirkungen der Handel beispielsweise in Deutschland auf die Flora und Fauna in anderen Ländern, auf anderen Kontinenten oder in den Binnen- wie Weltmeeren hat. Kritisch betrachtet werden könnte auch die Preisentwicklungen für lokale tierische Produkte, die sozialen Folgen in der landwirtschaftlichen Produktion oder die Veränderungen bzw. Vernichtung von Habitaten durch Tagebau (aktuell bspw. seltene Erden für Akkus u.a.), die Abholzung des Regenwaldes in Brasilien, der Natur- und Urwälder in Rumänien oder die Abholzung für Palmöl (Schokolade u.a.) und die damit verbundene Vernichtung der Lebensräume für Orang-Utans etc. Aspekte der Welternährung sowie der steigende Fleischkonsum und deren die Situation verschärfende Lösungsansätze (bspw. vertikale Mastfabriken) können einen Blick in die Probleme der Zukunft geben. Auch das Zusammenspiel der inneren Lohnpolitik der (nicht nur) ‚westlichen‘ Länder hat Auswirkungen auf außereuropäische Abbau- und Produktionsbereiche, da die höheren Kosten ethischer oder ökologischer Produkte beispielsweise über den ökonomischen Möglichkeiten der meisten Familien liegen. Die Tierschutzthemen sind vielfältig in unserer Welt verzahnt und bauen auf denen vorangegangener Klassenstufen auf. Der Schwerpunkt „Globalisierung“ der Klasse 12 im Bereich Geschichte, Wirtschaft, Geografie bietet gute Möglichkeiten für Verknüpfungen.

Schlussbemerkung und Fazit

Je weiter sich die Gesellschaften auch der Schwellenländer entwickeln, je höher der Lebensstandard und Konsum wird und je mehr das Wissen darüber zunimmt, desto größer wird auch die Verpflichtung, sich der Natur respektive den Tieren als Mitgeschöpfen gegenüber respektvoll, würdevoll und in der Konsequenz schützend zu verhalten. Dies ist in den Gesellschaften bzw. den Lebensgemeinschaften oder Familienzusammenhängen alles andere als selbstverständlich und gehört auch aus diesem Grund in die Schule. Der Schutz von Flora und Fauna sowie des Tierwohls in der Landwirtschaft oder der Haustierhaltung stellt eine besondere Form des bewusstseinsbildenden Unterrichtes dar. Die Themen Ethik, Tierschutz und Nachhaltigkeit sind so weit gefächert und vernetzt, dass sie eine komplexe Vernetzung erkennen lassen, was die Ambiguitätstoleranz ebenso fördert wie die Selbstwirksamkeit als individuelle und gesellschaftliche sowie politische Kompetenz. Hierzu gehören die Bereiche Ernährung, Gesundheit, Landwirtschaft, Konsum, Tierversuche, Kultur, Religion, Philosophie, Wirtschaft, Politik, Staats- und Herrschaftsformen und Bildung ebenso wie die Kunst etc. Da die ‚Sozialkunde‘ als Metafach also nahezu alle Unterrichtsfächer berührt, liegt es nahe, Wege zu suchen, diese Komplexität fächerübergreifend zu behandeln und in einem subjektorientierten Unterricht Themen durch die Schüler:innen zu generieren, in die sie als Partizipierende auch in Vorbereitung und Durchführung involviert werden.

Wie eingangs ausgeführt fördert das Thema Tierschutz im Unterricht u.a. soziale Kompetenzen, steigert Empathie und Verantwortung und wirkt sich im Bereich der Gewaltprävention positiv aus. Im Rahmen einer entwicklungsgemäßen Urteilsbildung und einem phänomenologischen Zugang zu den Unterrichtsinhalten entsteht eine zunehmend sich objektivierende Annäherung an die Themen und Fragestellungen. In diesem

Zusammenhang werden Kenntnisse erworben, eine ethische Haltung sowie ihre Reflexion werden geübt. Damit wird das individuelle Verhalten gegenüber der Umwelt im weitesten Sinne kritisch bewerten und artikulieren geübt (Probst 2006), um urteilsfähig, ethisch und selbstwirksam handeln zu können. Dass dies ein hoher Anspruch ist, steht außer Frage, wird aber durch die Waldorfpädagogik – im Rahmen der schulischen Möglichkeiten – zumindest verfolgt.

Als Abschlussgedanke mag ein Satz von Hannah Arendt dienen, der für die im Fach Sozialkunde geltenden Ziele maßgeblich sein kann und – mit Blick auf die jeweilige Erwachsenengeneration, die Schule und Bildung für Heranwachsende maßgeblich gestaltet – an die Forderungen der oben genannten Schüler:innenzeitung (S.3) anknüpft:

In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, nicht aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung der Welt vorzubereiten. (Arendt 1994, S. 267)

Damit deutet Hannah Arendt auf einen in den Bildungswissenschaften wie in der Waldorfpädagogik signifikant wirksamen Aspekt: die professionelle pädagogische Haltung (Solzbacher 2016), die durch ihre Formulierung „ob wir unsere Kinder genug lieben“ auch deutlich macht, dass Bildung und Erziehung nicht allein eine Frage von Kompetenzen ist, sondern eine sich selbst reflektierende wie responsive Beziehung darstellt. Dieser Aspekt trägt dazu bei, eine Fragehaltung zu fördern sowie Bildung individuell relevant und nachhaltig zu machen, auch und gerade im Bereich des Tierschutzes und der Tierethik, ganz im Sinne einer sozial- und kulturökologischen Verantwortung, die der Unterricht an dieser Stelle übernehmen muss.

Literatur

- Arendt, H. (1994). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken*. München: Pieper.
- Attia, I.; Köbsell, S. & Prasta, N. (Hrsg.) (2015). *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, H. P. & Schieren, J. (2016). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Binngießer, J. & Randler, C. (2011): Tierschutz – (k)ein Thema für den Biologieunterricht?
In: *ZDB* 18/2011, S. 23-42.
- Binngießer, J. (2013). *Empirische Studien zur Tierschutzerziehung im Biologieunterricht der Sekundarstufe I und II*. (Diss.) Leipzig.
- Binngießer, J. (2019). Tierschutzerziehung im Biologieunterricht Eine unterrichtliche Perspektive auf die Einstellungen von Schüler*innen gegenüber Tieren. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 379-411.
- Boland, N.; Hsueh, H.; Rawson, M. & Williams, L. (eds.): *Decolonizing Through Waldorf Education: Perspectives*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Waldorfschulen.
- Boss, G. (2018). *Individuationswege*. Bd. 1 und Bd. 2. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle beim BdFWS Kassel.
- Buber, M. (1995). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- BdFWS (2025). Tier und Schule. Themenheft. *Erziehungskunst* 06/2025.
- Dietz, K.-M. (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Heidelberg: Menon.
- Dietz, K. M. (2006). *Dialogische Führung an Waldorfschulen*. Heidelberg: Menon.
- Erbstösser, E. (2000). Nutztiere als Inhalt schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit. In C. Simantke & D. W. Fölsch (Hrsg.): *Pädagogische Zugänge zum Mensch-Nutztier-Verhältnis*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, S. 69-81
- Fehn, F. J. (2023). ‚Latente Fragen‘ im Jugendalter. Ein waldorfpädagogisches Konzept aus psychologischer und literaturdidaktischer Perspektive. Stuttgart (Masterthesis).
- Gesing, F.; Knecht; Flitner, M. & Amelang, K. (Hrsg.) (2019). *NaturenKulturen. Denkräume und Werkzeuge für neue politische Ökologien*. Göttingen: transcript.
- Geister, O. (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Giehl, M. (2021). Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Götte, W. M.; Loebell, P. & Maurer, K. M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Marvin Giehl (2021). Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Grimme, S. & Wannig, B. (Hrsg.) (2016). *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haimerl, P. M. (2016). *Tierschutz an Schulen- eine deskriptive Studie zum Unterricht des Themas Tierschutz an Gymnasien*. München: Ludwig-Maximilians-Universität
(https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21105/1/Haimerl_Paula_M.pdf)
- Hartkemeyer T., Guttenhöfer, P. & Schulze, M. (2014). *Das Pflügende Klassenzimmer. Handlungspädagogik und Gemeinschaftsgetragene Landwirtschaft*. München: oecom.
- Hayer, B., Schröder, K. (2018). *Tierethik Transdisziplinär*. Bielefeld: transcript. S 9-15.

- Horstmann, S. (2021). Was und wie man über, von und mit Puten lernen kann. Einleitende Überlegungen zur resonanz- und emanzipationstheoretischen Bedeutung eines „Interspezies Lernens“. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: Transcript, S. 133-156.
- Hurter, U. (2020). Das Tier in uns, unter uns, über uns. In: *Das Goetheanum*, 07/2020.
<https://dasgoetheanum.com/das-tier-in-uns-unter-uns-ueber-uns/> (letzter Zugriff 21.06.2025).
- Juchler, I. (2005). Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht. In: Weißeno, G. (Hrsg.): *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*. Wiesbaden: VS, S. 62-75.
- Keller, G. (2015): *Aspekte der Globalisierung*, Band 2. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle beim BdFWS Kassel.
- Lisges, M. (2021). *Was heißt Partizipation*. In: <https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/erziehungskunst-fruehe-kindheit/artikel/was-heisst-partizipation/> (letzter Zugriff 13.06.2025).
- Meyer, T. (2010). *Was ist Politik?* Wiesbaden: VS
- Meyer, D.; Hilpert, W. & Lindmeier, B. (Hrsg.) (2020). *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn 2020.
- PETA (o.J.). (letzte Zugriffe bei PETA 13.07.2025):
1: https://bildungsportal.peta.de/unterrichtsmaterialien/?_categories=material-in-fremdsprachen
2: Homann o.J.: <https://bildungsportal.peta.de/tierschutz-schule/#:~:text=Tierrechte%20fachübergreifend%20im%20Unterricht%20zu,respektvollen%20Umgang%20mit%20allen%20Lebewesen.&text=Kinder%20und%20Jugendliche%20weltweit%20setzen,einer%20Bildung%20für%20nachhaltige%20Entwicklung.>
- Probst, C. (2006). Das Projekt Tierschutz im Unterricht. In:
<https://tierschutzimunterricht.org/joomla/index.php/vortraege> (letzter Zugriff 13.06.2025)
- Rawson, M. & Schmelzer, A. (2022). Bausteine für eine diverse und antirassistische Waldorfpädagogik. In: *Erziehungskunst* 11/2022, S. 23-27.
- Rawson, M. & Steinwachs, F. (Hrsg.) (2024): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Weinheim und Basel: Beltz
- Richter, T. (2025). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. 7. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Richter-online (2025)
1: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-733>
2: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-734>
3: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>
4: <https://www.forschung-waldorf.de/forschung/projekt/bildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-an-waldorfschulen-b-new>
5: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-735>
6: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-737>
- Roscher, M. (2012). Tierschutz- und Tierrechtsbewegung - ein historischer Abriss. In: *APuZ* 02/2012, S. 34-40.
- Rosslénbroich M. & Rosslénbroich B. (2012). Die französisch-spanische Höhlenkunst. Wiege der Autonomie des menschlichen Bewusstseins. In: *Die Drei*. 2012. Nr. 10/11. S. 25-41.
- Rosslénbroich B. (2018). *Entwurf einer Biologie der Freiheit. Die Frage der Autonomie in der Evolution*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Russell, C., Spannring, R. (2019). So what for other animals? Environmental education research after the animal turn. *Environmental Education Research*. 25. S.1137-1142.
- Schieren, J. (2010). Schluss – Urteil – Begriff. Die Qualität des Verstehens. In: *RoSE- Journal*, Vol. 1. No. 2, 2010, S. 15–25.
- Schieren, J. (2016). Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141-166.

- Schirmer, H. (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Deutschunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Freies Geistesle.
- Schmelzer, A. (1994). Strafe oder Gewissen? Fragen moralischer Erziehung. In: *EK* 9/1994, S. 819-835.
- Schröder, C. (2020). Traditionen Postkolonialer Bildung. In: R. Koerrenz (Hrsg.): *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 60–80.
- Schmelzer, A. (2016). Der Entwicklungsweg des Lehrers. Auf dem Wege zu einer „Pädagogik der Achtsamkeit“. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz, 657-674.
- Schubert, K. & Klein, K. (2021). *Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge*. Berlin: Dietz-Verlag. https://www.waldorfschule-gmuend.de/fws/aktuelles/meldungen/tiergestuetzte_paedagogik.php (letzter Zugriff 13.06.2025).
- Schnurr, A.; Dengel, S.; Hagenberg, J. & Kelch, L. (Hrsg.) (2021). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Schüler:innen Bothfeld (2010). *Schülerzeitung*. Bothfeld (Eigendruck).
- Slobodian, Quinn (2023). *Kapitalismus ohne Demokratien. Wie Marktradikale die Welt in Mikronationen, Privatstädte und Steueroasen zerlegen wollen*. Berlin: Suhrkamp.
- Smith, A. (1974). *Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen*. München: C. H. Beck.
- Solzbacher, C. (2016). Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In: *Etudes et Conférences* 2016, S. 6-8.
- Steiner, R. (2018). *Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (GA 4).
- Steiner, R. (1983). *Antworten der Geisteswissenschaft auf die großen Fragen des Daseins*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 60).
- Steiner, R. (2010a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA. 293)
- Steiner, R. (2019). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (GA 296).
- Steiner, R. (2010b). *Geisteswissenschaftliche Grundlagen zum Gedeihen der Landwirtschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 327).
- Steinwachs, F. (2019). Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt, S. 169-183.
- Steinwachs, F. (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. *RoSE-Journal* Vol.11 No.1 2020. .Volume 10 Number 1, S. 28-44.
- Steinwachs, F. (2022). „Latente Fragen“ – Eine Suchbewegung zwischen Ich und Welt. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt, S. 43-54.
- Steinwachs, F. (2023a). Evolution, Anthropozän und Kultur/en – Versuch über eine evolutionär-anthropologische Perspektive auf einen nachhaltigen Literaturunterricht. In: *RoSE-Journal*, Vol. 14, No. 1, 2023, S. 1-15.
- Steinwachs, Frank (2023b). Erziehung zur Freiheit und Demokratieerziehung – Teilhabe, Verantwortung und Loslassen im Schulorganismus üben. In: *EK* 12/2023, S. 30-32.
- Steinwachs, F. (2024). „Hidden Curriculum“. Träger bewusster und unbewusster postkolonialer Haltungen. In: Steinwachs, Frank & Rawson, Martyn (Hrsg.): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 113-13.
- Steinwachs, F. (2025): Latenz und Geheimnis – Wege in das und aus dem Jugendalter. Versuch einer pädagogischen und didaktischen Annäherung an das Nicht-Sichtbare. In: Kleinfurher, Philipp (Hrsg.): *Jugendpädagogische Fragestellungen der Gegenwart aus Perspektive der Waldorfpädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa 2025, S. 74-97.
- Stille, F. (2011). Dreigliederung statt Dreiteilung. Zum Artikel von Christoph Wiechert. In: *Lehrerrundbrief* 95, 2/ 2011, S. 39-43.

- Ungefug, T. (2017). *Perspektiven der Sozialkunde*. Kassel: Forschungsstelle beim vom Bund der Waldorfschulen in Kassel.
- Wiehl, A. & Steinwachs, F. (2022). *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt.
- Wirth, S. (2019). Tierschutz und Tierrechte im Unterricht. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Wulf, C. (2019). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim Basel: Beltz-Juventa.
- Zapf, N.; Millesi, T. & Coy, M. (2023). Einleitung: Eine Frage des Blicks. In: Zapf, N.; Millesi, T. & Coy, M. (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. München: oekom, S. 9-24.
- Zech, M. M. (2018a). Urteilsbildung im Oberstufenunterricht. In: Landl, R. (Hrsg.): *Aufbruch in die Welt. Waldorfpädagogische Grundlagen der Oberstufe mit Unterrichtsbeispielen*. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 50-71.
- Zech, M. M. (2018b): Bildungstheorie und Waldorfpädagogik. In: Sigler, S.; Sommer, W. & Zech, M. M. (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S.44-45
- Zimmermann, Y.-M., & Wallmann, R. (2019): *Biologie in der Waldorfschule*. Stuttgart: edition waldorf, S.162.

Adressen Unterrichtsmaterialien:

- ALICE Animals, Climate and Civic Education: Institut für Didaktik der Demokratie, Leibnitz Universität Hannover, Callinstr. 20, 30167 Hannover. <https://www.idd.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/alice/#c161927>
- Deutscher Tierschutzbund: Bundesgeschäftsstelle In der Raste 10, 53129 Bonn <https://www.tierschutzbund.de/>
- Erna-Graf-Stiftung: Erna-Graff-Stiftung, Waisenstraße 110179 Berlin <https://www.erna-graff-stiftung.de/>
- MENSCHTIER Bildung e.V.: Karl-Marx-Platz 24, 12043 Berlin <https://mensch-tier-bildung.de>
- PETA Deutschland e.V.: Friolzheimer Str. 370499 Stuttgart <https://www.peta.de/>
- PURINA Liebe fürs Leben: Tierschutz im Unterricht, Thomas Stadlinger Arbeitskreis Tierschutz im Unterricht Fürther Str. 4 b, 90429 Nürnberg , <https://www.purina.de/purina-stellt-sich-vor/liebe-furs-leben>
- Tierschutz macht Schule: Maxingstraße 13 b, 1130 Wien <https://www.tierschutzmachtschule.at/>

Considerations on the integration of animal welfare issues into the subject of social studies at Waldorf schools (high school)

Andrea Anna Marie Kersten, Frank Steinwachs

Seminar for Waldorf Education, Hamburg

ABSTRACT¹. The interdisciplinary teaching of social studies, which include cultural, political and economic subjects, culminates in conjunction with the self acquired knowledge and individual ethical attitudes toward environment, culture, politics, society, and economics, that arise out of phenomenological instruction. Thus, within the collective group of social studies are represented the three core components of Waldorf education. This grouping of social studies, offers the opportunity to introduce students to topics on a meta-level and to practice and deepen the forms of developmentally appropriate judgment formation, in a manner consistent with other subjects, thus fostering engagement in discourse, toleration of alternative positions, and promotion of self-efficacy and agency.

This article focuses on the increasingly socially discussed relationship between animals, humans, and their habitats, as envisioned through human designed animal studies, their cultural, political, and economic dimensions, and the existential impact on the lives of animals, in a world dominated by humans. Animal welfare issues affect our everyday lives, from our clothing, food, and consumption habits, to our coexistence with pets, the environment and climate. All can be brought to light through the subjects comprising social studies, by exploring the interdependencies between cultural, political and economic topics. The goal of this article is to justify the curricular implementation of animal welfare and animal ethics studies within Waldorf education, in relation to culture, policy and ecological issues; a topic that is also underrepresented outside of Waldorf education.

1 Notes on Education, Ethics, and the Treatment of Animals in Education

1.1 Note on the anthropological basic assumption of experience, knowledge, ethics, and individuation in Waldorf education

Ethics emerge out of Waldorf education based on the assumption that, within the framework of the phenomenological method in the subjects, ethical attitudes can arise through (ideally) unbiased encounters, experiences, observations, and characterizations. This becomes possible when, after and during the dialogical exploration of the nature of the object, the relationship between the two leads to an appropriation. Thus, as implemented in Waldorf education, a transformation of one's own system of experience, meaning, and values (Schmelzer 1994) is given opportunity to develop, which can be understood as education in the sense of what Herder referred to as the so-called "second birth" of the individual (Schröder 2020, p. 61). The sum of these (ideally successful) encounters between students and the world in the broadest sense, then leads to

1. NOTE TO READER

Throughout this paper the word 'social' is used specifically to define the grouping of the interdependent autonomous relationships that exist between cultural life, political life and economic life, that in totality constitute human social life.

what Steiner referred to as “ethical individualism” in the *Philosophy of Freedom* (Steiner 2018, p. 160). Thus, Waldorf education claims that ethics and value formation in the above sense, arise from the linkage of experience-judgment formation-concept formation-appropriation-education in the sense of enculturative individuation. Curricula and “education” in this sense do not represent educational maxims to be learned or internalized through a hidden curriculum (Steinwachs 2024), which, according to Oliver Geister, is part of a “negative order” in educational principles (Geister 2006, pp. 146 f.). However, this is not only based on an ethically conceived curriculum but on the fact that the Waldorf educational curriculum is anthropologically grounded and oriented towards the development of young people. Thus, Waldorf education establishes an anthropologically, culturally, and socially grounded curriculum, giving it a certain unique feature (Steinwachs 2019, pp. 170 ff.). This cannot be further elaborated here due to space constraints, hence the reference to relevant literature may be sufficient (Götte, Loebell & Maurer 2009; Schmelzer 2016; Zech 2016; Richter 2025). Against this background, a meta-subject like social studies (which also includes the interconnected areas of culture, politics and economics, subsumed under the term ‘Social Studies’ here), can be an opportunity, as it allows almost all subjects to culminate developmentally and additionally on the meta-level. It reflects what is referred to as “synergies” in the 7th edition of the so-called Richter curriculum (2025) (Richter 2025, pp. 163-222). In Social Studies, the threads from other subjects can be brought together, reorganized, and reflected upon. This subject not only provides political foundational knowledge about “forms of governance, society, culture, and economy” (for categorization see Meyer 2010), but also discusses discourses and ethical positions, which can then be individually discussed and negotiated on the basis of the respective contents. Especially in the upper grades, the so-called “latent questions” of the students simmer (Steinwachs 2020, 2022, and 2025). These represent a form of longing for understanding the world and self-positioning in it, aiding in the context of adolescent autonomy and early adolescence to grasp the tension between ‘internal’ and ‘external’, to experiment and position oneself (Ungefug 2019, p. 169). Thus, a related gradual awakening, experiencing, learning, negotiating, and experimenting with values emerges concerning the subject or the respective contents, which developmentally takes on a completely different shading in the 9th grade than in the 12th/13th grade. The political, cultural, and social facets of the subjects, to which usually little space is given or can be given, become a momentum that, through education, becomes part of preparing young people for self-efficacious action. The subject can accompany the process of the aforementioned ‘ethical individualism’ through its themes and methods and ideally enhance the potentials of the respective subjects through the meta-level. Although this unique approach in Waldorf education can only be hinted at due to space constraints, it may illustrate to what extent the relationship between young people and the world, growing in the classroom, can be expanded and deepened through the subject of Social Studies. Or, as expressed by high school students from Hannover:

“We cannot consider politics as a small area of our society that, although also justified, is not the essence of life. Politics determines our lives, whether we want to acknowledge it or not. Whether it’s about the education system and central exams, agricultural policy and allowing genetically modified seeds, or simply social policy and Hartz IV, politics always directly impacts our lives and freedoms.” (Students Bothfeld 2010, p. 22)

The need for understanding a complex interconnected world and a discipline that has the task of accompanying and promoting this is evident here. One part of these complex interconnections is the relationship between humans and animals, as it extends beyond the usual discourses on veganism, vegetarianism, organic farming, nature and climate protection, industrial animal husbandry, and animal welfare that are common in many classrooms. The destruction of habitats requires an expanded cultural ecological awareness of the interrelations between humans, animals, and the world (Zapf, Millesi & Coy 2023, p. 14). This has become a consensus as a paradigm for the critical perspective in (human) animal studies (Hayer & Schröder, pp. 9-15). Even the current curriculum explicitly addresses this for Waldorf schools (Richter 2025, pp. 169-176), making it even more relevant in the curricular implementation of the subject of social studies.

1.2 Animal - Human - Ethics in Social Studies Education

Animals have a strong emotional impact on children and adolescents, but various studies in recent years have shown how far removed is the actual world of concrete sensory nature experiences (Hartkemayer,

Guttenhöfer & Schulze, 2014, p.111), which also indicates a worrying distance between humans and nature in the adult world. Many children and adolescents today are not familiar with the actual living conditions and lifestyles of animals that have specifically been classified by humans according to economic and cultural interests as “wild,” “domestic,” and “livestock” (in everyday language). As a result, they lose important external knowledge about their environment and thus innerly their eating or consumption habits, leading to an even more distant and unrealistic image of animals and their species-specific needs (Erbstösser, 2000, pp. 69-81). An extreme example, but normal in conventional agriculture, is the dehorning of cattle. Alienation becomes visible when children ask why cows that are not dehorned (often kept in organic farming) have horns. Other examples include children’s breakfast sausage in teddy bear shapes (Hartkemayer et al. 2014, p. 111) or smiling pigs in comic form on animal transporters. These examples are numerous, especially when it concerns the relativized or hidden consequences of individual images of prosperity and familiar lifestyles. This alienation must be understood as a prerequisite for current consumption habits and their potential proliferation. The obvious in the field of animal ethics is not questioned; industrial, increasingly vertical animal husbandry, intensive agriculture, unsustainable extraction methods, and the destruction of natural habitats by agriculture, forestry, overfishing, and ocean pollution. Conversely, this phenomenon of invisibility, in which living beings are ‘produced’ at a ruthless, industrial scale that contributes to the destruction of habitats does not stop on its own. Therefore, this alienation between humans and nature is inevitably necessary and desired by the actors in these industries and their lobbyists .

In becoming aware of these phenomena, the question arises, how can ethical awareness and corresponding principles of action be brought to life and promoted in schools. This cannot be learned through ethics courses, especially if sustainable education is pursued. Rather, it is—at least for Waldorf education—advisable to follow the educational approach outlined above. However, such an approach, as in other topics, is often not sufficient on its own if idea and practice do not necessarily go hand in hand, as convincingly argued by Martyn Rawson and Albert Schmelzer in the example of “Racism and School” (2022). The topics in the field of social studies (not only, but primarily) also include a reference to other subjects such as biology, geography, etc., at the meta-level in high school. This allows for the discussion of topics that may have been lacking time or space in other subjects. Culturally necessary topics such as animal protection and its ethics are given explicit space. However, the field also includes topics such as attribution (‘evil wolf,’ ‘cunning fox,’ etc.) or the phobization of wildlife and geo-ecosystems or ecosystems, such as the moor as it is particularly referenced in romantic literature, which still has its effect today. Not only does this speak in favour of the integration of animal protection issues in education; addressing these topics also promotes empathy, social competence, and assumption of responsibility in line with Dewey’s experiential pedagogy (Wirth 2019, pp. 413 ff.; Binngießer & Randler 2011, pp. 24 f.; Teutsch, 1976, p. 78). In addition, studies have shown that the topic of animal protection has a positive impact on violence prevention, fosters a sense of justice, and can promote critical thinking, as Charlotte Probst (2006) pointed out. Through the early and developmentally appropriate sensitization of students to the needs of animals and ecological systems, as well as the impact of industrial animal husbandry and all associated infringements on the physical integrity of animals (housing-related damage, operations to ensure health in industrial animal husbandry due to housing conditions or breed consequences), it becomes clear that the potential for education, specifically in social studies, in the field of animal protection is significantly higher than what is actually implemented in practice. This is also demonstrated by empirical studies that are paraphrased below.

Note on research situation and teaching materials

The existing research cannot be extensively developed due to space constraints, especially since the topic has garnered great interest in recent years, particularly outside of biology, due to the increasing establishment of (human-) animal studies (e.g. in literary didactics: Grimm & Wanning 2019). On one hand, (human-) animal studies highlight the often deadly human speciesism towards animals (Giehl 2021), and increasingly point out the problematic and utilitarian relationship between humans, animals, and the environment. It is emphasized that the potential in education – across different subjects – is quite high (Horstmann 2021) and goes beyond biology to also touch upon literature, language (PETA 1), or art classes, among others. This is

convincingly elaborated on by didactic considerations and materials offered on PETA's website (J./PETA 2). However, it is significant that textbooks—the officially approved, official teaching materials—in the subject of biology are not suitable for animal protection issues, according to Binngießer (2013 and 2019).

With an awareness of the complex relationships in the human-animal-world connection, ethical attitudes are not only reflected upon and become part of education, but, as indicated, also offer a complex perspective on the corresponding connections of the world (Russell & Spannring, pp. 1137-1142). This promotes the increasingly important social tolerance or ambiguity tolerance (see Schnurr, Dengel, Hagenberg & Kelch 2021), which is still a desideratum from a didactic perspective. In recent years, there have been increasing teaching materials and concepts on animal protection/ethics in schools from external foundations and associations (e.g. Erna-Graff Foundation for Animal Protection, Animal Protection Association in Schools). There has been a significant rise in offerings, even with animal protection organizations providing materials and further education for so-called “animal protection teachers” (e.g. German Animal Protection Association, PETA).

However, it is not just the protection lobby that is active. Pet food companies also offer animal protection projects in schools, particularly in primary education, so a critical view is needed even with potentially useful materials (e.g. PURINA, Project Liebe für's Leben). The majority of animal protection organization offerings are aimed at primary schools. An empathetic education on the human-animal relationship, understanding the basic needs of pets, and the proper handling of pets are particularly emphasized (Achtung für Tiere e.V., Animal Protection in Education). There are increasingly, but still limited, teaching materials available for secondary level I and II (The German Animal Protection Association, ALICE; PETA).

The ALICE project, “Animals, Climate, and Civil Education” at the Institute for the Didactics of Democracy at Leibniz University Hanover, is a European collaboration of six institutes and organizations that have studied the human-animal relationship. The project ended in 2024, and the results in the form of analyses, teaching materials, podcasts, and method collections are freely accessible on the university's homepage with the goal of better anchoring animal ethics in educational contexts.

There are only two scientific, or empirical studies on animal protection in schools in Germany (Haimerl 2016; Binngießer 2013; 2019). Paula Michaela Haimerl's dissertation in 2016 at the Veterinary Faculty of LMU Munich examined the occurrence of animal protection topics in biology classes at high schools and the interest in them from teachers and students. The surveyed biology teachers expressed interest in animal protection and ethics but cited lack of time due to curriculum requirements (p. 4). Haimerl noted that animal protection topics are hardly represented in high school curricula and called for a nationwide adjustment in the biology curriculum (p. 117) and for the topic to be included in social studies as well (p. 125) to bring about lasting change.

Janine Binngießer (2013; 2019) studied factors influencing students' attitudes towards animals in her study on animal protection education in biology classes. A total of 543 students between 11 and 17 years old from two high schools in Leipzig were surveyed. Factors included specialized training of biology teachers, the incorporation of animal rights and ethics in biology classes, and the suitability of biology textbooks. The latter showed strong deficiencies in terms of animal welfare, as none of the ten textbooks examined could be recommended by Binngießer for animal welfare topics. This makes it clear that animal rights and animal welfare topics are increasingly receiving attention in the context of (human)-animal studies, but educational materials are primarily provided by civil society groups. University didactics have also discovered the topic for themselves, but so far have presented little in the form of substantive research or conceptual proposals. The Waldorf curriculum also does not include the topic in the 7th edition of the Richter curriculum, neither in the subject of biology nor in the subjects of social studies and ethics. However, the ethical dimension in the relationship between humans and nature is indirectly addressed across individual subjects, promoting ethics education in the sense of ethical individualism. Implementation includes excursions, farm days, animal-assisted education, or other forms of direct interaction between humans and animals (Hartkemyer/Guttenhöfer/Schulze 2014). In most cases of “animal-assisted” education, however, it is again an anthropocentric perspective and function. Animals are used to teach students responsibility, affection, and

sometimes healing, without necessarily considering the needs of the animals. This is evident, for example, in the individual keeping of herd animals in schools or in petting zoos consisting of prey animals. This topic is also only briefly addressed in the special issue “Education Art 06/2025 “School and Animal” (BdFWS 2025), with a focus on bees. The main emphasis is explicitly on the educational interest for the students. Although there is an (unofficial) claim to address animal ethics in Waldorf education, as can be found in the older publications of Karl König or Wolfgang Schad, the topics of animal rights and animal ethics are not explicitly formulated in the Waldorf pedagogical literature. This topic should therefore be understood as a desideratum in publications on Waldorf education.

A brief note on the current state of the subject „Social Studies“ at Waldorf schools

In order to make it clear why this topic should not be solely located in the biology or geography curriculum, in addition to the introduction, a reference to the function and purpose of social studies education is needed. In the political lexicon by Schubert & Klein (2021) of the Federal Agency for Civic Education, it is stated that social studies is “a school subject where general political education is imparted and societal questions and issues in the areas of law and economics are addressed. The establishment of this subject was recommended by the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK) in 1950; the naming varies between different federal states (e.g., civics, civic education).” (Schubert & Klein 2020: social studies education)

For the subject of social studies, it is generally the case that there are different curricula and names for the subject in the German federal states, which, in the context of the curricular autonomy granted by the legislature, also applies to Waldorf schools. However, it is about more than just knowledge and politics, culture, or economics: the subject highlights humans as shaping communities, which means that the three areas must always be seen as human-made and changeable by humans. For this reason alone, it is a subject that must claim to discuss current issues and critically examine problems in micro- and macropolitical spaces, as well as to promote and accompany the political judgement formation of young people both in terms of content and on a meta-level (Juchler 2005, pp. 62-75). The contents, methods, and discourses set in social studies education are also to be understood as an offer to students to engage both globally with societal issues and personally with issues that concern them directly and the environment in which they live. Ideally, they come into contact with future-oriented solutions and alternatives or even develop them (Bauer 2017; Meyer, Hilpert & Lindmeier; 2020). These areas now also include cultural and socio-ecological education in the broader context of the tension between humans and the environment, rather than in the context of ideological or economic interests of particular interest groups (Slobodian 2023) (Richter, 2025, pp. 169 ff.; Steinwachs 2023a). A significant advantage of Waldorf education in the context of civic education, is that its school curricula provide more space for subject-oriented topics than the curricula prescribed by authorities, although this fact is unfortunately no longer discussed in political didactics.

Despite the advantages outlined for Waldorf education, the subject of social studies has a relatively poor standing at Waldorf schools. For example, it is only taught in a way that students can remember it, in about a third of German Waldorf schools. One third of the schools teach the subject only rudimentarily, and one third not at all, according to a survey by Till Ungefug (2017, pp. 52-54). The development of an “ethical individualism” (mentioned above) is certainly an ambitious but undisputed core concern of Waldorf education. Social studies is a relevant subject in this regard for guiding young people on their way to becoming capable, responsible individuals who are interested in the world (Dietz 2010; Schieren 2016). Social learning already takes place in kindergarten, and forms of participatory education have their institutional beginnings there, including at Waldorf kindergartens, when the topic is implemented pedagogically (Lisges 2021). The fact that the so-called Richter curriculum only introduces social studies as an explicit subject from the 5th grade onwards is extremely sensible from both anthropological and didactic perspectives. The subject builds on in grades 5 and throughout the lower secondary level in the focus area of general knowledge courses:

“From the totality of the world experience, which is still little conscious in the child during the preschool time and also in the first two years of school, it should be led through the qualitative experience of the interaction

of nature and humans to a more differentiated, more alert perception of the world. It is important that the connection the child has to nature, animals, and people does not break.” (Richter-online 2025 1)

Thus, general knowledge offers possibilities of world experience in grades 1-4, which can now be brought to a more conscious level from grade 5 onwards and explicitly thought of in an interdisciplinary way. This also applies to other subjects such as history, animal studies, economics, mathematics, etc. (Richter-online 2025, 1). The upper secondary level is, in practice, the starting point for a densification of the social studies topics in most schools (as mentioned above), where the subject takes on the role of the mentioned synergy or meta-subject, which according to Richter encompasses three core aspects:

- Safety through orientation: Knowledge and reflection of basic principles of current orders in the political, legal, economic, and cultural environments enable a confident, critical, and effective interaction with them.
- Individualization of judgment: Reflecting on increasingly diverse and deeper interdependencies in human interactions allows for the maturation of judgment. Starting from a largely environment-determined upbringing in childhood, adolescents should acquire individual independence that considers as many factors as possible. The development of a differentiating self-judgment can be progressively supported.
- Responsible ability to act: A sustainable maturity and ability to act developing in the young individual as a member of society, builds on a maturing judgment and knowledge of their own rights and obligations within the community. In this sense, they can become global citizens of our time—and therefore also responsible citizens of the state—but also, by reflecting on their own background and cultural surroundings, become the architects of their own biography.
- The underlying goal of social studies can be summarized as follows:
- Sparking interest in a lifelong engagement with the constantly changing world of political and social connections
- Instilling motivation for societal engagement and active participation
- Imparting knowledge and skills that give young people confidence and foster their becoming capable of acting in the world they are growing into. (Richter-online 2025, 2)

In general, social studies at Waldorf schools is also aligned with the 17 goals of the BNE concept (Education for Sustainable Development) (Richter-Online 2025, 3), which Thorsten Meyer-Oldenburg is currently applying and developing in a research project specifically for Waldorf education (BNE-W) (Richter-online 2025; 4). Thus, social studies at Waldorf schools can be summarized as a space where experiencing and exploring the world in its broadest sense, as well as the (both cultural and destructive) transformation and shaping of it by humans, should be made possible. This ideally involves anthropological development and critical reflection, aiming for anthropologically grounded, evolving judgment formation in the upper grades (Zech 2018), as described by Florian Stille in 2011 as “Anthropology of the act of cognition” and of open, therefore evolving judgment (Stille 2011, p. 42 f.). In addition, social studies can unfold through its holistic approach and unique use of synergy effects, particularly in the field of cultural and socio-ecological topics. This also applies to postcolonial perspectives (Rawson & Steinwachs 2024; Boland, Hsueh, Rawson & Williams 2025), when they appear as an asymmetrical relationship between (white, “Western”) humans and nature (especially in so-called developing and emerging countries) and are often referred to as “resources” in a colonial sense. In this context, social studies topics and thinking spaces provide a good opportunity to anchor animal welfare issues or the human-defined relationship between humans and nature to animals in the curriculum, and to address them as part of individually and collectively conceived political, societal, cultural, and economic world relationships.

Statements by Steiner on a subject of social science and the human-animal relationship

Steiner's statements on politics in schools are only indirect, and there are none on the subject of social science. However, considering the historical context in which the first Waldorf school was founded, one must notice the political motivation to have an impact on society (Steiner 2019, p. 18). At the end of World War I, just a few weeks before the founding of the first Waldorf school in Stuttgart in 1919, Steiner went on an extensive lecture tour through southern and central Germany. He gave lectures in companies such as Bosch, Daimler, Delmonte, and the Waldorf-Astoria cigarette factory on the topics of social threefolding and workers' council movement, as well as lectures on the future of capital and human labor. In Stuttgart, he gave a series of lectures to members of the Anthroposophical Society titled "Spiritual-Scientific Treatment of Social and Educational Issues," in which he mentioned relevant aspects for Waldorf education and political education that can still be considered central to the curricular structure of the subject today (Ungefug 2017, p. 195).

In these lectures, as well as in the lecture he gave just before the opening of the first Waldorf school in Stuttgart, Steiner's democratic principles become visible, as well as the importance he attributed to education:

„Humanity will not be able to participate in decisions without organizing its social organism according to threefoldness: socialism [not used in the Marxist sense here, but in terms of sociality, note by the author] , politically democratic, and spiritually liberal. The big question for the future is: How should we behave towards children if we want to educate them so that they can grow into the fraternal, the democratic, and the liberal aspects in the broadest sense as adults? And one of the most important social questions for the future, even for the present, is the question of education.“ (Steiner 2019, p. 18)

In this quote, it is clear that Steiner believes that teachers must adopt fraternal, democratic, and liberal attitudes in order to address the “most important social questions of the future.” He sets the goal of developing and negotiating such questions, and above all, finding ways to achieve this in the classroom. While he does not explicitly address the human-animal-environment relationship, he does touch on the issue of creating a sociality that is distinctly based on freedom yet cannot be thought of in isolation from the environment. This clearly reflects his position on the human-animal relationship, which, in our view, must be understood as a thematic complement to the stated educational goals of social studies. Steiner's statements on animals can be found in countless lectures, often focusing on the differences between humans and animals. He distinguishes humans by their specific physiognomy, dividing them into three aspects: upright posture, capacity for thought, and ego-ability. He sees humans as superior to animals in form, based on these traits (e.g. Steiner 2010a, p. 32, 47, 159). However, this superiority is morphological and consciousness-philosophical, not qualitative in nature. He believes that human beings are capable of acting conceptually, reflectively, and judiciously, in other words, freely, due to their capacity for thought and ego. The same cannot be said for animals: they are trapped in their organisms (Steiner 2010a, p. 56 f.). However, this does not imply a value judgment but rather a phenomenologically based distinction. In the lecture “Human Soul and Animal Soul,” animals are highlighted in their uniqueness, with a consistently acknowledging attitude:

„The question should not be whether animals are intelligent or not, but whether animals, in everything they achieve, unfold what humans can only achieve through their intelligence. Then one would answer that there is an internally creating and active intelligence in animals that works directly from their animal life. [...] Much has been said and is still said today about what instincts are in animals and what conscious activity is in humans. It would be better if we focused less on words in this regard and paid more attention to understanding the nature of instincts. Above all, the consideration we have just engaged in shows that instincts can be something that far surpasses human intelligence, and that we must not categorize the quality produced solely based on the word instinct. Humans are so quick to ask – one could almost say in their universal arrogance: What do I have over animals? Perhaps they could also ask, if they wanted, what am I lagging behind animals in?“ (Steiner 1983, p. 76).

In this, as well as in the eight lectures on biodynamic agriculture, especially the seventh lecture, Steiner's holistic approach to the human-animal relationship becomes even clearer. He postulates: Not only are animals dependent on us, but we are also dependent on them, just as they are on each other. Consequently,

this must lead to a sustainable management or interaction with nature in the best sense (Steiner, 2010b, pp. 184-201). He describes the subtle interactions between minerals, plants, animals, and humans, and how not only coarser material (e.g. manure and food), but also finer material (chemical-ethereal) interactions contribute to a healthy coexistence (Steiner 2010b, pp. 195-216). In agriculture, Steiner further explains, this means that the interaction between the plant world (meadows, orchards, shrub thickets, etc.) and the animal world leads to a healthy coexistence. So-called 'beneficial insects' and 'pests' (an already problematic everyday language assignment) can live in balance and support cultivation sustainably. This would prevent the poisoning of prey insects and animals (in the entire food chain) as well as the pollution of habitats and cultivation areas, and in extreme cases their possible death. This view is also in line with modern environmental and animal welfare perspectives.

Overall, he postulates that in the description of the human-animal relationship, it is not about whether humans are superior to animals, equal to them, or inferior to them. In a holistic view, all three of these relationship possibilities exist; not rigidly, but dynamically (Hurter 2020). From Steiner's perspective, the human-animal relationship in the areas he has addressed is not utilitarian-economic, based on exploitation, but rather a dialogical relationship that is naturally necessary. This is based on the assumption, according to Hurter, that coexistence in the world and in agriculture can only function in a mutually ethical manner, despite all hierarchies (Hurter 2020).

Suggestions for integrating animal welfare topics into the social studies curriculum and a brief preamble on dealing with anthropological assumptions

The proposed topics on animal welfare and animal ethics in the following are based on basic anthropological assumptions of Waldorf education, primarily derived from the Richter curriculum as an „orientation plan“ and the „Waldorf Youth Education Study Book“ by Steinwachs & Wiehl (2022). Both volumes contain a pedagogical-anthropological section on which the following paraphrased statements are based, the latter deliberately incorporating the non-Waldorf educational discourse of developmental psychology and reflecting it. For this reason, the anthropological assumptions of the following sections are only referenced in individual cases, while the discourse on the special anthropological interpretation of Waldorf education is not further considered due to space constraints. It has already been extensively addressed elsewhere, which should be sufficient at this point (Bauer & Schieren 2015; Schieren 2016). The anthropological paraphrase at the beginning of the following sections for the respective grade levels is justified, as explained at the beginning, with the causal relationship set in Waldorf education between anthropological development and curriculum setting (Steinwachs 2019, p. 170 ff.). The thematic suggestions that follow explicitly, relate to the subject of social studies and present opportunities to practically expand the current curriculum discourse (primarily Richter 2025; Ungefug 2017) in this regard. They also include the impulse to integrate the topics across different subjects, as referred to in the Richter curriculum as the „original impulse of Waldorf education“ (Richter 2025, p. 209). The latter can also only be hinted at due to space constraints.

9th Grade: Ideals of Individuality and Justice

From the perspective of Waldorf education, the students in the 9th grade, around 15 years old, are at the beginning of high school and in the late peak of puberty. It is noticeable that the world is mostly perceived emotionally and encounters and experiences are increasingly related to the transforming self due to their growing developmental autonomy. This leads to a new relationship with the world. This can often be observed as enthusiasm during this tumultuous romantic and revolutionary period in their life, which can manifest as a search to reconcile a new developing personal experience of the world. As a core theme in the 9th grade, it is appropriate to address the topic of media, information, and (its) judgment formation within a multiperspective worldview. It is appropriate to offer topics that are idealistic and 'just'. This could lead, for example, to the question of what are human rights. Another, anthropologically grounded, legal aspect for this age group could be the issue of legal responsibility as a new relationship of adolescents

to the community. A new form of individual responsibility towards society and its administrative and legal order is growing. In accordance with the idealistic worldview of this age group, it is also relevant to address the biographies of idealistic personalities and global efforts towards a supranational legal order (UNO, International Court of Justice) (Ungefug 2017, p. 274-276). Questions about the implementation of politics by its protagonists and the associated handling of content, positions, and practicing political judgment formation provide meaningful opportunities for consolidation. The Richter curriculum lists areas such as parties, goals, personalities, clientele, propaganda, posters, and political slogans. In addition, central concepts for describing the spectrum of opinions lead to a synergy with the significance of information dissemination, filtering, as well as opinion and judgment formation described at the beginning (Richter-online 2025, 5). In these thematic contexts, it is also advisable to juxtapose the developed human rights with animal rights and present the biographies of individuals who can be regarded as pioneers of the animal rights movement since the 19th century (Roscher 2012). This could, for example, be achieved through the development of their own animal welfare laws, followed by a discussion and comparison with existing German animal welfare laws. Through the diverse perspectives of self drafted laws and the resulting judgments of the students, a democratic and complex discourse emerges, as positions focusing on cultural ecology, omnivorism, vegetarianism, veganism, etc. widely disseminate. Due to the strong identity-forming effect and social relevance, the topic offers not only substantial but also significant methodological potential. This is particularly evident in terms of communication, conversation management, judgment formation, and ultimately in the 'tolerating' of other contributions to the discourse. An expansion or effective connection with other subjects or extracurricular experiences and learning environments is provided by the agricultural internship (LWP). In advance, students are prepared thematically for farm work (including slaughter and consumption of animal products). In the follow-up, the immediate experiences with animal husbandry and cultivation methods are reflected upon. The thematically culminating possibility of the questions: 'What does the world have to do with me? What impacts do my actions have on our fellow creatures? Where do I locate myself ideologically?' connects students with ecological and agricultural reality, opens up spaces for thought and action, and places the individual in relation to the often controversial and ideological societal discourse. This immediately and without restrictions ties in with the anthropological assumptions and curricular considerations outlined at the beginning.

10th Grade: Basic structures of the political, legal and economic world of goods

In the 10th grade, according to the pedagogical-anthropological assumptions of Waldorf education (see above), the mood background changes. Strong emotions often feel trapped, which can manifest in a stronger withdrawal, but also in a massive collective eruption and a stance that continues to search for identities but increasingly questions or challenges them. In addition, there is a search for explanations, causalities, and tangible things. This can now expand the understanding and argumentative basis for the 'ideals' of the 9th grade and is associated with what is referred to in Waldorf education as 'latent questions' (Steinwachs 2020, 2022, and 2025; Fehn 2023). These questions, according to the assumption, represent an increasing, but often experienced as a diffuse longing for understanding of the world, which, due to its latent nature, often cannot be formulated as a concrete question. A successful lesson could convey to students against this background: 'I get answers to questions that I didn't know I had.' and 'The lesson is symbolic for me because the answers touch me and therefore I engage with them both intellectually and individually.' (see also Götte Loebell & Maurer 2009, p. 99). Now, dialectical thinking, the 'sober' and weighing judgment, logic, and rationality of conceptual thinking as tools for understanding the world come to the forefront. Objectivity and causality can create foundational experiences, cognitive support, and orientation which ideally build on the paths of (among other things, media-disseminated) information and related judgment formation reflected on in the 9th grade. The opportunity at this age to compare and test individual actions in the world against the concepts developed in the lessons can give the school a new and conscious relevance as a space for experiences, encounters, and learning for the individual and the world – if the lesson succeeds in this respect. Topics such as legal systems and separation of powers, central, regional and local government structures, and their combinational relationships with supranational structures including NGOs and not-

for-profits, expand the students horizon from local structures outward, bringing together a multitude of perspectives. In the 10th grade, most students are already 16 years old and, depending on the German federal state, are entitled to participate in either local elections or European elections. Therefore, topics on individual participation and the associated critical examination of parties and programs are important and are experienced with personal relevance and meaning. This also builds on the content of the 9th grade: The areas of political ideals, ideas, parties, as well as political opinion and judgment formation, can now be treated much less emotively-idealistically, but rather oriented toward knowledge. This includes economic themes such as the basic structures of working and economic life, production chains and mass production, as well as their outsourcing to so-called ‘cheap labor countries’ with predominantly precarious production conditions. However, alternative and ethically justified supply chains or forms of production also have their space to make it clear that there are alternatives to the (not only Western) growth paradigm. This means also addressing that ‘The Economy’ is not an ‘entity’ in which, according to Adam Smith, the “invisible hand” governs, making everything ‘good’ through the pursuit of subjective interests and their exchange (Smith 1974, p. 370) or setting rules and demanding something, but rather that the human being as an actor still stands at the forefront, shapes, and – albeit with many synergies – takes explicit responsibility for the consequences and must deal with them. Market mechanisms, price formation, working models and basic concepts of economics can be worked out, as well as reflecting on their ethical situation. Practical internships may also be used to further experience the lesson content, providing insight into the working world. After all, many of the students will be in company trainings within the following two years and thus begin to become a part of this system, while they continue to work on and discuss their experiences in the (protected) classroom. Topics of animal protection, including implicit considerations of living conditions or habitat protection, naturally blend into economic topics such as the production of meat or other animal products in agriculture and their connection to the market. With questions about purchase and sale prices, production conditions (also in agriculture outside Europe, for example in the field of meat production, animal products, cocoa or cotton), feed production, etc., topics such as state subsidies, markets, and supply and demand can be practically worked on and discussed in terms of their ethics as well as democratic practices (for example, the use of mostly higher-priced Fairtrade or organic products). The tracing of the commodity, from production through marketing to the consumer offers, in view of the recently significantly tightened supply chain laws, not only the social dimension but also the linking of ecology, animal protection, animal welfare/ethics with political life, as the decision-making authority for rules that result from a societal consensus, as a democratic ideal. Quality seals, labeling of food, social and greenwashing in animal husbandry, animal welfare debates in politics, central or decentralized production and marketing, and their specific economic and ecological consequences connect to the topics and methods proposed in the 10th grade curriculum. Excursions to businesses, visits to alternative production and marketing sites make the material worked on tangible, experiential, and (didactically thinking) increasingly criteria-based. Participation projects such as student companies or influencing the school kitchen or school kiosk etc. are (developmentally) meaningful in all grades, but starting from the 10th grade they offer new opportunities to practice independence, self-responsibility, and experience.

11th Grade: Questions of Humanity - Global Solidarity and Dignity

The empathy for the ‘other’ and an individual feeling of isolation can – in line with the question of redemption from Parzival “Uncle, what ails thee?” – be considered as guiding questions for the 11th grade. This motif, often used in anthropological literature on Waldorf education (Schirmer 1993; Boss 2018), refers not only to the empathetic side, but also to inner isolation and the developmental search for a self and a self in relation to others, as described by Martin Buber as a basic principle regardless of age (Buber 2018). The process of autonomy and individuation often takes on a new quality. The associated questions regarding a self that is discovering itself in new ways, as well as general world issues, are at the center, as well as a differentiation in socialization and acculturation. Therefore, the motif for lesson planning could be: ‘How can students be guided to encounter their latent questions through the material? How can they be enabled to work on the content (curriculum) and on themselves (individuation)?’ (Götte, Loebell & Maurer 2009, p. 99). Building

on the dialectical-causal approach of the 10th grade, there is now a self-positioning in the world that can be best compared to the methodical logic of an essay. The topic becomes a factual and methodically justified engagement of a self with a subject, leading to an evaluation and positioning. Alongside essays, other recipient-oriented texts and written forms of dialogue, especially in small groups, are suitable for the mostly 17-year-olds who can be both withdrawing and opening, according to Till Ungefug (2017, p. 282). Through role plays, talk shows, or panel discussions, opportunities for adopting different perspectives and changes in perspective, as well as encounters between self and others, arise. On the other hand, through the 'protection' of the 'roles', difficult or touching questions can be communicated more freely and then reflected upon. In addition to the theme of the 'unknown' or 'strange' and its overcoming through empathy and approach, which is also recommended in conjunction with second and third languages, questions of human dignity are in the spotlight (Richter-online 2025, 6; Ungefug 2017, p. 282). Unlike the topic of human rights in the 9th grade, differentiations concerning human dignity are now being examined. This appears in the context of various societal issues such as abortion, assisted suicide, loss of self-control, as well as dependency, disability, childhood, old age, poverty, and the associated questions of human dignity and corresponding rights and duties, as well as the importance of civil society engagement. This also includes topics like cultural displacement, migration, root causes of displacement, or marginalized groups, who are given less and less space in an increasingly radicalizing (collective/identity-specific) "dominance culture" (Attia, Köbsell & Nivedita 2015). It is also important to provide basic knowledge on how conflicts arise or are fueled and how marginalized groups are instrumentalized for specific or partisan interests. Other focal points include global issues such as the tension and alienation in production, consumer responsibility in the global economic and consumption process, as well as wars and conflicts, where resources often take precedence or are obscured by ethnic conflicts. In this context, it is also appropriate to discuss the roles and workings of NGOs and aid organizations. Following the elaboration of the concept of human dignity, the concept of animal dignity can be introduced and discussed on a comparable methodological and content level. Philosophical and ethical reflections on the human-animal relationship can raise questions like: "What defines a human being?" "How or where does the human differ from animals?" "Is it permissible for humans to use or kill animals, and if so, which ones and why?" "Why do we differentiate between pets, working animals, and wild animals?" "Who decides what is a pet and what is a working animal, and how they should be treated?" "What is speciesism and why is it environmentally and ethically dangerous?" etc. Cultural differences and historical perspectives can deepen the question of how animals are treated in agriculture and nature, and their habitats. Dilemmas of the dairy industry, broiler chickens, and other economic and ethical issues related to industrial animal husbandry allow for questioning one's own actions based on expert knowledge and empathy, and provide discussion for potential solutions. This includes extensive or community supported agriculture and its separation from deterministic or unethical market structures, fair trade, and a re-evaluation of the price-performance ratio. These discussions can lead to biological, philosophical, and ethical questions: "What is life?", according to Ylva-Maria Zimmermann and Reinhard Wallmann (Zimmermann & Wallmann 2019). In addition to engaging with the content, the goal is to evoke a questioning attitude in the students and encourage them to reflect on their behavior: "How should I behave?", based on the knowledge gained in class. Critical reflections could include the importance of social pressure in consumption, the relevance of civil society engagement, or socially and/or ethically motivated purchasing decisions, among others. Social internships often undertaken in the 11th grade at traditional locations such as nursing homes, food banks, and other social or social-political institutions (such as the Omnibus for Direct Democracy) can also be expanded to include places like animal shelters, animal welfare organizations, marine mammal conservation programs, bird rehabilitation centers, seal rescue centers, and wildlife rehabilitation centers.

12th Grade: Globality and I-interdependencies of global developments in economy, politics, and culture

In the 12th grade, a significant step takes place for students in relation to the subject of social studies, alongside their internal and external development: reaching the age of majority. This not only signifies new rights but also entails responsibilities, such as full active and passive electoral rights (with the exception of passive

rights for the position of Federal President) as well as full legal capacity and, despite possible restrictions until the age of 21, full criminal responsibility. Thus, there is a particular focus on completing the school-supported education regarding content and competencies, and on the development of judgment, which is a prerequisite for the fully responsible step into the community of “adults.” A few months after the beginning of the school year, the journey from school to the next stage of autonomy begins; students find themselves on the brink of social, legal, and somewhat personal maturity. Soon, they will reach the conclusion of their Waldorf school experience and at the end of the school year, they will either enter a professional training, learn a profession, continue their education at a higher level of schooling, or proceed to the 13th grade, which serves more as a preparatory training for academic studies, thus preparing them for the Abitur.

The instruction should be as diverse as possible and involve the students, who are in the process of becoming adults, in a participatory co-responsibility for shaping the lessons. Topics with real-world relevance, encompassing the countless interconnections of international politics, economics, and cultural issues, are suitable for raising awareness towards the world as a whole (and not only the regional or national contexts). This includes not only cognitive subjects but also artistic disciplines or projects: the class play, the 12th grade project or subject-related papers can provide thematic, artistic, or conceptual spaces for engagement that extend beyond cognitive methods or excursions.

Current issues in international politics and their backgrounds, crisis points and wars in connection with democracy and dictatorship, globalization, international economic agreements, the EU, WHO, WTO, development cooperation, and finally ecological or cultural-ecological areas are at the forefront. Inextricably linked to these are the internationally influential economic and financial systems, predominantly of a Western capitalist nature, and the issue of resource depletion (Ungefug 2017, p. 286; Keller 2015), which has already been reached before the end of the first half of the year. Here, questions arise regarding the relationship between political and social values and structures as well as the associated or resulting economic and consumer behavior. However, alternative concepts such as Gross National Happiness instead of Gross Domestic Product, common good economy, solidarity-based agriculture, etc., can also be discussed as alternative frameworks, as well as different perspectives (ideally in interdisciplinary contexts) on “NaturesCultures” (Gesing, Knecht, Flitner & Amelang 2019) and “Education as Knowledge of Humanity in the Anthropocene,” which must also be understood culturally and ecologically as a supranational educational task, as postulated by Christoph Wulf (Wulf 2019).

These themes can also be applied to questions of animal and habitat protection, where the interconnection of politics, economy, and culture, along with social aspects, becomes relevant. For example, the issues surrounding overfishing off the coasts of Africa or in Asia and their impacts on marine ecology and the economic situation of local populations can be addressed. The underlying idea is to examine what consequences trade, for example in Germany, has on ecology, economy and society of other countries, other continents, or on inland and global seas. Critical inquiry could also focus on price trends for local animal products, the social consequences in agricultural production, and the changes or destruction of habitats due to open-pit mining (currently, e.g., rare earths for batteries, etc.), deforestation in the Amazon rainforest, the natural and primeval forests in Romania, or deforestation for palm oil (including chocolate) and the resultant destruction of habitats for orangutans, etc. Aspects of global nutrition and increasing meat consumption, alongside their exacerbating solutions (e.g., vertical factory farming), could offer insight into future problems. The interplay of internal wage policies in (not only) ‘Western’ countries also affects non-European extraction and production areas, as the higher costs of ethical or ecological products, for instance, may exceed the financial means of most families. Animal welfare issues are intricately intertwined in our world and build upon those from previous grade levels. The emphasis on “globalization” in 12th-grade social studies provides excellent opportunities for interconnections.

Final Remarks and Conclusion

As societies in emerging economies continue to develop, with rising living standards and increasing consumption, and as knowledge about these issues expands, the obligation to treat nature and animals as

co-creatures with respect and dignity—and consequently to protect them—grows ever greater. This behavior is far from self-evident in societies, communities, or family contexts, and for this reason, it must also be part of school education. The protection of flora and fauna, as well as animal welfare in agriculture and pet ownership, represents a special form of consciousness-raising education. The topics of ethics, animal protection, and sustainability are so broad and interconnected that they reflect a complex web of relations, which promote not only tolerance for ambiguity but also self-efficacy as an individual, together with social and political competence. This encompasses areas such as nutrition, health, agriculture, consumption, animal testing, culture, religion, philosophy, economics, politics, forms of governance, and education, as well as the arts, among others. Since ‘Social Studies’ as a meta-subject touches on nearly all subjects, it is natural to seek ways to address this complexity across disciplines and to generate topics through student participation, in which they are also involved in preparation and execution.

As outlined at the outset, the topic of animal protection in education fosters social competencies, enhances empathy and responsibility, and positively impacts the area of violence prevention. Through age-appropriate judgment development and a phenomenological approach to the content of instruction, a progressively objective engagement with these topics and questions emerges. In this context, knowledge is acquired, ethical stances and their reflection are practiced. This facilitates critical evaluation and articulation of individual behavior towards the environment in the broadest sense (Probst 2006), enabling students to act with judgment, ethically, and effectively. It is clear that this is a high expectation, but it is at least pursued through Waldorf education within the framework of what is possible in schools.

As a concluding thought, a quote from Hannah Arendt may serve as a guiding principle for the goals applicable in the field of Social Studies. This quote resonates with the demands expressed by the aforementioned student newspaper (p. 3), especially regarding each generation of adults involved in shaping education for young people:

“In education, it is decided whether we love the world enough to take responsibility for it and, at the same time, to save it from the ruin that would be unstoppable without renewal, without the arrival of the new and the young. And in education, it is also decided whether we love our children enough not to take away their chance to undertake something new and unexpected by us, but to prepare them for their task of renewing the world.” (Arendt 1994, p. 267)

In doing so, Hannah Arendt highlights a significantly effective aspect in educational sciences as well as in Waldorf pedagogy: the professional pedagogical attitude (Solzbacher 2016), which in its formulation “whether we love our children enough” clearly indicates that education is not solely a matter of competencies but represents a self-reflective and responsive relationship. This aspect contributes to fostering an inquisitive stance and making education individually relevant and sustainable, especially concerning animal protection and animal ethics, in line with the social and cultural ecological responsibilities that education must assume at this point.

Special thanks to Bruce Wilkinson, Vancouver, Canada for the review of the english translation.

References

- Arendt, H. (1994). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken*. München: Pieper.
- Attia, I.; Köbsell, S. & Prasta, N. (Hrsg.) (2015). *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, H. P. & Schieren, J. (2016). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Binngießer, J. & Randler, C. (2011): Tierschutz – (k)ein Thema für den Biologieunterricht?
In: *ZDB* 18/2011, S. 23-42.
- Binngießer, J. (2013). *Empirische Studien zur Tierschutzerziehung im Biologieunterricht der Sekundarstufe I und II*. (Diss.) Leipzig.
- Binngießer, J. (2019). Tierschutzerziehung im Biologieunterricht Eine unterrichtliche Perspektive auf die Einstellungen von Schüler*innen gegenüber Tieren. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 379-411.
- Boland, N.; Hsueh, H.; Rawson, M. & Williams, L. (eds.): *Decolonizing Through Waldorf Education: Perspectives*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Waldorfschulen.
- Boss, G. (2018). *Individuationswege*. Bd. 1 und Bd. 2. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle beim BdFWS Kassel.
- Buber, M. (1995). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- BdFWS (2025). Tier und Schule. Themenheft. *Erziehungskunst* 06/2025.
- Dietz, K.-M. (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Heidelberg: Menon.
- Dietz, K. M. (2006). *Dialogische Führung an Waldorfschulen*. Heidelberg: Menon.
- Erbstösser, E. (2000). Nutztiere als Inhalt schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit. In C. Simantke & D. W. Fölsch (Hrsg.): *Pädagogische Zugänge zum Mensch-Nutztier-Verhältnis*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, S. 69-81
- Fehn, F. J. (2023). ‚Latente Fragen‘ im Jugendalter. Ein waldorfpädagogisches Konzept aus psychologischer und literaturdidaktischer Perspektive. Stuttgart (Masterthesis).
- Gesing, F.; Knecht; Flitner, M. & Amelang, K. (Hrsg.) (2019). *NaturenKulturen. Denkräume und Werkzeuge für neue politische Ökologien*. Göttingen: transcript.
- Geister, O. (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Giehl, M. (2021). Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Götte, W. M.; Loebell, P. & Maurer, K. M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Marvin Giehl (2021). Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Grimme, S. & Wannig, B. (Hrsg.) (2016). *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haimerl, P. M. (2016). *Tierschutz an Schulen- eine deskriptive Studie zum Unterricht des Themas Tierschutz an Gymnasien*. München: Ludwig-Maximilians-Universität
(https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21105/1/Haimerl_Paula_M.pdf)
- Hartkemeyer T., Guttenhöfer, P. & Schulze, M. (2014). *Das Pflügende Klassenzimmer. Handlungspädagogik und Gemeinschaftsgetragene Landwirtschaft*. München: oecom.
- Hayer, B., Schröder, K. (2018). *Tierethik Transdisziplinär*. Bielefeld: transcript. S 9-15.

- Horstmann, S. (2021). Was und wie man über, von und mit Puten lernen kann. Einleitende Überlegungen zur resonanz- und emanzipationstheoretischen Bedeutung eines „Interspezies Lernens“. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: Transcript, S. 133-156.
- Hurter, U. (2020). Das Tier in uns, unter uns, über uns. In: *Das Goetheanum*, 07/2020.
<https://dasgoetheanum.com/das-tier-in-uns-unter-uns-ueber-uns/> (letzter Zugriff 21.06.2025).
- Juchler, I. (2005). Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht. In: Weißeno, G. (Hrsg.): *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*. Wiesbaden: VS, S. 62-75.
- Keller, G. (2015): *Aspekte der Globalisierung*, Band 2. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle beim BdFWS Kassel.
- Lisges, M. (2021). *Was heißt Partizipation*. In:
<https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/erziehungskunst-fruehe-kindheit/artikel/was-heisst-partizipation/> (letzter Zugriff 13.06.2025).
- Meyer, T. (2010). *Was ist Politik?* Wiesbaden: VS
- Meyer, D.; Hilpert, W. & Lindmeier, B. (Hrsg.) (2020). *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn 2020.
- PETA (o.J.). (letzte Zugriffe bei PETA 13.07.2025):
1: https://bildungsportal.peta.de/unterrichtsmaterialien/?_categories=material-in-fremdsprachen
2: Homann o.J.: <https://bildungsportal.peta.de/tierschutz-schule/#:~:text=Tierrechte%20fachübergreifend%20im%20Unterricht%20zu,respektvollen%20Umgang%20mit%20allen%20Lebewesen.&text=Kinder%20und%20Jugendliche%20weltweit%20setzen,einer%20Bildung%20für%20nachhaltige%20Entwicklung.>
- Probst, C. (2006). Das Projekt Tierschutz im Unterricht. In:
<https://tierschutzimunterricht.org/joomla/index.php/vortraege> (letzter Zugriff 13.06.2025)
- Rawson, M. & Schmelzer, A. (2022). Bausteine für eine diverse und antirassistische Waldorfpädagogik. In: *Erziehungskunst* 11/2022, S. 23-27.
- Rawson, M. & Steinwachs, F. (Hrsg.) (2024): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Weinheim und Basel: Beltz
- Richter, T. (2025). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. 7. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Richter-online (2025)
1: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-733>
2: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-734>
3: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>
4: <https://www.forschung-waldorf.de/forschung/projekt/bildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-an-waldorfschulen-b-new>
5: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-735>
6: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-737>
- Roscher, M. (2012). Tierschutz- und Tierrechtsbewegung - ein historischer Abriss. In: *APuZ* 02/2012, S. 34-40.
- Rosslénbroich M. & Rosslénbroich B. (2012). Die französisch-spanische Höhlenkunst. Wiege der Autonomie des menschlichen Bewusstseins. In: *Die Drei*. 2012. Nr. 10/11. S. 25-41.
- Rosslénbroich B. (2018). *Entwurf einer Biologie der Freiheit. Die Frage der Autonomie in der Evolution*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Russell, C., Spannring, R. (2019). So what for other animals? Environmental education research after the animal turn. *Environmental Education Research*. 25. S.1137-1142.
- Schieren, J. (2010). Schluss – Urteil – Begriff. Die Qualität des Verstehens. In: *RoSE- Journal*, Vol. 1. No. 2, 2010, S. 15–25.
- Schieren, J. (2016). Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141-166.

- Schirmer, H. (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Deutschunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Freies Geistesle.
- Schmelzer, A. (1994). Strafe oder Gewissen? Fragen moralischer Erziehung. In: *EK* 9/1994, S. 819-835.
- Schröder, C. (2020). Traditionen Postkolonialer Bildung. In: R. Koerrenz (Hrsg.): *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 60–80.
- Schmelzer, A. (2016). Der Entwicklungsweg des Lehrers. Auf dem Wege zu einer „Pädagogik der Achtsamkeit“. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz, 657-674.
- Schubert, K. & Klein, K. (2021). *Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge*. Berlin: Dietz-Verlag. https://www.waldorfschule-gmuend.de/fws/aktuelles/meldungen/tiergestuetzte_paedagogik.php (letzter Zugriff 13.06.2025).
- Schnurr, A.; Dengel, S.; Hagenberg, J. & Kelch, L. (Hrsg.) (2021). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Schüler:innen Bothfeld (2010). *Schülerzeitung*. Bothfeld (Eigendruck).
- Slobodian, Quinn (2023). *Kapitalismus ohne Demokratien. Wie Marktradikale die Welt in Mikronationen, Privatstädte und Steueroasen zerlegen wollen*. Berlin: Suhrkamp.
- Smith, A. (1974). *Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen*. München: C. H. Beck.
- Solzbacher, C. (2016). Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In: *Etudes et Conférences* 2016, S. 6-8.
- Steiner, R. (2018). *Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (GA 4).
- Steiner, R. (1983). *Antworten der Geisteswissenschaft auf die großen Fragen des Daseins*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 60).
- Steiner, R. (2010a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA. 293)
- Steiner, R. (2019). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (GA 296).
- Steiner, R. (2010b). *Geisteswissenschaftliche Grundlagen zum Gedeihen der Landwirtschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 327).
- Steinwachs, F. (2019). Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt, S. 169-183.
- Steinwachs, F. (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. *RoSE-Journal* Vol.11 No.1 2020. .Volume 10 Number 1, S. 28-44.
- Steinwachs, F. (2022). „Latente Fragen“ – Eine Suchbewegung zwischen Ich und Welt. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt, S. 43-54.
- Steinwachs, F. (2023a). Evolution, Anthropozän und Kultur/en – Versuch über eine evolutionär-anthropologische Perspektive auf einen nachhaltigen Literaturunterricht. In: *RoSE-Journal*, Vol. 14, No. 1, 2023, S. 1-15.
- Steinwachs, Frank (2023b). Erziehung zur Freiheit und Demokratieerziehung – Teilhabe, Verantwortung und Loslassen im Schulorganismus üben. In: *EK* 12/2023, S. 30-32.
- Steinwachs, F. (2024). „Hidden Curriculum“. Träger bewusster und unbewusster postkolonialer Haltungen. In: Steinwachs, Frank & Rawson, Martyn (Hrsg.): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 113-13.
- Steinwachs, F. (2025): Latenz und Geheimnis – Wege in das und aus dem Jugendalter. Versuch einer pädagogischen und didaktischen Annäherung an das Nicht-Sichtbare. In: Kleinfurher, Philipp (Hrsg.): *Jugendpädagogische Fragestellungen der Gegenwart aus Perspektive der Waldorfpädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa 2025, S. 74-97.
- Stille, F. (2011). Dreigliederung statt Dreiteilung. Zum Artikel von Christoph Wiechert. In: *Lehrerrundbrief* 95, 2/ 2011, S. 39-43.

- Ungefug, T. (2017). *Perspektiven der Sozialkunde*. Kassel: Forschungsstelle beim vom Bund der Waldorfschulen in Kassel.
- Wiehl, A. & Steinwachs, F. (2022). *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt.
- Wirth, S. (2019). Tierschutz und Tierrechte im Unterricht. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Wulf, C. (2019). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim Basel: Beltz-Juventa.
- Zapf, N.; Millesi, T. & Coy, M. (2023). Einleitung: Eine Frage des Blicks. In: Zapf, N.; Millesi, T. & Coy, M. (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. München: oekom, S. 9-24.
- Zech, M. M. (2018a). Urteilsbildung im Oberstufenunterricht. In: Landl, R. (Hrsg.): *Aufbruch in die Welt. Waldorfpädagogische Grundlagen der Oberstufe mit Unterrichtsbeispielen*. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 50-71.
- Zech, M. M. (2018b): Bildungstheorie und Waldorfpädagogik. In: Sigler, S.; Sommer, W. & Zech, M. M. (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S.44-45
- Zimmermann, Y.-M., & Wallmann, R. (2019): *Biologie in der Waldorfschule*. Stuttgart: edition waldorf, S.162.

Mut zur Wahrheit

Philipp Gelitz

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Alfter

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

Einleitendes zur „Allgemeinen Menschenkunde“ Steiners

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Motive des 14. Vortrags

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspektiven auf das Problem mit der Wahrheit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Phantasievoll Neues denken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Einstehen für eine salutogenetische Pädagogik

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

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

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

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

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

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

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

Ambiguitätstoleranz

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

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

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

Verantwortungsübernahme

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

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

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

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

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

Literatur

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