

Ann-Kathrin Hoffmann

Vom Kopf auf die Füße stellen. Waldorfpädagogik als Kulturforderung im Zeitalter des Intellektualismus?

Abstract: Der Intellektualismus in seiner begrifflich und normativ negativen Bestimmung – so die These – stellt einen Schlüsselbegriff in der Pädagogik Rudolf Steiners dar, wie anhand seiner Schriften und Vorträge über Erziehung aufgezeigt wird.¹ Denn Intellektualismus als Inbegriff der materialistischen Vereinseitigung in Mensch und Kultur galt Steiner als Hindernis auf dem Weg zur Vergeistigung, welches er mit einer ganzheitlichen anthroposophischen Pädagogik zu überwinden suchte.

Da kann mir eigentlich ja jeder Recht geben, dass man sagt, ich gebe doch meinem Kind nicht Kalbfleisch, wenn es frisch geboren ist, das macht es krank. Sehen Sie, und so ist es genauso. Wenn ich eben zu früh mit Intellektualismus anfange, dann wird das Kind krank, das kann es nicht verdauen.²

Die Sorge vor einer „Frühintellektualisierung“ und die Ansicht, die Waldorfpädagogik sei geeignet, einer solchen entgegenzuwirken, da Kinder „auch seelische Nahrung, nicht nur Nahrung für den Kopf“ benötigen würden,³ trieb schon Rudolf Steiner selbst um. Zu früh, zu umfassend, zu einseitig: die Opposition gegenüber „dem Intellektualismus“, die er vielfach zum Ausdruck brachte, sollte letztlich zu dessen Überwindung führen, wie er während eines Weihnachtskurses gegenüber den Lehrkräften 1921/1922 in Dornach vielmeinend verkündete:

Im Erziehen muß man die Wirklichkeit des Menschen anfassen. Wenn der Intellektualismus kein Instrument ist, womit man die Wirklichkeit anfassen kann, so entsteht die große Frage: Können wir überhaupt auf intellektualistische Weise in der Erziehung etwas anfangen? [...] Wir müssen nach anderen Mitteln greifen als nach denen, die uns der Intellektualismus in die Hand gibt.⁴

1 Mein besonderer Dank gilt Gunnar Ehmcke, Ansgar Martins und Marc Fabian Buck für ihre wertvolle Unterstützung bei dem Erkenntnis- und Schreibprozess, dessen Ergebnis dieser Text ist.

2 Zitat einer Waldorfschulabsolventin, Geburtsjahrgang 1949, zit. n. Panyr, Sylva / Barz, Heiner: Was ehemalige Waldorfschüler über ihre Schule denken, in: Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, hg. v. Heiner Barz / Dirk Randoll, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 295.

3 Ebd.

4 Steiner, Rudolf: Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (Gesamtausgabe, Bd. 303), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1987, 38.

Mit dieser Haltung war er nicht alleine: Aufgekommen im 19. Jahrhundert wurde unter *Intellektualismus* „kulturkritisch“ und „im Zusammenhang mit der Aufklärungsphilosophie die Einseitigkeit verstanden, daß der Verstand gegenüber sinnlichem Wahrnehmen, Wollen, Fühlen und Handeln allein zur Geltung und Ausbildung gelangt“, und daraus eine Geringschätzung „nichtintellektueller Kräfte“ abgeleitet.⁵ Ursprünglich pejorativ geprägt diente der Begriff außerdem

zur Kennzeichnung einer zu überwindenden oder schon überwundenen Geisteshaltung, die selbst nur als Kontrast zu den Auffassungen des jeweiligen Autors konzipiert ist, [...] und hat daher so viele Bedeutungen und Verwendungsbereiche, wie er von verschiedenen Gegenbegriffen her verstanden wird.⁶

Nur vage bestimmt und in erster Linie auf allein verstandesmäßige Erkenntnisformen bezogen, ist der Begriff *Intellektualismus* „nie über den Status eines diffusen Schlagworts zur Etikettierung fremder ‚Richtungen‘ hinausgediehen. Seine Verwendung ist stets als eine Flucht ins abstrakt Allgemeine und damit als eine Verlegenheitslösung zu betrachten“.⁷ Von Personen und Gruppen unterschiedlicher Couleur instrumentalisiert und auf den jeweiligen Gegner projiziert, ist Intellektualismus – oder als personalisierte Zuschreibung: „Intellektueller“ – in diesem Sinne spätestens mit der Dreyfus-Affäre 1894 zu einem politischen Schlagwort mit enormer Sprengkraft geworden,⁸ das gleichzeitig in der „lebensphilosophischen Kulturkritik“ verschiedenster Bewegungen aus Kunst, Philosophie und Ideengeschichte virulent war.⁹ Darüber hinaus als Teil „der Neubelebung des Streits zwischen Aufklärung und Romantik um die Vorherrschaft von Verstand und Gefühl“ im Deutschland der 1890er Jahre¹⁰ kann „der Intellektualismus“ für soziale und philosophische Strömungen um die Jahrhundertwende als ein Signum ihrer Entfremdung und Ausgangspunkt ihrer geistigen und gesellschaftlichen Erneuerungs- beziehungsweise Rückbesinnungsbestrebungen angesehen werden.

Dem Begriff und Vorwurf des Intellektualismus nachspürend, stößt man innerhalb seiner Verwendungszusammenhänge auf „Kondensationspunkte, an denen

⁵ Böhm, Winfried / Seichter, Sabine: Wörterbuch der Pädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 172018, 236.

⁶ Borsche, Tilman: Intellektualismus, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4: I–K, Basel / Stuttgart: Schwabe & Co Verlag 1976, 439.

⁷ Ebd., 443.

⁸ Vgl. Bering, Dietz: Die Epoche der Intellektuellen 1898–2001. Geburt – Begriff – Grabmal, Berlin: University Press 2010.

⁹ Merlio, Gilbert: Kulturkritik um 1900, in: Krisenwahrnehmungen in Deutschland um 1900: Zeitschriften als Foren der Umbruchszeit im wilhelminischen Reich, hg. v. Michel Grunewald / Uwe Puschner, Bern / Berlin / Bruxelles u. a.: Lang 2010, 37.

¹⁰ Vgl. Borsche: Intellektualismus, 442.

die Verschiebungen gesellschaftlicher Beschreibungen und Selbstbeschreibungen von Eliten in der Gesellschaft prägnant ablesbar sind“.¹¹ In der Auseinandersetzung mit Anthroposophie verspricht dies eine Annäherung an die Frage, welche Rolle ihr innerhalb der Gesellschaft zugedacht und wie diese von Rudolf Steiner legitimiert wurde, zumal im Angesicht der „geisteswissenschaftlichen“ Erkenntnisse der höheren Welten. Diese stellt sich gerade angesichts der als „Umsetzung der ‚Dreigliederung‘“ gedachten Waldorfpädagogik,¹² einem der bedeutsamsten Praxisfelder, mit welchem sich die Frage nach der eigenen Verortung innerhalb des (kultur-) politischen Koordinatensystems mit den pädagogischen Zielsetzungen und dem der Schule zugedachten, gesellschaftlichen Beitrag verbindet. Ausgehend von dem Begriff des Intellektualismus die pädagogischen Ausführungen Steiners näher zu betrachten und darüber dem Selbstbild der Anthroposophie – und auch ihren Feindbildern – nachzuspüren, bietet sich zudem in quantitativer Hinsicht an: Auf die dieses Praxisfeld betreffenden Vorträgen entfällt ein Großteil der Nennungen des Schlagwortes *intellekt* in der Gesamtausgabe.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, zu ergründen, welches Verständnis von Intellektualismus sich bei Rudolf Steiner findet. Zwar haben bereits unter anderem Andreas Gruschka¹³, Winfried Böhm¹⁴ und jüngst Véronique Bintener¹⁵ auf den Antiintellektualismus in Steiners Werken hingewiesen, und auch Helmut Zander konstatierte in Anlehnung an Klaus Prange, dass „die kulturkritische Verve und der in der Reformpädagogik verbreitete Antiintellektualismus auch bei Steiner noch manifest“ gewesen seien,¹⁶ dennoch fehlt bisher eine systematische Analyse des Begriffs sowie dessen Implikationen. Dies erscheint indes aus mehrerlei Gründen von Interesse: Versteht man Intellektualismus nicht nur als Schnitt-, sondern als Kulminationspunkt anthroposophischer Konzepte (Kosmologie, Anthropologie, Epistemologie) und gleichzeitig als Gradmesser für die Selbstbeschreibung der Anthroposophie als Organisation be-

11 Fohrmann, Jürgen: Intellektualität, Deutschland: aus Sicht der Wissenschaft. Eine Skizze, in: Topographien von Intellektualität, hg. v. Jürgen Fohrmann / Carl Friedrich Gethmann, Göttingen: Wallstein Verlag 2018, 18.

12 Zander, Helmut: Die Anthroposophie. Rudolf Steiners Ideen zwischen Esoterik, Weleda, Demeter und Waldorfpädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 244.

13 Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags GmbH 1988, 323.

14 Böhm, Winfried: Die Reformpädagogik: Montessori, Waldorf und andere Lehren, München: Verlag C. H. Beck 2012, 104.

15 Bintener, Véronique: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts: die Sinneslehre Rudolf Steiners in ihrem Bezug zur physischen, sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung des Menschen, Marburg: Tectum Verlag 2017, 20–23.

16 Zander, Helmut: Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945, Bd. 2, Göttingen 2007, 1385.

ziehungsweise Bewegung, kann die Anziehungskraft der Anthroposophie im Hinblick darauf beleuchtet werden, wie sie gesellschaftliche und spirituelle Verhältnisse und Bedürfnisse reflektiert und welche Antworten sie gibt, wobei wiederum dem pädagogischen als dem prominentesten Praxisfeld eine herausragende Stellung zukommt.¹⁷ Des Weiteren ermöglicht der Intellektualismusbegriff eine gleichzeitige Analyse der anthroposophischen Praxisformen und ihrer theoretisch-weltanschaulichen Begründungszusammenhänge. Nicht zuletzt erscheint Intellektualismus in der Anthroposophie – bis heute – als Diagnose für epochale, soziale und individuelle Verhältnisse, womit sich auch die Feind- und Wunschbilder, die Antipathien und Visionen innerhalb der anthroposophischen Bewegung ergründen lassen.¹⁸ Die zugrunde gelegte These lautet: Obgleich doppelt negativ bestimmt – begrifflich wie normativ –, stellt

17 Die Zentralität, die Intellektualität im Diskurs der Jahrhundertwende hatte, kann allerdings nicht über den anachronistischen Charakter des Wortes hinwegtäuschen; aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist er nahezu verschwunden. Zwei jüngere Ausnahmen bilden eine Auseinandersetzung mit der Pädagogik Antonio Gramscis und eine Diskussion zu Anti-Intellektualismus in der Lehrer*innenbildung des 21. Jahrhunderts, in denen die gesellschaftspolitischen Rollen der Institution Schule, der Profession Lehrer*in und der Personengruppe der Akademiker*innen verhandelt werden; vgl. Bernhard, Armin: Wissen und Intellektualität – Antonio Gramscis Kritik an reformpädagogischen Bildungsvorstellungen und seine Epistemologie der Bildungsarbeit, in: *Pädagogica historica* 4–5/2009, 631–643; *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 2/2008. Wie zu zeigen sein wird, sind es die der Intellektualität gegenübergestellten Begriffe und Vorstellungen von Ganzheitlichkeit und konkreter Erfahrung, die an aktuelle pädagogische Diskurse breit anschlussfähig sind, die ohne ihre theoretisch-historischen Begründungszusammenhänge jedoch nur unzureichend in ihren Implikationen und ihrer Tragweite verstanden werden können.

18 Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür stellt Pietro Archiatis Auseinandersetzung mit Christian Clements Einleitung seiner Schriften: Kritische Ausgabe dar, worin er an Äußerungen von Steiner anknüpfend postuliert, „dass der moderne Intellektualismus nicht anders kann, als die Anthroposophie zu verkennen“, dieser gar das „beste Werkzeug“ für einen „Vernichtungsschlag auf die Anthroposophie“ sei, wie Clement ihn mit dem „Ritual einer akademischen Einsargung der Anthroposophie“ unternommen habe (vgl. Archiati, Pietro: *Der Intellektualismus und die Anthroposophie*. Zugleich eine Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners, Bad Liebenzell: Rudolf Steiner Ausgaben 2015, 11; 50; 53). Clemens Arbeit käme laut Archiati deshalb eine hohe Bedeutung zu, weil sie nicht nur an das Wissenschaftsverständnis der Zeit anknüpfe, sondern auch aufgrund der Unterstützung durch die Rudolf Steiner Nachlassverwaltung und die Anthroposophische Gesellschaft: Der Intellektualismus sei „in die Welt der Anthroposophen tief eingedrungen“ (65–68; 76). Er bezieht sich vor diesem Hintergrund auf einen Ausspruch Steiners, den dieser gegenüber Adelheid Petersen 1919 in einer Unterredung über Zweigarbeit getätigt haben soll: „Es könnte möglich sein, daß sich einmal die Anthroposophie von der Anthroposophischen Gesellschaft lösen müßte. Es dürfte nicht sein, aber die Möglichkeit dazu wird bestehen. Wenn ich einmal nicht mehr da bin, wird eine Verintellektualisierung der anthroposophischen Geisteswissenschaft kommen. Das ist eine große Gefahr. Denn das bedeutet die Stagnation der ganzen Bewegung.“ (zit. n. ebd., 66).

die Intellektualität einen zentralen Begriff in der Anthroposophie und besonders der Pädagogik Rudolf Steiners dar.¹⁹

1 Intellektualismus als Zeitdiagnose und Kulturforderung

In ersten „konzeptionell weiter ausgereift[en]“ und heute als Grundlagentext anthroposophischer Pädagogik geltenden Aufsatz *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaften* von 1907²⁰ nahm Rudolf Steiner noch eine eher zurückhaltende Zeitdiagnose vor. Aus den Beobachtungen des Lebens entstehe ihm zufolge ein „Gefühl“, „daß unsere Zeit den Anforderungen, welche an die Menschen gestellt werden, vielfach mit unzulänglichen Mitteln gegenübertritt“, woraus folge, dass für zukunftsgerichtete Reformen man sich „nicht damit begnügen [dürfe], das Leben nur an seiner Oberfläche kennenzulernen. [Man] muß es in seinen Tiefen erforschen“.²¹ Für diese „materialistische Zeit“ sei „[e]in materialistisch-verstandesmäßiges Denken“ (GA 34,326; 334) vorherrschend, welches der Illusion anheimfalle, alle Dinge der Welt zu verstehen, während der Verstand eigentlich „das Seeleninstrument für das Begreifen des Materiellen“ sei – also nur einen Ausschnitt der Welt erfassen könne (GA 34,334). In der für derart einseitige Vorstellungen genutzten Metapher des „Wissensbrockens“ (GA 34,342) versammeln sich bereits die Partikularität, der mangelnde Bezug zum Ganzen, die Verhärtung und der Verbleib im Physisch-Mineralischen, die Steiner mit zunehmender Deutlichkeit in seinen Gegenwartsdiagnosen aufgriff und mit dem Intellektualismus als Sammelbegriff für eine dem bloß Äußerlichen, Materiellen verhaftete Wissenschaft und Weltanschauung identifizierte.²²

So beschrieb Steiner in einem Vortrag, den er kurz vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 hielt, dass die gegenwärtige Zeit „in ihrem

19 Der nachfolgenden Analyse liegen neben einem Aufsatz von 1907 ausschließlich Vortragsmitschriften und Aufsätze Rudolf Steiners aus den Jahren 1919 bis 1924 zugrunde, die sich mit dem Themenfeld Pädagogik befassen.

20 Zander: *Anthroposophie in Deutschland*, Bd. 2, 1365.

21 Steiner, Rudolf: *Lucifer-Gnosis 1903–1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften „Luzifer“ und „Lucifer – Gnosis“* (Gesamtausgabe, Bd. 34), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1987, 309.

22 Dass aus seiner Sicht alles nicht-Anthroposophische potentiell im Äußeren verbleibt und Intellektualismus stets den jeweils anderen trifft, vermag die nachfolgende Verlautbarung aus Dornach 1922 zu verdeutlichen: „Ich finde eigentlich zwischen Leuten, die sich oftmals Materialisten nennen, und solchen Leuten, die sich in gewissen kleinen sektiererischen Kreisen, sagen

Gipfel zu einer besonderen Ausbildung, einer Überausbildung des Intellektuellen, der Intellektualität des Menschen hingeführt hat“.²³ Die Dominanz des Intellekts als Charakteristikum der Gegenwart erwähnte Steiner auch in einem Lehrer*innenkurs in Basel 1920, wo er von „unserem intellektualistischen Zeitalter“ sprach, mit dem „der passiv gewordene Verstand“ einhergehe, und vom „Materialismus der letzten Jahrhunderte“, der „eine furchtbare Finsternis“ verbreitet habe.²⁴ Den Intellektualismus führte er auf „die naturwissenschaftlich materialistische Entwicklung, die unser ganzes Denken angenommen hat“ zurück: „jenes abstrakte intellektualistische Verstandesleben“, „wie es durch die bisherige naturwissenschaftliche Richtung gepflegt worden ist“ (GA 301,61). Ähnlich äußerte Steiner sich am 8. September 1920 in Dornach. Der Aufforderung zur geisteswissenschaftlichen Durchdringung der menschlichen Natur folgte die Abgrenzung von der „Naturforschung der neueren Zeit“, denn diese bleibe in ihrem Erkenntnisvermögen hinter dem der Geisteswissenschaft zurück, da sie, „indem sie sich Ideen, die sie sich in Naturgesetzen stellt, von dieser äußeren Sinnenwelt schafft, immer mehr und mehr zum Intellektualistischen, zum Theoretischen, zum Wirklichkeitsfremden“ und schließlich zu „abstrakten intellektualistischen Seeleninhalten kommt“, nicht aber zur „lebendigen Wirklichkeit“ (GA 297,204).

Die Folgen des vorherrschenden Wissenschaftsverständnisses für die Menschheit kämen immer wieder zum Ausdruck: Am 11. November 1921 sprach Steiner im schweizerischen Aarau über die „naturwissenschaftlich-technische Kultur, die aber notwendig durch ihre eigene Wesenheit nach dem Intellektualistischen hinneigt“,²⁵ wodurch die „wirkliche Durchdringung der Menschenseele mit dem lebendig Geistigen“ verloren gegangen sei, und in ähnlicher Weise zwei Wochen später in Kristiania, dem heutigen Oslo, von der Gegenwart als „einer Zeit des Intellektualismus, einer Zeit der Abstraktion“, die sich vom Ursprung des „Guten im Menschenleben“ entfernt habe (GA 304,175).²⁶ Diese Merkmale seiner Zeit waren es, die Steiner

wir, Theosophen nennen, keinen so hervorragenden Unterschied. [...] Denn wenn man mit einem Denken, das ganz vom Gehirn abhängt, die Theosophie beweisen will, dann ist eben die Theosophie materialistisch. Es kommt nicht darauf an, was man für Worte ausspricht, sondern ob man Geist ausspricht“ (GA 217,51).

²³ Steiner, Rudolf: *Idee und Praxis der Waldorfschule* (Gesamtausgabe, Bd. 297), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1998, 24.

²⁴ Steiner, Rudolf: *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft* (Gesamtausgabe, Bd. 301), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1991, 63; 225.

²⁵ Steiner, Rudolf: *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage* (Gesamtausgabe, Bd. 304), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1979, 122.

²⁶ Vgl. auch Steiner, Rudolf: *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen* (Gesamtausgabe, Bd. 306), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1989, 25.

gegenüber Lehrkräften der Stuttgarter Waldorfschule 1921 zu dem sehr deutlichen Ausruf „Wir dürfen nicht Hampelmänner der Zeitrichtung sein, die sich am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat“ veranlassten.²⁷

Im Weihnachtskurs für Lehrer*innen in Dornach 1921/1922 konstatierte Steiner ebenfalls eine „naturalistisch-intellektualistische Zeitperiode“, in welcher jene „die in den abstraktesten Gedanken leben“ „durch die heutige Geistigkeit zum Materialisten“ würden (GA 303,101–102). So setzte er sich am 25. Dezember 1921 in diesem Rahmen kritisch mit Herbert Spencer und Charles Darwin auseinander und brachte die Anthroposophie wie folgt in ein Verhältnis zu ihrer Forschung:

Anthroposophie hat den Mut, zu gestehen, daß man eben mit naturalistisch-intellektualistischer Erkenntnis nicht zum Übersinnlichen kommt. Aber sie hat auch den Mut, danach zu fragen, ob es Mittel gibt, welche mit ebensolcher Strenge, wie die intellektualistisch-naturalistischen Mittel in die Sinnenwelt hineinführen, hinaufführen in die übersinnliche Welt (GA 303,48).

Diese Vorstellung einer Weiterentwicklung des Denkens, der Wissenschaft, aufbauend auf den Errungenschaften der als *intellektualistisch* bezeichneten und damit als unvollständig gekennzeichneten Naturwissenschaften, führte er in einem Vortragszyklus in Oxford 1922 weiter aus. Dort hieß es:

Wir können unser Denken heranschulen an dieser naturwissenschaftlichen Entwicklung. Dasjenige, was ich hier ausspreche, ist nicht gegen das Intellektuelle gerichtet. Das Intellektuelle soll überall die Basis sein, das scharfe Denken soll die Grundlage sein. Aber aufgebaut werden soll auf dieser Intellektualität, auf diesem scharfen Denken, dasjenige, was dann in die spirituelle Welt hineinführt.²⁸

Doch von der spirituellen Welt sei die Menschheit noch weit entfernt. Während eines im Oktober 1922 in Stuttgart gehaltenen Jugendkurses nannte Steiner als Folge des „Zeitalters des Intellektualismus“, in dem „das ganze Leben in Intellektualität getaucht“ sei, dass die Menschenkenntnis nicht mehr ernstgenommen werde, diese jedoch „der Grundnerv auch der Zukunftspädagogik“ sein müsse.²⁹ Dies problematisierend brachte ihn zu einem am 17. April 1924 drastisch formulierten Schluss, der seine an anderer Stelle geäußerten Anerkennungen intellektueller

²⁷ Steiner, Rudolf: *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung* (Gesamtausgabe, Bd. 302), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1986, 95.

²⁸ Steiner, Rudolf: *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben* (Gesamtausgabe, Bd. 305), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1991, 42.

²⁹ Steiner, Rudolf: *Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs* (Gesamtausgabe, Bd. 217), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1988, 95; 168; vgl. auch GA 306,49; 54; 67–69.

Leistungen teils konterkariert: „Niemals war ein Zeitalter unwissender über die Materie im Menschen als unser Zeitalter, weil man dieses Materielle im Menschen nicht finden kann, ohne auf das Geistige einzugehen“.³⁰ Das Problem, vor dem Steiner sich sah und auf welches er immer wieder zurückkam, ist ebenjener Intellektualismus, der durch mal als Synonyme, mal als Attribute verwendete Begriffe wie materialistisch, abstrakt, rationalistisch, naturalistisch im Sinne einer „einseitig“ verstandesmäßigen Erkenntnis aufgefasst werden kann, die sich in allen Kulturbereichen, der vorherrschenden Geisteshaltung und den menschlichen Beziehungen zeige.

Anerkennung und Geringschätzung der intellektuellen Wissensbestände gehen in der stufenförmigen Vorstellung von Erkenntnis Hand in Hand, insofern die materialistische Erkenntnis Grundlage für eine weitergehende Vergeistigung und Spiritualisierung ist. Diese Zielsetzung für die anthroposophische Erziehung fügt sich ein in den bereits 1907 von Steiner formulierten kulturpolitischen Anspruch, der der Anthroposophie Einfluss und Akzeptanz innerhalb der Gesellschaft einbringen sollte: Nicht das Theoretisieren, sondern das Fruchtbarmachen anthroposophischer Erkenntnisse für das Leben als Voraussetzung, „positive nützliche Geistesarbeit“ zu leisten sei für Anthroposoph*innen geboten, um nicht „für eine Art religiösen Sektierertums einzelner sonderbarer Schwärmer“ gehalten zu werden, sondern auf „verständnisvolle Zustimmung“ zu stoßen (GA 34,344).

2 Der Intellektualismus im Weltenlauf

Die Diagnosen, die Steiner über seine Epoche und die in ihr wirkende, intellektualistische Weltanschauung fällt, treten in ihrer Brisanz, ihrer Fatalität im Sinne einer besonderen Folgeschwere dort hervor, wo er sie in seiner mythisch aufgeladenen Kosmogense³¹ verortete. Dies tut er in seinen Vorträgen über Erziehung erstmals ausführlich im Rahmen einer Vortragsreihe am 16. August 1919 in Dornach,³² die die historische Entwicklung der Intelligenz – beziehungsweise des Intellekts, hier synonym verwandt – nachzeichnet. Relevanz besitzt diese Herleitung insofern, als dass Steiner Zeitgeschichte als Ausdruck der „Weltenkräfte“ in der Ge-

³⁰ Steiner, Rudolf: *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen* (Gesamtausgabe, Bd. 309), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1981, 82.

³¹ Vgl. Zander, Helmut: *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945*, Bd. 1, Göttingen 2007, 414.

³² Vgl. Steiner, Rudolf: *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik* (Gesamtausgabe, Bd. 296), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1991.

genwart versteht (GA 296,85). Die Gegenwart als *Kairos* notwendiger Veränderungen erhält erst vor diesem kosmischen Hintergrund ihre epochale, wegweisende Dimension. Neben den überzeitlich wirksamen „Weltenkräften“ existierten menschliche Seelenkräfte, wie die Intelligenz, der in der Weiterentwicklung der Menschheit – der Verwandlung „starrer, abstrakter Begriffe [...] in flüssige, bewegliche, lebendige Begriffe“ – eine besondere Bedeutung zukomme und die im Durchgang zur fünften nachatlantischen Epoche eine Metamorphose durchlaufe (GA 296,85–86). Die Asynchronität, die die Menschheitsentwicklung präge, bestehe nun darin, dass in frühen Kulturepochen – so in der ägyptisch-chaldäischen und griechischen Kulturepoche – die Menschen noch nicht dazu fähig gewesen seien, den geistigen Gehalt der Dinge und der Welt selbst zu erfassen, da sie noch nicht gänzlich in das Intellektuelle und Abstrakte hinein-, aus dem lebendigen Denken jedoch bereits herausentwickelt waren, seit der Mitte des 15. Jahrhunderts aber das Gefühl für den „Zusammenhang mit dem Kosmos“ verloren hätten (GA 296,87–88). Dies ist gleichermaßen eine Verfalls- und Fortschrittsgeschichte, indem der Verlust des Bezugs zur geistigen Welt als geboten für die Entwicklung des Menschen gedeutet wird. Die dafür unter anderem maßgebliche Weiterentwicklung und Wandlung des Intellekts strebe jedoch nicht allein auf das *Telos* der Vergeistigung zu, sondern habe die Neigung zum Bösen (GA 296,89). Dieser Vereinseitigung, dem „ahrimanisch“-Werden der Intelligenz könne laut Steiner nur entgegengewirkt werden durch Einsichten in die geistigen Welten, und das bedeute auch, die „Durchdringung der Intelligenz mit dem Christus-Prinzip“ (GA 296,90; 93; 96):

Und in dieser Wiedergeburt, in diesem Finden des Christus-Funkens in sich, in diesem aufrichtigen und ehrlichen Sich-sagen-Können: ‚Nicht ich, sondern der Christus in mir‘, liegt die Möglichkeit, den Intellekt nicht in Täuschung und in das Böse verfallen zu lassen. Und das ist im esoterisch-christlichen Sinne der höhere Begriff der Erlösung. Wir müssen unsere Intelligenz ausbilden, denn wir können ja nicht unintelligent werden; aber wir stehen, indem wir anstreben unsere Intelligenz auszubilden, vor der Versuchung, dem Irrtum und dem Bösen zu verfallen. Wir können der Versuchung, dem Irrtum und dem Bösen zu verfallen, nur entgehen, wenn wir uns aneignen die Empfindung von dem, was das Mysterium von Golgatha in die Menschheitsentwicklung hineingebracht hat (GA 296,92).

Der Aufforderung, den Versuchungen nicht anheimzufallen, steht der Zustand des nicht bei vollem Bewusstsein-Seins gegenüber, wie er in den Begriffen *Traum* und *Schlaf* ausgedrückt wird, und welcher aufgrund der dadurch fehlenden Handlungsmöglichkeit bedrohlich erscheint, insofern man sich gegen die äußere Entwicklung nicht handelnd erwehren könne. In diesem Sinne richtete Steiner

am 16. August 1919 eindringliche, von einer „Semantik religiöser Erfahrung“³³ durchdrungene Worte an die Zuhörenden in Dornach:

Aus der Erkenntnis der Entwicklung der Menschheit selber soll uns dieser Ernst aufgehen. Man möchte wünschen, daß der Schlaf, der allmählich ergriffen hat die Menschheit der Gegenwart, in eine Erweckung hineingeht. Diese würdigste Erweckung, die kann nur sein das Ergriffenwerden von dem Ernst der Aufgabe, die obliegt den Menschen der Gegenwart, und der Hinweis auf die Gefahren des einseitig sich selbst überlassenen, ins Ahrimanische hineinsteuernden Intellektes. Das soll der Impuls sein, der uns durchtränkt mit diesem Ernste (GA 296,97).

Die Ambivalenz von Errungenschaft und drohendem Niedergang durch den Intellekt im Zeitenlauf war auch Thema im Oktober 1922. Vor Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft gab Steiner zwar zu: „Es ist ja richtig: im Intellekt sind die Menschen seit dem fünfzehnten Jahrhundert furchtbar weit gekommen“, doch schloss er unmittelbar an, dass dieser Intellekt „etwas schauderhaft Verführerisches“ habe, da er den Menschen suggeriere, sie seien wach und könnten die Wirklichkeit (mit ihrer Wissenschaft) erfassen, obwohl sie eigentlich in einem Traumzustand, „von der Welt längst abgeschnürt“ seien: Die Vorzeichen des Intellekts hätten sich gedreht (GA 217,37). Die Starrheit, das Tote der Begriffe, welche ins Lebendige zu überführen wären qua geistiger Durchdringung, wird deutlich in dem Vergleich, dass sich der Leichnam zum Menschen wie der Intellektualismus „zum Wesen des Geistes“ verhalte: „Er trägt noch die Form, aber das Leben des Geistes ist aus dem Intellektualismus gewichen“ (GA 217,70).

Die Genese des Intellekts – individuell wie kollektiv – ist insofern eng mit derjenigen der Wissenschaften und der Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit, dem menschlichen Verstand verbunden. Letzterer habe heute das „Kalte, Tote, Trockene“ (GA 217,128) an sich. Dass dieses Stadium ein vorläufiges, zu überwindendes sei, der Intellektualismus als dominante Denkart und Geisteszustand lediglich vorübergehend, machte Steiner deutlich: „Der Intellektualismus ist eben eine Etappe, die einmal während der Bewußtseinsseelenzeit erreicht wird, aber keinen Fortschritt mehr erfährt im Sinne einer Vertiefung, sondern nur im Sinne der Übung“ (GA 217,147).³⁴ Die Fatalität des wie ein Damoklesschwert über der Gegenwart hängenden Intellektualismus bringt Steiner vor allem dort zum Ausdruck, wo er den Kampf zwischen einem Drachen und den Menschen beschreibt: Einst von den Menschen selbst hervorgebracht, hätten die Menschen neben dem Drachen auch den Erzengel Michael geboren, der zur Überwindung des Drachen

³³ Zander: *Anthroposophie in Deutschland*, Bd. 2, 1322.

³⁴ Vgl. auch Steiner, Rudolf: *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens* (Gesamtausgabe, Bd. 308), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1986, 32–33.

fähig sei – doch seit dem 15. Jahrhundert stünden die Menschen dem Drachen ohnmächtig gegenüber: „Es war das Zeitalter, das nach und nach ganz dem Glauben an die materielle Welt verfallen ist“ (GA 217,186–187).

Derartige „mächtige Bilder, die dann in dekadenter Art als Mythen, als Sagen zu uns gekommen sind“, spricht: die aus intellektualistischer Sicht als irrational, überholt galten, hätten „ursprünglich aber Erkenntnis, Erleben des geistigen Inhaltes der Welt bedeutet“, und zwar in einer Zeit, „in welcher der Mensch sich in diesem unmittelbaren inneren Bild-Erleben, in dieser unmittelbaren inneren Imagination vergegenwärtigte, was der Welt, der Sinnenwelt als ihr Geistiges zugrunde liegt“. ³⁵ Dies erläuterte Rudolf Steiner am 5. August 1923 in Ilkley, und nannte auch hier als Hürde zu diesen Heil versprechenden Erkenntnissen den Zustand von Intellekt und Wissenschaft.

Obschon also als Ursache dieser und anderer negativer Entwicklungen in der Menschheitsgeschichte identifiziert, spricht Steiner dem Intellektualismus als Zustandsbeschreibung für die Erkenntnisfähigkeit der Menschen eine gewisse Unvermeidlichkeit und Unverzichtbarkeit zu, sofern sie lediglich ein Durchgangsstadium bleibe und der Vereinseitigung entgegengewirkt werden könne.

3 Von Reform- und anthroposophischer Zukunftspädagogik

Wenige Tage vor Beginn des Seminars für die ersten Lehrer*innen der Stuttgarter Waldorfschule 1919 hielt Steiner in Dornach eine Vortragsreihe, in welcher er die Erziehungsfrage als soziale Frage zu begründen suchte. Nicht nur die soziale Frage sei eine „Begleiterscheinung jener Kultur, die herausgekommen ist seit der Mitte des 15. Jahrhunderts“, auch „Naturwissenschaft und Industrialismus“, die „sich über die moderne Menschheit ausgegossen“ hätten (GA 296,13). Eine Folge derselben wäre, dass „die intellektuelle Kraft in der gegenwärtigen Zeit fast wie gelähmt“ und die sozialen Probleme ohne geistige Erkenntnis nicht zu lösen seien – dies gelte auch für „eine der allerwichtigsten der sozialen Frage [...] die Erziehungsfrage“ (GA 296,9–10; 17). Die Geisteswissenschaft wird so zu „einer großen Kulturfrage“, die nach geistigen Prinzipien konzipierte Dreigliederung zum „einzigen Heil“ (GA 296,16–17).

35 Steiner, Rudolf: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (Gesamtausgabe, Bd. 307), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1986, 17.

Im 1919 erschienen Aufsatz *Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule* machte Steiner ebenfalls deutlich, dass es die industrielle und soziale Lage erforderlich mache, auf die „Lebensforderungen der Gegenwart“ zu achten sowie darauf, dass kein „lebensfremder Geist“ in Form einer „materialistischen Lebenshaltung und Gesinnung“ in der Pädagogik walte.³⁶ Bei der Eröffnung der Stuttgarter Waldorfschule am 7. September 1919 betonte er, bei gleichzeitiger Anerkennung (natur-) wissenschaftlicher Errungenschaften, wie notwendig „eine vollständige geistige Erneuerung“ sei:

Ich bin durchdrungen von voller Schätzung für alles, was diese gegenwärtige Wissenschaft mit ihrer gerade auf Naturerkenntnis gegründeten Wissenschaftsgesinnung und Wissenschaftsmethode an Triumphen für die Menschheitsentwicklung erreicht hat, und was sie in der Zukunft noch erreichen wird. Aber gerade deshalb, so scheint es mir, wird das, was herausfließt aus der gegenwärtigen Wissenschafts- und Geistesgesinnung, nicht fruchtbar übergehen können in die Erziehungs- und Unterrichtskunst, weil die Größe der gegenwärtigen Wissenschafts- und Geistesgesinnung in etwas Anderem liegt als in Menschenbehandlung und in Einsicht in das menschliche Herz, in das menschliche Gemüt (GA 298,24; vgl. auch GA 308,7).

Gerade eine Erziehung aus der wahren Erkenntnis des menschlichen Wesens heraus ist es, die Rudolf Steiner mit seiner anthroposophisch begründeten Pädagogik zu realisieren sucht, und dies nicht allein, wenn er zum Ende seiner Ansprache verkündet: „Ihnen, die Sie die Eltern sind der Kinder, die als erste in diese Schule hineingeschickt werden, Ihnen darf es gesagt werden, daß Sie nicht nur Pioniere sind für eine menschliche persönliche Absicht, sondern für eine Kulturforderung unserer Zeit“ (GA 298,33). Jene, die an der anthroposophischen Erziehung und Bewegung partizipieren, seien folglich Teil einer geistigen Avantgarde, die nicht nur zur Bewältigung der Gegenwart, sondern für die Menschheitsentwicklung bedeutsam sei, wie Steiner auch 1922 in Oxford propagierte:

Der Pädagogik und Didaktik dieser Waldorfschule in Stuttgart wurde nun jenes spirituelle Leben zugrunde gelegt, von dem ich meine, daß es aus dem Geiste unserer Zeit heraus zu einer Fortführung des Erziehungswesens führen muß, gerade so, wie es der Geist für unsere Zeit, wie es die Aufgaben und wie es die Stufe der Menschheitsentwicklung innerhalb unserer Zeitepoche fordern (GA 305,12).

Zwar stellte Steiner mit Blick auf die (Reform-) Pädagogik 1923 in Dornach fest, dass auch diese sich dem Ausspruch „Wir leiden ja so sehr an dem Intellektualismus; mindestens aus dem Erziehungssystem muß er heraus!“ anschließen würde, allerdings könne dies in seinen Augen nicht durch eine bloße Rückbesinnung auf

³⁶ Steiner, Rudolf: Rudolf Steiner in der Waldorfschule (Gesamtausgabe, Bd. 298), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1980, 9.

pädagogische „Instinkte“ geschehen, da sich die Menschheit weiterentwickelt habe; „man muß sich die Naivität wiederum erringen auf erkenntnismäßige Weise. Das kann nur getan werden, wenn man in das Wesen des Menschen wiederum hineindringt. Und das möchte Anthroposophie“ (GA 306,30). Bei anderen Schulreformprogrammen würde zwar ebenfalls „etwas außerordentlich Gescheites herauskommen“, aber eben etwas „abstrakt äußerlich Gutes“, sie würden die Dinge nicht vom Leben, sondern „vom Standpunkte des intellektualistischen Denkens“ aus beurteilen (GA 306,74; vgl. auch GA 304,49). Die Anthroposophie stelle demgemäß den Weg aus dem Intellektualismus hin zur ganzheitlichen, lebendigen Menschenerkenntnis dar:

Diese Dinge müssen eben alle richtig durchschaut werden, dann wird die Pädagogik [...] da sie heute auf dem Kopf steht, wiederum auf die Füße gestellt werden. Denn das hat sie nötig, wieder auf die Füße gestellt zu werden. Sie steht heute im intellektualistischen Zeitalter durchaus auf dem Kopfe (GA 306,166).

Eine solche 180 Grad Wendung der Pädagogik dürfe nicht nur auf das Wissen setzen, sondern müsse bewirken, dass es in das Können übergeht „und das Können zu gleicher Zeit so getrieben wird, daß es überall vom Denken, vom seelischen Erfassen, vom geistigen Miterleben durchzogen ist“ (GA 307,230–231).³⁷ Da die zeitgenössische Pädagogik nur auf eins von beiden setze, müsse die Wandlung bei denen beginnen, die die ganzheitliche Pädagogik praktizieren sollen. Mit Blick auf Stuttgart berichtete Rudolf Steiner am 8. August 1923 auf einer Konferenz der *Educational Union for the Realisation of Spiritual Value*:

Die Lehrer der Waldorfschule haben zunächst einen seminaristischen Kursus durchgemacht. Da handelte es sich nicht bloß um Aneignung bestimmter Programmpunkte, da handelte es sich darum, daß dieser Kursus eine ganz bestimmte Seelenverfassung gab: dasjenige, was unser Zeitalter als ein stolzestes Erbgut hat, zurückzuführen in das Innerste des Menschen, um das tote Denken zum lebendigen Denken, um das neutrale Denken zum charaktervollen Denken, um das natürliche, unorganische Denken zum charaktervollen, vom ganzen Menschen durchsetzten, eben ‚menschlichen‘ Denken zu machen. So daß der Gedanke zunächst im Lehrer beginnen muß zu leben (GA 307,70).

Dieses Kursziel, bei den künftigen Lehrkräften der Waldorfschule die richtige Seelenverfassung zu erwirken, band Steiner vier Tage später in einem Sondervortrag an die Anthroposophie als Geisteswissenschaft und Erkenntnisweg zurück:

Diejenige Initiationswissenschaft, die durch die Anthroposophie kommen soll, die auch der hier vorgetragenen Pädagogik zugrunde liegt, will nicht bloß das heutige schlafende äußere

³⁷ Vgl. auch Steiner, Rudolf: *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik* (Gesamtausgabe, Bd. 304a), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1979, 12–13.

Wissen vermehren, auf das trotzdem die Menschheit so stolz ist, und trotzdem dieses äußere Wissen in bezug auf äußere Erfolge so glorios ist: sie will als anthroposophische Initiationswissenschaft dieses schlafende Wissen zum Erwachen bringen, sie will den in Verstandes-, in intellektualistischen Träumen befangenen Menschen auf erwecken (GA 307,152).

Als Einführung und Schulung in die Einsicht der höheren, geistigen Welt konzipiert, wirkt sich die Anthroposophie in ihrer Pädagogik, also vornehmlich in der „Schulpraxis“ und im „Methodisch-Didaktischen“, unmittelbar aus (GA 309,9; 24). Wie Steiner 1924 in Bern äußerte, werde „das Wie des Unterrichts betont“, sodass „sie überallhin, in jede Art von Schule, in jede Art des Unterrichts durch den einzelnen Lehrer gebracht werden kann“, weil es darum gehe „aus anthroposophischer Pädagogik und Menschenerkenntnis zunächst Richtlinien zu finden, wie unterrichtet und erzogen werden soll“ (GA 309,24). Ein solches Vorgehen ließe sich selbst als Formalisierung und damit Abstrahierung begreifen, wenngleich derartige Zuschreibungen für Steiner allein auf die Pädagogik seiner Zeit zutreffen:

So nahe liegen uns die Zeiten noch, wo die alten Prinzipien: Du mußt den Menschen, der eigentlich krank, weil sündhaft, in die Welt tritt, heilen, das heißt, erziehen –, wo dieses Prinzip noch da ist. Gewiß, es ist da radikal, extrem ausgedrückt, aber es liegt dem etwas Gesundes zugrunde. Das muß wiederum als eine Kulturforderung erkannt werden, damit dieses gründliche Verabstrahieren, das auch über die Pädagogik gekommen ist, aufhöre, und daß man tatsächlich über solche Dinge hinwegkomme, wie ich sie in der Praxis erfahren habe (GA 309,78).

Die Verbindung von Erziehen und Heilen wird auf die Grundlage der moralischen, physischen und seelischen Konstitution der Kinder zurückgeführt. Dieses heilende Erziehen meint die „Auslösung und Stärkung von seelischen Prozessen, die sich in unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen vollziehen“³⁸ und die damit angesichts der Analogie von Phylo- und Ontogenese für die Entwicklung der Seelenkräfte im Individuum und der Menschheit als ganzer in hohem Maße bedeutsam sind. Im Juli 1924 arbeitete Steiner diese Unterschiede zwischen der anthroposophischen und zeitgenössischen (Reform-) Pädagogik in einer Vortragsreihe in Oosterbek-Arnheim heraus, nachdem kurz zuvor im nahegelegenen den Haag eine „Tochter-schule“ der Stuttgarter Waldorfschule gegründet worden war³⁹:

Ich sehe sogar in den Pädagogen des 19. Jahrhunderts Menschen von großem Genie und großer Kapazität, aber sie waren Kinder des intellektualistischen Zeitalters; sie haben mit ihrer Kapazität hineingearbeitet in die Verintellektualisierung unseres Zeitalters. [...] Darin muß

³⁸ Ullrich, Heiner: Waldorfpädagogik: eine kritische Einführung, Weinheim / Basel: Beltz 2015, 88.

³⁹ Steiner, Rudolf: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik (Gesamtausgabe, Bd. 310), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1989, 8.

die Weltbedeutung einer neuen Pädagogik liegen, daß wir über das Verintellektualisierte hinauskommen. Da werden dann die verschiedenen Zweige des menschlichen Lebens wieder zusammenwachsen. Da wird man verstehen, was es einmal heißen hat, wenn man das Erziehen wie ein Heilen angesehen hat und wenn das zusammenhing mit der Weltbedeutung der menschlichen Wesenheit. [...] Erziehen war ein Heilen, war von selbst ein Teil des medizinischen, des hygienischen Wirkens (GA 310,165).

Nicht diejenigen pädagogischen Programme, die im abstrakten Zeitgeist wurzeln und nach verstandesmäßigen Prinzipien funktionieren könnten den tieferen Sinn einer angemessenen Erziehung erfassen und umsetzen, sondern allein jene, die um das Wesen der Menschen- und Menschheitsentwicklung in seiner geistigen Dimension wüssten, den Zusammenhang von Erziehen und Heilen verstünden. Und auf diese komme es an, nimmt man die von ihm genannte „Weltbedeutung der menschlichen Wesenheit“, die Bedeutung der individuellen wie kollektiven menschlichen Entwicklung für den Weltenlauf hin zur Vergeistigung, ernst. Dieses Ziel vor Augen, begann Steiner die Vortragsreihe mit einer Funktionsbestimmung der Pädagogik als „einer derjenigen Zweige der Kultur- und Zivilisationstätigkeit, die wir innerhalb der anthroposophischen Bewegung pflegen“ (GA 310,7), mit der also auf eine gewisse Breitenwirkung gesetzt wurde. Der Anwurf des Intellektualismus, der stets den anderen gilt, dient der Distinktion im pädagogischen Feld und der Selbstdarstellung als geistiger Avantgarde.⁴⁰

4 Lehrer*innen: „Missionare der Menschheitsentwicklung“

Mit zunächst „191 Arbeiterkindern der Waldorf-Astoria-Zigarrenfabrik und 65 Kindern aus bürgerlich-anthroposophischen Elternhäusern“ nahm die erste Freie Waldorfschule in Stuttgart am 7. September 1919 ihre Arbeit auf,⁴¹ in den Folgejahren wuchs die Zahl derjenigen mit anthroposophischem Hintergrund weiter an.⁴² Die

⁴⁰ Inwiefern die Waldorfpädagogik als ein Praxisfeld unter anderen und angesichts ihrer Spiritualisierung als Reformpädagogik gelten kann oder sich aufgrund ihrer Spezifika tatsächlich von anderen reformpädagogischen Konzepten der Jahrhundertwende unterscheidet, ist bis heute Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Diskussionen (vgl. u. a. Ullrich: Waldorfpädagogik: eine kritische Einführung, Kapitel 2.2; 2.3; vgl. auch Loebell, Peter: Waldorfpädagogik, in: Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, hg. v. Heiner Barz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2018, 245–259).

⁴¹ Ullrich: Waldorfpädagogik: eine kritische Einführung, 94.

⁴² Vgl. Zander: Anthroposophie in Deutschland, Bd. 2, 1373.

Schüler*innen und Eltern waren ebenso die Zielgruppe der kulturpolitischen Bestrebungen wie die Lehrkräfte, wenngleich Rudolf Steiner für das Kollegium der ersten Waldorfschule ausschließlich überzeugte Anthroposoph*innen auswählte.⁴³ Er stellte bei verschiedenen Gelegenheiten heraus, wie wichtig die richtige Geisteshaltung der Lehrkräfte für die anthroposophische Erziehungstätigkeit sei.⁴⁴ Wie Steiner am 16. August 1919 in Dornach festhielt, sei die Lehrerbildung am stärksten durch den Materialismus geprägt und reproduziere diesen ihrerseits mit nachhaltigem Effekt (vgl. GA 296,67–68). „Von der Lehrerschaft insbesondere“, so Steiner weiter,

muß es gefordert werden, daß sie in ihrer Seele stark erfaßt wird von diesem Sorgenvollen für die Menschheit, welche Versuchung der Intellekt mit sich bringt! Der Stolz, den die gegenwärtige Menschheit auf den Intellekt entwickelt, dieser Stolz, er könnte sich schwer rächen an der Menschheit, [...] wenn er nicht abgelähmt würde durch ein starkes, energisches Bewußtsein: das Beste in mir als Mensch dieser und der folgenden Inkarnationen ist, was ich in mir als den Christus-Impuls finde (GA 296,94–95).

Dass diese Sorge um die Menschheit keine Phrase, sondern angesichts der schon erwähnten „Weltbedeutung der Pädagogik“ für die pädagogische Tätigkeit essentiell sei, machte er zudem gegenüber den Lehrer*innen in Stuttgart im Sommer 1921 deutlich, denn auf jede*n von ihnen käme es an, jedes Schuljahr aufs Neue,

daß das [das pädagogische Tun, Anm. A. H.] auch in einer gewissen Weise durchsetzt ist mit einem rechten Erfühlen unserer großen Aufgabe, daß wir uns da drinnen fühlen in aller Bescheidenheit als Missionare der Menschheitsentwicklung. In diesem Sinne möchte ich immer, daß dasjenige, was ich bei einer solchen Gelegenheit zu Ihnen spreche, auch etwas in sich habe wie ein gebetartiges Sich-Erheben zum Geistigen, das wir nicht nur als ein Intellektuelles, sondern als ein Lebendiges über uns hereinrufen (GA 302,138).

Zwei Jahre später bekräftigte er diese Äußerung ebendort, indem er als die wichtigste Grundlage der Pädagogik nannte, dass diese als eine „Gesinnungssache“ angesehen werde und leitete daraus folgerichtig ab, „daß wir die Fortbildung der Pädagogik beim Lehrer beginnen, daß beim Lehrer nicht der bloße Intellektualismus, der unkünstlerisch ist, wirkt“, sondern eine „künstlerisch-pädagogisch-didaktische Gesinnung“ (GA 304a,21). Mit den komplexen Voraussetzungen und (Er-) Kenntnissen, derer die Lehrkräfte hinsichtlich der höheren Einsichten in das Wesen des Menschen bedürften, begründete Steiner seine Ansicht, dass die Waldorfpädagogik bei den Lehrer*innen, nicht beim Kind ansetze (vgl. GA 304a,21; 122;

⁴³ Vgl. ebd., 1374.

⁴⁴ Das Verständnis von Lehrenden als Evolutionshelfer*innen arbeitete jüngst auch Yves Mühlematter für Annie Besants Konzeption der Hindu Benares University heraus; vgl. Mühlematter, Yves: *Accelerating Human Evolution by Theosophical Initiation. Annie Besant's Pedagogy and the Creation of Benares Hindu University*, München: De Gruyter Oldenbourg 2023.

145; GA 306,20). Die gleichwohl zumeist im Vordergrund stehende „Berufung auf das Kind“ diene laut Prange „als Deckformel für sublimen Herrschaft der weltanschaulich fundierten Themen“ und „erlaubt dem Lehrer, sein Verständnis des Lebens im engen Raum des Unterrichts als Gesinnung darzulegen und vom Schüler zurückzufordern, natürlich zum Besseren des Kindes, aber doch so, dass es nicht weiß, um welche Gesinnung es geht.“⁴⁵

Während er noch am 30. August 1919 vor den angehenden Lehrkräften über intellektualistische Lehrkräfte als die „Hausbackenen, Pedantischen, Philiströsen“ sprach,⁴⁶ nahm er etwa ein halbes Jahr später im Basler Lehrer*innenkurs auf das Bezug, worauf es ihm in Stuttgart schon angekommen sei: Die „Normpädagogik“ abzulegen und mit lebendiger, geistiger Durchdringung zum intuitiven, richtigen Handeln zu kommen (GA 301,64). Da die anthroposophische Geisteswissenschaft „aus der vollen physisch-geistigen Wirklichkeit“ schöpfe, gestalte sie nicht allein „das bloße logische Erkennen zum künstlerischen Erfassen“, sondern Lehrende und Erziehende würden „zu einem pädagogisch-didaktischen Künstler“ gemacht, die noch die kleinste Lebensäußerung der Kinder zu deuten wüssten, so Steiner am 24. Februar 1921 in Utrecht.⁴⁷ Durch die intuitive Anschauung des Geistig-Seelischen werde dessen Hineinwirken auf das Physisch-Leibliche sichtbar (vgl. GA 297a,18–19), womit im Wesentlichen das Ineinandergreifen von anthroposophischer Menschenerkenntnis und pädagogischem Handeln beschrieben sei: Aus der äußeren Gestalt würden karmisch vermittelte Informationen über das Leben und den Charakter vor der Reinkarnation wie auch über das gegenwärtige Temperament der Kinder abgeleitet und darauf das erzieherische Handeln ausgerichtet.

Aus Geisteswissenschaft und Gemüt, also dem Geistigen und Inneren schöpfende Pädagog*innen verkörpern somit ein Ideal, dem Steiner mehrfach und mit deutlicher Ablehnung die sich auf (wissenschaftliche Hand-) Bücher stützenden Lehrkräfte gegenüberstellte. Ausgehend von den durch Intellektualismus „vergifteten“ Kindern der unteren Klassen, so Steiner auf einer Lehrer*innenkonferenz am 23. Januar 1923, und dem Umstand, dass die Handbücher den Schüler*innen gegeben oder von den Lehrkräften selbst zu Rate gezogen würden, gehe „das ganze intellektualistische dieser Handbücher in den Lehrer hinüber. Er wird ein Abbild

45 Prange, Klaus: *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 32000, 122.

46 Steiner, Rudolf: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (Gesamtausgabe, Bd. 293), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1992, 143.

47 Steiner, Rudolf: *Erziehung zum Leben. Selbsterziehung und pädagogische Praxis* (Gesamtausgabe, Bd. 297a), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1998, 18–19.

des Intellektualismus“.⁴⁸ Deutlicher noch sprach er sich am 9. August des gleichen Jahres in Ilkley gegen die Verwendung von Büchern durch die Lehrkräfte aus:

Etwas Schreckliches ist es, Lehrer, die noch zu kämpfen haben mit dem Lehrstoff, mit einem Buche vor den Bänken der Schüler herumgehen zu sehen! Wer das furchtbar Unpädagogische dieser Sache nicht empfindet, der weiß eben nicht, was alles unbewußt in den Kinderseelen vor sich geht, und wie dieses Unbewußte eine ungeheure Rolle spielt. Geschichte mit einem Notizbuch in der Schule vorzubringen, das ruft, nicht im Oberbewußtsein, aber im Unterbewußtsein, bei den Kindern ein ganz bestimmtes Urteil hervor. Das ist ein intellektualistisches Urteil, ein Urteil, das auch nicht bewußt wird, aber das in dem Organismus des Menschen tief drinnen sitzt: Warum sollte denn ich das alles wissen? Der weiß es doch auch nicht, oder die weiß es doch auch nicht, die muß es erst ablesen; das kann ich ja später einmal auch tun, ich brauche es nicht erst zu lernen (GA 307,191).

Bücher als Manifestationen intellektualistischer Wissenschaft – die unter Umständen die Autorität der Lehrkraft mindern könnten – sollten in den Augen Steiners, trotz des im gleichen Atemzuge beinahe zynisch geäußerten Lobes derselben, aus seinen Schulen herausgehalten werden, wie er am 19. Juli 1924 offen zugab:

Daher ist es meine große Sehnsucht und auch meine Forderung als Leiter der Waldorfschule, daß womöglich alles, was Wissenschaft ist – ich schätze diese Wissenschaft, keiner kann sie so hoch schätzen wie ich –, aber alles, was fixierte, in Büchern fixierte Wissenschaft ist, sollte aus dem Schulunterricht herausgelassen werden. Man mag es außerhalb der Schule treiben, wenn man das nicht bezähmen kann; aber ich würde sonst rasend werden können, wenn ich einen Lehrer oder eine Lehrerin mit einem Buche vor der Klasse stehen sehen würde. Beim Unterricht muß alles innerlich sein, muß alles selbstverständlich sein (GA 310,61).

Nicht wie die „neuere, intellektualistische Erziehung [...] ganz vom Leben ab“, sondern in das Leben hinein müsse die anthroposophische Pädagogik wirken (GA 310,161). Zwar könne der physische Leib noch „mit unserer heutigen intellektuellen Erkenntnis“ erfasst werden, beim Ätherleib ende diese jedoch bereits, sodass die Pädagogik analog zur Medizin vom intellektuellen, an der Leiche gewonnenen Menschenverständnis zum plastischen kommen müsse (vgl. GA 310,140; 144). Nur so könne das Körperliche und das Geistig-Seelische zusammengeschaut, das Wissen mit dem Können verbunden und durch eine „vollkommene Menschenkenntnis“ ganzheitlich auf die Kinder eingewirkt werden (GA 310,5). Mit einem solchen pädagogischen Rüstzeug seien die Lehrer*innen für die komplexe Anthropologie im Angesicht der anthroposophischen Erkenntnisse über ihr Zusammenwirken mit dem Kosmos bestens gewappnet, einen kindgerechten und somit Gesundheit, Wohlbefinden und Menschheitsentwicklung fördernden Unterricht zu gestalten:

⁴⁸ Steiner, Rudolf: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924 (Gesamtausgabe, Bd. 300b), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1975, 232.

Kann also der Lehrer sich allmählich immer mehr und mehr dieses Zusammenschauen von Körperlichem und Geistig-Seelischem aneignen [...], dann wird er, ohne daß man versucht wird, in Abstraktionen und in Intellektualistisches überzugehen, Unterricht und Erziehung zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife im Bildlichen gehalten haben wollen. Denn es ist einem nichts mehr zuwider, als wenn man gewohnt ist, in Bildern Realitäten zu denken, und der andere kommt und redet einem in Intellektualismen herum. Das empfindet man als furchtbar unangenehm (GA 310,146).

5 Von Frühintellektualisierung und greisenhaften Kindern

Ein Charakteristikum der Waldorfpädagogik besteht in ihrer spezifischen Vorstellung menschlicher Entwicklung, die die Funktion habe, „auch in der Pädagogik den Menschen gegen den Materialismus als geistig bestimmtes Wesen auszuweisen“.⁴⁹ In *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaften* beschrieb Steiner „die theosophische Anthropologie (physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich), korrelierte sie mit Entwicklungsstufen des Kindes und legte die Grundlage zu seinem Verständnis des Lehrers als esoterisch begründeter Autorität“.⁵⁰ Diese Vierteilung der kosmischen Wesensglieder wird ergänzt um die Dreigliedrigkeit des menschlichen Organismus, die dem reformpädagogischen Ganzheitlichkeitscredo von Kopf, Herz und Hand folgt: Der Kopf stehe darin für das Nerven-Sinnen-System „als Träger der bewussten Vorstellungswelt“, das Herz für das Herz-Kreislauf-System „als Träger des Gefühlslebens“ und die Hand für das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System „als Träger des Wollens und Handels“.⁵¹ Die Annahme, dass zu seiner Zeit (pädagogisch) allein auf den Kopf, das heißt das Denken, den Intellekt eingewirkt werde, zieht sich durch seine Vorträge und Aufsätze über Erziehung.

Bereits in besagtem Text von 1907 benannte Steiner den Verstand als „eine Seelenkraft, die erst mit der Geschlechtsreife geboren wird, auf die man daher vor diesem Lebensalter gar nicht von außen wirken sollte“, womit der Grundstein für die ebenfalls sich durchziehende These von der „Frühintellektualisierung“ gelegt wurde (GA 34,336). Im Verlauf des Lehrer*innenkurses 1919 beschrieb er das Denken als die intellektuelle, auf Erkenntnistätigkeit zielende Dimension neben dem Willen (vgl. GA 293,76; 146). Eine einseitige Entwicklung des verstandesmäßi-

⁴⁹ Zander: *Anthroposophie in Deutschland*, Bd. 2, 1403–1404.

⁵⁰ Ebd., 1365.

⁵¹ Lindenberg 1996, zit. n. Ullrich: *Waldorfpädagogik: eine kritische Einführung*, 50.

gen Denkens, die Intellektualität als individuelles Denkvermögen neige zur Vergeisung der Kinder und dazu, dass diese träge und faul würden, zumal wenn durch materialistische Vorstellungen genährt (vgl. GA 293,108). Sofern man dem kindlichen Empfinden entsprechen möchte, müsse in einer intellektuellen Erziehung sogleich auch der Wille und das Fühlen gepflegt werden. Den Gedanken, dass der Verstand nichts für Kinder, weil nicht auf der Gefühlsebene beruhend sei, spitzte Steiner wie folgt zu:

Alles Intellektuelle ist schon greisenhafter Wille, ist schon der Wille im Alter. Also alle gewöhnliche Unterweisung im verstandesmäßigen Sinne, alle gewöhnliche Ermahnung, alles, was für die Erziehung in Begriffe gefaßt wird, wirkt in dem Alter, das für die Erziehung in Betracht kommt, noch gar nicht auf das Kind (GA 293,74–75).

Eine einseitige Verstandeserziehung meinte Steiner in der Gegenwart zu vernehmen, weshalb er die angehenden Waldorflehrer*innen entsprechend mit den Beobachtungen konfrontierte, dass „[w]enn auch immer gepredigt wird gegen das Intellektuelle, es wird viel zu sehr nach dem Intellekt hingearbeitet. Wir werden daher Kinder hereinbekommen, welche schon einen stark greisenhaften Zug in sich haben“.⁵² Ganz außen vor könne der Intellekt in der Schule dennoch nicht bleiben, wie er am 31. August 1919 in Stuttgart festhielt: „Es kommt darauf an, alle drei Elemente, Intellekt, Gemüt und Willen, im Menschen in der richtigen Weise zu erziehen“ und zu deren richtigem Zusammenwirken zu befähigen (GA 297,57). Im gleichen Zusammenhang hob er die Paradoxie, die Ambivalenz des Intellekts hervor: Dieser, zunächst das Geistige im Menschen, werde durch eine einseitige Entwicklung materialistisch, er fördere lediglich „die Anlage, das Materielle zu begreifen“, und erst durch ein ästhetisches Einwirken auf das Gemüt würde der Intellekt zum Seelischen sich entwickeln, durch Willenserziehung dann hin zum Geiste – er ist Voraussetzung und potentielle Negation des Geistigen zugleich (GA 297,60). Dass trotz des zunehmend dominierenden, negativen Potentials des Intellekts diese Seelenkraft nicht verloren sei, betonte Steiner knapp zwei Monate später in Basel mit Verweis auf sein Buch *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*, welches die Anleitung zum Zurück- und Heraufholen des Geistigen enthalte (GA 297,134). Hierauf kam er auch 1923 in Ilkley zurück und sprach über dort beschriebene imaginative Erkenntnis, in welche „man das Intellektualistisch-Wissenschaftliche einlaufen lassen“ lerne, um zu einer Fort- und Höherentwicklung des Geistes und hinaus aus der Passivität zu kommen (GA 307,20).

⁵² Steiner, Rudolf: *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches* (Gesamtausgabe, Bd. 294), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1990, 173.

Obleich der Fortschritt, den der entwickelte Intellekt gebracht habe, bisweilen anerkannt wird – in seiner dominierenden Form und pejorativ als Intellektualismus bezeichnet, malte Steiner dessen Auswirkungen auf das Individuum mithin in den dunkelsten Farben. So hieß es am 28. April 1920, ebenfalls in Basel, dass bei intellektuell-einseitigem Einwirken auf die Kinder der Intellekt sogleich „überwucher[e]“ und

dieser Intellekt, der ist im Grunde genommen der Feind des intellektuellen menschlichen Lebens und auch des sozialen Lebens, wobei ich durchaus nicht für die Verdummung der Menschheit sprechen will. Aber es kommt darauf an, daß wir eben den Intellekt in seiner parasitären Natur erkennen, daß wir ihn erkennen so, daß wir ihn für vollkommen nur ansehen, wenn er aus dem ganzen Menschen sich ergibt und nicht einseitig auftritt (GA 301,100).

Am 11. November 1921 führte er in Aarau aus, dass das zu frühe Entwickeln eigener Urteile „Todeskräfte“ in das Kind hineinbringe und es statt „von abstrakten intellektualistischen Begriffen“ und selbstständigen Urteilen auszugehen darum zu tun wäre, als Autorität für das Kind „Repräsentant der Welt“ zu sein (GA 304,115). Kurz darauf sprach Steiner im norwegischen Kristiania von den lebensfeindlichen Effekten der Intelligenz respektive des Intellekt, die hier wie auch anderenorts synonym für das individuelle Denkvermögen verwendet werden⁵³:

Bildet man die Intelligenz direkt aus, so legt man eigentlich in die kindliche Entwicklung immer etwas mehr oder weniger Ertötendes, Lähmendes. Holt man die Intelligenz heraus aus dem ganzen Menschen, dann wirkt man im Grunde genommen außerordentlich heilsam für die Gesamtentwicklung des Menschen, dann gibt man dem Kinde eine Form der Intelligenz, die einfach herauswächst aus dem gesamten Menschen, währenddem die einseitige Ausbildung des Intellektes etwas wie auf den Gesamtorganismus Aufgepfropftes ist (GA 304,169; vgl. auch GA 307,125).

Eine Geisterkenntnis, wie sie durch anthroposophische Erziehung zu vermitteln sei, diene neben den pädagogischen auch medizinisch-therapeutischen Zwecken, erstreckt sich karmisch über das gegenwärtige Leben hinaus auf das nächste – ein Heilsversprechen im Wortsinne. Dabei ist die Annahme der sich physisch materialisierenden Auswirkung von Erziehung bereits selbst eine materialistische, da „die Physis zur Funktion des Geistigen wird“.⁵⁴ 1923 in den Haag als „Sünde wider die Entwicklung der menschlichen Natur“ bezeichnet (GA 304a,131), fand Steiner die

⁵³ Inwiefern die hier synonyme Verwendung von Intellekt und Intelligenz verallgemeinerbar ist, bedarf einer weiteren Untersuchung; insofern Intellekt als deskriptive Bezeichnung für das kognitive Vermögen einer Person oder eines Kollektivs steht, scheint dies jedoch zunächst zuzutreffen.

⁵⁴ Zander: Anthroposophie in Deutschland, Bd. 2, 1406.

wohl deutlichsten Worte wider den Intellektualismus 1924 auf der Erziehungstagung in Stuttgart: „Gebe ich dem Menschen vor der Geschlechtsreife eine intellektualistische Erziehung, bringe ich an ihn abstrakte Begriffe heran oder fertig konturierte Beobachtungen, nicht wachsende, lebenssprühende Bilder, dann vergewaltige ich ihn, dann greife ich brutal in sein Selbst ein“ (GA 308,74).

Der Intellekt als Seelenkraft, als individuelles Denkvermögen, geprägt von einer vermeintlich omnipräsenten, materialistisch-intellektualistischen Geisteshaltung, droht demgemäß, die anderen Seelenkräfte dauerhaft zu dominieren und mit ihnen auch den Menschen als Individuum und Kollektiv verkümmern zu lassen. Das „Instrument des Intellektes“ (GA 303,23) diene im Sinne der Erkenntnisfähigkeit als Zugang zu den materiellen Dingen, nicht aber zu den Menschen oder der (höheren) Welt. Auffällig ist das dialektische Moment, die Ambivalenz der Notwendigkeit bei gleichzeitiger zerstörerischer Tendenz, die dem Intellekt und damit dem Intellektualismus als dessen Potenzierung anhaftet, wobei die negative Seite zu Steiners Lebzeit für ihn durchaus überwogen zu haben scheint. Eine solche Frontstellung gegen Intellektualität, die sich in den drastischen Sprachbildern und Konnotationen ausdrückt, ist dabei nicht zu verwechseln mit der Ablehnung von Bildung. In Formulierungen wie jener vom 24. Dezember 1921, dass „[d]ie gebildete Menschheit [...] im Grunde genommen [...] ganz intellektualistisch geworden [ist]“, zeigt sich, dass Bildung nicht gleichbedeutend mit einer ausgeprägten Intellektualität ist, sondern für deren vergeistigte, ganzheitlichere Höherentwicklung steht (GA 303,34).

6 Kindgerechte Erziehung: eine Frage der Methode

Laut Rudolf Steiner abgeleitet aus der anthroposophischen Menschenkunde, vielmehr jedoch „sehr konkreten Normen und Formen, Inhalten und Methoden ihrer Entstehungszeit“ entsprungen und erst nachträglich an die Ideen der Anthroposophie angeknüpft, ist die waldorfpädagogische Didaktik eine normative, deren Methodik sich an den übergeordneten Erkenntnissen der Menschenkunde und Geisteswissenschaft orientiert.⁵⁵ Wie Steiner insbesondere gegenüber der ersten Lehrer*innenkohorte in Stuttgart 1919 (GA 293; 294) und ebenfalls sehr umfangreich in pädagogischen Vorträgen in Torquay/England (GA 311) und Oosterbeek-Arnheim/Niederlande (GA 310) 1924 ausführte, orientiert sie sich maß-

55 Ullrich: Waldorfpädagogik: eine kritische Einführung, 68–69.

geblich an den durch die Jahrsiebt festgelegten Entwicklungsstufen und folgt unter anderem den Prinzipien der Deduktion und einer rhythmisch-künstlerischen Wissensvermittlung, um die innere Lebendigkeit des Kindes erhalten zu können.

So ist im ersten Jahrsiebt (0–7 Jahre), zwischen Geburt und Zahnwechsel, Steiner zufolge die Welt für das Kind *moralisch* (vgl. GA 293,144). Obwohl bestehende (religiöse) Ideen und Gefühle nie ganz frei seien vom naturwissenschaftlichen Denken, ist Moralität für ihn der Modus und das Ziel von Erziehung innerhalb dieser intellektualistischen Menschheit, zu deren Moralisierung die Erkenntnisse der Anthroposophie beitragen können. Die Aufgabe der anthroposophischen Erziehung sei nicht „intellektuell-gemütlich“, sondern eine „im höchsten Sinne moralisch-geistige“ (GA 293,17).

Bevor die Welt ab dem 14. Lebensjahr für die Kinder als *wahr* gelten und ein wissenschaftlich vorgehender Unterricht (im anthroposophischen Sinne) praktiziert werden könne, sei die Welt bis zur Geschlechtsreife (7–14 Jahre) in erster Linie *schön* (vgl. GA 293,144), woraus auf Harmonie, Lebendigkeit und Wohlgefühl zielende Methoden abgeleitet werden. Gegenüber den angehenden Lehrkräften in Stuttgart, aber auch auf einem pädagogischen Abend in Darmstadt am 28. Juli 1921 betonte er beispielsweise, dass dieses Alter „fordert, daß das Kind auf Autorität hin begreifen und auch handeln lernt“ (GA 297a,73). Es gelte eine Stimmung zu erzeugen, aus der die Autorität der Lehrperson unmissverständlich hervorgehe und für das Kind selbstverständlich werde (vgl. GA 297a,73). Denn „das beschränkte Geschäft des Lehrers [erscheint] wie eine verkleinerte Ausgabe“ des „kosmischen Führungssystems“, in dem „das Lernen ein Nachlernen der kosmischen und karmischen Ordnung“ darstellt.⁵⁶ Die Wirkungsweise dieser Lehrmethode wird am Beispiel des Orthographieunterrichts deutlich, in welchem parallel der Respekt und die Achtung gegenüber demjenigen entwickelt werden solle, „was die Alten festgesetzt haben“ (GA 294,79). Die Rechtschreibung sei demnach nicht als Abstraktes zu lehren, sondern aus dem Gefühl der Kinder zu entwickeln, genauer: aus dem selbstverständlichen, lebendigen Autoritätsgefühl, dass „die Großen“ ein Wort ebenfalls so und so schreiben (vgl. GA 297a,73; GA 294,79). Die zu gewinnende Einsicht seitens der Schüler ist folglich eine in die Autorität der Lehrperson, nicht in die abstrakten Regeln der Sprache. Während im intellektuellen Leben auf das einmalige Beibringen einer Sache gesetzt werde, kultiviere das vollbewusste Wiederholen den eigentlichen Willensimpuls, da die Entschlusskraft erhöht werde (vgl. GA 293,75). Auch das Künstlerische trage, durch den Übungsaspekt und die sich einstellende Freude, zur Willensbildung bei (vgl. GA 293,77; GA 294,85). Diese sei wichtig, weil der Wille das Lebendig-Werdende – und nicht wie der Verstand das Tote – erfassen könne (vgl. GA 293,50–51; GA 294,85). Eine

⁵⁶ Prange: Erziehung zur Anthroposophie, 98; 101.

Überforderung des Kindes durch Abstraktes und Intellektuelles werde über die rhythmisch-künstlerische Wiederholung vermieden, die sanft die Inhalte an die Kinder herantrage, die dadurch als deren eigener Wille empfunden würden.

Bildhafter Unterricht entspreche sowohl der richtigen Menschenerkenntnis seitens der Lehrkräfte als auch der kindlichen Natur. Infolgedessen dürfe der Unterricht nicht aus dem gedanklichen oder abstrakten, sondern müsse aus dem künstlerischen Element hervorgehen (vgl. GA 303,163), wie Steiner am 29. Dezember 1921 im Weihnachtskurs erklärte. In dieser Phase verbiete sich das Intellektualistische vor allem deswegen, weil das Kind ein Ästhetiker sei; auch zur Vermittlung des Moralischen dürften nicht abstrakte Ideen vorgestellt werden, sondern „man muß dafür sorgen, daß es [das Kind, Anm. A. H.] Wohlgefallen am Guten, Mißfallen am Bösen“ habe (GA 310,54) – anderenfalls, so Steiner 1922 in Oxford, fühle sich das Kind „innerlich versklavt“ (GA 305,69), wenn es nach der Geschlechtsreife allein „moralisch-intellektuelle Urteile“ habe.

In ebendieses zweite Jahrsiebt falle nach Steiner zudem der Anschauungsunterricht. Dieser sei dann „kindgerecht“, wenn mit dem physikalischen Unterricht nicht vor dem 9., mit dem physiologischen Unterricht nicht vor dem vollendeten 12. Lebensjahr begonnen werde, da das Verstehen neben dem menschlichen Intellekt auch Gefühl und Willen umschließe – beachte man dies nicht und setze auf den Intellekt, verderbe man die menschliche Natur (vgl. GA 294,115). Und das drohe schnell, da sich, wie Steiner am 20. Juli 1924 skizzierte, im Naturkundeunterricht oft das als materialistische abgelehnte Wissenschaftsverständnis in Form abstrakter und irrationaler Anschauungen reproduziere: Zwar habe eine gewisse Abstraktion ihre Berechtigung, aber es führe die Abstraktion, der fehlende Realitätsbezug zu physischen Schmerzen (vgl. GA 310,74–76). Nur langsam solle das Tote, welches mit dem Intellekt begriffen werden müsse, eingeführt werden, und zwar über Mineralien und physische wie chemische Erscheinungen. Dabei soll die Lehrkraft „womöglich überall an das Leben anknüpfen“⁵⁷: Über die Pflanzen und den kahler werdenden Boden führt der Erkenntnisweg beispielsweise zum großen Ganzen des Gebirges und weiter zu seinen Einzelteilen, den Mineralien.

Den Übergang vom Konkreten zum Abstrakten verortet Steiner zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr (vgl. GA 311,130–131). Mittels Anthropomorphismen könne sichergestellt werden, dass das Kind „für sein instinktives Seelisch-Phantasievolles die aller-, allerbeste Seelenanlage“ empfangen, wohingegen durch einen nicht-bildhaften Zugang zu den Dingen das Gefäß- und Zirkulationssystem des Kindes Schaden nehmen könne (GA 311,38–39). Anstelle eines analytischen Zuganges zu den abstrakten

⁵⁷ Steiner, Rudolf: Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit (Gesamtausgabe, Bd. 311), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1989, 114.

Regelsystemen gelte es auch im Sprachenunterricht, den künstlerischen zu wählen. Um gerade eingeschulten Kindern nicht zu schaden, müsse der Lese- und Schreibunterricht aus der Kunst hervor- und diesem erste Elemente des Zeichnens, Malens und des Musikalischen vorausgehen. Indem nur sekundär auf den „Kopfmenschen“, primär auf den „Gliedmaßen- und Brustmenschen“ eingewirkt werde, könne durch den Willen der Intellekt geweckt und auf eine intellektualistische, verkehrte Vermittlung verzichtet werden (vgl. GA 293,167–168; GA 303,163–164). Wird das Schreiben von Buchstaben „denkerisch“ vermittelt, so Steiner, „dann beschäftige ich dieses Kind intellektualistisch, dann züchte ich in ihm die Sklerose, wenigstens die Neigung dazu; denn es gibt keine innere Beziehung des Menschen zu diesen jetzt entwickelten Buchstaben. Die sind kleine Dämonen für die menschliche Natur“ (GA 307,124). Im Vergleich dieser Beispiele einer therapeutisch-wirksamen Didaktik auf Basis anthroposophischer Menschenerkenntnis mit dem Eingangszitat zur Frühintellektualisierung scheint durch, dass die Anthroposophie über die Methode auch die Inhalte zu prägen vermag, wenngleich dies den Schüler*innen nicht immer bewusst ist.⁵⁸

7 (Anti-) Intellektualismus in der anthroposophischen Pädagogik – Zusammenschau und Ausblick

Das Verständnis von Intellektualismus in der Anthroposophie, wie es sich in den pädagogischen Ausführungen Steiners zeigt, auf einen Begriff zu bringen steht vor einer zentralen Herausforderung: Ebenso wie seine Zeitgenoss*innen⁵⁹ findet sich auch in den Worten Rudolf Steiners eine nur vage Definition dessen, was der Intellektualismus eigentlich sei, wobei er zugleich auf all jenes zutreffe, was den anthroposophischen Vorstellungen von Geisteswissenschaft, Mensch und Kosmos zuwiderlaufe.

Intellektualistisch wird häufig als Konnotat verwendet, und als Eigenschafts- oder Zustandsbezeichnung wird ihm zumeist etwas näher Spezifiziertes entgegengesetzt, beziehungsweise die Qualitäten des Intellektualismus treten selbst nur über Synonyme, Konnotate und den Kontext hervor. Mit der vorangegange-

⁵⁸ Vgl. Barz, Heiner / Randoll, Dirk: Einleitung: Intentionen und Hauptergebnisse der Untersuchung, in: Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, hg. v. Heiner Barz / Dirk Randoll, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 19.

⁵⁹ Vgl. Borsche: Intellektualismus, 443.

nen Analyse wurde der Versuch unternommen, auf Grundlage der pädagogischen Vorträge und Aufsätze Rudolf Steiners eine erste Orientierung in dem begrifflichen und metaphorischen Feld des Intellektualismus in der Anthroposophie zu ermöglichen.

Im Sinne der Orientierung ist es sodann auch gewissermaßen eine Standortbestimmung, die der Begründer der Waldorfpädagogik selbst vornahm, wenn er die Überwindung des „intellektualistischen Zeitalters“ als Kulturforderung seiner Gegenwart beschrieb, zumal im Bewusstsein einer Kosmologie, die im Intellektualismus lediglich eine Stufe auf dem Weg zu höheren Welten sieht. Diese Zeitdiagnose, die sich über den Begriff *Intellektualismus* in kulturpessimistische wie antiintellektuelle Strömungen der Zeit konzeptionell wie rhetorisch einfügte, gewinnt ihre Schicksalshaftigkeit vor dem Hintergrund der vorangegangenen Epochen und dem „Umschwung“ vom positiven ins negative, vom Fortschritt zum drohenden Niedergang, und insofern auch ihr aktivierendes Moment: Jetzt oder nie! Als Kulturtätigkeit, die über die anthroposophische Gesellschaft hinausweist, kommt der Waldorfpädagogik und den in ihr tätigen Pädagog*innen insofern eine herausragende Bedeutung zu, als dass sie nicht nur in sich selbst und den Kindern eine richtige Seelenverfassung befördern, sondern der Menschheit als Ganzer auf die Sprünge verhelfen können und sollen. Dieser Leitgedanke werde über die Menschenkenntnis und die Didaktik in den Schullalltag getragen. Dem auf den Kopf statt den ganzen Menschen gerichteten Intellektualismus steht eine ganzheitliche Perspektive auf den Menschen gegenüber. Es gelte eine Erziehung zu realisieren, die als Therapie eine ganzheitlich-heilende Einwirkung auf „materialistische Vereinseitigungstendenzen“⁶⁰ nehmen könne. Mit ihr müsse es darum gehen, den Intellekt zu überschreiten, um zum Überbewussten, Wesenhaften und Kosmischen zu gelangen.⁶¹ Begriffe wie das Gesunde und Lebendige, das Künstlerisch-Rhythmische, das Gefühlvoll-Einwirkende und das Kindgerechte bilden die Kontrastfolie zum Intellektualistischen, ebenso wie der Wille zum Verstand, die Selbsttätigkeit und Wiederholung zum abstrakten Verstehen.

Das dem Begriff des Intellekts, der Intelligenz inhärente Verständnis als einer „Seelenkraft“, die sich auf den Organismus eines Individuums auszuwirken und dessen Erkenntnisfähigkeit zu präformieren vermag, verallgemeinert sich im Begriff der Intellektualität, des Intellektuellen zunächst zu einer Zustandsbeschreibung eines Menschen oder Kollektivs, die deren ausgeprägte, verstandesmäßige Erkenntnisfähigkeit des Materiellen und Abstrakt-Rationalen als Charakteristikum

⁶⁰ Ullrich, Heiner: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners, Weinheim / München: Juventa Verlag 1991, 135.

⁶¹ Vgl. Ullrich: Waldorfpädagogik: eine kritische Einführung, 138.

ausweist. Der Intellektualismus nun erscheint zunächst als pejorative, also normativ negative Bezeichnung für die Manifestationen des einseitig verstandesmäßigen Denkens, sei es im Individuum oder den Kulturbereichen eines Zeitalters. Darüber hinaus erscheint der Intellektualismus als ein abstraktes Strukturprinzip, welches ab dem 15. Jahrhundert maßgeblich Gesellschaft und Wissenschaft sowie das kollektive und individuelle Bewusstsein bestimme. Dergestalt lässt sich der Intellektualismus in Anlehnung an Ernst Cassirer als eine „Kraft“ fassen, die im Sinne des mythischen Substanzbegriffs „überall in der Welt und im Menschen“ wirke und „die sich auch ganz in der Anschauung offenbar[e]“. ⁶² Kraft in diesem Sinne wird gedacht „als etwas Verdinglichtes, Substanzartiges, das ‚kosmisch‘ überall in der Welt wirkt“, „unterschiedslos in allen Seinsbereichen zur Wirkung“ komme und deren Omnipräsenz durch „die Möglichkeit und Notwendigkeit schier unabschließbarer Analogiebildungen“ suggeriert wird. ⁶³ Das dialektische Moment zeigt sich in der zweifachen Bestimmung des Intellektualismus einerseits als immer schon vorhandene und konstitutive Notwendigkeit in der kosmischen und menschlichen Entwicklung und andererseits als feindliches, zu tilgendes Prinzip, das auch nach seiner Überwindung im Fortgang der Zeit enthalten bleibe.

Die Forderung nach der Überwindung des *Intellektualismus* geht hinsichtlich ihrer bisweilen fatalistischen Rhetorik und der bedrohlichen Aussichten, die beim Verbleib in der gegenwärtigen Geisteshaltung drohen, über eine bloße Kritik an der rein verstandesmäßigen Erkenntnis weit hinaus. Eine in diesem Sinne antiintellektuelle Haltung Rudolf Steiners und der anthroposophischen Weltanschauung, wie er sie hinsichtlich der Waldorfpädagogik explizierte, setzte sich fort in einer kulturkritischen Opposition der Anthroposophie zu ihrer Epoche; ihre Attraktivität als spirituelle Gemeinschaft und Alternativpädagogik zeugt davon, dass sie mit ihrer Synthese tradierter und virulenter Ideen von Krisenhaftigkeit, Entfremdung und wiederzuerlangender Sinnhaftigkeit die bestehenden Bedürfnisse ihrer Entstehungszeit aufzunehmen und darzustellen vermochte, deren Ergebnis sie gleichzeitig selbst war. Die Frage nach den Bedürfnissen einer Gesellschaft führt nicht zuletzt auf die Verhältnisse zurück, die sie notwendig und Lösungsansätze – wie sie die Anthroposophie vorgibt zu sein und zu haben – plausibel machen. Von dem Ausgangspunkt der Negation – dessen, wogegen sich die Anthroposophie stellt, mit welchen Gründen, warum gerade sie sich positiv abhebt und vor allem wie – können die Heilsversprechen, die unter anderem mit der Waldorfpädagogik assoziiert werden, in ihrer Funktionalität und Zweckset-

⁶² Ullrich, Heiner: Rudolf Steiner. Leben und Lehre, München: Verlag C. H. Beck 2011, 187.

⁶³ In Anlehnung an den Ausspruch von Goethes Mephistopheles ließe sich Intellektualismus verstehen als „Ein Teil von jener Kraft, die stets Böses will, und *auch* das Gute schafft“; Kracauer, Siegfried: Geschichte – Vor den letzten Dingen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1971, 34–35.

zung sowohl für diejenigen reflektiert werden, die der Anthroposophie verbunden sind als auch für jene, die Hoffnungen in ebendiese Alternativpädagogik setzen.

100 Jahre nach der Gründung der ersten Waldorfschule haben sich die allgemeinen Entfremdungsphänomene angesichts der raum-zeitlichen Verdichtung durch Globalisierung und Digitalisierung verstärkt, scheinen Gesellschaft und Politik abstrakter und die Menschen angesichts neoliberaler Ökonomie vereinzelter. Es ist also nicht verwunderlich, dass sich die Menschen auch heute vergemeinschaftenden wie ich-bezogenen Formen der Sinnsuche hingeben und sich dieses Bedürfnis nach Natürlichkeit, Harmonie und Gemeinschaft ebenfalls in der Wahl der pädagogischen Einrichtungen niederschlägt. Dort gelte es, die Kinder vor der als bedrohlich empfundenen Welt so lange wie möglich zu behüten, wenn man sich selbst ihr schon nicht entziehen kann. Dies unterstreichend stellt unter anderem Volker Frielingsdorf fest, „wie eng die Wachstumsphasen der Waldorfschulen mit gesellschaftspolitischen Umwälzungen korrespondieren“.⁶⁴ Noch heute strebt die Waldorfschule danach, die Welt im anthroposophischen Sinne zu einer besseren zu machen; nicht zufällig lautete das Motto des 100-jährigen Jubiläums *learn to change the World*.⁶⁵ Doch wird eine Veränderung und Verbesserung von Gesellschaft dort nicht möglich sein, wo sie als Abstraktum keinen oder nur unzureichend Eingang in den Unterricht findet und die Grundlagen für eine verstehende Auseinandersetzung mit ihr fehlen. Denn das sich von Abstraktionen ab- und dem Konkreten zuwenden bedeutet, nie ein Ende der Abstraktionen, sehr wohl aber eine Preisgabe der Fähigkeit zu eben-diesen.⁶⁶ Bei konkreten Erfahrungen darf nicht verblieben werden, sondern diese müssen in Erkenntnisse überführt werden,⁶⁷ was auch bedeutet, vom Konkreten zu abstrahieren. Die Menschen sind nicht vom „wahren, inneren Wesen entfremdet, sondern von der Fähigkeit, [sich] die Welt „anzuverwandeln“.“⁶⁸ Die Welt als eine sich verkomplizierende und abstrakte erfordert Intellektualität als ein wachsendes, intellektuelles Subjektvermögen, trotz ihrer bewusstseinsverflachenden Tendenzen.⁶⁹ Eine Pädagogik, die ihre Zuflucht im natürlich-

⁶⁴ Maurer, Mathias: Was war und ist, in: Erziehungskunst spezial – Waldorfpädagogik heute 7/2018, 3.

⁶⁵ Inwiefern der Intellektualismus als Zeit- und Individualdiagnose bis heute in der waldorfpädagogischen Rezeption der Anthroposophie fortweist, wäre Gegenstand weiterführender Untersuchungen.

⁶⁶ Vgl. Kracauer, Siegfried: Das Ornament der Masse, in: Das Ornament der Masse, Essays, hg. v. Siegfried Kracauer, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 2017, 57–58.

⁶⁷ Vgl. Bernhard, Armin: „Simplify your life!“ Die Infantilisierung der gesellschaftlichen Lernräume und die Vermüllung des Bewusstseins als neue pädagogische Herausforderungen, in: Jahrbuch für Pädagogik, hg. v. Martin Dust et. al., Frankfurt a. M.: Peter Lang 2006, 62.

⁶⁸ Rosa, Hartmut: Beschleunigung und Entfremdung, Berlin: Suhrkamp Verlag 2013, 144.

⁶⁹ Vgl. Bernhard: „Simplify your life!“, 71.

Konkreten respektive dem Geistigen als harmonischem Sehnsuchtsort sucht und eine Absage an die abstrakte, als intellektualistisch diskreditierte Denkweise und Gesellschaft erteilt, droht, die ihr anvertrauten Individuen als Ohnmächtigen einer als feindlich vorbestimmten, nicht durchschaubaren Gesellschaft preiszugeben.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Archiat, Pietro: Der Intellektualismus und die Anthroposophie. Zugleich eine Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners, Bad Liebenzell: Rudolf Steiner Ausgaben 2015
- Barz, Heiner / Randall, Dirk: Einleitung: Intentionen und Hauptergebnisse der Untersuchung, in: Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, hg. v. Heiner Barz / Dirk Randall, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 13–23
- Bering, Dietz: Die Epoche der Intellektuellen 1898–2001. Geburt – Begriff – Grabmal, Berlin: University Press 2010
- Bernhard, Armin: „Simplify your life!“ Die Infantilisierung der gesellschaftlichen Lernräume und die Vermüllung des Bewusstseins als neue pädagogische Herausforderungen, in: Jahrbuch für Pädagogik, hg. v. Martin Dust et. al., Frankfurt a. M.: Peter Lang 2006, 59–73
- Wissen und Intellektualität – Antonio Gramscis Kritik an reformpädagogischen Bildungsvorstellungen und seine Epistemologie der Bildungsarbeit, in: Paedagogica historica 4–5/2009, 631–643
- Bintener, Véronique: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts: die Sinneslehre Rudolf Steiners in ihrem Bezug zur physischen, sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung des Menschen, Marburg: Tectum Verlag 2017
- Böhm, Winfried: Die Reformpädagogik: Montessori, Waldorf und andere Lehren, München: Verlag C. H. Beck 2012
- Böhm, Winfried / Seichter, Sabine: Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018
- Borsche, Tilman: Intellektualismus, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4: I–K, Basel / Stuttgart: Schwabe & Co Verlag 1976, 439–443
- Fohrmann, Jürgen: Intellektualität, Deutschland: aus Sicht der Wissenschaft. Eine Skizze, in: Topographien von Intellektualität, hg. v. Jürgen Fohrmann / Carl Friedrich Gethmann, Göttingen: Wallstein Verlag 2018, 18–57
- Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags GmbH 1988
- Kracauer, Siegfried: Geschichte – Vor den letzten Dingen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1971
- Das Ornament der Masse, in: Das Ornament der Masse, Essays, hg. v. Siegfried Kracauer, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 2017, 50–63
- Loebell, Peter: Waldorfpädagogik, in: Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, hg. v. Heiner Barz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2018, 245–259
- Maurer, Mathias: Was war und ist, in: Erziehungskunst spezial – Waldorfpädagogik heute 7/2018, 3
- Merlio, Gilbert: Kulturkritik um 1900, in: Krisenwahrnehmungen in Deutschland um 1900: Zeitschriften als Foren der Umbruchszeit im wilhelminischen Reich, hg. v. Michel Grunewald / Uwe Puschner, Bern / Berlin / Bruxelles u. a.: Lang 2010, 25–52

- Mühlematter, Yves: Accelerating Human Evolution by Theosophical Initiation. Annie Besants' Pedagogy and the Creation of Benares Hindu University, München: De Gruyter Oldenbourg 2023
- Panyr, Sylva / Barz, Heiner: Was ehemalige Waldorfschüler über ihre Schule denken, in: Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, hg. v. Heiner Barz / Dirk Randoll, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 237–319
- Prange, Klaus: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Bad Heilbrunn / Obb.: Verlag Julius Klinkhardt ³2000
- Rosa, Hartmut: Beschleunigung und Entfremdung. Berlin: Suhrkamp Verlag 2013
- Steiner, Rudolf:
- Lucifer – Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften «Luzifer» und «Lucifer – Gnosis» 1903–1908 (Gesamtausgabe 34), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ²1987
 - Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs (Gesamtausgabe 217), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁶1988
 - Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (I) (Gesamtausgabe 293), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁹1992
 - Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches (II) (Gesamtausgabe 294), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁶1990
 - Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik (Gesamtausgabe 296), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁴1991
 - Idee und Praxis der Waldorfschule (Gesamtausgabe 297). Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1998
 - Erziehung zum Leben. Selbsterziehung und pädagogische Praxis (Gesamtausgabe 297a), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1998
 - Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer (Gesamtausgabe 298), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ²1980
 - Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924. Bd. II, Konferenzen 1921–1923 (Gesamtausgabe 300b), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1975
 - Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft (Gesamtausgabe 301), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁴1991
 - Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung (Gesamtausgabe 302), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁵1986
 - Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (Gesamtausgabe 303), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁴1987
 - Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage (Gesamtausgabe 304), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1979
 - Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik (Gesamtausgabe 304a), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag 1979
 - Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben (Gesamtausgabe 305), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ³1991
 - Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen (Gesamtausgabe 306), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁴1989
 - Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (Gesamtausgabe 307), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁵1986

- Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens (Gesamtausgabe 308), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁵1986
- Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen (Gesamtausgabe 309), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁵1981
- Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik (Gesamtausgabe 310), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁴1989
- Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit (Gesamtausgabe 311), Dornach: Rudolf Steiner-Verlag ⁵1989
- Ullrich, Heiner: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners, Weinheim / München: Juventa Verlag 1991
- Rudolf Steiner. Leben und Lehre, München: Verlag C. H. Beck 2011
- Waldorfpädagogik: eine kritische Einführung, Weinheim / Basel: Beltz 2015
- Zander, Helmut: Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945, Bd. 1, Göttingen 2007
- Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945, Bd. 2, Göttingen 2007
- Die Anthroposophie. Rudolf Steiners Ideen zwischen Esoterik, Weleda, Demeter und Waldorfpädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019
- Zeitschrift für pädagogische Historiographie 2/2008

