

„Wer immer strebend sich bemüht“:**Rudolf Steiners Versuche, die Lehrer:innenbildung an ein pädagogisches Leitbild anzunähern****Walter Riethmüller***Dozent für waldorfpädagogische Grundlagen und Vorstand der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen***Abstract:**

Ausgehend von der These, dass für Steiner die zwischenmenschliche Beziehungsqualität das entscheidende Kriterium seiner Pädagogik ist, kann auch das zentrale Motiv für die Lehrer:innenbildung darin gesehen werden, sich beziehungsfähig zu machen. In seinen pädagogischen Vorträgen für das Stuttgarter Kollegium geht er häufig auf dieses Motiv ein. Dabei malt er ein möglichst facettenreiches Bild des Pädagogen aus, ein Bild, das er am 30. Januar 1916, gut drei Jahre vor der Schulgründung also, in einem Vortrag in seinen Grundzügen dargestellt hat. Grundierungen dieses Bildes lassen sich in der „Philosophie der Freiheit“ (1893) finden, ebenso auch Elemente des radikalen pädagogischen Programms von Max Stirner aus dem Jahre 1842; auch die Leitbilder der pädagogischen Provinz in Goethes „Wilhelm Meister“ dürften Steiners Verständnis von der Profession eines (Waldorf-) Pädagogen nachhaltig beeinflusst haben.

Keywords: Beziehungsfähigkeit, Lehrerpersönlichkeit, Philosophie der Freiheit, Menschenkunde, Selbsterziehung, Idealbild eines Lehrers, Lehrerbildung, Stirner, Goethe.

1. Einleitung

Zeitgenoss:innen charakterisieren die Wirkung, welche Rudolf Steiner auf sie ausübte, als ein tiefes Erlebnis, welche ihr innerstes Seelisches buchstäblich erschütterte. So spricht z.B. Christian Morgenstern von dem Genuss, Steiner als Vortragsredner erleben zu dürfen: „Es gibt in der ganzen heutigen Kulturwelt keinen größeren Genuss, als diesem Manne zuzuhören, als sich von diesem unvergleichlichen Lehrer <Vortrag halten zu lassen> [...]. Wenn uns Steiner nichts anderes verschafft hätte als das *Erlebnis* des Lehrers, es wäre schon genug“¹.

Begegnete man ihm überdies im persönlichen Gespräch, dann wirkte Steiners konzentrierte Hinwendung auf seine/n Gesprächspartner:in geradezu steigernd auf die moralische und die geistige Potenz seines Gegenübers: „Geduldig nahm er auf, ohne irgendwelchen Blick zur Seite oder eine Bewegung, die mich aufgefordert hätte, aufzuhören oder Gescheiteres zu reden. [...] Ja, man meinte in seiner Gegenwart sogar, besser und tüchtiger und edler und bedeutender zu sein, als man tatsächlich war; man wuchs innerlich neben ihm“².

Um zu verstehen, dass Steiner pauschal auch als „geborenen Erzieher“ bezeichnet wird³, muss man überdies die „erzieherische“ Wirkung seiner unmittelbaren Präsenz in ihrer „Wucht“ in Anschlag bringen. Nur dann wäre man in der Lage, seine Wirksamkeit als Pädagoge auch nur annähernd ermessen zu können⁴.

Steiner selbst geht offensichtlich davon aus, dass sich genau in dieser Präsenz geradezu Entscheidendes ereignet. Es ist etwas, was er als einen unsichtbaren Strom beschreibt, der zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen fließe. Dieser Strom stelle die „gedankliche, [...] innere spirituelle“ Beziehung zwischen ihnen her⁵. Diese sei das „eigentliche“ Element der Pädagogik. Daraus folgt für eine Pädagogik, die auf diese zwischenmenschliche Beziehungsqualität setzt, zwangsläufig die Aufgabe für die Lehrer:innen sich beziehungsfähig zu machen. Dieses Sich-Befähigen ist folglich das zentrale Motiv einer Lehrer:innenbildung⁶.

¹ So Christian Morgenstern nach Kugler [(2025) S. 7.

² Vgl. Martha Haebler, ab Schuljahr 1923/24 die letzte noch von Steiner ausgesuchte Klassenlehrerin an der Stuttgarter Waldorfschule (zit. in Wolfgang Müller (2025), S. 61).

³ Lachman (2010), S. 218.

⁴ Einen Eindruck von dieser Wirkung vermitteln die biographischen Aperçus in Zdrazil (2019) passim; Husemann / Tautz (1979).

⁵ Steiner (2019), 1. Vortrag, S. 49.

⁶ Das Thema der inneren Entwicklung des Lehrers behandelt Schmelzer (2016).

Steiner meint es ernst: In seinen pädagogischen Vorträgen für das Stuttgarter Kollegium geht er häufig auf dieses Motiv ein. Dabei malt er, so meine These, ein möglichst facettenreiches Bild des Pädagogen aus, ein Bild, das er am 30. Januar 1916, gut drei Jahre vor der Schulgründung also, in einem Vortrag in seinen Grundzügen dargestellt hat⁷. Grundierungen dieses Bildes lassen sich in der „Philosophie der Freiheit“ (1893) finden, ebenso auch Elemente des radikalen pädagogischen Programms von Max Stirner aus dem Jahre 1842⁸; auch die Leitbilder der pädagogischen Provinz in Goethes „Wilhelm Meister“ dürften Steiners Verständnis von der Profession eines (Waldorf-) Pädagogen nachhaltig beeinflusst haben. Nicht zu gering sind auch seine persönlichen Unterrichtserfahrungen einzuschätzen.

1.1 Steiner als Pädagoge

Rudolf Steiner als „Pädagoge“ – das gilt geradezu als Synonym eines wesentlichen Teils seiner beruflichen Identität. Und das auch mit Berechtigung: Denn schon als Jugendlicher war er als Nachhilfelehrer tätig; als Student in Wien bereitete er Studierende auf Examina vor, selbst wenn die Themen nicht in seinem Fachgebiet lagen; er arbeitete einige Jahre, von 1884 bis 1890, als Hauslehrer in der wohlhabenden Familie Specht, wo er sich insbesondere der – im übrigen erfolgreichen – Bildung des Sohnes Otto widmete, der eine hydrozephalie Behinderung hatte⁹; als Student lernte er Methodisches, wie er es an seinem als Professor lehrenden „Vorbild“ Karl Julius Schroer erlebte; von 1899 bis 1904 unterrichtete Steiner in Berlin an der Arbeiterbildungsschule eine große Anzahl verschiedener Fächer, von Geschichte über Rhetorik bis hin zur Zoologie, und von 1902 bis 1904 an einer privaten höheren Mädchenschule; als Generalsekretär der Theosophischen bzw. später der Anthroposophischen Gesellschaft wurde er qua Amt als individueller „Seelenführer“ und als solcher von ganzen Menschengruppen gesucht und verstanden.

Steiner zeichneten dabei besondere Qualitäten aus, die er sich durch regelmäßiges Üben angeeignet hatte¹⁰.

Augenzeugen schildern Steiners besondere Art des Zuhörens und Sprechens so: Man erlebe Steiner als einen intensiv Zuhörenden – er „einverleiblicht“ sich, dabei jeden Anflug von Kritik unterdrückend, das Denken und den Sprachmodus des Anderen mit der Folge einer

⁷ Steiner (1985).

⁸ Stirner (1997).

⁹ Siehe Zdrazil (2019, S. 21 – 24).

¹⁰ Steiner (1975).

Identifizierung mit dessen Gedanken; im Gespräch allerdings pflege er weniger den kurzen direkten Gedankenaustausch in Form des „small talks“. Wenn er aber spricht, dann geschehe dieses bevorzugt im Vortragsstil¹¹. Das Alles ist bekannt und soll hier nicht weiter vertieft werden.

Im Fokus der folgenden Untersuchung steht Steiners „Wirken“ im Kontext der Entwicklung einer neuen Pädagogik und ihre Realisierung in der ersten Stuttgarter Waldorfschule. Dabei wird, um die Fülle der von Steiner abgehandelten pädagogischen Themen einzugrenzen, *ausschließlich Steiners Professionsverständnis vom Lehrer/ von der Lehrerin* behandelt.

1.2 Schwerpunkte des Idealbilds

Vier Schwerpunkte lassen sich markieren, aus denen sich die Entwicklung des Idealbilds eines Lehrers und Steiners Versuch seiner „Implantierung“ in die Gemüter des Kollegiums der Stuttgarter Waldorfschule konstruieren lassen:

Der Ausgangspunkt ist m.E. die „Philosophie der Freiheit“ (1893), vor allem der Teil „Die Wirklichkeit der Freiheit“, in welchem Steiner den in Freiheit handelnden Menschen im Sinne eines praktischen ethischen Idealismus vorstellt.

Zum Zweiten ist grundlegend für die Waldorfpädagogik die Schrift „Die Erziehung des Kindes“ von 1907, in welcher Steiner die Qualität der Weltzugangskräfte (Lernkräfte) des sich in den ersten drei Lebensphasen (Jahrsiebteln) entwickelnden Kindes /Jugendlichen geradezu als pädagogisches Vademecum inszeniert.

Als dritter Schwerpunkt nimmt, knapp 10 Jahre später, Steiners Vortrag vom 30. Januar 1916 eine zentrale Stellung ein. In diesem Vortrag entwirft er das Lehrerideal der Zukunft, dieses merklich beeinflusst, neben der „Philosophie der Freiheit“, durch seine Beschäftigung mit der Philosophie Max Stirners (1806 – 1856), insbesondere der pädagogischen Schrift aus dem Jahre 1842 „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus“.

Dieses Ideal von 1916, und das wäre der vierte Schwerpunkt, reichert er im Rahmen der Entwicklung der ersten Waldorfschule in Vorträgen im Mai, Juni und August 1919 und in den Kursen der „Allgemeine Menschenkunde“ Ende August bis Anfang September 1919 unmittelbar vor der Schulgründung methodisch und didaktisch an und macht es damit

¹¹ Siehe dazu Zdrazil (2019, S. 18 – 30).

praxistauglich, den Anforderungen der unmittelbaren Gegenwart angepasst. Das punktuelle „Gegenwartsbild“ differenziert er dann in den Folgejahren in Konferenzen dialogisch situativ agierend bzw. auf Probleme reagierend aus. In Vorträgen für das Kollegium der ersten Waldorfschulen differenziert er aus den Praxiserfahrungen heraus schwerpunktmäßig sein „Idealbild“ in einer bestimmten Richtung und in vielen Facetten weiter aus, d.h. er handelt aus der Sorge der Gegenwart mit dem Blick in die Zukunft. Die für das Kollegium gegebenen zwei sog. Lehrermeditationen (1919 sowie 1923) bilden dabei ein Angebot zur Vertiefung der professionellen Fähigkeiten der Unterrichtenden¹². Die Wirksamkeit dieser Vertiefung im Hinblick auf die zwischenmenschliche Begegnung von Kindern und Pädagog:innen formuliert Rudolf Steiner in einem kleinen Kreis von Heilpädagogen am 26. Juni 1924 als ein pädagogisches „Gesetz“¹³.

Einen „energetische[n] Schlussstein“ in Form eines „Mantrams“ setzt er am Ende des letzten Stuttgarter Vortrags vom 11. April 1924. Hier spricht Steiner anlässlich eines pädagogischen Kongresses, der im Stuttgarter Gustav-Siegle-Haus stattfand und neben dem Waldorfschulkollegium auch eine große Zuhörerschaft versammelt hatte. Vergangenheit und Zukunftsimpuls sind in diesem wie verdichtet. Das Mantram weist in seiner Bedeutung weit über den konkreten pädagogischen Zusammenhang hinaus, denn in diesem präzisiert Steiner formelartig die Bedeutung einer „spirituellen“ Bildung für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung.

Ein besonderes Kennzeichen tragen alle Vorträge Steiners zur Pädagogik für das Stuttgarter Kollegium: Sie zielen *nicht* auf die Installierung einer pädagogischen Programmatik. Sie sind angepasst an die jeweilige atmosphärische Situation der Schule, die Ausführungen betreffen die aktuellen Bedürfnisse und Notwendigkeiten des Kollegiums, ja, im Grunde sind sie adressiert an jede einzelne Lehrperson, deren Unterricht Steiner persönlich kannte, mit ihren persönlichen Eigenarten und Besonderheiten (siehe z.B. die Beratungen in den Konferenzen). Ebenso richten sie sich über die gesamten fünf Jahre Steiners punktueller Präsenz im Stuttgarter Kollegium in vielfältigen Anläufen und Zugängen darauf, die herausragende Bedeutung der Individualität der Unterrichtenden für eine gelingende Bildung im Sinne anthroposophisch basierter Pädagogik deutlich zu machen.

¹² Zur meditativen Vertiefung vgl. Pädagogische Sektion am Goetheanum (2014).

¹³ Steiner (1975, S. 22).

Als Ergebnis dieser *auf einen einzigen Aspekt* fokussierten Untersuchung des pädagogischen Wirkens von Rudolf Steiner wäre festzuhalten: Unterrichten im Sinne der Waldorfpädagogik hieße, erstens das Bemühen um Belebung und künstlerische Verlebendigung des Unterrichtsstoffes als *das* Mittel zur Schulung der Beziehungsfähigkeit zu den Schülerinnen und Schülern; und zweitens: Die Selbsterziehung der Pädagoginnen und Pädagogen als die diese Beziehungsfähigkeit unmittelbar bedingende Voraussetzung¹⁴.

2. Lehrerbilder

2.1. Drei „Musterexemplare“

Am 30. Januar 1916 spricht Rudolf Steiner in Berlin vor Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft zum Thema „Notwendigkeit und Freiheit in den menschlichen Handlungen“. Darin charakterisiert er drei „Musterexemplare“ von Lehrern: Am Ende eines Schuljahres halten diese vor dem Schuldirektor Rapport. Zwei von ihnen sprechen darüber, was ihnen im abgelaufenen Schuljahr gut bzw. weniger gut gelungen ist und skizzieren ihre Absichten für das folgende Schuljahr: das Schlechte vermeiden der eine und das gut Gelingene perpetuieren der andere Lehrer. Selbstverständlich können beide auch einen genauen Plan für das kommende Schuljahr vorlegen, in dem vorausschauend mit Datum und genauem Inhalt die Prüfungsarbeiten schon festgelegt sind. Das Urteil des Direktors: „Ich sehe mit einer gewissen Befriedigung, daß ich Lehrer in meiner Schule habe, welche, indem sie zurückschauen auf dasjenige, was sie geleistet haben, sich durch eine weise Selbsterkenntnis in entsprechender Weise zu verhalten wissen“¹⁵.

Der dritte Lehrer jedoch hat dem Direktor keinerlei Vergleichbares vorzutragen. Den Verlauf des Vergangenen nimmt er als gegeben hin, denn an diesem sei ja nichts mehr zu ändern. Jedoch habe er sich durch sein genaues Studium der einzelnen Charaktere seiner Schülerinnen und Schüler insoweit professioneller gemacht, sodass er es kaum erwarten könne, die neuen Schülerinnen in Schüler im neuen Schuljahr „studieren“ zu dürfen: Aus

¹⁴ Der übende, sich selbst erziehende Lehrer ist im übrigen nicht eine Erfindung Steiners; schon am Anfang des 19. Jahrhunderts wird diese Notwendigkeit betont: C[hristian] G[otthilf]. Salzmann (1806). „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“. Hrsg. von Reinhard Stach. Heinsberg 1996. – Ich orientiere mich in der folgenden Untersuchung ausschließlich an den Aussagen Rudolf Steiners, beziehe mich folglich nicht auf die durch die sog. Hattie-Studie (*Visible Learning*. London 2009) angestoßenen Untersuchungen. Ein Hinweis auf Krautz, Jochen / Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim, Basel, mag hier genügen.

¹⁵ Steiner (1985, S. 168).

diesem Studium heraus würde ihm, der natürlich keinen genauen Arbeitsplan wie die beiden Kollegen vor ihm vorlegen könne, schon das für den bestimmten Zeitpunkt einer Prüfung Geeignete einfallen.

Der Direktor, einigermaßen befremdet ob solcher, seinem Verständnis nach: planlosen, Zufallsdidaktik, beobachtet im kommenden Jahr den Lernfortschritt dieser Klassen. Alle drei erreichen ihre Ziele; die ersten beiden durch die erwiesenermaßen systematische Didaktik der Unterrichtenden, beim dritten Kollegen wohl eher, so der Leumund, weil jener eher „durch die Finger schaue“ bei seinen Schülerinnen und Schülern¹⁶. Folglich geht der dritte Lehrer bei einer Ordensverleihung leer aus, der Direktor dürfte ihn wohl auch nicht empfohlen haben!

Ein neuer Direktor kommt. Anders als der vorige sieht er das methodisch-didaktische Verfahren der „Prophetie“ als einer pädagogischen Kompetenz, infolge des genauen Studiums der Charaktere seiner Schülerinnen und Schüler den für ihren Entwicklungsstand jeweils passenden Stoff in geeigneter Methodik zu unterrichten, durchaus für sinnvoll an: „Ja [...] man kann voraussehen, daß die Sache gutgehen werde, wenn man sich gewissermaßen mit dem Genius, der in dem Schülermaterial waltet, verbindet und ein gewisses Vertrauen zu dem Genius hat, der in diesem Schülermaterial wirkt. Und wenn man dem Genius vertraut, dem gleichsam gelobt: man hält sich an ihn – so wird man zwar nicht voraussehen könne, was im Februar als Schulaufgabe gegeben wird, aber man wird voraussehen können, daß die richtige gegeben wird“¹⁷.

Dieses Direktors Bleibens ist nicht lange, und der dritte Direktor schließlich entlässt den dritten Lehrer, weil dessen Klassen zu schlechte Abgangsprüfungsergebnisse lieferten.

Der zweite Direktor aber untersucht die Lebensverläufe der Abgänger:innen und stellt fest, dass die der ersten beiden Lehrer ganz ordentliche, normale Mitglieder der Gesellschaft geworden sind; die des dritten aber zeichneten sich dadurch aus, dass unter ihnen ganz außergewöhnliche Persönlichkeiten hervorgewachsen waren. Natürlich kommt, um sich einer wirklich intensiveren tiefgehenden Auseinandersetzung mit diesem Phänomen zu entziehen, der Einwand, dass man doch nicht alle Lebensläufe evaluieren könne – das

¹⁶ Steiner (1985, S. 170).

¹⁷ Ebenda, S. 172

allerdings wertet Steiner als Bequemlichkeit aus der Ohnmacht, aus dem Gewohnten auch nur im Denken ausbrechen zu wollen¹⁸.

2.2. Das Idealbild eines Lehrers

Interessant ist Steiners abschließende Bewertung dieser Episode: „[D]ie ersten beiden Lehrer standen ganz drinnen im Toten, der dritte Lehrer fügte sich ein in das Lebendige“¹⁹, denn die ersten rechneten immer mit der Vergangenheit, der dritte mit der unmittelbaren Gegenwart. Dieser habe sich durch das Studieren der Charaktere vollkommener gemacht: Seine Art der Rückschau, d.h. ein sorgfältiges Studium der Charaktere mit „reinem Blick“, ohne Kritik und ohne egoistischen Beigeschmack, habe ihn vor allem selbst fähiger gemacht, um den Schülerinnen und Schülern die geeigneten Aufgaben stellen zu können²⁰. Die beiden ersten Lehrer dagegen folgerten die Gesichtspunkte ihres Handelns für die Zukunft aus den Daten – den Fehlern oder dem Positiven – der direkten Vergangenheit.

Steiner resümiert weiter: Menschliches Handeln könne jedoch Ursachen haben, die weit in der Vergangenheit zurücklägen, ja, bis zurück in vorgeburtliche Vornahmen der einzelnen Individuen. Diesen Gesichtspunkt in Anschlag zu bringen, setze ein Menschenverständnis voraus, das neben Vererbung und Umwelt auch das Individuelle berücksichtige, was sich nicht aus den ersteren Elementen unmittelbar erschließe. Das Individuelle, das sich nicht in dem begrenzten „Hier und Jetzt“ erschöpfe, werde durch leidenschaftslose Beobachtung seiner selbst, d.h. wie mit einem „fremden Blick“, geschult und dadurch fähiger nicht nur in der Selbstbeobachtung sondern gerade auch in der genauen Beobachtung des anderen Menschen. Bei dieser Methode einer „Selbstschau“ bzw. Rückschau sehe man nicht ausschließlich *auf sich*, sondern *auf die Handlungen*. Dadurch werde die Fähigkeit gestärkt, den verschiedenen Lebenssituationen entsprechend handlungsfähiger zu werden: „Wir kommen nur dadurch weiter im Leben, daß wir dasjenige, was wir durch Selbstschau kennenlernen, auch in unser Wollen aufnehmen“²¹.

Rudolf Steiner entwirft, so kann man zusammenfassen, am Beispiel des dritten Lehrers „sein“ Verständnis des künftigen Waldorflehrers: Dieser hat Vertrauen in die produktive Wirksamkeit des Augenblicks bei der Begegnung von Lehrer und Schülerinnen und

¹⁸ Ebenda, S. 174.

¹⁹ Ebenda.

²⁰ Ebenda, S. 174.

²¹ Ebenda, S. 187.

Schülern. Ebenso beurteilt er gelassen das, was in der Vergangenheit geschehen ist; er zeichnet sich aus durch eine Selbstlosigkeit in der Beobachtung der Schülerinnen und Schüler, aus der heraus nicht nur Kenntnis erwächst, sondern auch *Erkenntnis* in Form eines passenden Einfalls im Unterricht. Plakativ verdichtet ereignet sich so *der fruchtbare pädagogische Augenblick, verursacht durch die Metamorphose von Wissen in das intuitiv-willensgeprägte adäquate Handeln!*

Mit didaktischen Programmen, welche ohne Rücksicht auf den jeweiligen Entwicklungszustand der Schülerinnen und Schüler zukünftiges Unterrichten festlegen, ist dieses Steiner'sche Ideal unvereinbar.

Zusammengefasst: Steiner hat im Blick den mit einer aus der unmittelbaren Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler gewonnenen Erkenntnis handelnden Pädagogen.

2.3. „Prägungen“: Stirner, Goethe und Steiner

Drei „Strömungen“, welche Steiners Vorstellung eines „Lehrers“ geprägt haben dürften, sind hervorzuheben²² :

Die Priorität des „Willens“ als Erziehungsziel in der Pädagogik Max Stirners (1842), Steiners „Die Philosophie der Freiheit“ (1893) und seine „Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ (1907).

Max Stirner²³ will, so formuliert er es mit radikalem Anspruch in seiner Schrift von 1842 „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Humanismus und Realismus“²⁴, den Philosophen mit ihrem zur Abstraktion stilisierten Wissen und den Realisten, die gleich auf das Wollen ohne Berücksichtigung des *Wissenwollens* „losstürmen“, nicht die Bildung/Schule überlassen. Denn: Das Wissen müsse sich völlig mit dem Menschen verbinden, so dass es nicht als belastend empfunden wird; im Gegenteil: es müsse das Wissen sich „entsinnlichen“, so dass es als Geist, „der sich den Körper baut“, wirken kann und zur Fähigkeit wird, so „daß das freibewegliche Ich, von keiner nachschleppenden Habe geniert, frischen Sinnes die Welt durchzieht“²⁵; und weiter: „ein Wissen also, das nicht *persönlich* geworden, gibt eine ärmliche Vorbereitung aufs Leben ab“²⁶. Das letzte Ziel der

²³ Zu Steiners Beziehung zur Philosophie Max Stirners siehe Hoffmann (2022) sowie jüngst Schirmer (2025).

²⁴ Stirner (1997).

²⁵ Ebenda, S. 29

²⁶ Ebenda.

Erziehung, so Stirner, kann „nicht mehr das *Wissen* sein, sondern das aus dem Wissen geborene *Wollen*, und der sprechende Ausdruck dessen, was sie zu erstreben hat, ist: der *persönliche* oder *freie* Mensch“²⁷.

Auf welche Weise das Wissen „entsinnlicht“, „sterben“ könne, diesen Hinweis auf das für eine „Willenspädagogik“ entscheidende Verfahren, bleibt Stirner allerdings schuldig.

Diese radikale Forderung Stirners findet bei Steiners Neubearbeitung seiner „Philosophie der Freiheit“ 1918 einen starken Widerhall, in der er jedoch das Primat des „Stirner’schen Willens“ zugunsten einer harmonischen Ausbildung aller drei Seelenkräfte Denken, Fühlen und Wollen abschwächte: „Alle Wissenschaft wäre nur Befriedigung müßiger Neugierde, wenn sie nicht auf die Erhöhung des *Daseinswertes der menschlichen Persönlichkeit* hinstrebte. Den wahren Wert erhalten die Wissenschaften erst durch eine Darstellung der menschlichen Bedeutung ihrer Resultate. Nicht die Veredelung eines einzelnen Seelenvermögens kann Endzweck des Individuums sein, sondern die Entwicklung aller in uns schlummernden Fähigkeiten. Das Wissen hat nur dadurch Wert, daß es einen Beitrag liefert zur *allseitigen* Entfaltung der *ganzen* Menschennatur“²⁸. Ist das, diese Frage sei erlaubt, „der Geist, der sich [im Sinne Stirners, s.o.] den Körper baut“?

Diese Anklänge an Max Stirners radikaler Philosophie sind nicht zufällig dem Zeitgeist geschuldet, sondern Steiner hat bewusst aus dem Geiste der Stirner’schen Anschauungen gearbeitet: „Meiner Meinung nach bildet der erste Teil meines Buches [d.i. „Philosophie der Freiheit“] den philosophischen Unterbau für die Stirnersche Lebensauffassung. Was ich in der zweiten Hälfte der ›Freiheitsphilosophie‹ als ethische Konsequenz meiner Voraussetzungen entwickle, ist, wie ich glaube, in vollkommener Übereinstimmung mit den Ausführungen des Buches ›Der Einzige und sein Eigentum‹“²⁹.

Steiner wird freilich im Verlauf der Entwicklung der Waldorfpädagogik die Willensdynamik Stirners mit Goethes Erziehungsideal des „Wilhelm Meister“ einhegen: „Dadurch kommt er [der Adept] in die richtige Harmonie zur Umwelt, wenn er die richtige Ehrfurcht hat gegen das, was über ihm ist, gegen das, was unter ihm ist und gegen das, was neben ihm ist. Dadurch wird auch sein Ego in der richtigen Weise entwickelt, und der Egoismus kann nicht irgehen“³⁰ und im vierten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ 1919 einen Entwurf

²⁷ Ebenda, S. 30.

²⁸ Steiner (1996, 2. Anhang, S.271. – fett von wrth).

²⁹ Ders. Briefe Band II, Dornach, GA 39, S. 193, zitiert in: Hoffmann (2022).

³⁰ Steiner (1984).

einer ganzheitlichen Willenstheorie liefern, der leibliche, seelische und geistige Qualitäten des Willens umfassend beschreibt³¹.

Die dritte Grundlage des Entwurfs eines Idealbilds des Lehrers von 1916 liefert Rudolf Steiner 1907 in seiner Schrift „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“³²: Er thematisiert ausführlich, durch Beispiele illustriert, die Beziehungsqualität von Schüler und Lehrer (im 2. Jahrsiebt); diese ist vollständig auf die Seelenkraft des „Fühlens“ gegründet, derjenigen Kraft also, welche den Weltzugang des Heranwachsenden und den Lernwillen in diesem Alter ausmacht. Steiner spricht in diesem Beziehungskontext vom „Autorität fühlen“, vom Gefühl der Ehrfurcht, der Verehrung, von Empfindung ist die Rede. Auch von Wärme, welche das Wort des Erziehenden als Gefühlsfarbe auszeichnet³³. Keine harten „skills“ also, sondern „weiche“ Qualitäten, welche sich an der Beziehung zu Stoff und Lehrperson entzünden könnten.

Das „Fühlen“ als eine eher nicht klar zu greifende Seelenkraft entzieht sich der didaktischen und methodischen Festlegung, es verweigert sich somit der Formulierung eines programmatischen didaktischen Verfahrens. Bedingung für ein Gelingen dieses fühlenden vielfarbigen Beziehungsgeflechts ist die durch Selbsterziehung des Lehrers erworbene „echte geisteswissenschaftliche Gesinnung“³⁴. Diese auszubilden ist entscheidend für die Etablierung einer neuartigen zeitgemäßen Pädagogik, die in die Zukunft weist.

Steiner wird später immer wieder, und das unterstreicht ihre Wichtigkeit für die Waldorfpädagogik in der Praxis, die Frage der „Gesinnungsbildung“ aufgreifen. 1919 wird er am Ende seines 14-tägigen Vorbereitungskurses die ersten Waldorflehrer:innen mit einem Programm von sieben „Geboten“ in den beruflichen Alltag schicken.

3. Die Allgemeine Menschenkunde (1919)

3.1. Vorklänge

Die „pädagogische Basis“ der ersten Waldorfschule wird von Rudolf Steiner im Wesentlichen durch drei Vortragszyklen vorbereitet. Es sind dies die sog. drei „Vorträge über Volkspädagogik“ vom 11. und 18. Mai sowie 1. Juni 1919 in Stuttgart³⁵, der Zyklus

³¹ Steiner (2019, 4. Vortrag vom 25. August 1919, S. 192 – 207).

³² Ders. (1976).

³³ Steiner (1976, S. 29 – 31).

³⁴ Ebenda, S. 31.

³⁵ Ders. (1996).

von sechs Vorträgen vom 9. bis 17. August 1919, gehalten in Dornach³⁶, und in Stuttgart der Vorbereitungskurs von 14 Vorträgen „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ für das erste Kollegium und ausgewählte Interessierte vom 26. August bis 6. September 1919³⁷.

3.1.2 Die Vorträge im Mai und Juni 1919 in Stuttgart

In den drei Vorträgen zur „Volkspädagogik“ rechnet Steiner u.a. mit dem Bildungs- und Erziehungsprogramm und insbesondere den Abschlussprüfungen für Lehrerinnen und Lehrer der Vorkriegszeit ab, welche für die Aspirant:innen vor allem jederzeit nachschlagbares Wissen als Prüfungsstoff vorsahen, und setzt dagegen einen Prüfungsinhalt der Zukunft, der sich vor allem auf die Beziehungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Schüler:innen stützt: „Denn zu konstatieren wird sein bei dem, was an die Stelle der heutigen Examina zu treten hat, ob der Mensch, der es zu tun hat mit der Erziehung und dem Unterricht werdender Menschen, ob er eine persönlich aktive, für den werdenden Menschen ersprießliche Beziehung zu diesen werden Menschen herstellen kann, ob er mit seiner ganzen Mentalität [...] untertauchen kann in die Seelen und in die ganze Wesenheit des werdenden Menschen. Dann wird er nicht Leselehrer, Rechenlehrer, Zeichenlehrer und so weiter sein, sondern dann wird er der wirkliche Bildner der werden Menschen sein können“³⁸. Hier wird der Unterrichtende als Universalist und nicht mehr als Fachspezialist vorgestellt – eingeschränkt auf die damals so verstandene Volksschulzeit, d.h. Klassenstufen 1 bis 8; dieses Verständnis findet seine professionelle Ausprägung im Klassenlehrer:innensystem, welches die Waldorfschulen – mittlerweile mit differenzierteren Formen – bis heute prägt.

3.1.3 Der Vortrag vom 15. August 1919 in Dornach

Wenige Wochen später, am 15. August, vertieft Steiner in Dornach die Qualität dieser notwendigen Beziehungskompetenz und macht deutlich, worauf es in der Lehrerbildung der

³⁶ „Erziehungsfrage als soziale Frage“, Ders. (1997). Dieser Zyklus ist deshalb bemerkenswert, weil Steiner hier ausführlich die Gesichtspunkte, welche die gesellschaftspolitische Bedeutung einer Pädagogik, welche auf anthroposophischen Erkenntnisgrundlagen beruht, beschreibt sowie die zeitgeschichtliche Situation aus geisteswissenschaftlicher Perspektive in zwei Vorträgen analysiert – diese Gesichtspunkte werden im ersten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ nur kurz berührt.

³⁷ Ders. (2019).

³⁸ Ders. (1996, S. 92).

Zukunft wirklich ankomme. Zunächst bemängelt er, dass bei den Lehramtsprüfungen nicht auf die „allgemeine Seelenverfassung des Lehrers“ gesehen werde, auf „dasjenige, was geistig immerfort übergehen muß von ihm auf seine Schüler“³⁹. Darauf entwirft er das neuartige (Aus-)Bildungsziel für künftige Lehrerinnen und Lehrer, das nur durch aus der Geisteswissenschaft gewonnene Erkenntnisse realisiert werden könne: „Der Lehrer muß durchdrungen sein von dem Zusammenhang des Menschen mit den übersinnlichen Welten. Er muß in der Lage sein, in dem heranwachsenden Kinde das Zeugnis dafür zu sehen, daß dieses Kind heruntergestiegen ist aus der übersinnlichen Welt durch Empfängnis oder Geburt und daß das, was heruntergestiegen ist, sich mit dem Leib umkleidet hat, sich etwas aneignet, wozu er zu helfen hat hier in der physischen Welt, weil das Kind sich es nicht aneignen kann in dem Leben zwischen dem Tod und einer neuen Geburt.

Als Frage der übersinnlichen Welt an die sinnliche, so sollte eigentlich vor dem Gemüte des Lehrenden oder Erziehenden jedes Kind stehen“⁴⁰.

Damit erhebt Steiner geisteswissenschaftliche Erkenntnis zum Programm einer Bewusstseinsbildung für die Professionalisierung von Lehrenden und Erziehenden im Hinblick auf ihre Beziehungsfähigkeit.

Im weiteren Verlauf seiner lehrerbildenden Tätigkeit wird Steiner diese Beziehungsfähigkeit nicht nur propagieren, sondern verschiedene Methoden anbieten, diese bewusst zu schulen. Unter dieser Überschrift ließe sich nun auch der wenige Tage später beginnende Vorbereitungskurs für das Kollegium der ersten Waldorfschule „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ verstehen.

3.1.4 Die Vorträge zur „Allgemeinen Menschenkunde“ vom 26. August bis 6. September 1919

An dieser Stelle ist es angebracht, die besondere Art und Weise des in diesen Vorträgen gepflegten Sprachstils Steiners zu würdigen; er wählt kein akademisches Verfahren wie z.B. einer logisch konsequenten Beweisführung oder einer rhetorischen Figur, die mit einer Abstützung auf ein durch Zitate bedeutender Vordenker quasi abgesichertes Gedankengut den Anspruch auf Wahrheitsgehalt des Gesagten betont und damit die Zuhörenden zur Überzeugung „zwingt“. Im Gegenteil: „seine Vortrags-Sprache ist keine akademische. Sie

³⁹ Ders. (1991, S. 69).

⁴⁰ Ebenda, S. 96 – 97– kursiv: wrth.

ist auch nicht die Sprache des Alltäglichen, obgleich oder weil es ihm gerade um dieses zu tun war. Ihr Gestus ist kein sich allem und jedem anpassenden Hinunter und auch kein verklärendes Hinauf, sondern ein ständiges Dazwischen-Sein, zwischen Geist und Materie, zwischen Idee und Erfahrung, zwischen Egoismus und Altruismus. Sein Engagement galt vor allem einer neuen Wegbeschreibung, die hinführen soll zu einer konkreten, wirklichkeitsnahen Anschauung der Dinge und Nicht-Dinge und ihres Verhältnisses zueinander. Anthroposophie nannte er jene Grenzen überschreitende Richtkraft, die das Oben und Unten, das Kosmische und Irdische, das Heilige und das Profane, das Innere und Äußere miteinander verbindet und auch wieder voneinander löst. Das charakteristische Merkmal von Steiners Zugang zu den Dingen und Nicht-Dingen ist die Durchlässigkeit, die Vermittlungskraft des Denkens: von der Philosophie hin zur Naturwissenschaft, vom Menschen zum Kosmos, von der Kunst zum Leben“⁴¹. Steiner setzt den Ton also durchgehend mit Gegensätzen, welche er in der Betrachtung des Menschen, den er im Grunde a priori mitten in das Weltgeschehen als Teilnehmer und nicht als Zuschauer platziert, nach Seele, Geist und Leib ausfindig macht: Man begegnet in der Behandlung der Seelenkräfte physiologischen Befunden über Nerven und Blut, um dann diese mit Vorstellen und Wollen in Beziehung zu setzen; Bewusstseinsstufen wie Schlafen und Wachen prägen die Betrachtungen über die Qualität des Geistigen im Menschen; Kopf und Gliedmaßen bilden die Polarität im Körperlichen. Darin befindet sich der Mensch, der in allen Gegensätzen die „Mitte“, das Gleichgewicht zu finden sucht: Im Seelischen gleicht das Fühlen die scheinbaren Gegensätze von Denken und Wollen aus, im Geistigen ist es das Träumen, welches zwischen Schlafen und Wachen vermittelt und im Körperlichen das rhythmische System, welches ausgleichend zwischen dem Sinnes-Nervensystem (Kopf) und dem Stoffwechselsystem (Gliedmaßen) wirkt. Dieses alles eingespannt in die Gewissheit, dass Mensch und Kosmos in einer Art reziproker Schicksalsgemeinschaft miteinander in Beziehung stehen. Aus dieser weitemspannenden Sphäre ergibt sich methodisch das Kleine, Konkrete, was dann in der pädagogischen Handhabung zu realisieren ist.

Ein innerlich passives zur Kenntnis nehmendes Hören der Vorträge bzw. des Lesens seiner Nachschriften, das eher Befremdlichkeitssymptome provozieren mag als zustimmende Verstehensperspektiven zu eröffnen, muss einer aktiven, den Gedankenverlauf

⁴¹ Kugler (2025, S. 9).

mitvollziehenden Regsamkeit weichen. Diese darf nicht reflexartig in kritische Bewertungen des Gelesenen/Gehörten verfallen, da damit die Wirkung, auf die es Steiner abgesehen hat, nicht eintreten kann: Die Folge ist eine Dynamisierung in Form eines gedanklichen „Dazwischenbewegens“, hervorgerufen durch Einnahme verschiedener Perspektiven auf eine Sache mit dem Ziel selbst produzierter Verstehensmöglichkeiten. Diese Methode ist die Grundlage für ein bewegliches Denken, in dem die Qualität des Willens, nämlich des aktiven Mitvollzugs des Gehörten, weit mehr im Zentrum steht als die abstrahierende Reflexion auf den Inhalt: Das Ziel dieser Methode ist buchstäblich der Weg, der Weg des Annäherns an die Sache: „Das ist ja gerade das Bedeutsame wirklich geistiger Betrachtungsweise, daß man im Grunde genommen auf die Rätsel des Daseins durch geistige Betrachtung erst kommt, daß man eine Sache von den verschiedensten Seiten aus betrachtet“⁴².

Dieses von Steiner bewusst angewandte rhetorische Verfahren bewirkt einen ganz persönlichen Zugang zu „Gewissheiten“, die sich deswegen nicht in feste, allgemein zustimmungsfähige Begriffe eingrenzen lassen. Das Verstehen wird permanent dynamisiert, bleibt abhängig von dem aktuell vorhandenen Wissensbestand des Lesers, vom Zeitkontext und dem Anlass bzw. einer bestimmten Absicht des Textstudiums. Steiners Rhetorik ist auf Provokation, Befremdung, Aufregung angelegt und nicht auf intellektuelle Brillanz oder auf Bereicherung des Wissensbestands, sondern auf Dynamisierung dieses zugunsten einer individuellen willenshaften Auseinandersetzung mit „Unerhörtem“. Seine Grundlegung der Waldorfpädagogik ist im Grunde eine Anleitung zum beweglichen Denken, eine *Zumutung*!⁴³

Die Vorträge zur Anthropologie und zur Methodik-Didaktik sowie die seminaristischen Übungen („Allgemeine Menschenkunde“) verlangen von den Teilnehmenden überdies noch eine seelische Qualität, welche Steiner in der Vorabendansprache zu diesem Kurs benennt: Schmiegsamkeit!

Als beispielhaft für dieses Verfahren mag die polare dramaturgische „Klammer“, welche die 14 Vorträge umspannt, gelten:

In der Vorabendansprache zu Beginn des Kurses verlangt Steiner von künftigen Lehrerinnen und Lehrern neben der dem Zeitgeist geschuldeten Schmiegsamkeit, welche

⁴² Steiner (1988, S. 91).

⁴³ Für das Denken der Lehrer in Zukunft muss eintreten: „[D]ie müssen ganz besonders in sich aufnehmen dieses innerlich bewegliche Denken, dieses schematische Denken“ (Steiner (1997. 3, Vortrag, S. 73).

Kompromissfähigkeit möglich mache, den vollen Einsatz und die Übernahme der vollen Verantwortung im pädagogischen Handeln; er bezeichnet die Gründung der Waldorfschule als eine „Kulturtat“, als Beweis für die „Durchschlagskraft der anthroposophischen Weltorientierung“⁴⁴.

Im ersten Vortrag betont er die historische Bedeutung dieser pädagogischen Neugründung vor allem im Hinblick auf die Zukunft, er „weiht“ sie geradezu als „Festesakt der Weltenordnung“⁴⁵, indem er in einer Imagination auf die Gewissheit der Präsenz der helfenden und schützenden Gebärden höherer Hierarchien wie Engel, Erzengel und Archai verweist⁴⁶.

Bedeutender geht es wohl kaum, und damit stellt sich die Frage, wie diese Last der Verantwortung für die Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag zu bewältigen sei. Denn das Gelingen der Pädagogik entscheide sich, so Steiner, an der Verfasstheit der Lehrerpersönlichkeit: „[W]ir müssen uns vor allen Dingen *der ersten pädagogischen Aufgabe* (kursiv von wrth) bewusst werden, dass wir erst selber aus uns etwas machen müssen, dass eine gedankliche, dass eine innere spirituelle Beziehung herrscht zwischen dem Lehrer und den Kindern“⁴⁷. Das Thema der Beziehungsfähigkeit zu den Schülerinnen und Schülern, die „Haltung“ (ebenda) des Lehrers wird von Steiner bewusst direkt am Anfang dieses Vorbereitungskurses in das Zentrum des pädagogischen Bemühens gestellt. Diese kaum zu (er)tragende Spannungslast zwischen der spirituell geradezu aufgeladenen kosmischen Bedeutung der Realisierung der Waldorfpädagogik löst Steiner am Ende des Vortragskurses auf. Er verweist nicht mehr auf die Anfangsmotive als verstärkende Bekräftigung, macht nicht nochmals den „weltgeschichtlichen Augenblick“ stark, um damit das Kollegium gleichsam wie Apostel in die Welt hinauszuschicken; sondern ganz im Gegenteil: Er propagiert den Weg nach Innen, in den Mikrokosmos des „Lehrer-Selbst“ sozusagen, indem er im Kleinen konkrete Gebote zur Selbstschulung des Einzelnen gibt. Diese „Sieben Gebote“ markieren paradigmatisch *das* zentrale pädagogische Verfahren Steiners, das darin besteht, für die in die Weltbedeutung erhobene und womöglich dadurch möglicherweise von kosmischer Unendlichkeit belastete Seelenstimmung der Unterrichtenden entlastende Motivation zur Bewältigung der Alltagsarbeit zu geben:

⁴⁴ Steiner (2019, S. 31).

⁴⁵ Ebenda, S. 38.

⁴⁶ Ebenda.

⁴⁷ Ebenda, S. 49, kursiv von wrth.

„Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit,
habe den Mut zur Wahrheit,
schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.“⁴⁸

Einen Tag später erweitert er diese drei um weitere vier „Lebensregeln“:

„Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und im kleinen Ganzen.

[...]

Der Lehrer soll ein Mensch sein, der Interesse hat für alles weltliche und menschliche Sein.

[...]

Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Innern nie einen Kompromiss schließt mit dem Unwahren.

Der Lehrer darf nicht verdorren und versauern“⁴⁹.

Diese erste Trias zielt auf die Schulung der Seelenkräfte Denken („Phantasiefähigkeit“), Fühlen („Gefühl für seelische Verantwortlichkeit“) und Wollen (Mut zur Wahrheit), bleibt also auf die Lehrerpersönlichkeit selbst bezogen; die anschließende Vierergruppe zielt auf den Lebenszusammenhang im Unterricht, auf das Verhältnis zur Klasse, auf die Qualität ihrer durch die Haltung des Lehrers angeregte Lernbereitschaft und Stimmung. Man kann sagen: Steiner entwirft ein Trainingsprogramm für „Selbsterziehungsathleten“, um der Vertikalspannung zwischen Kind – Lehrperson – Welt / Unterrichtsstoff durch angeübte Kompetenz in individualisierter Methode mittels altersgerechter Welt- bzw. Stoffpräsentation genügen zu können.

4. Die übende Lehrerpersönlichkeit

Diese sieben Orientierungsrichtlinien für die Schulung einer im Sinne Steiners „spirituellen Haltung“ machen die „Lehrerbildungsbemühungen“ aus, die Rudolf Steiner in der Folge bis 1924 anregt.

⁴⁸ Ebenda, S. 641.

⁴⁹ Ebenda, S. 704 – 705, kursiv im Original.

Der „*übende Mensch*“ steht für Steiner im Mittelpunkt⁵⁰: Ihm wird durch ihn am 30. September 1919, also drei Wochen nach Schulbeginn, die erste Lehrermeditation zum Gebrauch als Vorbereitung für den Unterricht gegeben – am 14. Oktober 1923, vier Jahre darauf, gibt Steiner dann eine zweite. Beide wirken, in bittender und in bewusst-schauender Geste, auf das fühlende „Selbst“ und das Wollen des Übenden, einerseits „Erleuchtungskräfte“ erbittend und andererseits auf das „krafterschaffene willenstragende Selbst“ zielend: Der Augenblick des realen Unterrichtens aus einer bestimmten „Haltung“ des Unterrichtenden wird dadurch vorbereitet.

In Kursen für das Kollegium der ersten Waldorfschule von 1920 bis 1924 verfolgt Steiner das Thema dieser „Haltungsorientierung“ intensiv, je erfahrungsgesättigter durch Unterrichtsbesuche desto konkreter auch den Unterrichtsstoff einbeziehend und realisiert so seine pädagogischen Absichten, die er 1924, am 11. April formelhaft zu einem Mantram verdichtet (siehe unten, S. 20).

Rudolf Steiner beriet in den folgenden Jahren das Kollegium in Konferenzen und auch in zahlreichen persönlichen Gesprächen⁵¹. Helfend und vor allem ermunternd war er zur Stelle. In den Vortragskursen nutzte er dann die Gelegenheit, veranlasst durch diese Erfahrungen, die konkreten Erlebnisse in übergeordneten Motiven anzusprechen und das Thema der „Haltung“ der Unterrichtenden vielfältig zu „umkreisen“.

So macht er am 15. September 1920 auf die unterschiedliche Wirkung eines wissenschaftlich basierten Unterrichts und einem, der aus der Beziehung zu den Kindern gehalten wird, aufmerksam: Hier derjenige, der die Kinder zu Schablonen erzieht, dort derjenige, der aus dem der Situation angemessenen kreativen Bemühen um Wissensvermittlung fähigkeitsbildend auf die Kinder wirke⁵². Die drei erzieherisch wirksamen Komponenten einer spirituellen „Lehrerhaltung“: Ehrfurcht (vor dem, was das Kind aus der geistigen Welt „mitbringt“), Enthusiasmus (für das, was die Welt zukünftig zu bieten hat) und schützendes Gefühl (Verantwortung für eine altersgerechte Art und Weise der Weltbegegnung) werden da benannt; Beschwernisse, welche die Unterrichtenden belasten, mit dem Hinweis als überwindbar anzusehen dadurch „daß wir versuchen, das richtige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herzustellen“⁵³.

⁵⁰ Diesen Aspekt der Professionalität untersucht Schmelzer (2015).

⁵¹ Siehe dazu Zdrazil (2019, passim).

⁵² Steiner (1977: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, 1. Vortrag vom 15. September 1920).

⁵³ Ebenda, S. 70.

Diese Schwere der „Körpersprache“ als Ausdruck einer belasteten seelischen Gestimmtheit, thematisiert er genauer und beispielhaft am 22. Juni 1922: Sie hänge von der pädagogischen bzw. pädagogisierenden Stimmung ab, in die man sich selbst hineinversetzen können sollte. Denn: „Ich hätte gerne manchmal, daß da oder dort ein Arm sich anders bewegen würde in einer Klasse, damit er ein anderes Bild vor den Schülern entwickeln würde. Ich hätte gerne, daß manchesmal die Stoßigkeit zum Beispiel, die immer unbildmässig ist, nicht zu den Vornahmen im Klassenzimmer gehört. Ich hätte manchesmal gerne, daß dieses oder jenes nicht ganz graziöse Tafelabwischen durch ein graziöseres ersetzt würde. Das alles ergibt sich ganz von selber. Aus dem Unkünstlerischen ins Künstlerische wird es hineingearbeitet, wenn der allgemeine Sinn dafür da ist, und der allgemeine Sinn ist eigentlich viel wichtiger als die einzelne dogmatische Regel für den Pädagogen. Ich möchte gerne, daß Sie heute dieses aufgenommen haben, was Sie auf die Wichtigkeit des Herzschlages, mit dem man bei der Pädagogik ist, das Sie auf diese Wichtigkeit des Herzschlages aufmerksam macht“⁵⁴.

„Haltung“ versteht Steiner eben auch ganz konkret; ein Jahr später bemerkt er offenbar nochmals diese bedrückende Schwere, die sich bis hinein in die Lehrerphysiognomie zeigt. Um diese Schwere zu überwinden, gelte es, mit Enthusiasmus, der sich am Unterrichtsstoff entzünde, zu unterrichten; dieser Enthusiasmus wirke auf jeden Fall ansteckend auf den Lernwillen der Schülerinnen und Schüler: Denn die „Schwere, die muß weg. [A]llein derjenige Enthusiasmus, der sich entzünden kann an unserem eigenen Darinnenstehen in der Sache, die wir bei der Klassenführung zu handhaben haben [kann irgendetwas bewirken]“⁵⁵. Und das geht zuvorderst nur durch Bewusstseinsbildung: „Wir haben nötig, an der Ausbildung dieses unseres eigenen Bewußtseins zu arbeiten [...]. Ich möchte sagen, an dem Waldorfschul-Lehrerbewußtsein müssen wir arbeiten“⁵⁶.

Steiner verbleibt aber nicht bei Appellen; er versucht, durch eine zunächst befremdlich anmutende Betrachtung über die Metamorphose des Kohlenstoffs (Graphit – Kohle – Diamant) in der erdgeschichtlichen Entwicklung diese auf physiologische Prozesse von, wie er es nennt, „tötenden Verbindungen“ bzw. „Auferstehungsverbindungen“ im Menschen zu übertragen. Leicht vorstellbar, dass mit diesem zunächst abwegig erscheinenden Verfahren Interesse geweckt, man innerlich lebendig wird, die Phantasie angeregt wird. Man denkt mit,

⁵⁴ Ders. (1977: Vortrag vom 22. Juni 1922, S. 103).

⁵⁵ Ebenda, Vortrag vom 16. Oktober 1923, S. 123.

⁵⁶ Ebenda, S. 123 – 124.

dringt möglicherweise sogar zu einem Verstehen durch: Diese zunächst befremdlich anmutende Methode der Übertragung von Welt-Inhalten auf den Menschen ist *der* entscheidende Schritt in der Didaktik Steiners, das lebendige Denken anzuregen, das Gefühl der Beziehung und Zusammengehörigkeit von Welt / bzw. Makrokosmos und dem Menschen anzusprechen. Denn das Gefühl, dass die stoffliche Welt „da draußen“ nichts mit dem Menschen „hier drinnen“ zu tun habe, der Mensch von der Welt isoliert, getrennt sei, dieses sieht er als ein Grundproblem der sozialen Frage überhaupt an. Der Prozess des Verstehens z. B. der Kohle-Verdichtungsqualität in Bezug auf den Menschen kultiviere dagegen das Zusammengehörigkeitsgefühl, aus dem man nun unterrichten könne, denn man habe damit „einen unmittelbaren Quell der Inspiration“⁵⁷. Und: „Wenn Sie das verstehen können, fällt Ihnen in der Schule die richtige Methode ein [...]“⁵⁸.

Diese Inspirationsmöglichkeit wirke wiederum bis in die Physiognomie, bis in das Lehrer Gesicht, denen er drei Optionen zuordnet: „Das Gesicht des Menschen, wenn er ein Lehrer ist, hat drei Nuancen und alle Zwischenzustände dazu. Dasjenige Gesicht, mit dem er einem sonst im Leben begegnet, wenn er vergißt, daß er ein Lehrer ist und einfach mit einem sich unterhält, das Gesicht, das er hat, wenn er vom Unterricht los ist und aus dem Klassenzimmer tritt, und das Gesicht, das er hat, wenn er drinnensteht“⁵⁹. Und diese Physiognomie ist äußerer Ausdruck des qualitativen Verhältnisses zu dem, wie sich der Lehrer sein „Wissen“ angeeignet habe: „Jedes Gesicht wird unter dem Einfluß eines tätigen, eines vitalen Wissens doppelt so schön, als es sonst ist“, und unter dieser Prämisse müsse „das Wissen leben, und Lehrer gesichter sollten namentlich während des Unterrichtes immer leben, sollten von innen heraus viel sagen“⁶⁰.

Steiner erweitert mit diesen Hinweisen die Optionen der Schulungsmöglichkeit, welche die Haltung des Lehrers beeinflusst, neben der Beziehungsqualität um die Dimension des Stoffes; in dem methodisch aufbereiteten intellektuellen (natur)wissenschaftlich basiertem Wissen sieht er nur eine Fortsetzung des „alten intellektuellen“ Betriebs⁶¹. Zukunftsfähig aber könne nur ein „lebendiges“ Wissen sein, das in letzter Konsequenz das sich von einem durch die materialistisch-naturwissenschaftliche geprägte Stoffvermittlung geprägtem

⁵⁷ Ebenda, Vortrag vom 16. Oktober 1923, S. 140.

⁵⁸ Ebenda.

⁵⁹ Ebenda.

⁶⁰ Ebenda, S. 141.

⁶¹ Ebenda, S. 145.

isolierten Existenzgefühl verändert in Richtung einer empathischen Haltung, welche den anderen Menschen als Individualität in seiner geistigen Qualität zu empfinden gewohnt ist. Im Kern ist hier die Trias der sieben „Anregungen“ von 1919 angesprochen:

Die „Phantasiefähigkeit“ wird im Denken mit dem Beispiel der Kohleverdichtung in Natur und Mensch angeregt; der „Mut zur Wahrheit“ erweist sich in dem Gefühl der Stimmigkeit der Zusammengehörigkeit von Welt und Mensch, aus dem es zu unterrichten gelte; und die „Schärfung des Sinnes für die seelische Verantwortlichkeit“ ergibt sich durch das Wissen um die Wirkungen des Unterrichts auf die soziale Frage überhaupt, welches auf die „Haltung“ der Unterrichtenden unmittelbar wirkt.

5. Der „Schlussstein“

In seinem letzten, öffentlichen Vortrag vor der Lehrerschaft der Waldorfschule und vor zahlreichen Teilnehmenden auf einem öffentlichen Kongress in Stuttgart greift Steiner dieses zentrale Thema der Verantwortung der Waldorfpädagogik für die Bewältigung der sozialen Frage am 11. April 1924 wieder auf. Materialistische Gesinnung, so führt er aus, verhindere, im Anderen den Geist zu sehen. „Der andere Mensch kann nur gefunden werden im Finden des Geistes. Der andere Mensch muß verloren werden, wenn man den Geist verliert“⁶². Das bedeutet aber auch, dass jeder Mensch als Teil der Gesamtmenschheit diese mitgestaltet: „Als ein an der Menschheit Mitbauender muß der Mensch erkannt werden in einem richtigen Erziehen“⁶³. D.h. Ideen, Begriffe und Vorstellungen allein reichen nicht, auch nicht das Gefühl, sondern man muss die Welt mit dem Willen erfassen: „Denn nur, wenn das Göttlich-Geistige in den Willen hinuntergeht, dann ist die Welt vom Menschen erfaßt, angeschaut nicht von einem Teil des Menschen, sondern vom ganzen Menschen.“ Es geht in der Erziehung um nichts weniger als um das Wiederentdecken der Welt im Menschen. Kann man dieses als innerliche Realität erleben, dann „wird in der Erziehung die Welt Mensch, und der Mensch entdeckt in sich die Welt“⁶⁴.

Hier macht sich der Einfluss von Max Stirners „Philosophie des Willens“ auf das pädagogische Projekt Steiners bemerkbar: Wissen, zum Willen metamorphosiert, kann als Fähigkeit wirken, das „Ich“ wird frei beweglich, durchzieht „frischen Sinnes die Welt“

⁶² Ders. (1974, S. 87).

⁶³ Ebenda, S. 88.

⁶⁴ Ebenda.

(Stirner 1997, S. 29), dieses allerdings nicht frei flottierend, sondern im höchsten Grade sozial; und dieses beileibe nicht nur verträglich, sondern vor allem „wirksam“!⁶⁵

Steiner bringt mit dem abschließenden Mantram den geistigen Kern der Waldorfpädagogik als einen wesentlichen Beitrag zur Neugestaltung der sozialen Frage nach dem ersten Weltkrieg auf den Punkt:

„Dem Stoff sich verschreiben,
Heißt Seelen zerreiben.

Im Geiste sich finden,
Heißt Menschen verbinden.

Im Menschen sich schauen,
heißt Welten erbauen.“

6. Pädagogische Wirksamkeit

„Als Frage der übersinnlichen Welt an die sinnliche, so sollte eigentlich vor dem Gemüte des Lehrenden oder Erziehenden jedes Kind stehen“⁶⁶: Auf diese wahrhaft existenzielle, die Qualitäten des Lehr- und Erzieherberufs in spirituelle Dimension hebende Frage richtet sich die „Pädagogik“ Rudolf Steiners aus. Seine Hinweise, Ansprachen, Ratschläge, Vorträge umfassen multiperspektivisch und –thematisch immer besonders das Zentrum, in dem die Verantwortung für das Gelingen von Bildung und selbstbestimmtem Leben liegt: Die Persönlichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer.

Steiners Wirken als Pädagoge im Hinblick auf „Lehrerbildung“ folgt einem Idealbild der Erziehenden, das auf bestimmten geistigen Untergründen seiner Zeit fußt. Dieses reichert er von vielen Seiten und Aspekten her an, charakterisiert es wiederholt und erweitert es mit neuen Aspekten. Es entsteht dadurch kein fertiges, zur Nachfolge geeignetes fixiertes Bild, sondern es bekommt Aufforderungscharakter, unablässig, täglich aufs Neue, an ihm zu „malen“, es zu bereichern und mit neuen Aspekten zu versehen. *Diese* Form von

⁶⁵ Ausführlich hat Steiner die zwischenmenschliche Begegnung 1918 im ersten Anhang der Neuausgabe seiner „Philosophie der Freiheit“ behandelt (Steiner 1996, vor allem S. 258 -261). Sehr aufschlussreich zu diesem Thema auch Traub (2019).

⁶⁶ Steiner (1997, S. 70).

aktionskünstlerischer Performance ist die „Haltung“ einer Lehrerin, eines Lehrers, die/der im Steiner'schen Sinne unterrichtet.

Man könnte sich vorstellen, dass als Konsequenz dieser durch starke Forderungen Steiners angemahnten Selbstschulung eine Überhöhung der Lehrerpersönlichkeit, die den Blick auf das Kind mehr oder weniger aus den Augen verliert und sich in angeübter

Selbstgewissheit „die Finger abschleckend“ pädagogische Bescheidenheit vermissen ließe. Steiner versteht jedoch Selbstschulung nicht primär als Verfahren einer Selbstoptimierung, sondern ausschließlich als einer solchen in der Beziehungsfähigkeit, im Sozialprozess also: das Wesentliche bei allem Üben ist das Kind. Aus diesem, und *nur* aus diesem Gesichtspunkt ist alles Bemühen um Selbsterziehung und Betreten des Schulungswegs der Lehrpersonen zu verstehen. Im „Heilpädagogischen Kurs“ wird dieser Gesichtspunkt in Form eines pädagogischen Gesetzes durch Steiner explizit gemacht: „Das ist dieses, daß wirksam ist in der Welt auf irgendein Glied⁶⁷ der menschlichen Wesenheit, wo es auch immer herkommt, das nächsthöhere Glied, und daß es nur dadurch wirksam zur Entwicklung kommt“⁶⁸.

Hier schließt sich der Kreis mit den ersten drei Anweisungen, welche am Ende des Menschenkundekurses anklingen (s.o. S. 15), und welche die Gliederung, wie sie Steiner im „Heilpädagogischen Kurs“ vornimmt, um den Bereich der Beziehungs-Wirksamkeit der Selbsterziehung auf den Übenenden erweitert:

Die „Sinnschärfung“ für seelische Verantwortlichkeit betrifft die Ich-Kräfte der sich selbst erziehenden Lehrerpersönlichkeit, dasjenige Motiv also, welches Steiner im ersten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ als Dämpfung, ja Auslöschung „der Instanzen, welche dem Persönlichkeitsgeist zugrunde liegen“⁶⁹, benennt. Aus Verantwortung handeln verlangt Motive, die über den Persönlichkeitsgeist hinausweisen; aus dem sog. Geistselbst, gewissermaßen dem „höheren Ich“, also wirkt der in dieser Hinsicht übende Lehrer indirekt „Sinn stiftend“ auf seine Schüler:innen; der zu übende Wahrheitsmut erweckend auf die im Astralleib der Schüler:innen wirkende Urteilkraft, und sich mit Phantasiekraft zu durchdringen, dieses belebt den Ätherleib der Schüler:innen; z.B. kann bildhafter Unterricht als ein Mittel wirken, die Begeisterung und Lernbereitschaft der Schüler:innen anzuregen.

⁶⁷ Gemeint ist der viergliedrige Mensch, gegliedert in: physischer Leib, Ätherleib, Astralleib, Ich – so beim Kind; beim Erzieher kommt in dieser Erziehungsdynamik das Geistselbst hinzu, der physische Leib des Erziehers spielt im pädagogischen Prozess keine Rolle.

⁶⁸ Ders. (1975b: 2. Vortrag vom 26. Juni 1924, S. 33).

⁶⁹ Ders. (2019, S. 48).

Rudolf Steiner praktiziert mit seinen Übhinweisen konkrete, am Menschen orientierte *methodische* Menschenkunde. Nur auf dieser Grundlage vermag sich eine innere spirituelle Beziehung zu den Schüler:innen entwickeln.

Literatur

Hoffmann, David Marc (2022): Rudolf Steiners Auseinandersetzung mit Max Stirner und Friedrich Nietzsche. In: Schieren (Hrsg.) S. 191 – 224

Husemann, Gisbert / Tautz, Johannes (1979): Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule. Lebensbilder und Erinnerungen, herausgegeben vom Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule Stuttgart – Uhlandshöhe durch Gisbert Husemann und Johannes Tautz. 2. Aufl. Stuttgart.

Kugler, Walter (2025): Liebe und Freiheit. Sichtbare Anthroposophie auf den Wandtafelzeichnungen Rudolf Steiners. Stuttgart.

Lachman, Gary (2010): Die Rudolf-Steiner-Story. Ein neuer Blick auf Leben und Werk eines spirituellen Pioniers. Frankfurt a.M.

Müller, Wolfgang (2025): Das Rätsel Rudolf Steiner. Irritation und Inspiration. Stuttgart.

Schieren, Jost (2022) (Hrsg.): Die philosophischen Quellen der Anthroposophie. Frankfurt a.M.

Schirmer, Heinrich (2025): »Ich hab' Mein Sach' auf Nichts gestellt«. Skizzenhaftes zu Rudolf Steiner und Max Stirner. In: Anthroposophie Nr. 314. S. 269 – 279.

Steiner, Rudolf (1974): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. 5 Vorträge, gehalten vom 8. bis 11. April 1924. Dornach. GA 308.

Steiner, Rudolf (1975a): Mein Lebensgang. Stuttgart 1975 = Rudolf Steiner Taschenbuchausgaben 13.

Steiner, Rudolf (1975b): Heilpädagogischer Kursus. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 vor Ärzten und Heilpädagogen. Dornach. GA 317.

Steiner, Rudolf (1976): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Einzelausgabe. Dornach.

Steiner, Rudolf (1977): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. 9 Vorträge, gehalten für die Lehrer der Freien Waldorfschule. – Darin: Meditativ erarbeitete Menschenkunde. 4 Vorträge vom 15. bis 22. September 1920. – Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts. 2 Vorträge am 21. und 22. Juni 1921. – Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes. 3 Vorträge am 15. und 16. Oktober 1923. Dornach. GA 302a.

Steiner, Rudolf (1978): Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. 8 Vorträge für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 12. bis 19. Juni 1921. Dornach. 4. Aufl. GA 302.

Steiner, Rudolf (1985): Notwendigkeit und Freiheit im Handeln. Berlin, 30.1. 1916. In: Elemente der Erziehungskunst. Ausgewählt und herausgegeben von Karl Rittersbacher. Stuttgart. S. 167 – 187. = Rudolf Steiner: Themen aus dem Gesamtwerk 12.

Steiner, Rudolf (1984): Das Wesen des Egoismus. Goethes Wilhelm Meister. Vortrag vom 25. November 1909 in Berlin. Dornach, GA 58.

Steiner, Rudolf (1988): Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt. Sechs Vorträge vom 9. bis 14. April 1914 in Wien. Dornach TB 663. GA 153.

Steiner, Rudolf (1996a): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Dornach. GA 4.

Steiner, Rudolf (1996b): Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. 17 Vorträge, gehalten in Stuttgart zwischen dem 21. April und 28. September 1919, darunter „Drei Vorträge über Volkspädagogik“. Dornach. GA 192.

Steiner, Rudolf (1997): Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschulpädagogik. 6 Vorträge, gehalten in Dornach vom 9. bis 17. August 1919. Dornach. GA 296.

Steiner, Rudolf (2019): Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches. Seminar. Studienausgabe. Dornach.

Stirner, Max (1997): Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Der Humanismus und Realismus. Dornach.

Traub, Hartmut (2019): Ich und Du. Aspekte zu einer Theorie der Interpersonalität in Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit. In: Research on Steiner Education (RoSE) 10, Nr. 1. S. 1 – 20.

Zdrazil, Tómaš (2019): Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919-1925. Rudolf Steiner – das Kollegium – die Pädagogik. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart:

Pädagogischen Sektion am Goetheanum (Hrsg.) (2014): Zur meditativen Vertiefung des Lehrer- und Erzieherberufs. 8. erw. u. überarb. Auflage.

Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners

Dieser Text ist im Rahmen des Forschungsprojektes ARS-Studien (Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners) veröffentlicht worden (siehe Website www.ars-studien.de). Das Forschungsprojekt will die theoretischen Grundlagen der anthroposophischen Menschenkunde Rudolf Steiners systematisch erschließen und darlegen. Sie soll begrifflich und sprachlich nachvollziehbar entwickelt und im Kontext einer gegenwärtigen (erziehungs-) wissenschaftlichen Diskussion verortet werden. Damit wird Studienmaterial für anthroposophisch orientierte Ausbildungen geschaffen und zugleich eine forschungsbasierte Diskussionsgrundlage mit anderen anthropologischen Ansätzen angeboten. Das Projekt findet im Rahmen einer Zusammenarbeit des Fachbereiches Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen statt. Die in diesem Zusammenhang veröffentlichten Texte setzen eine Kenntnis der anthropologisch-anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Heilpädagogik voraus.

Walter Riethmüller – „Wer immer strebend sich bemüht“: Rudolf Steiners Versuche, die Lehrer:innenbildung an ein pädagogisches Leitbild anzunähern
www.ars-studien.de (siehe Hinweis am Ende des Textes)