

Sympathie und Antipathie als erzieherische Kräfte

Über Rudolf Steiners Hinweise in der Allgemeinen Menschenkunde und im Heilpädagogischen Kurs

Walter Riethmüller

*Pädagogische Forschungsstelle
Bund der Freien Waldorfschulen*

Abstract:

In seinen Vorträgen zur Pädagogik 1919 bis 1924 entwickelt Rudolf Steiner systematisch den methodischen Weg einer individualisierenden Pädagogik; im zweiten Vortrag des ersten Lehrerkurses „Allgemeine Menschenkunde“ (GA 293) und des zeitlich daran direkt anschließenden Vortrags im „Methodisch-Didaktischen“ (GA 294) beschreibt er die grundlegenden Seelenkräfte der Sympathie und Antipathie und weist dabei die Lehrerpersönlichkeiten auf die Möglichkeiten hin, mit bewusster Selbstschulung sich dieser Kräfte systematisch zu „bedienen“, um das Rätsel des Kindes durch erziehenden Unterricht zu lösen. An diesen Gesichtspunkt des sich selbst erziehenden Lehrers appelliert er unter variierenden Gesichtspunkten immer wieder sehr eindrücklich; besonders bemerkenswert sind die Gedanken, die er 1922 in Oxford (GA 305) und 1923 in Dornach (GA 306) diesem Thema widmet; man erlebt einen systematischen Aufbau bis hin zu einer Art Gebet, wie Steiner es nennt, einer „Meditation“, welche die spirituelle Dimension des Erziehungsprozesses aufreißt. Im Vergleich zu den ersten grundlegenden Ausführungen 1919 wird dann fünf Jahre später im Heilpädagogischen Kurs besonders deutlich, dass Steiner hier nochmals eine Steigerung dieses Schulungsweges als Grundlage einer dezidiert „heilenden“ Erziehung vornimmt.

Keywords: Physiognomische Pädagogik; Lehrerpersönlichkeit; Persönlichkeitsgeist; Selbsterziehung; Temperamente; Individualisierung; Ausgelöschtsein; Unbefangenheit

Motto:

„Und angefangen muß das werden mit der pädagogischen Betätigung des Lehrers gegenüber dem heranwachsenden Kinde: Physiognomische Pädagogik: Wille, dieses größte Rätsel Mensch in jedem einzelnen Exemplar Mensch durch die Erziehung zu lösen!“

„Und die gesellschaftliche, namentlich industrielle Kultur, die macht auch äußerlich aus den Menschen gleiche, läßt die Individualitäten nicht herauskommen. Und so strebt man in der Gegenwart nach Nivellement, während das innerste Ziel des Menschen sein muß, nach Individualisierung zu streben. Wir verdecken am meisten die Individualität in der Gegenwart und haben es am nötigsten, die Individualität aufzusuchen. Beginnen, den inneren Seelenblick voll auf die Individualität hinzulenken, das muß im Unterricht des Menschen kommen. In die Lehrerbildung muß die Gesinnung aufgenommen werden: Individualitäten in den Menschen zu finden.“ (Rudolf Steiner, 4. Vortrag vom 15. August 1919 in Dornach, GA 296)

Einleitung:

Eine Pädagogik, die sich dem Ethos, „Individualitäten in den Menschen zu finden“ (Steiner s.o.) verschreibt, muss die Beziehungsfrage zwischen den Unterrichtenden und den Schülern nicht durch Konzepte, sondern in der täglichen Begegnung laufend klären. Gleichzeitig muss sie nachvollziehbare und einsichtige Gründe für pädagogisches Handeln offenlegen, um den Anspruch eines „erziehenden Unterrichts“ zu rechtfertigen. Dieser Aufgabe hat sich die Waldorfpädagogik vor wenigen Jahren im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, der sich an der sog. „Hattie-Studie“ (Hattie 2013) entzündete, gestellt; mittlerweile liefert sie wesentliche Gesichtspunkte zur Frage der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im schulischen Kontext (vgl. die entsprechenden Untersuchungen zur Beziehungsfrage und zur Wirkung der Lehrerpersönlichkeit von Krautz/Schieren 2013; Hübner/Weiss 2017; Zdražil 2015, 2018); ob diese jedoch von einer breiteren Öffentlichkeit je zur Kenntnis genommen werden, sei dahin gestellt. Dass dieses Thema allerdings auf eine äußerst sensible Interessenlage trifft, erweist sich an der viel diskutierten und geradezu gehypten „Resonanzpädagogik“ von Hartmut Rosa, in der die Bedeutung der Wirkung einer geglückten Beziehung zwischen der Lehrerpersönlichkeit und den

Schülern geradezu „sinnlich“ zur Anschauung – und nicht nur zur Kenntnis! – gebracht wird (vgl. Rosa/Endres 2016). Das Thema der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in einem gelingenden erzieherisch-unterrichtenden Prozess steht seit der Begründung der ersten Waldorfschule 1919 im Mittelpunkt der verschiedenen Vortragskurse Rudolf Steiners über Waldorfpädagogik. Eines der leitenden Motive ist der im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde 1919 auf die Persönlichkeitsschulung der Lehrer bezogene Hinweis Rudolf Steiners, dass Erziehung ein Prozess ist, der nicht durch Worte und Ermahnungen und ggf. durch Geschicklichkeit im Unterrichten seine Wirksamkeit entfalte; die Lehrerpersönlichkeit wirke, so kann man zusammenfassen, nicht durch das, was sie *tut*, geschickt oder ungeschickt, sondern durch das, was sie *ist*; durch ihre „Gedankenrichtung“, die beispielsweise erfüllt ist von Gedanken über die „kosmische Bedeutung des Atmungsprozeß und seine Umwandlung in der Erziehung“ (GA 293, 1. Vortrag vom 21. August 1919), bekämpfe sie letztlich den „Persönlichkeitsgeist“ (ebenda), lösche ihn aus; durch dieses Ausgelöschtsein schaffe sie – die Lehrerpersönlichkeit – die Bedingung, den Raum für „innere Kräfte, dass sich ein Verhältnis herstellt zwischen den Schülern und Ihnen [...] das wir für das wünschenswerte halten. Wir müssen dieses Verhältnis auch gegen Widerstand herstellen durch das, was wir aus uns selber machen“ bis dahin, „daß eine gedankliche, eine innere spirituelle Beziehung herrscht zwischen dem Lehrer und den Kindern“; diese sei das Wirksame, auf die „ganze Haltung im Unterrichten“ komme es an, damit eine solche Beziehung entstehen könne (ebenda).

Die Selbsterziehung des Lehrers bis hin zur Fähigkeit des „Auslöschens“ des von Steiner so genannten „Persönlichkeitsgeistes“, in dem noch allerhand Alltagsprobleme wirksam sind, welche die Konzentration auf das Eigentliche, nämlich die zu unterrichtende Klasse stören, so kann man folgern, sieht Steiner als die wesentliche Bedingung einer Pädagogik an, die auf die Beziehung von Lehrern und Schülern in methodisch-didaktischer Hinsicht gegründet ist.¹

Physiognomische Pädagogik

Der gesamte Komplex der Vorträge und Seminarbesprechungen dieses 14-tägigen Lehrerkurses unmittelbar vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule Ende August/Anfang September

¹ Nach dem ersten Schuljahr erweitert Steiner in einem weiteren Vortragskurs in Stuttgart für das Kollegium der ersten Waldorfschule die Gesichtspunkte über die Notwendigkeit der Persönlichkeitsschulung des Lehrers (vgl. GA 302a vor allem der erste Vortrag vom 15. September 1920, in welchem Steiner die Motive des ersten Vortrags der Allgemeinen Menschenkunde, nämlich der Wirkung der Lehrerpersönlichkeit und der Notwendigkeit, „aus den Menschen Individualitäten“ zu machen (ebenda), wieder aufgreift).

1919 in Stuttgart kann durchaus auch als ein Schulungsweg der Lehrerpersönlichkeit mit dem Ziel ihrer Befähigung, „Individualitäten in den Menschen zu finden“ (s.o.), verstanden werden. Die Vorträge über „allgemeine Pädagogik“, wie Steiner am Vorabend des Beginns des Kurses den Morgenkurs „Allgemeine Menschenkunde“ bezeichnet (Steiner GA 293, Ansprache am 20. August 1919), legten die Basis für diese Art von „physiognomischer Pädagogik“, wie sie Steiner am Herzen lag; sie sollte auf die, die Qualitäten des Individuellen nivellierende Tendenz der damaligen Moderne antworten (ebenda, 9. Vortrag vom 30. August); diese Tendenz des Nivellierens des Individuellen ist in der heutigen, digital orientierten Pädagogik qualitativ sicher sehr viel aggressiver als vor 100 Jahren und deshalb von sehr viel größerer Brisanz: „Alles Menschsein nimmt den Charakter zu einer messbaren und letztlich auch optimierbaren Rohmasse an. Alles, was nicht messbar ist, scheint nicht zu existieren. [...] alles, was sich der Messbarkeit und des technischen Zugriffs entzieht, ist nur *noch nicht messbar*. Das Unbegreifbare gibt es in diesem Denken nicht“ (Damberger 2017, S. 64; vgl. auch Schmidt 2017; zur physiognomischen Pädagogik siehe besonders Zdražil 2015). Dagegen klingt der Verweis Steiners auf die Schilderung Hermann Bahrs, eines bedeutenden österreichischen Schriftstellers und Theaterkritikers (1863 – 1934), man könne nur schwer die Gesichter derjenigen, mit denen man an einem Abend soupierte, von denen, mit denen man heute dieses Vergnügen habe, unterscheiden, vergleichsweise harmlos bzw. geradezu humorisk.²

In den sich direkt an die Menschenkunde-Vorträge anschließenden Ausführungen über Methodisch-Didaktisches (GA 294) und in den seminaristischen Besprechungen und Übungen (GA 295) vertieft Steiner u.a. diesen Aspekt bis hin zu genauen Beobachtungshinweisen und methodischen Übungen für und durch die künftigen Lehrer; so in der 1. und 2. Seminarbesprechung, in denen Steiner die Notwendigkeit, die Temperamente der Kinder „wirklich zu kennen“ betont und Hinweise zu Erscheinungsformen und mögliche pädagogische Einflussnahmen, von der individuellen „Ansprache“ bis hin zu methodisch-didaktischen Ausführungen zum Formenzeichnen, Rechnen und zum Stil des Erzählens, exemplarisch erübt mit dem Ziel für den Unterrichtenden, in der bzw. durch die genaue/n Beobachtung der Temperamente die Kompetenz zu entwickeln, das Individuelle im Gesamtkontext der Klasse

² „Er [Hermann Bahr] meinte: Wenn man in den neunziger Jahren in Berlin irgendwo eingeladen war zum Souper, man hatte rechts und links seine Tischdame, konnte sie eigentlich nicht voneinander unterscheiden, aber man hatte wenigstens den Unterschied: die eine ist rechts, die andere ist links. Nun war man dann auch wieder woanders eingeladen, und es konnte einem dann passieren, daß man nicht unterscheiden konnte: ist das nun die Dame von gestern, oder ist es die von vorgestern? Kurz, eine gewisse Uniformität ist in die Menschheit eingezogen“ (GA 293, 9. Vortrag vom 31. August 1924).

anzusprechen (vgl. vor allem GA 295, 1. Seminarbesprechung vom 21. August 1919 mit der Fragenbeantwortung; 2. Seminarbesprechung vom 22. August 1919).³ Die „Lehrerhaltung“, so darf man aus dieser von Steiner durchgeführten Schulungspraxis folgern, beschränkt sich demnach *nicht* auf einen mehr oder weniger asketischen Übungsweg nach Innen, den der Lehrer einzuschlagen habe, um erziehungskompetent zu werden; die Realisierung findet in der methodisch-didaktischen Praxis statt, und die ist mindestens genauso intensiv zu üben, um dem Ideal einer individualisierenden Pädagogik näher zu kommen. Beide Elemente erst ergeben den Übungsweg, der zu einer Unterrichtspraxis führen kann, in der Erziehung als ein zwischenseelischer Prozess zwischen Schülern und Lehrer verläuft.

Diese Spur aufnehmend wird im Folgenden anknüpfend an die 2. Vorträge der Allgemeinen Menschenkunde (GA 293) und des Methodisch-Didaktischen (GA 294) die erzieherische Wirksamkeit der seelischen Grundkräfte der Sympathie und vor allem der Antipathie im Hinblick auf einen *individualisierenden* pädagogischen Prozess untersucht; anschließend wird dargestellt, wie im 2. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses (GA 317) Rudolf Steiner 1924 eine Art Steigerung der fünf Jahre zuvor in der Allgemeinen Menschenkunde und im Methodisch-Didaktischen dargestellten Aspekte der Schulung dieser Seelenkräfte vornimmt; offensichtlich ist diese Steigerung notwendig, wenn in dem individuellen Beziehungsgeflecht zwischen Kind und Lehrer/Erzieher zusätzlich zu dem *erzieherischen* Aspekt der Pädagogik der *heilende* zum Tragen kommen soll. Dieser Weg hin zu den Aussagen im „Heilpädagogischen Kurs“ wird in den verschiedenen pädagogischen Vortragszyklen bis 1924 sozusagen vorbereitet, indem Steiner immer wieder von verschiedenen Standpunkten aus den Gesichtspunkt der Selbsterziehung des Lehrers erläutert und vertieft; für die hier gewählte Thematik sind besonders signifikant die Gedanken Steiners 1922 in einem Vortrag in Oxford (GA 305, Vortrag vom 25. August) sowie die Ausführungen in einem Vortrag am 20. April 1923 in Dornach (GA 306, 6. Vortrag), die in einer Art Gebet, wie Steiners es nennt, in einer Meditation gipfeln; damit wird von ihm an dieser Stelle die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik in besonderer Weise betont.

Damit kann dann als Ergebnis deutlich werden, dass „physiognomische Erziehung“ im Sinne einer „Lösung des Rätsels Mensch“ im heilpädagogischen Kontext vom Erziehenden ein

³ Die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema der Temperamente in der Waldorfpädagogik soll in unserem Zusammenhang keine Rolle spielen; ich möchte an dieser Stelle nur darauf hinweisen, dass Steiner gerade für die „individuelle“ Erziehung ihre genaue Kenntnis als wesentlich ansah. Christof Wiechert (Wiechert 2012, besonders S. 91 – 105) arbeitet diesen Aspekt u.a. auch in seiner methodischen Komplexität sehr anregend aus.

„Mehr“ an Selbsterziehung der Seelenkräfte von Sympathie und Antipathie verlangt: Steiner verstand den 1924 gehaltenen Heilpädagogischen Kurs dezidiert als eine Vertiefung der Waldorfschul-Pädagogik (Steiner GA 317, 12. Vortrag vom 7. Juli 1924).⁴

Sympathie-Antipathie im 2. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde

Im zweiten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ charakterisiert Rudolf Steiner die polaren Seelenkräfte Sympathie und Antipathie nicht grundlegend neu; er setzt ein entsprechendes Verständnis bei den Kursteilnehmern voraus. Dieses basiert auf der Kenntnis der entsprechenden Passagen in Steiners „Theosophie“ (GA 9) – Steiner weist im genannten Vortrag ausdrücklich darauf hin (GA 293, 2. Vortrag vom 22. August 1919) – und auf seinen ausführlichen Erörterungen in der Auseinandersetzung mit der Psychologie Franz von Brentanos in der 1917 erschienenen Schrift „Von Seelenrätseln“ (GA 21); in Abgrenzung zu Brentano, der von einer Dreiteilung „des Seelenlebens in Vorstellen, Urteilen, Lieben und Hassen“ (Steiner GA 21, S. 88 - 89), welches – Lieben und Hassen – als Fühlen erlebt werde (ebenda, S. 87), begründet Steiner seine von ihm weiterentwickelte Dreiteilung des Seelenlebens in Vorstellen, Fühlen und Wollen; diese Dreiteilung, die von Johann Niclas Tetens (1736 – 1807) erstmals in dieser Systematik beschrieben und von Immanuel Kant (1724 – 1804) übernommen wurde (vgl. Ewertowski 2011, S. 202 – 203; 213ff. und passim), ergebe sich als ein Ergebnis, wenn man das Seelenleben als einen „von der Leibesorganisation abhängigen Bewusstseinsbereich“ beschreibe (Steiner GA 21, S. 91). Für ein imaginatives Erkennen jedoch ist das, so Steiner weiter, was im gewöhnlichen Leben in der Sinneswelt als Lieben und Hassen subjektiv erlebt wird, in der Seelenwelt ein Objektives: Sympathie und Antipathie sind diejenigen Grundkräfte, die dort wirken (ebenda, S. 93).

In der „Theosophie“ charakterisiert Steiner im Kapitel „Die Seelenwelt“ Sympathie und Antipathie wie folgt: „Als Sympathie muss die Kraft bezeichnet werden, mit der ein Seelengebilde andere anzieht, sich mit ihnen zu verschmelzen sucht, seine Verwandtschaft mit ihnen geltend macht. Antipathie ist dagegen die Kraft, mit der sich Seelengebilde abstoßen, ausschließen, mit der sie ihre Eigenheit behaupten“ (ders. GA 9, S. 100). Diese Grundqualitäten des Seelischen werden im Irdischen, wenn man seelisch an die Leibesorganisation gebunden ist, als

⁴ „Nun hat es sich ja gehandelt in diesen Besprechungen um die Vertiefung unserer Waldorfschul-Pädagogik bis zu denjenigen Erziehungsmethoden, welche an das sogenannte abnorme Kind heranzuführen.“

Kräfte des Vorstellens (Antipathie) bzw. des Willens (Sympathie) wirksam; in der Polarität Blut – Nerv prägt sich diese seelische Realität leiblich-physisch aus. Diese Seelenkräfte steigert Steiner in seiner Psychologie wie folgt: die Antipathie (Fähigkeit des Erkennens) über das Gedächtnis zum Begriff, die Sympathie (Fähigkeit des Wollen) über die Phantasie zur Imagination (ders. GA 293, 2. Vortrag vom 22. August 1919). Diese eher allgemein gehaltenen Beschreibungen macht Steiner dann direkt im Anschluss an den zweiten Menschenkundevortrag (22. August 1919) im 2. Vortrag des Methodisch-Didaktischen für den hier interessierenden Aspekt der Individualisierung erzieherisch konkret; zunächst wendet er sich der Kraft der Sympathie zu:

Sympathie wirke grundsätzlich in allem Wollen; der Wille als Zukunftskeim sei von Liebe durchsetzt und aus diesem Grunde werde „alles, was mit dem Wollen zusammenhängt, damit es in der rechten Weise gehemmt oder gepflegt werden kann, auch in der Erziehung mit ganz besonderer Liebe verfolgt werden müssen“, d.h. der schon im Wollen des Menschen vorhandenen Sympathie „zu Hilfe kommen müssen“ (ders. GA 294, 2. Vortrag vom 22. August 1919). Individualisierte Willenserziehung im Sinne Steiners verlangt, „daß wir selber Sympathie mit dem Zögling entwickeln. Je bessere Sympathien wir mit ihm entwickeln, desto bessere Methoden werden wir in der Erziehung haben“ (ebenda). Der Gesichtspunkt, dass sich aus der unmittelbaren sympathiegetragenen Begegnung mit den Schülern die rechte, geeignete (Unterrichts-)Methode schon ergebe bzw. finde, ist einer der ganz wesentlichen methodisch-didaktischen Grundsätze Steiners: Nicht einer abstrakt-wissenschaftlichen Didaktik, deren Erkenntnisse in allgemein anzuwendende Methoden flößen, redet er das Wort, denn diese berücksichtige nicht den konkreten Lebens- und Lernzusammenhang einer bestimmten Klasse mit einem bestimmten Lehrperson in einer bestimmten Zeit; schon hier, im ersten Lehrerkurs, begründet er dezidiert seine Ansicht, dass sich eine angemessene Methode nur aus der konkreten Begegnung mit der Klasse bzw. den einzelnen Schülern ergebe.

Ein weiterer in dem vorliegenden Zusammenhang wichtiger Gesichtspunkt liegt in der im Grunde (Zwischen-)Raum schaffenden Gebärde dieser Qualität von Individualisierung. Es handelt sich bei Steiner hier *nicht* um einen direkten individuell bezogenen pädagogischen Hinweis, sondern um die Schaffung einer Option, eines Angebots („bessere Methoden“), welches angenommen werden kann oder eben auch nicht. Im Steiner'schen Sinne: Man schafft eigentlich eine in Liebe getauchte Atmosphäre, Umgebung für das Kind, will man auf den Willen wirken: „Für sein Willensleben werden Sie ein guter Erzieher, wenn Sie versuchen, je-

den einzelnen mit Sympathie, mit wirklicher Sympathie zu *umgeben*“ (GA 294, 2. Vortrag vom 22. August 1919; kursiv von wrth).⁵

Deutlich individualitätsbezogener sind die Ausführungen Steiners zur erzieherischen Wirkkomponente der Antipathie in dem 2. Vortrag des Methodisch-Didaktischen: Steiner stellt der Willens- die Verstandeserziehung gegenüber („weil sie von Antipathie durchdrungen ist“, ebenda); den Verstand, den Intellekt der Schüler zu erziehen verlange vom Erzieher eine richtig verstandene antipathische Geste: „Sie müssen versuchen, den Zögling selber richtig zu begreifen, wenn Sie ihn für das Vorstellungsleben richtig erziehen wollen. In dem Begreifen liegt schon das antipathische Element“ (ebenda). Dieses Begreifen versteht Steiner als einen Versuch, „in alles, was seine Wesensnuancen sind“ (ebenda), einzudringen – schon dadurch wirke man erzieherisch auf den Verstand, auf das Erkennen des betreffenden Schülers. Die Antipathie, die in diesem Begreifen liege, werde erzieherisch fruchtbar, und damit „gut“. Diese mit der Antipathie verbundene Distanzierungsgeste („Vorstellen“, „Begreifen“ kann man ja nur in einer denkerischen Distanzierung vom Denkinhalt bzw. vom Betrachtungsgegenstand) hat, so führt Steiner zur Erläuterung weiter aus, ihren „wirkenden“ Grund nicht allein in der gegenwärtigen erzieherischen Beziehungssituation von Lehrer und Klasse; Steiner geht mit seiner Bemerkung zur Beziehung des Erziehers zu seiner anvertrauten Kindergruppe über eine nur äußere „Weltbetrachtung“ hinaus; er weist auf ihre karmische Verbindung hin, erst dann bekommt die Antipathie ihre volle Bedeutung: „Und der richtige Lehrer für diese Kinder werden Sie dadurch, daß Sie in früheren Zeiten einmal Antipathien diesen Kindern gegenüber entwickelt haben, und davon befreien Sie sich, indem Sie jetzt den Verstand dieser Kinder erziehen“ (GA 294, 2. Vortrag vom 22. August 1919).⁶ Erziehung des Verstands beschränkt sich aber keinesfalls auf diese zwischenmenschliche „Beziehungsklärung“. Steiner macht direkt anschließend darauf aufmerksam, dass durch die Beschäftigung mit dem Kinde, durch die Erarbeitung der stofflich-methodischen Seite des Unterrichts, man „nur ein guter Erzieher für das Vorstellungsleben des Kindes“ werde (GA 294, 2. Vortrag vom 22. August 1919), ein Ge-

⁵ In einem weiteren Aufsatz werde ich aus diesem Verständnis heraus die Beziehungsmodalität zwischen Kind-Erzieher/Lehrer und Welt untersuchen; diese geht qualitativ über das sog. „Didaktische Dreieck“ hinaus: Die besondere Qualität anthroposophischer Pädagogik lässt sich meiner Meinung nach auch als eine Raumfrage klären – der Raum wird zum Ereignisraum, zum Frei-Raum, der Erzieher, so Rudolf Steiner, zur Umgebung: in diesem „Umgebungsraum“ kann sich Erziehung und schulisches Lernen „ereignen“, ohne zu drängen, zu fordern, zu konfrontieren.

⁶ Wir gehen an dieser Stelle nicht weiter auf den von Steiner hier mehr oder weniger nebenbei ins Spiel gebrachten karmischen Aspekt ein; für die „Haltungsfrage“ der Lehrerpersönlichkeit ist dieses Thema jedoch eminent wichtig, sie hängt unmittelbar zusammen mit der Frage der Vorgeburtlichkeit, mit der zu rechnen Steiner als wesentlich für die Waldorfpädagogik ansieht (siehe Allgemeine Menschenkunde, 1. Vortrag vom 21. August 1919, GA 293). Einer weiteren Untersuchung wird diese Thematik vorbehalten sein.

sichtspunkt, der auch schon am Tag zuvor in der Fragenbeantwortung zur ersten Seminarbesprechung angeklungen ist, indem er die auf den Willen wirkenden Fächer Turnen, Eurythmie, Zeichnen, Malen der Fachlehrerkompetenz zuordnet; der Klassenlehrer jedoch „habe in der Hauptsache als Einheitslehrer zu wirken. *Durch seinen gesamten Unterricht wirkt er besonders auf den Intellekt und auf das Gemüt*“ (ders. GA 295, Fragenbeantwortung vom 21. August 1919; kursiv von wrth). In der ersten Seminarbesprechung, wenige Stunden nach dem Anschlagen dieses Beziehungsthemas im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde, kommt Steiner darauf zurück; in Ausführung von Motiven zum Verstehen und erzieherischen Einwirken von und auf Einseitigkeiten bei den kindlichen Temperamenten betont er die Bedeutung des Seelischen, des Inneren für die Erziehung:

„Es hat das Innere, das Seelische eben die allergrößte Bedeutung beim Zusammensein mit dem Kinde. *Das Kind wird unterrichtet von Seele zu Seele* [kursiv von wrth]. Ungeheuer viel spielt in den unterirdischen Drähten, die von Seele zu Seele gehen. Und so spielt außerordentlich viel beim cholerischen Kinde gegenüber, wenn Sie teilnahmslos bleiben, dem phlegmatischen gegenüber, wenn Sie inneren Anteil haben. Da werden Sie durch die eigene innere Seelenstimmung übersinnlich erziehend auf das Kind wirken. Das Erziehen geschieht durch das, was Sie *sind*, das heißt in diesem Fall, wozu Sie sich machen innerhalb der Kinderschar. Das dürfen Sie eigentlich nie aus dem Auge verlieren.“ (GA 295, erste Seminarbesprechung vom 21. August 1919)

Die Kräfte der Antipathie werden, so kann man zusammenfassend sagen, für die „Verstandeserziehung“ pädagogisch auf dreierlei Weise wirksam:

1. Im Allgemeinen schon dadurch, dass man als Klassenlehrer im Hauptunterricht in Vorbereitung und Durchführung vorwiegend die Kräfte des Verstands der Kinder beansprucht – es soll ja nicht nur etwas erlebt und getan, sondern auch gemerkt, gelernt und schließlich gekonnt werden, d.h. der Verstand und die Gedächtniskräfte sind immer unmittelbar graduell unterschiedlich im Hauptunterricht beansprucht (zu der angemessenen Methode siehe vor allem den von Steiner entwickelten sog. Dreischritt von Schluss, Urteil und Begriff (vgl. GA 302, 3. Vortrag vom 14. Juni 1921; vgl. dazu auch Sommer 2016; Wiehl 2016).

2. Im eher Gruppenmäßigen des Klassenzusammenhangs durch die karmische Verbindung der Erzieherpersönlichkeit mit der jeweiligen Gruppe (vgl. dazu auch Steiner GA 235, 4. Vortrag vom 24. Februar 1924), und

3. Im Individuellen, indem der Erzieher den einzelnen Schüler versucht zu „begreifen“; dieser Gesichtspunkt der „Individualisierung“ wird unten weiter ausgeführt.

Mit diesen Qualitäten der erzieherischen Dimension der seelischen Grundkräfte Sympathie und Antipathie konkretisiert Steiner den kurz zuvor noch allgemein gehaltenen Hinweis vom „zwischen-seelischen“ Erziehungszusammenhang und zur „Haltungsfrage“ des Lehrers (s.o.). Wenden wir uns nun dem Gedankengang Steiners zu Sympathie und Antipathie im erzieherischen Prozess im Heilpädagogischen Kurs zu.

Sympathie und Antipathie im 2. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses

Das hier interessierende Hauptthema begründet Steiner – wie auch schon in den Vorträgen zur Allgemeinen Menschenkunde – in der „Haltung“ des Lehrers, das heißt hier im Speziellen mit dem Gedanken, welches „Wesensglied“ des viergliedrigen Menschen⁷ im Verhältnis von Erzieher zum Kind auf dieses – und in welcher Weise – wirke. In diesem Zusammenhang formuliert er ein pädagogisches Gesetz, nach dem jeweils das nächsthöhere Wesensglied des Erziehers auf das entsprechend niedere des Kindes wirke (GA 317, 2. Vortrag vom 26. Juni 1924); allgemein formuliert ergebe sich daraus folgende Konsequenz: Wenn der Ätherleib des Kindes an einer bestimmten Stelle seines Organismus nicht richtig ausgebildet ist, dann könne zu seiner Entwicklung „nur wirksam ein in einem astralischen Leib [des Erziehenden] Lebendes sein“ (ebenda), d.h. wird man gewahr, „daß in einem Kinde der Ätherleib in irgendeiner Weise verkümmert ist, so müssen Sie Ihren eigenen Astralleib so gestalten, daß er korrigierend auf den Ätherleib des Kindes wirken kann“ (ebenda).

Steiner schildert dieses dann konkret an einem denkbaren Fall eines Kindes mit einem verkümmerten Ätherleib in der „Lebergegend“. Das Kind, so führt er aus, habe zwar Intentionen, einen Willensimpuls auszuführen, aber das Wollen stoppe immer vor der Tat (ebenda). Auf welche Weise kann der Erzieher nun seinen Astralleib so gestalten, dass er erzieherisch-korrigierend einwirken kann? Zunächst müsse man sich ein tiefes Verständnis für die Lage des Kindes bilden, und zwar zunächst durch Hineinfühlen (im wörtlichen Sinne griech.: Empathie), dann durch Mitfühlen (in diesem Kontext wörtl. griech.: Sympathie) und schließlich durch das Entwickeln von tiefem Mitleid:

⁷ Das Wesen des Menschen beschreibt Steiner in seiner „Theosophie“ als Anthroposophie sich aus vier „Gliedern“ konstituierend: Physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich, wobei nur der physische Leib materiell „sichtbar“ existiert, die anderen drei Glieder sind als immaterielle „Kräftezusammenhänge“ zu verstehen (vgl. GA 9, Theosophie).

„Wenn nun der Erzieher innerlich sich ganz hineinfühlen kann in diese Lage, daß man mit seinem Willen sich durchdrücken muß in die Tat, wenn man mitfühlen kann dieses Stoppen und zu gleicher Zeit entwickeln kann aus seiner eigenen Energie heraus ein tiefes Mitleid mit diesem so innerlich Erlebten, dann bildet man im eigenen Astralleib das Verständnis aus für diese Lage des Kindes“ (GA 317, 2. Vortrag vom 26. Juni 1924).

Dieses allein reicht aber noch nicht aus, ein weiterer Schritt der Selbstschulung ist notwendig – und dieser beinhaltet das Auslöschen, Austilgen jeder Spur von Sympathie oder Antipathie mit dem, was man an dem Kind erlebt; erst dann, im Zustand einer objektiven Gelassenheit, erziehe man seinen eigenen Astralleib: „Dadurch, dass der Erzieher die Sympathie und Antipathie [d.h. die oben beschriebenen Schritte bis hin zum Verständnis für die Lage des Kindes] in sich austilgt, dadurch wirkt er erzieherisch auf seinen eigenen Astralleib“ (ebenda); solange man noch in Erregung komme im Miterleben pathologischer Zustände, „so lange kann man eigentlich noch nicht wirksam erziehen“ (ebenda). Die Erscheinung, das Phänomen muss zu einem objektiven Bild werden, dann trete die nötige Gelassenheit ein; empfinde man, als eine Art Steigerung dieses Vorgangs, „nichts anderes [...] als Mitleid“, erst „dann ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher *neben* [kursiv von wrth] das Kind hinstellt. Und dann wird er alles übrige mehr oder weniger richtig besorgen“ (ebenda). Wie auch schon im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde rundet Steiner diesen Gedankengang mit dem Hinweis darauf ab, dass es im Grunde gleichgültig sei, „was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist“ (ebenda).

Der Vergleich dieses konkret „fallbezogenen“ 1924 gehaltenen Vortrags mit den entsprechenden allgemein gehaltenen Ausführungen der in den ersten Lehrerkursen 1919 ist signifikant. Während Steiner in den letzteren die erzieherisch-produktive Wirksamkeit der seelischen Grundkräfte Sympathie – Antipathie auf der Basis des mehrfach formulierten Appells zur Wichtigkeit der „Lehrer-Haltung“ im erzieherischen Kontext charakterisiert, dabei den schulischen Lehr-Lern-Zusammenhang immer im Blick behaltend, fokussiert er seine Ausführungen im Heilpädagogischen Kurs ganz auf den besonderen Fall; dabei entwickelt er mit den Schritten 1. *Hineinfühlen* in die Situation des Kindes (Empathie) – 2. *Mitfühlen* mit der Lage des Kindes (Sympathie) – 3. *Verständnis* für die Lage des Kindes (Bild, d.i. Antipathie), aus dem man dann durch Auslöschung von Sympathie und Antipathie *Mitleid* für das

innerlich Erlebte, für die Lage des Kindes erreiche, eine Steigerung der Qualität von Seeleneigenschaften, welche ein selbstloses „Sich-neben-das-Kind-Stellen“ möglich macht. Es ist sicherlich berechtigt, diese Schritte als einen Entwicklungsweg vom „Hineinfühlen“ hin zur „Selbstlosigkeit“, zur „Nächstenliebe“ zusammenzufassen. Durch den letzten, man darf sagen, überhöhenden Schritt der Auslöschung der ggf. noch vorhandenen und das der Individualität in ihrer augenblicklichen Lage gemäße erzieherische Handeln noch hindernden Sympathie- und Antipathie-Reste ist der Astralleib des Erziehers so wirksam umgestaltet, dass er nun den richtigen, geeigneten Platz neben dem Kind einnehmen kann.

Dass in diesem Zusammenhang der Begriff „Liebe“ durchaus angebracht ist, meine ich aus dem Gedanken Steiners entnehmen zu können, den er am Ende desselben Kurses (GA 317) im 12. Vortrag zur Qualität der „Lehrerhaltung“ entwickelt, aus der sich die Wirksamkeit der Erziehung ergebe:

„Sehen Sie, beobachten Sie einmal, welcher Unterschied es ist, wenn Sie an das Kind mehr oder weniger gleichgültig herantreten, oder wenn Sie an das Kind herantreten mit wirklicher Liebe. Es ist sofort, wenn man mit wirklicher Liebe an das Kind herantreten ist, wenn der Glaube aufhört, daß man mit technischen Kunstgriffen mehr machen könne als mit wirklicher Liebe, sofort die Wirksamkeit der Erziehung, besonders bei abnormen Kindern, da“ (Steiner GA 317, 12. Vortrag vom 12. Juli 1924).

So lange man also noch gefangen bzw. „befangen“ ist in dem Suchen und Ausprobieren von methodischen „Werkzeugen“, so lange die Sache, der Stoff etc. das Zentrum der darum kreisenden Gedanken „den Seelenraum“ des Erziehers besetzen, kann zwar womöglich Unterricht stattfinden, jedoch nicht „Erziehung“, wie sie im Sinne der Waldorfpädagogik zu verstehen wäre. Dazu braucht es den sich selbst erziehenden Lehrer.⁸

Zu fragen wäre, auf welche Weise diese Fähigkeit zum „Auslöschen“ der den klaren „Seelenblick“ trübenden Sympathie- bzw. Antipathie-Reste herangebildet werden kann, um ein Handeln in „Selbstlosigkeit“ zu erreichen; den von Steiner in seinen pädagogischen Vortragszyklen angebotenen Weg folgend wäre hier zunächst auf die seelische Qualität der Unbefangenheit als grundlegende, quasi selbstverständliche Begegnungsqualität von Lehrer und Schüler hinzuweisen.

⁸ Anna Seydel (2009) und Christof Wiechert (2012) verfolgen m.E. in ihren jeweils unterschiedlichen Verfahrenswegen, sich in einem Konferenzgespräch dem Wesen des Kindes zu nähern, im Grunde diesen von Steiner im Heilpädagogischen Kurs beschriebenen Weg, der in der aus Erfahrung begründeten Gewissheit einer pädagogischen Intuition endet.

„Unbefangenheit“ als pädagogisches Aktionspotenzial

Man „hört“ in dieser sich steigernden Schrittfolge vom Wahrnehmen bis zur Handlung aus einem von allen den klaren Blick beeinträchtigenden Sympathie- bzw. Antipathie-Eintrübungen befreiten Seelenblick Anklänge an die verschiedenen Ausführungen Steiners zum sogenannten meditativen „Schulungsweg“ (siehe u.a. vor allem Steiner GA 2; verschiedene Vorträge zu diesem Thema versammelnd Leber (Hrsg.) 1980); im vorliegenden Zusammenhang scheint mir vor allem das Freiraum schaffende Element („Auslöschung“) das für das pädagogisch angemessene Handeln wesentliche; nur durch dieses „Ausgelöschtsein“ kann die Offenheit in der Beziehung zwischen Kind und Erzieher entstehen (Steiner weist, wie oben schon erwähnt, im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde mit Nachdruck die künftigen Lehrer darauf hin). Das „Ausgelöschtsein“ ist die Bedingung für die Offenheit gegenüber den Kindern; dieser Zustand ist jedoch nicht ausschließlich durch „Leere“, der Abwesenheit von den „klaren“ Seelen-Blick trübenden sympathischen-antipathischen Elementen charakterisiert, sondern sie zeichnet sich durch eine energetische Spannung im Ruhezustand aus. Der Lehrer muss durch bestimmte Übungen – Jörgen Smit beschreibt in diesem Zusammenhang eine biographische Rückschauübung, die bis zur Altersstufe der zu unterrichtenden Kinder geführt werden solle (Smit 1990, S. 28 - 29) – innere Kraft entwickelt haben, um sich, von allem Persönlichen befreit, ganz in die seelische Situation der Kinder hineinzusetzen („hineinkriechen“ nennt Smit dieses; ebenda, S. 29); damit „schafft er einen Raum, in dem die Kinder nun selbstständig umgehen können mit dem Unterrichtsstoff, den der Lehrer vermittelt hat“ (ebenda). Aus der biographischen Rückschauübung und dem Hineinversetzen in die Kinder entsteht aber auch der Optimismus, „der Zukunftsblick“, dem anvertrauten Schüler gegenüber alles für möglich zu halten, auch das Udenkbare. Dazu bedarf es der Eigenschaft der Unbefangenheit, die entsteht, wenn man sich eben frei gemacht hat von gewohnten Erwartungs-, Denk- oder Handlungsmustern; Unbefangenheit ist besonders notwendig gegenüber dem „Wandel in der Menschennatur. Der Waldorflehrer ist unter Umständen stets bereit, das Morgen ganz anders zu finden, als das Gestern war. Das ist dasjenige, was im Grunde genommen sein Erziehungsgeheimnis ist.“ Man könne dieses, so Steiner, symptomatisch so ausdrücken:

„Der Waldorflehrer muß darauf vorbereitet sein, daß auch einmal ein Tag kommen würde, an dem die Sonne nicht aufgeht. – Denn nur, wenn man in dieser Weise, ohne

durch die Vergangenheit zu Vorurteilen getrieben zu sein, die Menschennatur betrachtet, dann kann man diese Menschennatur in ihrem Werden wirklich verstehen“ (GA 305, Oxford, 9. Vortrag vom 25. August 1922).

Diese aus der Fähigkeit, sich in dem altersentsprechenden Entwicklungs- und aktuellen „Befindlichkeitszustand“ der Kinder hineinversetzen zu können, führt folgerichtig zu einem ungewöhnlichen Professionsverständnis des Lehrers; Steiner macht in einem Vortrag vom 20. April 1923 in Dornach (GA 306) auf dieses Überraschungsmoment über das, was gerade in der Geschlechtsreife „selbst aus der Individualität kommend [...] was aus dem Menschen selber herauskommt“, aufmerksam. Man könne daran unmittelbar erleben, dass man als Lehrer „ja eigentlich nur ein Werkzeug“ sei. Das bedeutet aber, sich als Lehrer vollständig abgewöhnt zu haben, „die Schüler zu dem machen zu wollen, was man selber ist“; das „richtige Bewusstsein“ im Lehrer entwickle sich, indem man selbstlos in der Schule stehe, was heißt, „sich möglichst in bezug auf seine menschlichen Sympathien und Antipathien auszuschalten und sich ganz hinzugeben an dasjenige, was einem die Schüler sagen“; richtiges Lehrerbewusstsein heiße sich zu sagen: „Jede Erziehung ist im Grunde genommen Selbsterziehung des Menschen“, der Lehrer müsse „die günstigste Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes“ abgeben (GA 306, 6. Vortrag vom 20. April 1923).

„Werkzeug“, „Umgebung“ – es war Steiner sehr bewusst, was er da von den Lehrern seiner Zeit und den künftigen verlangte: Er weist hin auf einen meditativen Weg, der zur Ausbildung dieses neuartigen und modernen Lehrer-Bewusstseins zu beschreiten sei – auf zwei „Gebete“ nämlich, von dem das eine die Qualität des Auslöschens der persönlichen Ambitionen, das andere die Selbstlosigkeit wie mantrisch verdichtet.⁹

Neuartig und modern, weil dieses Professionsverständnis im Kern das vorweg nimmt, was Thomas Damberger als wünschenswerte Eigenschaft einer Lehrerpersönlichkeit „gerade in Zeiten neuer Technologien, die das Menschsein insgesamt in Frage stellen“ (Damberger 2017, S. 67) bezeichnet: Die Lehrerpersönlichkeit schafft den Freiraum, „damit der Schüler sich selbst erfahren kann“ (ebenda) – damit wäre der *Umgebungsaspekt* angesprochen –, und sie unterstützt den Schüler dabei, „den Blick auf das Unverfügbare [hier zu verstehen als „Suche

⁹ Das erste Gebet lautet: „Lieber Gott, mache, dass ich mich in bezug auf meine persönlichen Ambitionen ganz auslöschen kann“; das zweite: „Christus, mache besonders wahr den paulinischen Ausspruch: Nicht ich, sondern der Christus in mir“ (GA 306, 6. Vortrag vom 20. April 1923)

nach dem Selbst“ auf dem Weg zur Selbsterfahrung bzw. Selbsterkenntnis] zu richten“ (ebenda) – hier wäre der „*Werkzeugcharakter*“ angesprochen.

Selbstlosigkeit bedeutet auch Absichtslosigkeit – in diesem Verständnis von der Rolle bzw. der Bedeutung der Persönlichkeit im pädagogischen Kontext stehen sich Martin Buber und Rudolf Steiner nahe: Fritz Bohnsack fasst, Buber zitierend, dessen Professionsverständnis wie folgt zusammen: „Der Lehrer wirkt ... 'wenn er nur einfach da ist, denn wirkt eben *was er ist*' (kursiv im Original). Er tut, 'als täte er nicht'“ (Bohnsack 2015, S. 110). Damit wäre der Bogen geschlagen zum dem „Ur-Gedanken“ Steiners über die Rolle bzw. Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde, wie wir ihn am Anfang dieser Ausführungen dargestellt haben.

Dieser seelische „Leer-Raum“, welcher sich in dem Prozess des „Auslöschens“ bildet, ist spannungsreich, energiegeladen, ein „Kraft-Raum“; dieses absichtslose „In-Spannung-Sein“ könnte jederzeit in Aktion treten – und zwar in der Weise, wie Steiner beruhigend formuliert, dass der Lehrer/Erzieher nun in der unmittelbaren „Wesens-Begegnung“ mit dem Schüler „alles übrige mehr oder weniger richtig besorgen“ kann (Steiner GA 317, 2. Vortrag); man kann auch sagen, der Lehrer/Erzieher wird „intuitionsfähig“, aus dem Moment heraus das individuell Angemessene zu tun (zum intuitiven Lehrerhandeln siehe vor allem Nieke 2018).

Zusammenfassung

Sympathie und Antipathie sind, so ergibt es sich aus den obigen Ausführungen, zu verstehen als für das pädagogische Handeln zwar notwendige Kräfte, aber keinesfalls als hinreichende; erst ein *selbstschulendes* Umgehen mit ihnen, das zum selbstverständlichen „Gebrauch“ eines (Waldorf-)Pädagogen gehört – oder zumindest gehören sollte – macht diese Kräfte zu einem im pädagogischen Kontext bewusst einsetzbaren Potenzial; im waldorfpädagogischen Zusammenhang wird Sympathie als die Phantasie beflügelnde Qualität von Steiner als Beziehung stiftende Kraft beschrieben, aus der dann die methodischen „Einfälle“ erwachsen können, Antipathie in ihrer bildschaffenden Qualität als Kraft, die ein Verstehen des Kindes ermöglicht und damit auf die Verstandeserziehung des Kindes wirke (GA 293 und GA 294, jeweils die 2. Vorträge vom 22. August 1919).

Im heilpädagogischen Zusammenhang kommt der „Schulungsakt“ ins Spiel, wie ihn Steiner beispielhaft im 2. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses an einem exemplarischen

„Fall“ beschreibt; erst durch diese Schulung bildet sich die für eine Pädagogik angemessene Beziehungsqualität, wird der Persönlichkeitsgeist, wie ihn Steiner 1919 im ersten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde so bezeichnet und in dem die alltäglichen Seelengewohnheiten Platz greifen, u.a. auch Sympathie und Antipathie, hier verstanden im alltäglichen Sinne, „bekämpft“, sie werden „ausgelöscht“ (GA 293, 1. Vortrag vom 21. August 1919); erst dann bildet sich eine Seelenhaltung im Lehrer aus, die eine Beziehung ermöglicht, welche Steiner als ein „Herantreten mit wirklicher Liebe an das Kind“ charakterisiert; in dieser Haltung kann dann der Freiraum, gebildet werden, in dem intuitives Handeln „vom Kinde aus“ möglich ist, d.h. aber im Sinne Steiners damit zu beginnen, „den inneren Seelenblick voll auf die Individualität hinzulenken“ (GA 296, 4. Vortrag vom 15. August 1919).

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.

Literatur

Bohnsack, Fritz (2015). Pädagogische Absicht und alternative Intentionalität, in: Loebell, Peter/ Buck, Peter (Hrsg.), S. 103 – 119.

Damberger, Thomas (2017). Die Rolle der Lehrerpersönlichkeit angesichts der Möglichkeiten digitaler Technik, in: Hübner, Edwin/ Weiss, Leonhard (Hrsg.), S. 51 – 69.

Ewertowski, Jörg (2011). Anthroposophie als Geisteswissenschaft. Rudolf Steiners Geistbegriff vor dem Hintergrund von Aristoteles, Kant, Brentano und Dilthey, in: Uhlenhoff, Rahel (Hrsg.). Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin (Berliner Wissenschaftsverlag), S. 187 – 254.

Hattie, John (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag).

Hübner, Edwin/ Weiss, Leonhard (Hrsg.) (2017). Persönlichkeit in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Opladen, Berlin, Toronto (Verlag Barbara Budrich).

Kern, Holger/ Zdražil, Tomáš/ Götte, Wenzel Michael (Hrsg.) (2018). Lehrerbildung an Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden. Weinheim, Basel (Beltz Juventa).

Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013). Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim, Basel (Beltz Juventa).

Leber, Stefan (Hrsg.) (1980). Rudolf Steiner. Wege der Übung. 12 Vorträge. Stuttgart (Verlag Freies Geistesleben).

Loebell, Peter/ Buck, Peter (Hrsg.) (2015). Spiritualität in den Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Opladen, Berlin, Toronto (Verlag Barbara Budrich).

Nieke, Wolfgang (2018). Pädagogische Intuition. Kann man ihr trauen und kann man sie bilden? In: Kern/Zdražil/Götte (Hrsg.), S. 131 – 142.

Schieren, Jost (Hrsg.) (2016). Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel (Beltz Juventa).

Rosa, Hartmut/ Endres, Wolfgang (2016). Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim (Beltz).

Schmidt, Robin (2017). Orte der Geistesgegenwart. Essays über Gastfreundschaft. Dornach (Verlag am Goetheanum).

Seydel, Anna (2009). Ich bin Du. Kindererkenntnis in pädagogischer Verantwortung. Stuttgart (Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen).

Smit, Jörgen (1990). Der werdende Mensch. Zur meditativen Vertiefung des Erziehens. 3. Aufl. Stuttgart (Verlag Freies Geistesleben).

Sommer, Wilfried (2016). Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik, in: Schieren (Hrsg.), S. 479 – 532.

Steiner, Rudolf (GA 9). Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung. Rudolf Steiner Gesamtausgabe (GA). Dornach (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 10). Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten. Dornach

Steiner, Rudolf (GA 21). Von Seelenrätseln. Dornach (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 235). Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge. Zwölf Vorträge vom 16.02.1924 bis 23.03.1924 (Dornach). Dornach (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 293). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Teil I: 14 Vorträge vom 21. August bis 05. September 1919 (Stuttgart). Dornach (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 294). Allgemeine Menschenkunde. Teil II: Methodisch-Didaktisches (Stuttgart). Dornach (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 295). Allgemeine Menschenkunde. Teil III: Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (Stuttgart). Dornach (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 296). Erziehungsfrage als soziale Frage. 6 Vorträge vom 09. bis 17. August 1919 (Dornach). Dornach (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 305). Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. 9 Vorträge und ein Sondervortrag vom 16. bis 25. August 1922 (Oxford). Dornach (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 306). Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis. 8 Vorträge vom 15. bis 22. April 1923 (Dornach). Dornach. (Rudolf Steiner Verlag).

Steiner, Rudolf (GA 317). Heilpädagogischer Kurs. 12 Vorträge vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 (Dornach). Dornach. (Rudolf Steiner Verlag).

Wiechert, Christof (2012). „Du sollst sein Rätsel lösen ...“. Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung. Dornach (Verlag am Goetheanum).

Wiehl, Angelika (2016) Das propädeutische Methodenkonzept der Waldorfpädagogik, in: Schieren (Hrsg.), S. 533 - 571.

Zdražil, Tomáš (2015): Menschenerkenntnis durch physiognomisches Lesen – Ein Beitrag zur pädagogischen Spiritualität, in: Loebell, Peter/ Buck, Peter (Hrsg.), S.170 – 194.

Zdražil, Tomáš (2018). Anthroposophie – Performativität – Empathie. Anthroposophische Menschenerkenntnis als Grundlage für pädagogisches Handeln, in: Kern/Zdražil/Götte (Hrsg.), S. 58 – 76.