

Alina Ackermann

(2022)

Anthroposophischer Unterricht bei Lernenden mit geistiger Behinderung

Information

Der Weltbund für Erneuerung und Erziehung Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (alina-ackermann@web.de)

Abstract

Both the Waldorf education and the anthroposophical curative education are based on Rudolf Steiner's anthroposophy, which is often described as unscientific and esoteric because of the way it acquires its knowledge. In this work, Steiner's study of the human being and the anthroposophical developmental psychology which is linked to it, are presented and discussed with regard to their significance for teaching practice. As both the Waldorf and the anthroposophical curative education claim to exclude the anthroposophical view of the world and human beings in the classroom, this assertion is examined more closely by considering some typical basic elements of anthroposophical teaching. The practical relevance is created, among other things, through the personal experience of the author during her internship at the Special Education Center in Thurgau, Switzerland. Pupils with intellectual disabilities are especially important here.

Zusammenfassung

Sowohl die Waldorf- als auch die anthroposophische Heilpädagogik basieren auf Rudolf Steiners Anthroposophie, die aufgrund ihrer Art zur Erkenntnis zu gelangen oft als unwissenschaftlich und esoterische bezeichnet wird. In dieser Arbeit werden Steiners Menschenkunde und die daran anknüpfende anthroposophische Entwicklungspsychologie dargestellt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis diskutiert. Da sowohl die Waldorf- als auch die anthroposophische Heilpädagogik von sich behaupten das anthroposophische Welt- und Menschenbild im Unterricht auszuklammern, wird diese Behauptung durch die Betrachtung einiger typischer Grundelemente des anthroposophischen Unterrichts genauer untersucht. Der Praxisbezug wird unter anderem über die persönlichen Erfahrungen der Autorin während ihrer Praktikumszeit an einem Heilpädagogischen Zentrum im Kanton Thurgau, in der Schweiz hergestellt. Besonders im Vordergrund stehen hier Schüler*innen mit geistiger Behinderung.

Inhalt

1. Die Praktikumseinrichtung.....	1
2. Hinführung zur Thematik und Fragestellung	1
2. Waldorfpädagogik und anthroposophischen Heilpädagogik.....	3
3. Rudolf Steiners Anthropologie	5
3.1 Anthroposophische Menschenkunde.....	6
3.2 Anthroposophische Entwicklungspsychologie.....	7
4. Grundelemente der Waldorfpädagogik und anthroposophischen Heilpädagogik	11
4.1 Die Rolle der Klassenlehrkraft	13
4.2 Rhythmischer Teil.....	15
5. Beantwortung der Fragestellung.....	18
6. Literatur	21
7. Anhang.....	23
7.1 Anhang A.1.....	23
7.2 Anhang A.2.....	23
8. Genehmig zur Veröffentlich	24

1. Die Praktikumseinrichtung

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Professionalisierungspraktikums (PP) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg erstellt. Das PP wurde im Frühjahr 2022 in einem Zeitraum von vier Wochen an einem Heilpädagogischen Zentrum im Thurgau, in der Schweiz, absolviert. Die Praktikumseinrichtung ist eine anthroposophisch ausgerichtete Institution und führt ihre Schule auf Grundlage der von Rudolf Steiner entwickelten Heil- und Waldorfpädagogik, jedoch auch unter Berücksichtigung des kantonalen Lehrplans. Da die Schule nicht dem *Verband der Rudolf Steiner Schulen Schweiz* angehört und als staatliches Heilpädagogisches Zentrum dem kantonalen Lehrplan verpflichtet ist möchte Sie in dieser Publikation nicht explizit namentlich genannt werden.

2. Hinführung zur Thematik und Fragestellung

Die Besonderheit der Praktikumseinrichtung liegt wie bereits dargestellt in der anthroposophischen Ausrichtung, umgesetzt in Steiners Heil- und Waldorfpädagogik. In dieser Arbeit wird immer wieder Bezug auf meine persönlichen Beobachtungen und Praktikumserfahrungen und genommen werden.

Wenn im Folgenden von Heilpädagogik die Rede ist, meint dies explizit Rudolf Steiners anthroposophische Heilpädagogik.

Sowohl Waldorf- als auch Heilpädagogik sind nicht gleichzusetzen mit Steiners Anthroposophie (Bintener, 2017, S. 13; Frielingsdorf, 2019, S. 128; Kaschubowski, 2013a, S.13). Beide basieren jedoch auf Steiners anthroposophischem Welt- und Menschenbild und begründen ihre Praxis auf diesem (Bintener, 2017, S.13; Frielingsdorf, 2019, S. 390; Schmalenbach et al., 2014, S. 89). In beiden Pädagogiken wird behauptet, dass das esoterische Weltverständnis der Anthroposophie explizit ausgeklammert werde (Bintener, 2017, S. 14). Ob dies tatsächlich der Fall ist und ob eine Pädagogik, der man die theoretische Grundlage entzieht, überhaupt funktioniert ist dabei fraglich (ebd.). Dieses Spannungsfeld wird Teil der Arbeit sein und besonders in Kapitel 3.2 und 4 werden die Beziehung zwischen Anthroposophie als theoretische Grundlegung der Heil- und Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Unterrichtspraxis deutlich.

Aufgrund der beschriebenen anthroposophischen Grundlegung, die als Fundament der Waldorf- und Heilpädagogik dient, wird im Folgenden die Bezeichnung *anthroposophische Pädagogik* als Sammelbegriff für beide Pädagogiken verwendet. Die Bezeichnung *anthroposophischer Unterricht* leite ich dementsprechend davon ab und legt den Schwerpunkt auf das Unterrichtsgeschehen in Waldorfschulen und anthroposophisch-heilpädagogischen Schulen.

Steiners Anthroposophie wird in wissenschaftlicher Literatur immer wieder als „esoterisch“ oder „pseudowissenschaftlich“ bezeichnet (Frielingsdorf, 2019, S. 128; Kaschubowski, 2013a,

S.13; Randoll, 2021, S.39). Steiner (2010a, S.5f.) selbst sah dies anders und nannte seine Lehren *Geisteswissenschaft*. Er war sich der schon zu seiner Zeit häufig geäußerten Kritik an seiner Anthroposophie als „eine Art religiösen Sektierertums einzelner sonderbarer Schwärmer“ (ebd., S 36f.) durchaus bewusst. Der Grund für dieses Spannungsverhältnis zwischen der Anthroposophie und beispielsweise der Erziehungs- und Bildungswissenschaft liegt bis heute unter anderem daran, dass die Anthroposophie empirisch nicht ausreichend legitimiert ist (Bintener, 2017, S.29; Randoll, 2021, S. 39; Schmalenbach et al., 2014, S. 92). Steiners Verständnis von (geistes-) wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn schließt ein empirisches Forschen weitestgehend aus. Seine Anthroposophie beruht auf seelischen Erfahrungen, die unabhängig von Sinneseindrücken und Wissenschaft gewonnen werden (Steiner, 2010b, S. 1). Nach Steiner (2010b, S. 126ff.) bringt die Anthroposophie geistige Beobachtungsergebnisse hervor, die durch naturwissenschaftliche Experimente nicht bewiesen werden können, denn für solche Experimente müsste man mehrere Anthroposoph*innen *schauen* lassen und überprüfen, ob sie alle weitestgehend das Gleiche *geschaut* haben. Dies sei ihm zufolge jedoch nicht möglich, da *geistiges Schauen* nur unter den Bedingungen echten seelischen Lebens möglich sei und dies dem Experimentcharakter damit widerspreche (ebd.). Demnach folgt die Anthroposophie anderen Erkenntniswegen als empirische Wissenschaften. In der Erstveröffentlichung 1907 seines Aufsatzes *die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* kritisiert Steiner (2010a) die Wissenschaft seiner Zeit mit folgenden Worten:

[Die landläufige Wissenschaft der Gegenwart] betrachtet die Sinneserfahrung als die Grundlage allen Wissens, und was nicht auf dieser Grundlage aufgebaut werden kann, hält sie nicht für wissbar. Sie zieht aus den Eindrücken der Sinne Schlüsse und Folgerungen. Was aber darüber hinausgeht, das lehnt sie ab und sagt davon, es liege jenseits der Grenzen des menschlichen Erkennens. Für die Geisteswissenschaft gleicht eine solche Ansicht derjenigen eines Blinden, der nur dasjenige gelten lassen will, was man tasten kann, und was aus dem Getasteten durch Schlussfolgerung sich ergibt, und der die Aussagen der Sehenden als jenseits des menschlichen Erkenntnisvermögens ablehnt. (S. 5f)

Vor diesen Hintergründen ist eine wissenschaftliche Diskussion der Anthroposophie schwierig. Bintener (2017, S. 28) vertritt sogar die Meinung, dass die Anthroposophie und eine darauf basierende Pädagogik überhaupt nicht „als Wissenschaft diskutiert werden kann, sondern in ihrer Begründung in den Bereich der Esoterik fällt“. In dieser Arbeit soll es jedoch nicht um die Wissenschaftlichkeit von Steiners Lehren gehen, sondern um die Umsetzung der Waldorf- und Heilpädagogik in der Praxis, speziell bezogen auf die erlebte Unterrichtspraxis im Professionalisierungspraktikum. Um die Frage der Wissenschaftlichkeit im Folgenden ausklammern zu können, wird die Anthroposophie in dieser Arbeit als philosophisches Modell

behandelt, wodurch sie wissenschaftlich beschrieben und erklärt werden kann, ohne dass ihr Konformität entgegengebracht werden muss.

Aufgrund der oben beschriebenen Thematik soll nun folgende Fragestellung praxisbezogen beantwortet werden:

Auf welchen Grundwerten und Intentionen beruht anthroposophischer Unterricht und wie wird er bei Lernenden mit geistiger Behinderung in der Praxis umgesetzt?

2. Waldorfpädagogik und anthroposophischen Heilpädagogik

Steiners anthroposophische Menschenkunde und mit ihr die Waldorf- und Heilpädagogik sind maßgeblich geprägt durch seine persönlichen Lebenserfahrungen. Als Hauslehrer wurde Rudolf Steiner in seinen Zwanzigern in eine Familie empfohlen, in der „der jüngste Sohn in seiner Entwicklung zurückgeblieben [war]“ (Drechsler, 2019, S. 26). Durch Steiners Förderung konnte der Junge innerhalb von zwei Jahren seinen Lernrückstand aufarbeiten und das Gymnasium besuchen (Steiner, 2009, S. 106). Diese Erfahrungen Steiners wurden zum Grundstein seiner Heilpädagogik. Durch seine eigene Biografie erlangte er „auf lebendige Art eine Erkenntnis der Menschenwesenheit, von der [er] glaube, dass sie so lebendig auf einem andern Wege von [ihm] nicht hätte erworben werden können“ (Steiner, 2009, S. 106). Steiner (2009) beschreibt seine Erfahrung mit dem Jungen wie folgt:

Ich musste den Zugang zu einer Seele finden, die sich zunächst wie in einem schlafähnlichen Zustande befand und die allmählich dazu zu bringen war, die Herrschaft über die Körperäußerungen zu gewinnen. Man hatte gewissermaßen die Seele erst in den Körper einzuschalten. Ich war von dem Glauben durchdrungen, dass der Knabe zwar verborgene, aber sogar große geistige Fähigkeiten habe. [...] Für das Unterrichten musste ich besondere Methoden ersinnen. [...] Diese Erziehungsaufgabe wurde für mich eine reiche Quelle des Lernens. Es eröffnete sich mir durch die Lehrpraxis, die ich anzuwenden hatte, ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Geistig-Seelischem und Körperlichem im Menschen. Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch. Ich wurde gewahr, wie Erziehung und Unterricht zu einer Kunst werden müssen, die in wirklicher Menschen-Erkenntnis ihre Grundlage hat. (S. 104f.)

In diesen Jahren als Erzieher und Hilfslehrer hatte der junge Steiner viel Zeit sich seinen Studien zu widmen (Steiner, 2009, S. 107). Besonders geprägt wurde er in den 1880ern und 1890er Jahren von den naturwissenschaftlichen Schriften Goethes, aus denen er seine Erkenntnistheorien entwickelte, die auch in den anthroposophischen Lehren und in seiner Pädagogik von Bedeutung sind (ebd., S. 112ff.; Bintener, 2017, S. 26f., 35f.)

Viele Jahre nach Steiners ersten Erfahrungen als Hauslehrer gründete er gemeinsam mit Emil Molt 1919 die erste Waldorfschule in Stuttgart, die Steiner bis zu seinem Tod 1925 leitete (Frielingsdorf, 2019, S. 23). „Die Waldorfschule war von Beginn an als freie, vom Staat

möglichst ganz unabhängige Schule begründet und geführt worden“ (ebd., S. 129). Weiterführend entwickelte Rudolf Steiner, als Gründer der *anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft*, seine Waldorfpädagogik und trieb die Eröffnungen neuer Waldorfschulen voran (ebd.; Wiehl, 2019, S. 7). Seine sogenannte *Erziehungskunst* bildet bis heute das pädagogische Fundament aller Waldorfschulen. Zentral sind dabei seine Menschenkunde und Entwicklungspsychologie, von denen sich Methodik und Didaktik des anthroposophischen Unterrichts ableiten (Frielingsdorf, 2019; S. 23, Wiehl, 2019, S. 27). Steiners anthroposophische Grundlegung ist das Hauptkriterium, das Waldorfschulen von den zur gleichen Zeit entstandenen reformpädagogischen Schulen unterscheidet (Bintener, 2017, S. 26; Frielingsdorf, 2019, S. 390). Aus Steiners Pädagogik resultieren lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen, die nur sehr wenig Beteiligung und Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen vorsehen, wie es dagegen bei reformpädagogischen Unterrichtsformen der Fall ist (Frielingsdorf, 2019, S. 120ff., S. 138; Göbel, 2019, S. 13).

Die Waldorfpädagogik geht der Heilpädagogik voraus. Es ist davon auszugehen, dass bei der Gründung der ersten Waldorfschule Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult wurden (Drechsler, 2019, S. 28). Jedenfalls gab es zu diesem Zeitpunkt noch keine spezifische Pädagogik Steiners für Kinder mit Behinderung und die anthroposophische Heilpädagogik war noch nicht erarbeitet (ebd., S. 28f.). Der gemeinsame Unterricht schien damals jedoch an seine Grenzen zu stoßen, denn bereits 1920, ein Jahr nach Gründung Steiners erster Waldorfschule, wurde die sogenannte „Hilfsklasse für die ganz Unbegabten“ (Frielingsdorf, 2019, S. 74) an Steiners Schule eingerichtet, mit dem Ziel auch Kinder mit Lernschwierigkeiten im Schulhaus zu halten und gegebenenfalls nach erfolgreicher Förderung wieder in die Stammklasse zurückzuführen (Drechsler, 2019, S. 29; Frielingsdorf, 2019, S. 75). Kinder mit schwereren Behinderungen wurden zu dieser Zeit außerhalb der Waldorfschulen in speziellen Heil- und Erziehungsinstituten unterrichtet. Das war für die damalige Zeit fortschrittlich, da diese Personengruppe weitläufig als bildungsunfähig betrachtet wurde (Frielingsdorf, 2019, S. 29). Bemerkenswert an diesen Instituten war die Tatsache, dass diese während des dritten Reichs ihre anthroposophische Arbeit weiterhin fortsetzen durften, während Waldorfschulen dagegen verboten wurden. Die dortige Schüler*innenschaft konnte sogar vor der Euthanasie der Nationalsozialisten bewahrt werden (Frielingsdorf, 2019, S. 183). Steiners erste Hilfsklasse wurde nach den Idealen der Waldorfpädagogik unterrichtet, deren Konzept der Ganzheitlichkeit eine Erziehung zur Tauglichkeit verbietet. Steiner sah Menschen mit Behinderung als in ihrem Menschsein gehindert und in ihrer Entwicklung verzögert oder stehengeblieben (Drechsler, 2019, S. 27ff.). In seinem Heilpädagogischen Kurs etabliert er den Begriff *seelenpflegebedürftig*, der vor allem darauf hinweist, dass Steiner Behinderung als eine Schädigung der Leiblichkeit betrachtet, bei der niemals der Geist behindert ist, sondern lediglich an dem Durchdringen der Leiber gehindert wird (Mehr zu Steiners Menschenkunde

im nächsten Kapitel) (Drechsler, 2019, S. 33). Der Begriff der Seelenpflegebedürftigkeit ist bis heute in der anthroposophischen Theorie und Praxis zentral und wird auch in der Praxiseinrichtung verwendet. Wie an der obigen Ausführung zu erkennen ist, kann die Entwicklung der Waldorf- und der anthroposophischen Heilpädagogik, die beide auf dem gleichen anthroposophischen Welt- und Menschenbild basieren, in den ersten Jahren als gleich betrachtet werden (ebd., S. 30ff.). 1924 fand dann, nach bereits fünf Jahren heilpädagogischer Arbeit, Steiners *Heilpädagogischer Kurs* statt, indem auch das beschriebene Verständnis von Behinderung vermittelt wurde. Die Zielgruppe waren zu diesem Zeitpunkt Ärzt*innen und Pädagog*innen. (ebd., S. 32). Der *Heilpädagogische Kurs* ist bis heute von Relevanz im heilpädagogischen Unterricht, auch wenn er als historisches Dokument betrachtet werden kann (ebd., S. 34). Die Heilpädagogik wird heute in der Regel ergänzt durch ein medizinisches und therapeutisches Angebot. Dieses ist jedoch auch in einzelnen Waldorfschulen zu finden und nicht ausschließlich den heilpädagogischen Institutionen vorbehalten. Bereits 1921 wurde in Steiners Waldorfschule in Stuttgart ein Schularzt integriert (Wieting, 2013, S. 175). Da anthroposophische Pädagogik den Anspruch erhebt, den Menschen ganzheitlich „mit Geist, Seele und Leib“ (ebd.) zu fördern wird die medizinische Fachlichkeit als notwendig erachtet (Drechsler, 2019, S. 25; Wieting, 2013, S. 175). Neben der schulmedizinischen Betreuung findet Diagnostik und Behandlung hier auch auf Grundlage anthroposophischer Menschenkunde statt (Wieting, 2013, S. 176f.). Die Praxisschule verfügt für ihre Schüler*innen ganz im heilpädagogischen Sinne ebenfalls über einen Schularzt, sowie über ein umfangreiches Therapieangebot.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die anthroposophische Heilpädagogik aus der Waldorfpädagogik hervorgeht und die eine daher nicht getrennt von der anderen betrachtet werden kann. Da beide auf Steiners anthroposophischen Lehren basieren und die gleichen Werte und Methoden tradieren, finden sich in Waldorfschulen und heilpädagogischen Schulen zwangsläufig immer Elemente beider Ansätze. Im folgenden Kapitel wird nun Steiners Menschenbild und seine Entwicklungspsychologie als Fundament der anthroposophischen Pädagogik und Unterrichtspraxis beschrieben.

3. Rudolf Steiners Anthropologie

Rudolf Steiner entwickelte die *Allgemeine Menschenkunde* direkt aus der Anthroposophie heraus. Diese bildet die theoretische Grundlage der (Heil-) Pädagogik, Methodik, Didaktik und Inhaltsauswahl im anthroposophischen Unterricht (Drechsler, 2019, S. 27; Zech, 2019, S. 322). Problematisch ist jedoch, dass es in der Anthroposophie kein einheitliches, systematisches Menschenbild gibt. Es werden eher Methoden zur Erschließung des einzelnen Menschen als freie Persönlichkeit benannt. Daher existieren auch innerhalb Steiners Schriften verschiedene Modelle, die den Menschen unterschiedlich gliedern (Bintener, 2017, S. 57ff.; Kaschubowski, 2013a, S. 17f.; Steiner, 2009, S. 12; Steiner, 2010c, S. 4). Eines dieser Modelle

beschreibt den Menschen als dreigliedrig (Leib, Seele, Geist), ein anderes als viergliedrig (physischer Leib, Ätherleib, Astralleib, Ich-Leib) (Steiner, 2009, S. 12; Steiner, 2010c, S. 4). Wieder andere Modelle differenzieren noch weiter (Bintener, 2017, S. 57ff.; Steiner, 2009, S. 12f.; Steiner, 2010c, S. 4ff.). Letztendlich stehen diese Modelle jedoch alle für ein einheitliches Menschenverständnis und ergänzen sich gegenseitig. Der Grund für dieses Fehlen eines konkreten, einheitlichen und systematischen Modells liegt sicherlich auch in Steiners Aversion gegenüber Begriffsdefinitionen. Nach ihm kann ein Durchdringen einer Sache auch auf der Empfindungsebene und seelisch erfolgen, ohne dass der Verstand dafür konkrete Begriffe braucht. Er geht sogar so weit zu sagen, dass es schädlich sein kann, Verstandsbegriffe vor dem fühlenden und seelischen Erkennen einzuführen (Steiner, 2009, S. 52ff.; Steiner, 2010a, S. 24ff.).

Im Folgenden wird trotz aller Problematik der Uneinheitlichkeit kurz seine Menschenkunde basierend auf zwei gängigen Modellen dargestellt. An Steiners Menschenkunde knüpft außerdem eine eigene Entwicklungspsychologie an (Frielingsdorf, 2019, S. 117). Diese wird im Kapitel 3.2 dargestellt.

3.1 Anthroposophische Menschenkunde

Nach Steiner kann der Mensch als aus vier Wesensgliedern bestehend beschrieben werden: „dem physischen Leib, dem Äther- oder Lebensleib, dem Astral- oder Empfindungsleib und dem Ich-Leib“ (Steiner, 2009, S. 12). Diese vier Glieder sind bei der Geburt noch nicht vollständig erschlossen, die Entwicklung vollzieht sich in Jahrsiebten (Bintener, 2017, S. 36). Auf den genauen Entwicklungsverlauf geht das folgende Unterkapitel ein. Da dieses Entwicklungsverständnis besondere Relevanz für den anthroposophischen Unterricht hat wird hier vor allem auf die Aspekte der Menschenkunde eingegangen, die für die anthroposophische Entwicklungspsychologie besonders bedeutsam sind. Neben den vier Wesensgliedern gibt es noch weitere Modelle zur Erschließung des Menschen. „In dem Modell des dreigliedrigen Menschen verknüpft Rudolf Steiner nun das Ätherische mit dem Wollen, das Astralische mit dem Fühlen und das Ich mit dem Denken“ (Bintener, 2017, S. 51). Dabei verbindet er außerdem die Wesensglieder mit drei biologischen Systemen, die den viergliedrigen Menschen durchwirken: Das Nerven-Sinnessystem korrespondiert mit dem Denken und dem Ich, das rhythmische System mit dem Fühlen und dem Astralleib und das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem mit dem Willen und dem Ätherleib (Bintener, 2017, S. 51ff.; Steiner, 2010c, S. 4). Die drei biologischen Systeme dürfen jedoch nicht als völlig getrennt voneinander verstanden werden, denn sie bedingen sich gegenseitig. So durchdringen zum Beispiel die Stoffwechselvorgänge den gesamten Organismus und beeinflussen die Atmung, die wiederum Teil des rhythmischen Systems ist. Ebenso wirken sie auf das Nervensystem (Steiner, 2010b, S. 113 f.). Alle Wesensglieder bedingen sich gleichermaßen auch gegenseitig und wirken im Menschen aufeinander und miteinander (ebd., 2010c, S. 34f.).

An dieser Stelle sei ein weiterer zentraler Aspekt der anthroposophischen Menschenkunde erwähnt, die Reinkarnation und mit ihr das Karma. Bintener (2017) fasst zusammen:

Rudolf Steiner geht in seinem Menschenverständnis davon aus, dass das Ich jedes Menschen immer aufs Neue auf die Erde zurückkehrt, um in einem physischen Körper eine Entwicklung durchzumachen. Dieser Vorgang wird als Reinkarnation bezeichnet; die Aufgaben, die aus dem vorherigen Leben mit in das neue Erdendasein genommen werden, tragen die Bezeichnung Karma. (S. 51)

Besonders wichtig sind Karma und Reinkarnation bezogen auf das Thema Behinderungen, Störungen und Krankheit, denn „Der Ätherleib mit all seiner Lebendigkeit ist so in dem Menschen, wie der Mensch aus dem vorirdischen Dasein mit seinem Karma ankommt und den Ätherleib in sich aufnehmen kann. Dessen müssen wir uns bewusst sein“ (Steiner, 2010c, S. 23). Steiner ist vor diesem Hintergrund auch der Ansicht, dass sämtliche Störungen und Behinderungen karmisch bedingt sind (ebd. S. 48). Diese Ansicht ist (natur-) wissenschaftlich jedoch wieder nicht belegbar und vor allem vor dem Hintergrund kritisch zu hinterfragen, dass auch medizinisch-anthroposophische Diagnostik auf Steiners Menschenkunde beruht (Wieting, 2013, S. 181).

3.2 Anthroposophische Entwicklungspsychologie

Der erste Waldorf-Lehrplan 1925 basierte auf Steiners Menschenkunde und der daran anknüpfenden Entwicklungspsychologie. Mit seiner Abhandlung zur *Entwicklung des Kindes* hat Steiner eine häufig rezipierte Grundlagenschrift verfasst, die bis heute die Grundlage der anthroposophischen Lehrpläne ist (Frielingsdorf, 2019, S. 39, 117ff.). Im Gegensatz zur Menschenkunde ist Steiners Entwicklungspsychologie deutlich konkreter. Sein Stufenmodell beschreibt die menschliche Entwicklung in Jahrsiebten und benennt dabei emotionale Fähigkeiten und *Weltergreifungsmechanismen*, die der Mensch in der jeweiligen Phase nutzt. Dabei hat jedes Jahrsiebt ein Hauptthema, wonach sich die Pädagogik, Didaktik und Inhaltsauswahl im anthroposophischen Unterricht richtet (Bintener, 2017, S. 64ff.; Steiner, 2010a, S. 12ff.). Steiners Modell orientiert sich an Siebenjahresschritten, ist aber nicht als starr zu betrachten, da er durchaus anerkennt, dass Entwicklung individuell verläuft (Steiner, 2010a, S. 12f.). Steiners anthroposophische Entwicklungspsychologie wird nun dargelegt:

Die Entwicklung des Menschen beginnt bereits *vorgeburtlich* im Mutterleib. Dabei ist der physische Leib des ungeborenen Kindes vom physischen Leib der Mutter umhüllt. Der Gebrauch des Wortes *umhüllen* wird auch im Folgenden relevant sein. Auch wenn nach Steiner alle Wesensglieder schon bei der Geburt vorhanden sind, sind sie zunächst von einer Hülle umschlossen und müssen erst entlassen werden, um wirken zu können (Steiner, 2010a, S. 13).

Das *erste Jahrsiebt* beginnt also mit dem Entlassen des physischen Leibs des Kindes aus der Mutterhülle, also mit der Geburt und erstreckt sich bis ungefähr zum siebten Lebensjahr. Mit der Geburt beginnt die physische Welt auf das Kind zu wirken und die Sinne des Kindes richten sich in die Außenwelt (ebd.). Im ersten Jahrsiebt soll das Kind seinen Körper erschließen und Geborgenheit erfahren. Die Sinne entwickeln sich nach und nach und das Kind erwirbt motorische Körperfertigkeiten (Bintener, 2017. S. 64f.). Im Zentrum der Entwicklung steht das Nerven-Sinnes-System und mit ihm das Wollen (ebd. S. 66). Lernen sollte in dieser Phase vor allem durch das Nachahmen von Vorbildern erfolgen (Frielingsdorf, 2019, S. 39.). Das erste Jahrsiebt endet mit dem Zahnwechsel. Steiner betrachtet diesen als eine Art zweite Geburt. Bis zur ersten Geburt war der Mensch noch von der Mutterhülle umgeben, bis zum Zahnwechsel ist er es noch von der Äther- und Astralhülle. Die Ätherhülle entlässt mit dem Zahnwechsel den Ätherleib, wodurch bis zum Ende des zweiten Jahrsiebts mit der Geschlechtsreife nur noch die Astralhülle bleibt (Steiner, 2010a, S. 13; Steiner, 2010c, S. 6f). Bis zum Zahnwechsel können Reize von außen nicht an den Ätherleib herankommen, genauso wie Reize der physischen Welt nicht an den physischen Leib des Kindes in der Mutterhülle gelangen können (ebd., 2010a, S. 13). Für das Lernen sind in dieser Lebensphase also basale oder körperlich-motorische Angebote sinnvoll. Steiner bezeichnet den Zahnwechsel deshalb als zweite Geburt des Menschen, weil der menschliche Körper sich mit dem Ende des ersten Jahrsiebts komplett erneuern würde (Steiner, 2010c, S. 6f). Im ersten Jahrsiebt entspricht der physische Leib des Kindes dem sogenannten *Erbkörper*, also dem Körper, den das Kind von seinen Eltern vererbt bekommen hat. Mit dem Zahnwechsel werde dieser nun abgestoßen und es entsteht ein ganz neuer Körper. Dabei muss sich die Individualität gegen die Erbkräfte behaupten, sonst können diese auch noch nach dem Zahnwechsel weiterwirken:

Dasjenige, was der Mensch an sich trägt nach dem Zahnwechsel, das wird nicht mehr durch die Vererbungskräfte aufgebaut, das wird ganz allein aus dem Geistig-Seelischen aufgebaut, das heruntersteigt, so daß der Mensch seinen Erbkörper substantiell nur bis zum Zahnwechsel trägt, und während er ihn abstößt, aus seiner Individualität einen neuen aufbaut. Unseren eigenen Körper haben wir eigentlich erst seit dem Zahnwechsel. Nur geschieht die Sache so, daß der Erbkörper benutzt wird als Modell, und je nachdem das geistig-seelische Leben stark oder schwach ist, je nachdem wird dieses Geistig-Seelische leichter imstande sein, mehr individuell vorzugehen gegen das, was als Erbgestaltung da ist, oder es unterliegt der Erbgestaltung, es muß den zweiten Körper formen, wie der erste von den Eltern her geformt ist. (Steiner, 2010c, S. 6f)

Die Erziehenden müssen dies also beobachten und die Individualität gegebenenfalls so stärken, dass sie sich gegen die Erbkräfte behaupten kann (Steiner, 2010c, S. 7f.).

Das *zweite Jahrsiebt* erstreckt sich ungefähr vom siebten bis zum vierzehnten Lebensjahr. Es beginnt, wie bereits dargestellt, mit dem Zahnwechsel, der für Steiner (2010a, S. 14f.)

gleichzeitig auch die Schulreife darstellt und endet mit der Geschlechtsreife und der Enthüllung des Astralleibs. In diesem zweiten Jahrsiebt lernt das Kind am besten durch Nachfolge und Autorität (Frielingsdorf, 2019, S. 39). Das Schulkind wünsche sich nach Steiner (2010a, S. 23ff.) *verehrungswürdige Persönlichkeiten* und *lebensvolle Bilder* durch beispielsweise Erzählungen und Märchen (ebd.). Das Kind beginnt in dieser Phase naturwissenschaftliches Interesse zu entwickeln und Fragen zu stellen (Bintener, 2017, S. 65). Steiner (2010a) warnt jedoch davor, diese Fragen verstandesmäßig durch klare Begrifflichkeiten zu beantworten. Das Kind solle seine Welt zunächst symbolisch aufnehmen:

Immer ist eben festzuhalten, dass nicht abstrakte Vorstellungen auf den sich entwickelnden Ätherleib wirken, sondern lebensvolle Bilder in ihrer geistigen Anschaulichkeit. Allerdings muss das zuletzt Erwähnte mit dem größten Takte ausgeführt werden, damit die Sache nicht in das Gegenteil umschlage. Bei Erzählungen kommt alles auf die Art des Erzählens an. Es kann daher nicht ohne weiteres die mündliche Erzählung etwa durch Lektüre ersetzt werden [...] Gleichnisse für geistige Zusammenhänge müssen so an die Seele herantreten, dass die Gesetzmäßigkeit des Daseins hinter den Gleichnissen mehr geahnt und empfunden wird, als in verstandesmäßigen Begriffen erfasst. (S. 23)

Während im ersten Jahrsiebt die Entwicklung des Nerven-Sinnes-Systems dominiert, ist es im zweiten Jahrsiebt die des rhythmischen Systems, das das Denken und das Wollen harmonisiert (Bintener, 2017, S. 66). Die symbolischen, ästhetischen Inhalte, die nach Steiner in dieser Phase angeboten werden sollen, sollen zur Förderung dieses biologischen Systems durch Wiederholungen und Rituale vermittelt werden (ebd., S. 53). Im zweiten Jahrsiebt entwickelt sich auch das Gedächtnis, welches ohne den Verstand zu sehr zu beanspruchen ebenfalls durch Wiederholungen und Rituale gefördert werden soll (Frielingsdorf, 2019, S. 39; Steiner, 2010a, S. 28f.). In der Praxis zeigt sich diese Rhythmisierung unter anderem durch „Gedichte, die immer zur selben Zeit gesagt werden, einzelne Wochentage, die gleich gestaltet werden [und] eine Aufgabe oder Handlung, die jeden Tag selbstverständlich über einen langen Zeitraum hinweg übernommen wird“ (Bintener, 2017, S. 53). Auch die Praktikumseinrichtung nutzt im Unterricht solche rhythmischen Elemente. Im zweiten Jahrsiebt soll der Mensch „allseitig und unbefangen das Leben auf sich wirken [...] lassen. Denn ein jedes Urteil, das nicht auf der gehörigen Grundlage von Seelenschätzen aufgebaut ist, wirft dem Urteiler Steine in seinen Lebensweg“ (Steiner, 2010a, S. 35). Mit Seelenschätzen meint Steiner hier die Übernahme von auf Autoritätsglauben gestützten Erkenntnissen, denn „Um reif zum Denken zu sein, muss man sich die Achtung vor dem angeeignet haben, was andere gedacht haben“ (Steiner, 2010a, S. 35).

Das *dritte Jahrsiebt* liegt ungefähr zwischen dem vierzehnten und einundzwanzigsten Lebensjahr. Es beginnt mit der Geschlechtsreife. „In dem Augenblicke, wo auch der Astralleib frei wird, schließt der Ätherleib eine Periode ab. Dieser Abschuss drückt sich in der

Geschlechtsreife aus. Die Fortpflanzungsorgane werden selbständig, weil nunmehr der freie Astralleib nicht mehr nach innen wirkt, sondern hüllenlos der Außenwelt unmittelbar entgegentritt“ (ebd., S. 14). Nun kann begonnen werden auch astralische Einflüsse auf den/die Jugendliche*n wirken zu lassen (ebd.). Das hier dominierende System ist das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Es wird abstraktes Denken möglich und soll auch gefördert werden (Bintener, 2017, S. 66; Frielingsdorf, 2019, S. 39).

Mit der Geschlechtsreife ist die Zeit gekommen, in der der Mensch auch dazu reif ist, sich über die Dinge, die er vorher gelernt hat, ein eigenes Urteil zu bilden. Man kann einem Menschen nichts Schlimmeres zufügen, als wenn man zu früh sein eigenes Urteil wachruft. Erst dann kann man urteilen, wenn man in sich erst Stoff zum Urteilen, zum Vergleichen aufgespeichert hat. (Steiner, 2010a, S. 34)

Der junge Mensch ist nun so weit mit der Welt verbunden, „dass seine kognitiven Fähigkeiten richtig zur Geltung kommen können. „Doch nicht nur das Denken wird hier wichtiger, auch die sozialen Fähigkeiten treten nun deutlicher in den Blick.“ (Bintener, 2017, S. 65). Im dritten Jahrsiebt entwickeln sich vor allem auch zwischenmenschliche Gefühle und Gründe für menschliches Handeln werden hinterfragt (ebd.; Steiner, 2010c, S. 8f.). Bei optimalem Entwicklungsverlauf kommt es durch das Reifen der intellektuellen und sozialen Kompetenzen zur Mündigkeit und der *Weisheit des Geistes*, die sich im freien Denken zeigt (Bintener, 2017, S. 68). Im dritten Jahrsiebt reift der junge Mensch in sein Ich hinein. Mit Abschluss dieser Entwicklung wird der Ich-Leib enthüllt und die Menschliche Entwicklung des Ichs ist damit abgeschlossen. Die menschliche Entwicklung im Allgemeinen ist jedoch als ewiger Prozess zu betrachten, da der Mensch lebenslang lernen und reifen kann (ebd.)

Im gesamten Entwicklungsverlauf kann es durch unterschiedliche Ursachen immer wieder zu Störungen kommen. In seinen Vorträgen zum *Heilpädagogischen Kurs* erläutert Steiner mehrere solcher Ursachen, wie zum Beispiel Vererbungsdefekte, die karmisch bedingt sind (Steiner, 2010c, S. 10), Willensdefekte aufgrund schwacher Individualität und Probleme in der zweiten Entwicklungsphase Organmodelle nachzubilden (ebd., S. 12ff.), verrückte Gedanken, wenn beim Aufbau des Gehirns etwas gestört wurde und daher die Gedanken im Weltenäther nicht richtig gespiegelt werden können (ebd., S. 21f.) und Probleme des Astral- und Ich-Leibs beim Durchdringen des physischen Leibes oder der Organe (ebd., S. 30ff.), wie es zum Beispiel bei Epilepsie der Fall ist (ebd., S. 41). Durch solche Störungen kann das Zusammenspiel der Wesensglieder beeinträchtigt werden und dadurch auch die Reifung und Entwicklung eines mündigen Ichs. Eine heilpädagogische Förderung wird dann notwendig. Greift man behandelnd in die beeinträchtigte Entwicklung eines „minderwertigen Kindes [ein] wird in das Karma eingegriffen, und selbstverständlich muß eingegriffen werden. Es ist ein richtiges Eingreifen ins Karma, es müssen da gewisse Dinge überwunden werden“ (Steiner, 2010c, S. 29). An dieser Stelle muss auch wieder kritisch festgestellt werden, dass

medizinisch-anthroposophische Diagnostik auf Steiners Menschenkunde und Entwicklungsmodell beruht, die oft im Widerspruch mit der schulmedizinischen Anthropologie, Diagnostik und Behandlung steht (Wieting, 2013, S. 181). Dies wird besonders am aufgezeigten Beispiel der Epilepsie deutlich. Ebenso ist es fraglich, ob eine auf diesem Menschenbild basierende Pädagogik tatsächlich, wie behauptet wird, die Anthroposophie im Unterricht ausklammern kann (Bintener, 2017, S. 13; Frielingsdorf, 2019, S. 128; Kaschubowski, 2013a, S.13). Um es mit Binteners (2017) Worten zu sagen: „Was bleibt letztlich von einem Waldorfunterricht übrig, wenn ihm die weltanschauliche Grundlage entzogen wird?“ (S. 13). Im folgenden Kapitel werden einige Grundelemente des anthroposophischen Unterrichts vorgestellt. Hier könnte man an manchen Stellen Argumentieren, dass dabei kein anthroposophisches Weltbild an die Lernenden vermittelt werden würde. Dies muss jedoch angezweifelt werden, da zum einen die anthroposophische Menschenkunde als theoretische Grundlage der Auswahl der Inhalte und Methoden dient und zum anderen auch die Auswahl der Texte und Gedichte sowie die bildliche Darstellung der Inhalte mit dieser Theorie Steiners begründet wird (ebd., S. 24). Weiterführend spiegelt sich der Glaube an einen Gottesgeist, das Karma und die Reinkarnation in der Erziehungslehre wider und auch im phänomenologischen Chemieunterricht, der Farbenlehre im Malen oder der Meschen- und Pflanzenkunde im Biologieunterricht werden anthroposophische Sichtweisen auf die Welt und die Naturwissenschaften vermittelt (ebd., S. 26f.; Anhang A.2). Deshalb wird auch oft von einem *verdeckten Lehrplan* gesprochen, dem unterstellt wird eine Erziehung zur Anthroposophie zu bezwecken (Steinwachs, 2019, S. 175).

Wie die anthroposophische Menschenkunde und ihr Entwicklungsverständnis unter anderem in den Lehrplan integriert werden kann zeigt Anhang A1 am Beispiel einer Ausarbeitung der Freien Waldorfschule Lippe-Detmold.

4. Grundelemente der Waldorfpädagogik und anthroposophischen Heilpädagogik

Kurz vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule formulierte Rudolf Steiner (1919) in dem Aufsatz *Freie Schule und Dreigliederung* folgenden Gedanken zu schulischer Bildung aus:

Worauf es der Gegenwart ankommen muss, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? (S. 37).

Damit bezieht sich Steiner auf seine Menschenkunde und sein Entwicklungsverständnis. Die Schüler*innen sollen durch die Schule dabei gefördert werden, ganz im Sinne ihrer Veranlagungen, zu mündigen Individuen zu werden (Bintener, 2017, S. 68; Steiner, 2010c, S.

8f; Soetebeer, 2019, S. 74). Steiners Verständnis des Menschen und seiner Entwicklung ist dabei ein ganzheitliches (Drechsler, 2019, S. 29; Steiner, 2010c, S.147ff., 167ff.). Auch schulische Bildung muss daher ebenfalls ganzheitlich, beziehungsweise allseitig erfolgen. Zentral sind „neben den geistigen und emotionalen Potenzialen ausdrücklich auch die leibliche Entwicklung. [Diese] umgreift – in der Sprache der Waldorfpädagogik: Denken, Fühlen und Wollen“ (Loebell, 2016, 401ff.). Steiners Anliegen war es im Sinne seiner Menschenkunde den Menschen als leibliches, geistiges und seelisches Wesen zu betrachten sowie Natur und geistige Individualität in ihren gegensätzlichen, aber sich ergänzenden Eigenschaften mit reziproker Wirkung zu verstehen (Soetebeer, 2019, S. 71). Anthroposophischer Unterricht leitet sich somit also nicht aus ökonomischer Notwendigkeit einer marginalisierenden Gesellschaft ab, sondern kann als *Ich-Pädagogik* bezeichnet werden, da sie die Entwicklung der Individualität und des mündigen Ichs in ihr Zentrum stellt.

Ganz im Sinne der angestrebten allseitigen Bildung stehen verschiedene Grundelemente des anthroposophischen Unterrichts, von denen einige im Folgenden genauer betrachtet werden: Der Tag beginnt in den meisten anthroposophischen Schulen mit einem *rhythmischen Teil* (Kapitel 4. 2). Darauf folgt in der Regel der 90- bis 100-minütige Lernteil mit *Epochenunterricht*, in dem jeweils ein Themengebiet über einen längeren Zeitraum (meist drei bis vier Wochen) intensiv behandelt wird (Bintener, 2017, S. 224; Wiehl, 2019, S. 146). Die Epochen wiederholen sich thematisch über die Schulzeit hinweg und zu Beginn einer neuen Epoche wird erstmal der Stoff der letzten wiederholt und ins Gedächtnis gerufen (Bintener, 2017, S. 248). Die Inhalte im Epochenunterricht werden in ihrer Abfolge „einführend, aufbauend und vertiefend gesteigert“ (Wiehl, 2019, S. 146). Auch Mathematik und Deutsch werden in Epochen unterrichtet (ebd.). Da sich der Epochenunterricht über mehrere Wochen erstreckt und im Aufbau und der Struktur jede Einheit ähnlich ist, kann auch hier von einer Rhythmisierung gesprochen werden, die den Ätherrhythmus unterstützt (Bintener, 2017, S. 273). Ein weiteres wichtiges Element in der anthroposophischen Pädagogik sind die Feiern der *Jahresfeste*. Diese Feiern sind Teil der religiösen Erziehung, aber auch „integraler und unverzichtbarer Bestandteil der Schulkultur heilpädagogischer Schulen auf anthroposophischer Grundlage“ (Kirch-Jacobi, 2013, S. 183). Im anthroposophischen Unterricht fließen die Jahresfeste in vielfältiger Weise in die pädagogische Arbeit und Gestaltung des schulischen Umfelds ein (ebd.; Bintener, 2017, S. 273). Die einzelnen Feste und Monatsfeiern machen den Jahresablauf sinnlich erlebbar und können vor allem seelenpflegebedürftigen Kindern durch die Rhythmisierung bei der Orientierung im Jahresrhythmus und der Erinnerungsbildung helfen (Bintener, 2017, S. 273; Kirch-Jacobi, 2013, S. 183).

Ebenfalls zentral ist die ästhetische Bildung, die unter anderem im *Erzählteil* und den *Künsten* Ausdruck findet (Bintener, 2017, S. 197; Steiner, 1980, S. 23). Im allgemeinen Lehrplan der

Waldorfschule findet sich neben dem Erzählstoff für die jeweiligen Klassen auch noch künstlerisch-praktische Fächer, die ergänzend zum Epochenunterricht und oft von speziellen Fachlehrkräften unterrichtet werden (Wiehl, 2019, S. 135; Anhang A.2). Zu Bedenken ist dabei, dass zwar ein allgemeiner Konsens darüber existiert, was wann unterrichtet werden soll, aber ein konkreter Lehrplan der Waldorfschule mit Formulierung der Lernziele oder -Kompetenzen nicht existiert (Bintener, 2017, S. 247f.; Steinwachs, 2019, S. 164ff.). Als curriculares Standardwerk wird aktuell der *Richter-Lehrplan* tradiert, benannt nach seinem Autor, Tobias Richter (Bund der Freien Waldorfschulen e.V., 2022; Steinwachs, 2019, S. 166). Ausgehend von den künstlerisch-praktischen Fächern wurden aus der anthroposophischen Menschenkunde heraus auch *Therapieformen* entwickelt (Drechsler 2019, S. 31). Der Unterricht der Praktikumseinrichtung wird ebenfalls ergänzt durch ein breites Therapieangebot, das während der Unterrichtszeit stattfindet. Es werden neben den gängigen Therapien wie Physiotherapie, Ergotherapie, Ess- und Schlucktherapie, Logopädie und Sprachtherapie auch anthroposophisch-künstlerische Therapien wie Maltherapie, Musiktherapie, Plastische Therapie und Heileurhythmie an. Die Therapeut*innen befinden sich in regelmäßigem Austausch mit den Klassenteams, wodurch Anregungen aus den Therapien auch im Unterricht umgesetzt werden können. Ebenfalls gibt es das Angebot der Förderung in Unterstützter Kommunikation. Eine weitere Besonderheit im anthroposophischen Unterricht stellt die *Rolle der Klassenlehrkraft* dar, die ihre Schüler*innen oft über acht Jahre begleitet (Clemens & Kohl, 2019, S. 182).

Im Folgenden kann des Umfangs wegen nicht auf alle Grundelemente oder Besonderheiten des anthroposophischen Unterrichts eingegangen werden. Exemplarisch werden jedoch die Rolle der Klassenlehrkraft und der rhythmische Teil genauer betrachtet, da sowohl die Lehrperson als auch die Rhythmisierung im gesamten Unterrichtsgeschehen an anthroposophischen Schulen von größter Bedeutung sind (Bintener, 2017, S. 66, 80ff.; Frielingsdorf, 2019, S. 39; Steiner, 1980, S. 168; Steiner, 2010a, S. 28f.)

4.1 Die Rolle der Klassenlehrkraft

Die Klassenlehrkraft spielt im anthroposophischen Unterricht eine zentrale und aktive Rolle. Diese ist einer der Gründe, warum die Waldorfpädagogik nicht zu den reformpädagogischen Strömungen dazugezählt werden kann (Bintener, 2017, S. 26, Drechsler; 2019, S. 27; Frielingsdorf, 2019, S. 122). Reformpädagogische Schulen versuchen den Einfluss der Lehrkräfte auf die Kinder weitestgehend zu reduzieren. Der Einfluss auf die Lernenden geschieht dort primär über die vorbereitete Umgebung, in der die Kinder sich selbstständig Lernmaterialien und Inhalte beschaffen (Allman & Stein, 2019, S. 34). Eine solche Zurücknahme der Lehrer*innenpräsenz lehnt die anthroposophische Pädagogik ab. Für sie ist die Autoritäts- und Vorbildfunktion der Lehrkraft notwendig für die Entwicklung der Kinder (Frielingsdorf, 2019, S. 122; Steiner, 2010a, S. 35). Eine Mitbestimmung der Inhalte und

Methoden durch die Schüler*innen ist nicht vorgesehen, wobei das Prinzip der Individualität durchaus fordert die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen (Frielingsdorf, 2019, S. 122; Rawson, 2019, S. 152). Die Anthroposophie als Grundlage der anthroposophischen Pädagogik schreibt ausgehend von ihrer Menschenkunde und Erkenntnistheorie eine eigene Methodik und Didaktik vor und ist dadurch unflexibel was die Auswahl der Inhalte und deren Vermittlung angeht (Bintener, 2017, S. 285). Die anthroposophische Lehrkraft hat nicht primär das Ziel der Wissensvermittlung. Sie nimmt eine fast schon therapeutische Funktion ein, denn das Ziel ihres Unterrichts ist es das Kind in seiner Entwicklung und dem Hineinwachsen in seinen Körper und alle Leiber zu unterstützen (ebd. S. 286). Trotzdem würden anthroposophische Lehrkräfte ihren Unterricht vermutlich als schüler*innenzentriert bezeichnen, denn auch wenn von außen betrachtet die Lehrkraft als aktiv und die Lernenden als zuhörend, reaktiv, oder passiv beobachtet werden, so würde man die Kinder als innerlich aktiv ansehen (Rawson, 2019, S. 155). Die Lehrkraft verhilft den Lernenden dabei zur Erkenntnis zu kommen, regt sie durch Wiederholungen an innerlich selbst aktiv zu werden und ihre eigenen Erfahrungen im Unterrichtsgespräch zu teilen sowie das Gelernte in die Praxis umzusetzen (ebd.). Ebenso gestalten die Schüler*innen Epochen- und Fachhefte, deren Inhalt und Struktur von der Lehrperson gelenkt werden. Die anthroposophische Pädagogik würde diese Gestaltung trotz der Lenkung der Lehrkraft als Ausdruck des selbsttätigen Arbeitens betrachten (ebd.).

Auch in der Praktikumsschule fand Epochen-, Fach- und Förderunterricht in Form von lehrkraftzentrierten Unterrichtseinheiten statt. Die Stunden begannen in der Regel mit einem kurzen frontalen Lehrgang, auf den eine Arbeitsphase mit von der Lehrkraft ausgewählten Materialien folgte. Die Heftaufschriebe wurden ebenfalls von der Lehrkraft gelenkt, indem beispielsweise von der Tafel abgeschrieben oder Texte eingeklebt wurden. Am Ende mancher Stunden wurde je nach Lehrer*in noch gemeinsam ein Gedicht gesprochen. Durch das jahrgangsübergreifende Einteilen der Lernenden im Förderunterricht wurde Mathematik und Deutsch in homogenen Lerngruppen unterrichtet, mit dem Ziel dadurch individueller an die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen.

Die Lehrkraft hat neben der Auswahl der Inhalte und Methoden auch den Auftrag seelisch auf die Kinder zu wirken, in ihr Karma hineinzuschauen und sie acht Jahre lang liebevoll, fast schon familiär zu begleiten (Bintener, 2017, S. 80ff.; Steiner, 1980, S. 168; Steiner, 2010c, S. 13). Diese Begleitung geht über das Lernen hinaus und ist durch eine sehr vertrauensvolle positive Beziehung gekennzeichnet (Schmalenbach et al., 2014, S. 48). Durch Begeisterung und Enthusiasmus soll die Lehrkraft ihre Schüler*innen anstecken, sie dadurch Sinnhaftigkeit im Lernen erleben lassen und in ihnen das Gefühl wecken, sie seien mit der Welt verbunden (Steiner, 1993, S. 123). Durch das seelische Wirken der Lehrkraft auf die Kinder kann sie in

deren Entwicklung und Karma eingreifen. Dies ist besonders wichtig bei Kindern mit Behinderung (Steiner, 2010c, S. 29). Wie ein solches Wirken aussehen soll, erklärt Steiner (2010c) im *Heilpädagogischen Kurs*:

Der eigene Ätherleib des Erziehers [...] muß auf den physischen Leib des Kindes wirken können. Der eigene astralische Leib muß auf den Ätherleib des Kindes wirken können. Das eigene Ich des Erziehers muß auf den Astralleib des Kindes wirken können. Und jetzt werden Sie innerlich sogar erschrecken, denn hier steht das Geistselbst des Erziehers, von dem Sie glauben werden, daß es nicht entwickelt ist. Das muß auf das Ich des Kindes wirken. Aber das Gesetz ist so. Und ich werde Ihnen zeigen, inwiefern tatsächlich nicht bloß im Idealerzieher, sondern oftmals im allerschlechtesten Erzieher das Geistselbst des Erziehers, das ihm selber gar nicht zum Bewußtsein kommt, auf das Ich des Kindes wirkt. Das Erziehungswesen ist in der Tat in eine Reihe von Mysterien eingehüllt. (S. 24)

Diese Art des heilpädagogischen Wirkens konnte ich in meiner Praktikumszeit nicht erleben. Sicherlich deshalb, da solche seelischen und geistigen Prozesse von außen nicht beobachtbar sind. Jedoch wurde mir pädagogisches Handeln auch nie mit diesen anthroposophisch heilpädagogischen Begrifflichkeiten erklärt, auch wenn in manchen Klassen menschenkundliche Bezeichnungen durchaus geläufig waren. Auffällig war jedoch die enge persönliche Beziehung der Lehrkräfte zu den Lernenden. Beispielsweise wurde an einem Nachmittag in der Freizeit der Lehrpersonen und Schüler*innen ein Ausflug angeboten oder ein Klassenlehrer nahm eine seiner Schülerinnen gemeinsam mit seiner Frau am Abend mit in ein Musical. Auch sonst wirkte die Beziehung zwischen dem pädagogischen Personal eines Klassenteams und deren Schüler*innenschaft sehr vertraut und auch der Kontakt zu den Familien oder Betreuenden der Wohngruppen bestand regelmäßig.

In der Praxis stehen anthroposophische Pädagog*innen vor der Herausforderung, dass Steiner keine konkreten Handlungsvorschläge für das Wirken auf die zu Erziehenden gibt. Die Anthroposophie ist überzeugt, dass jede Lehrperson selbst fühlen muss, was im Unterricht und in der Arbeit mit einem Kind förderlich ist. Aus diesem Grund werden keine Angaben zu konkreten Fördermöglichkeiten, Classroommanagement oder Umgang mit schwierigen Situationen gemacht. Die Lehrkräfte würden, wenn sie für eine Klasse bestimmt seien, aus sich heraus mit Herausforderungen richtig umzugehen wissen. „Könne [die Lehrkraft] das nicht, so hätte [sie] vermutlich die falsche Klasse, wäre vorher nicht in sich gegangen, hätte [ihrem] Schicksalssinn zu wenig und dem Kognitiven zu sehr vertraut“ (Bintener, 2017, S. 108).

4.2 Rhythmischer Teil

Wie in Kapitel 3 beschrieben, kann das rhythmische System als zentrales Thema des zweiten Jahrsiebts besonders durch Wiederholungen und Rituale gefördert werden (Bintener, 2017, S. 66). Ebenso fördern rhythmische Elemente das Gedächtnis (Frielingsdorf, 2019, S. 39;

Steiner, 2010a, S. 28f.). Auch wenn Steiner (2010c) selbst die Bezeichnung *Rhythmischer Teil* so nie verwendet hat, bespricht er im *Heilpädagogischen Kurs* dennoch, wie vergessliche Kinder durch rhythmische Angebote gefördert werden können: „Dasjenige, was ihm nicht wieder auftritt, sollten wir möglichst in rhythmischer Folge immer wieder und wiederum vor das Kind bringen“ (S. 74). Deshalb arbeitet die anthroposophische Lehrkraft jeden Tag mit Wiederholungen, es werden Tagesabläufe ritualisiert, Gedichte auswendig gelernt, kleine Geschichten erzählt und Lieder gesungen (Bintener, 2017, 187f.). Dadurch sollen sich die Lernenden „emotional mit der Welt und ihren Kulturen verbinden, aber auch ihr Interesse und ihre Neugierde für die physische und soziale Welt kann so zwanglos geweckt werden (ebd., S. 188). Die Entwicklung des rhythmischen Systems steht in direkter Verbindung mit der Harmonisierung des Denkens und Wollens (ebd., S. 66). An diesen wird im rhythmischen Teil gearbeitet. Der rhythmische Teil beginnt in den meisten anthroposophischen Schulen gleich am Morgen mit einem Steiner-Gedicht. In den ersten vier Klasse wird der folgende Morgenspruch gesprochen:

Der Sonne liebes Licht,	In meine Seele mir
Es hellet mir den Tag;	So gütig hast gepflanzt,
Der Seele Geistesmacht,	Daß ich kann arbeitsam
Sie gibt den Gliedern Kraft;	Und lernbegierig sein.
Im Sonnen Lichtes Glanz	Von Dir stammt Licht und Kraft,
Verehere ich, O Gott,	Zu Dir ström' Lieb' und Dank.
Die Menschenkraft, die Du	

(Steiner, 1997, S. 197).

An der Praktikumsschule findet gleich zu Beginn des Schultags für das gesamte Schulhaus ein gemeinsamer rhythmischer Teil, der Morgenkreis, statt. Neben Jahreszeitentypischen Liedern, den Gebärden der Woche und der Besprechung von besonderen Ereignissen wird auch hier ein Morgenspruch gesprochen. Dieser findet sich ebenfalls in Steiners (1997) *Spruchgut für Lehrer und Schüler der Waldorfschule* und ist dem Morgenspruch der unteren Klassenstufen sehr ähnlich:

Der Sonne Licht,	Du meine Seele,
Es hellt den Tag	Sei dankbar dem Licht,
Nach finstrer Nacht:	Es leuchtet in ihm
Der Seele Kraft,	Des Gottes Macht;
Sie ist erwacht	Du meine Seele,
Aus Schlafes Ruh':	Sei tüchtig zur Tat.

(S. 203)

Ab der fünften Klasse gibt Steiner (1997) folgenden Morgenspruch vor:

Ich schaue in die Welt, in der die Sonne leuchtet, in der die Sterne funkeln, in der die Steine lagern. Die Pflanzen lebend wachsen, die Tiere fühlend leben, in der der Mensch beseelt dem Geiste Wohnung gibt. Ich schaue in die Seele, die mir im Innern lebt, (S. 199)	der Gottesgeist, er webt im Sonn- und Seelenlichte, im Weltenraum da draußen, in Seelentiefen drinnen. Zu dir, o Gottes Geist, will ich bittend mich wenden, dass Kraft und Segen mir zum Lernen und zur Arbeit in meinem Innern wachse
--	---

Der Morgenspruch für die älteren Schüler*innen des Heilpädagogischen Zentrums wird an der Praktikumsschule nicht im Morgenkreis gesprochen, jedoch innerhalb der einzelnen Klassen, begleitet durch Gebärden. Jede Klasse beginnt den Schultag nach dem Morgenkreis mit einem eigenen rhythmischen Teil. Dieser sieht je nach Klasse sehr unterschiedlich aus. Die Kinder und Jugendlichen erledigen ihre *Ämtli*, wie zum Beispiel das Anschreiben des Datums, erstellen des Therapieplans, Anheften des Stundenplans oder das Anzünden einer Kerze. Je nach Kompetenzen der Lernenden werden verschiedene Hilfsmittel zur Visualisierung oder Symbole anstelle von Schrift eingesetzt. Im Anschluss präsentieren die Kinder und Jugendlichen ihre Ergebnisse. Manche Schüler*innen präsentieren nonverbal durch Gestik, Mimik und Lautieren, manche mit Hilfe von Talkern oder anderen UK-Hilfsmitteln. In manchen Klassen werden außerdem Lieder gesungen und Sprachübungen gemacht. Der Morgenspruch stellt meist den Abschluss des rhythmischen Teils dar.

Sprüche und Gedichte nehmen im Unterricht der Kinder im zweiten Jahrsiebt, über den rhythmischen Teil hinaus, eine zentrale Rolle ein. In der Anthroposophie geht man davon aus, dass sie es dem Menschen ermöglichen können, die jeweiligen Inhalte nachzuempfinden und dadurch Kultur und Inhalt selbst zu erfahren (Bintener, 2017, S. 189). Deshalb werden auch im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschulen Gedichte, Geschichten und Lieder vor dem Lernen von grammatikalischen Sätzen eingeübt. Die Identitätsentwicklung und das Erleben werden im zweiten Jahrsiebt gegenüber der Wissensvermittlung priorisiert (Bintener, 2017, S. 189)

5. Beantwortung der Fragestellung

Abschließend soll nun die zu Beginn dieser Arbeit hergeleitete Fragestellung beantwortet werden:

Auf welchen Grundwerten und Intentionen beruht anthroposophischer Unterricht und wie wird er bei Lernenden mit geistiger Behinderung in der Praxis umgesetzt?

Anthroposophischer Unterricht beruht auf Steiners Lehren zur Menschenkunde und seinem Entwicklungsverständnis. Die Anthroposophie hat eine Art zur Erkenntnis zu gelangen, die eine empirische Forschung und wissenschaftliche Legitimation schwierig bis unmöglich macht (Kapitel 2). Trotzdem dient sie als theoretische Grundlage der anthroposophischen Pädagogik und Unterrichtspraxis, was kritisch beurteilt werden muss. Dieser Konflikt wird dadurch verschärft, dass Rudolf Steiner selbst seine Erkenntnismethoden als wissenschaftlich bezeichnete und die Meinung vertrat durch anthroposophisches Schauen und Meditation durchaus Aussagen über eine übersinnliche Welt treffen zu können (Bintener, 2017, S. 18; Steiner, 2010a, S. 5ff; Steiner, 2010b, S. 1ff., S. 126ff.).

Die anthroposophische Pädagogik gibt zwar vor, das anthroposophische Weltbild auszuklammern, dies ist jedoch nur bedingt möglich, schließlich beruhen sowohl Methodik als auch Didaktik und Diagnostik auf Steiners Anthropologie (Kapitel 3.2). Ebenso nimmt die Lehrkraft eine gesonderte Stellung im anthroposophischen Unterricht ein. Sie hat die Aufgabe auf ihre Schüler*innen zu wirken und besonders bei Kindern mit Behinderung in deren Karma einzugreifen (Kapitel 4.2). Auch wenn den Kindern vielleicht nicht direkt Steiners Schriften gelehrt werden, so wirkt sich die Anthroposophie als theoretische Begründung des pädagogischen Handelns durchaus auf sie aus, wenn zum Beispiel vor dem dritten Jahrsiebt Verstandesbegriffe von den Schüler*innen ferngehalten werden sollen, sie stattdessen nur zum seelisch-fühlenden Erkennen angeleitet und ihre naturwissenschaftlichen Fragen nicht klar begrifflich beantwortet werden. (Kapitel 3 und 3.2). Ob Lehrkräfte in der Praxis allerdings tatsächlich immer dementsprechend vorgehen, ist fraglich. In einer umfassenden empirischen Befragung von Lehrer*innen an anthroposophischen Schulen wurden über 2000 Fragebögen ausgewertet, davon 198 von Lehrkräften an anthroposophisch-heilpädagogischen Schulen (Schmalenbach et al., 2014, S. 8). Bei der Frage nach ihrem Verhältnis zur Anthroposophie gaben 35,4 % der befragten Lehrpersonen an *engagiert praktizierend* zu sein und weitere 33,8% bezeichneten sich als *positiv bejahend* (ebd. S. 56). Bei der Frage nach der Bedeutung der Anthroposophie für ihre Berufstätigkeit gaben 77,8% der Befragten eine hohe oder sehr hohe Bedeutung an (ebd. S. 57). Es ist also davon auszugehen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte an anthroposophischen Schulen (aber nicht alle) Steiners Menschenkunde inklusive seiner Entwicklungspsychologie auch im Unterricht umsetzt.

Wie anthroposophischer Unterricht in der Praxis aussehen kann, wird in Kapitel 4 bis 4.2 aufgezeigt. Da sowohl Waldorf- als auch Heilpädagogik auf der anthroposophischen

Anthropologie basieren und die Heilpädagogik aus der Waldorfpädagogik heraus entstand, sind beide nicht klar voneinander zu trennen (Kapitel 2). Kinder mit Behinderung sollen ganz im Sinne der Heilpädagogik behandelt und unterrichtet werden. Der größte Unterschied zur Waldorfpädagogik besteht im Unterrichtstempo und der Möglichkeit durch kleine Klassen individueller auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen einzugehen (Drechsler, 2019, S. 29). Steiners Anthropologie ist ganz der Würde des Menschen verpflichtet und verbietet eine Erziehung zur Tauglichkeit. Die Zielgruppen unterscheiden sich lediglich in ihrer Bedürftigkeit (Drechsler, 2019, S. 27ff., S. 33). Steiner (2010c) bringt diese Bedürftigkeit im *heilpädagogischen Kurs* wie folgt auf den Punkt:

Denn man muß sich ganz klar darüber sein, daß all dasjenige, was eigentlich bei unvollständig entwickelten Kindern, bei krankhaften Kindern auftreten kann, in intimerer Art auch im sogenannten normalen Seelenleben bemerkbar ist, man muß nur entsprechend das normale Seelenleben beobachten können. Man möchte sagen, irgendwo in einer Ecke sitzt bei jedem Menschen im Seelenleben zunächst eine sogenannte Unnormalität. (S. 33).

Insofern gelten die in Kapitel 4 bis 4.2 beschriebenen Unterrichtselemente sowohl für die Unterrichtspraxis der Waldorf- als auch für die der heilpädagogischen Schule. Die anthroposophische Lehrkraft hat in diesem Sinne auch in der Waldorfschule eine fast schon therapeutische Funktion und unterstützt ihre Lernenden. Die Unterrichtsziele an anthroposophischen Schulen sind die Entwicklung der Individualität und des mündigen Ichs und nicht primär die Wissensvermittlung (Kapitel 3.2 und 4).

Im anthroposophischen Unterricht wird daher sehr auf die Allseitigkeit der Bildung Wert gelegt (Kapitel 3.2 und 4). Das Prinzip der Allseitigkeit oder Ganzheitlichkeit wird oft über einen interdisziplinären praktischen Zugang umgesetzt. Dadurch werden Inhalte für die Kinder sinnvoll und lebensnah vermittelt und auch Themen wie Rechnen und Grammatik werden eingebunden in praktische Tätigkeiten wie kochen, wandern, Pflanzen bestimmen und Werken (Bintener, 2017, S. 193). Die Rhythmisierung (Kapitel 4.2) schafft einen klar strukturierten Tagesablauf und kann damit insbesondere Lernenden mit geistiger Behinderung, ASS oder AD(H)S Orientierung und Sicherheit geben (ebd., S. 196). Ebenso helfen die Jahresfeste bei der Orientierung im Jahresverlauf.

Es kann also festgehalten werden, dass Elemente wie die Rhythmisierung, Allseitigkeit und der Einbezug der Jahresfeste in den Schulalltag durchaus auch losgelöst von der anthroposophischen Grundlegung einen positiven Einfluss auf Kinder mit geistiger Behinderung haben können und dass die enge vertrauensvolle Beziehung zwischen Klassenlehrkraft und Schüler*innen von beiden Seiten meist als positiv erlebt wird (Clemens & Kohl, 2019, S. 189). Die Kontinuität der Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung über viele Jahre kann außerdem gerade für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalem Förderbedarf und

Bindungsstörungen maßgeblich dazu verhelfen, dass diese sich überhaupt auf die Schule einlassen (Kaschubowski, 2013b, S. 149).

Obwohl anthroposophischer Unterricht seit 1919 auf dem gleichen Menschenbild und der gleichen Entwicklungspsychologie aufbaut, ist er durchaus wandlungsfähig. So sind die heutigen Waldorfschulen deutlich weltoffener, beispielsweise im Hinblick auf die Diversität ihrer Schüler*innenschaft, und die Qualitätssicherung des Unterrichts (Frielingsdorf, 2019; S. 390f.; Zech, 2019, S. 325).

6. Literatur

- Allmann, S. & Stein, E. (2019). *Freiarbeit und Leistung in der Montessori-Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bintener, V. (2017). *Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts. Die Sinneslehre Rudolf Steiners in ihrem Bezug zur physischen, sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung des Menschen*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (2022). *Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Zugriff am 26.04.2022 unter <https://www.waldorfschule.de/paedagogik/lehrplan>
- Clemens, A. & Kohl, N. (2019). Klassenführung an Waldorfschulen. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 179 - 192). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Drechsler, C. (2019). Das Verhältnis der Waldorf- und Heilpädagogik: ein historisch kritischer Blick. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 25 - 35). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Frielingsdorf, V. (2019). *Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Göbel, N. (2019). Waldorfpädagogik international. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 13 - 24). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Kaschubowski, G. (2013a). Grundfragen der Anthropologie, Erkenntnis und Pädagogik. In G. Kaschubowski & T. Maschke (Hrsg.), *Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule* (S. 11 – 23). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kaschubowski, G. (2013b). Zur Praxis anthroposophisch-heilpädagogischer Schulen. In G. Kaschubowski & T. Maschke (Hrsg.), *Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule* (S. 147 - 172). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kirch-Jacobi, C. (2013). Die Jahresfeste. In G. Kaschubowski & T. Maschke (Hrsg.), *Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule* (S. 183 – 190). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Loebell, Peter (2016): Waldorfpädagogik und Lernforschung – Anschlüsse und Differenzen. In J. Schieren (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (S. 389 - 426. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Randoll, D. (2021). Empirische Forschung Waldorfpädagogik. In D. Rohde (Hrsg.), *Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme. Erziehungswissenschaftliche Studien* (1. Aufl., S. 39 – 58). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rawson, M. (2019). Generative Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Praxisevaluation in Waldorfschulen. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 149 - 162). Regensburg: Julius Klinkhardt.

- Schmalenbach, B., Randoll, D. & Peters, J. (2014). *Lehrerinnen und Lehrer an heilpädagogischen Waldorfschulen. Eine explorative empirische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Soetebeer, J. (2019). Zu Theorie und Praxis von Bildung in der Waldorfpädagogik. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 65 - 82). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Steiner, R. (1919). *Freie Schule und Dreigliederung*. GA 24. Online: Rudolf Steiner Online Archiv. Verfügbar unter <http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/s104.pdf>
- Steiner, R. (1980). *Rudolf Steiner in der Waldorfschule* (2. Aufl.). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Neun Vorträge, gehalten für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart* (4. Aufl.). Dornach: Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung.
- Steiner, R. (1997). Spruchgut für Schüler. In Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung (Hrsg.), *Ritualtexte für die Feiern des freien christlichen Religionsunterrichtes und das Spruchgut für Lehrer und Schüler der Waldorfschule* (1. Auflage, S. 197 - 219). Dornach: Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung.
- Steiner, R. (2009). *Mein Lebensgang*. GA 28. Online: Rudolf Steiner Online Archiv. Verfügbar unter <http://anthroposophie.byu.edu/schriften/028.pdf>
- Steiner, R. (2010a). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. GA 34. Online: Rudolf Steiner Online Archiv. Verfügbar unter <http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/a121.pdf>
- Steiner, R. (2010b). *Von Seelenrätselfn* (4. Auflage). Online: Rudolf Steiner Online Archiv. Verfügbar unter <http://anthroposophie.byu.edu/schriften/021.pdf>
- Steiner, R. (2010c). *Heilpädagogischer Kurs* (4. Auflage). Online: Rudolf Steiner Online Archiv. Verfügbar unter <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/317.pdf>
- Steinwachs, F. (2019). Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 163 - 177). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Wiehl, A. (2019). Waldorf-Schulpädagogik. Einleitung. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 7 - 12). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Wieting, H. (2013). Die Aufgabe des Arztes in einer heilpädagogischen Einrichtung. In G. Kaschubowski & T. Maschke (Hrsg.), *Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule* (S. 175 – 182). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Zech, M. (2019). Tradition, Selbstverständnis und Aktualität der Waldorfschule. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 319 - 330). Regensburg: Julius Klinkhardt.

7. Anhang

Aus urheberrechtlichen Gründen kann an dieser Stelle nicht das jeweilige Originaldokument angehängt werden. Ich verweise stattdessen auf die entsprechende Quelle und Downloadseite.

7.1 Anhang A.1

Freie Waldorfschule Lippe-Detmold e. V. (2016). *Grundriss des Waldorflehrplans Freie Waldorfschule Lippe-Detmold e. V.*. Verfügbar unter: <https://www.waldorfschule-detmold.de/paedagogik/der-waldorflehrplan/>

7.2 Anhang A.2

Freie Rudolf-Steiner-Schule Ottersberg (2022). *Allgemeiner Lehrplan an Waldorfschulen*. Verfügbar unter: <https://www.frss-ottersberg.de/media/dokumente/Allgemeiner-Lehrplan.pdf>

8. Genehmig zur Veröffentlich

Hiermit genehmige ich dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die Veröffentlichung meiner Arbeit „Anthroposophischer Unterricht bei Lernenden mit geistiger Behinderung“ auf der Homepage wef-wee.net.



Alina Ackermann, 03.05.2022