



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kann die Waldorfschule eine Alternative zur
migrationsförderlichen staatlichen Schule darstellen?“

verfasst von / submitted by

Stefka Kalinova Urumova

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Abstract - Deutsch

In der hier vorgestellten Masterarbeit wurden zwei Themengebiete zusammengeführt: Der reformpädagogische Ansatz der Waldorfpädagogik nach Rudolf Steiner wurde mit der Migrationspädagogik Paul Mecherils verbunden, um zu untersuchen, ob beziehungsweise inwiefern die „Freien Waldorfschulen“, speziell in Wien, als Schulformen der Migrationsgesellschaft geeignet sind. Dafür wurde ihr Bezug zur Mehrsprachigkeit und auch zu ausgewählten Zugängen der Waldorfpädagogik näher untersucht. Das Ziel der Arbeit war es anhand von Expertinneninterviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern der Wiener Waldorfschulen zu überprüfen, inwiefern bestimmte Konzepte der Waldorfpädagogik heute an den befragten Schulen Erwähnung finden und ferner zu beleuchten, ob Mehrsprachigkeit und auch eine Berücksichtigung der Erstsprachen der Schülerinnen und Schülern der Waldorfschulen in Wien in den Klassenverband integriert werden. Die Interviews wurden anhand der qualitativen Analyse nach Mayring ausgewertet und zusammengefasst.

Abstract – english

In the master thesis presented, two topics have been combined:

The Waldorf education progressive teaching approach according to Rudolf Steiner has been combined with Paul Mecheril's educational theory of migration, with the objective to test whether or to what extent "Freie Waldorfschulen" (independent Waldorf schools) – especially in Vienna – are suitable for migration communities. Considering that, the Waldorf educational theory's attitude towards multilingualism as well as aspects of selected approaches to multilingualism have been examined. The purpose of the thesis was to check on the basis of interviews with experts, all of them being principals of Viennese Waldorf schools, to what extent certain concepts of the Waldorf educational theory are being considered at the schools surveyed and to examine whether students' multilingualism with regard to first languages are being integrated in classes.

The interviews have been analysed and outlined according to Mayring's qualitative analysis.

Danksagung

Zu Beginn möchte ich meiner Familie, vor allem meinen Eltern Mag.a Malinka und Dr. Kalin Urumov, meinen tiefsten Dank für ihre unermüdliche Unterstützung aussprechen. Sie haben mich während meiner Studienzeit unterstützt, mir Mut zugesprochen, wenn ich verzweifelt war und sich mit mir über jede einzelne bestandene Prüfung gefreut.

Meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim danke ich für ihr stets offenes Ohr, für die Zeit, die sie sich für mich und meine Anliegen genommen hat, für ihre Ideen, Vorschläge, Tipps und ihren Zuspruch.

Ferner möchte ich Frau Prof. Mag. Dr. Faistauer danken, die mich darin unterstützt hat, meiner Masterarbeit eine Struktur zu verleihen und von mir kompliziert Dargestelltes zu vereinfachen!

Abschließend bedanke ich mich bei Familie Mayrhofer für ihre emotionale Unterstützung während des Schreibprozesses. Ein spezieller Dank gilt Frau Mag.a Ute Mayrhofer-Spannring für die Korrektur meiner Arbeit. Ein herzliches DANKE geht an meine Freunde für ihr Ermutigen, Motivieren, Haltgeben und Dasein.

Nicht zuletzt gilt ein besonderer Dank meinem Lebenspartner Johannes Mayrhofer, der mir immer zur Seite steht und mich vor allem in der Endphase des Verfassens der Arbeit tatkräftig unterstützt hat!

Inhaltsverzeichnis

A. EINLEITUNG	1
B. DIE WALDORFPÄDAGOGIK UND AUSGEWÄHLTE LEHREN RUDOLF STEINERS.....	4
1. Die Gründung der „Freien Waldorfschulen“	4
1.1 Gründung der Waldorfschulen	5
1.1.2 Die wichtigsten Merkmale der Waldorfschulen.....	5
1.1.3 Die Verbreitung der Waldorfpädagogik im internationalen Kontext	6
1.1.4 „Freie Waldorfschulen“ in Österreich	7
1.1.5 Die Ausbildung zum Waldorfpädagogen.....	8
2. Leben und Schaffen Rudolf Steiners	10
3. Die Anthroposophie Rudolf Steiners	12
3.1 Kritik an der Anthroposophie.....	19
4. Ausgewählte Aspekte der anthroposophischen Lehre.....	21
4.1 Der viergliedrige Mensch	21
5. Das Geheimnis des menschlichen Temperaments.....	30
5.1 Die vier Typen des menschlichen Temperaments	34
5.2 Die Integration der Temperamente in der Waldorfschule.....	41
5.3 Die Kritik an der Lehre des menschlichen Temperaments	44
6. „KARMA“- Die Lehre von Ursache und Wirkung.....	46
6.1 Die Definition des Begriffes „Karma“	46
6.2 Die Auswirkung des Karmas auf Mensch und Umwelt	46
6.3 Steiners Interpretationen von der Wirkung des Karmas.....	49
6.4 Kritik	53
7. „Die Wurzelrassenlehre“.....	53
7.1 Die „Rassentrennung“ Rudolf Steiners	60
7.1.1 Die dunkle Hautfarbe	61
7.1.2 „Die gelbe Rasse“	62
7.1.2.1 Malaiei	63
7.1.2.2 „Die Indianer“	64
7.1.4 Hellhäutige	65
8. Analyseperspektiven.....	68
8.1 Der Versuch einer Definition des Terminus „Rassismus“	68
8.1.1 Arten von Rassismus	72
I. EMPIRIE	74
I.I. Leitfadengestütztes Interview zum Thema „Freie Waldorfschule und Migrationsgesellschaft“	76
I.II. Kategorienbildungen für die Auswertung der Interviews	77
I.III. Die Interviews	77
I.IV. Die Auswertung der Interviews	87
II. Migrationsgesellschaftliche Öffnung- ein Lösungsvorschlag?	90
C. FAZIT	93
LITERATUR IN AUSWAHL.....	97
ANDERE QUELLEN	98

A. EINLEITUNG

Als ausgebildete Kindergruppenbetreuerin bin ich von reformpädagogischen Ansätzen, zu denen die **Montessori-Pädagogik** und auch die **Waldorfpädagogik** gehören, fasziniert und finde diese geeigneter als jene pädagogische Maßnahmen, die an öffentlichen Schulen praktiziert werden. Reformpädagogische Maßnahmen finde ich deshalb interessant, weil sie, wie der Begriff schon vermuten lässt, Pädagogik zu reformieren versuchen. Was ich anhand zahlreicher Literatur und Unterrichtsbeobachtung erfahren durfte, versucht zum Beispiel die Waldorfpädagogik Kinder mit ihren Talenten und auch „Schwächen“ anzunehmen und nimmt dabei Abstand von Druckausübung bei Lernprozessen. Meinen Beobachtungen zufolge ist ein primäres Ziel der Waldorfpädagogik Kindern eine stressfreie Schulzeit zu ermöglichen.

Neben reformpädagogischen Maßnahmen interessiere ich mich ferner für die Ideen und Konzepte der **Migrationspädagogik** von Paul Mecheril. Mich beeindrucken seine Vorstellungen von Schulen beziehungsweise Bildungseinrichtungen, welche Mehrsprachigkeit nicht nur als Bestandteil der Gesellschaft akzeptieren, sondern darum bemüht sind, diese in den schulischen Alltag zu integrieren und zu fördern. Da ich selbst über einen Migrationshintergrund verfüge, möchte ich aus eigener Erfahrung behaupten, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache vor besondere Herausforderungen gestellt werden. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, wie essentiell sowohl Fördermaßnahmen in der Zweitsprache als auch eine Integration der Erstsprache sind. In der oben erwähnten Migrationspädagogik entdeckte ich einen Ansatz der **Rassismuskritik**, welcher von Paul Mecheril und Claus Melter präziser diskutiert wurde und ich beschloss diesen in meiner Arbeit zu berücksichtigen, da er mich brennend interessierte.

Zwei spannende Themen, die sich gut ausbauen lassen. Die Frage, wie diese so miteinander kombiniert werden, um damit die Basis einer wissenschaftlichen Arbeit zu konstruieren, hat sich mir schnell gestellt. Nach mehreren intensiven und vor allem bereichernden Gesprächen mit meiner Betreuerin Frau Dr.in İnci Dirim machte ich mich schließlich ans Werk. Das Resultat dieser Gespräche hat ergeben, dass der

Analysegegenstand der vorliegenden Masterarbeit die **Waldorfpädagogik** ist und mit einige Analyseperspektiven der Migrationspädagogik unter die Lupe genommen wird.

Der Hauptteil der vorliegenden Arbeit, der das Themengebiet **Waldorfpädagogik** näher beleuchtet, behandelt ferner einige anthroposophische Lehransätze und Ideen ihres Begründers, des österreichischen Philosophen und Theosophen Rudolf Steiner.

Ferner gliedert sich diese Arbeit in einen theoretischen und empirischen Teil. Der theoretische Ansatz umfasst Punkte wie Gründung der „Freien Waldorfschulen“, die Biografie und das Schaffen des Begründers Rudolf Steiner und einige anthroposophische Lehransätze wie zum Beispiel die Auslegung des Menschen in einen „**viergliedrigen Menschen**“, die **Lehre des menschlichen Temperaments**, das Urgesetz „**Karma**“ sowie Steiners „**Rassenteilung**“, weswegen er viel Kritik und Spott geerntet hat.

Das Ziel dieser Arbeit ist, zu erläutern, inwiefern die „Freien Waldorfschulen“ als Schulen der Migrationsgesellschaft geeignet sind und dabei wird am Beispiel der Wiener Waldorfschulen besonders auf den Umgang mit Sprachen eingegangen. Ferner wird überprüft wie mit dem Deutschen als Zweitsprache umgegangen wird. Um den Ansatz „**Rassentrennung**“, den Steiner während seines Schaffens begründet hat mit einer geeigneten wissenschaftlichen Theoriebildung analysieren zu können, wurde der Ansatz der **Rassismuskritik** in der Arbeit berücksichtigt und näher beleuchtet. Die **Migrationspädagogik** Paul Mecherils wurde zur Überprüfung, inwiefern pädagogische Ansätze der Waldorfpädagogik für Schulen in der Migrationsgesellschaft geeignet ist, herangezogen. Dabei wird das Themengebiet **Mehrsprachigkeit** hervorgehoben.

Es soll erwähnt werden, dass es eine große Herausforderung war aufgrund mangelnder Forschungsergebnisse mit dem vorhandenen Material eine Außenperspektive zu den Waldorfschulen zu entwickeln. Um einen Außenbezug herzustellen, wurden Interviews durchgeführt, die beleuchten sollen, inwiefern die „Freien Waldorfschulen“ in Wien, wie oben erwähnt, als **migrationsoffen** zu bezeichnen sind. Es wurde großen Wert darauf gelegt, sich von einem Werbecharakter, den das Material der Waldorfschulen implizieren kann, zu distanzieren. Sollten jedoch Textstellen erkannt werden, die einer Werbung gleichen, so waren diese nicht beabsichtigt.

Für die Interviews wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der sechzehn kurze Fragen beinhaltet und folgende Themen berücksichtigt:

- **Geschichte und Gründung der jeweiligen Schule**
- **Tagesablauf**
- **Berücksichtigung der „Temperamente“ der Kinder**
- **Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Integration von „Mehrsprachigkeit“**
- **die „Rassentrennung“ Steiners.**

Die Interviews wurden mit dem Internetprogramm **maxqda** ausgewertet und die Ergebnisse nach Mayring, also nach Kategorienbildung zusammengefasst.

Der Auswertung der Interviews folgt ein kurzes Fazit über die gesamte Arbeit und es werden ferner offene Fragen erwähnt.

B. DIE WALDORFPÄDAGOGIK UND AUSGEWÄHLTE LEHREN RUDOLF STEINERS

1. Die Gründung der „Freien Waldorfschulen“

Das stetig wachsende Interesse an den sogenannten *Freien Waldorfschulen* kann eine konkretere Auseinandersetzung mit dieser Form von Pädagogik legitimieren. Dieser Schultyp wird der *alternativen* und *reformpädagogischen* Schulform zugeordnet. Die Begeisterung über diesen Zweig der Pädagogik, der „frischen Wind“ in Bildung und Gesellschaft zu bringen scheint, ist einem konstanten Wachstum unterworfen und veranlasst somit eine stetige Errichtung weiterer Institutionen und Schulhäuser, die sich diesem Erziehungsstil verschrieben haben. Besonders in Deutschland liege laut Ullrich eine immense Nachfrage vor, weshalb sich die Zahl der errichteten Freien Waldorfschulen verdoppelt hat und eine Nachfrage dieser Schulform kein Ende zu nehmen scheint (Ullrich: 1986, 10). Waldorfschulen versprechen ihrer Klientel einen Freiraum zur geistigen, musischen und kreativen Entfaltung, ein offenes Lernklima ohne Zensuren, somit keinen Leistungsdruck und keine Klassenwiederholung. Eine Bildungsstätte also, die Kinder aufgrund eines Lernplans der von dem, der an öffentlichen Schulen praktiziert wird abweicht, motivieren könne, in der sie ferner mit allen Stärken und Schwächen angenommen werden und durch eine Berücksichtigung ihrer Biografie Lehrpersonen auf jeden Einzelnen empathisch einwirken können, um die besten Voraussetzungen für das weitere Leben zu schaffen. Die Freien Waldorfschulen werden vor allem mit der Vorstellung vom „stress- und angstfreiem“ Lernen in Verbindung gebracht (Prange: 2000, 11).

1.1 Gründung der Waldorfschulen

Lange vor Gründung der ersten Waldorfschulen, war der österreichische Gelehrte und Anthroposoph Rudolf Steiner, der Begründer dieser Schulen, bemüht, ein erzieherisches Konzept zu erstellen, das den Grundsätzen der Theosophie entsprach (Ullrich: 1986, 27).

Steiners erster Beitrag zu pädagogischen Vorstellungen und Ansichten der Anthroposophie, erschien erstmals in einem Sammelband von Vorträgen Steiners unter dem Titel *Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* aus dem Jahre 1906 und 1907 (Kiersch: 1984, 16). In diesen Vorlesungen ließ sich Steiner von naturalistisch-anthropologischen Theorien und Definitionen inspirieren, um eine nachvollziehbare Erläuterung pädagogischer Methoden zu gewährleisten (Ullrich: 1986, 27).

Die erste Waldorfschule wurde am 7. September 1919 von dem damaligen Geschäftsführer der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik Emil Molt in Stuttgart gegründet. Sie wurde als „freie Schule“ für die Kinder der Arbeiter dieser Fabrik geleitet und weiter ausgebaut. Im Jahre 1983 wurden in Westdeutschland 82 Waldorfschulen mit ungefähr 37.000 Schülerinnen und Schüler gezählt (Kiersch, 1984: 9).

1.1.2 Die wichtigsten Merkmale der Waldorfschulen

- Wie bereits erwähnt, gelten die Freien Waldorfschulen als staatlich genehmigte Ersatzschulen in freier Trägerschaft. Das bedeutet, dass sie anerkannte Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht darstellen. Außerdem ist zu erwähnen, dass die Freien Waldorfschulen das Recht haben, ihren eigenen Lehrplan zu erstellen (Ullrich: 1986, 17)
- Ein wichtiges Merkmal, das für Waldorfschulen eine zentrale Rolle in ihrem schulischen Kontext spielt, ist der gemeinsame Besuch von zwölf Schuljahren für alle Schülerinnen und Schüler ohne eine Wiederholung des Schuljahres bei negativer Beurteilung. Ferner werden keine Zensuren wie in öffentlichen Schulen erteilt, sondern es wird dem Kind in einem Gespräch mit einer vertrauten Lehrperson

mitgeteilt, wie es sich während des Schuljahres entwickelt hat und wo noch Förderbedarf besteht.

- Die Zusammensetzung der Schulklasse verändert sich nicht, wie dies in öffentlichen und staatlichen Schulen üblich ist. Das bedeutet, dass eine Lehrkraft die Unterstufe von der ersten bis zur achten Klasse als gemeinsamen Klassenverband leitet und größtenteils alle Schulfächer abdeckt.
- Lehrpläne und Gestaltung der Unterrichtssequenzen sind stark von den Idealen Rudolf Steiners beeinflusst. Im Zentrum steht die individuelle Persönlichkeit des Kindes. Die **Lehre der Temperamente** Steiners, die einen wesentlichen Teil seiner Pädagogik ausmacht, wird in Waldorfschulen in den schulischen Alltag integriert.
- Ein wichtiges Ziel der Waldorfschulen sei es, den Kindern und Jugendlichen, die diese Schulen besuchen, eine „ganzheitliche Förderung“ zu ermöglichen. Wie bereits zur Sprache gebracht, seien Lehrpläne der Freien Waldorfschulen so konzipiert, dass ein Gleichgewicht zwischen dem Lehrplan und einem musischen Schwerpunkt bewahrt wird. Die Schulen sind laut Ullrich ferner bemüht, mit Unterrichtsfächern, wie zum Beispiel Gartenbau oder Handarbeit und Werken, den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Berufsfelder näherzubringen. (Ullrich: 1986, 17).

1.1.3 Die Verbreitung der Waldorfpädagogik im internationalen Kontext

An dieser Stelle sei kurz festgehalten, dass die Waldorfpädagogik außer in Deutschland und Österreich in der Schweiz, in den Niederlanden und den skandinavischen Ländern besonders viele Menschen und Interessenten begeistern konnte und Schulen dieser Art ebenso im angelsächsischen Raum vertreten sind (Kiersch: 1984, 9). Derzeit beträgt die Anzahl der Freien Waldorfschulen weltweit 950, in ungefähr sechzig Ländern. (<http://www.waldorf.at/schulen/wasistwaldorf.htm>).

1.1.4 „Freie Waldorfschulen“ in Österreich

Die „Freien Waldorfschulen“ in Österreich streben Ziele wie zum Beispiel Bildung, Erziehung, Übernahme sozialer Verantwortung, Teamfähigkeit und selbstständiges Arbeiten an und versuchen, diese in einem kompakten Ansatz zu realisieren. Die Schulen fühlen sich dem Leitsatz „*Gleiches Recht auf gleiche Bildung*“ verpflichtet und heben daher besonders hervor, dass das Prinzip der Klassenwiederholung abgelehnt wird. Das bedeutet, dass im Falle einer oder gar mehrerer negativer Beurteilungen Kinder weiterhin dieselbe Klasse bis hin zur zwölften Schulstufe besuchen dürfen.

Dieser Aspekt werde als einer von mehreren Gründen für ein großes Interesse an dieser Schulform betrachtet. Statt einer Auslese, die für staatlich errichtete Schulen üblich sei, setzten Freie Waldorfschulen auf individuelle Förderung des einzelnen Kindes. Das Konzept der ganzheitlichen Bildung, die diese Schulen befolgen, umfasse eine Förderung der körperlichen, seelischen und geistigen Voraussetzungen eines Kindes. Das Wissen über die Entwicklung des Menschen stelle eine Grundlage der Waldorfpädagogik dar und wird von Freien Waldorfschulen in Österreich besonders hervorgehoben (<http://www.waldorf.at/hauptseiten/schule.htm>).

Der musisch- künstlerische Schwerpunkt der Unterrichtsführung, welcher bereits ab der ersten Schulstufe eintritt, stelle für diese Schulform eine wichtige Rolle dar. Es werde davon ausgegangen, dass aufgrund einer solchen Unterrichtsgestaltung, die Kreativität der Kinder in den Vordergrund gestellt und gefördert wird. (<http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/allgemeiner-ueberblick/>)

Typisch für die Freien Waldorfschulen beziehungsweise die Rudolf Steiner-Schulen ist der sogenannte Epochenunterricht, der äußerst bedeutend sei. Dieser Unterrichtsschwerpunkt ist auf ausschließlich einen Unterrichtsgegenstand fokussiert und wird in einem Zeitraum von drei und vier Wochen in jedem Unterrichtsfach mit Ausnahme von Sprache, Turnen, Eurythmie, Werken, Musik, Religion und Handarbeit gehalten. Jeder Wochentag beginnt mit dem Epochenunterricht, der in einer Doppeleinheit abgehalten wird.

Diese Unterrichtsgestaltung ermögliche den Schülerinnen und Schülern eine thematische Vertiefung des jeweiligen Unterrichtsgegenstands und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Ferner werden zusätzliche Wochenstunden in jenen Fächern gewährleistet, welche regelmäßiges Üben erfordern.

In den Oberstufen wird auch projekt-orientierter Unterricht gehalten, wodurch Schülerinnen und Schüler oftmals die Gelegenheit erhalten, diverse Praktika in unterschiedlichen Berufsfeldern zu absolvieren, um, so die Vorstellung, Einblick in verschiedene Arbeitsfelder zu bekommen.

Die privaten Schulen mit Öffentlichkeitsrecht sind selbstverwaltet und werden größtenteils von Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen, die diese Schulen besuchen, finanziert

(<http://www.waldorf.at/schulen/wasistwaldorf.htm>).

1.1.5 Die Ausbildung zum Waldorfpädagogen

„Aber denselben Grad von Liebe, wenn auch vielleicht in einer etwas anderen Art, wie sie die Eltern für die Kinder haben....diesselbe(sic!)Liebe, ebenso intensiv muß(sic!) sie der Lehrer oder die Lehrerin für die Kinder unbedingt haben.“¹

Es ist darauf Rücksicht zu nehmen, dass Waldorfschulen in unterschiedlichen Ländern differente Schwerpunkte beziehungsweise Subziele anstreben. Es sei jedoch nicht außer Acht zu lassen, dass jede Einrichtung, die sich den Ansichten der Anthroposophie verschrieben hat, von Beginn bis zum Schulabschluss die persönliche Weiterentwicklung des Kinders hervorhebt (Ullrich: 1986, 17).

Die erste Ausbildungsstätte für angehende Waldorflehrpersonen wurde im Jahre 1928 gegründet und arbeitete mit der erstmals erbauten Waldorfschule in Stuttgart zusammen (Kiersch: 1984, 37). Diese Bildungsinstitution wurde zunächst als einjähriges Begleitstudium geführt, das nach dem Zweiten Weltkrieg weiter ausgebaut wurde. Lehrpersonen oder auch Interessierte der Waldorfpädagogik durften diese

¹ Steiner: 1980, 72

² Prange: 2000, 37

Ausbildung allerdings nur mit einer bereits abgeschlossenen pädagogischen Ausbildung absolvieren. Obwohl eine Nachfrage herrschte, die Ausbildung auf zwei Jahre zu erweitern und im Anschluss daran eine einjährige Praxis machen zu können, gab es diverse rechtliche und auch finanzielle Schwierigkeiten, dieses Vorhaben durchzuführen.

Seit 1972 besteht die Möglichkeit auch für Interessierte, die kein pädagogisches Studium absolviert haben, einen zweijährigen Kurs zu besuchen, der diese daraufhin zum Unterrichten in den Freien Waldorfschulen befähigt. In den USA gibt es zum Beispiel einen eigenen Studienzweig für Waldorfpädagogik an einem College in Detroit. Einige Zeit später wurden auch berufs- beziehungsweise studienbegleitende Abend- oder Wochenendkurse und diverse Seminare angeboten (Kiersch: 1984, 38).

In Österreich, genauer in Wien, ist eine Ausbildungsmöglichkeit zur Waldorflehrerin beziehungsweise zum Waldorflehrer in der Bildungseinrichtung „Am Waldorfseminar“ gegeben. Die Bildungsstätte befindet sich in der Höhnegasse im achtzehnten Wiener Gemeindebezirk und bietet neben der eigentlichen Ausbildung zu Waldorfpädagogin beziehungsweise Waldorfpädagogen unterschiedliche Fortbildungsmöglichkeiten an (<http://www.waldorf-seminar.at/ueberuns.php>).

Das Curriculum des Ausbildungslehrgangs besteht aus unterschiedlichen Modulen, die Themengebiete wie Klausurvorbereitung, Pädagogik und allgemeine Didaktik, anthroposophische Grundlagen und Bewusstseinsentwicklung, Entwicklungspsychologie, soziale Kompetenz und Kommunikation, ebenso wie diverse pädagogisch-musische Workshops umfasst. Der Ausbildungslehrgang dauert zwei Jahre und wird mit einer Klausur abgeschlossen (<http://www.waldorf-seminar.at/curriculum.php>). Der Lehrgang ist berufsbegleitend zu absolvieren und gewährleistet Interessenten aufgrund der hohen Ausbildungsbeiträge eine Ratenzahlung. Am Ende der Ausbildung erhalten Studierende ein Diplom und ein Bachelor-Zeugnis, mit welchem sie an Freien Waldorfschulen in Österreich unterrichten dürfen. Sollten zusätzliche Qualifikationen vorhanden sein, so befähigen diese Absolventinnen und Absolventen, als sogenannte Fachlehrkräfte zu unterrichten. Selbst eine Anstellung im Ausland scheint möglich, wenn die jeweiligen Voraussetzungen erfüllt werden (<http://www.waldorf-seminar.at/ausbildung.php>).

In Österreich bestehen auch andere Ausbildungsmöglichkeiten. Diese sind: **Die Akademie der Anthroposophischen Erwachsenenbildung** und das **Zentrum für Kultur und Pädagogik**, das ebenso ein berufsbegleitendes zweijähriges Masterstudium der Waldorfpädagogik anbietet (<http://www.waldorf.at/schulen/ausbildung1.htm>). Absolventinnen und Absolventen dieser Bildungsstätte können im Rahmen ihrer Ausbildung auch diverse Fortbildungen absolvieren. Unter anderem werden Musik- oder Instrumentenunterricht oder Kurse für Handarbeit angeboten (<http://www.waldorf-seminar.at/fortbildung.php>).

Lehrpläne der Freien Waldorfschulen streben das Ziel an, Schülerinnen und Schülern die Vorstellungen und Ideale der Anthroposophie näherzubringen. Dabei seien die Lehren den Kindern nicht aufzuzwingen, sondern sollen vielmehr indirekt durch den Lernstoff vermittelt werden. Die Kinder lernen nicht durch Inputs, sondern können anthroposophische Leitsätze durch eine Auseinandersetzung mit den Lerninhalten kennenlernen (Prange: 2000, 117).

2. Leben und Schaffen Rudolf Steiners

„Es ist, als sei Steiner immer und von Anfang an zum großen Lehrer bestimmt gewesen.“²

Rudolf Steiner, Begründer der Anthroposophie und Waldorfpädagogik, wurde am 27.02.1861 in Kraljevec, das im heutigen Kroatien liegt, geboren. Sein Vater war Angestellter der österreichischen Südbahn und seine Familie lebte in bescheidenen Verhältnissen. Im Jahre 1879 besteht Rudolf Steiner seine Matura mit Auszeichnung und beginnt mehrere Studien unter anderem in Mathematik, Physik, Biologie und Chemie an einer Technischen Hochschule.

Sein großes Interesse galt Philosophen wie beispielsweise Johann Gottlieb Fichte sowie der Literaturgeschichte. Außerdem war Rudolf Steiner als Hauslehrer tätig und sammelte auf diese Weise pädagogische Erfahrungen.

² Prange: 2000, 37

Mit der Vollendung seines neunundzwanzigsten Lebensjahres reiste Steiner nach Weimar, weil sich ihm die Gelegenheit bot, an der Herausgabe von Goethes naturwissenschaftlichen Schriften mitzuarbeiten.

Wie schon erwähnt, befasste sich Steiner mit philosophischen Schriften und setzte sich unter anderen mit den Ansichten Haeckels und Nietzsches auseinander. Ferner vollendete Steiner während seiner Mitarbeit im Goethe-Schillerarchiv in Weimar seine berühmte Schrift *Philosophie der Freiheit* und ein Werk über Goethes Weltanschauung.

Weiters sind die Übernahme der Herausgabe einer Zeitschrift und die Anstellung als Lehrer in einer Arbeiterbildungsschule, die von Wilhelm Liebknecht gegründet wurde, erwähnenswert.

Die Verbreitung seiner Lehren und Ansichten findet erst gegen die Jahrhundertwende statt. Seine Einstellungen und sein Weltbild betrachte Steiner als eine eigene Geisteswissenschaft und nennt diese Anthroposophie (Kiersch, 1984: 10).

Der Terminus **Anthroposophie** wird aus der griechischen Sprache abgeleitet und bedeutet übersetzt: „Die Weisheit vom Menschen“. Rudolf Steiner vertritt die Ansicht, dass die von ihm begründete Geisteswissenschaft als ein spiritueller Wegweiser zu interpretieren sei, der dem Menschen zur persönlichen Weiterentwicklung verhelfen könne (<http://www.anthroposophie.or.at/anthroposophie/>).

Im Jahre 1913 legte Rudolf Steiner in Dornach in der Schweiz den Grundstein für die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, die zum Zentrum der anthroposophischen Strömung wurde, und gab dieser die Bezeichnung *Goetheanum*. Unter anderem habe er neben der Architektur des Hauses, Deckengemälde und sämtliche Fensterverzierungen selbst geplant und skizziert. Außerdem hat Rudolf Steiner in dieser Epoche an seinem Werk *Von Seelenrätselfn* aus dem Jahre 1917 weitergearbeitet, das pädagogische Grundsätze beschreibt.

Abschließend kann zu Steiners Biografie gesagt werden, dass er nach Eröffnung der ersten Waldorfschule im Jahre 1919 mit Vorträgen, der Abhaltung von Kursen und Verfassung diverser schriftlicher Arbeiten beschäftigt gewesen sei (Kiersch:1984, 10). Die Vorträge und Vorlesungen, die er gehalten hat, seien für Mediziner, Heilpädagoginnen und Pädagogen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und

Landwirtinnen und Landwirte, um nur einige zu nennen, bestimmt. Rudolf Steiner stirbt 1925 in Dornach und noch kurz vor seinem Tod, verfasst er seine Biografie unter dem Titel *Mein Lebensgang* (Kiersch:1984, 11).

Rudolf Steiners Schaffen sei von den Bemühungen seinen Lehren und Ansichten Anerkennung zu verschaffen geprägt gewesen und er habe sich ferner jahrelang energisch für ihre Akzeptanz eingesetzt. Steiner hat, wie oben erwähnt, in der Anthroposophie einen individuellen und spirituellen Lebensweg gesehen, der von Kunst, der Entfaltung von Kreativität, einem handlungsorientierten Streben und sozialer Interaktion geprägt ist (<http://www.waldorf-wien-west.at/waldorfwienwest-2/paedagogik-wienwest/>).

3. Die Anthroposophie Rudolf Steiners

„Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte“³

Aus methodologischer Perspektive orientiere sich die Anthroposophie an der Weltanschauung Goethes und der östlichen Weisheitslehren (Ullrich: 1986, 78).

Mit dem Begriff *Anthroposophie* werden hauptsächlich Waldorfpädagogische Einrichtungen in Zusammenhang gebracht. Bei der Anthroposophie handelt es sich um eine Lebensanschauung, die sowohl auf soziale, landwirtschaftliche wie auch medizinische Bereiche angewandt wird und die Anleitungen für die Herstellung von Artikeln sowohl des täglichen und landwirtschaftlichen wie auch des medizinischen Bedarfs gibt. Bekannt sind die Kosmetikartikel der Firma Wededa bekannt. (Bierl: 1999, 7).

Für die vorliegende Arbeit ist ausschließlich der pädagogische Ansatz von Bedeutung, weshalb die anderen zwei Bereiche, nämlich Medizin und Landwirtschaft, nicht näher berücksichtigt werden.

³ Ullrich: 1986, 77

Wenn Interesse an einer genaueren Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik besteht, so bedarf es ebenso eines tieferen Eintauchens in die anthroposophische Strömung, der die Waldorfpädagogik angehört (Kiersch: 1984, 11).

Das oben angeführte Zitat Steiners, welches das primäre Ziel dieser Lehre erläutere, weist darauf hin, dass jeder Mensch eine maximale Erweiterung seiner Möglichkeiten beziehungsweise seines Potentials anstreben solle (Kiersch: 1984, 11). Lehrpläne der Waldorfschulen streben das Ziel an, Schülerinnen und Schülern die Vorstellungen und Ideale der Anthroposophie näherzubringen. Dabei seien die Lehren den Kindern nicht aufzuzwingen, sondern sollen vielmehr indirekt durch den Lernstoff vermittelt werden.

Rudolf Steiner spricht in diesem Sinne von „*Wegen der Erkenntnis*“ und der eigenen Erfahrung, die den Menschen näher zum Geistigen führen. Das würde bedeuten, dass Anthroposophie keinesfalls als ein weltanschauliches System zu interpretieren sei. Vielmehr gehe es Steiner um, wie oben beschrieben, persönliche Erfahrungen, aus welchen Menschen lernen können (Kiersch: 1984, 11).

Die Anthroposophie begreift sich selbst als Wissenschaft. Es gehe mit einer spirituellen Bezugnahme darum, den „Seelenweg“ eines Individuums und dessen „Seelenaufträge“ zu beschreiben und zu begleiten (Steiner: 1983, 19). Ferner solle die Anthroposophie beleuchten, wie das Wesen „Mensch“ aufgebaut ist und erläutern, wie Erkenntnis in den Alltag fließt und das menschliche Empfinden beeinflussen könne (Steiner: 2007, 9).

Trotz intensiver Bemühung sei die Anthroposophie kein einheitliches und systematisiertes Gedankenkonstrukt. Die Problematik resultiere aus „schwammigen“ Ansichten Steiners und stetigen Neuformulierungen und Ansätzen seiner Überlegungen (Ullrich: 1986, 76). Jegliche Form der Belehrung oder gar des Dogmatismus versuche die Anthroposophie von sich zu weisen und selbst ihr Urheber habe dies in eigenen Kreisen bekämpft.

Rudolf Steiner selbst erklärt, dass er unter dem Begriff „Anthroposophie“ eine wissenschaftliche oder rationale Erforschung der geistigen Welt verstehe, welche die Einseitigkeit der Natur und der Mystik zu durchschauen vermag (Ullrich: 1986, 77). Die Anthroposophie solle weniger als Zukunftsvision eines großen Philosophen betrachtet werden, die sich in der Gesellschaft manifestieren konnte, sondern als Resultat eines Erkenntniswegs, der auf das Denkvermögen gestützt sei (Steiner: 1983, 8).

Steiner hat in seinem Werk *Philosophie der Freiheit* argumentiert, dass das „ICH“ von der Fähigkeit des Denkens gestützt werde und somit die „Anthroposophie“ trage. Er ist der Meinung, dass eine Weltanschauung nur durch das Denken entstehen könne. Steiner argumentiert ferner, dass aus dem Denkprozess ein Prinzip resultiere, das durch sich selbst gebildet werde und die Voraussetzung dafür sei die Welt überhaupt begreifen zu können. Das Denken könne also durch sich selbst erfasst werden. Das bedeutet, dass bevor etwas anderes begriffen werden kann, zuerst die Fähigkeit des Denkens an sich zu erfassen beziehungsweise zu verstehen sei (Steiner: 1995, 51). Sollte ein Mensch das Denken leugnen, dann übersehe er, dass er nicht das erste Glied der Evolutionskette sei, sondern das letzte. Das hält Steiner für besonders wichtig. Das Denken also verschaffe dem Menschen vollkommene Freiheit und die Kraft in Harmonie und Liebe zu handeln (Steiner: 1983, 8). Vor allem in seinem äußerst bekannten Werk *„Philosophie der Freiheit“* beschreibt Steiner, dass die Grundidee seiner Wissenschaft darin bestehe, die eigene Denkfähigkeit zu beobachten.

Das Beobachten der Denkfähigkeit könne als das primäre Ziel des Erkenntnisprozesses interpretiert werden (Ullrich: 1986, 77). Dabei weist er darauf hin, wie wichtig es sei, den Geist zu öffnen. Für besonders relevant halte Steiner die Fähigkeit Eindrücke und Impulse wertfrei wahrzunehmen (Kiersch: 1984, 12). Es ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass dieses Vorhaben äußerst schwierig zu erreichen sei, denn, wie Steiner ferner argumentiert, entstehen, sobald Menschen etwas wahrnehmen, Bilder in den Köpfen, denen Begriffe zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang ist auch der Philosoph Jiddu Krishnamurti zu nennen, der eben diese „Bilder“ in seinem Werk *Einbruch in die Freiheit* beleuchtet. Krishnamurti erläutert, dass das Denkvermögen der Menschen sich auf Bilder und Begriffe stütze. Er geht davon aus, dass zwischenmenschliche Beziehungen reine Einbildung seien, die nur aufgrund von Vorstellungen existieren. Das würde bedeuten, dass zwei Menschen bei einer Begegnung eine Geschichte von einander entwickeln, die anhand von Bildern und Hintergrundinformationen entstanden sei.

Krishnamurti warnt jedoch davor, diesen Bildern Vertrauen zu schenken und dem Irrtum zu glauben, dass durch Vorstellungen und Bilder das Erkennen eines anderen Menschen wahrhaft möglich sei. Er konkretisiert, dass seinen Vorstellungen gemäß, jene Bilder, welche über einen bestimmten Menschen entstehen, ausschließlich

Erinnerungen seien, die abhängig von dem Verhalten des Gegenübers sind (Krishnamurti: 2009, 129). Eben diese Bilder erschaffen Trennung, Abstand und gesellschaftliche Konflikte, welche sich nur durch Achtsamkeit auflösen lassen (Krishnamurti: 2009, 130).

Neben Krishnamurti weist auch Steiner daraufhin, dass bei einer Begegnung mit einem Menschen das Äußere nur einen Bruchteil dessen, was einen Menschen ausmacht, repräsentiere (Steiner: 2007, 9).

Er geht näher auf die Bild-Begriffszuordnung ein und nennt dieses Phänomen *Herablähmung der Vorstellungen* (Steiner: 1960, 138). Aufgrund der Erschaffung der Realität anhand von Bildern und Begriffen, solle Steiner zufolge, eben in dieser Herablähmung der Grund gesucht werden, der verständlich macht, weshalb Menschen auf diese Weise denken. Dabei erwähnt er den wichtigen Zusammenhang zwischen dem vom Menschen erzeugten Bild und der „tatsächlichen“ Realität. Steiner erläutert die Frage, ob der Begriff **Wolf** zum Beispiel, den ein Mensch in sich trägt, auch eine Beziehung zur Wirklichkeit darstelle oder eben nur eine Imagination sei (Steiner: 1960, 139). Er schildert in diesem Zusammenhang einen mittelalterlichen Konflikt zwischen Nominalisten und Realisten. Ein Nominalist sehe in einem Wolf all jenes, das ihn als Lebewesen kennzeichnet, wie zum Beispiel das Fell, Muskelfleisch und seine Knochen. Der Begriff **Wolf** entwickle sich demzufolge aus allen erkennbaren Merkmalen zu einer gedanklichen Konstruktion. Der Realist hingegen gehe davon aus, dass all jene Eigenschaften, die einen Wolf beschreiben, sich in anderen Lebewesen ebenfalls finden und es dem Realisten zufolge somit etwas geben müsste, das den Wolf von anderen Lebewesen unterscheidet. In dem Begriff würde sich dieser Unterschied wiederfinden (Steiner: 1960, 139).

Der anthroposophischen Lehre gemäß wird die Vorstellung von Begriffen und Bildern als abgestorbenes Wirkliches betrachtet, das jeder Mensch in sich trage, mit dem er jedoch unbewusst und nicht achtsam umgehe. Ferner würden Menschen dieses nicht in das Leben integrieren. Nach Steiner erzeuge die innere Motivation der Seele den Glauben an Abstraktes.

Die Realität liefere seiner Ansicht nach etwas Lebendiges, womit sich der Mensch zu identifizieren vermöge. Dabei würde ein Individuum jenen Teil in sich töten, der dem

gewöhnlichen Bewusstsein entspricht. Denn wie Steiner ferner argumentiert, sei ein Mensch nicht in der Lage ein Selbstbewusstsein aus der äußeren, also materialistischen Welt zu erfahren. Wenn ein Individuum diese Herablähmung nicht ausleben könne, würde es sich als Teil einer Einheit verstehen, die weit über die menschlichen Grenzen reicht. Wie der Begründer der Waldorfschulen erklärt, könne der Mensch gar nicht anders als Begriffe und Bilder zu benützen, da aus diesen sein individuelles Selbstbewusstsein herauswachsen und sich entfalten würde (Steiner: 1960, 141).

Die Denkfähigkeit spiele daher eine wichtige Rolle in der anthroposophischen Bewegung und Lehre Steiners und fungiere außerdem als Grundlage der Freiheitsphilosophie Steiners, die besagt, dass absolute Freiheit dann erreicht werden könne, wenn der Agierende aus Erkenntnis handelt (Kiersch: 1984, 13).

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Steiner René Decartes berühmter philosophischer Äußerung „cogito ergo sum“- ich denke, also bin ich- widerspricht und erläutert, dass es seiner Ansicht nach, kaum einen, was die Naturwissenschaft betrifft, unpassenderen Aussagesatz als diesen gäbe (Steiner: 1983, 23). Er legt dar, dass ein höheres Denken existieren müsse und formuliert in diesem Kontext einen eigenen Satz: *„Ich denke, also bin ich nicht!“* Mit dieser Aussage betont Steiner, dass es ein zurückgezogenes Denkvermögen sei, das zur Vollkommenheit und höherer geistiger Erkenntnis führt (Steiner: 1983, 24).

Wenn tiefer in die anthroposophischen Lehren eingedrungen wird, so werden ausgewählte Konzentrationsübungen und regelmäßige Meditation erwähnt, die Steiner zufolge von großer Bedeutung seien, weil sie zu einer Bewusstseinsweiterung und mehr Achtsamkeit führen. Der Denkende könne die geringe Erfahrung, die bei der Beobachtung des Denkvorgangs entsteht, durch, wie oben beschrieben, bestimmte Methoden der Meditation und Entspannung zu tieferen Erkenntnissen ausbauen und zum Geistigen gelangen (Kiersch: 1984, 13). Dank daraus resultierender Intuition, Inspiration und auch Imagination sollen Individuen einen Weg beschreiten, der ihnen übersinnliche Erfahrungen bescheren könne, welche von der Anthroposophie ausgehen (Steiner: 1983, 9). Dabei geht Steiner näher auf das Phänomen Intuition ein und legt dar, dass diese als das bewusste Erleben, das sich im Geistigen manifestiert und reinen Inhaltes ist, zu verstehen sei. Die Intuition ver helfe dem Menschen das Denkvermögen vollkommen zu erfassen (Steiner: 1995, 146).

Diese drei Aspekte werden als drei Stufen des Schulungswegs interpretiert und folgendermaßen näher erläutert: die Imagination diene dem geistigen Schauens, die Inspiration sei Ausdruck des geistig Höheren und die Intuition die Erfahrung des Geistigen im ICH selbst, also im Einzelnen und im gesamten Kosmos (Ullrich: 1986, 80).

Rudolf Steiner weist zahlreiche Male daraufhin, dass der gewöhnliche Menschenverstand gar nicht im Stande sei, die komplette Wirklichkeit zu begreifen, weil jeder Mensch an -ein für sich- erstelltes alltägliches Weltbild glauben würde. Jedes Individuum würde dieser Ansicht gemäß die äußere Welt unterschiedlich wahrnehmen. Steiner glaubt, dass jedes menschliche Wesen dazu in der Lage ist, die Welt des Geistigen zu erreichen und argumentiert ferner, dass dieser Umstand wissenschaftlich belegbar sei. Dabei sei das Wesentliche, wie bereits zur Sprache gebracht, die eigene Denkfähigkeit genau zu beobachten und zu analysieren. Anhand der oben bereits erwähnten Konzentrations- und Meditationsübungen würde das Bewusstsein des Einzelnen gestärkt werden und zu Erkenntnissen über „geistige Tatsachen“ führen, welche jene Kräfte, die in der Natur wirken, ganzheitlich begreifbar machen (Ullrich: 1986, 77).

Die anthroposophische Bewegung möchte vom mechanischen Denken Abstand nehmen und ein ganzheitliches Wissen erschaffen, das die gesellschaftliche Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Kunst, Technik und Ethik überwinden soll, um diese Bereiche erfolgreich miteinander zu vereinen (Ullrich: 1986, 78). In diesem Zusammenhang wird Otto Hartmann zitiert, der erläutert, dass das eigentliche Ziel, das die Anthroposophie anstrebt, darin liege, eine Einheit zwischen Naturwissenschaft, Sittlichkeit und Religion zu schaffen (Ullrich: 1986, 78).

Wie bereits erwähnt, war Rudolf Steiner fasziniert von Ansichten und Vorstellungen Goethes und einiger Philosophen, deren Ansichten er zu teilen vermochte. Die anthroposophische Bewegung stellt den Menschen in den Mittelpunkt und sieht diesen als Teil des Universums an. Steiner spricht von einem Mikrokosmos, der sich in einem Makrokosmos aufhalte (Steiner: 1983, 9). Anhänger haben versucht Steiners Überlegungen zusammenzufassen und zu benennen, unter anderem Otto Hartmann. Im Folgenden werden diese Zusammenfassungen überblicksartig vorgestellt: Diese Methode beziehungsweise Weltanschauung sei einerseits **kosmologisch**, weil ihr Ursprung im Weltall liege, **biologisch**, weil sowohl das Lebende wie auch das Tote

berücksichtigt werde und **physiognomisch**, weil sie nicht das Quantitative beziehungsweise Materielle, sondern das Qualitative, also Geistige oder Nicht-materielle berücksichtigt. Dadurch könne das Geistige gespürt und wahrgenommen werden. Voraussetzung dafür sei eine selbstlose Versenkung, um vom alltäglichen Bewusstsein Abstand zu nehmen und sich ganz dem Nicht-materiellen hingeben zu können (Ullrich: 1986, 79). Wie Rudolf Steiner selbst in einem Vortrag genauer beleuchtet, sei die Entstehung der anthroposophischen Strömung notwendig gewesen, denn Steiner zufolge hätte es an Menschenerkenntnis in allen Bereichen der Gesellschaft gefehlt. Deswegen habe sich die Anthroposophie entwickelt, um Ordnung beziehungsweise die fehlende, aber nötige Erkenntnis zwischen den Individuen herzustellen. Das sei ebenso der Grund, warum sich die Waldorfpädagogik manifestieren konnte. Rudolf Steiner behauptet, dass Pädagogik ausschließlich auf Menschenerkenntnis beruhe und deshalb betrachte er die Erkenntnis des Menschen als die Grundidee pädagogischen Agierens und Arbeitens (Prange:2000, 24).

Aufgrund der Fähigkeit des Menschen, eine geistige Erkenntnis zu erfahren, würden für Anhängerinnen und Anhänger der anthroposophischen Bewegung keinerlei Grenzen der Erkenntnis existieren. Dies ermögliche dem Individuum ein Teil im Reich der nicht-materiellen Welt zu sein. Durch präzise Auseinandersetzung mit verschiedenen Stufen der menschlichen Erkenntnis, so wie ein genaues Studium der Naturwissenschaft, können Anthroposophinnen und Anthroposophen ein höheres Niveau an Selbst- beziehungsweise Weltverständnis erlangen (Ullrich: 1986, 79).

Anthroposophie habe es daher mit einem bestimmten Bewusstsein zu tun und eben nicht mit einer Herablähmung des menschlichen Bewusstsein (Steiner: 1960, 142). Durch eine Abwendung von intellektueller Denkweise einzelner Wissenschaften und hin zur Akzeptanz und Integration der geistigen, nicht-materiellen Welt, solle der Mensch vergeistigt werden (Ullrich: 1986, 79).

Abschließend ist festzuhalten, dass anthroposophische Gesellschaften und Zentren in der gesamten Welt Menschen auf ihren spirituellen Weg begleiten und unterstützen wollen. Es sind daher zahlreiche anthroposophische Einrichtungen und Institutionen, wie Schulen, Heime und auch Kliniken errichtet worden, um dieses Vorhaben erfüllen zu können.

Für Mitglieder dieser Strömung ist nach wie vor, die Verleihung des alternativen Nobelpreises an gleich zwei anthroposophische Einrichtungen von großer Bedeutung (<http://www.waldorf-wien-west.at/waldorfwienwest-2/paedagogik-wienwest/>).

Was schlussendlich unter dem Begriff Anthroposophie zu verstehen sei, sollte Hans-Peter Schreiner zufolge, jeder Mensch für sich selbst entscheiden. In der heutigen Zeit ermöglichen diverse Bücher und Schriften, das Goetheanum - die freie Hochschule für Geisteswissenschaften mit ihrem Sitz in Dornach- und die Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft eine Auseinandersetzung mit den Lehren und Zielen der Anthroposophie (Steiner: 1983, 12).

3.1 Kritik an der Anthroposophie

Die Lehren Steiners und die Wertvermittlung der Anthroposophie sind oftmals Kritiken und verschiedenen Vorwürfen ausgesetzt gewesen. Rudolf Steiners Bemühungen, die Anthroposophie als Geisteswissenschaft durchzusetzen und ihre Lehren rational zu erfassen, hat ihm häufig Konflikte eingebracht. Seine Argumentation, dass Naturwissenschaft materialistisch sei, hat sämtliche Kritiken gegenüber seinen Ansichten verschärft (Steiner: 1983, 13).

Rudolf Steiner war davon überzeugt, dass sich Naturwissenschaft und die anthroposophische Bewegung decken und somit kongruent sind. Diese Idee verdeutlicht er in einem seiner zahlreichen Vorträge aus dem Jahre 1918. Dabei beleuchtet er, dass die Geisteswissenschaft das Ziel anstrebe, über die Naturwissenschaft hinauszugehen. Ferner unterstütze die Geisteswissenschaft beziehungsweise Anthroposophie, die Ziele der Naturwissenschaft und analysiere diese detailliert, die damit *„die naturwissenschaftlichen Beweisverfahren weitertreibt als die Naturwissenschaft selbst.“*⁴

Ein weiterer Punkt, weshalb Steiner und seine Schülerschaft zum Gespött wurden, liegt in ihrer Überzeugung von der Existenz von Engeln, Erzengeln, Dämonen oder der Idee eines Volksgeistes und dass deren Vorkommen rational, also wissenschaftliche belegbar

⁴ Steiner: 1983, 13

seien (Bierl: 1999, 8). Neben der okkulten und esoterischen Weltanschauung, die renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als lächerlich empfinden, seien Steiners rassistischen Äußerungen und seine Gliederung der unterschiedlichen Hautfarben in ein sogenanntes Wurzelrassensystem, ein weiterer Punkt für Kritik und Spott gewesen.

Der Journalist Peter Bierl kritisiert in seinem Buch *Wurzelrassen, Erzengel und Volksgeister*, Steiners Ansichten und Erkenntnisse sehr stark. Er betrachte diese Form der Geisteswissenschaft keinesfalls als *Wissenschaft*, sondern lediglich als eine erfundene Religionsgemeinschaft (Bierl: 1999, 7). Mitglieder der anthroposophischen Schule würden diese Anschuldigung jedoch vehement ablehnen. Um Bierls Einstellung zu dieser Strömung zu beleuchten, sei an dieser Stelle ein Exkurs in die Politik hilfreich. Im Jahre 1996 wurde, auf Wunsch und Antrag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, eine Kommission errichtet, welche diverse Sekten und sogenannte Psychogruppen untersucht. Neben der japanischen *AUM* und *Scientology* fand ebenso die Anthroposophie Erwähnung und würde seither zu dieser Fraktion gezählt werden (Bierl: 1999, 7). Diese Kommission habe für großes Aufsehen gesorgt und überzeugte Anhängerinnen und Anhänger der Anthroposophie dazu veranlasst, sich zur Wehr zu setzen. Otto Schily, ein damaliger Abgeordneter der SPD, hat dieses Vorgehen stark kritisiert und argumentiert, dass es völlig verkehrt sei Anthroposophie als Religionsgemeinschaft zu verstehen. Diese Strömung bemühe sich ausschließlich um Erkenntniserweiterung auf verschiedenen Ebenen. Laut Schily baue die Anthroposophie auf Ansätzen und Theorien der Naturwissenschaft auf und habe keinesfalls einen antirationalen Charakter. Die Debatte habe sich verschärft als Hansjörg Hemminger, ein damaliger Referent der Stuttgarter Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauung, Steiners Evolutionslehre angesprochen hatte. Diese besagt nämlich, dass der Affe vom Menschen abstamme und nicht umgekehrt.

Demnach erläutert Hemminger: „Wenn Sie sagen, das sei rational oder gar naturwissenschaftlich, dann muss ich Ihnen sagen: So ist es nicht. Die Anthroposophie ist ein okkult-esoterisches System.“⁵

⁵ (Bierl: 1999, 8)

Zahlreiche renommierte Gelehrte haben sich kritisierend bezüglich der Anthroposophie geäußert. Einige Äußerungen betonen, dass die Anthroposophie eine Form einer Traumwelt repräsentiere, in der Menschen vor der Realität fliehen. Demnach werde an ein rasches Ende beziehungsweise eine zügige Ernüchterung der Anhängerinnen und Anhänger der Anthroposophie geglaubt, doch stattdessen sei genau das Gegenteil geschehen. Viele entdeckten in dieser Strömung neben einer Flucht vor der Wirklichkeit auch eine Reise in eine fantastische Welt, in der das Leben angenehmer und friedvoller erscheine (Steiner: 1983, 7).

4. Ausgewählte Aspekte der anthroposophischen Lehre

Obwohl die Anthroposophie zahlreiche Bereiche umreißt, werden für diese Arbeit ausschließlich drei wichtige Merkmale dieser geisteswissenschaftlichen Bewegung berücksichtigt, weil diese neben Interesse auch viel Kritik geerntet haben. Dieser Teil der Masterarbeit geht näher auf das anthroposophische Menschenbild, die Lehre der menschlichen Temperamente und die unterschiedlichen Hautfarben sowie auf die Lehre von Wiedergeburt und Reinkarnation, auch Karma genannt, ein.

4.1 Der viergliedrige Mensch

Nach der anthroposophischen Lehre Rudolf Steiners verfüge jeder Mensch über sieben Körper, die vier Leiber besitzen (Bierl: 1999, 53). Jedes Individuum bestehe aus folgenden Komponenten:

1. Der physische Leib
2. Der Ätherleib
3. Der Astralleib
4. Das ICH-Wesen
5. Das Geistselbst
6. Das Lebensgeist
7. Der Geistesmensch

(Steiner: 1982, 132)

Um diese einteilen und genauer erläutern zu können, habe sich Steiner von einer theosophischen Gliederung inspirieren lassen (Ullrich: 1986, 81). Die Lehre von der Wesensgliederung sei als „spezielles“ Wissen zu verstehen und würde den Kindern der Waldorfschulen vermittelt werden (Prange: 2000, 91).

Wie bereits angeführt, betrachte Steiner den Menschen als Teil des Kosmos und nennt ihn „Mikrokosmos in einem Makrokosmos“. Der physische Leib des Menschen sei Teil des Mineralreichs, für das menschliche Auge somit sichtbar und würde als „stofflich“ interpretiert werden (Steiner: 1983, 9). Diesen Teil des Wesens erläutere Steiner als den untersten Teil des viergliedrigen Menschen und er argumentiert ferner, dass die drei höheren Ebenen, also die vegetative, seelische und geistige Ebene nicht sichtbar seien (Ullrich: 1986, 81).

Der physische Körper sei durch den zweiten Leib, den Ätherleib, durchgesetzt und entwickle sich Steiner zufolge in den ersten sieben Lebensjahren des Menschen (Bierl: 1999, 53). Darüber hinaus habe jedes Individuum der anthroposophischen Lehre gemäß einen Ätherleib. Dieser Leib repräsentiere das Lebendige. Diesen Körper habe Rudolf Steiner als eine Art Architekt des Leibes verstanden. Dabei werden die menschlichen Organe durch unterschiedliche Strömungen und Bewegungen erhalten.

Ungefähr mit dem Eintritt in die Pubertät, genauer in das vierzehnte Lebensjahr, sei der Ätherleib vollständig ausgebildet (Bierl: 1999, 53). Zentrale Merkmale seien Fortpflanzungstrieb, Wachstum und Arterhaltung. Über diese Eigenschaften verfügen sowohl Mensch wie auch Pflanzenwelt, wodurch das Körperliche überwunden werden könne (Steiner: 1983, 9).

Die restlichen und höheren drei Leiber erklärt Steiner folgendermaßen:

„Die Aura ist dreigliedrig. Die Glieder stecken ineinander wie drei ovale Nebelgebilde, die die menschliche Gestalt umhüllen und einhüllen.“⁶

⁶ Ullrich: 1986, 81

Klaus Prange erläutert an dieser Stelle, dass der physische Leib aus der Mutterhülle geschlüpft sei und nach seiner Geburt eine Sinnesauffassung erfahren habe. Ferner habe er sich Wissen über die materialistische Welt aneignet.

Der Mensch stecke der anthroposophischen Lehre gemäß bis zu seinem siebten Lebensjahr beziehungsweise bis zum erstmaligen Zahnwechsel in einer sogenannten Ätherhülle, eben wie der physische Körper in einer Mutterhülle. Sobald der Ätherleib geboren werde, liege dieser ferner in einer Astralhülle. Erst gegen Vollendung des einundzwanzigsten Lebensjahres könne sich das ICH-Wesen, also die höchste Instanz des menschlichen Daseins entfalten (Prange: 2000, 91).

Das Aussehen des Ätherleibes gleiche in etwa dem des physischen Leibes, unterscheide sich jedoch in der Farbe des Ätherleibs. Diese ist keine gewöhnliche wie rot oder violett, sondern könne als Pfirsichblütenfarbe beschrieben werden (Ullrich: 1986, 81).

Dem Astralleib können Empfindungen und Bewusstsein zugeschrieben werden, mit welchen der Mensch mit den Tieren Gemeinsamkeiten aufweise. Es ist, wie Steiner darlegt, die Seele, die Empfindungen wahrnehmen könne (Steiner: 1983, 9). Genauer betrachtet trage der Astral- oder Empfindungsleib sowohl den physischen Körper wie auch den Ätherleib. Der Astralleib sei den anthroposophischen Lehren zufolge mit dem einundzwanzigsten Lebensjahr ausgreift (Bierl: 1999, 53).

Der verbliebene Leib, der Individuen als wahrhafte Menschen repräsentiere, sei das ICH beziehungsweise der ICH-Leib. Dieser Körper positioniere den Menschen weit oben in der Evolutionskette, denn das ICH ermögliche Denk- und Sprechfähigkeit, ebenso wie die Gabe sich zu erinnern. Diese Fähigkeit stelle den Menschen über Mineralien, Pflanzen- und Tierreich. Erst der ICH-Leib gewährleiste den Individuen absolute und bedingungslose Freiheit (Steiner: 1983, 9). Die Farbe der Aura des ICH-Leibes sei blauschimmernd und der Leib selbst nehme, wie Rudolf Steiner in seinem Werk *Grundbegriffe* beschreibt, eine ovale Form an (Ullrich: 1986, 81).

Der viergliedrige Mensch samt Geburt, Tod und Reinkarnation stelle eine Basis beziehungsweise ein Grundverständnis in der praktischen Anthroposophie dar. Das bedeutet, dass diese Strömung auf dieser Ansicht aufgebaut sei. Diese bildhafte Vorstellung vom viergliedrigen Menschen sei Rudolf Steiner zufolge die Voraussetzung für die Existenz der Geisteswissenschaft (Steiner: 1983, 9).

Steiner habe einen Zusammenhang zwischen den vier Leibern und den Elementarzuständen **fest, flüssig, gasförmig** und **warm** erkannt. Außerdem ginge er davon aus, dass, wie oben bereits zur Sprache gebracht, identische Merkmale zwischen Tier-Pflanzen- und Mineralreich und dem Menschen vorliegen (Ullrich: 1986, 82). Rudolf Steiner wäre überzeugt, dass nur aufgrund des ICH-Wesens Menschen die Krönung der Schöpfung darstellen, weil das ICH dem Menschen erlaube zu sich selbst Ich zu sagen und auf diese Weise Selbstständigkeit erfahren werden könne. Durch das ICH können Menschen denken und Entscheidungen treffen, im Gegensatz zu den Tieren, die ausschließlich ihren Instinkten folgen können (Steiner: 2007, 25).

Der Biologe und Naturphilosoph Otto Julius Hartmann habe ebenfalls an das viergliedrige Modell eines Individuums geglaubt und dessen genaue Funktion der Leiber folgendermaßen beleuchtet:

„Der Elementenmensch“, wie er ihn betitelt, sei, wie erwähnt, vierfach konzipiert. Zunächst sei die Rede von einem „festen Menschen“ oder auch Strukturmensch genannt, der in einem Flüssigkeitsmenschen schwimme und von einer Strömung getragen werde. Dabei ist zu beachten, dass er sich stets auflöse und neu definiere. Beide „Menschen“ seien von den Spannungen des Luftmenschen durchdrungen und beeinflusst. Alle drei Körper werden schlussendlich von einem Menschen, der Wärme ausstrahlt, getragen. Abschließend hält Hartmann fest, dass das Gleichgewicht der viergliedrigen Körper keinesfalls gestört werden dürfe, da sonst ein Unheil auftreten könne. Er unterstreicht die Wichtigkeit des oben erwähnten Gleichgewichts und prophezeit eine Bedrohung der Ganzheit des Menschen, wenn die vier Leiber ein unharmonisches Verhältnis aufweisen (Ullrich:1986, 82).

An dieser Stelle ist von Bedeutung, die These vom viergliedrigen Menschen aus naturwissenschaftlicher beziehungsweise theosophischer Perspektive genauer darzulegen.

➤ **Der physische Leib:**

Steiner zufolge sei dem Verstand und menschlichen Sinnessystem nur ein begrenzter Teil der gesamten menschlichen Wesenheit zugänglich. Diesen Abschnitt der Spezies „Mensch“ nennt er **den physischen Leib** (Steiner: 1982, 113). Das sei jener Körper, der als der niedrigste aller vier Leiber bezeichnet werde und aus mineralischen Stoffen bestehe. Nach dem Tod zerfalle er wieder (Ullrich: 1986, 84). Dieser Leib gehöre

Steiners Zuordnung gemäß dem Reich der Mineralien an. Aufgrund der materialistischen Weltanschauung sei in einem lebendigen Körper nicht mehr zu erblicken als ein Zusammenwirken physischer Stoffe (Steiner: 1982, 116). Dem physischen Leib werde der Kristall als Urphänomen zugeschrieben. Sein chemisches Element sei Kohlenstoff. Der erste der insgesamt vier Körper sei sichtbar und aufgrund seiner Maße, Zahl und seinem Gewicht mess- und erforschbar. Außerdem folge dieser Körper den Gesetzen der materialistischen Welt (Ullrich: 1986, 84).

Steiners Interpretationen zufolge gebe es einen Unterschied zwischen dem physischen Leib und den Mineralien und diesen erkenne er im Prozess des Ablebens, den der Mensch erleidet. Er konkretisiert, dass im Leichnam zwar dieselben Kräfte und Stoffe wirken, die in Steinen nachgewiesen werden können, der menschliche Organismus aber mit seinem Ableben, verglichen zu einem Stein, zerfalle und verwese (Steiner: 1982, 113).

Wie bereits zur Sprache gebracht, werde der physische Körper aufgrund der Schwere und auch der Kälte dem festen Zustand zugeschrieben und als *fester Elementarmensch* bezeichnet. Der Fokus sei dabei auf das Skelett, konkreter auf den Schädelknochen gerichtet und folge dem Gesetz der Mechanik. Diesem Körper werde außerdem ein abstraktes und in Kategorien gestütztes Denken zugeschrieben.

Sollte der physische Körper den anderen drei Leibern überlegen sein und dadurch ein Ungleichgewicht implizieren, so können diverse Krankheiten wie zum Beispiel Arthrosen, Thrombosen oder Sklerosen in Erscheinung treten (Ullrich: 1986, 84). Steiner gemäß drücke sich der physische Körper anhand der menschlichen Sinnesorgane aus (Steiner: 2007, 25).

➤ **Der Ätherleib (Drüsen- oder Bildekräfteleib):**

Der Ätherleib sei als innerste Hülle des physischen Leibes zu interpretieren und ausschließlich geistiger Vorstellungskraft zugänglich. Somit könne der an zweiter Stelle positionierte Leib als „übersinnlich“ betrachtet werden (Ullrich: 1986, 85). Steiner erklärt, dass der Ätherleib den physischen Körper durchdringe und als ein Architekt dessen zu verstehen sei (Steiner: 1982, 117).

Der anthroposophischen Lehre zufolge könne dieser Leib auch „Lebensleib“ genannt werden. Steiner erläutert dabei, dass der Begriff **Äther** nicht als der aus der Physik bekannte Terminus zu verstehen sei, denn **Äther** repräsentiere auf diesem Gebiet vielmehr eine höhere Instanz. Genauer betrachtet, stelle er eine Komponente dar, die ausschließlich höheren Kräften zugänglich sei.

Ferner beleuchtet Steiner, dass **Äther** den Kräften, die im physischen Leib wirken eine bestimmte Form und Gestalt vermittele. Steiner gemäß sei zu beachten den Begriff *Leib* in diesem Kontext korrekt zu interpretieren, nämlich nicht wortwörtlich als Leib, sondern als einen „höher positionierten Körper“ (Steiner: 1982, 115). Dieser verweile mit dem physischen Körper das gesamte Leben und eine Trennung erfolge erst durch ein Ableben. Es ist zu erwähnen, dass Steiner den Ätherleib auch Drüsenleib betitelt hat, weil er davon ausging, dass das Drüsensystem einen Einfluss auf den menschlichen Körper ebenso wie auf die Gesundheit und das Wohlbefinden ausüben könne. Der Äther- oder Drüsenleib sei, da er „übersinnlicher“ Natur entstamme, für das menschliche Auge unsichtbar.

Dieser Leib ist im Gegensatz zum physischen Leib in der Lage Übersinnliches wahrzunehmen und zu erkennen (Steiner: 1982, 116). Steiner betont, dass dieser Körper sehr wohl wahrnehmbar sei, jedoch ausschließlich für das geistige Auge. Diesen Körper interpretiere er als Erschaffer des physischen Lebens, der während des gesamten Dasein einem fortwährenden Kampf unterliege (Steiner: 2007, 24).

Während der Ätherleib in der Tierwelt beispielsweise zur Arterhaltung und der Folgeleistung der Instinkte Sorge, beinhalte dieser beim Menschen Merkmale der Persönlichkeit wie zum Beispiel das Temperament, ferner Gewohnheiten, die sich ein Mensch angeeignet habe und sämtliche Faktoren des Gedächtnisses (Ullrich: 1986, 85).

Rudolf Steiner habe den Lebensleib mit einer sogenannten Lebenskraft verglichen und erläutere diese Gegenstellung folgendermaßen: Es sei eine Art Lebenskraft vorhanden, die innerhalb des Körpers zu den physischen Kräften und Stoffen genau in jenem Ausmaß wie die magnetische Anziehungskraft eines Magneten zum Eisen fließe (Steiner: 1982, 116). Der Ätherleib sei mit dem Pflanzlichen verbunden und dank seiner Bewegungs- beziehungsweise Transformationsmöglichkeit dem flüssigen Elementarzustand zuzuordnen. Wassertropfen werden diesem Körper als Urphänomen

zugeschrieben und ihm entspreche das „Bildhafte“ und „Rhythmische“. Sein dazugehöriger chemischer Stoff sei Sauerstoff (Ullrich: 1986, 85). Der physisch-sinnliche Ausdruck für diesen Körper sei, wie Rudolf Steiner es eher formulierte, das Drüsensystem. Dazu gehören Körperflüssigkeiten wie Lymphe und Blut (Steiner: 2007, 25). Liege ein dominierender Ätherleib vor, können Betroffene Ödeme, Ergüsse oder Bauchwassersucht entwickeln (Ullrich: 1986, 85).

➤ **Der Astralleib (Empfindungs- Nervenleib)**

Den dritten der vier Körper nennt Steiner Astral-beziehungsweise Nervenleib, denn in ihm befinde sich der Sitz der Emotionen. Das Empfinden von Schmerz, Trauer, Freude, Triebe ebenso wie Ideale und Ansichten über Moral und Sitten werden diesem Leib zugeschrieben (Steiner: 2007, 24). Der Astralkörper ist jener, der es schaffe, den Menschen aus dem Zustand der Bewusstlosigkeit zu erwecken (Steiner: 1982, 118).

Von dem bereits erwähnten Naturphilosophen Hartmann werde der Astralleib als die mittlere der drei Hüllen bezeichnet, welche die beiden anderen durch ihre Lichtgestalt umschließe. Er sei daher ausschließlich durch Inspiration beziehungsweise Meditation und einem höheren Bewusstseinsniveau wahrnehmbar. Wie bereits erläutert, fühlen Menschen ebenso wie Tiere Schmerz, Lust, Triebe und Begierde.

In diesem Zusammenhang erklärt Rudolf Steiner, den Astralleib betreffend, den Unterschied zwischen Tier und Mensch. Das Tier lebe ausschließlich seinen Trieben und Instinkten folgend, das bedeutet, dass es sich zum Beispiel an Wärme und Kälteunterschieden orientiere und anpasse. Der Mensch hingegen führe Steiner zufolge ein Leben, das von Erlebnissen erfüllt sei, die weit über Begierde und Bedürfnisse hinausgingen (Steiner: 1982, 119).

Der Astralleib repräsentiere das Luftige beziehungsweise Gasförmige des Elementenmenschen und sein chemisches Element sei Stickstoff (Ullrich: 1986, 85).

Es ist darauf hinzuweisen, dass in diesem Kontext Unklarheiten bezüglich der Literaturrecherche entstanden sind: Steiners Interpretationen gemäß manifestiere sich der Astralleib im Nervensystem (Steiner: 2007, 25), während Heiner Ullrichs Überzeugung zufolge der Astralleib die Atmungs- und Luftwege des Menschen umfasse (Ullrich: 1986, 85).

Liegt eine Dominanz des Astralkörpers vor, so können Menschen an Tympanie leiden, die ein ständiges Luftschlucken und Aufstoßen auslöse (Ullrich: 1986, 85).

➤ **Das ICH-Wesen:**

Das ICH-Wesen oder der ICH-Leib sei Steiner zufolge ein „blaugefärbter“ Nichtkörper, der ausschließlich jenem sichtbar erscheine, der seine geistigen Fähigkeiten bis zur „höchsten Etappe“ ausgebildet habe. Dieser Leib trage das menschliche Selbstbewusstsein und die Fähigkeit der Individualität. Das „ewige und wahrhafte Geistige“ sei in diesem Körper zu finden. Dieser Leib sei im Naturreich als die menschliche Spezies vertreten und stelle den feurigen Wärmemenschen dar, dessen Urphänomen ein Lichtstrahl sei und er auf der Formebene als Geistgestalt wahrgenommen werden könne. Dieses ICH-Wesen wirke dreidimensional, indem es zuerst die Schwere ergreifen und sich mit seinen Beinen fest in den Boden verwurzeln könne. Danach ergreife dieses Wesen das „strahlende Licht“ und hebe Richtung Himmel ab. Abschließend befinde sich dieser Leib zwischen Himmel und Erde und balanciere mit dem Brustbereich und den Armen. Die eigene Körperwärme jedes Individuums repräsentiere diesen Körper und der Blutkreislauf werde als sein „Zentrum“ betrachtet. Das chemische Element des ICH-Leibes sei Wasserstoff. Im Zusammenhang mit diesem Leib spielen die Verbreitung von Liebe und die Relevanz von Moralvorstellungen eine große Rolle.

Bei einem dominierenden ICH-Leib können Betroffene an Fieber und Entzündungskrankheiten leiden (Ullrich: 1986, 86). Das ICH beziehungsweise das höchst zu Erreichende menschlicher Erkenntnis manifestiere sich mit dem einundzwanzigsten Lebensjahr. Dieses ICH werde der anthroposophischen Lehre gemäß mit dem ewigen Göttlichen gleichgestellt (Bierl: 1999, 53).

„...zum göttlichen All-Einen im Verhältnis wie der Tropfen zum Meer.“⁷

Wie Steiner formuliert, wohne das ICH der Seele eines Menschen inne und dem Geist werde es ermöglicht, zum Leben zu erwachen. Das ICH beziehungsweise der ICH-Leib könne somit als das Tor zur geistigen Welt interpretiert werden (Bierl: 1999, 53). Der Geist eines Menschen folge dabei den Gesetzen von „Gut“ und „Wahrhaftig“ und trage

⁷ Bierl: 1999, 53

Erinnerungen an frühere Leben in sich. Individuen können daher mithilfe ihres ICH an ihrer eigenen Seele und dem damit verbundenen Seelenweg arbeiten. Um die Relevanz des Seelenwegs zu unterstreichen, führte Steiner in diesem Zusammenhang folgendes Beispiel an: Die sinnliche und sexuelle Lust sei als ein Begehren einzustufen und nur jener, der diese Lust überwinden könne, werde von Rudolf Steiner als „wahrhafter“ Idealist bezeichnet. Dieser Mensch habe aus dem ICH veredelnd und vergeistigend auf seine Seele gewirkt (Bierl: 1999, 53).

Die primäre und wichtigste Aufgabe des ICH-Leibes sei es, sich selbst als „göttlich“ zu erkennen und diese Aufgabe erfordere eine tiefe Auseinandersetzung mit dem Wissen über äußere Sachverhalte. Er hebt besonders hervor, dass bei Loslassen dieser äußeren Gegebenheiten und Umstände das ICH in der Lage sei, zur Bewusstseinsseele zu gelangen, die göttlich sei und die wahrhaftige Natur eines Menschen widerspiegele (Bierl: 1999, 53).

Steiner hebt in seinem Werk *„Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“* hervor, dass die vier Leiber des Menschen keinesfalls gleichzeitig entstehen. Wie bereits erläutert, schlüpft der physische Leib aus der mütterlichen Hülle. Der Ätherleib erscheint, wie bereits erwähnt erst Jahre später, in den meisten Fällen mit dem Zahnwechsel des Kindes und der Seelenleib entwickelt sich während der Pubertät (Kiersch: 1984, 16).

Bedeutend sei dieses Wissen vor allem für Waldorfpädagoginnen und Waldorfpädagogen, damit sie Kinder bestens betreuen und fördern können. Wie Steiner in einem seiner Vorträge erläutert, sei ein Kind, das noch keinen Zahnwechsel erfahren habe, gänzlich mit der Imitation von Erwachsenen oder Bezugspersonen beschäftigt. Das solle Lehrkräfte dazu animieren auf ihr eigenes Verhalten Acht zu geben, weil sie als Vorbilder der Kinder fungieren. Es sei besonders wichtig, den Kindern vorzuleben, was gelernt werden solle, denn nur auf diese Weise können Kinder lernen und sich Wissen aneignen (Kiersch: 1984, 17). Steiner taucht diesbezüglich tiefer in die Thematik ein und erklärt, dass Waldorflehrpersonen anhand ihres Ätherleibs, der als „Ideal“ fungiere, Kinder dazu inspirieren sollen, ihren eigenen Ätherleib nach bestmöglichen Vorstellungen der anthroposophischen Erziehung zu erschaffen (Kiersch: 1984, 17).

Neben dem Modell des viergliedrigen Menschen ist aus Steiners Schriften ebenso eine Dreigliederung des Menschen bekannt, die gegen Ende des Ersten Weltkrieges erstmals vorgestellt wurde. Dieses Modell und andere Ansätze Rudolf Steiners seien als „Erkenntniswege“ zu betrachten und keinesfalls als Gesetze, die zu befolgen seien. Steiner habe anthroposophische Methoden in Form von Vorschlägen oder Ratschlägen zu unterbreiten versucht, um jedem Individuum die Freiheit der Eigenverantwortung und Entscheidung zu gewährleisten. Die von ihm vorgestellten Konzepte seien also „freiwilliger Natur“ und sollen den Lernenden dazu befähigen, die Besonderheiten der Lebensumstände zu erkennen und effektiv agieren zu können (Kiersch: 1984, 14).

5. Das Geheimnis des menschlichen Temperaments

„...alle Geisteswissenschaft sucht die Quellen des Daseins deswegen auf, um des Menschen Wesenheit und Bestimmung zu begreifen...“⁸

In den Jahren 1906 und 1907 hält Rudolf Steiner Vorträge über Erziehungsfragen, die aus der Perspektive seiner Geisteswissenschaft beleuchtet werden. Dabei wurde Wert darauf gelegt, Steiners pädagogische Dimensionen der Anthroposophie zu verdeutlichen (Kiersch: 1984, 16). Zu diesen gehört neben der Wesensgliederlehre, die im vorigen Kapitel besprochen wurde, die Lehre des menschlichen Temperaments.

Um eine ausführliche Darlegung dieses Sachverhaltes zu gewährleisten, wird ein Werk Steiners, das den Titel *Das Geheimnis der menschlichen Temperamente* trägt, hervorgehoben.

Sowohl Steiner als auch Waldorfpädagoginnen und -pädagogen gehen bei der Beurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler von den vier traditionellen Typen der Temperamente aus: **cholerisch, melancholisch, phlegmatisch und sanguinisch**

(Ullrich: 1986, 145).

⁸ Steiner: 2007, 7

Die Lehre der Temperamente werde als eine der ältesten Thematiken der menschlichen Persönlichkeit angesehen und hat ihren Ursprung in den Ansätzen des berühmten griechischen Arztes Aristoteles. Dieser glaubte an die damalige wissenschaftliche Hypothese, dass die menschlichen Körpersäfte Blut und Schleim sowie der gelbe und schwarze Gallensaft die Persönlichkeit eines Menschen beeinflussen können.

Die Bezeichnung der vier Persönlichkeiten leite sich aus der griechischen Sprache ab und repräsentiere die vier oben erwähnten Körperflüssigkeiten (<http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/>).

Das kindliche, beziehungsweise menschliche Temperament werde als zentraler Aspekt der Waldorfpädagogik behandelt und repräsentiere für manche Lehrkräfte den Mittelpunkt dieser Reformpädagogik (Ullrich: 1986, 145), weshalb diese Teillehre der anthroposophischen Bewegung in den „Freien Waldorfschulen“ berücksichtigt werde (Prange: 2000, 111).

Eine der primären Aufgaben, die eine Waldorflehrkraft auszuführen habe, bestehe darin, durch ein „Hineinblicken in die Seele“ des Kindes sich einen Überblick über sein Wesensbild zu verschaffen, damit das Kind unterstützt, begleitet und gefördert werden könne. Die sogenannte Bestimmung des individuellen Temperaments eines Kindes erfolge durch meditative Übungen, die einen Einblick in das Innere der Seele gewährleisten können (Ullrich: 1986, 143). Rudolf Steiner hat sich dabei am aus der Theosophie bekannten antiken Viererschema orientiert (Ullrich: 1986, 166). Er habe seine Ansichten über das menschliche Temperament in jener Zeit entwickelt, in der die Macht des Unbewussten von Sigmund Freud entdeckt wurde und erstmalige empirisch-analytische Forschungen bezüglich des Zusammenspiels von Körperbau und Charaktereigenschaften durchgeführt wurden (Ullrich: 1986, 157). Dabei stützte er sich auf die hippokratisch- galenische Menschenkunde und betrachtete das humoral-pathologische Viererschema aus der Medizin als Grundstruktur seiner sogenannten Temperamentenlehre (Ullrich: 1986, 78).

Die Lehre der menschlichen Temperamente legt dar, wie Pädagogik und Medizin, in diesem Fall Hygiene, sich ergänzen können. Des Öfteren wird davon gesprochen, wie „heilend“ Lehrpersonen auf das Kind einwirken können (Ullrich: 1986, 147). Ferner ist in diesem Sinne zu betonen, dass der anthroposophischen Lehre gemäß das Karma,

welches jedes Individuum in diesem Leben mitbringe, darüber bestimme, mit welchem Temperament es ausgestattet werde. Dies sei jedem Individuum vorbestimmt (Bierl: 1999, 205). In einer Waldorfschule also werde unterschiedlichen Charakteren begegnet, die über ein durch das Karma hervorgerufenes Temperament verfügen und deren Schicksal es sei, eine gemeinsame Klassengemeinschaft zu bilden und zu versuchen, ein „harmonisches Miteinander“ zu pflegen (Prange: 2000, 111).

Was wird nun konkret unter dem Begriff „*Temperament*“ verstanden? Der Begründer der anthroposophischen Bewegung, Rudolf Steiner, erläutert, dass die Mitte zwischen der Vererbungslinie eines Individuums und jener Linie, die Individualität ausmacht, als „Temperament“ bezeichnet werde. Es setze sich daher aus den Eigenschaften und Merkmalen der Persönlichkeit und den vererbten Dimensionen der Reihe der Generationen zusammen (Steiner: 2007, 22).

„In dem, was uns im Temperament eines Menschen entgegentritt, haben wir etwas, in gewisser Beziehung, wie eine Physiognomie seiner innersten Individualität.“⁹

Vom Temperament eines Menschen wird dann gesprochen, wenn beide Strömungen, also die vererbten Eigenschaften aus vorigen Generationen und die Individualität sich vereinen und gegenseitig beeinflussen. Um es in Rudolf Steiners Worten zu erklären, stehe das Temperament in der Mitte zwischen der Ahnenreihe eines Menschen und seiner individuellen Seele. Außerdem sei das Temperament in der Lage, das „Ewige“ mit dem Vergänglichen auszugleichen (Steiner:2007, 23).

Rudolf Steiner unterstreicht in seinem Werk *Das Geheimnis der menschlichen Temperamente* die Wichtigkeit der gegenseitigen Beeinflussung der vier Körper. Das bedeutet, dass von Temperament erst dann gesprochen werden könne, wenn begriffen werde, dass sowohl der Astralleib, das ICH sowie der physische Körper den Äther- oder Drüsenleib beeinflusst. Diese gegenseitige Wechselwirkung sei als das Temperament eines Menschen zu verstehen (Steiner: 2007, 26).

Die vier Temperamente analysiert er auf einer psychologischen Ebene, ausgehend von der Erregbarkeit, also von dem Einfluss von außen und der Intensität einer

⁹ Steiner: 2007, 22

Rückwirkung von innen, also der Reaktion des Kindes auf eine Situation. Folgendermaßen sind die vier Temperamente skizziert:

- Wenn die Erregbarkeit und Intensität der Rückwirkung am stärksten ist, handle es sich um ein **cholerisches Kind**
- liege eine geringe Rückwirkung vor, werde das Kind als **phlegmatisch** bezeichnet
- bei einer hohen Erregbarkeit und einer schwachen Rückwirkung habe das Kind Steiner zufolge eine **sanguinische** Persönlichkeit
- das **melancholische** Kind sei erkennbar an einer schwachen Erregbarkeit und einer starken Rückwirkung (Ullrich: 1986, 146).

Kurz zusammengefasst würden also beim Kind mit cholerischem Temperament sowohl Stärke wie Erregbarkeit am intensivsten wirken. Das phlegmatische Kind weise bezüglich Erregbarkeit und Rückwirkung eine geringe Anteilnahme auf. Sanguinikerinnen und Sanguiniker weisen eine höhere Erregbarkeit und nur wenig Stärke auf und jene Kinder mit einem melancholischen Temperament weisen einen „stabilen“ Charakter auf (Kiersch: 1984, 24).

Die Lehre des menschlichen Temperaments wird in den Freien Waldorfschulen in unterschiedlichen Formen integriert. Nach Johannes Kiersch spielt das Wissen über die „Temperamente“ und die Fachkenntnis darüber eine wichtige Rolle bei deren Bestimmung. Von Waldorflehrpersonen werde dem entsprechend erwartet, dass sie zum Beispiel durch Gespräche und Beobachtungen ihre Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen vier Temperamenten zuordnen können (Kiersch: 1984, 25).

5.1 Die vier Typen des menschlichen Temperaments

Um die vier Temperamente genauer zu analysieren, werden folgende Merkmale und Eigenschaften dargelegt:

➤ Der Choleriker:

„Alles was er empfindet, empfindet er stark, weil sein Ich stark ist...so nennen wir das das cholerische Temperament.“¹⁰

Typische Eigenschaftswörter, die diesem Temperament zugeschrieben werden, sind zum Beispiel mutig, willensstark, ehrgeizig, direkt, bestimmend, überheblich, dickköpfig und manipulativ. Ein Choleriker übernehme in der Arbeitswelt meist Führungspositionen und gelte dabei als wenig empathisch und kaum mitfühlend (<http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/>).

Steiner und der Anthroposophie zufolge werde das cholerische Kind von äußerst „stürmischen“ und „wildenen“ „Seelenkräften“ beherrscht, welche Oberhand über sein Wesen haben (Ullrich: 1986, 148).

Ferner werden diese Menschen oftmals als streitsüchtig und kompromisslos beschrieben (<http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/>). Es handle sich hierbei um ein Kind oder einen Menschen, der seine Wünsche und Absichten durchsetzen möchte. Das ICH erscheine vordergründig (Steiner: 2007, 30). Der Choleriker oder die „Fliege an der Wand“ werde als hitzköpfig und sehr emotional bezeichnet, der äußerst stark auf Reize reagiere und in den meisten Fällen darauf mit Affekt agiere. „Mit dem Kopf durch die Wand gehen“ sei ein Sprichwort, das ein cholerisches Temperament beschreiben könne (<http://www.zum.de/Faecher/Eth/SA/stoff9/tempera.htm>). Er bewege sich in einem schnellen Schrittempo und „fest entschlossen“ fort (Ullrich: 1986, 150).

Außerdem sehen Choleriker der anthroposophischen Lehre zufolge so aus, als sinke ihr Kopf in den Körper (Kiersch: 1984, 25). Er verfüge ferner über kurze Beine, einen runden Hals und werde, wie erwähnt, stark von seinem Ich dominiert (Bierl: 1999, 204).

¹⁰ Steiner: 2007, 29

Bezüglich des Faktors Lebensalter, das eine gravierende Rolle in dieser Lehre übernehme, ist zu erwähnen, dass das cholerische Temperament im dritten Jahrzehnt eines Menschen, also zwischen 14-21 Jahren (Treichler: 1981, 30) eintrete (Ullrich: 1986, 151).

Selbst Kinderkrankheiten verbinde der anthroposophische Ansatz mit dem menschlichen Temperament und gehe davon aus, dass zum Beispiel Scharlach eine für das cholerische Kind typische Erkrankung sei. Die Erklärung dafür liege in der überhitzten Körperwärme des cholerischen Kindes begründet (Ullrich: 1986, 152).

Als berühmtes Beispiel eines Cholerikers könne Napoleon Bonaparte genannt werden. Steiner erläutert, dass Napoleons ICH sehr mächtig gewesen sei und die restlichen Leiber zurückgehalten habe. Dies sei ferner der Grund für seine kleine Körpergröße gewesen (Steiner: 2007, 36).

Rudolf Steiner erklärt, dass jedes der vier Temperamente eine Lebensaufgabe zu erfüllen habe. Beim Choleriker sei es Leistungen und Taten, sowohl fremde als auch eigene, wertschätzen zu lernen (Steiner: 2007, 57). Ein cholerisches Kind solle nicht umerzogen werden, sondern stattdessen sollen Lehrkräfte ihm Aufgabenstellungen erteilen, die seinem Temperament entsprechen, um eine Motivation des Lernens schaffen zu können (Steiner: 2007, 49).

Er erläutert ferner, dass für das cholerische Kind Herausforderungen, in welchen es enorme Körperkraft einsetzen soll, geeignet seien, weil es auf diese Weise lernen könne, seine Kräfte behutsam einzusetzen. Besonders wichtig für die Waldorfpädagoginnen und -pädagogen sei es, der führenden und autoritären Persönlichkeit eines Kindes mit cholerischem Temperament viel Geduld, Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegenzubringen. Für dieses Kind gibt es Steiner zufolge nichts Wesentlicheres als Vertrauen in seinen dominanten und führungsliebenden Charakter (Steiner: 2007, 50).

➤ **Der Melancholiker:**

Kindern, die über ein melancholisches Temperament verfügen würden, werden Merkmale wie Ordnungssinn, Einfühlsamkeit, Mitgefühl, Sensibilität, Loyalität, Empathie, Idealismus, Verträumtheit und Verlässlichkeit zugeschrieben. Zu den weniger positiven Eigenschaften würde etwa die Unfähigkeit, Kritik zu vertragen zählen.

Aufgrund der inneren Unruhe und Unsicherheit, die den Melancholiker belaste, könne dieser Mensch als „verängstigt“ und „passiv“ beschrieben werden. Teilweise seien Melancholikerinnen und Melancholiker als „pessimistisch“ eingestuft

(<http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/>). Das melancholische Temperament dominiere im Erwachsenenalter beziehungsweise im vierten Jahrzehnt, also ab dem 28. Lebensjahr eines Menschen (Treichler: 1981, 55).

Rudolf Steiner beleuchtet, dass Menschen mit melancholischem Temperament von wiederkehrenden Gedanken heimgesucht werden, die sie zu Grübeln und Analysieren veranlassen. Dadurch entstehe ein Ungleichgewicht, weil sich der physische Leib den anderen drei Leibern entgegensetze und Widerstand leiste. Daher seien Melancholiker mit Schmerzen, Angstzuständen, Unsicherheiten und sogar Pessimismus konfrontiert (Steiner: 2007, 34). Menschen oder Kinder mit melancholischem Temperament werden als zurückhaltend und unauffällig beschrieben. Sie seien sehr kritisch, da sie von einem inneren Perfektionismus gedrängt werden. Sie gelten keinesfalls als Persönlichkeiten, die Spontaneität lieben. Viel eher analysieren sie und wägen alles mehrmals ab, bevor sie Entscheidungen treffen. Zahlreichen Persönlichkeiten aus der Wissenschaft werde aufgrund ihres Perfektionismus und dem Drang alles bereits Erarbeitete entweder zu korrigieren oder gänzlich zu bearbeiten, das melancholische Temperament nachgesagt (<http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/>).

Melancholiker seien „Schwarzseher“, die als Gegenstück zum sanguinischen Temperament interpretiert werden. Sie würden kleinere Freundeskreise bevorzugen und würden sich ferner in gewohnter Umgebung am wohlsten fühlen. Sie seien in ihrem Beruf äußerst penibel und bereits kleine Misserfolge oder Niederlagen führten zu belastenden Gefühlen (<http://www.zum.de/Faecher/Eth/SA/stoff9/tempera.htm>). Menschen, die dieses Temperament aufweisen, seien laut dem Begründer der Anthroposophie unfähig „Herr des eigenen physischen Leibes“ zu sein. Konkret weist er daraufhin, dass selbst die Nackenmuskulatur dieser Menschen zu schwach sei, um den Kopf gerade zu halten (Steiner: 2007, 41). Der Melancholiker werde als knochige Erscheinung mit gebeugter Haltung beschrieben, die, wenn möglich, unbemerkt bleiben wolle (Ullrich: 1986,150). Rudolf Steiner skizziert, dass ein hagerer und knochiger Körperbau, sowie eine nach vorn gebeugte Körperhaltung typische körperliche Merkmale des Melancholikers seien (Bierl: 1999, 204).

Melancholikerinnen und Melancholikern werden der Farbentheorie zufolge violette Töne zugeordnet. Als typische Kinderkrankheit, die melancholische Kinder befallen würden, erwähnt Steiner die Masern (Ullrich: 1986, 152). Beim Vorliegen einer Zwangsstörung beziehungsweise Krankheit könne das menschliche Temperament diese verstärken. Beim melancholischen Temperament werden Krankheiten durch das permanente Grübeln und Festhalten an Vergangenen intensiviert. Laut Steiner lösen sich die im Inneren der Lunge angestauten Kräfte auf und würden dadurch eine Zwangskrankheit verursachen (Treichler: 1981, 175). Die primäre Aufgabe, die ein melancholisches Kind anzustreben habe, sei Liebe und Mitgefühl für den Nächsten zu entwickeln. Wie Steiner erläutert, sollen Melancholiker Verständnis für die Sorgen anderer empfinden lernen (Steiner: 2007, 57). Diese Herausforderung könne sich als besonders schwierig erweisen, da Melancholiker oft, wie berichtet, kritisch und launisch sein können (Ullrich: 1986, 153). Rudolf Steiner beleuchtet in seinem hier bereits mehrmals angeführten Werk *Das Geheimnis der menschlichen Temperamente* die Relevanz zwischen einer optimalen Erziehung und dem Entgegenkommen der jeweiligen Temperamente eines Kindes. Für den Melancholiker empfiehlt er, dass ihm vor Augen geführt werden solle, wie er „anständig“ leiden könne. Das bedeutet, dass Waldorflehrpersonen sich bemühen und darauf Wert legen sollen, einem melancholischen Kind zu offenbaren, dass Probleme, Leid und Weltschmerz in der Gesellschaft vertreten seien. Keinesfalls sollten Lehrkräfte das Kind in eine heitere und fröhliche Umgebung umsetzen, sondern in eine triste und traurige, damit es lernen könne, mit Kummer und Frustration umzugehen (Steiner: 2007, 52). In diesem Kontext geht Steiner auf das, wie er es bezeichnet, „überempfindliche“ Kind ein, das ständig ein „seelisches Wundsein“ erlebe. Er legt dar, dass es von großer Bedeutung sei, sich mit solchen Kindern auseinanderzusetzen, denn würde diese Überempfindlichkeit nicht behandelt werden, so könne es während der Pubertät in eine sogenannte weibliche Art des seelischen Wundseins, nämlich die Hysterie, übergehen. Neben der weiblichen gibt es Steiner zufolge ebenso eine männliche Form des Wundseins der Seele und diese äußere sich in Form von Verhärtung und Kaltblütigkeit (Treichler: 1981, 176).

Die Lehrperson sei für das melancholische Kind besonders wichtig, denn Kinder mit melancholischem Temperament seien Steiner zufolge „schwieriger“ lenkbar als andere. Es sei besonders wichtig, dass melancholische Schülerinnen und Schüler spüren, dass ihre Vorbilder, also die Lehrpersonen, genauso Weltschmerz und Kummer empfinden

können (Steiner: 2007, 52). Besonders empfehlenswert für das melancholische Temperament sei daher die bewusste Konfrontation mit Schmerz und Leid. „Melancholische“ Kinder sollten dies bewusst erleben und erfahren dürfen und nicht, wie Steiner argumentiert, daran vorbeiziehen (Steiner: 2007, 60).

➤ **Der Phlegmatiker**

Das Lebensmotto des Phlegmatikers laute: *„Immer mit der Ruhe“* (<http://www.zum.de/Faecher/Eth/SA/stoff9/tempera.htm>)

Jene Kinder oder Menschen, welche ihre Schultern weit hinaus tragen, würden als phlegmatisch beschrieben werden (Kiersch: 1984, 24). Bei Menschen mit diesem Temperament ist es laut Steiner unmöglich, diesen Kindern etwas zu lehren. Dabei spiele es kaum eine Rolle, ob es sich um allgemeine Informationen oder den von der Schule vorgegebene Lehrstoff handle.

Das einzig Vernünftige sei, mit den Voraussetzungen, die diese Kinder mitbringen, zu arbeiten (Steiner: 2007, 54).

Typische Adjektive, die einen Phlegmatiker beschreiben würden, sind: geduldig, tolerant, anpassungsfähig, freundlich, herzlich, ruhig, diplomatisch, distanziert und eher schüchtern. Zu den weniger positiven Merkmalen zählen auch Eigenschaften, wie Besorgt Sein, Zorn, Gleichgültigkeit, ein zögerndes, zweifelndes, motivationsloses, unschlüssiges und ängstliches Wesen (<http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/>).

Der Phlegmatiker wirke sehr gefühlsneutral und scheine „vollkommen sorgenlos durchs Leben zu spazieren“. Häufig würden Menschen mit diesem Temperament unbeeindruckt reagieren. Selbst in stressreichen Situationen erscheine der Phlegmatiker „in sich ruhend“. Außerdem fühle sich dieses Temperament mit Veränderungen, völlig belanglos welcher Natur, sichtlich unwohl und hänge lieber im alltäglichen Trott, dem er ausgesetzt sei (<http://www.zum.de/Faecher/Eth/SA/stoff9/tempera.htm>).

Die Aufgabe, die Menschen mit phlegmatischem Temperament zu erledigen haben, liege darin, die Interessen anderer Menschen vollkommen zu akzeptieren (Ullrich: 1986, 154). Wie Steiner bereits in seinen Vorträgen erläutert hat, sollten sich Phlegmatiker

ausschließlich damit beschäftigen, Neigungen und Vorlieben der Mitmenschen hinzunehmen (Steiner: 2007, 57).

Der Körperbau des Phlegmatikers sei rundlich und wohlproportioniert. Phlegmatiker würden über einen kindlichen Gesichtsausdruck verfügen und seien ferner an ihrer eleganten Fortbewegung erkennbar (Ullrich: 1986, 150). Ihre Persönlichkeit zeichne sich durch Annahme und Akzeptanz des jeweiligen Zustandes aus (<http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/>).

Steiner skizziert bei Kindern mit diesem „Temperament“ die Notwendigkeit, sie mit gleichaltrigen Kindern zusammen zu bringen. Sie sollten, wie bereits zur Sprache gebracht, mit Interessen und Wünschen anderer Kinder und Menschen konfrontiert werden, denn nur auf diese Weise könne Steiner gemäß, das phlegmatische Kind eigene Interessen überhaupt entwickeln (Steiner: 2007, 55).

Das phlegmatische Temperament werde mit dem ersten Jahrsiebt des Kindes, also von der Geburt bis zum siebten Lebensjahr (Treichler: 1981, 19) dargelegt, das sich in einem permanenten Verlangen nach Nahrung äußere (Ullrich: 1986, 150). Es reagiere auf blaue Farbtöne positiv. Phlegmatiker seien mit dem Element Wasser gleichgesetzt und als typische phlegmatische Erkrankung werde Diphtherie beziehungsweise Magenverstimmung erwähnt, da sie mit dem Drüsensystem des menschlichen Körpers zusammenhängen (Ullrich: 1986, 152). Rudolf Steiner argumentiert in seinen Vorträgen über Erziehungsfragen, dass es wichtig sei, Kinder mit phlegmatischem Temperament in eine Umgebung zu führen, in der ihnen Geschehnisse vorgeführt werden, die ein gewisses Phlegma erzeugen würden. Die Fähigkeit der Beobachtung spiele bei diesem Temperament eine wichtige Rolle und das solle dem Kind zu jeder Zeit ermöglicht werden (Steiner: 2007, 56).

➤ **Der Sanguiniker:**

Der Sanguiniker oder *der zum Himmel Jubelnde und zu Tode Betrübte* (<http://www.zum.de/Faecher/Eth/SA/stoff9/tempera.htm>) werde mit der gewöhnlichsten Körperhaltung aller Temperamente beschrieben (Kiersch: 1984, 24). Der Körperbau des Sanguinikers erscheine zartgliedrig. Ferner bewege er sich in einem leichten Schrittempo fort (Ullrich: 1986, 150).

Dem sanguinischen Kind werde das irdische Element Luft zugeordnet (Ullrich: 1986, 152) und es sei beliebt, kontaktsuchend, freundlich, verspielt, gutmütig, konfliktvermeidend, sorglos, erfrischend und fröhlich. Aber auch dieses „Temperament“ verfüge über weniger positive Eigenschaften. Zum Beispiel seien Sanguiniker inkonsequent, naiv, gutgläubig, unordentlich, gleichgültig, reizbar, vergesslich und sogar unberechenbar

(<http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/>).

Der Sanguiniker entwickle außerdem Interesse an unterschiedlichen Sachverhalten und Menschen, das jedoch schnell wieder erkalten könne. Meist würden Menschen mit diesem „Temperament“ rasch Begeisterung und Gefühle empfinden, die, wie erwähnt, schnell vergehen und darüber hinaus keine Tiefgründigkeit aufweisen würden (<http://www.zum.de/Faecher/Eth/SA/stoff9/tempera.htm>).

Für das sanguinische Temperament werde das zweite Jahrsiebt in der Zuordnung Steiners genannt, also der Zeitraum zwischen dem siebten und vierzehnten Lebensjahr (Treichler: 1981, 23). Dies sei Ullrich zufolge ein vorteilhafter Lebensabschnitt, weil in diesem Zeitrahmen der physische Leib und die Seelenkräfte eines Individuums in Einklang und Harmonie stehen würden (Ullrich: 1986, 151). Weitere Merkmale, die dieses Temperament beschreiben, seien überschwänglicher Ausdruck der empfundenen Emotionen, Vergesslichkeit, Interesse an allem und plötzlicher Wechsel der Ansichten und Meinungen (<http://www.zum.de/Faecher/Eth/SA/stoff9/tempera.htm>).

Die primäre Aufgabe, die Sanguiniker erfüllen und das Lebensziel, das sie anstreben sollten, liege darin, Liebe und Anhänglichkeit zu fühlen und zu erleben (Steiner: 2007, 57). Die Förderung solcher Kinder gelinge Steiner zufolge dann, wenn ihnen ein persönliches Vorbild vorgestellt werde, anhand dessen sie Liebe und Wertschätzung lernen könnten. Die beste Erziehung eines Sanguinikers geschehe durch die Liebe, die Kinder mit einem solchen „Temperament“, zu einer Person entwickeln würden (Steiner: 2007, 56). Gelbe Farbtöne würden „sanguinische Kinder“ ansprechen. Kinder beziehungsweise Menschen mit dem sanguinischen Temperament leiden Steiners Ansatz gemäß an Keuchhusten - eine Krankheit, die ausschließlich sanguinische Charaktere befallende (Ullrich: 1986, 152).

Waldorflehrkräfte sollten bezüglich einer gelungenen Erziehung an dieser Stelle beachten, dass Ermahnung und Tadel sich kontraproduktiv auf das „sanguinische Kind“ auswirke und diese Form der Zurechtweisung nicht hilfreich sei. Viel eher rate Steiner den Pädagoginnen und Pädagogen, den Sanguinismus „vorteilhaft“ einzusetzen. Das bedeute, dass Sanguiniker versuchen sollten, für Sachverhalte, die ihr Interesse wecken, Gleichgültigkeit zu empfinden. Andersrum könnten Kinder mit sanguinischem Temperament auf Anraten Steiners für Dinge, die sie kaum spannend finden, das Interesse mental herbeiführen (Steiner: 2007, 59).

Rudolf Steiner habe, wie erwähnt, empfohlen die vier Typen des menschlichen Temperaments in den schulischen Alltag zu integrieren. Seines Erachtens sei nämlich das „außer Acht Lassen“ der Temperamente der Kinder Grund für das Entstehen und Auftreten gravierender Folgen: Steiner geht davon aus, dass psychische Abnormen entstehen könnten, wenn das jeweilige Temperament ignoriert und vernachlässigt werde. Gehen Lehrpersonen nicht auf Temperamente ein, so seien Choleriker ihrer „Zorneswut und ihrer Tobsuchtsgefahr“ ausgeliefert, Melancholiker lebten nur in „Trübsinn und Traurigkeit“, phlegmatische Kinder verlören Interesse an allem und die Sanguiniker verfielen der „Dummheit und Narrheit“ (<http://www.erziehungskunst.de/artikel/temperamente-ad-acta/>).

Der Begründer der Waldorfschulen betont, dass ein liebevoller und achtsamer Umgang der Lehrpersonen mit den Kindern ihnen dazu ver helfe, selbst Liebe und Respekt in ihrem Leben zu leben. Außerdem erachtet Steiner es für konstitutiv, Kinder in ihrem Wissen und Können an jener Stelle abzuholen, an der sie stehen und an dieser Grundstufe mit der individuellen Erziehung zu beginnen. Dies sei seiner Ansicht zufolge Voraussetzung für ein lebenslanges Interesse und eine dauerhafte Lebensfreude des Kindes (Steiner: 1980, 76).

5.2 Die Integration der Temperamente in der Waldorfschule

Das für die Waldorfpädagogik relevante Teilgebiet der menschlichen Temperamente wird in unterschiedlichen Weisen in den Unterricht an den Waldorfschulen integriert.

Eine Möglichkeit, die Temperamente in den Unterrichtsplan miteinzubeziehen, bestehe in der Umsetzung einer bestimmten, von Steiner empfohlenen Sitzordnung innerhalb einer Schulklasse. Kinder mit gleichen oder zumindest ähnlichen Persönlichkeitsmerkmalen sollten im Klassenverband nebeneinander gesetzt werden.

Auf diese Weise entstehe das Gesetz der Spiegelung (Ullrich: 1986, 154) und die Schülerinnen und Schüler selben Temperaments erhielten die Gelegenheit, ihr eigenes Temperament besser kennenzulernen. Der anthroposophischen Lehre gemäß könne durch eine gegenseitige Wahrnehmung der Persönlichkeitsmerkmale der Impuls gegeben werden, das Temperament abzustreifen (Kiersch: 1984, 11). Bezüglich dieser anthroposophischen Teillehre wird folgender Beitrag aus dem Internet zitiert, der für Aufschluss sorgen soll: Bevor diese Sitzordnung, die ausschließlich der Klassenlehrer bestimmt, festgelegt wird, solle die jeweilige Lehrperson anhand intensiver Beobachtung den Kindern das passende Temperament zuordnen (<http://mengede-intakt.de/2015/02/01/die-waldorfschule-unterschiede-im-vergleich-zur-regelschule/>). Diese sogenannte Beobachtungsphase könne durchaus mehr Zeit in Anspruch nehmen. Die Lehrperson solle sich dafür zwischen drei und fünf Wochen Zeit nehmen, um eine Zuordnung der Temperamente erreichen zu können (Ullrich: 1986, 147).

Durch die Beobachtungsphase sollten Lehrpersonen neben einer Gliederung in einen bestimmten Temperamententyp auch das Potenzial und die Einzigartigkeit sowie die Lebensverhältnisse jedes einzelnen Kindes erkennen lernen, um darauf eingehen zu können (Kiersch: 1984, 11). Wie oben bereits zur Sprache gebracht, habe die Praktik des Zusammensetzens gleicher Temperamente das Ziel, Schülerinnen und Schüler anhand dieser Sitzordnung und Spiegelarbeit eine „Selbstkorrektur“ zu ermöglichen.

Steiner rät außerdem, im Klassenraum während des Unterrichts die Temperamente der „sanguinischen Kinder“ mit den „Melancholikern“ zu vereinen und in eine Wechselwirkung treten zu lassen.

Dadurch werde ein Gleichgewicht erzeugt, das sich im gesamten Klassenverband günstig auswirken könne (Kiersch: 1984, 25). Außerdem würden die Choleriker und Phlegmatiker außen hingesezt, während jene Kinder mit einem melancholischen oder sanguinischen Temperament in der Mitte Platz nehmen sollten (<http://mengede-intakt.de/2015/02/01/die-waldorfschule-unterschiede-im-vergleich-zur-regelschule/>).

Dabei sei Steiner zufolge wichtig, den Schülerinnen und Schülern nicht zu erklären, weshalb sie auf diese Weise zusammen sitzen müssten und aus welchen Gründen Klassenlehrerinnen und Lehrer diese Sitzordnung befolgen würden. Er vertritt außerdem die Meinung, dass Wünsche der Schülerinnen und Schüler bezüglich einer anderen Sitzgelegenheit abgelehnt werden sollten (Ullrich: 1986, 147).

Zur oben erwähnten Sitzordnung habe sich Steiner von Immanuel Kants Vierfeldertafel inspirieren lassen:

TEMPERAMENTE

	des Gefühls	der Tätigkeit
Erregbarkeit	Melancholisch	Cholerisch
Lebenskraft		
Abspannung	Sanguinisch	Phlegmatisch

(Ullrich: 1986, 169)

Diese Sitzregelung bewirke, dass der Klassenverband sich stark in sogenannten Ausgleichsbeziehungen begegne. Dies habe zur Folge, dass „cholerische Kinder“ „Phlegmatiker“ beleben könnten und „Phlegmatiker“ wiederum die „Choleriker“ beruhigen würden. Die anderen zwei Temperamente würden sich Heiner Ullrich zufolge folgendermaßen beeinflussen: Die „Sanguiniker“ könnten dank ihres „mitreißenden“ Verhaltens die „Melancholiker“ aus ihrer Lethargie befreien und die Kinder mit melancholischem Temperament seien dazu in der Lage, die „Sanguiniker“, die oftmals „abheben“, wieder zurück zur Realität führen (Ullrich: 1986, 155). Ein weiteres Ziel, das mit dieser Sitzordnung angestrebt werde, liege darin, Kinder die Einseitigkeit und Verbohrtheit ihres jeweiligen Temperamentes überwinden zu lassen

(<http://www.erziehungskunst.de/artikel/temperamente-ad-acta/>).

Eine weitere Möglichkeit der Integration der Temperamente in den Unterricht an den „Freien Waldorfschulen“ liege in einer bestimmten Unterrichtsführung. Dabei solle beachtet werden, dass Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler mit allen vier Temperamenten konfrontieren. Alle Temperamente sollten gleichberechtigt in den Unterricht involviert werden, um aus den Differenzen ein reichhaltiges Ganzes

entstehen zu lassen (Kiersch: 1984, 25). An dieser Stelle sei die „Formenlehre“ Steiners zu nennen, die ebenso in den Unterricht umgesetzt werden kann. Bei dieser Lehre werden bestimmte Figuren und Formen in den ersten drei Schuljahren vom Klassenlehrer oder von der Klassenlehrerin ausgeteilt, die Rudolf Steiner zufolge eine harmonisierende Wirkung auf die Temperamente ausüben würden (<http://www.erziehungskunst.de/artikel/temperamente-ad-acta/>).

Besonders relevant für eine gelungene und optimale Unterrichtssequenz halte Steiner den abwechslungsreichen Wechsel zwischen Erzählweise und den im Unterricht angewandten Methoden, denn ausschließlich durch diesen könnten Eintönigkeit und Langweile vermieden werden (Kiersch: 1984, 25).

Rudolf Steiner hält in seinen Lehren über das menschliche Temperament fest, dass es von großer Bedeutung sei, dass Lehrkräfte an den „Freien Waldorfschulen“ ihr eigenes „Temperament“ beziehungsweise ihr eigenes Wesen ausgeglichen hätten und Harmonie ausstrahlten, da sie, wie schon erwähnt, den Kindern Vorbilder seien. (Steiner: 2007, 52).

5.3 Die Kritik an der Lehre des menschlichen Temperaments

Um das Kapitel über die Lehre der Temperamente abzuschließen, wird knapp auf den Beitrag des Journalisten Peter Bierls eingegangen, der diesen Ansatz der anthroposophischen Bewegung aus pädagogischer Perspektive folgendermaßen beleuchtet: Er betont, dass sämtliche Zuschreibungen, gleichgültig welcher Natur, zu Vorurteilen über Menschen führen würden. Das Wissen über „menschliche Temperamente“ veranlasse dazu, Menschen nach Wahrnehmen des Körpers samt dazugehörigen charakteristischen Merkmalen bestimmten Kategorien zuzuordnen (Bierl: 1999, 204). Eben durch die oben erwähnten Beobachtungsphasen, die Lehrpersonen an den Waldorfschulen durchführen, um Kinder in „passende“ Temperamente zu gliedern, entstehen Peter Bierl zufolge solche Zuschreibungen, die Menschen in Schubladen stecken und ein Schwarz-Weiß-Denken fördern würden.

Ferner kritisiert er die Annahme der anthroposophischen Bewegung, dass Temperamente bestimmte Krankheiten hervorrufen würden (Bierl: 1999, 204).

Neben Peter Bierl haben sich auch andere renommierte Wissenschaftler kritisch zu dieser Teillehre geäußert. Es wird argumentiert, dass die spätantike und hippokratische Philosophie über die Persönlichkeit eines Individuums, in der heutigen Gesellschaft und auch im Schulwesen weniger Beachtung erhalten solle, da diese empirisch nicht belegt werden könne. Obwohl dieser anthroposophische Ansatz nach wie vor an Waldorfpädagogik-Ausbildungsstätten berücksichtigt werde, distanzieren sich, einem Artikel zufolge, immer mehr Waldorfschulen von dieser Thematik. Hier stelle sich die Frage, auf welche Weise seelisch bedingte und karmische Voraussetzungen, die Menschen in diesem Leben mitbringen, quantitativ zu messen seien. Dem Autor des Artikels zufolge sei dieses Vorhaben unrealistisch (<http://www.erziehungskunst.de/artikel/temperamente-ad-acta/>).

Die Idee von der „temperamentfreundlichen“ Sitzordnung könne zwar auf manche Waldorf-Interessenten spannend wirken, allerdings wird hier die Möglichkeit der Durchführung stark in Frage gestellt. Es entspreche heutzutage kaum mehr der Realität, ähnliche oder gar gleiche Charaktere in einer Klassengesellschaft vorzufinden. (<http://www.erziehungskunst.de/artikel/temperamente-ad-acta/>).

Eine vorgeschriebene Sitzordnung wirke sich bezüglich sozialer Kontakte innerhalb des Klassenverbandes eher kontraproduktiv aus. Denn, wie bereits berichtet, könne es vorkommen, dass zum Beispiel zwei Kinder, die gut miteinander auskommen, trotzdem nicht nebeneinander sitzen dürfen, da sie entgegengesetzte Temperamente aufweisen und es somit nicht der empfohlenen Unterrichtsführung Rudolf Steiners entspreche (Bierl: 1999, 205).

Das Ziel der Temperamenterziehung nach Steiner liege also darin verborgen, die Voraussetzungen des Kindes zu berücksichtigen und im schulischen Alltag zu integrieren. Jegliche „abnormale“ Abweichungen, konkret Einseitigkeiten eines Temperamentes, gelte es zu „dämpfen“ beziehungsweise aufzulösen, damit sich der anthroposophischen Lehre zufolge keine psychischen und physischen Krankheiten herauskristallisierten.

Bierl lehnt nicht grundsätzlich eine Einteilung der Menschen in „Temperamente“ ab, empfiehlt jedoch, dass Lehrpersonen die unterschiedlichen Temperamente anhand einer spezifischen Unterrichtsgestaltung ansprechen und sie nicht durch Methoden, wie die mehrmals erwähnte Sitzordnung, in den Unterricht integrieren (Bierl: 1999, 205).

6. „KARMA“- Die Lehre von Ursache und Wirkung

„Ein König Lumpen trägt für das (sic!), was er getan und nicht getan.“¹¹

6.1 Die Definition des Begriffes „Karma“

Der Begriff „Karma“, der in der anthroposophischen Bewegung einen „hohen“ Stellenwert einnimmt, wird aus dem Sanskrit, also dem Altindischen, abgeleitet und bedeutet „Tat“ oder auch „Handlung“ (Goiser: 1996, 38). Für alle Taten, die Menschen verrichten, müssten sie im Laufe ihres Lebens Verantwortung übernehmen und die daraus resultierenden Konsequenzen erdulden. Kein Leid geschehe zufällig, sondern sei das Resultat bestimmter Handlungen (Prange: 2000, 27).

Wenn also begriffen werde, dass Karma einen Einfluss auf das jetzige Leben der Menschen ausübe, so können der Autorin Matty Goiser zufolge, die sich mit Reinkarnation und Rückführungen befasst hat, viele gegenwärtige Probleme analysiert und behoben werden (Goiser: 1996, 38).

6.2 Die Auswirkung des Karmas auf Mensch und Umwelt

Die Vorstellung von einem Kreislauf sich wiederholender Leben, in welchen Menschen für ihre Taten büßen müssen, findet in diverse Religionen und philosophischen Gebieten Erwähnung. Anhängerinnen und Anhänger der Kabbala-Lehre, der Philosoph Plato und Menschen, die dem islamischen Glauben angehören, würden Heiner Ullrich nach an das Gesetz des Karmas glauben (Ullrich: 1986, 94). Der Glaube an „Karma“ sei Peter Bierl

¹¹ Goiser: 1996, 38

zufolge so mächtig, dass Menschen sogar Gewalttaten durch dieses Gesetz zu rechtfertigen versuchen (Bierl: 1999, 62).

„Unerledigte“ karmische Situationen würden sich zu einer Kette formen und müssten nach einander ausgeglichen werden. Dabei entscheide jedes Individuum selbst, zu welcher Zeit welches Karma beglichen werden solle. Wenn bestimmte Karma-Begebenheiten nicht aufgearbeitet würden, so blieben diese in der Kette gespeichert und würden keinesfalls vergessen oder ignoriert. Viel eher würden sie dann beglichen, wenn sich die Zeit als „geeignet“ erweise. Eine weitere Möglichkeit zur „Schuldentilgung“ bestehe, wie Goiser erläutert, in darauffolgenden Leben (Goiser: 1996, 38).

Bezüglich „Karma“ bestehen gewisse Unterschiede zwischen der hinduistischen und buddhistischen Lehre. Buddhistischen Ansätzen zufolge bedeute Karma nicht ausschließlich „Schicksal“, sondern werde als eine Form von Empfehlung interpretiert, die Menschen dazu ermutigen solle, durch Übernahme von Verantwortung gegenüber anderen Lebewesen Freiheit zu erlangen (<http://www.buddhismus-schule.de/inhalte/karma.html>). Aus hinduistischer Perspektive hingegen seien Individuen komplett ihrem Schicksal ausgeliefert.

Der Begriff **avidya** stehe für ein metaphysisches Unwissen, das den Kreislauf von Ursache und Wirkung, auch **karman** genannt, verstärke. Dieses Gesetz impliziere die Kette von Wiedergeburten, die **samsara** erzeuge. Dabei ist zu beachten, dass aufgrund des Karmas keine Möglichkeit Höheres zu erreichen, gegeben sei, das Ziel vielmehr darin bestehe, den Kreislauf der Wiedergeburt zu unterbrechen.

Gläubige, die dem buddhistischen Glauben angehören, würden danach streben das „Nirwana“ zu erreichen, das einem Paradies gleiche. Es verkörpere jene heilige Stätte, in der es kein Leben und keinen Tod mehr gebe. Dies könne anhand von Yogapraxis und Meditationen erreicht werden (Ullrich: 1986, 98). Aus buddhistischer Perspektive betrachtet, entstehe das Leid, welches Menschen erdulden, nicht aufgrund einer absoluten und bösen Macht, sondern durch das Nichtwissen um die Wirkung des Gesetzes (<http://www.buddhismus-schule.de/inhalte/karma.html>). Dabei könne anhand der Theorien, wie dieses sich auf das Leben auswirke, angenommen werden, dass „kluge“ Individuen versuchten, viele gute Taten zu vollbringen und sich davor in

Acht zu nehmen, böswillige Handlungen zu verrichten, um in ihrem zukünftigen Leben kein schlechtes Karma ausgleichen zu müssen.

Der Pädagoge Klaus Prange deutet darauf hin, dass dieses Gesetz, das für Gerechtigkeit Sorge und niemanden verschone, eine „beruhigende“ Wirkung auf Individuen ausüben könne, weil es den Glauben impliziere, dass es alle Belangen ohne ein Mitwirken des Menschen regle (Prange: 2000, 28).

Aufgrund des Glaubens an eine „große und bösertige Macht“, die ausschließlich bestrafe, manipulieren diverse Religionen ihre Gläubigen mit Aussagen wie zum Beispiel: „Du sollst!“; „Du sollst nicht!“; „Du darfst nicht!“. Von solchen Geboten oder gar Verboten nehme der Buddhismus jedoch Abstand, weil negative Ereignisse sich durchaus in positive transformieren könnten. Wenn zum Beispiel für die Heilung eines Individuums ein Tier erlegt werde, würden Gläubige diese schlimme Tat milder bewerten, weil das Tötungsdelikt ein Leben gerettet und für Genesung gesorgt habe. Auf diese Weise werde das negative Karma ausgeglichen (<http://www.buddhismus-schule.de/inhalte/karma.html>). Nichtsdestotrotz argumentiert Goiser in diesem Kontext, dass es nicht sinnvoll sei, schlechtes Karma durch gut gemeinte Taten wieder gut machen zu wollen. Eine „gute und aufrichtig beabsichtigte Handlung“ entstehe nur dann, wenn Menschen sich keinen Vorteil aus ihrer guten Tat erwarteten, sondern völlig wertfrei agierten.

Sollten Menschen eine positive Tätigkeit verrichten und sich etwas in diesem Zusammenhang erhoffen, werde zwar gutes Karma erledigt, aber dafür anhand des gewünschten Vorteils neues erschaffen (Goiser: 1996, 39).

Es werde ferner zwischen „aktivem“, „latentem“ und „entstehendem“ Karma unterschieden. Das „aktive“ stamme aus früheren Leben und reife in dem jetzigen Dasein eines Menschen heran. Das „latente“ Karma hingegen verkörpere karmische Erlebnisse, die in der bereits erwähnten Kette an Erfahrungen gespeichert seien und noch nicht ausgeglichen wären. Das „entstehende“ Karma symbolisiere jenes Karma, das Menschen augenblicklich erzeugen könnten (Goiser: 1996, 39). Erwähnenswert ist außerdem, dass zwischen einem individuellen Karma, das ein Mensch erschaffe und einem kollektiven Karma, das oftmals Nationen oder Völker umfasse, unterschieden werde. Beide Formen beeinflussen sich, der Autorin Goiser gemäß, gegenseitig. Als Beispiele führt sie

Epidemien oder Kriegsverbrechen an (Goiser: 1996, 39). Der Zeitraum, in welchem sich Ursache und Wirkung abspielen, sei relativ unklar. Das bedeutet, dass es sich um keinen bestimmten und allgemein gültigen Rahmen handeln könne. Bestimmte Erfahrungen seien für ein neues Leben beziehungsweise für eine Wiedergeburt von gravierender Bedeutung. Zum Beispiel könnten Kinder in eine Familie geboren werden, in der lieblose oder gar gewalttätige Eltern vorzufinden sind. Jene Kinder, die solche Erfahrungen erlebten, suchten sich bewusst solche Familienkonstellationen aus, weil sie eine karmische Aufgabe zu verrichten hätten, durch welche sie viel Karma begleichen und dem vorbestimmten Seelenweg folgen könnten (Goiser: 1996, 40). Steiner nach würden Individuen daran glauben, dass ihnen widerfahrene Situationen oder Erlebnisse zufällig geschähen. Doch ausschließlich anhand dieser „zufälligen“ Erlebnisse seien Menschen Steiner zufolge in der Lage, sich selbst beziehungsweise ihr ICH-Wesen zu erkennen (Steiner: 1982, 150).

Ein bedeutsamer Aspekt, der nach Goiser nicht außer Acht gelassen werden sollte, liegt in dem Wissen, dass zwar das menschliche Schicksal von Ursache und Wirkung bestimmt sei, der freie Wille jedoch ebenso einen wichtigen Stellenwert einnehme. Es wird zum Beispiel vermutet, dass Menschen, die sich entscheiden, ihrem Leben ein Ende zu setzen, im nächsten Leben die gleichen Probleme erfahren und sich Goiser zufolge erneut das Leben nehmen wollen würden. Gleiche und wiederkehrende Erlebnisse hielten so lange an, bis Menschen es gelernt hätten, mit ihrem Schicksal umzugehen und auf diese Weise ihr Karma auflösen könnten. In diesem Zusammenhang beleuchtet die Autorin Goiser, dass ein Selbstmord den freien menschlichen Willen symbolisiere (Goiser: 1996, 41). Dem ist jedoch hinzuzufügen, dass Anthroposophinnen und Anthroposophen dem Gedanken an einen Freitod ablehnend gegenüber stehen würden, denn eine solche Tat sei ihren Vorstellungen zufolge als bewusster Eingriff in das karmisch vorbestimmte Schicksal zu interpretieren (Bierl: 1999, 62).

6.3 Steiners Interpretationen von der Wirkung des Karmas

Rudolf Steiner habe an das Gesetz des Karmas geglaubt. Es wird angenommen, dass er die Lehre des Karmas durch Marie Lang, eine Angehörige des Wiener Kreises kennengelernt und dabei aus theosophischer und anthroposophischer Perspektive

beleuchtet habe und vermutlich daran geglaubt habe, dass das Horoskop Menschen vor ihrer Geburt als „Orientierungshilfe“ im Kosmos diene und ebenso die Zuordnung zur Nationalität regle (Bierl: 1999, 62).

Für Steiner repräsentiere Karma ein universelles Gesetz, das aufgrund früherer Leben das Jetzige bestimme (Bierl: 1999, 61). Steiner habe geglaubt, dass der menschliche Körper dem Gesetz der Vererbung und die Seele dem Schicksal unterliege, welches ein Mensch selbst bestimmen könne. Eben dieses selbstbestimmte Schicksal bezeichnet Rudolf Steiner als „Karma“. Der menschliche Geist hingegen unterliege dem Gesetz der Wiederverkörperung. Der Begründer der Waldorfpädagogik beleuchtet demnach das Verhältnis von Körper, Seele und Geist: Geburt und Tod betreffen ausschließlich den Körper, die Seele müsse sich den Konsequenzen aus dem früheren Dasein stellen und nur der Geist sei unendlich. Die Seele bilde die Mitte, welche beide Komponenten, also Körper und Geist, vereine (Steiner: 1982, 153).

Steiner hat für seine Ansicht über die Auswirkung des karmischen Gesetzes eine Gliederung zwischen Mensch, Tier und Pflanze beziehungsweise Mineralien erstellt. Diese besage folgendes: Im Pflanzenreich könne eine Pflanze erst dann entstehen, wenn sie von ihren Vorfahrenpflanzen hergeleitet werde. Dabei behalte sie ihre Form bei, welche sich daraufhin in ein anderes Wesen transformiere. Ein herkömmliches oder – wie Steiner es zum Ausdruck bringt – lebloses Mineral, wie zum Beispiel der Bergkristall, hinterlasse nach seinem Ableben keinerlei Formen zurück, die für die Erzeugung eines neuen Bergkristalls von Bedeutung sei. Ein Kristall habe daher keine Vorleben gelebt und werde Steiners Theorie zufolge deshalb als *leblos* bezeichnet.

Besonders spannend wirke sich Karma hingegen auf die Tierwelt aus. Steiner skizziert in dieser Dimension den Verlauf der Entwicklung einer Spezies. Er beleuchtet, dass ein Tier nicht nur eine Form annehme, sondern dass es bereits im Mutterleib sämtliche Formen seiner Vorfahren übernehmen könne und infolge dessen eine Steigerung der Art herbeigeführt werde. Der Mensch könne dieser These gemäß neben Art und Gattungserhaltung ebenso eine Weiterentwicklung der Individualität bewirken (Steiner: 2007, 15). Die vorliegende Skizzierung der Auswirkung von Karma erwecke den Eindruck, dass der Anthroposoph Rudolf Steiner den Menschen aufgrund seiner Individualität als höchste Spezies der Gattungen angesehen habe (Steiner: 2007, 17).

Steiner erklärt, dass im Gegensatz zur hinduistischen Interpretation von Wiedergeburt, in welcher Menschen als Tiere reinkarniert werden könnten, der anthroposophischen Lehre zufolge dies nicht möglich sei. Menschen könnten nur als Menschen wiedergeboren werden. Dabei soll auch auf Steiners Vorstellung vom männlichen und weiblichen Geschlecht hingewiesen werden: Der Mann verkörpere einen starken Willen und Frauen werden durch eine gewissen Passivität charakterisiert. Ferner seien sie dazu bestimmt, sich „tugendhaft“ zu verhalten und „aufopfernd“ zu benehmen. Diese Stereotype würden weitere Anhängerinnen und Anhänger der anthroposophischen Bewegung unterschreiben. Der Mediziner Walther Bühler meint, dass eine Frau „von Sanftheit erfüllt und liebevoll zu sein habe“. Ferner solle sie Mutterqualitäten aufweisen, damit sie dem Begriff „Frau“ überhaupt gerecht werden könne. Männer hingegen sollten sich „intellektuell“ präsentieren und ihrem Beruf zuwenden. Außerdem sollten Männer keine Fürsorge oder Emotionen zeigen (Bierl: 1999, 64).

Steiner und seine Schülerschaft scheinen also an die hinduistische Vorstellung der Karmalehre zu glauben und meinen ferner, dass Wesenszüge, körperliche Merkmale und sogar Krankheiten karmisch bedingt und anhand der Temperamentenlehre zu erklären seien (Ullrich: 1986, 150). Rudolf Steiner habe jedoch im Vergleich zur hinduistischen beziehungsweise zur altindischen Interpretation von Karma, eine, wie Ullrich schildert, evolutionär optimistische und rationalistische Einstellung gepflegt. Denn, wie bereits zur Sprache gebracht, stehe der hinduistischen Lehren zufolge Karma für eine immer wiederkehrende Geburt, um Schandtaten zu begleichen (Ullrich: 1986, 150).

Die Anhängerschaft der Anthroposophie glaubt, dass Epidemien, wie zum Beispiel Cholera oder Malaria, nicht aus schlechten Lebensverhältnissen und einer mangelhaften Hygiene resultierten, sondern als Folgen von Karma anzusehen seien. Steiner behaupte, dass Menschen mit einem „schwachen“ ICH in ihrem nächsten Leben sich selbst Gebiete, die von Cholera befallen seien aussuchten, damit sie ihr Selbstvertrauen zu stärken lernten und jene Individuen, die ein zu starkes Selbstwertgefühl besäßen, eher in von Malaria betroffenen Gegenden geboren würden (Bierl: 1999, 64). Goiser gibt an, dass Betroffene beim Vorliegen einer Beeinträchtigung keinesfalls an eine Strafe denken sollten, sondern ihre Umstände als einen wichtigen Lernprozess interpretieren könnten. Sie empfehle dabei eine Akzeptanz des Schicksals und lege Menschen ferner ans Herz, sich zu bemühen, ihr Leben trotz Benachteiligungen zu meistern (Goiser: 1996, 42).

Auch der anthroposophische Arzt, Otto Wolff, geht davon aus, dass Krankheiten oder körperliche Einschränkung etwas Positives verkörpern. Sie seien ihm zufolge keine „furchtbare“ Angelegenheit, sondern fungierten vielmehr als Unterstützung bei der Korrektur von geistigen und seelischen Defiziten (Bierl: 1999, 62).

Wie Steiner in seinem Werk *Der anthroposophische Weg* skizziert, habe jede Person als geistiges Wesen ihre eigene Gestalt angenommen und könne ausschließlich nur diese verkörpern. Kein Individuum könne eine „fremde“ Gestalt oder Körperform darstellen. Nach Steiner werde jeder Mensch mit vorbestimmten seelischen Anlagen geboren, die in seiner oder ihrer persönlichen Biografie festgehalten seien. Daraus resultiere die Tatsache, dass die „individuelle Arbeit am eigenen Wesen“ nicht erst bei der Geburt beginne, sondern viel früher. Jeder oder jede sei, wie Steiner schreibt, als „geistiges Wesen vor der eigenen Geburt“ vorhanden (Steiner: 1982, 142).

„Ich muß vielmehr als geistiges Wesen der Wiederholung eines solchen sein, aus dessen Biographie die meinige erklärbar ist.“¹²

Mit dieser Aussage nehme Rudolf Steiner zu Vorstellungen darüber, dass Menschen mit vererbten Merkmalen geboren werden, Abstand, da er von einer Geisterwelt ausgegangen sei, die nicht belegt werden könne. Dass Menschen bestimmte Eigenschaften aufweisen, für welche Erbanlagen verantwortlich seien, betrachtet er als äußerst „*bedenkliches Vorurteil*“ (Bierl: 1999, 64). Seelische Erfahrungen, die ein Mensch in seinem Dasein mache, geschähen Steiners Lehre gemäß jenseits von Geburt und Tod. Sie gingen daher über das Physische hinaus. Neben dem Einfluss des Geistes auf die menschliche Seele nähmen ebenso Taten, die in der äußeren Welt verrichtet werden, eine bedeutende Stellung bezüglich karmischer Erlebnisse ein. Steiner meint, dass was ein Individuum an dem heutigen Tag leiste, am darauffolgenden Tag immer noch vorhanden sei und auf diese Weise die Auswirkung von Karma beeinflusse. In diesem Kontext vergleicht der Begründer der Anthroposophie Ursache und Wirkung mit Schlaf und Tod. Dabei erklärt er, dass mit dem Erwachen am Morgen jene Tätigkeiten wieder aufgenommen werden müssten, die durch die Nacht unterbrochen wurden.

Wenn Ordnung und Struktur im alltäglichen Leben erwünscht seien, so solle an diesen Handlungen weiter gearbeitet werden. (Steiner: 1982, 148).

¹² (Steiner: 1983, 142)

6.4 Kritik

Bierl weist in seinem Werk *Wurzelnrassen, Erzengel und Volksgeister* darauf hin, dass die Lehre des Karmas, wie bereits erwähnt, stark kritisiert werde. Dieses „Gesetz“ wurde in der esoterischen Szene vor allem von Helena Blavatsky verbreitet. Wie berichtet, werden Krankheiten, elende Zustände, Hungersnöte, Naturkatastrophen ebenso wie Vergewaltigungen und Ausbeutungen mit diesem Gesetz erklärt. Auch das Ableben eines Menschen werde Karma zufolge als „Segen“ und „Reinigung der Schandtaten“ interpretiert (Bierl: 1999, 62).

Ein Ziel, das die Waldorfpädagogik anstrebt, bestehe darin, das „karmische Konto“ auszugleichen. In diesem Sinne empfehle Rudolf Steiner Pädagoginnen und Pädagogen besonders „auffällige“ Kinder, welche er als „Querulanten“ betitelt, liebevoll und achtsam zu behandeln. Dadurch werde sich ihr Temperament beruhigen und wegen der harmonischen Grundstimmung würden sie kein schlechtes Karma erzeugen (Bierl: 1999, 65).

Abschließend ist zu vermerken, dass Goiser zufolge Menschen sich stets in karmischen Beziehungen befänden, und sich dies in Zukunft nicht verändern werde. Unabhängig davon, ob es sich um Verwandte, Freunde oder Lebenspartner handle, sei jede Beziehung, die Menschen pflegten, karmisch bedingt und erfordere das Bewältigen einer gemeinsamen Aufgabe (Goiser: 1996, 43).

Der bereits mehrmals zitierte Journalist Peter Biel sehe in „Karma“ eine moderne Form der Versklavung und der Abgabe von Eigenverantwortung der Menschen. Der Verzicht auf eigene Meinung und der Fähigkeit zur Reflexion führe dazu, dass sich Menschen freiwillig unterordnen und nach Bierl verdummen (Bierl: 1999, 62).

7. „Die Wurzelnrassenlehre“

Rudolf Steiner hat seine Vorstellungen und Ansichten über diverse Themengebiete mit seinen Schülerinnen und Schülern geteilt und in zahlreichen Schriften festgehalten. Das vorliegende Kapitel widmet sich der sogenannten „Wurzelnrassenlehre“, die zu Kritik und auch Vorwürfen des verdeckten Rassismus geführt hat.

Gläubige erkennen zwischen der menschlichen Existenz und dem Kosmos eine Verbindung. Alle Lebewesen, die auf der Erde inkarniert sind, seien miteinander verbunden. Steiner glaubte an eine Existenz von einem „Mikro“- und „Makrokosmos“ (Ullrich: 1986, 98).

Eine der bekanntesten Publikationen Steiners lautet *Aus der Akasha-Chronik*. Darin legt Steiner seine Ansätze über das Weltall und die Entstehungsgeschichte der Menschheit dar. Dieses Werk besteht aus unterschiedlichen Aufsätzen und wird im Rahmen der Zeitschrift *Die Lucifer-Gnosis* publiziert (Prange: 2000, 72). Diese ist eine anthroposophische Zeitschrift, die zwischen 1903 und 1908 veröffentlicht wurde. Das Magazin wurde von Rudolf Steiner selbst herausgegeben.

Zu den Hauptthemen, die Steiner in diesen Ausgaben bespricht, zählen unter anderem die „Reinkarnation“, „die Lehre vom Karma“, die „Aura des Menschen“, sowie übersinnliche Fähigkeiten, menschliche Erkenntnis und das Denkvermögen (<http://www.steiner Verlag.com/rudolf-steiner-gesamtausgabe/schriften/detailansicht/procat/rudolf-ste-schriften/prod/lucifer-gnosis.html>).

Der Mensch stelle, der anthroposophischen Ansicht gemäß, eine Art materialistische Dichte dar, die aufgrund der Auslegung sieben Menschenwesen und sieben Etappen einer Wiederverkörperung durchlaufen müsse, um schließlich zum ewigen Geistigen zurückzukehren (Ullrich: 1986, 98). Da Rudolf Steiner seine anthroposophischen Lehren als Gnosis betrachte und zu unterbreiten versuche, ernte der Philosoph und Theosoph österreichischer Herkunft neben Kritik auch Schmähkritik (Ullrich: 1986, 99).

Die bereits erwähnte *Akasha-Chronik* könne als eine Form von Weltchronik erläutert werden, wie der Pädagoge Klaus Prange in seinem Werk *Erziehung zur Anthroposophie* erklärt (Prange: 2000, 73). Für Anhängerinnen und Anhänger der anthroposophischen Bewegung, wie auch für Mitglieder der esoterischen Szene, stelle diese Schrift Steiners eine Art „heilige“ Schrift dar und könne ausschließlich von Fachexpertinnen und Experten verstanden und ordnungsgemäß interpretiert werden (Bierl: 1999, 85). Sie lasse sich keinesfalls mit anderen Werken über die Menschheit vergleichen, denn sie ist nach Steiner „besonderer“ Natur. Sie sei nämlich in einer für Menschen unbekannten Schrift niedergeschrieben und lasse sich ferner kaum in der heutigen Sprache

wiedergeben. Steiner glaubte, dass Lesende die *Akasha-Chronik* missverstehen könnten, da Menschen eine Sprache zu sprechen pflegten, die ausschließlich auf die Sinneswelt abgestimmt und auf deren Wahrnehmung begrenzt sei (Prange: 2000, 73). In dieser „heiligen und lebenden“ Schrift spiele sich Steiners Theorie zufolge das Leben in all seinen Facetten ab und anhand der Chronik werde die Fähigkeit gewährleistet, in bereits lange vergangene Leben zurückzublicken (Bierl: 1999, 85).

Diese Weltchronik würde alle erforderlichen Informationen über die Weltgeschichte und sämtliche Menschenleben mit ihren Schicksalsschlägen beinhalten. Es entstehe jedoch das Problem, dass keine belegbaren Beweise vorlägen, die eine Existenz dieser Schrift belegen könnten.

Bedeutend in diesem Zusammenhang ist, dass Steiner zwar Quellen angeführt hat es sich hierbei, jedoch um seine „eigenen“ handle, welche keine handfesten Indizien erbringen können. Wie Steiner in diesem Kontext meint, seien Quellen nur der geistigen Wahrnehmung zu entnehmen und somit für Menschen kaum bereitgestellt.

Damit legt er dar, dass die *Akasha-Chronik* nie schriftlich festgehalten wurde, weswegen sie für die Augen nicht sichtbar sei. Es solle dennoch „nie“ an ihrer Existenz gezweifelt werden (Prange: 2000, 73). Steiner bitte seine Leserinnen und Leser, „schwer“ nachzuvollziehende Informationen und Sachverhalte hinzunehmen und Verständnis für ihn zu entwickeln, da er ebenso Opfer erbringen habe müssen, indem er sich allgemeinverständlich zu artikulieren habe (Steiner: 1973, 99).

Folgende Auslegung stellt Steiner bezüglich der Regelung des Universums dar:

Die Hautfarbe teilt Steiner in sieben „Wurzelnassen“, die in weiteren sieben „Unterrassen“ gegliedert sind, ein (Bierl: 1999, 85).

Aus sieben Weltaltern, die nicht näher beleuchtet werden, resultierten sieben Menschenwesen, die in sieben Hautfarbtypen gegliedert werden. Neben Steiner glaubte ebenso Helena Blavatsky daran, dass die „arische Rasse“ vier „Wurzelnassen“ besessen habe, die als Vorfahren gelten (Bierl: 1999, 86). In diesem Zusammenhang ist eine Definition des Begriffs „Arier“ von Bedeutung. Lange bevor dieser Ausdruck mit den Weltkriegen und dem Antisemitismus in Verbindung gebracht wurde, sollte zunächst erwähnt werden, dass er erstmals als sprachwissenschaftliche Komponente

vorgekommen sei. Konkreter weist dieser Begriff auf bestimmte Völkergruppen hin. „Arier“ stamme nämlich aus dem Altindischen, also dem Sanskrit und habe gewisse Einflüsse aus dem Altiranischen erhalten. In diesen Gegenden repräsentiere der Begriff „etwas Gutes“ oder auch „Edles“ (<http://www.netz-gegen-nazis.de/lexikontext/arier>).

Wird auf die Geschichte zurückgeblickt, so weise „arisch“ auf ein Nomadenvolk hin, das aus indoeuropäisch-sprechenden Menschen bestehe und bis Nordindien und dem Iran gewandert sei. Es ist zu beachten, dass keine eindeutigen Beweise vorliegen, die eine Verwandtschaft der wandernden Menschen aus dem Kaukasusgebiet und dem europäischen Raum nachweisen können. Das bedeutet, dass eine Völkerwanderung von Nordindien beziehungsweise dem Kaukasus nach Europa nicht belegt werden könne (<http://www.netz-gegen-nazis.de/lexikontext/arier>).

Die oben bereits erwähnten vier „Urrassen der Arier“ sind: die **polarische**, die **hyperboräische**, die **Lemurier** und die Bewohner des ehemaligen und untergegangenen Kontinent **Atlantis** (Bierl: 1999, 86).

Steiners Gliederung der Hautfarben legt dar, dass die „dritte Rasse“, die sich „Lemuris“ nennt im südlichen Teil Asiens gelebt habe. Ihr Lebensraum hätte sich von Ceylon bis Madagaskar erstreckt (Steiner: 1973, 57). Diese Vorfahren hätten Höhlen bewohnt und magische Kräfte besessen. Sie seien zum Beispiel in der Lage gewesen, Gedanken anderer Menschen zu lesen und Gegenstände mit ihrem Willen zu bewegen (http://www.akdh.ch/ps/ps_74-Wurzelrassen.html). Sie hätten sich anhand unterschiedlicher Laute verständigen können, die ihrem Gemüt, das von Freude bis Schmerz gereicht habe, Ausdruck verliehen hätten. Ferner hätten sie mit anderen Lebewesen durch ihr Vorstellungsvermögen kommunizieren können. Lemurier verfügten auch, wie bereits erwähnt, über telepathische Fähigkeiten, was sie zu einer „besonderen“ Spezies mache (Steiner: 1973, 58). Als primäre Aufgabe dieser Spezies erkannte Steiner die Ausbildung und auch Verfeinerung des menschlichen Willens, wofür teilweise auch nötig gewesen sei, Gewalt anzuwenden (http://www.akdh.ch/ps/ps_74-Wurzelrassen.html).

Die britische „Heilerin“ und Autorin Diana Cooper, die zahlreiche Ratgeber herausgebracht hat und Anhängerinnen und Anhängern der esoterischen Szene ein Begriff ist, hat auch zu Atlantis ein Buch verfasst. In diesem beschreibt sie, dass die

Lemurier ätherische Lebewesen gewesen seien, die keinen physischen Leib besessen hätten. Sie gelten Cooper zufolge als androgyn und deshalb „makellos“ (Cooper: 2011, 16). Da eine Ausbildung des Willens eine bedeutsame Aufgabe der Lemurier gewesen sei, hätten Kinder eine besondere Art von Erziehung erhalten, um diese Herausforderung erfüllen zu können. Das bedeute, dass kleine Jungen sich gefährlichen Situationen gestellt hätten, um Mut zu beweisen und der Spezies „Lemuris“ keine Schande zu bereiten (Steiner: 1973, 59). Rudolf Steiner meint, dass brutale und gewalttätige Handlungen diesen Geschöpfen nicht neu gewesen seien. Wie er beschreibt sei es in lemurischen Ritualen zum Beispiel üblich gewesen, vor allem Kinder mit spitzen Gegenständen zu durchbohren oder ihre Haut mit Hitze bis zum Verbrühen zu verbrennen, um sie „abhärten“ zu können (Steiner: 1973, 59).

Jene Individuen, die solche Prozeduren nicht hätten ertragen können, wären als „schwach“ bezeichnet worden. Wie Steiner es formuliert, ließen Lemurier diese Kreaturen zurück, da sie, so die Annahme, von selbst durch Strapazen zugrunde gehen würden (Bierl: 1999, 87). Die Mädchen der „Lemurier“ würden zwar auch einer „harten“ Erziehung unterzogen, jedoch weiche diese von jener, die Jungen ertragen müssen, ab. Das Ziel, welches „lemurische Eltern“ mit ihren Mädchen erzielen wollten, liege darin, eine lebhaftere Fantasie zu entwickeln. Das bedeutet, dass Träumerei die wichtigste Aufgabe eines „lemurischen Mädchens“ gewesen sei (Steiner: 1973, 60).

„Die Lemurier“ seien letztendlich nach einer gewissen Zeit ausgestorben. Rudolf Steiner erklärt, dass er im Untergang dieser Spezies zwei bedeutsame Gründe erkenne: eine viel zu häufige Ausübung von Geschlechtsverkehr und diverse Vulkanausbrüche seien für ihr Ableben verantwortlich gewesen. Sie hätten, verglichen mit den ersten beiden und primitiven Vorfahren, die sich selbst befruchten konnten, eine zweigeschlechtliche Fortpflanzungsart entwickelt. Steiner skizziert, dass diese Wesen auch aufgrund einer spirituellen Evolution ausgestorben seien, da ihr wenig ausgeprägtes Inneres diese nicht ausgehalten habe. Aus anthroposophischer Sicht betrachtet, bedeute das konkret, dass diese Spezies sich nicht mehr weiterentwickelt und einen Stillstand der Entwicklung erfahren habe. Infolgedessen stürben Lebewesen ab und degenerierten, wie Steiner es ferner behauptet (http://www.akdh.ch/ps/ps_74-Wurzelrassen.html). Der Steinerschen Theorie gemäß symbolisiere diese ausgestorbene „Art“ von Lebewesen einen Neubeginn. Für ihn bedeute ein Aufstieg der Minderheit den Abstieg der Mehrheit

(Bierl: 1999, 87). Diana Cooper zufolge sei diese Spezies aufgrund einer Selbstgenügsamkeit ausgestorben, da sie keinerlei Motivation darin gesehen habe, sich weiterzuentwickeln. Es seien keinerlei Herausforderungen gegeben, an welchen diese Lebewesen hätten wachsen können (Cooper: 2011, 16).

Es bleibt nun die Besprechung der vierten Spezies der Vorfahren der „arischen Rasse“ übrig. Die Atlantier seien dadurch entstanden, dass ein gewisser Anteil an „Lemuriern“ zur persönlichen Weiterentwicklung fähig gewesen sei (Steiner: 1973, 32). Sie stammten von einer Insel mit dem Namen „Atlantis“, die zwischen Europa und den Vereinten Staaten von Amerika liege. Erstmals hat Plato von der Existenz dieser Insel berichtet, allerdings fehlen in diesem Kontext Beweismittel, um die Wahrhaftigkeit dieser Legende zu belegen. Anhängerinnen und Anhänger der esoterischen Szene lassen sich durch fehlende Indizien jedoch nicht in ihrem Glauben an die historische Existenz von Atlantis beirren (Bierl: 1999, 87). Die Legende von Atlantis werde in den Waldorfschulen unterrichtet und als eine historische Realität verbreitet (http://www.akdh.ch/ps/ps_74-Wurzelrassen.html). Steiner erläutert, dass auf dieser Insel eine theokratische Ordnung geherrscht habe. Das bedeute, dass jene Lebewesen, die auf Atlantis gelebt hätten, von „göttlichen Führungskräften“ geleitet worden seien, die über magische Fähigkeiten verfügten. Diese sogenannten „Führer“, die Göttern gleichgestellt gewesen seien, wären in speziellen Ritualen zu solchen erklärt und in heiligen Tempeln eingeweiht worden (http://www.akdh.ch/ps/ps_74-Wurzelrassen.html).

Die Bewohner dieser Insel seien Ackerbauern gewesen und hätten sich in der Pflanzen- und Viehzucht ausgekannt. Ferner hätten sich diese Wesen anhand herkömmlicher Pflanzensamen beheizen und unsichtbare Fahrzeuge fortbewegen können. Rudolf Steiner legt dar, dass auf „Atlantis“ die Luft dichter und das Wasser dünner gewesen sei und diese Voraussetzungen stellten ihm zufolge optimale Lebensbedingungen dar (Bierl: 1999, 87). „Atlantier“ seien den Menschen in jeder Hinsicht überlegen gewesen, denn sie hätten Erkenntnisse gehabt, die die heutige Menschheit niemals erreichen werde. Der Grund dafür liege darin, dass Individuen heute ausschließlich auf die Welt ihrer Sinne beschränkt seien (Steiner: 1973, 26). Steiner betont, dass jene Wahrnehmungen, die die menschliche Seele erfahre, keinesfalls mit den Eindrücken der menschlichen Sinne gleichzusetzen seien (Steiner: 1960, 142).

Er habe versucht, dies näher zu beleuchten und argumentiert folgendes: Das Gesagte solle nicht als „absolute“ Wahrheit interpretiert werden. Viel eher solle reflektiert werden, und das Gehörte dürfe keinesfalls als absolute Wahrheit verstanden werden. Er empfiehlt, die Fähigkeit des Hörvorgangs als dreifache Tätigkeit zu begreifen. Dabei sei jede einzelne der drei Komponenten zu berücksichtigen. Das Hören von Worten und Phrasen allein sei nicht ausschlaggebend, um eine Wahrnehmung zu erfahren. Steiner skizziert, dass die Vernehmung von Worten, wie er es formuliert, eine Kategorie ausmache. Zu dieser gehören ebenso die restlichen Sinne, die Menschen besitzen (Steiner: 1960, 146).

Rudolf Steiners Ansichten gemäß hätte die Spezies der Atlantis, wie mehrmals zur Sprache gebracht, über hochentwickelte Gedächtnisfähigkeiten verfügt, jedoch habe ihnen der Verstand und die Fähigkeit des Rechnens gefehlt. Obwohl diese Gattung offensichtlich über kein mathematisches Talent verfügt habe, konnten „Atlantier“ dennoch simple Rechengänge durchführen, denn sie hätten die Fähigkeit des „Sich-Erinnerns“ besessen, und somit sei es ihnen gelungen, mathematische Herausforderungen zu meistern. Das bedeutet, dass Atlantier nicht wie gegenwärtige Menschen wissen konnten, dass drei mal vier zwölf ausmacht, aber anhand ihres Erinnerungsvermögens trotzdem fähig gewesen wären, solche Rechenaufgaben zu lösen (Steiner: 1973, 26). Zwar meint er ferner, dass Menschen heutzutage aufgrund ihres logischen Verstandes den „Atlantiern“ überlegen seien, dafür aber begonnen hätten, in Kategorien zu denken, die das Dasein beeinträchtigten.

„Jetzt denken Menschen in Begriffen“¹³ beleuchtet Steiner in seinem Werk *Aus der Akasha-Chronik*. Der Atlantier denke hingegen in Bildern. Sobald ein Bild in der Seele erscheine, sei er dazu in der Lage, diesen Impuls dem bereits bekannten Wissen zuzuordnen und daraufhin fähig, ein Urteil zu fällen (Steiner: 1973, 27).

Die anthroposophische Bewegung und ihre Anhängerschaft glaubt daran, dass die „arische Rasse“ jene sei, die als Rest der atlantischen Ära zu verstehen sein solle und ferner die „intellektuellste“ auf der Welt verkörpere (Bierl: 1999, 85). Die primäre Aufgabe des deutschen Reichs sei es, Steiner gemäß, eine ICH-Entwicklung zu vollbringen. Eine Angelegenheit, die keiner anderen menschlichen „Rasse“ zugemutet

¹³ Steiner: 1973, 27

werden könne (Bierl: 1999, 85). Menschen, die der atlantischen Ära angehört hätten seien groß, schlank, blond und blauäugig, wie die Autorin Cooper in ihrem Werk *Entdecke Atlantis* beschreibt (Cooper: 2011, 17). Nach dem Untergang von Atlantis habe nur ein geringer Teil an Lebewesen überlebt und werde somit als eindeutige Vorfahrenspezies der „Arier“ beziehungsweise „der Kulturrasse“ wie sie Steiner bezeichnet, angesehen (Steiner: 1973, 32).

Dem Begründer der anthroposophischen Lehren werde in diesem Zusammenhang vorgeworfen, dass seine angeblichen Fundstücke über die Einwohner von Atlantis sich vermutlich an einem Ort befänden, an welchem niemand in der Lage sei zu überprüfen, ob seine Argumente als wahrhaftig zu betrachten seien (Prange: 2000, 73).

Es sei bereits geschehen, dass der Urheber der Waldorfpädagogik der Verbreitung von Legenden und Unwahrheiten beschuldigt wurde. Deshalb sei er vorsichtig mit Aussagen gewesen, die nachgeprüft werden können, und er habe sich auf jene konzentriert, die sich in einem Zeitraum abgespielt hätten, in welchem die Menschheit noch gar nicht existiert habe (Prange: 2000, 74).

7.1 Die „Rassentrennung“ Rudolf Steiners

In einem seiner Vorträge beschreibt Steiner, dass ihm zufolge im Kosmos „normale“ und „abnormale“ Geistererscheinungen existieren und wirken würden. Das Zusammenspiel beider Geisterformen sei für die Entstehung diverser Gestalten, die Steiner als „menschliche Rassen“ bezeichnet, verantwortlich. In diesem Zusammenhang empfiehlt er, darauf zu achten Begriffe wie „Volk“ und „Rasse“ strikt voneinander zu trennen (Steiner: 1982, 66).

Ferner war der Begründer der Waldorfpädagogik der Überzeugung, dass sich die Hautfarben in unterschiedliche Völker inkarnieren könnten (Steiner: 1982, 67).

Neben der europäischen „Rasse“, die mit einer hellen Hautfarbe ausgestattet sei, gibt es, Steiners Theorie gemäß, noch vier weitere Hautfarben. Diese seien auf drei Kontinenten, nämlich Europa, Asien und Afrika, vertreten (Steiner: 1980, 52).

Nach Steiner gilt es, zwischen den verschiedenen Menschenrassen zu unterscheiden, da alle Differenzen aufweisen, anhand welcher sie zu identifizieren seien (<http://www.ruhrbarone.de/rudolf-steiners-rassenlehre/5637>). Die „europäische Rasse“ weise, wie oben erwähnt, eine hellere Hautfarbe auf und werde von Steiner als „weiße Rasse“ bezeichnet (Steiner: 1980, 52). Seiner These zufolge bewohne diese vorwiegend Europa, die „gelbe Rasse“ den asiatischen Raum und Menschen mit dunkler Hautfarbe, von Steiner die „schwarze Menschenrasse“ genannt, den Kontinent Afrika (Steiner: 1980, 53). Rudolf Steiner versucht zu erklären, wie sich die unterschiedlichen Hautfarben manifestieren konnten: Werde der Blick auf das Weltall gerichtet, so sei eine blaue Farbe aufgrund des schwarzen Hintergrundes zu erkennen. Wenn durch die bestehende Luft ein Licht durchscheint, so seien rötliche und braune Farbtöne wahrzunehmen (Steiner: 1980, 53).

In dem vorliegenden Kapitel werden nun die vier Hautfarben aus der Sicht Steiners näher beleuchtet. Neben Differenzierung der Hautfarbe wird ebenso die Steinersche Theorie über die unterschiedliche Anwendung des menschlichen Gehirns berücksichtigt. Ferner wird das von ihm präsentierte Konzept aus dem Jahre 1910 über die „Rassentypologie“, welches er in zwei Dimensionen auslegt, näher besprochen. Dabei ist eine Inspiration durch die Ansätze des Lebensphilosophen Oswald Spengler erkennbar. Dieser habe, wie Bierl berichtet, ebenso wie Steiner, an eine Konstellation: **Jugend-Aufstieg-Verfall** geglaubt (Bierl: 1999, 90)

7.1.1 Die dunkle Hautfarbe

Die dunkle Hautfarbe werde durch das Licht erzeugt, dass dunkelhäutige Menschen von der Sonne aufnehmen würden, aber nicht verarbeiten und zurückspiegeln könnten. Nach Steiner nähmen Individuen mit einer dunklen Hautfarbe also das gesamte Licht des Kosmos in sich auf und seien nicht in der Lage, es zu absorbieren oder zurück zugeben (Steiner: 1980, 54). Das „nicht Verarbeiten Können“ des Lichts äußere sich nach dem Begründer der Waldorfpädagogik als dunkle Färbung ihrer Hautoberfläche (Steiner: 1980, 55). Ferner erklärt Steiner, dass Dunkelhäutige das Licht in ihren Stoffwechsel integrierten und dadurch den Kosmos verdauen könnten (Steiner: 1980, 57). Er meint, dass Körper und Stoffwechsel dieser Individuen extrem

ausgeprägt seien und dass sie einem „starken“ inneren Trieb folgten. Diesen erklärt Steiner mit der übermäßigen Wärme in den Körpern der Menschen mit dunkler Hautfarbe (Steiner: 1980, 55). Er beschreibt, dass sie aufgrund ihrer Instinkte den Tieren gleichzusetzen seien. Damit repräsentierten sie eine niedrigere Stufe der Spezies „Mensch“ (<http://www.ruhrbarone.de/rudolf-steiners-rassenlehre/5637>). Ferner verfügten sie, der anthroposophischen Lehre zufolge, über ein frühzeitig verhärtetes vegetatives Nervensystem (Bierl: 1999, 89). Menschen mit dunkler Hautfarbe hätten solch einen starken Knochenbau, dass die Knochen „regelrecht ausschlagen“ wie Steiner in seinem Werk *Vom Leben des Menschen und der Erde* erklärt (Steiner: 1980, 60). Er bezeichnet Dunkelhäutige als „Egoisten“, weil sie seiner Theorie entsprechend, wie bereits erörtert, das gesamte Licht des Kosmos in sich aufnehmen würden (Steiner: 1980, 56).

Zur These über die Anwendung des Denkvermögens beziehungsweise des menschlichen Gehirns legt Steiner dar, dass ausschließlich das Hinterhirn der dunkelhäutigen Menschen ausgebildet sei und sie nur dieses benützten. Dies sei seiner Ansicht gemäß für ihre enorme Trieb- und Instinkthaftigkeit verantwortlich (Steiner: 1980, 58). Er erläutert, dass im Kontinent Afrika jene Kräfte wirksam seien, welche seinen Thesen über die Entwicklung des Menschen zufolge ein Individuum in seiner ersten kindlichen Zeit beeinflusse. Nach einer gewissen Zeit nehme diese Prägung nach dem Heranreifen ab. Menschen, die jenen Kontinent bewohnen, seien Steiners Theorie gemäß also in ihrer kindlichen Entwicklung „stecken geblieben“ und keiner geistigen Reife fähig (Steiner: 1982, 77). Dieser Erklärung entsprechend seien Menschen afrikanischer Abstammung mit Kräften vom Inneren der Erde ausgestattet und ferner als „kindlich“ und sogar „dumm“ zu beschreiben (Bierl: 1999, 90).

7.1.2 „Die gelbe Rasse“

Menschen aus dem asiatischen Lebensraum erhielten aus folgenden Gründen die Färbung ihrer Haut: Sie würden Licht zurückgeben und wieder welches aufnehmen. Der Unterschied zur dunklen Hautfarbe liege darin, dass „Asiaten“ Licht zurückspiegeln

könnten (Steiner: 1980, 56). Menschen, die den asiatischen Raum bewohnen, hätten eine Lichtkonzentration auf ihrer Atmung. Das äußere sich in einer konzentrierten und „achtsamen“ Atmung. Ferner sei das auch an einer „entspannten und mäßigen“ Gangweise erkennbar. Außerdem würden sie Steiners Theorie zufolge sie das Weltall in Maßen und nicht „zu viel“ einatmen (Steiner: 1980, 57).

Ferner benützten sie, Steiners Ansicht zufolge, ausschließlich ihr Mittelhirn, was ihre „entspannte“ Lebenseinstellung erkläre (Steiner: 1980, 58). Von der Konstellation des Knochenbaus befänden sich „Asiaten“, konkreter „Japaner“, zwischen Dunkelhäutigen und „Europäerinnen und Europäern“ (Steiner: 1980, 60). Werde der Blick nach Asien gerichtet, so werde deutlich, dass ein Punkt auf der Erdoberfläche gegeben sei, der Steiners Ansichten gemäß dazu geführt habe, dass Menschen aus dem asiatischen Raum ihre Jugendlichkeit zu ausgeprägt hätten und nicht imstande gewesen seien, ihre überwiegenden jugendlichen Eigenschaften abzulegen (Steiner: 1980, 60).

7.1.2.1 Malaien

Es ist zu erwähnen, dass die oben beschriebene Gliederung Steiners Ansicht entsprechend die einzig „wahrhaftige“ gewesen sei. Die verbliebenen „Rassentypen“ sowie „Mischformen“ seien aufgrund zahlreicher Wanderungen der Menschen entstanden (Steiner: 1980, 53). Eben diese Menschenwanderungen in der Geschichte habe die Entstehung der „Malaien“ herbeigeführt. Sie hätten sich aufgrund einer Wanderung der „Asiaten“ in den Osten herauskristallisiert. Dabei habe sich die Hautfarbe der Menschen deutlich verändert und einen bräunlichen Ton angenommen. Diese Umgestaltung habe sich, Steiners These zufolge, daraus ergeben, dass „Malaien“ aufgrund des Ortwechsels mehr Licht und Wärme aufnehmen würden als in ihrem früheren Lebensraum (Steiner: 1980, 60). Die „braunen Malaien“, wie Steiner sie bezeichnet, seien immigrierte „Mongolen“, die sich daran gewöhnt hätten, das Licht in ihr Inneres zu integrieren und wenig davon zurück zu geben. Das Resultat dieser Umwandlung führe dazu, dass „Malaien“ keine „brauchbaren“ Individuen mehr seien und ihre Körper einen Verfall erleiden würden (Steiner: 1980, 61). Ferner meint Steiner, dass „Asiaten“, zu welchen auch die Malaien gehören, in einem ewigen Traum lebten und „träge Träumer“ (<http://www.ruhrbarone.de/rudolf-steiners-rassenlehre/5637>)

darstellten, die ein verhärtetes Nervensystem aufweisen. Die Mongolen verfügten über ein steifes und hartes Blut und seien ferner naive Individuen (Bierl: 1999, 89). Steiner kritisiert, dass sie sich stets gegen eine pantheistische Weltanschauung wehrten und an Dämonen und Totenkulte glaubten (<http://www.ruhrbarone.de/rudolf-steiners-rassenlehre/5637>).

7.1.2 „Die Indianer“

Sollten Menschen mit dunkler Hautfarbe eine Wanderung in den Westen vollziehen, so werde sich im Laufe der Zeit der Farbton ihrer Haut verändern. Die dunkle Farbe werde ins Rötliche übergehen. Aus dunkelhäutigen Menschen würden nach einem gewissen Zeitrahmen die von Steiner genannten „Indianer“. Für den Wandel der Hautfarbe sei das geringe Licht, das Menschen in ihrem neuen Lebensraum aufnehmen können, verantwortlich. Sie seien Steiners These zufolge vom Aussterben bedroht, da sie das kupferartige Rot zurückreflektieren müssten. Ihre Körper könnten dies jedoch nicht aushalten. Die Asche der Erde werde dabei in ihre Knochen eindringen und diese so stärken, dass sie daran zugrunde gehen würden (Steiner: 1980, 62).

Steiner beschreibt in einem seiner zahlreichen Vorträge, dass „WIR“- es sei anzunehmen, dass er diesen Begriff benützt, um hellhäutige Menschen zu bezeichnen- verstehen müssten, dass die „Indianer“ aufgrund ihrer primitiven Instinkte und mangelnder intellektueller Weiterentwicklung, als „anders“ zu betrachten seien (<http://www.ruhrbarone.de/rudolf-steiners-rassenlehre/5637>). Aufgrund ihrer frühzeitigen Knochenverhärtung seien diese Individuen als „degenerierte“ und „missgebildete“ Menschen zu betrachten.

7.1.4 Hellhäutige

Ungefähr in jenem Raum, in welchem sich Irland befinde, haben sich Gruppierungen gebildet, die fortlaufend den Kontinent Europa besiedelt haben. Jene Menschen gehören Steiners Theorie gemäß der „weißen Rasse“ an. Diese seien in ihrer persönlichen Weiterentwicklung „fortgeschritten“ gewesen und besäßen über ein hohes Niveau an Bewusstsein (Steiner: 1974, 148).

Den anthroposophischen Lehren entsprechend benützten „Europäerinnen“ und „Europäer“ als einzige ihr Vorderhirn und hätten deshalb auch Leid erfahren, da sie aufgrund des Denkvermögens leicht zu beeinflussen seien und ferner sich zu „Materialisten“ entwickeln könnten (Steiner: 1980, 58). Das lege dar, dass nach Steiners Theorie über die Anwendung der Gehirnnareale hellhäutige Individuen ihr Gehirn „vorteilhafter“ nützen würden als die restlichen „Rassentypen“, wodurch sie „Reife“ und Intelligenz erlangen könnten (Bierl: 1999, 90). Rudolf Steiner stelle sie somit als eine Art „Übermenschen“ dar und die anderen setzte er, wie oben bereits vermerkt, Tieren gleich. „Arier“ seien Steiner und seinen Ansätzen gemäß als einzige „zu einer Kultur fähig“ (<http://www.ruhrbarone.de/rudolf-steiners-rassenlehre/5637>).

Er betont, dass sie jene seien, die als „Zukünftige“ und „am Geiste Schaffende“ zu interpretieren seien. Eine Wanderung nach Indien habe nach Steiner dazu geführt, dass sich eine „bedeutende“ Kultur entwickeln konnte. Diese sei von dichterischer Poesie und geistigem Bewusstsein geprägt (Steiner: 1980, 67).

Andere Ethnien, also Menschen „nicht-europäischer“ Abstammung seien Rudolf Steiner und Helena Blavatsky zufolge als „minderwertig“ zu betrachten (Bierl: 1999, 90). Die Annahme, dass die „arische Rasse“ hervorzuheben sei und die erste Stelle in der Auslegung der unterschiedlichen Hautfarben einnehme, resultiere aus Steiners Glauben an die Legende von Atlantis. Beim Niedergang dieser Insel sei die „europäische“ Rasse aus allen existierenden Menschengruppen jene mit den „stärksten“ hellseherischen Fähigkeiten gewesen (Bierl: 1999, 90). Das Niveau des Bewusstseins sei vor der atlantischen Zeit so angelegt gewesen, dass Menschen während des Tages sich ausschließlich in ihrem physischen Leib befunden hätten und beim Ausruhen in der Lage gewesen seien, geistigen Wesen zu begegnen und sich mit diesen zu unterhalten

(Steiner: 1974, 144). Nach Steiner könne es gar nicht anders geschehen als, dass hellhäutige Menschen einen höheren Rang in seiner Auslegung der „Menschenrassen“ einnehmen, wie Bierl beschreibt (Bierl: 1999, 90). Denn ausschließlich ihnen sei der Kontakt zu der geistigen Welt möglich. Durch das Zurückgreifen auf dieses Phänomen seien Individuen in der Lage gewesen, sich persönlich weiterzuentwickeln (Steiner: 1974, 150). Die Entwicklung der Persönlichkeit habe bereits in der Antike ein stets angestrebtes Ziel dargestellt. Steiner erklärt, dass selbst die „Römer“ keine anderen Ansichten gehabt hätten und meint:

„In mir lebt der Geist, in mir kann das Geistige Persönlichkeit werden.“¹⁴

Das Persönlichkeitsbewusstsein und das daraus resultierende Selbstvertrauen entwickelten den anthroposophischen Ideen zufolge Europäerinnen und Europäer durch ihre immer bestehende Verbindung zum Göttlichen. Außerdem hätten sie „starke“ Charakterzüge aufgewiesen und seien Vorboten des römischen Reiches gewesen. Wie Steiner berichtet, seien die „Etrusker“ lange vor den „Römern“ vor Ort gewesen und hätten eine Form von „Freiheitspolitik“ betrieben und ihre Vorstellungen verbreitet (Steiner: 1974, 152).

Steiner trenne, wie bereits zur Sprache gebracht, die Begriffe „Volk“ und „Rasse“ voneinander und führte in diesem Kontext ein Beispiel dar: Es könne von einem „norwegischen“ oder „holländischen“ Volk die Rede sein und es gäbe die „germanische Rasse“. Diese sei von den bereits erwähnten „normalen“ Geistergestalten erzeugt worden, die auf „abnormale“ Wesen im Zuge der Evolution getroffen seien. Dadurch erfolge, wie Steiner erzählt, die Teilung in unterschiedlichen „Menschenrassen“ (Steiner: 1982, 67).

An dieser Stelle sei knapp auf den Naturforscher und Wissenschaftler Carl von Linné aufmerksam zu machen, der den unterschiedlichen Hautfarben bestimmte Merkmale beziehungsweise Wesenszüge zugeschrieben habe. Nach einer gewissen Zeit äußerte er sich bezüglich des Bewusstseinsniveaus, das erreicht werden könne. Dazu hält er folgendes fest:

¹⁴ Steiner: 1974, 160

„Amerikanerinnen“ und „Amerkianer“ würden einen rötlichen Hutton und ein cholerisches Temperament aufweisen. Persönliche Eigenschaften, welche er ihnen zuschreibt, seien „fröhlich“, „mutig“ und „enorm freiheitsliebend“. Menschen aus dem asiatischen Raum hätten Linné zufolge eine „braune Hautfarbe“ und ein eher „bedrücktes“ Gemüt. Sie würden von diesem Naturwissenschaftler als sehr „streng“ in ihrem Verhalten bewertet. Trotzdem ließen sie sich jedoch leicht manipulieren und umstimmen. Das „Temperament“, welches Linné ihnen zuschreibt, sei das Melancholische, das ebenso Menschen mit dunkler Hautfarbe betreffe. Jene seien Linné gemäß „böswillige“ Individuen, die als absolut „primitiv“ und „faul“ zu betrachten seien. Sie schmierten sich mit Fett ein und folgten ausschließlich ihren „Trieben“ und Bedürfnissen (Zerger: 1997, 20).

Es kann angenommen werden, dass Rudolf Steiner sich bezüglich seiner „Rassenteilung“ und seinen Zuschreibungen zu den Temperamenten teilweise an Linné gelehnt hat. Steiner wurde daher aufgrund diverser Aussagen und vor allem seinen Interpretationen von den Hautfarben mit Rassismus konfrontiert. Er habe versucht, diese Vorwürfe anhand von Erläuterungen über die Lehre der Reinkarnation, die im vorigen Kapitel thematisiert wurde, von sich zu weisen. Steiner sei bemüht gewesen zu belegen, dass jeder reinkarnierte Mensch einmal in dem umfangreichen Karussell an Wiedergeburten Repräsentant beziehungsweise Repräsentantin jeder existierenden „Rasse“ gewesen sei. Dabei meint er, dass jene Individuen, die in ihrem heutigen Dasein als Europäerinnen und Europäer inkarniert sind, in darauffolgende Leben mit einer anderen Hautfarbe geboren würden (<http://www.ruhrbarone.de/rudolf-steiners-rassenlehre/5637>). Auch andere Anhängerinnen und Anhänger der anthroposophischen Bewegung versuchten anhand „fantasiereicher“ Beweise zu belegen, dass Anschuldigungen von Rassismus übertrieben seien und die Anklägerinnen und Ankläger die Thesen der anthroposophischen Lehre missverstehen würden.

Sigismund von Gleich, ein Anhänger der Anthroposophie gehe von der Tatsache aus, dass die Entwicklung des ICHS erstmals bei den „Atlantier“ vorgekommen sei. Das solle beweisen, dass Menschen mit einer dunkleren Hautfarbe keine Schuld an „ihrem Schicksal“ hätten und trotzdem gehörten sie nicht zur „privilegierten Überrasse“. Die Auslegung in den jeweiligen Hautfarben geschehe nämlich, wie bereits erläutert, nach dem karmischen Urgestzen (Bierl: 1999, 90).

Die Thematik der „Wurzelrassenlehre“, welche Steiner und seiner Schülerschaft massive Kritik eingebracht hatte, schließt mit dem Kommentar ab, dass die Aufgabe der Menschen mit unterschiedlichen Hautfarben darin bestehe, eine Bewusstseinsentwicklung zu erfahren. Die Bewusstseinsseele sei die wichtigste Komponente in dem Zusammenspiel von Mensch und Kosmos. Nur durch seine Seele sei der Mensch dazu fähig, seinem göttlichen ICH zu begegnen. Dem anthroposophischen Ansatz gemäß liege diese Aufgabe in den Händen des „germanischen“ Volks. „Germanische“ und „nordische“ Völker seien dazu bestimmt, durch ein *intuitives Sehen* das „absolute“ Göttliche in der äußeren Welt zu erkennen und es in dem jetzigen Dasein zu integrieren. Die verbliebenen Hautfarben seien aufgrund bestimmter Charaktereigenschaften und persönlichen Merkmale dazu nicht im Stande (Bierl: 1999, 94).

8. Analyseperspektiven

Nach Darlegung des Analysegegenstandes dieser Masterarbeit werden nun einige Analyseperspektiven vorgestellt und veranschaulicht. Diese werden in zwei Ansätze gegliedert, die vor allem für den empirischen Teil der Arbeit und die Auswertung der Interviews von Bedeutung sind. Diese zwei Grundgedanken sind: **„Rassismuskritik“** nach Paul Mecheril und **„Sprachigkeit“** nach Brigitta Busch. Genauer werden die Ansätze im empirischen Teil beleuchtet.

Zu Beginn ist es von Bedeutung den Fachbegriff **„Rassismus“** zu analysieren und genauer zu besprechen:

8.1 Der Versuch einer Definition des Terminus „Rassismus“

Der Begriff „Rassismus“ sei aufgrund unterschiedlich vorhandener Äußerungen schwer zu definieren und zusammenzufassen. Johannes Zerger wagt einen Versuch der Erklärung und erläutert, das „Rassismus“ Ansichten und Einstellungen über Gruppierungen von Menschen einer bestimmten Herkunft umfassen würden. Solche

Menschengruppen würden Eigenschaften aufweisen, die schwer zu verändern, beziehungsweise abzulegen seien. Anhand typisch für die Ethnie vorliegender Merkmale, würden Menschen dann bewertet (Zerger: 1997, 81).

„Rassismus“ werde ferner häufig mit dem Schriftsteller und Soziologen Albert Memmi in Verbindung gebracht, dessen Definition oft zitiert werde. Memmi legt dar, dass „Rassismus“ seinen Vorstellungen gemäß eine Einstellung darstelle, welche ein diskriminierendes Benehmen gegenüber „Benachteiligten“ äußeren würde. Dabei würde es versuchen, das oben erwähnte Verhalten durch eine allgemeine „Interessenvertretung“ zu entschuldigen. Das bedeutet also, dass jegliche Praktik von Manipulation oder Unterdrückung mit dem Argument des allgemeinen Interesses gerechtfertigt werde (Zerger: 1997, 74). Wie Johannes Zerger behauptet, gehe Memmi bei seiner Ansicht von „Rassismus“ ausschließlich von biologischen Differenzen aus und versäume somit das eigentliche Merkmal von „Rassismus“. Deshalb habe er folgende Aussage über diesen Begriff getroffen: „Rassismus“ sei Memmi gemäß eine absolute und sehr allgemein formulierte Wertung wirklichkeitsfremder oder realer Differenzen, die „Benachteiligte“ unterdrücke und die „Ankläger“, wie Memmi diese Gruppe nennt, auf ein höheres Niveau positioniere. Durch solche Gruppenkonstellationen versuchten „Ankläger“, ihr rassistisches Verhalten zu verantworten (Zerger: 1997, 74). Nach Zerger sei die Begriffserläuterung Memmis eher ungenau, da er sich weniger auf inhaltliche Aspekte beziehe (Zerger: 1997, 75).

Paul Mecheril und Claus Melter haben ebenso den Versuch unternommen, diesen Terminus zu untersuchen und erörtern, dass dieser seiner These entsprechend einen Begriff repräsentiere, der auf gesellschaftliche Systeme hinweist, die mit Differenzierung und Vergleichen von Menschen operieren und auf diese Weise Macht konzipieren könnten. Das legt dar, dass mit dem Ausdruck „Rasse“ Vergleiche angestellt würden, die Menschen benachteiligen und degradieren. Das Benützen dieses Begriffs sei dafür verantwortlich, dass Machtverhältnisse innerhalb der Gesellschaft bestehen bleiben und bestimmte Menschengruppen unterdrückt würden. (Mecheril/Melter: 2010, 150)

„Rassismus“ fokussiere sich also auf das Hervorheben von Differenzen. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass diverse Statistiken weit mehr als zweihundert „Rassen“ umreißen (Mecheril/Melter: 2010, 151). Paul Mecheril argumentiert, dass

Differenzierung für ihn vielmehr ein Machtinstrument darstelle, um eigene Interessen durchzusetzen (Mecheril/Melter: 2010, 150).

Die Autorin Andrea Wolf geht auf die oben zur Sprache gebrachten Definition Memmis ein und skizziert vier Punkte, die ihrer Meinung nach eine rassistische Lebenshaltung darstellen und nähren würden:

- Sowohl fiktive wie auch reale Differenzen zwischen als „Rasse benannte Gruppen“ könnten zu einem Machtspiel zwischen „Opfer“ und „Täter“ führen.
- Differenzen würden gezielt ausgesprochen und betont werden, um „Benachteiligten“ Schaden zuzufügen.
- Merkmale des Vergleichs würden als „absolut“ interpretiert werden, wodurch sie als allgemeingültig und ausnahmslos erklärt werden würden
(Wolf: 1992, 23)

Aufgrund der von Gewalt erfüllten Geschichte wird der Ausdruck „Rasse“ aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, wie oben beleuchtet, als ein Machtkonstrukt angesehen und als solches näher untersucht. Dabei sei auf Unterschiede bezüglich der Bedeutung im deutschsprachigen und anglophonen Sprachraum hinzuweisen. Im Vergleich zum deutschsprachigen Verständnis von „Rasse“ repräsentiert „race“ im englischsprachigen Raum die Zuschreibung von unterschiedlichen ethnischen Gruppen, wie zum Beispiel „Native American“ oder „Asian American“. Ferner könne dieser konkreter die Lebensweise dieser Gruppierungen beschreiben (Mecheril/ Melter: 2010, 151). Der Begriff sei in diesem Sinne nicht „neu“, sondern habe bereits im Mittelalter erstmals Anwendung gefunden. Es sollte beachtet werden, dass weitere Analysen der Herkunft des Ausdrucks nicht eindeutig seien.

Knapp wird dargelegt, woraus sich der Terminus ableiten lässt: Johannes Zerger geht in seinem Werk *Was ist Rassismus?* auf drei Ursprünge des Begriffs näher ein: Das lateinische Wort „radix“, das „Wurzel“ bedeutet werde als älteste Begriffserklärung interpretiert. Ferner werden andere lateinische Bezeichnungen wie zum Beispiel „ratio“, das in der späten lateinischen Zeit für „Wesen“ und „Art“ stehe, angeführt (Zerger: 1997, 13). Zerger erklärt, dass Abwandlungen und Variationen aus der

französischen, portugiesischen und italienischen Sprache an der Entstehung des Begriffs beteiligt gewesen seien. Im anglophonen Sprachraum manifestiere er sich erst im 16. Jahrhundert und symbolisiere eine Relation zum eigenen Haus oder der Familie (Zerger: 1997, 14). In diesem Konsens ist hervorzuheben, dass zu jener Zeit noch kein Fokus auf körperliche Eigenarten gelegt wurde und es zu keinen Hierarchien innerhalb der Gesellschaft bezüglich Ethnie gekommen sei (Zerger: 1997, 15).

Durch Rassismus hervorgerufene Machtverhältnisse könnten zu der Entstehung bestimmter Subjekte führen. Sogenannte „Repräsentationen“ würden, wie der Ausdruck vermuten lässt, Menschen im gesellschaftlichen Kontext darstellen. Sie lägen Kriterien und Standpunkte fest, die näher beschreiben, wie Menschen zu sein oder aus zu sehen hätten. Repräsentationen seien nur dann gültig, wenn Personen Anerkennung als Subjekte suchen beziehungsweise finden würden. Das bedeutet, dass Macht nach Michel Foucault jene Subjekte produzieren könne, welche repräsentiert werden wollen (Castro Varela/Dhawan: 2004, 206).

Zu unterscheiden sei die Untersuchung des Begriffs „Rassismus“ aus sozialwissenschaftlicher und auch rassismuskritischer Perspektive. Zweitens versuche, die Konstruktion von „Rasse“ in alltäglichen und auch institutionellen Kontexten näher zu untersuchen (Mecheril/Melter: 2010, 151). Die Verwendung des Terminus „race“ werde von Zerger als die „Geburtsurkunde der Rassenforschung“ interpretiert. Zahlreiche Forscherinnen und Forscher hätten in der Hautfarbe das zentrale Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit erkannt. Ferner würden körperliche Eigenarten, wie zum Beispiel bestimmte Lippen- und Nasenformen, die Struktur des Körpers sowie unterschiedliche Ausprägung der Zähne und Haare als Eigenschaften bestimmter Hautfarben erwähnt (Zerger: 1997, 17). Es seien neben diesen noch unzählige Merkmale zur Unterscheidung vorhanden. Ebenso würden Faktoren wie Sexualität oder das Vorliegen von geistiger und körperlicher Beeinträchtigung eine zentrale Rolle bei der Differenzierung von Menschen spielen. Solche Zuschreibungen würden dafür sorgen, dass oben erwähnte „Subjekte“ überhaupt entstehen könnten. Dabei solle beachtet werden, dass Listen mit diversen Stereotypen ins Unermögliche gehen könnten (Castro Varela/Dhawan: 2004, 206).

8.1.1 Arten von Rassismus

Es gilt zwischen verschiedenen Arten von „**Rassismus**“ zu unterscheiden.

Johannes Zerger nennt drei Formen des Rassismus: den **universellen**, den **superioren** und den **differentiellen Rassismus**.

Der **Universelle** habe erstmals im 18. Jahrhundert Erwähnung gefunden und sei von einer „einzigartigen“ Entwicklung der menschlichen Kultur ausgegangen. Der **superiore** Rassismus, der sich im 19.- und 20. Jahrhundert vollzogen habe, erschaffe Grenzen zwischen den „Rassen“ und konstruiere dabei „Privilegierte“ und „Unterdrückte“.

Der **Differentielle** hingegen umfasse die Zeit nach 1945 und der Entkolonialisierung. Er symbolisiere jene Individuen, die im Zuge der Migrationsbewegungen ihr Geburtsland verlassen hätten (Zerger: 1997, 83). Ferner gäbe es zum Beispiel auch den sogenannten **Institutionellen Rassismus**, der Gesetzgebung und die Behörden betreffe (Mecheril/Melter: 2010, 154). Es habe sich auch eine neue, postkoloniale Version von Diskriminierung entwickelt, die vom französischen Philosophen Etienne Balibar als **kultureller Rassismus**, „Rassismus ohne Rassen“ oder auch „Neorassismus“ bezeichnet wird und nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden sei (Zerger: 1997, 84). In dieser Beziehung zitiert Mecheril Balibar und erklärt, dass der neue Rassismus entkolonialisiert wirke, sich ferner von der traditionellen Form der alten Kolonien distanziert habe und eine Differenz zwischen Individuen innerhalb eines politischen Raumes erschaffen habe (Mecheril/Melter: 2010, 152).

Diese Formen von Rassismus legen Balibar gemäß ihren Fokus nicht mehr auf biologische sondern eindeutig auf kulturelle Unterschiede. Diese Art von diskriminierendem Verhalten gehe davon aus, dass eine Vereinigung von unterschiedlichen Kulturen unmöglich sei (Zerger: 1997, 84).

Als einen weiteren Punkt gesellschaftlicher Herabwürdigung könnten mangelnde bis nicht vorhandene Kenntnisse der Landessprache angeführt werden. Das würde also Menschen, die in ein anderes Land immigrieren, um sich ein neues Leben aufzubauen und zu Beginn womöglich kaum Kenntnisse der offiziellen Amtssprache aufweisen,

betreffen. Diese hätten, wenn sie nach Deutschland, Österreich oder der Schweiz ziehen würden „Deutsch als Zweitsprache“ zu erwerben. Dieser Ausdruck repräsentiere einerseits den individuellen und persönlichen Erwerbsprozess des Lernenden und weise andererseits auf zur Verfügung gestellte didaktische Methoden der Sprachförderung hin. Er sei nicht mit den Begriffen „Deutsch als Fremdsprache“ oder „Deutsch als Muttersprache“ zu verwechseln. „Deutsch als Zweitsprache“ kurz DaZ bedeute, dass Erwerbsprozesse oftmals „ungesteuert“ geschehen, da Betroffene in einem deutschsprachigen Land leben. Ferner könne der Lernprozess ebenso „geplant“ verlaufen, indem Kinder zum Beispiel einen DaZ-Förderunterricht besuchen oder Erwachsene an DaZ-Kursen teilnehmen (Dirim: i.E., o.S.).

Dragan Miladinovic hat sich in einem Beitrag näher mit dem Terminus „Zweitsprache“ befasst und hält fest, dass der Begriff aus gesellschaftlicher Perspektive oftmals als **„zweitrangig“**, **„förderbedürftig“** und sogar **„defizitär“** interpretiert werden könne (Miladinovic: 2014, 137). Die Grenzsetzung DaM, also „Deutsch als Muttersprache“; DaF „Deutsch als Fremdsprache“ und DaZ „Deutsch als Zweitsprache“ Sorge, so Miladinovic dafür, dass Menschen nicht mehr als Individuen angesehen und behandelt würden, sondern als Mitglieder unterschiedlicher Gruppen. Es liege eine konstituierte und homogene Gruppe vor, deren zentrales Merkmal jenes sei, dass die Erstsprache eine andere als Deutsch ist - das wäre demnach „die Deutsch als Zweitsprache-Fraktion“. Neben dieser gäbe es eine ebenso nach Eigenschaften und Typisierungen erzeugte Gruppierung, deren wichtigste Eigenschaft sei, dass die deutsche Sprache auch die Erstsprache ist (Miladinovic: 2014, 139).

Um auf die zur Sprache gebrachten Zuschreibungen zurück zu kehren, sei zu erwähnen, dass Bemerkungen wie zum Beispiel der „türkische Vater“ oder die „polnische Putzfrau“ auf die Beurteilung und Hervorhebung ethnischer Zugehörigkeit eines Menschen schließen lassen. Kulturelle Zugehörigkeit erfolge daher nach Mecheril über typische ethnische Merkmale (Mecheril: 2010, 21).

Zuschreibungen schaffen nach Mecheril eine Scheinordnung und würden dabei aufklärerisch wirken. Diese Ordnungen könnten verhindern, dass Menschen als Individuen angesehen werden (Mecheril/Melter: 2012, 265). Ferner könnten Diskriminierungen anhand kultureller oder sozialer Gründe entstehen und dadurch Menschen Opfer rassistischer Übergriffe werden. Neben den bereits erwähnten

körperlichen Merkmalen oder der ethnischen Zugehörigkeit würden ferner auch religiöse Symbole oder auch Rituale Rassismus auslösen und fördern können sowie eine Gruppenbildung mit „Priviligierten“ und „Benachteiligten“ erzeugen (Mecheril/Melter: 2010, 152).

I. EMPIRIE

Wie in der Einleitung bereits zur Sprache gebracht, besteht der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit aus Experteninterviews mit Lehrpersonen und Schulleiterinnen der Wiener Waldorfschulen. Diese wurden mit dem Ziel geführt, um Antworten auf Fragen zu ausgewählten Thematiken der Waldorfpädagogik und zur Lernförderung und Begleitung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu erhalten.

Die Interviews fanden in einem Zeitraum zwischen Februar und Juni des Jahres 2016 statt. Von fünf ausgewählten Schulen haben sich drei Leiterinnen zu einem Interview bereit erklärt. Die Fragen, die gestellt wurden, sind in einem Interviewleitfaden zusammengefasst.

Die Interviews werden nach zwei Ansätzen, nämlich nach rassismuskritischer und sprachlicher Perspektive, genauer bewertet. Zur „**Rassismuskritik**“ zählen Fragen zur „Temperamentenlehre“ Rudolf Steiners und seine Rassentrennung. Der Punkt „**Sprachigkeit**“ umfasst Fragen zur Unterstützung in **DaZ-** also **Deutsch als Zweitsprache** für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sowie die Integration und Berücksichtigung von den verschiedenen Erstsprachen der Kinder im schulischen Alltag. Der Begriff „**Sprachigkeit**“ nach Brigitta Busch beschreibt, dass ein spracherwerblicher Prozess von Kontakten zu zahlreichen und verschiedenen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern gekennzeichnet sei und ferner einer permanenten sprachlichen Transformation unterliegen würde (Dirim: i.E., o.S.). Das bedeutet, dass für Kinder die Vielfalt einer Sprache kein unbekanntes Phänomen darstelle, sondern sie dazu in der Lage seien zu begreifen, dass unterschiedliche Personen auch eine anderwertige Ausdrucksweise anwenden würden. Nach Inci Dirim würden Heranwachsende erkennen, dass der Lehrer „anders“ kommuniziert als die

Großmutter (Dirim: 2015, 27). Bezüglich „Deutsch als Zweitsprache“ bedeute dies, dass zahlreiche aus der Migration entstandene Erstsprachen, in einem Spannungsverhältnis zur an den Schulen in Österreich dominierenden deutschen Sprache stehen würden (Dirim: i.E., o.S.).

Der Punkt „Sprachigkeit“ würde ferner die Sprachförderung umfassen. Der Terminus „Sprachförderung“ beschreibt lernbegleitende Maßnahmen, die, in diesem Fall, beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen und dabei Ergebnisse der Spracherwerbsforschung berücksichtigen (Dirim: i.E., o.S.). Die Schulleiterinnen hatten keine Fragen zu Sprachförderungskonzepten und Methoden zu beantworten. Das Konzept der Sprachstanddiagnostik, mit deren Hilfe der jeweilige Spracherwerbsstand eines Kindes errechnet werden könne (Dirim: i.E., o.S.), wurde in den Interviews nicht berücksichtigt.

Anhand der Fragen des Ansatzes „Sprachigkeit“ solle dargestellt werden auf welche Weise Kinder beim Erwerb von „Deutsch als Zweitsprache“ an den Wiener Waldorfschulen unterstützt werden.

Der empirische Teil wurde folgendermaßen gegliedert:

- Vorstellung des Interviewleitfadens
- Kategoriebildungen für die Auswertung der Interviews
- Evaluierung und Zusammenfassung der Interviews

Die Interviews wurden mit einem Smartphone aufgezeichnet und nach dem Konzept der **qualitativen Inhaltsanalyse** nach Mayring ausgewertet. Die Analyse lässt sich konkreter als *strukturierende Inhaltsanalyse* interpretieren.

Mit der strukturierenden Inhaltsanalyse lassen sich die Interviews nach vorab festgelegten Ordnungskriterien analysieren (www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/3727/ssoar-1991-mayring-qualitative_inhaltsanalyse.pdf?sequence=1).

I.I. Leitfadengestütztes Interview zum Thema „Freie Waldorfschule und Migrationsgesellschaft“

- 1. In welchem Jahr wurde diese Schule gegründet?*
- 2. Könnten Sie mir bitte einen kurzen Überblick darüber geben, wie die Schule aufgebaut ist?*
- 3. Welche Ziele beziehungsweise Schwerpunkte setzt diese Schule?*
- 4. Welche Abschlüsse können an der Schule gemacht werden?*
- 5. Rudolf Steiner ging ja davon aus, dass jedes Kind ein Recht auf Bildung hat, ganz unabhängig davon, aus welchem Umfeld es kommt. Welches soziale Umfeld ist hauptsächlich in dieser Schule vertreten?*
- 6. Wie sieht ein typischer Schultag in der Waldorfschule aus?*
- 7. Ich habe eine konkrete Frage zur Lehre der Temperamente Rudolf Steiners: Werden die Schülerinnen und Schüler nach wie vor nach diesem Prinzip eingeteilt?*
- 8. Besuchen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund diese Schule?*
- 9. Gibt es Förderlehrer in dieser Schule?*
- 10. Bieten Förderlehrkräfte zum Beispiel auch Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen an?*
- 11. In welcher Form und in welchem Umfang wird Deutschförderung angeboten?*
- 12. Werden Migrantensprachen gefördert? Wenn ja, in welcher Form?*
- 13. Auf welche Weise werden in Ihrer Schule Migrationssprachen berücksichtigt?*
- 14. Gäbe es für ein Kind mit einer anderen Erstsprache die Möglichkeit, in dieser Sprache zu maturieren?*
- 15. Werden für Kinder mit Migrationshintergrund Möglichkeiten geschaffen, ihre unterschiedlichen Erstsprachen in den Schulalltag zu integrieren? Vielleicht durch ein Theaterstück oder Workshops?*
- 16. Meine letzte Frage betrifft einen Punkt, der für meine Forschung sehr relevant scheint und handelt von der Rassen- bzw. Wurzelrassenlehre Steiners, weshalb ihm oftmals Rassismus vorgeworfen wurde. Wie steht Ihre Schule zu diesem Thema? Wird die Rassenlehre den Kindern in irgendeiner Weise vermittelt oder hat die Schule gänzlich Abstand von diesem Thema genommen?*

I.II. Kategorienbildungen für die Auswertung der Interviews

Auf folgende Kategorien wurde Fokus gelegt und die Interviews wurden ausschließlich auf jene Dimensionen reduziert:

- **Rassismuskritischer Ansatz:**
 - Einteilung und Bewertung der Kinder nach der Temperamentenlehre nach Rudolf Steiner
 - Berücksichtigung der Wurzelrassenlehre beziehungsweise Rassenteilung Steiners in der Schule
- **Sprachigkeit:**
 - Besuch der Schule von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
 - Angebote zur Unterstützung in DaZ für Kinder mit einer anderen Erstsprache
 - Integration von Erstsprachen der Kinder im schulischen Alltag

I.III. Die Interviews

Kategorie 1: Einteilung und Bewertung der Kinder nach der Temperamentenlehre Rudolf Steiners

Frage: *„Ich habe eine konkrete Frage zur Lehre der Temperamente Rudolf Steiners: Werden die Schülerinnen und Schüler nach wie vor nach diesem Prinzip eingeteilt?“*

Interview 1:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Also es gibt diese Temperamentlehre natürlich, da haben Sie vollkommen recht, wir sprechen auch in den Lehrerkonferenzen, in den Teamsitzungen. Wenn wir Schülerbesprechungen machen, dann nimmt das immer Einfluss,</i>	Die Temperamentenlehre wird bei Lehrerkonferenzen und in manchen Situationen im Klassenverband berücksichtigt. Wenn erforderlich wird diese in dem schulischen	Die Lehre der Temperamente stellt keinen festen Bestandteil der Schuleinrichtung dar

dann hat das immer auch einen Stellenwert. Ich denke, dass Rudolf Steiner das mal angedeutet hat, man soll darauf achten, dass zum Beispiel bei der Sitzordnung Kinder gleichen Temperamentes beisamen sitzen, das wird von einigen Lehrern teilweise durchgeführt. Aber hat jetzt nicht eine vorrangige Bedeutung in meiner Schule, im Schulalltag.“ SU: „Aber das kommt also vor, die Sitzordnung zum Beispiel?“ X: „Das kann man, wenn wir das explizit ansprechen, dass man sagt, manches Mal hilft es vielleicht wirklich, wenn zwei eher cholerische Kinder nebeneinander sitzen, damit sie sich auch gegenseitig stoßen oder reiben können, dann kann man das machen. Aber es ist nicht eine grundsätzliche Vorgangsweise.“	Alltag integriert	
--	-------------------	--

Interview 2:

Zitat	Kurzform	Reduktion
X: „Das macht vielleicht auch jeder Lehrer unterschiedlich, das kann ich jetzt auf – so ist es- nicht beantworten, weil wir ja eigentlich eher sozusagen angewiesen sind als Lehrer sag ich jetzt mal, den Grundlehrplan zwar zu unterrichten, aber wie das gemacht wird,	Keine Vorgabe bestimmte Merkmale der Temperamentenlehre, wie zum Beispiel eine spezielle Sitzordnung einzuhalten, gegeben. Lehrperson trifft Entscheidung, ob Temperamente thematisiert	Entscheidung über Integration der Temperamente liegt bei den Lehrpersonen

<i>das obliegt der Kunst oder dem Geschick des Lehrers. Die Temperamente spielen selbstverständlich eine Rolle, aber ob da jetzt, wie in früheren Werken irgendwie auch vorgeschlagen wird, dass man die neben einander setzt, damit sie sich sozusagen als Spiegelbild erleben. Das ist keine Vorgabe, die bindend wäre in keinster Weise, also das überlegt sich der Lehrer selbstständig und macht danach seine Sitzordnung, wobei die oberen Schüler sich setzen wie sie wollen.“</i>	werden	
--	--------	--

Interview 3:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Ja, jaein. Ja. Das wird gewechselt natürlich, weil man ja auch schauen muss, wenn ich zwei Choleriker nebeneinander setze, irgendwann muss ich sie vielleicht auch wieder ein bisschen auseinanderholen und einen Phlegmatiker daneben setzen. Aber grundsätzlich vor allem bei den kleinen Kindern wird da schon noch sehr darauf geachtet, nur ich bin Oberstufenlehrerin, also wie sehr das im Alltag durchzieht, weiß ich nicht, an der Oberstufe bemerken wir wohl die Temperamente, aber da</i>	Es wird keine bewusste Sitzordnung eingehalten, um die Kinder „zu erziehen“. Die Temperamente scheinen eher bei jüngeren Schülerinnen und Schülern in den Unterricht integriert zu werden.	Temperamentenlehre wird eher bei den unteren Schulklassen berücksichtigt

<i>vermischt sich das ja schon viel mehr, jeder Mensch hat ja alle vier in sich und da wird weniger so Choleriker neben Choleriker oder Phlegmatiker neben Phlegmatiker gesetzt jetzt, um sich gegenseitig zu erziehen- die kennen sich in der Regel ja auch schon neun, zehn, elf, zwölf Jahre und haben sich schon abgerieben aneinander. “</i>		
---	--	--

Kategorie 2: Die Rassenteilung Steiners

Frage: „Wird die Rassenlehre Steiners den Kindern in irgendeiner Weise vermittelt oder nimmt diese Schule gänzlich davon Abstand?“

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Wir haben gänzlich Abstand davon genommen. Das Einzige, was für uns immer wieder sehr bedeutend ist, ist die Biografielehre und wir schauen da vielmehr, was ist die Geschichte des Einzelnen, die Ausschlag hat oder einen Niederschlag hat auf die Entwicklung des einzelnen Kindes. Seine Geschichte, seine Biografie, sein bisheriger Lebensweg, sein Umfeld. Aber bezogen auf Lebensumstände und nicht beziehend auf Herkunft oder Abstammung.“</i>	Der befragten Person zufolge wird dieses Thema nicht in dieser Schule erwähnt. Bedeutend sei die Lebensgeschichte, also die Biografie und die Lebenssituation der Kinder.	Rassenteilung Steiners wird nicht vermittelt

Interview2:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Ja das ist selbstverständlich ein Vorwurf, der zulässig ist in jeglicher Form. Das Gesamtwerk Rudolf Steiners ist so gigantisch groß, dass es selbstverständlich drin Aussagen von ihm gibt, die ich nicht unterschreibe und auch nicht unterstütze.“</i>	Die Interviewpartnerin äußert ihre persönliche Meinung. Ob die Rassenteilung an der Schule thematisiert wird, ist unklar	Frage wurde nicht klar beantwortet

Interview 3:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Wir unterrichten grundsätzlich keine anthroposophischen Inhalte. Weder den noch andere, also die Anthroposophie muss unsere Pädagogik tragen und wir müssen daraus schöpfen, aber das ist nie im Leben Unterrichtsgegenstand. In der zwölften Klasse ist der erste und einzige Punkt, wo wahlweise angeboten wird Philosophie der Freiheit- ein Werk Steiners- das sie da etwas lesen und man mit ihnen da ein bisschen sich das gemeinsam ansieht, was kann da gemeint sein? Aber ansonsten ist der gedankliche Hintergrund nie Unterrichtsstoff. Gar nicht.“</i>	Der Aussage zufolge wird die Rassentrennung Steiners an dieser Schule nicht berücksichtigt. Es gäbe die Möglichkeit durch Literatur näheres darüber zu erfahren	Bei Interesse Literaturrecherche möglich. Keine Berücksichtigung im Unterricht

Kategorie 3:

Besuch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

Frage: „Besuchen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund diese Schule?“

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Ja. Der Anteil war bis vor kurzer Zeit noch ganz, ganz gering. In der Pflichtschule ist es nach wie vor eher ein geringerer Prozentsatz von Schülern mit Migrationshintergrund, allerdings sehe ich eine sehr starke Tendenz der Zunahme in der Oberstufe, das heißt, bei den Schülern der 14-18 jährigen.“</i>	Bei jüngeren Lernenden eher ein geringer Anteil vorhanden, jedoch könne eine zunehmende Tendenz bei den älteren Kindern und Jugendlichen angenommen werden	Noch eher gering; steigende Tendenz

Interview2:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Wir haben jetzt aufgrund der Flüchtlingsproblematik selbstverständlich an der Schule Kinder aufgenommen, die jetzt ein Schulplatz brauchen. Sonst ist es eher so, dass wir aufgrund der Zweitsprache Russisch, die wir von vornherein anbieten, sehr viele russischsprachige Kinder an der Schule haben. Aber auch immer mehr japanische, chinesische Schüler an der Schule haben und eine Kooperation ab der Oberstufe mit Bratislava. Also wir nehmen Schüler aus Bratislava auf sehr gerne,</i>	Aufgrund der aktuellen Flüchtlingssituation nimmt die Schule mehr Kinder mit Migrationshintergrund auf; einige Kinder aus dem asiatischen Raum und vor allem viele aus Russland	Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch vorhanden; viele russischsprachige Kinder und Jugendliche

<i>die dann auch das IB machen. Insofern sind internationale Schüler da, es ist jetzt aber kein direkter Schwerpunkt, also es gibt ja schon Schulen, die das direkt schwerpunktmäßig anbieten, bei uns ist es mehr so, dass wir auf die Flüchtlingsproblematik reagieren und unseren Beitrag leisten wollen.“</i>		
---	--	--

Interview3:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Ja tun sie.“</i>	Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen diese Schule	Kinder mit einer anderen Erstsprache

Kategorie 4: Angebote zur Unterstützung in DaZ

Frage: „Bieten Förderlehrkräfte zum Beispiel auch Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen an?“

Interview1:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Ja. Wir bieten hier in der Pflichtschule Deutsch für nichtmuttersprachliche Kinder an und in der Oberstufe sind bereits solche Kurse eingerichtet worden. Deutsch für Anfänger heißt das dann.“</i>	An dieser Schule werden zusätzliche Fördermaßen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund angeboten	Kurse in DaZ vorhanden

Interview2:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>„Dadurch, dass wir eben Kinder aus Japan und China haben, sind wir angeschlossen an ein Institut, wo die Schüler dann auch Nachhilfe-Unterricht in Deutsch bekommen, das wird aber direkt an der Schule nicht angeboten.“</i>	Keine zusätzlichen Fördermaßen in DaZ an der Schule. Es gibt jedoch ein Nachhilfeinstitut, das die SchülerInnen unterstützt	Keine DaZ-Kurse in dieser Schule

Interview3:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Jaein. Also es gibt einen Förderkreis, der aber mit diesen speziellen Kindern nicht im Bereich Deutsch arbeitet, sondern Heileurhythmie oder wenn die irgendwelche Auffälligkeiten haben. Und wir haben von außerhalb eine zum Beispiel pensionierte Kollegin, die „Extra Deutschunterricht“ mit ihnen macht oder Menschen von außerhalb. Wir haben jetzt eine, unsere Hortkollegin, die selbst aus dem Iran kommt, ist jetzt sozusagen Knotenpunkt für unsere „Reisenden“ und hat jetzt ein Projekt ins Leben gerufen, wo Patenschaften gesucht werden, dass die einzelnen Kinder von Menschen begleitet werden und das beinhaltet</i>	Extra Förderung von pensionierter Kollegin und Übersetzungshilfe von Hortkollegin	Förderlehrpersonen vorhanden

dann Deutschunterricht und ganz so und was auch immer. “		
--	--	--

Kategorie 4: Berücksichtigung von anderen Erstsprachen in der Schule

Frage: „Werden für Kinder mit Migrationshintergrund Möglichkeiten geschaffen, ihre unterschiedlichen Erstsprachen in den Schulalltag zu integrieren? Vielleicht durch ein Theaterstück oder Workshops?“

Interview1:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>X: „Dazu ist der Prozentsatz der Kinder mit Migrationshintergrund zu gering. Das ist bei mir vielleicht etwa ein Prozent. Also die Gruppe wäre viel zu klein, als dass solche Projekte zum Tragen kommen könnten. Sollte jedoch in der Zukunft die Anzahl der Schüler steigen, würde ich das auf jeden Fall als interessante Anregung mitnehmen.“</i>	Integration von anderen Erstsprachen könne wegen dem geringen Prozentanteil nicht gelingen	Keine Integration von anderen Erstsprachen

Interview2:

Zitat	Kurzform	Reduktion
<i>„Ja, Russisch ist ja unsere Zweitsprache, die fühlen sich dann natürlich sehr wohl, die Kinder. Also die anderen Sprachen, also uns geht es eher sozusagen darum,</i>	Förderung in der Zweitsprache Russisch. Anderen Erstsprachen werden nicht berücksichtigt, da keine finanziellen Mittel	Integration von Russisch

weil das wäre ein Zusatzaufwand, den wir dann wieder über die Elternbeiträge finanzieren müssten und das können wir uns schlichtweg nicht leisten. Also das ist dann auch der Punkt. Wir würden sehr gerne vieles anbieten.“	zur Verfügung stehen	
--	----------------------	--

Interview3:

Zitat	Kurzform	Reduktion
„ Wie ist die Frage gemeint? Inwiefern? Es werden nämlich keine Migrantensprachen unterrichtet, in diesem Sinn. Also wir haben Englisch und Russisch grundständig als Fremdsprachen und es kommt in der zehnten Klasse eine dritte Fremdsprache dazu und wir haben das Glück, dass wir zum Teil Kinder hier haben, die mehrsprachig aufgewachsen sind, die helfen können. Das heißt, wir haben einen Burschen, der Farsi spricht und der dann übersetzen kann. Wir hatten ein Mädchen da, dass Arabisch konnte, die ist leider weg gegangen, die hat auch übersetzt. Unsere (Anmerkung: es wird ein Name genannt, der kaum zu verstehen ist) Hortnerin spricht Farsi, also da gibt es Anknüpfungspunkte, aber die sind mehr oder minder Zufall, dass wir die haben. “	Zufälliges Integrieren von Migrantensprachen; Keine Möglichkeiten diese bewusst in den schulischen Alltag zu berücksichtigen	Keine geplante oder bewusste Integration von Migrantensprachen

SU: „Konkreter wäre damit gemeint zum Beispiel, dass die Migrationssprachen so berücksichtigt werden, dass zum Beispiel Schülerzeitungen oder Flyer mehrsprachig ausgestellt und publiziert werden.“ X: „Nein, nein.“		
---	--	--

I.IV. Die Auswertung der Interviews

- **Rassismuskritischer Ansatz:**

- **Sitzordnung der Temperamentenlehre zufolge:**

Die Interviews haben ergeben, dass die Lehre der „Temperamente“ zwar eine Thematik darstellt, die an den Schulen Erwähnung findet, jedoch nicht zwingend in den schulischen Alltag integriert ist. Dieser Ansatz der anthroposophischen Lehre scheint eher die jüngeren Schülerinnen und Schüler jener Waldorfschulen, die befragt wurden, zu betreffen. Die von Steiner vorgesehene Sitzordnung, die ein Spiegeln erzeuge, die Kindern zur persönlichen Weiterentwicklung ver helfe, wird in zwei von drei Schulhäusern durchgeführt.

- **Erwähnung der Rassenteilung Steiners:** Zwei der Interviewpartnerinnen haben erklärt, dass Steiners Differenzierung zwischen menschlichen Rassen keine Berücksichtigung in den Unterricht dieser Schuleinrichtungen findet. Die dritte Befragte gab ihre persönliche Meinung zu diesem Ansatz wieder, hat jedoch die konkrete Fragestellung, ob dieser an der Schule erwähnt oder vermittelt wird, nicht beantwortet.

- **Sprachigkeit:**

- **Besuch der Schule von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund:** Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch besuchen die drei Schulhäuser, die an der Forschung beteiligt waren.
- **Unterstützung in DaZ für Kinder mit anderen Erstsprachen:** An allen drei Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit Migrantensprachen in **DaZ**, also **Deutsch als Zweitsprache** unterstützt. Dabei ist interessant, dass dies an jeder Schule auf verschiedene Arten geschieht. An einer Schule geschehe dies durch eine Lehrperson, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Von den drei Schulen bietet eine Schule einen zusätzlichen Unterricht in Deutsch an, der auch in der Einrichtung selbst stattfindet.
- **Integration anderer Sprachen in den schulischen Alltag:** Das Integrieren von Migrantensprachen scheint an den drei Schulhäusern nicht zu geschehen. Im Fokus des Unterrichtsplans stehen die Fremdsprachen **Englisch** und **Russisch**, die scheinbar von der Waldorfpädagogik vorgeschrieben werden. Eine Integration von Migrantensprachen, wie zum Beispiel Arabisch oder Türkisch, erfolgt den Interviews zufolge nicht an diesen Schuleinrichtungen. Zwar besuchen Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch jene Schulen, jedoch wird eher darauf geachtet, dass sie in der deutschen Sprache Fuß fassen, wobei eine Begleitung in ihrer Erstsprache nicht vorgesehen ist.

Aus den Ergebnissen der Interviews geht hervor, dass an jenen Schulen, die an der Forschung beteiligt waren, eine Form der sprachlichen Assimilation, in diesem Fall Deutsch, vorliegt.

- **Zusammenfassung der Interviews**

Mithilfe der rassismuskritischen Perspektive lassen sich zwei äußerst problematische Ansätze Steiners folgendermaßen bewerten: Steiner geht, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt, davon aus, dass Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Verhaltens eine bestimmte Form der Erziehung benötigen, weshalb er, wie berichtet, Ratschläge erteilt habe, die exakt auf das jeweilige Benehmen des Kindes abgestimmt waren. In diesem Fall kann behauptet werden, dass er mithilfe seiner Lehre den

individuellen Rassismus erzeugt und genährt hat, indem er Kinder und Jugendliche anhand ihres Verhaltens und sogar körperlicher Merkmale kategorisiert, hierarchisiert und bewertet hat. Ferner ist eine Form des **direkten Rassismus** erkennbar, weil der Steinerschen Theorie beziehungsweise Pädagogik nach Menschen, in Gruppen ohne wissenschaftliche Grundlagen eingeteilt werden und keine Begründung vorliegt weshalb solche Gruppen bestehen.

Steiners „**Rassenteilung**“ ist als ein weiterer Kritikpunkt anzuführen. Die Idee von einer Menschengruppe, die aufgrund ihrer Hautfarbe mehr Potenzial oder gar mehr Intelligenz aufweise als andere, verstärkt neben dem individuellen Rassismus ebenso die Herstellung von Differenzordnungen wie „**Wir**“ und „**Nicht-Wir**“, welche Diskriminierung und Unterdrückung aufrechterhalten.

Konstruktionen wie „**Wir**“ und „**Nicht-Wir**“ oder Begriffe wie „**fremd**“ oder „**anders**“ würden nach wie vor, wie Studien belegen, im schulischen Kontext vorkommen und Benachteiligungen implizieren. Dies geschehe aus Gründen wie der Betonung ethnischer oder auch kultureller Differenzen und reproduziere auf diese Weise das Bestehen solcher Zuschreibungen, die Menschen diskriminieren (Dirim/Mecheril: 2010, 124).

Solche Gruppenzuordnungen habe bereits Edward Said beschrieben und dabei sei er auf die Rollenverteilungen bezüglich Westen und Osten eingegangen. Der Westen repräsentiere sozusagen das privilegierte „**Wir**“ und der Osten das „**Nicht-Wir**“ (Miladinovic: 2014, 140). Das Hervorheben des Negativen der Individuen des „**Nicht-Wirs**“ werde bewusst durchgeführt, um eine positive Repräsentation der „**Wir-Gruppe**“ darstellen zu können (Miladinovic: 2014, 141).

Als Beispiel, das dieses Phänomen besser beleuchten soll, erwähnt Miladinovic eine Situation aus dem Schulverband: Eine Lehrperson, die fließend Deutsch spricht und ein Kind mit Migrationshintergrund sowie einer anderen Erstsprache begegnen sich im Klassenverband. Da die Lehrkraft vielleicht nicht Deutsch als Erstsprache hat, die Sprache dennoch gut genug beherrscht, um unterrichten zu können, gehöre sie der privilegierten Gruppe des „**Wir**“ an. Das Kind, welches einen Migrationshintergrund aufweist und dessen Sprachkenntnisse als „defizitär“ bewertet werden, werde in die Kategorie des „**Nicht-Wir**“ eingeteilt und benötige der Lehrperson nach einen Förderkurs (Miladinovic: 2014, 140). „**Wir**“ und „**Nicht-Wir**“ könnten ferner auch im

Unterricht beziehungsweise in alltäglichen Situationen verstärkt werden, indem Fragen wie zum Beispiel: „*Und wie wird das in deinem Land gemacht?*“ oder „*Was ist ein typisches arabisches Gericht?*“ den Kindern oder auch Erwachsenen mit anderer Herkunft gestellt werden. Obwohl vielleicht um eine Integration bemüht, würden Menschen nicht erkennen, dass anhand solcher Fragen Zuschreibungen erzeugt und reproduziert werden (Leiprecht: 2004, 5).

II. Migrationsgesellschaftliche Öffnung- ein Lösungsvorschlag?

Wie oben beschrieben können bestimmte Aspekte der Waldorfpädagogik meiner Meinung nach zu diversen Benachteiligungen von Menschen führen und sollten daher keinesfalls berücksichtigt werden. Neben den zu kritisierenden Ansätzen Steiners, halte ich ebenso den Fokus auf eine bestimmte Sprache für unrealistisch und möchte ihn in Frage stellen. Eine sprachliche Assimilation, die, wie aus den Ergebnissen der Interviews zu entnehmen ist, nach wie vor an Schulen vorliegt, kann meiner Ansicht nach zu Druck und Stress bei Lernenden führen, sowie das Gefühl vermitteln, dass gewisse Sprachen bedeutender als andere sind. Das könnte die bereits mehrmals erwähnte Zuordnung „**WIR**“ und „**NICHT-WIR**“ erzeugen und aufrechterhalten.

Um eventuelle Diskriminierungen von Kindern an Schulen verhindern und vorbeugen zu können, müssten Lösungswege ermittelt werden.

Einen Lösungsvorschlag könne eine **migrationsgesellschaftliche Öffnung** bieten. Diese beschreibt eine Umstrukturierung von Institutionen, Organisationen und Bildungsstätten. Dabei würden diese so konzipiert, dass sowohl Dienstleistungen wie auch Angebote Menschen mit Migrationshintergrund in diese einschließen und sie von diesen Gebrauch machen können (Kalpaka/Mecheril: 2010, 90). Die Öffnung sei aus dem psychosozialen Umfeld entwickelt worden und fungiere, wie erwähnt, kennzeichnend für eine Auflockerung der Behörden, Dienststellen und auch der Bildungsinstitutionen. Sie wird außerdem als ein dringendes Anliegen betrachtet, denn immer mehr Angestellte in unterschiedlichen Positionen würden neue Herausforderungen wahrnehmen, bei welchen die Klientel unzureichende Sprachkenntnisse aufweise. Diese Öffnung, die auch als

Entwicklungsprozess verstanden werden könne, umfasst ferner das Ersuchen um adäquate Beratung und Hilfe seitens Migrantinnen und Migranten (Kalpaka/Mecheril: 2010, 91).

Eine migrationsgesellschaftliche Öffnung könne sämtliche Grenzen oder Einschränkungen von Bildung, Kultur und sozialen Leistungen für Menschen mit Migrationshintergrund aufheben. Das bedeutet, dass dieses Konzept Eigenschaften wie Barrierefreiheit, Reflexion von Werthaltungen, Verhaltensweisen und Sprache sowie Aneignung von Fachtermini, Wissen und eine Ermöglichung diverser Weiterbildungen inkludiere (Kalpaka/Mecheril: 2010, 90).

Dieter Filsinger, Professor der Sozialwissenschaften, hebt einige Dimensionen bezüglich dieses Konzepts hervor und resümiert, dass es bei diesem Sachverhalt darum gehe, Mehrsprachigkeit in Institutionen und vor allem Bildungseinrichtungen zu integrieren. Ferner werde Wert darauf gelegt, unterschiedliche Sprachen als gleichwertig anzusehen und nicht wie in vielen Schulen zum Beispiel üblich, den Fokus auf eine Sprache, in diesem Fall Deutsch, zu legen. Außerdem erwähnt Filsinger die Notwendigkeit, Menschen mit Migrationshintergrund in verschiedene Positionen, vor allem im Kontext von Bildung und Behörden zu engagieren. Eine migrationsgesellschaftliche Öffnung könne daher auch als Bestandteil eines Intergationsvorhaben interpretiert werden (Kalpaka/Mecheril: 2010, 89). In diesem Rahmen wurde eine Liste mit Punkten erstellt, die einen sogenannten **interkulturellen Selbsttest** als Ziel anstreben. Dabei können Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen wie zum Beispiel Einstellungen von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund, Fort- oder Weiterbildungen für Migrantinnen und Migranten und auch durch Öffentlichkeitsarbeit herausfinden, inwiefern ihr Unternehmen einer interkulturellen Leitung gegenüber offen sei (Kalpaka/Mecheril: 2010, 90).

Bedeutende Fragen könnten folgendermaßen aussehen:

- Sind Personen mit Migrationshintergrund in diesem Unternehmen beschäftigt?
- Um welche Positionen handelt es sich?
- Werden auch fremde Sprachen benützt? In welchem Kontext?
- Bietet ihr Unternehmen vielleicht mehrsprachige Angebote an?

(Kalpaka/Melter: 2010, 89-90)

Eine Herausforderung der pädagogischen Einrichtungen und Institutionen liege in der Bewältigung der unflexiblen und nationalen Strukturen und Vorschriften. Stattdessen solle eine Öffnung unter der Berücksichtigung der Verfassung, in welcher sich die Menschen befinden, geschehen. **Sprachigkeit** solle, vor allem in Bildungsinstitutionen, eine Norm werden.

Ferner werde darauf plädiert, Migrantinnen und Migranten in höheren Positionen einzustellen, um Vorurteile aufheben und Schubladisierungen vermeiden zu können. Anhand dieser Öffnung könne das Klischee des „Hilfsarbeiters“ oder der „Putzfrau“ abgelegt werden und ferner sollten Migrantinnen und Migranten die gleichen Möglichkeiten wie Menschen mit der Erstsprache Deutsch erhalten (Kalpaka/Melter: 2010, 91).

C. Fazit

In der vorliegenden Masterarbeit wurden ausgewählte Ansätze der Waldorfpädagogik dargestellt und näher untersucht. Ferner wurde anhand von Experteninterviews erhofft, die Einstellung der Wiener Waldorfschulen zu Steiners fragwürdiger „Temperamentenlehre“ und „Rassentrennung“ zu erfahren. Außerdem wurde eine Darstellung der Sichtweise zur Mehrsprachigkeit dieser Schulen angestrebt und versucht, den Zugang zu dieser zu beleuchten.

Da die von Rudolf Steiner begründete Anthroposophie, wie der Arbeit zu entnehmen ist, viele Bereiche anschnidet, wurde der Fokus auf die pädagogischen Ansätze und Ideen ihres Begründers gerichtet.

Steiners Interpretation eines viergliedrigen Menschen, dessen Schicksal durch karmische Vorleben vorbestimmt und nicht beeinflussbar sei, sowie seine Überzeugung davon, dass Menschen gewisse Verhaltensweisen innehaben, können - obwohl von einigen belächelt - als interessante Zugänge betrachtet werden. Sich in die Vorstellungen und Interpretationen des antroposophischen Weltbildes zu vertiefen und diese genauer zu untersuchen, entpuppte sich als ein spannender Prozess.

Die Problematik der Steinerschen Theorien liegt meiner Ansicht nach darin, dass keine Beweise gegeben sind, die seine Thesen belegen können. Steiner erzählt von diversen Sachverhalten, die wie in der Arbeit diskutiert, empirisch nicht belegbar sind, was die Korrektheit seiner Ansätze erschwert. Sämtliche Vorwürfe des Scharlatanismus wies der Begründer der Waldorfpädagogik mit der Erläuterung von sich, dass Informationen über die Entstehung des Universums und der Menschheit nur für auserwählte Personen, hier eher „Gelehrte“ bestimmt seien, da sie nur von diesen verstanden werden könnten. Sein Argument, das er stets als Verteidigung seiner Ideen und Wertvorstellungen benützte, war, dass Antworten auf viele Fragen der Menschen in seinem Werk *Aus der Akasha-Chronik* verborgen liegen, wobei er betont, dass, wie erwähnt, nicht jeder Lesende diese auch ordnungsgemäß interpretieren könne. Trotz Kritik und Belächelung seitens der Wissenschaft, sowie Mangel an Beweise schaffte Steiner seine pädagogischen Ansätze nicht nur international zu verbreiten, viel mehr werden diese weiterhin an den sogenannten „**Freien Waldorfschulen**“ praktiziert. Besonders interessant war es, zu erfahren wie die Wiener Waldorfschulen mit sprachlicher Vielfalt umgehen,

beziehungsweise welche Maßnahmen sie angehen, um Kindern und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen auf Augenhöhe zu begegnen und ihnen dieselben Bildungschancen zu gewährleisten wie Lernenden ohne Migrationshintergrund. Das Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, wie **migrationsoffen** diese Schulen arbeiten und, ob sie dies überhaupt tun. Wie die Ergebnisse der Interviews zeigen mangelt es an Förderung von Erstsprachen ebenso wie an Integration dieser im schulischen Alltag. Fremdsprachen, die im Unterricht zum Einsatz kommen, sind jene, die vom Schulplan vorgeschrieben werden, nämlich Englisch und Russisch.

Rückblickend kann daher behauptet werden, dass an jenen „**Freien Waldorfschulen**“ in Wien, deren Lehrpersonen Interviews zu dem Thema „**Ist die Waldorfschule migrationsoffen?**“ gegeben haben, eine Mischform vorliegt, die, wie bereits erwähnt, einerseits zwar Fremdsprachen, wie Englisch und Russisch, anbietet und diese auch fördert, betreffend Migrantensprachen jedoch eher auf eine sprachliche Assimilation in Richtung deutscher Sprache setzt und erwartet, dass diese Sprache schnellstmöglich gelernt wird. Auf diese Weise rücken die Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen eher in den Hintergrund.

Die Tatsache, dass Kinder, die die deutsche Sprache gar nicht verstehen oder benützen können, trotzdem in den an der Forschung teilnehmenden Waldorfschulen inskribiert werden können, was meiner Vermutung zufolge nicht als selbstverständlich zu erachten ist, fasse ich als äußerst positiv auf.

Ein Ansatz, der für meine Forschung problematisch und interessant zugleich war, betrifft die mehrmals zur Sprache gebrachte „Rassenteilung“ Steiners. Erfreulicherweise scheinen sich, zumindest jene Schulen, die an der Forschung teilgenommen haben, gänzlich von diesem Sachverhalt distanziert zu haben.

Nichtsdestotrotz ergab sich anhand eines Interviews folgende Fragestellung, die für mich unbeantwortet blieb: Eine Interviewpartnerin meint, dass Inhalte von der Differenzierung der menschlichen „Rassen“ in dieser Schule nicht thematisiert werden. Dass jedoch darüber nachgelesen werden könne und die Möglichkeit bestünde, bestimmte Ansichten über die „Rassentrennung“ mit den Lehrpersonen zu diskutieren, lässt mich vermuten, dass in diesem Schulhaus dieser Ansatz doch nicht komplett verschwiegen wird. Hier stellt sich mir ferner die Frage, wie in solch einem Fall die

Lehrpersonen Steiners Gliederung der Rassentypen mit den Lernenden erläutern würden?

Ein weiterer Zugang der Waldorfpädagogik, der mich beschäftigt hat, ist die Lehre der „Temperamente“. Diese Thematik halte ich für äußerst fragwürdig, veraltet und realitätsfremd. Aus diesem Grund war ich besonders neugierig auf die Ergebnisse der Interviews, die mir Klarheit darüber verschaffen sollten, inwiefern diese Lehre an den Schuleinrichtungen integriert wird. Ich halte es für nicht tragbar, einem Menschen eine spezifische Verhaltensweise zu zuschreiben und ihn anhand bestimmter Merkmale, seien es physische oder mentale, die aus dem jeweiligen „Temperament“ wie Steiner das Benehmen der Kinder nennt, resultieren würden, zu kategorisieren. Wie einige Male in dieser Arbeit hervorgehoben, stiften solche Zuschreibungen Benachteiligungen und sollten daher, meiner Ansicht nach, keine Beachtung finden. Die Tatsache, dass beispielsweise bei jüngeren SchülerInnen, wie aus den Interviews zu entnehmen ist, nach wie vor die von Steiner empfohlene Sitzordnung teilweise praktiziert wird, versetzt mich in Staunen aus welchen Gründen manche Lehrpersonen über diese Lehre nicht reflektieren wollen. Diese Sitzordnung wird dem Anschein nach nicht hinterfragt und dadurch findet eine Festlegung statt, welche meiner Meinung nach Rassismus erzeugt.

Mir missfällt ferner an diesem anthroposophischen Ansatz, dass, zumindest scheint es so, die Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen eher missachtet werden. Kinder oder Jugendliche, die sich vermutlich nicht vertragen, sollten trotzdem nebeneinander sitzen, weil es Steiner so vorgesehen hat. Mit der von Steiner vorgeschriebenen Sitzordnung wird meines Erachtens verdeutlicht, dass eine soziale Interaktion an den Waldorfschulen offensichtlich eine geringe Rolle zu spielen scheint. Ich habe den Eindruck gewonnen, dass es viel wichtiger ist, sich an den Ansichten Steiners zu halten. Ferner brennen mir bezüglich der Sitzordnung folgende Fragen unter den Nägeln: Wo bleibt das Mitspracherecht der Kinder? Dürfen sie tatsächlich nicht frei wählen, neben welchem Kind sie Platz nehmen dürfen? Sollte die Antwort „Nein“ lauten und die Begründung für das Vorenthalten des Mitentscheidens der SchülerInnen jene sei, dass aufgrund der vorgesehenen Sitzordnung Kinder sich zu zügeln lernen würden, so wünsche ich mir, dass Lehrpersonen Lehrinhalte beziehungsweise pädagogische Zugänge reflektieren. Meines Erachtens liegt ein Ziel von gelungener Pädagogik neben

der Akzeptanz der SchülerInnen mit allen Eigenschaften, die sie aufweisen, auch in der Bereitstellung des „Mitentscheiden Dürfens“, damit Kinder und Jugendliche das Gefühl erhalten, wertgeschätzt zu sein und darüber im Klaren sind und ferner die Sicherheit spüren, dass für ihre Wünsche und Anliegen in den Schulhäusern ausreichend Raum geschaffen ist.

Wie lässt sich die Fragestellung dieser Masterarbeit nun beantworten? Liegt überhaupt eine Antwort auf diese vor? Können Waldorfschulen eine Alternative zu den migrationsförderlichen staatlichen Schulen darstellen? Werden die Ergebnisse der Interviews genauer betrachtet, so ist zu erkennen, dass sowohl Mehrsprachigkeit wie auch Integration der Erstsprachen der Kinder nicht in den schulischen Alltag berücksichtigt werden. Das erweckt den Eindruck, dass in den befragten Waldorfschulen auf sprachliche Assimilation gesetzt wird und das hat, wie ich denke, in einer migrationsoffenen Schule nichts verloren.

Literatur in Auswahl

- Bierl, Peter: **Wurzelrassen, Erzengel und Volksgeister**. Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik. Hamburg: Konkret Literatur Verlag. 1999
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan Nikita: **Horizonte der Repräsentationspolitik**-Taktiken der Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft In: Röß, Bettina(Hrsg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft.1.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. 2004. S. 204-223
- Cooper, Diana: **Entdecke Atlantis**. Das Urwissen der Menschheit verstehen und heute nutzen. 3. Auflage. München: Ansata Verlag. 2011
- Dirim, Inci: **Lernbereich Deutsch als Zweitsprache**. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/ Sandfuchs, Uwe (Hrgs.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. i.E. o. S.
- Dirim, Inci: **Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit**. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja(Hrgs.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Debus Pädagogik. 2015. S. 25-45
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul: **Die Schlechterstellung Migrationsanderer**. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz. 2010. S. 121-137
- Goiser, Matty: **Reinkarnation**. Eine Einführung in die Lehre der Wiedergeburt. Wien: Anna Pichler Verlag. 1996
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul: **„Interkulturell“**. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven.
- In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz. 2010. 77-92
- Kiersch, Johannes: **Die Waldorfpädagogik**. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners. 6. Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. 1984
- Krishnamurti, Judda: **Einbruch in die Freiheit**. 31. Auflage. München: Lotos Verlag. 2009
- Leiprecht; Rudolf: **Kultur- Was ist das eigentlich?** Universität Oldenburg: Arbeitspapiere des IBKM. NR. 7. 2004
- Mecheril, Paul: **Kompetenzlosigkeitskompetenz**. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität.3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. 2010. S. 15-35
- Mecheril, Paul/Melter, Claus: **Gewöhnliche Unterscheidungen**. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz. 2010. S. 150-168
- Mecheril, Paul/ Melter Claus: **Gegebene und hergestellte Unterschiede**-Rekonstruktion und Konstruktion von Differenz durch (qualitative) Forschung. In: Schimpf, Elke/Steher, Johannes (Hrsg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. 2012. S.263-273

- Miladinovic, Dragan: **Deutsch als Zweitsprache**. Eine Begriffsanalyse In: ÖDaF-Mitteilungen Ressourcen. Herausgegeben vom Österreichischen Band für Deutsch als Fremd/Zweitsprache.(Hrsg.).30. Jahrgang, Ausgabe 2. 2014. S. 137-147.
- Prange, Klaus: **Erziehung zur Anthroposophie**. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. 2000
- Steiner Rudolf: **Aus der Akasha-Chronik**. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. 1973
- Steiner, Rudolf: **Das Geheimnis der menschlichen Temperamente**. 1. Auflage Dornach: Rudolf Steiner Verlag. 2007
- Steiner, Rudolf: **Die Philosophie der Freiheit**. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode. 16. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. 1995
- Steiner, Rudolf: **Mission einzelner Volksseelen**. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. 1982
- Steiner, Rudolf: **Rudolf Steiner - praktizierte Anthroposophie**. Beiträge für ein humaneres Leben. Becker, Kurt/Schreiner, Hans-Peter(Hrsg.). 1.Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Bücherei. 1983
- Steiner, Rudolf: **Vom Leben des Menschen und der Erde**. Über das Wesen des Christentums. 2. Auflage: Dornach. Rudolf Steiner. 1980
- Steiner, Rudolf: **Welt, Erde und Mensch**. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. 1974
- Steiner, Rudolf: **Von Seelenrätseln**. Anthropologie und Anthroposophie. Max Dessoir über Anthro. Franz Bretano. Skizzenhafte Erweiterungen. 3.Auflage. Dornach/Schweiz: Verlag der Rudolf Steiner Nachweisverwaltung. 1960
- Treichler, Rudolf: **Die Entwicklung der Seele im Lebenslauf**. Stufen, Störungen und Erkrankungen des Seelenlebens. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. 1981
- Wolf, Andrea: **Neue Grenzen**. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. 1. Auflage. Wien: Sonderzahl. 1997
- Zenger, Johannes: **Was ist Rassismus?** Eine Einführung. 1. Auflage. Göttingen: Lamuv Verlag. 1997

Andere Quellen

- http://www.akdh.ch/ps/ps_74-Wurzelrassen.html 10.01.2016 16:00
- <http://www.anthroposophie.or.at/anthroposophie/> 08.11.2015 13:15
- <http://www.buddhismus-schule.de/inhalte/karma.html> 17.11.2015; 10:55
- <http://www.erziehungskunst.de/artikel/temperamente-ad-acta/> 13.12.2015 23:12
- <http://www.mensch-und-psyche.de/typenmodelle/temperamentenlehre/> 15.12.2015 18:30
- <http://mengede-intakt.de/2015/02/01/die-waldorfschule-unterschiede-im-vergleich-zur-regelschule/> 15.12.2015 09:50
- <http://www.netz-gegen-nazis.de/lexikontext/arier> 12.01.2016 19:20

- www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/3727/ssoar-1991-mayring-qualitative_inhaltsanalyse.pdf?sequence=1 08.06.2017 19:21
- <http://www.steiner-verlag.com/rudolf-steiner-gesamtausgabe/schriften/detailansicht/procat/rudolf-ste-schriften/prod/lucifer-gnosis.html> 07.01.2016 18:50
- <http://www.ruhrbarone.de/rudolf-steiners-rassenlehre/5637> 17.01.2016 20:30
- <http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/allgemeiner-ueberblick/> 06.11.2015 15:52
- http://www.waldorf.at/aktuelletexte/lehrplan_waldorfschulen_2010.pdf 12.11.2015; 13:56
- <http://www.waldorf.at/schulen/ausbildung1.htm> 06.11.2015 13:47
- <http://www.waldorf.at/schulen/wasistwaldorf.htm> 06.11.2015 14:58
- <http://www.waldorf.at/hauptseiten/schule.htm> 06.11.2015 15:10
- <http://www.waldorf-seminar.at/ausbildung.php> 06.11.2015 15:20
- <http://www.waldorf-seminar.at/curriculum.php> 06.11.2015 16:40
- <http://www.waldorf-seminar.at/fortbildung.php> 06.11.2015 18:20
- <http://www.waldorf-seminar.at/ueberuns.php> 06.11.2015 15:30
- <http://www.waldorf-wien.at/ausbildung.php> 06.11.2015 13:46
- <http://www.waldorf-wien-west.at/waldorfwienwest-2/paedagogik-wienwest/> 03.11.2015 14:50
- <http://www.zum.de/Faecher/Eth/SA/stoff9/tempera.htm> 15.12.2015 10:40