

# „Mit ganz andern Mitteln gemalt“ Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners

Johannes Kiersch

*Institut für Waldorfpädagogik, Witten-Annen, Deutschland*

**ABSTRACT.** The recorded texts of Steiner's esoteric courses for teachers, given in the years 1919-23 are generally thought to be of basic importance for Waldorf education. Both in Waldorf circles and within the context of contemporary educational research, however, they have not yet been taken up in a way that does justice to their original intentions. This article seeks to uncover the reasons for this and offers an initial outline of the special hermeneutic approach that is required for a comprehensive understanding of those courses. The resulting scenario includes mention of a number of areas that have been found to be particularly relevant in methodological terms: the history of Western esotericism (W. J. Hanegraaff), the use of language in Goethe's scientific writings, and Ernst Cassirer's philosophy of symbolic forms.

**ZUSAMMENFASSUNG.** Die Nachschriften der esoterischen Lehrerkurse Steiners aus den Jahren 1919-1923 werden allgemein als Basistexte für die Praxis der Waldorfschulen angesehen, sind aber bisher weder von Seiten der Waldorfpädagogik noch der erziehungswissenschaftlichen Forschung ihren ursprünglichen Intentionen gemäß rezipiert worden. Der vorliegende Beitrag geht den Ursachen hierfür nach und beschreibt erste Ansätze zu einer für das Verstehen jener Kurse geforderten spezifischen Hermeneutik. Hierbei werden einschlägige Ergebnisse neuerer Entdeckungen zur Methode der Esoterik-Forschung (Wouter J. Hanegraaff), zur Wissenschaftssprache Goethes und zum Begriff der symbolischen Form nach Ernst Cassirer einbezogen.

*Keywords:* Hermeneutik, Waldorfpädagogik, Esoterikforschung.

## **Zur Einführung: Ein zentrales Dilemma der bisherigen Steiner-Forschung**

Die Nachschriften der Stuttgarter Lehrerkurse Rudolf Steiners werden unter Waldorfpädagogen traditionsgemäß als zentral wichtige Beiträge zu einer neuen pädagogischen Anthropologie gelesen: als wissenschaftliche Grundlagentexte für die theoretische Rechtfertigung innovativer didaktischer Prinzipien für Erziehung und Unterricht jeder Art. Steiner habe, so wird dabei angenommen, auf der Basis seiner ausgedehnten Goethe-Studien und seines erkenntnistheoretischen Frühwerks, vor allem aber durch die Resultate seiner „anthroposophischen“ Forschung ein methodisch zuverlässig gesichertes Wissen vom Menschen und den Naturgesetzen seiner Entwicklung zutage gefördert, und die Pädagogik der Waldorfschulen und der ihr verwandten Einrichtungen bestehe in der sachgemäßen Anwendung dieses Wissens.

Gleichfalls traditionsgemäß wird diese Auffassung von erziehungswissenschaftlicher Seite entschieden abgelehnt. Man bezweifelt die intersubjektiv gültige Überprüfbarkeit des Zugangs zu den Aussagen Steiners und damit ihre kritische Besprechbarkeit oder setzt von vorn herein voraus, dass es sich dabei um phantastischen Unsinn handle. Anthroposophie und damit auch die Pädagogik der Waldorfschulen – so ihr wohl prominentester Kritiker unter den Pädagogen – sei „auf Sand gebaut“ (Prange, 1986, S. 551).

Der Widerspruch zwischen diesen beiden Ansichten verschärft sich noch, wenn man den historischen Kontext jener Kurse berücksichtigt. Steiner sah sich im Jahre 1919 vor die Notwendigkeit gestellt, nach dem Scheitern seiner mit dem Einsatz aller Kräfte betriebenen Kampagne für die „Dreigliederung des sozialen Organismus“ in Württemberg (Schmelzer, 1991) wenigstens

sein Schulprojekt zu retten und damit ein wegweisendes Beispiel für eine von den Mächten des Staates und der Wirtschaft unabhängige Institution eines „freien Geisteslebens“ zu realisieren. Alle Beteiligten trafen sich im gemeinsamen Bewusstsein einer einmaligen und außergewöhnlichen historischen Situation. So begann Steiner seinen eilig angesetzten pädagogischen Vorbereitungskurs im Spätsommer 1919, unmittelbar vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule, im Haus des örtlichen Zweiges der Anthroposophischen Gesellschaft (Hahn, 1969, S. 656 und 686). Die – neben einigen Gästen – teilnehmenden künftigen Lehrerinnen und Lehrer, zwölf an der Zahl, waren so gut wie alle überzeugte Anthroposophen, zum Teil persönliche esoterische Schüler Steiners. Sie kannten die Grundbegriffe der Anthroposophie und waren mit den von Steiner entwickelten Meditationsübungen vertraut. Steiner begann seinen ersten Lehrvortrag mit geradezu religiöser Eindringlichkeit. Nach wenigen einleitenden Sätzen bat er, die folgende Passage nicht mitzuschreiben. Aus nachträglichen Teilnehmernotizen ist bekannt, dass er an dieser Stelle über das Zusammenwirken des künftigen Lehrerkollegiums mit den Geistern der dritten Hierarchie sprach, den Angeloi, Archangeloi und Archai in der Terminologie der Engellehre des Dionysius Areopagita, ein Motiv mittelalterlicher Mystik also, das er einige Jahre vorher in seiner „Geheimwissenschaft“ (Steiner, 1989a) und in Vorträgen für Mitglieder der – damals noch – Theosophischen Gesellschaft breiter fundiert hatte. In der ersten Buch-Ausgabe, die den Text nach jahrelanger strenger Sekretierung öffentlich zugänglich machte, wurde dieser Tatbestand verschwiegen. Erst die sorgfältig kommentierte Neuauflage von 1992 legt offen, dass es sich bei dem ersten Lehrerkurs Steiners nicht um eine akademische, sondern um eine *esoterische* Lehrveranstaltung gehandelt hat. Das gleiche gilt für die daran anschließenden Kurse der Jahre 1920 bis 1923 (Steiner, 1986 und 1993c).

Damit erscheint zunächst der Anspruch der Waldorfpädagogik auf die „Wissenschaftlichkeit“ ihrer Grundlagen noch deutlicher in Frage gestellt, das entsprechende Misstrauen ihrer Kritiker oder Gegner einmal mehr bekräftigt. Auch wenn man die erst kürzlich von Helmut Zander publikumswirksam vertretene Ansicht, Steiner habe hinter der Fassade seiner Freiheitsphilosophie aus einer für Außenstehende unzugänglichen Arkansphäre heraus geheime Machtansprüche verfolgt (Zander, 2007, S. 1349 ff.), für verfehlt hält: Dass es bei der Gründung der Waldorfschule primär um einen universell gemeinten Kulturimpuls ging, der aus der anthroposophischen Esoterik heraus befeuert war, liegt auf der Hand.

Kompetente Historiker der Pädagogik halten diesen Tatbestand auch heute noch für bedenkenswert, auch wenn sie geneigt sind, der Waldorfpädagogik eher sektiererische Motive zuzuschreiben als ihr eine Mission von allgemeiner sozialer und kulturpolitischer Bedeutung zuzugestehen. Die nahe liegende Schlussfolgerung, die neuerdings vor allem in den Medien vertreten wird, dass es für die Waldorfschulen an der Zeit sei, sich endlich von ihrem „Guru“ zu verabschieden und ihre bewährte Praxis unabhängig von der überholten Ideenwelt der Anthroposophie weiter zu verfolgen, trifft gerade bei Fachleuten auf Bedenken. So argumentiert der Würzburger Erziehungswissenschaftler Walter Müller:

„Wenn es nämlich stimmt, dass die Anthroposophie zwar nicht in inhaltlicher, aber doch in funktionaler Hinsicht als Garant für die gegenwärtig so hoch eingeschätzte pädagogischdidaktische Qualität der Waldorfschulen anzusehen ist, dann erscheint eine künftige Waldorfschule ohne Anthroposophie unmöglich. Denn sie bildet bei genauer Betrachtung das Gravitationszentrum des gesamten Unternehmens, das Motivations- und Kräfte-reservoir für Lehrer und viele Eltern und die oft unbemerkte Hauptquelle für den vielbeschworenen Schulgemeinschaftsgeist. Ohne diesen weltanschaulichen Sinnmittelpunkt wären die Tage der Waldorfschule vermutlich gezählt“ (Müller, 1999, S. 124 f.).

Inwiefern aber der „weltanschauliche Sinnmittelpunkt“ der Waldorfschule – so er denn überhaupt noch eine maßgebliche Rolle spielt – deren Praxis im einzelnen begründet, bleibt unklar.

## Erste Lösungsversuche und der übersehene Ansatz Steiners

Harm Paschen hat kürzlich, in Zusammenarbeit mit dem Stuttgarter Arbeitskreis „Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik“, einen Sammelband vorgelegt, der dies Problem angeht, ohne sich unmittelbar auf die bekannten, aber von der Fachwelt nicht akzeptierten Argumente der waldorfpädagogischen Binnendiskussion zu beziehen. Im Sinne der von ihm entwickelten Strategie zur sinnvollen Systematisierung der bestehenden Vielfalt von Pädagogiken (Paschen, 1997 und 2002) geht es ihm zunächst um eine Besinnung auf mögliche wissenschaftliche *Zugänge* zur Waldorfpädagogik. Im Gegensatz zu vielen Kritikern vermeidet er es dabei, sich einseitig auf empirische Methoden der üblichen Art festzulegen (Paschen 2010). Christian Rittelmeyer, durch seine Arbeiten über die pädagogische Wirkung von Schulbauten und eine profunde Studie über die pädagogische Anthropologie des Leibes als Kenner der Sinneslehre Steiners ausgewiesen (Rittelmeyer, 1994 und 2002), macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass wissenschaftliche Diskurse von epistemischen Orientierungen abhängen, die sich womöglich durch ein *experimentierendes* Vorgehen im Sinne einer *pragmatischen* Wahrheitstheorie erweitern ließen. Auch *ethnografische* Methoden kämen in Betracht (Rittelmeyer, 2010). Wie weit solche Ansätze die zentralen Motive der Ideenwelt Steiners adäquat zu fassen vermögen, erscheint fraglich. Aber sie zeigen doch, dass die Fruchtbarkeit eines Gesprächs darüber nicht ohne weiteres auszuschließen ist.

Für ein solches Gespräch könnte es hilfreich sein, die neuere Methodendiskussion zur Frage einer adäquaten Erschließung „esoterischer“ Strömungen in der europäischen Sozial- und Kulturgeschichte mit einzubeziehen. Insbesondere durch die von Antoine Faivre (Sorbonne, Paris) angestoßene und dann vor allem von Wouter J. Hanegraaff (Universität Amsterdam) vorangetriebene

Klärung des diffusen und verworrenen Begriffs der „Esoterik“ steht hier neuerdings ein hermeneutisches Instrumentarium bereit, das es erleichtert, die besonderen Denkformen, die bei genauerem Hinsehen in einigen verborgenen Traditionen der europäischen Geistesgeschichte zu bemerken sind, vorurteilslos zu diskutieren: Traditionen, die aus theologischer oder aus positivistischer Sicht als nicht ernsthaft besprechbar erschienen (Faivre, 2001, Hanegraaff, 2006, aus anthroposophischer Perspektive dazu Dietz, 2008 und Kiersch, 2008). Hanegraaff, der die Marginalisierung esoterischer Kulturströmungen durch den heroischen Kampf der neuzeitlichen Naturwissenschaft gegen Aberglauben und finsternen Obskurantismus als eine den Akteuren nicht bewusste Strategie der Selbstvergewisserung beschreibt, „the Grand Polemical Narrative“, mahnt zur Vorsicht und gelangt doch zugleich zu einem optimistischen Fazit: „If we can manage to step outside the Grand Polemical Narrative, nothing will look the same, the ground will seem to vanish under our feet, and the general impression will be of utter chaos. The only solution in any such situation is not to panic but to simply start looking carefully at what is there, and see what patterns emerge“ (Hanegraaff, 2005, p. 250). Was aus Überlegungen dieser Art auch in Bezug auf die „Esoterik“ der Anthroposophie in absehbarer Zeit hervorgehen wird, ist einstweilen noch nicht abzuschätzen. Immerhin aber scheinen hier in methodischer Hinsicht bemerkenswerte Zugänge zu einem im Detail durchaus noch rätselhaften neuen Forschungsgebiet erschlossen zu sein.

Darüber hinaus hat die eingehende Diskussion des monumentalen Werkes von Helmut Zander über die Genese und die praktischen Auswirkungen der Anthroposophie Steiners in Deutschland (Zander, 2005) gezeigt, wie unerlässlich für ein sachgerechtes Verstehen kontrovers beurteilter historischer Phänomene *werkimmanente Textinterpretationen* sind. (Siehe hierzu auch Rittelmeyer & Parmentier, 2001.) Es ist Zander vor allem vorgeworfen worden, dass er das Selbstverständnis Steiners und seiner Schüler voreilig als ideologischen „Überbau“ aus seiner Darstellung ausschließe und infolgedessen aus zusammenhanglosen Einzelheiten Zerrbilder konstruiere, die seinen nicht hinreichend reflektierten eigenen Voraussetzungen entsprechen (Ravagli, 2009). Wer ein solches Vorgehen vermeiden will, wird zunächst einen bemerkenswert einfachen Tatbestand zur Kenntnis zu nehmen haben: die Vernachlässigung der elementaren *wissenschaftstheoretischen* Aussagen Steiners, die den esoterischen Lehrerkursen zeitlich vorangehen und ihnen implizit zugrunde liegen, sowohl auf Seiten der Waldorfpädagogik als auch auf Seiten ihrer Kritiker. In Betracht kommen hier vor allem zwei Texte, die bisher auf beiden Seiten so gut wie gar keine Beachtung gefunden haben: Steiners Vortrag auf dem internationalen Philosophie-Kongress in Bologna im Jahre 1911 über „die psychologischen Grundlagen und die erkenntnistheoretische Stellung der Theosophie“ (heute in Steiner, 1984, sowie in Steiner, 2007) und sein Buch „Von Seelenrätseln“ von 1917 (Steiner, 1983). Im „Bologna-Vortrag“, wie er von den wenigen, die ihn kennen, gern genannt wird, gibt Steiner in sehr abstrakter, aber gegenüber früheren Darstellungen deutlicherer Form eine Einführung in die *psychologischen* Voraussetzungen der Übungswege seiner Anthroposophie. Sechs Jahre später vertieft er diesen Ansatz in „Von Seelenrätseln“, ausgehend von der Frage nach dem Verhältnis seiner „Anthroposophie“ zur empirischen Forschung der üblichen Art, die er hier als „Anthropologie“ bezeichnet. Er bejaht nachdrücklich die Frage nach der Vereinbarkeit beider Forschungsrichtungen, betont aber zugleich, dass es sich um völlig verschiedene, getrennte Diskursfelder handelt. „Anthropologie“ gehe von Sinnesdaten aus, „Anthroposophie“ von „übersinnlichen“ Gegebenheiten. Die eine könne die andere nicht ersetzen, beide seien aber bei vorurteilsloser Verfahrensweise widerspruchlos kompatibel, und in einer vermittelnden „Philosophie über den Menschen“ könnten sie sich wechselseitig anregen.

„Die aus der Anthroposophie hervorgegangene Philosophie über den Menschen wird zwar ein Bild desselben liefern, das mit ganz andern Mitteln gemalt ist als dasjenige, welches die vom Menschen handelnde, aus der Anthropologie hervorgegangene Philosophie gibt; aber die Betrachter der beiden Bilder werden sich mit ihren Vorstellungen in ähnlicher Übereinstimmung befinden können wie das negative Plattenbild des Photographen bei entsprechender Behandlung mit der positiven Photographie“ (Steiner, 1983, S. 32).

Die hier so deutlich betonte Reviertrennung ist nun durch die besonderen Umstände der ersten Rezeptionsphase des Steinerschen Lebenswerks unzulässig verwischt worden. Man übersah, dass die mit unterschiedlichen Forschungsmethoden gewonnenen, im Bereich der vermittelnden „Philosophie über den Menschen“ aufeinander treffenden „Bilder“ vom Menschen, die – nach dem Selbstverständnis Steiners – auf der einen Seite von empirischer Forschung der üblichen Art, auf der anderen von anthroposophischer „Geistesforschung“ geliefert werden, mit jeweils „ganz andern Mitteln gemalt“, mit unterschiedlichen Methoden gewonnen und zum Ausdruck gebracht sind und dass es deshalb einer besonderen Sorgfalt bedarf, wenn man Elemente des einen Bildes auf solche des anderen Bildes beziehen will.

## **Anthroposophie arbeitet mit *heuristischen* Begriffen**

Auf das hierin liegende Problem hat wohl als erster, noch ohne Bezug auf Steiners Ausführungen in „Von Seelenrätseln“, Christian Rittelmeyer aufmerksam gemacht, als er schrieb: „Könnten die in der anthroposophischen Bewegung und – spezieller – in der Waldorfpädagogik gelegentlich erkennbaren Irritationen und Anachronismen gerade daraus erklärbar sein, dass die Aussagen Steiners wie empirische Tatsachenaussagen und eben nicht im Sinne heuristischer Prinzipien verstanden werden?“ (Rittelmeyer, 1990, S. 64). Mit dieser Frage ist auf ein entscheidendes Differenzierungsmerkmal hingewiesen. „Anthropologie“ im Sinne des Buches „Von Seelenrätseln“ geht von Sinnesdaten aus und sucht diese Daten auf dem Wege eindeutiger, intersubjektiv

gültiger Definitionen zu wissenschaftlichen „Tatsachen“ zu verdichten. „Anthroposophie“ kennt keine solchen „Tatsachen“, keine eindeutige und endgültige Fixierung. Sie beschränkt sich auf Methodenbeschreibungen, auf Ansätze und Anregungen zu eigener Beobachtung, auf durchaus (zunächst) subjektive Evidenzen, das Erwägen von Möglichkeiten. Dementsprechend arbeiten Waldorfpädagogen ihrem Selbstverständnis nach mit künstlerischem Einfühlungsvermögen, mit Ritualen, Bildern und Mythen, mit Andacht und Ehrfurcht, mit Hoffnungen und Ahnungen, mit Intuition und Geistesgegenwart: handlungsleitenden Motiven, Gewohnheiten, Einstellungen, denen der nach Objektivität, Planbarkeit und Nachprüfbarkeit strebende Empiriker nicht ohne weiteres jeden pädagogischen Wert absprechen wird, die aber doch für ihn nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung kaum rational erschließbar und zu handhaben sind.

Wer solchen diffusen, begrifflich schwer zu fassenden Beweggründen, die in der Waldorfpädagogik eine bedeutende Rolle spielen, nachzugehen versucht, stößt zunächst auf Steiners wiederholte Bemerkungen über die pädagogische Bedeutung „lebendiger Begriffe“. Dieser Terminus erscheint, mit deutlicher Betonung, schon in Steiners Buch über „Goethes Weltanschauung“ von 1897 (Steiner, 1990, S. 66). Über weite Teile der späteren Vortragsnachschriften verstreut findet er sich im Zusammenhang mit polemischen Bemerkungen gegen die mit eindeutigen Definitionen arbeitende moderne Wissenschaftssprache. In einer Betrachtung über die „Beweglichkeit der Begriffe“ vom Oktober 1905 beispielsweise, die auch schon pädagogische Aspekte des Themas berührt, sagt Steiner:

„Die auf der Universität aufgenommenen Begriffe erzeugen starre, feste, in sich abgeschlossene Gebilde, die nicht leicht auflösbar sind. Mit solchen Gebilden erfüllt, kommt der Akademiker gewöhnlich zum theosophischen Vortrag und ist dann unfähig, theosophisches Leben zu erfassen. Ganz anders würde es sein, wenn er so erzogen wäre, dass er sich bei allen Begriffen sagte: Ja, es könnte möglicherweise auch anders sein, denn wir haben ja nur einen geringen Grad von Erfahrung, und manches, was wir jetzt für richtig halten, wird in der Zukunft noch korrigiert werden müssen“ (Steiner, 1991, S. 247 f.).

Die Lehrerkurse von 1919 umkreisen dieses Motiv in besonders ausführlicher Weise. Im Logik-Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“, der das Verhältnis von Begriff, Urteil und Schluss in unterrichtsmethodischer Hinsicht behandelt, erscheint der abstrakte Begriff im Bilde des Löwen im Zirkuskäfig: der von Natur aus frei in der Steppe umherschweifende König der Tiere armselig eingesperrt und vom Leben abgesondert (Steiner, 1992, S. 135 f.). „Lebendige“ Begriffe haben viel von der unregulierten Beweglichkeit des Vorstellungslebens jüngerer Kinder. Im Sinne der zwei Jahre vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule in „Von Seelenrätseln“ entwickelten Psychologie sind sie noch nicht „herabgelähmt“, stehen der Plastizität und Regsamkeit der „Imagination“ nahe, der ersten Stufe des „übersinnlichen“ Wahrnehmens (Steiner, 1983, S. 26 ff., zum Begriff der Imagination auch Steiner, 1993b).

Eine genauere Untersuchung der Struktur dieser Begriffe lässt drei Merkmale hervortreten: die *Unabgeschlossenheit* des intendierten Erkenntnisvorgangs, seine bewusste *Subjektivität* und seine *Unmittelbarkeit*, die nicht durch Abstraktionen überlagerte direkte Beziehung zur Erfahrung (Kiersch, 1990, S. 80). Auch zeigt sich eine enge Verwandtschaft zur „Symbolik“ Goethes, mit der Steiner auf das Engste vertraut war (ebd. S. 80 ff.). Im Sinne des bekannten Aphorismus aus den „Maximen und Reflexionen“, in welchem Goethe einen speziellen Begriff der Allegorie verwendet, den er – abweichend von älteren Auffassungen – seinem Begriff der „Symbolik“ polar gegenüberstellt,<sup>1</sup> lassen sich Steiners „lebendige Begriffe“ den Gedankenformen zuordnen, die Goethe als „symbolisch“ bezeichnet, die starren Begriffe der exakten Naturwissenschaften hingegen den von Goethe so genannten „allegorischen“ Formen. Eine zusammenfassende Übersicht (nach Kiersch, 1990, S. 83) ergibt folgende Merkmale:

„Symbolische“ Formen bevorzugen Charakteristik und wechselnde Perspektiven	„Allegorische“ Formen bevorzugen Definition und einheitliche Perspektive
sind vieldeutig und vorläufig, „angenähert“	sind eindeutig und endgültig, adäquat“
können „wachsen“	bleiben, wie sie sind
sind „subjektiv“ gültig, d. h. ihr Verhältnis zum Erkennenden wird bewusst	sind „objektiv“ gültig, d. h. ihr Verhältnis zum Erkennenden wird nicht reflektiert
beziehen sich auf das Gesamtfeld aller Sinnesmodalitäten („reale“ Begriffe)	beziehen sich primär auf das ausgegrenzte Feld der Modalitäten des Tast-, des Bewegungs- und des Gleichgewichtssinnes („bloße Worterklärungen“)
denken gestalthaft in Polarität und Steigerung, „Reihen“ von Phänomenen, systemischen Bezügen, als „Begriffsbilder“	denken abstrakt in den Begriffsformen der mathematisierenden Logik
bevorzugen Metaphern der Harmonie, des Gleichgewichts, der „Gesundheit“	bevorzugen Metaphern von Ursache und Wirkung, Zweckmäßigkeit und Verfügbarkeit

1- „Die Symbolik verwandelt die Erscheinung in Idee, die Idee in ein Bild, und so, dass die Idee im Bild immer unendlich wirksam und unerschöpfbar bleibt und, selbst in allen Sprachen ausgesprochen, doch unaussprechlich bliebe. Die Allegorie verwandelt die Erscheinung in einen Begriff, den Begriff in ein Bild, doch so, dass der Begriff im Bilde immer noch begrenzt und vollständig zu halten und zu haben und an demselben auszusprechen sei“ (Goethe 1981, S. 470 f.).

Es kann hier offen bleiben, in welcher Weise und bis zu welchem Grade Steiner sich die Ausdrucksformen Goethes, mit denen er von Jugend an vertraut war, zu eigen gemacht und inwiefern er sie bewusst als Darstellungsmittel für die besonderen Inhalte seiner Anthroposophie eingesetzt hat. Dass er mit ausdauernder Vertiefung in die Sprache und die Ideenwelt Goethes ein heuristisches Prinzip von eminenter Produktivität und charakteristischer Eigenart handzuhaben gelernt hat, lässt sich nicht übersehen. Noch deutlicher wird dies, wenn man die Untersuchungen zur Wissenschaftssprache Goethes zu Rate zieht, die der Germanist Uwe Pörksen vorgelegt hat. Die sprachlichen Ausdrucksmittel Goethes, deren Eigenart Pörksen herausarbeitet, finden sich in weitestem Umfang in den „anthroposophischen“ Begriffsbildungen Steiners wieder: das Arbeiten mit Polaritäten und Paradoxien, mit Reihenbildungen, mit „semantischen Feldern“, Begriffsgefügen, deren Sinn sich dem Betrachter aus dem wechselnden Zusammenspiel der Teile mit dem Ganzen erschließt (Pörksen, 1994 und 2008). Man betrachte daraufhin etwa die beiden exemplarischen „Begriffssysteme“ im zweiten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ von 1919, Steiner 1992, S. 30 ff., in welchen Steiner die psychologische Polarität von *Vorstellen und Wollen* durch „Steigerung“ im Sinne Goethes zu polaren Reihenbildungen erweitert, die er außerdem zur vorgeburtlichen und zur nachtodlichen Existenz des Menschen und zu der physiologischen Polarität von Blut- und Nervensystem in Beziehung bringt. Aufschlussreich in dieser Hinsicht sind auch neuere Untersuchungen zum Sprachstil Steiners von anthroposophischer Seite (Lissau, 2001, Sam, 2004, Zimmermann, 2000), die der Dynamik des Perspektivenwechsels, des Ringens um den sprachlichen Ausdruck des schwer Definierbaren in der Fülle der überlieferten Texte nachgehen.

Eine unerwartete Bereicherung für die hier anstehende Begriffsklärung war die Entdeckung einer größeren Anzahl der schon fast vergessenen Wandtafelzeichnungen, mit denen Steiner seine Vorträge erläuternd begleitet hat (publiziert in Steiner 1989b). Diese improvisierten Skizzen, die anlässlich einer Reihe von Ausstellungen von namhaften Kritikern eingehend kommentiert worden sind, lassen erkennen, wie Steiner – vor allem in seinen „anthroposophischen“ Vorträgen – neben der Wortsprache, dem „diskursiven“ Symbolismus im Sinne der Symboltheorie Ernst Cassirers und Susanne Langers (Langer, 1965), ständig auch „präsentative“ Symbolformen verwendet: Bildspuren gestischen Ausdrucks, die mehr und anderes sagen als die eindimensionale Wortsprache (Bockemühl/Kugler, 1993, Sam, 2000). Es dürfte eine herausfordernde Aufgabe sein, die Bedeutung solcher Ausdrucksmittel für die Entschlüsselung des Sinngehalts der esoterischen Lehrerkurse herauszuarbeiten

Möglicherweise ergeben sich dabei aufschlussreiche Beziehungen zu Ernst Cassirers „Philosophie der symbolischen Formen“. Cassirer konzipierte den zündenden Einfall für dieses auch in pädagogischer Hinsicht zukunftsweisende Grundlagenwerk (vgl. Nießeler, 2003), während Steiner an seinem Buch „Von Seelenrätseln“ schrieb, zur gleichen Zeit und am gleichen Ort, 1917 in Berlin. Später gelangt er zu dem Kernsatz: „Das ‚Verstehen von Ausdruck‘ ist wesentlich früher als das ‚Wissen von Dingen‘“ (Cassirer, 1982, S. 74). Er bewegt sich damit in unmittelbarer Nachbarschaft zu Steiners Psychologie und zu dessen Auffassungen über die Bewusstseinsgeschichte der Menschheit und ihr Verhältnis zur seelischen Entwicklung von Kindern, Auffassungen, in welchen gleichfalls ein frühes Stadium archaischen Ausdruckserlebens dem theoretisch orientierten neuzeitlichen Gegenstandsbewusstsein der modernen Erwachsenen vorangeht (Kiersch, 2004). Cassirers Begriff der „symbolischen Form“ dürfte sich bei genauerem Hinsehen als hermeneutischer Schlüssel für das gesamte Lebenswerk Steiners, besonders aber für dessen Esoterik erweisen.

## Esoterisches Üben und pädagogische Praxis

Die hier zusammengetragenen Beobachtungen erhellen nun auch den Kernbereich der esoterischen Lehrerkurse Steiners: die darin enthaltenen Anleitungen zur *Meditation*. Steiner beschreibt in „Von Seelenrätseln“ als zentrales Merkmal des „anthroposophischen“ Erkenntnisverfahrens das Ausgehen von einem „besonnenen Erleben mit Grenzvorstellungen“, Vorstellungen, die überall da auftreten, wo sinnliche Beobachtungen und daraus hergeleitete logische Schlussfolgerungen nicht mehr weiter führen. Damit weist er in sehr allgemeiner Form auf Übungen hin, die er Jahre zuvor in seinen anthroposophischen Grundwerken (Steiner 1989a, 1993a, 1993b, 2003) vorgestellt und im „Bologna-Vortrag“ von 1911 zusammenfassend charakterisiert hat. Anthroposophie weiche den Aporien des Erkennens nicht aus, wie andere Forschungsweisen das tun, indem sie das Unerklärbare resigniert auf sich beruhen lassen oder durch Hypothesenbildungen umgehen. Aus der „Ohnmacht“ des sinnengebundenen Vorstellens an den Grenzorten des Erkennens gewinne der übende Mensch neue seelische Erfahrungen, zunächst eine Art „Tast-Erlebnis“, die sich mit der Zeit zu „übersinnlichen“ Wahrnehmungen entwickeln. Aus dem „besonnenen Erleben ... mit den verschiedenen Grenzvorstellungen“ erwachse ein differenziertes Wahrnehmen einer „geistigen Welt“ im Sinne der Anthroposophie (Steiner, 1983, S. 20 ff.). Im Lichte dieser Ausführungen wäre zu untersuchen, was Steiner andernorts über die Beschaffenheit geeigneter Übungsmotive ausgeführt hat: ihre bildliche oder sprachliche Struktur, die Stufen des Übens, die seelischen Vorbedingungen und Begleitmaßnahmen. (Ein herausragendes Beispiel dafür wäre Steiners Einführung der Rosenkreuz-Meditation in seiner „Geheimwissenschaft im Umriss“ von 1910, Steiner 1989a. Eine neuere zusammenfassende Darstellung vor dem Hintergrund eigener Übungspraxis gibt Zajonc, 2009.) Hiervon ausgehend ließen sich dann auch die Meditationsmotive der esoterischen Lehrerkurse klarer, als es bisher geschehen ist, identifizieren, in ihren wechselseitigen Beziehungen darstellen und angemessen verstehen. Beispielsweise dürfte dabei deutlich werden, dass mit den beiden „Begriffssystemen“ des zweiten Vortrags der „Allgemeinen Menschenkunde“ zunächst eine erste Orientierung durch zwei einander polar zugeordnete Reihen von „gesteigerten“ Begriffen im Sinne der von Pörksen

beschriebenen Semantik Goethes gegeben ist, die im Verlauf der anschließenden Vorträge in die zentrale Kugel-Meditation<sup>2</sup> des zehnten Vortrags übergeleitet wird (Steiner 1992, S. 30 ff. und 146 ff.). Ein Jahr später wird daraus das – von Steiner so genannte – „Panazee“-Motiv entwickelt, eine Folge dreier *Gesten*, von denen Steiner sagt, dass sie in Form eines plastischen Kunstwerks ausgestaltet werden könnten: Bewegungsfiguren, die elementare pädagogische *Stimmungen* zum Ausdruck bringen.

„Ehrfurcht, Enthusiasmus und schützendes Gefühl, das sind die drei Dinge, die tatsächlich, ich möchte sagen, die Panazee, das Allheilmitel in der Seele des Erziehers und Lehrers sind. Und wollte man äußerlich, künstlerisch etwas schaffen wie eine Gruppe der Verkörperung von Kunst und Pädagogik, man müsste dieses schaffen:

Ehrfurcht vor dem, das dem Dasein des Kindes vorangeht.  
Enthusiastischer Hinweis auf das, was dem Kinde nachfolgt.  
Schützende Bewegung für das, was das Kind erlebt“ (Steiner, 1993c, S. 39).

Auch hier wird wieder deutlich, wie Steiner versucht, das spröde Medium der diskursiven Symbolik in Wort und Schrift durch präsentatives Symbolisieren in künstlerischer Ausdrucksform zu ergänzen. Unter diesem Gesichtspunkt wäre auch Steiners spätere Entdeckung der drei „Lehrerkünste“<sup>3</sup> zur Förderung des intuitiven Verständnisses der „Wesensglieder“ des Kindes zu interpretieren (Ansätze dazu bei Husemann, 2007).

Die Meditationsmotive der esoterischen Lehrerkurse Steiners vermitteln nicht primär Erkenntnisse im Sinne „anthropologischer“ Forschung. Sie regen an zu eigenen Beobachtungen in konkreten pädagogischen Situationen. Als vorläufige Begriffsgebilde lösen sie sich gewissermaßen in intuitive Handlungsverläufe hinein auf. Steiner charakterisiert ihre Funktion mit einer der schönsten Formulierungen, die wir von ihm haben: „Ein im Leben webendes Wissen vom Menschen nimmt das Wesen des Kindes auf wie das Auge die Farbe aufnimmt“ (Steiner 1961, S. 289). Die „esoterische“ Begrifflichkeit der Lehrerkurse *determiniert* nicht, was pädagogisch geschieht; sie *ermöglicht* es. Beim ersten Fortbildungskurs für die Lehrerschaft der neuen Schule im Herbst 1920 verdeutlicht Steiner den Zusammenhang zwischen theoretischer Begriffsbildung und meditativer Übung im Sinne seiner pädagogischen Esoterik durch einen handfesten Vergleich mit dem Essen und dem anschließenden Verdauen etwa eines Butterbrotes (Steiner, 1993c, S. 51). Damit verweist er implizit auf den anthroposophischen Begriff der *Intuition*, den er drei Jahre vorher in „Von Seelenrätseln“ beschrieben und unmittelbar vor der Schulgründung im sechsten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ (Steiner, 1992, S. 91 ff.) weiter vertieft hatte. Eine genauere Untersuchung dieses Begriffs, der schon im philosophischen Frühwerk Steiners auftritt und dann mit der Entfaltung der Anthroposophie nach vielen Seiten hin konkretisiert wird, könnte das Verständnis der Stuttgarter Lehrerkurse we-entlich fördern. (Ansätze bei Gut, 1990, Schieren, 2008. Zur bisher unterschätzten Bedeutung des Intuitionsbegriffs in der Pädagogik siehe Noddings & Shore, 1984 und Eggenberger, 1998.)

Nach Steiner hat der meditative „Verdauungsprozess“, durch den der Umgang mit den „lebendigen Begriffen“ der anthroposophischen „Menschenkunde“ in pädagogische Praxis übergeleitet werden soll, auch produktive Wirkungen auf die kollegiale Zusammenarbeit in der Waldorfschule. Der Begründer des *Steiner Waldorf Advisory Service* in Großbritannien, Kevin Avison, schreibt darüber: „Steiner frequently gives detailed exposition at higher or contextual levels of a question and sample propositions for practical application. Indications remain fragmentary until united with relevant concepts through meditative activity“ (Avison, 2009, S. 23). Hierin liege ein entscheidender Faktor für den Zusammenhalt und das Inganghalten der Erneuerungskraft eines Lehrerkollegiums, einen „process of contemplatively informed action research“ (ebd., S. 25).

Das Missverständnis der ersten Rezeptionsphase, Steiners anthroposophische Lehrerkurse einseitig „anthropologisch“ zu interpretieren, blieb nicht ohne Folgen. Im internen Lehrbetrieb waldorfpädagogisch orientierter Ausbildungsstätten und von dort aus dann auch im schulischen Alltag formte sich ein verfehltes Bild von Steiners pädagogischer „Menschenkunde“ als einem zeitlos gültigen Korpus wissenschaftlich gesicherter Wahrheiten, das zunehmend und nicht zu Unrecht als dogmatisch empfunden wurde. Dass dies Bild, etwa seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, erziehungswissenschaftliche Kritik provozierte, ist verständlich. Darüber hinaus adaptierte es Ordnungsvorstellungen aus der Welt der „Pflicht- und Akzeptanzwerte“, die in Deutschland bis in die fünfziger Jahre hinein das öffentliche Leben unhinterfragt beherrscht hatten. Als sich dann – erstaunlich schnell – die neuen „Selbstentfaltungswerte“ durchsetzten (Klages, 1985, Bohnsack, 1996), die den Denkformen der esoterischen Lehrerkurse Steiners in weitestem Umfang entgegenkommen, geriet die „Menschenkunde“ der Waldorfpädagogik auf geradezu tragische Weise ins Abseits. Ein pädagogisch interessiertes Publikum, dem Eigenständigkeit, Spontaneität, Selbstverwirklichung, Ungebundenheit, persönliche Kreativität selbstverständliche Lebensideale geworden sind, hat für Dogmen keine Verwendung mehr.

2. Wie Dietrich Mahnke nachgewiesen hat, wanderte seit den griechischen Orphikern durch die gesamte abendländische Geistesgeschichte das mathematische Meditationsbild der Beziehung zwischen irdischem Mittelpunkt und kosmischem Umkreis (Mahnke, 1937). Mit seiner Kugel-Meditation erweitert Steiner – möglicherweise, ohne dass ihm dies bewusst war – dieses alte Bild, indem er eine mittlere Sphäre einfügt. Die Kugelform des menschlichen Kopfes, der voll in die physische Sichtbarkeit eintritt, steht für ihn in Beziehung zum Nervensystem des Menschen, die unendlich große Sphäre des Kosmos, die physisch unsichtbar bleibt, zum Gliedmaßen-Stoffwechsel-System, die mittlere Sphäre, die in Form des menschlichen Rumpfes nur halb sichtbar wird, zum rhythmischen System von Atmung und Blutkreislauf.

3. Die drei „Lehrerkünste“ *Plastizieren, Musik und Sprachkunst* empfiehlt Steiner den Lehrern zur Sensibilisierung der pädagogischen Wahrnehmung. Sie erhalten in diesem Zusammenhang einen instrumentellen Charakter.

Damit könnte sich die Neuinterpretation jener Basistexte im Sinne einer *Heuristik* oder *Mäeutik* auch für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik als hilfreich erweisen.

## Literatur

- Avison, K. (2009). Developing Coherence: Meditative Practice in Waldorf School Colleges of Teachers. Research Institute for Waldorf Education. *Research Bulletin XIV(2)*, 23-27.
- Bockemühl, M. & Kugler, W. (1993). *DenkZeichen und SprachGebärde. Tafelzeichnungen Rudolf Steiners*. Stuttgart: Urachhaus.
- Bohnsack, F. (1996). Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule. In F. Bohnsack & S. Leber (Hg.), *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall* (S. 17-52). Weinheim und Basel: Beltz.
- Cassirer, E. (1982). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dietz, K.-M. (Hg.) (2008). *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Eggenberger, D. (1998). *Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie*. Bern: Paul Haupt.
- Faivre, A. (2001). *Esoterik im Überblick*. Freiburg: Herder.
- Goethe, J. W. v. (1981). Werke Hamburger Ausgabe. Bd. 12. Schriften zur Kunst und Literatur. Maximen und Reflexionen. München: C. H. Beck.
- Gut, B. (1990). *Die Verbindlichkeit frei gesetzter Intentionen. Entwürfe zu einer Philosophie über den Menschen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Hahn, H. (1969). *Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen*. Stuttgart: Freies Geistesleben
- Hanegraaff, W. J. (2005). Forbidden Knowledge: Anti-Esoteric Polemics and Academic Research. *Aries* 5(2), 225-254.
- Hanegraaff, W. J. (Ed.) (2006). *Dictionary of Gnosis & Western Esotericism*. Leiden: Brill.
- Husemann, A. J. (Hg.) (2007). *Menschenwissenschaft durch Kunst. Die plastisch-musikalisch-sprachliche Menschenkunde*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (1990). „Lebendige Begriffe“ - Einige vorläufige Bemerkungen zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs* (S. 75-94). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kiersch, J. (2004). Brücken bauen. Steiners pädagogische Menschenkunde und die Kulturanthropologie Ernst Cassirers. *Erziehungskunst* 68(1), 45-51.
- Kiersch, J. (2008). *Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Klages, H. (2 1985). *Wertorientierungen im Wandel*. Frankfurt, New York: Campus.
- Langer, S. K. (1965). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a. M. : Fischer.
- Lissau, R. (2001). Geistige Schau und irdischer Ausdruck. In J.-C. Lin (Hg.), *Rudolf Steiner. Geistige Schau und irdischer Ausdruck* (S. 11-49). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Mahnke, D. (1937). *Unendliche Sphäre und Allmittelpunkt. Beiträge zur Genealogie der ma-thematischen Mystik*. Halle/Saale: Niemeyer.
- Müller, W. (1999). „Ver-Steiner-te“ Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule? In W. Böhm & J. Oelkers (Hg.), *Reformpädagogik kontrovers* (S. 105-125). Würzburg: Ergon.
- Nießeler, A. (2003). *Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie*. Würzburg: Ergon.
- Noddings, N. & Shore, P. J. (1984). *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken: Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Paschen, H. (2002). *Sinnleere, sinnvolle Pädagogiken. Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinneswandel*. Münster: LIT.
- Paschen, H. (Hg.) (2010). *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Pörksen, U. (1994). „Alles ist Blatt“, Über Reichweite und Grenzen der naturwissenschaftlichen Sprache und Darstellungsmodelle Goethes. In U. Pörksen, *Wissenschaftssprache und Sprachkritik: Untersuchungen zur Geschichte und Gegenwart* (S. 109-130). Tübingen: Narr.
- Pörksen, U. (2008). Goethes phänomenologische Naturwissenschaft. Sprache und Darstellung als Erkenntnisinstrument. In D. Pleštil & W. Schad (Hg.). *Naturwissenschaft heute im Ansatz Goethes. Symposium an der Karlsuniversität in Prag 24.-26. September 2004* (S.89-103). Stuttgart, Berlin: Mayer.
- Prange, K. (1986). Mythisch – Allzumythisches. *ZfPäd* 32(4), 550-554.
- Ravagli, L. (2009). *Zanders Erzählungen. Eine kritische Analyse des Werkes „Anthroposophie in Deutschland“*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Rittelmeyer, C. (1990). Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Hg.). *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S. 64-74). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden, Berlin: Bauverlag GmbH.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Rittelmeyer, C. (in Vorbereitung für 2010). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Eine erkenntnistheoretische Skizze. In P. Loebell (Hg.). *Waldorfschule heute*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sam, M. M. (2000). Bildspuren der Imagination. *Rudolf Steiners Tafelzeichnungen als Denkbilder*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sam, M. M. (2004). *Im Ringen um eine neue Sprache. Rudolf Steiners Sprachstil als Herausforderung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Schieren, J. (2008). Die Veranlagung intuitiver Fähigkeiten in der Pädagogik. In: J. Schieren (Hg.). *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 3. Frankfurt: Peter Lang.
- Schmelzer, A. (1991). *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (1961). *Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift „Das Goetheanum“ 1921-1925* (GA 36). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (51983). *Von Seelenrätseln* (GA 21). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (21984). *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904 – 1923* (GA 35). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (51986). *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung* (GA 302). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (301989a). *Die Geheimwissenschaft im Umriss* (GA 13). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989b ff.). *Wandtafelzeichnungen zum Vortragswerk*. Bde. 1-30 (GA K 58/1-30). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (81990). *Goethes Weltanschauung* (GA 6). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (31991). *Die Tempellegende und die Goldene Legende als symbolischer Ausdruck vergangener und künftiger Entwicklungsgeheimnisse des Menschen* (GA 93). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (241993a). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* (GA 10). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (71993b). *Die Stufen der höheren Erkenntnis* (GA 12). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (41993c). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* (GA 302a). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (322003). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung* (GA 9). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (2007). *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*. Herausgegeben und eingeleitet von Andreas Neider. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as Contemplative Inquiry*. Great Barrington, Mass.: Lindisfarne.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, H. (2000). *Vom Sprachverlust zur neuen Bilderwelt des Wortes*. Dornach: Verlag am Goetheanum.