

Ambiguitätstoleranz in der Waldorfpädagogik

Johannes Kiersch

Mit beachtlicher Sachkenntnis hat der Mainzer Erziehungswissenschaftler Heiner Ullrich die Pädagogik der Waldorfschulen und auch den Werdegang ihres Begründers beschrieben, wohlwollend und fair, aber in einem entscheidenden Punkt bis zuletzt kritisch zweifelnd (Ullrich, 2011 und 2015). Steiner genüge mit seiner Lehre nicht den Maßstäben moderner Wissenschaft. Wie Goethe, sein großes Vorbild, falle er in die wirklichkeitsferne Bilderwelt mythischen Denkens und unzulänglicher lebensweltlicher Wahrnehmungen zurück. Wie schon in seiner Dissertation von 1986 beruft sich Ullrich dabei auf den Philosophen und Wissenschaftshistoriker Gaston Bachelard, den er auch in seiner neuesten Publikation wieder zitiert. Der „wissenschaftliche Geist“, so Bachelard, sei „zu jener geistigen Askese bereit, die die eigenen Intuitionen bzw. Lieblingsbilder durch eine ‚coupure épistémologique‘ abstreift, das heißt zugunsten abstrakter Modelle und quantitativer Verfahren radikal mit dem Alltagswissen bricht“ (Ullrich, 2015, S. 135). Es soll hier nicht erörtert werden, wie der damit als maßgeblich erklärte Begriff von Wissenschaft mit gänzlich anderen Auffassungen konkurriert (Kiersch, 2011 a), und auch nicht, ob Ullrich mit seinem wiederholten Zitat die weiträumige Philosophie Bachelards zu sehr vereinfacht wiedergibt. In der vorliegenden Betrachtung geht es darum, die besondere pädagogische Bedeutung der von Ullrich so entschieden als unzulänglich verworfenen Art des Wissens aus aktueller Perspektive zu beleuchten. Hierzu mag zunächst ein aphoristischer Gedankengang dienen, der dem am Forschungsparadigma der landläufigen Physik orientierten Wissenschaftsbegriff Heiner Ullrichs gänzlich fernsteht.

Der amerikanische Lyriker Ezra Pound interessierte sich im Jahre 1934 für die eigentümliche Wirklichkeitsnähe der alten chinesischen Schriftzeichen, die noch nicht die Abstraktionsebene der auf isolierte Phoneme bezogenen Buchstabenschrift erreicht haben. Was er in einem berühmten poetologischen Essay darüber schreibt, mutet an wie ein Kontrastprogramm zu dem zitierten Wirklichkeitsbegriff Bachelards:

„In Europe, if you ask a man to define anything, his definition always moves away from the simple things that he knows perfectly well, it recedes into an unknown region, that is a region of remoter und progressively remoter abstraction.

Thus if you ask him what red is, he says it is a ‚colour‘.

If you ask him what a colour is, he tells you it is a vibration or a refraction of light, or a division of the spectrum.

And if you ask him what vibration is, he tells you it is a mode of energy, or something of that sort“ (Pound, 1961, S. 19).

Ganz anders verfahren der Chinese.

„He is to define red. How can he do it in a picture that isn't painted in red paint?

He puts (or his ancestor put) together the abbreviated pictures of

ROSE	CHERRY
IRON RUST	FLAMINGO

[...]The Chinese ‚word‘ or ideogram for red is based on something everyone KNOWS“ (Ebd., S. 22).

Aber auch im Bereich der Naturwissenschaften findet sich ein vergleichbarer Gedankengang, womöglich nicht zufällig zur gleichen Zeit konzipiert wie der Text von Ezra Pound. Der polnische Mediziner Ludwik Fleck veröffentlichte im Jahre 1935 sein grundlegendes Werk über die „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ (Fleck, 1980). Als kompetenter Serologe wählte er als Beispiel für einen Tatbestand, aus dem im Prozess wissenschaftlicher Bearbeitung ein abstrakter Begriff und schließlich eine handfeste „Tatsache“ hervorgeht, den bakteriologischen Untersuchungsbefund, der sich für den geschulten Experten beim Blick durch sein Mikroskop ergibt. Er zeigte, wie dabei die verwirrende Fülle der Eindrücke, die den Laien völlig überfordern würde, durch erprobte Strategien zu einer handhabbaren Begriffsbildung geordnet und konsolidiert wird, wie zugleich vieles, was sich beschreiben ließe, vernachlässigt wird und welche Rolle dabei der gewöhnlich nicht reflektierte besondere Denkstil des Beobachters spielt. Dabei gliedert sich nach Fleck der Konsolidierungsprozess, ausgehend von der noch völlig undefinierten direkten Wahrnehmung, in die offene, noch bewegliche, unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten erwägende „Zeitschriftenwissenschaft“, die daraus gewonnene konzentriertere „Handbuchwissenschaft“ und schließlich die „populäre Wissenschaft in ihrer denksozialen und erkenntnistheoretischen Bedeutung“ (Fleck, 1980, S. 146ff.), als deren stabilste Version – wie wir hinzufügen dürfen – das noch weiter vereinfachte Wissen unserer Schulbücher gelten kann.

Die von Ezra Pound ebenso wie von Ludwik Fleck angeregte wissenschaftstheoretische Aufmerksamkeit auf das unmittelbare sinnliche Wahrnehmen, bei dem jedes theoriegeleitete Suchen nach einer zuverlässig ermittelten Wirklichkeit anzusetzen hat, wird neuerdings in ein bemerkenswertes pädagogisches Licht gerückt durch die These des Islamwissenschaftlers Thomas Bauer, dass gegenwärtig auf allen Gebieten des Lebens ein „Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt“ zu beklagen sei (Bauer, 2018). Bauer hatte in einer umfangreichen historischen Studie darauf aufmerksam gemacht, dass seit dem 8. Jahrhundert, in der Blütezeit des Islam, das reiche kulturelle Leben und der Wohlstand der nahöstlichen Kalifen-Reiche und ihrer Ableger in Nordafrika und Andalusien mit einem religiös begründeten, tiefen Respekt vor der Vieldeutigkeit der Welterscheinungen verbunden war, mit der Fähigkeit, das begrifflich nicht eindeutig Fassbare in seiner ganzen Vorläufigkeit ernst zu nehmen und auszuhalten, einer umfassenden *Ambiguitätstoleranz*. Daraus ergab sich zugleich eine bemerkenswerte Duldsamkeit gegenüber den religiösen Traditionen unterworfenen Völker. Erst die verhängnisvolle Vorstellung von einer absolut gültigen Wahrheit, die sich im christlichen Mittelalter durchsetzte, drängte auch die islamische Welt in die menschenfeindliche Dogmatik fundamentalistischer Strömungen, die uns jetzt zu schaffen machen (Bauer, 2011). Im Lichte dieser Einsicht kritisiert Thomas Bauer nicht nur den gegenwärtigen massiven Artenschwund bei Pflanzen und Tieren, die von Profitinteressen gesteuerte Einschränkung der Sorten- und Artenvielfalt in der Landwirtschaft, sondern auch die Vereinheitlichung menschlicher Verhaltensweisen, den damit einhergehenden Leistungs- und Messbarkeitswahn, die Verödung der Lernkulturen (Bauer, 2018).

Nun werden die von Thomas Bauer charakterisierten Entwicklungen von Seiten der Waldorfpädagogik seit langem mit ähnlicher Sorge beobachtet. Der immer wieder an Goethe anschließende naturwissenschaftliche Unterricht der Waldorfschule pflegt das unmittelbare Wahrnehmen der Phänomene und sucht nach Wegen, das notwendige Heranführen an Bachelards „quantitative Verfahren“ und „abstrakte Modelle“ altersgemäß zu modifizieren, so dass die Phänomene dabei nicht vernachlässigt, sondern in ihrer ursprünglichen Vielfalt sinnlich erfahren, handelnd erprobt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, ohne durch abstrakte Begriffsbildungen vorschnell vereinfacht und unsachgemäß fixiert zu werden. Das Gleiche gilt für das Feld der musischen und der bildenden Künste und der Kulturwissenschaften. Wie keine andere pädagogische Richtung pflegt damit auch die Pädagogik Rudolf Steiners eine umfassende Ambiguitätstoleranz.

Wie die neuere Forschung herausgearbeitet hat, wird – entgegen einem verbreiteten Vorurteil – auch Rudolf Steiners Anthroposophie von ihrer philosophischen Grundlegung im erkenntnistheoretischen Frühwerk ihres Begründers bis zu dessen späterer Esoterik von einer umfassenden Ambiguitätstoleranz im Sinne Thomas Bauers getragen (Bockemühl & Kugler, 1993, Sam, 2000 und 2004, Demisch u. a., 2014, Kaiser, 2019). Wo die Waldorfpädagogik dogmatisch auftritt, handelt es sich – anthroposophisch gesehen – um eine Regression in die Vorstellungswelt des Zeitalters der „Verstandes- und Gemütsseele“, die in den theologischen Summen der Hochscholastik zu ihrer deutlichsten Ausprägung kam und in degenerierter

Form im „Denkstil“ der positivistisch-materialistischen Naturwissenschaft der Gegenwart nachwirkt (Kiersch, 2016 a, S. 65ff.). Steiner hat schon zu Beginn seines Wirkens in der Theosophischen Gesellschaft die Notwendigkeit einer konturierten Lehre mit dem Verzicht auf jeden absoluten Wahrheitsanspruch in Einklang gebracht (Kaiser, 2011 und 2019). Nach dem Brand des Goetheanum-Baus in Dornach, im Jahre 1923, äußerte er sich besorgt über sektenhafte Tendenzen unter seinen Schülern. Nur eine „Versuchsmethode des allgemein Menschlichen“ strebe er an, ohne jeden Anspruch auf Autorität (Steiner GA 259, S. 174. Kiersch, 2016 b). Schon im Jahre 1909, während er seine große Kosmologie, die „Geheimwissenschaft im Umriss“, für den Druck vorbereitet, weist er seine anthroposophisch orientierten Hörer darauf hin, dass sie dazu herausgefordert seien, sich als individuelle Verantwortungsträger für den Fortgang der Weltevolution zu betätigen. Auch Tiere könnten Tatsachen wahrnehmen, aber nur der Mensch sei in der Lage, Beziehungen zwischen Tatsachen herzustellen. Damit produziere er „Schöpfungen aus dem Nichts“, individuelle Synthesen von sinnlicher Wahrnehmung und persönlicher Intuition, die er dem natürlichen Verlauf der Entwicklung produktiv einfüge (Steiner, 2011).

Was Steiner damals in abstrakter Allgemeinheit ausführte, wurde nach der Schulgründung von 1919 zum Leitmotiv für die Unterrichtspraxis. In den Stuttgarter Lehrerkursen und in zahlreichen Vorträgen (Kiersch 2004, S. 709ff.) betont Steiner immer wieder, wie sehr es darauf ankomme, Kinder und junge Menschen die Rätsel der Welt fühlen zu lassen, sie das Staunen zu lehren, das Spiel der Phantasie anzuregen, Ahnungen und Fragen zu wecken. Den Lehrern rät er, „sinnige Geschichten“ zu erfinden, die von rätselhaften Naturerscheinungen ausgehen (Fucke, 1981), den jungen Kindern Märchen nahe zu bringen, die älteren durch freie Erzählungen im „Hauptunterricht“ an die Bilderwelt alter Mythen heranzuführen. Die Schilderungen des Alten Testaments, der nordischen Edda und der Epen Homers, inzwischen klassisch gewordener Erzählstoff für die Mittlere Kindheit (Müller-Wiedemann, 2017), fordern dazu heraus, Vielfalt unbefangen gelten zu lassen. Die Kinder üben daran den Perspektivenwechsel, den das Leben heute, mehr denn je, von ihnen verlangt. Der Gang durch die unterschiedlichen Mythenwelten erweist sich, so gesehen, als wissenschaftliche Propädeutik für die Bewältigung aktueller Probleme in allen Berufsfeldern.

Die Förderung von Ambiguitätstoleranz im naturwissenschaftlichen Unterricht der Waldorfschule ist inzwischen in einer ganzen Reihe von geradezu klassischen Beispielen ausgearbeitet worden: dem phänomenologischen Studium des Verbrennens unterschiedlicher Materialien lange vor der Einführung des Begriffs der Oxydation, in der ersten Chemiestunde nach Eugen Kolisko (Buck & Mackensen, 2006); dem Beobachten der Erscheinungen am Sternenhimmel vor der Diskussion des kopernikanischen Erklärungsmodells (Kraul, 2014); dem Gespräch über das Wasser und die Fülle seiner Ausdrucksformen vor der Einführung des periodischen Systems der Elemente und des Begriffsapparats der Molekularchemie (Buck & Kranich, 1995); dem Entdecken von Beziehungen zwischen der seelischen Entwicklung des jungen Menschen und der Stufenfolge der Pflanzenformen vom Pilz bis zu den Blütenpflanzen (Gögelein, 1990). Ambiguitätstoleranz ist auch ein Kernziel des Sprachunterrichts der Waldorfschule, der zum kreativen Umgang mit gesprochener Sprache anregt, zur Freude an ungewöhnlichen Wörtern und Wendungen, zu stilistischen Betrachtungen, und jede verfrühte Festlegung auf eindeutige Begriffe vermeidet, ganz im Sinne der Einwände, die etwa Susan Sontag oder Hans Magnus Enzensberger gegen die Banalität verbreiteter Interpretationstechniken vorgebracht haben (Sontag, 1961, Enzensberger, 1988). Dazu gehört auch das behutsame gemeinsame Erforschen inkommensurabler Phänomene im Grammatikunterricht (Dühnfort, 1997). Schulanfänger werden am wöchentlichen „Maltag“ des Hauptunterrichts durch Übungen im Aquarellmalen an das unbefangene Erleben von Farbqualitäten herangeführt (Wildgruber, 2013). Ein schönes Beispiel aus dem Kunstunterricht der Oberstufe sind Steiners Vorschläge für den Umgang mit einem Kupferstich Albrecht Dürers, der Schülern der 9. oder der 10 Klasse eigene bildnerische Gestaltungsversuche abfordert und zugleich ein beschauliches Nachsinnen über die geistesgeschichtlichen Hintergründe des großen Werkes anregt (Kiersch, 1990). Zur Tradition im Lehrplan der Waldorfschule gehört auch der besinnliche Umgang mit dem Parzival-Epos Wolframs von Eschenbach in der elften (Steinwachs, 2016) und mit Goethes Faust-Drama in der zwölften Klasse: anspruchsvollen Lerngegenständen, die altersgemäße Prozesse der Selbstvergewisserung im Medium des freien Gesprächs über große alte Bilder anregen und ausreifen lassen. Auch Dantes *Divina Commedia* oder der *Anticlaudian* des Alanus ab Insulis mag dafür in Frage kommen, große Beispiele für das Bewältigen von Lebensfragen ohne jeden Anspruch auf wissenschaftlich

abgesicherte Eindeutigkeit. Man wird bemerken, dass alle diese Lernmotive nicht nur eine kognitive Seite haben, sondern immer auch das Gefühlsleben berühren und anregen. Steiners Hinweis auf die Wichtigkeit der „Gefühlsbegleiterscheinungen“ im Unterricht (Steiner, 1986, S. 13) wird durch seine Lehre von der Dreigliederung der Seelenfähigkeiten (Steiner, 1983 und 1992. Kiersch, 2011 b, S. 442-448) detailliert begründet.

Überall berührt die Bemühung um Ambiguitätstoleranz das sehr alte und zugleich sehr moderne Problem des Umgangs mit dem Unsagbaren, den Weltgeheimnissen hinter der Fassade der Wortsprache. Wolfram Eilenberger hat an vier prominenten Beispielen, den philosophischen Debatten um und zwischen Ludwig Wittgenstein, Walter Benjamin, Martin Heidegger und Ernst Cassirer, den heroischen Kampf beschrieben, der zeitgleich mit dem pädagogischen Wirken Rudolf Steiners und der Begründung der Waldorfschule um die philosophische Klärung dieses Problems stattgefunden hat (Eilenberger, 2018). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die Ergebnisse der neueren Esoterik-Forschung, welche die große Erzählung vom Kampf der neuzeitlichen Naturwissenschaft gegen finsternen Aberglauben als ein problematisches Manöver der Selbstvergewisserung relativiert und den hermetische Traditionen älterer Zeiten auf überraschende Weise neuen Respekt verschafft hat (Hanegraaff, 2012, Melzer 2014). Was mit der „ungeschriebenen Lehre“ Platons (Schefer, 2001) zum ersten Mal in Erscheinung trat, wird gegenwärtig zur Aufgabe auch der Pädagogik (Kiersch, 1998). Und das Erziehen zu Ambiguitätstoleranz könnte sich als unverzichtbare Vorbereitung auf die Lösung dieser Aufgabe erweisen.

Gegenwärtig hat sich jedes Bemühen in dieser Richtung nicht nur mit wissenschaftstheoretischen Einwänden auseinanderzusetzen, sondern auch mit dem modischen Druck einer Welle von Sympathie für eine umfassende Digitalisierung des Schulunterrichts. Es ist nicht zu bezweifeln, dass Kinder und Jugendliche Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit datenverarbeitenden Geräten erwerben müssen. Die Diskussion der Frage, in welchem Alter und in welcher Form sie damit vertraut gemacht werden sollten, kann aber durch das einleitend erwähnte Argument Thomas Bauers gegen den drohenden Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt in vieler Hinsicht vertieft werden. Denn die Montage von Textbausteinen aus dem Internet oder die Arbeit mit Power Point-Präsentationen fördern massiv diesen Verlust. Zugrunde liegt die problematische Vorstellung, es komme für einen effizienten Schulunterricht darauf an, klar definiertes Wissen, von Experten kompetent ausgearbeitet, in den Lernprozess einzuführen und den angestrebten Erkenntniszuwachs zuverlässig zu evaluieren. Für „Gefühlsbegleiterscheinungen“, für Besinnlichkeit, für Ahnungen und Träume, für individuelle Zugänge zur Wirklichkeit ist da kein Platz. Die Gegenstrategie einer anthroposophisch orientierten Medienpädagogik nimmt inzwischen Kontur an. Zentral ist dabei Edwin Hübners Plädoyer für eine „indirekte“ Medienerziehung (Hübner, 2015).

Literatur

- Bauer, T. (2011). *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Ditzingen: Reclam.
- Bockemühl, M. & Kugler, W. (1993). *DenkZeichen und SprachGebärde. Tafelzeichnungen Rudolf Steiners*. Stuttgart: Urachhaus.
- Buck, P. & Kranich, E.-M. (Hg.) (1995). *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Buck, P. & Mackensen, M.v. (2006). *Naturphänomene erlebend verstehen. Über Physik- und Chemieunterricht an Waldorfschulen und ihre erkenntnismethodische und didaktische Grundlegung*. Köln: Aulis.
- Demisch, E.-C., Greshake, C., Kiersch, J., Schlüter, M., Stocker, G. (Hg.) *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik*. Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Bd. 12. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dühnfort, E. (1997). *Der Sprachbau als Kunstwerk. Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Eilenberger, W. (2018). *Zeit der Zauberer. Das große Jahrzehnt der Philosophie 1919 – 1929*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Enzensberger, H. M. (1988). Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In ders. *Mittelmaß und Wahn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 23-41.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fucke, E. (1981). *Die Bedeutung der Phantasie für Emanzipation und Autonomie des Menschen. Die sinnige Geschichte als ein Beispiel für die Phantasiepflege in den ersten Volksschuljahren*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Gögelein, C. (1990). Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie? In Bohnsack, F. & Kranich, E.-M. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Der Beginn eines notwendigen Dialogs. Weinheim und Basel: Beltz. S. 185-204.
- Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the Academy. Rejected Knowledge in Western Culture*. Cambridge University Press.
- Hübner, E. (2015). *Medien und Pädagogik: Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien. Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kaiser, U. (2011). „Wann wird das symbolische Gewand fallen?“ Dogma und Methode. Zur Hermeneutik des Steinerschen Werks. *Die Drei*. 8-9/2011, S. 41-55.
- Kaiser, U. (2019). *Rudolf Steiner als Erzähler*. Frankfurt a. M.: Info3 (in Vorbereitung).
- Kiersch, J. (1990). Ein Meisterwerk erleben und verstehen. Dürers „Melencolia I“ im Bildungskonzept der Waldorfschule. *Erziehungskunst* (11), S. 897-906.
- Kiersch, J. (1998). Esoterik in Wissenschaft, Kunst und Religion. In Grewel, H. & Kirste, R. (Hg.): *Alle Wasser fließen ins Meer ... „Die grenzüberschreitende Kraft der Religionen*. Köln: Böhlau. S. 50-62. Auch in Kiersch, J. In „*okkulten Gefangenschaft“? Von der gewordenen zur werdenden Anthroposophie*. Frankfurt a. M.: Info3. S. 13-25.
- Kiersch, J. (2004). Verzeichnis der Schriften und Vorträge zur Pädagogik im Werk Rudolf Steiners. In Rudolf Steiner *Texte zur Pädagogik. Anthroposophie und Erziehungswissenschaft. Quellentexte für die Wissenschaften Bd. 2*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. S. 709-732.
- Kiersch, J. (2011 a). *Der springende Punkt. Heiner Ullrichs Argument gegen die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie*. [Http://www.erziehungskunst.de/artikel/sachbuch/der-springende-punkt ...](http://www.erziehungskunst.de/artikel/sachbuch/der-springende-punkt...)
- Kiersch, J. (2011 b). Waldorfpädagogik und Erziehungskunst. In Uhlenhoff, R. (Hg.) *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 423-476.
- Kiersch, J. (2016 a). Verstandesseele und Bewusstseinsseele. In ders. In „*okkulten Gefangenschaft“? Von der gewordenen zur werdenden Anthroposophie*. Frankfurt a. M.: Info3, S. 66-69.

- Kiersch, J. (2016 b). Anthroposophie als Religion: Wirkungen einer Lebensform. In ders. *In „okkulten Gefangenschaft?“ Von der gewordenen zur werdenden Anthroposophie*. Frankfurt a. M.: Info3. S. 95-110.
- Kraul, W. (2014). *Erscheinungen am Sternenhimmel. Die Bewegungen der Gestirne beobachten und verstehen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Melzer, A. M. (2014). *Philosophy Between the Lines. The Lost History of Esoteric Writing*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Müller-Wiedemann (2017). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Beiträge zu einer anthroposophischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Pound, E. (1961). *ABC of Reading*. London: Faber & Faber.
- 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.
- Schefer, C. (2001). *Platons unsagbare Erfahrung. Ein anderer Zugang zu Platon*. Basel: Schwabe.
- Sontag, S. (1961). *Against Interpretation and Other Essays*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseln*. GA 21. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. GA 302. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Das Schicksalsjahr 1923 in der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft. Vom Goetheanumbrand zur Weihnachtstagung*. GA 259. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 239. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2011). *Geisteswissenschaftliche Menschenkunde*. GA 107. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steinwachs, F. (2016). *Wolframs „Parzival“. Den Text ergründen, das Selbst erfahren*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.
- Ullrich, H. (2011). *Rudolf Steiner. Leben und Lehre*. München: C. H. Beck.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wildgruber, T. (2013). *Malen und Zeichnen 1. bis 8. Schuljahr. Ein Handbuch*. Stuttgart: Freies Geistesleben.