



Leseprobe aus Kern, Zdražil und Götte, Lehrerbildung für Waldorfschulen,  
ISBN 978-3-7799-3829-3

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-3829-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3829-3)

# Hinführung – Hundert Jahre Waldorfpädagogik und Lehrerbildung auf anthroposophischer Grundlage

Holger Kern

Wenn man sich heute über die Waldorfpädagogik informieren will, steht inzwischen eine Vielzahl an Veröffentlichungen mit unterschiedlichsten Schwerpunkten und Herangehensweisen zur Verfügung (z. B. Loebell 2011, Kiersch 2007, Leber 1992 aber auch u. v. a. m.). Auch über die dazugehörige Lehrerbildung gibt es bereits Beiträge. Nun, rund nun hundert Jahre nach dem ersten Lehrgang für zukünftige Waldorflehrer<sup>1</sup>, scheint es dennoch an der Zeit, Grundlinien einer aktuellen Lehrerbildung auf anthroposophischer Grundlage für die Öffentlichkeit darzustellen. Dies soll mit diesem Buch hier versucht werden.

## Kleine Skizze<sup>2</sup> der historischen Entwicklung der Waldorf-Lehrerbildung in Stuttgart

Als die Waldorfschule 1919 entstand, war für Rudolf Steiner von Anfang an klar, dass es für diese Schule einer eigenen Lehrerbildung bedarf. Dies begründet sich zum einen aus der allgemeinen Menschenkunde<sup>3</sup>, aber auch aus den Herausforderungen der Zeit. Steiner hatte sich bereits 1888 negativ über die Entwicklungen in den damaligen staatlichen Lehrerbildungsanstalten (Steiner GA 31, S. 123 ff.) geäußert und beklagte dabei die einseitige Orientierung auf methodisch-fachliche Aspekte des Lehrerseins und die Missachtung der Persönlichkeitsbildung zukünftiger Lehrkräfte.

Die erste Lehrerbildung von ausgesuchten Menschen übernahm Steiner selbst mit dem zweiwöchigen Kurs (Nachschriften in Steiner GA 293, 294, 295),

- 
- 1 Auch in den Waldorfschulen sind im Lehrberuf die Lehrerinnen in der Überzahl: Dennoch haben wir uns hier (nur) aus Gründen der Lesbarkeit dazu entschieden, nur die maskuline Form der personellen Ausdrücke zu verwenden. Gemeint sind implizit immer auch die femininen Vertreter dieses Berufes!
  - 2 Umfangreichere Darstellungen findet man in Schiller (2000), oder auch in Riethmüller/Kellermann (2013).
  - 3 Der Name ‚allgemeine Menschenkunde‘ für eine anthroposophische Anthropologie hat sich in der Waldorfpädagogik eingebürgert nach dem Buch-Titel des ersten Lehrerkurses 1919 (GA 293).

der die Grundlage für den Schulstart und die vielen weiteren Besprechungen und Weiterbildungen mit den damaligen Kollegen der Waldorfschule Uhlandshöhe in den nächsten Jahren bildete.

Nach Steiners Tod wurden angehende Waldorflehrer durch das Kollegium der Uhlandshöhe oder der anderen damaligen Waldorfschulen in die Aufgabe eingearbeitet, bis dann ab 1928 im Seminar Stuttgart (heute: Freie Hochschule Stuttgart) für die in inzwischen gewachsene Zahl an Waldorfschulen Lehrer auf anthroposophischer Grundlage zentral ausgebildet werden konnten. Dieses Seminar entstand aus dem Bedürfnis, den nachfolgenden Lehrern – oft zusätzlich zum staatlichen Lehrerstudium – eine eigene Ausbildung im Sinne des besonderen „erziehungskünstlerischen“ Ansatzes anzubieten, und wurde von erfahrenen Waldorflehrern der ersten Schule betrieben.

Die Lehrerkurse in Stuttgart waren auch nach der zwangsweisen Schließung durch die Nationalsozialisten zwischen 1938 und 1945 bis in die 1970er-Jahre hinein die einzige derartige Ausbildungsstelle für Waldorfpädagogik in Deutschland. Seit 1961 arbeitete das Lehrerseminar mit hauptamtlichen Lehrkräften. Nach bislang nur postgradualen Ausbildungen wurde 1973 ein grundständiger Studiengang für Klassenlehrer an Waldorfschulen eingerichtet und 1983 das Angebot um Ausbildungskurse für Oberstufenlehrer erweitert. In enger Zusammenarbeit mit dem Eurythmeum Stuttgart werden seit vielen Jahren auch Eurythmielehrer ausgebildet.

Parallel dazu entstanden in Deutschland für die sich immer stärker ausbreitende Waldorfschul-Bewegung nach und nach in verschiedenen Städten Deutschlands weitere Bildungsstätten für Waldorflehrer. Im Jahr 1999 erhielt dann das Stuttgarter Lehrerseminar vom baden-württembergischen Wissenschaftsministerium die staatliche Anerkennung als Hochschule. Die Diplomstudiengänge wurden dann im Rahmen des Bologna-Prozesses zwischen 2009 und 2011 in akkreditierte BA-MA-Studiengänge umgewandelt.

Seit Anbeginn wird die heutige Freie Hochschule Stuttgart unabhängig, in kollegialer Selbstverwaltung und ohne hierarchische Strukturen betrieben und geleitet.

Die Waldorfpädagogik ist die einzige nicht-staatliche Pädagogik, die seit ihrer Anfangszeit eine eigenständige Lehrerbildung fordert und diese auch betreibt, obwohl diese nicht von staatlicher Seite refinanziert wird. Das Wachstum der Waldorfschulbewegung in Deutschland (derzeit 242 Schulen) und auch weltweit (über 1 000 Schulen) scheint dafür zu sprechen, dass die Waldorfpädagogik zunehmend von nicht wenigen Menschen als gesuchte und gewollte Antwort auf aktuelle Zeitfragen erlebt und angesehen wird.

Die 1919 entstandene Waldorfpädagogik und die dazugehörige Lehrerbildung kann als eine mögliche Antwort auf sich verändernde Herausforderungen angesehen werden, denn sie versucht konsequent den ‚ganzen Menschen‘ im Blick zu behalten, sei es, dass man ihn auf seine Seelenfähigkeiten Denken, Füh-

len und Handeln hin betrachtet oder auf das Zusammenwirken und die Entwicklung von Leib, Seele und Geist.

## Zielrichtung des Buches

Ausgangspunkt und Ziel der Waldorfpädagogik ist die Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Menschen, der individuellen Persönlichkeit. Um sich diesem pädagogischen Ziel zu nähern, bedarf es pädagogischer Fachkräfte, die selbst individuell zu denken und handeln bereit und fähig sind. Dazu benötigen sie nicht nur Kenntnis und Fähigkeiten des jeweiligen Fachgebietes. Zusätzlich zur notwendigen Fähigkeitsbildung für die Unterrichts-, Lehr- und Erziehungstätigkeit eines Waldorflehrers gehört daher dazu auch eine Persönlichkeitsbildung, die aus dem Fachmenschen erst eine Lehrperson machen kann, die zukunftsorientiert lebendigen Unterricht eigenverantwortlich zu gestalten in der Lage ist, ganz aus dem Erleben der konkreten Kinder und der Zeitsituation. Im Mittelpunkt steht damit der sich entwickelnde Mensch, auf Schüler- wie auch auf Lehrerseite.

Es ist das Anliegen des Buches, besonders den Anteil auszuführen und nachvollziehbar zu machen, der als Alleinstellungsmerkmal der Waldorf-Lehrerbildung angesehen werden kann. Man wird daher aber hier sicher auch bestimmte Darstellungen zu der Ausbildung vermissen, die entweder mehr eine äußerliche Beschreibung wären oder die wir als ‚Selbstverständlichkeiten‘ in einer Lehrerbildung ansehen. Es soll hier nicht äußerlich beschrieben werden, was die Waldorflehrerausbildung alles im Einzelnen beinhaltet und in welcher Sukzession es im Lehrgang erscheint, das kann man auch im auf der Internetseite der Freien Hochschule Stuttgart zugänglichen Modulhandbuch nachlesen. Sondern wir versuchen aufzuzeigen, wie die Anregungen aus den anthroposophischen Gedanken eine Lehrerbildung konkret erweitern, ergänzen und modifizieren können. Es soll damit für Interessierte der Unterschied zu anderer Lehrerbildung sichtbar und nachvollziehbar in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingebracht werden.

Damit wird auch weitergeführt, was 1987 mit dem ‚Erziehungswissenschaftlichen Kolloquium‘ in Stuttgart auf Initiative von Ernst-Michael Kranich als Öffnung ‚nach außen‘ begann (vgl. Bohnsack/Kranich, 1990). In diesem Kolloquium kamen und kommen bis heute Pädagogen der Waldorflehrerbildung mit Erziehungswissenschaftlern aus staatlichen Lehrerbildungen zum Gedankenaustausch zusammen.

## Frühere und verwandte Veröffentlichungen

Das vorliegende Buch ist nicht das erste zu diesem Thema, aber das erste, das gezielt auch für eine bildungswissenschaftliche Öffentlichkeit konzipiert ist und das versucht, ein umfassendes Bild einer Lehrerbildung auf Grundlage anthroposophischer Gedanken darzustellen. Heute ist die Waldorfpädagogik mehr als früher im Blick der Erziehungswissenschaft und auch immer öfter mit dieser im Dialog. Von daher ist es an der Zeit für das Buch.

Die beiden Bände von Gabert (1961) und Kiersch (1978) unterscheiden sich in den meisten Kernaussagen von dem vorliegenden nicht wesentlich. Beide sind aber nicht nur älteren Datums, sondern waren in ihrer Konzeption eher für eine ‚interne Öffentlichkeit‘ gedacht und wurden außerhalb der waldorfpädagogischen Personenkreise kaum wahrgenommen. In dem Beitrag von Schiller (2000) wurde die Stuttgarter Waldorflehrerausbildung auch, aber nur teilweise beschrieben. Er ist in einem Sammelband erschienen und wurde in der Öffentlichkeit eher weniger wahrgenommen.

In verschiedenen Sammelbänden, die aus den von bereits vor dreißig Jahren initiierten, regelmäßigen Stuttgarter erziehungswissenschaftlichen Kolloquien hervorgingen, findet man zu Lehrerbildungsfragen einzelne, zum Teil gewichtige Beiträge zu bestimmten Themen, wie zum Beispiel in Rumpf/Kranich (2000) oder in den beiden Bänden „Alternative Konzepte für die Lehrerbildung“ (Bohn-sack/Leber 2000; Kiersch/Paschen 2001) mit Beiträgen von Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen. Andererseits gibt es aber auch in einigen anderen neueren Erscheinungen wie z. B. Willmann (2011), Loebell/Martzog (2016), oder auch in Krautz/Schieren (2013) einige Beiträge zur Waldorflehrerbildung.

Diese Sammelbände versammeln bewusst unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen zur Lehrerbildung. Im vorliegenden Band dagegen beanspruchen die zusammengetragenen Beiträge auf sehr individuelle Weise aus derselben Quelle heraus inspiriert zu sein: Die Autoren wurden – jeder in seiner Weise – von der Anthroposophie in ihrer Arbeit in ihren Gedanken angeregt oder in ihrer Betrachtungsweise beeinflusst, bzw. setzen sich in ihren Beiträgen damit auseinander<sup>4</sup>.

## Gliederung und Gestalt

Das Buch gliedert sich in drei Abschnitte, die mit den drei Säulen einer Waldorflehrerausbildung korrespondieren. Diese sind zum einen Aspekte einer

---

4 Für die Beiträge von Harm Paschen und Wolfgang Nieke gilt das in anderer Weise als für die anderen Autoren.

waldorfspezifischen Anthropologie, die bei der Betrachtung der leiblichen Entwicklung nicht nur auf die leiblich-physische oder die intellektuelle Entwicklung des Menschen und der Menschheit schaut, sondern diese in Beziehung zur geistigen und seelischen Entfaltung des Individuums anschaut.

Eine zweite Säule der Lehrerausbildung, die auf die Ausbildung erweiterter Wahrnehmungsfähigkeiten aber auch auf die Persönlichkeitsbildung abzielt, ist die künstlerische Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte.

Als dritte Säule kann man den gesamten Bereich der fachlichen sowie der unterrichtspraktischen Ausbildung ansehen, der von methodisch-didaktischen und fachdidaktischen Fragen bis zu ausführlichen, konkreten Praktikumserfahrungen und bis hin zur Einarbeitungssituationen hin reicht und sich in der Waldorf-Lehrerbildung sehr vielgestaltig ausdrückt (dazu mehr in der Einleitung des dritten Teils).<sup>5</sup>

## Zu Inhalt und Umfang des Bandes

Ein Buch kann nicht die Realitäten, die Wirksamkeiten von Prozessen abbilden oder festhalten. Bildungsprozesse verlaufen zudem individuell äußerst differenziert. Insofern können auch wir hier nur versuchen, eine Annäherung an ein derart variables Realitätsbild zu erreichen. Dieses Buch versucht eine solche Realität einer heutigen anthroposophischen Lehrerbildung für Waldorfschulen lesbar und annäherungsweise erkennbar zu machen. Dabei wird darauf verzichtet, die Totalität aller Teile einer solchen Ausbildung in Gänze darzustellen. Wir haben jedoch versucht, uns auf Wesentliches zu konzentrieren, durch das sich diese Ausbildung besonders auszeichnet. Dass dabei von vielen Autoren dieses Bandes immer wieder das Üben (besonders in den Künsten) als Thema hervorgehoben wird und dass dies ‚in der Natur des Sache‘ liegt, wird hoffentlich in der Gänze der Beiträge erkennbar. Es wird jedes Mal aus dem anderen Zusammenhang heraus begründet. Interessanterweise geschieht dies aber auch bei Autoren, die als Vertreter wissenschaftlicher Fakultäten oder mit einem eher wissenschaftlichen Zugang zum Thema schreiben und eben nicht nur von den Künstlern oder im Rahmen der praxisorientierten Aufgabengebiete in der Lehrerbildung.

---

5 Nicht unerwähnt bleiben soll hier, dass Schiller (2000, S. 98) die Selbsterziehung des (zukünftigen) Lehrers als eine vierte Säule erwähnt. Diese kann und soll in der Ausbildung angeregt werden, damit sie darüber hinaus in den Berufsalltag weiterwirkt. In diesem Band wird sie hier und dort als überall implizite Aufgabe angesprochen und betrachtet, aber nicht als gesonderte Säule ausgeführt.

Dies mag dann wohl auch erklären, warum der Teil, in dem die Vertreter der verschiedenen Künste zu Wort kommen, für eine Publikation zur Lehrerbildung ungewöhnlich viel Raum einnimmt.

Das will aber auch heißen, dass das quantitative Gewicht der drei Bereiche in der vorliegenden Darstellung nicht als direktes Abbild der Ausbildungsrealität verstanden werden darf. Die drei Säulen sind in der Ausbildungs-Realität quantitativ ungefähr gleichgewichtig vertreten. Genaueres dazu könnten Interessierte beispielsweise durch die Modulhandbücher (siehe Internetseite) erfahren.

Der Umfang dieser Darstellung ist, obwohl nicht beabsichtigt war, alle einzelnen Elemente zu beschreiben, weit größer als z.B. bei Kiersch (1978) und Gabert (1961). Der Fachmensch spricht eben über sein Gebiet erfahrungs- und umfangreicher als ein Einzelner, der über alle Fachgebiete berichtet. Dieser Umstand kann hier als Ausdruck der Individualisierung und damit aber auch als Teil und Auftrag der Methode angesehen werden. Und in diesem Sinne des Individualisierungsprinzips hat sich ja die Waldorflehrerausbildung seit früheren Darstellungen nicht nur in Stuttgart weiterentwickelt, sondern in Deutschland auch andere Ausbildungsstätten mit anderen Ausprägungen hervorgebracht.

In diesem Buch lebt aber nicht nur das Individuelle, sondern auch das Exemplarische.

In Bezug auf das Individuelle muss um Verständnis gebeten werden, wenn sich gewisse Wiederholungen zentraler Aussagen durch die verschiedenen Autorenschaften nicht gänzlich vermeiden ließen. Immerhin werfen diese immer wieder ein etwas anderes Licht auf den Sachbestand und zeigen eine immer wieder etwas andere Gewichtung auf. Diese Tatsache zeigt aber letztlich auch, wie verschiedene Menschen aus eigenständigem Denken auf Anregung anthroposophischer Gedankenbildung zu ganz ähnlichen Urteilen und Ansichten kommen können. Dies ist nicht Resultat einer gedanklichen Uniformierung, sondern kann man als ein Zeichen von Überzeugung und daraus resultierender Einigkeit sehen. Dieses Phänomen auch wird gerne als Grundlage für das Gesehen, was Außenstehende oft an der Waldorfpädagogik erleben: dass dort tätige Menschen wie aus einem geistigen Zusammenhalt arbeiten.

Das Exemplarische andererseits möge in dem Licht verstanden werden, dass Waldorfpädagogik stets versucht, weltzugewandt und konkret zu sein. Selbst ein in sich schlüssiges Theoriegebilde hat keinen Wert für die Welt, solange es nicht konkrete Anwendung findet. Der Zugang zu dem Wesentlichen der darin wirkenden Gedanken geht aber über das Erlebnis des konkret Mit- und Nachvollziehbaren.

Das führte uns hier zu einer notwendigen Beschränkung und zu exemplarischem Vorgehen.

Bedauerlich war dabei der unfreiwillige Verzicht auf ein weiterführendes Eingehen auf den Themenkreis des ‚Goetheanismus‘. In dem Beitrag von Ernst-

Michael Kranich ist die goetheanistische Methode zwar wesentlicher Bestandteil, wenn auch dort nicht explizit so genannt. Das Thema des goetheanistischen Arbeitens in den unterschiedlichen Fakultäten wäre ein eigenes Buch wert. Die meisten Autoren dieses Bandes schreiben mehr oder weniger aus dieser Haltung, machen sie selbst aber nicht zum Thema. Für am Goetheanismus Interessierte gibt es eine Vielzahl leicht aufzufindender Publikationen<sup>6</sup>, sodass dieser Verzicht hier in diesem Band akzeptabel sein muss.

Ansätze in der jeweiligen Fachmethodik oder Fachdidaktik, die durch die anthroposophische Herangehensweise von der allgemeinen Ansicht abweichen, sollen hier nicht Gegenstand werden, sondern bleiben der entsprechenden Fachdiskussion überlassen.

Man kann das Buch daher in gewisser Weise als unfertig betrachten.

Somit stimmt hier aber gewissermaßen die Form mit dem zu beschreibenden Inhalt überein. Denn es gilt auch heute noch, was Gabert schon formulierte, dass mit dem „Abschluss des Lehrerseminars“ (oder dem Hochschulabschluss) keine „fertigen, abgeschlossenen Resultate“ erreicht sind, sondern etwas „viel Wertvolleres, nämlich lebendige und entwicklungsfähige Anfänge“ (Gabert 1961, S. 58 f.) gemacht sind. Es werden auch in der Waldorflehrerbildung keine fertigen Lehrer ausgebildet, sondern Lehranfänger, die dann im verantwortlichen Zusammenarbeiten mit den Schülern erst zu richtigen Lehrern werden. In der Ausbildung werden Anfänge gemacht, „auf denen, wer es will, weiterbauen kann, und zwar auf allen Gebieten auf denen schon im Seminar gearbeitet worden ist“ (Gabert 1961, S. 58 f.).

In diesem Sinne ist auch dieser Sammelband zur Lehrerbildung aus anthroposophischer Sicht als ein weiterer, erneuter Anfang zu verstehen und er stellt sich mit diesem Bewusstsein in die Diskussion zur zeitgemäßen Lehrerbildung.

Die sonst in der Einleitung üblichen, überblicksartigen Kurzeinführungen zu den einzelnen Beiträgen haben wir den drei einzelnen Teilen vorangestellt (siehe auf Seite: 17, 142 und 227).

## Literatur

- Bortoft, Henri (1995): *Goethes naturwissenschaftliche Methode*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst-Michael (1990): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohnsack, Fritz/Leber, Stefan (Hrsg.) (2000): *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung*. Portraits. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

---

6 Z. B. Bortoft 1995; Heusser 2000; Kranich 1995a/b/2000/2007; Schad 1986/2002; Zajonc 1998.



- Gabert, Erich (1961): *Lehrerbildung im Sinne Rudolf Steiners. Das Lehrerseminar des Bundes der Freien Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Heusser, Peter (2000): *Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften – das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. – Beiträge zur Pädagogik der Person*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kiersch, Johannes/Paschen, Harm (Hrsg.) (2001): *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. – Akzente*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiersch, Johannes (1978): *Freie Lehrerbildung – Zum Entwurf Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kiersch, Johannes (2007): *Die Waldorfpädagogik – eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Kranich, Ernst-Michael (1995a): *Verstehen auch der Natur*. In: E. Kranich: *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang – Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kranich, Ernst-Michael (1995b): *Über morphologisches und physiognomisches Verstehen von Pflanzen*. In: E. Kranich: *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang – Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 124–135.
- Kranich, Ernst-Michael (2000): *Goethe und die Wissenschaft vom Lebendigen*. In: P. Heusser: *Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften – das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern*. Bern: P. Haupt, S. 41–62.
- Kranich, Ernst-Michael (2007): *Goetheanismus – seine Bedeutung für die Wissenschaft des Lebendigen*. In: *Elemente der Naturwissenschaft*, Bd. 2007, Nr. 84; Dornach: Goetheanum, S. 31–45.
- Leber, Stefan (1992): *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Loebell, Peter (2011): *Waldorfschule heute – eine Einführung*. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Loebell, Peter/Martzog, Philipp (Hrsg.) (2016): *Wege zur Lehrerpersönlichkeit. Kompetenzerwerb – Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Riethmüller, Walter/Kellermann, Gerd (2013): *Waldorfllehrerausbildung von den Anfängen bis heute – Ein geschichtlicher Überblick*. In: D. Randoll/M. da Veiga: *Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–106.
- Rumpf, Horst/Kranich, Ernst-Michael (2000): *Welche Wissenschaft braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. Stuttgart: Cotta.
- Schad, Wolfgang (1986): *Die Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung im Entwurf Goethes*, in: Naturwissenschaftliche Sektion am Goetheanum: *Tycho de Brahe Jahrbuch für Goetheanismus 1986, 100 Jahre ‚Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung‘*; Niefern-Öschelbronn: Tycho Brahe Verlag, S. 9–30.
- Schad, Wolfgang (2002): *Was ist Goetheanismus?* In: *Die Drei*, 5/6/7, Niefern-Öschelbronn: Tycho Brahe Verlag, S. 5 (36–44); 6 (50–59); 7 (54–71).
- Schiller, Hartwig (2000): *Die Ausbildung zum Waldorfllehrer – Geschichte, Inhalte und Strukturen*. In: F. Bohnsack/S. Leber: *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung – Portraits*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45–124.
- Steiner, Rudolf (GA 31) (1989): *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887–1901*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.