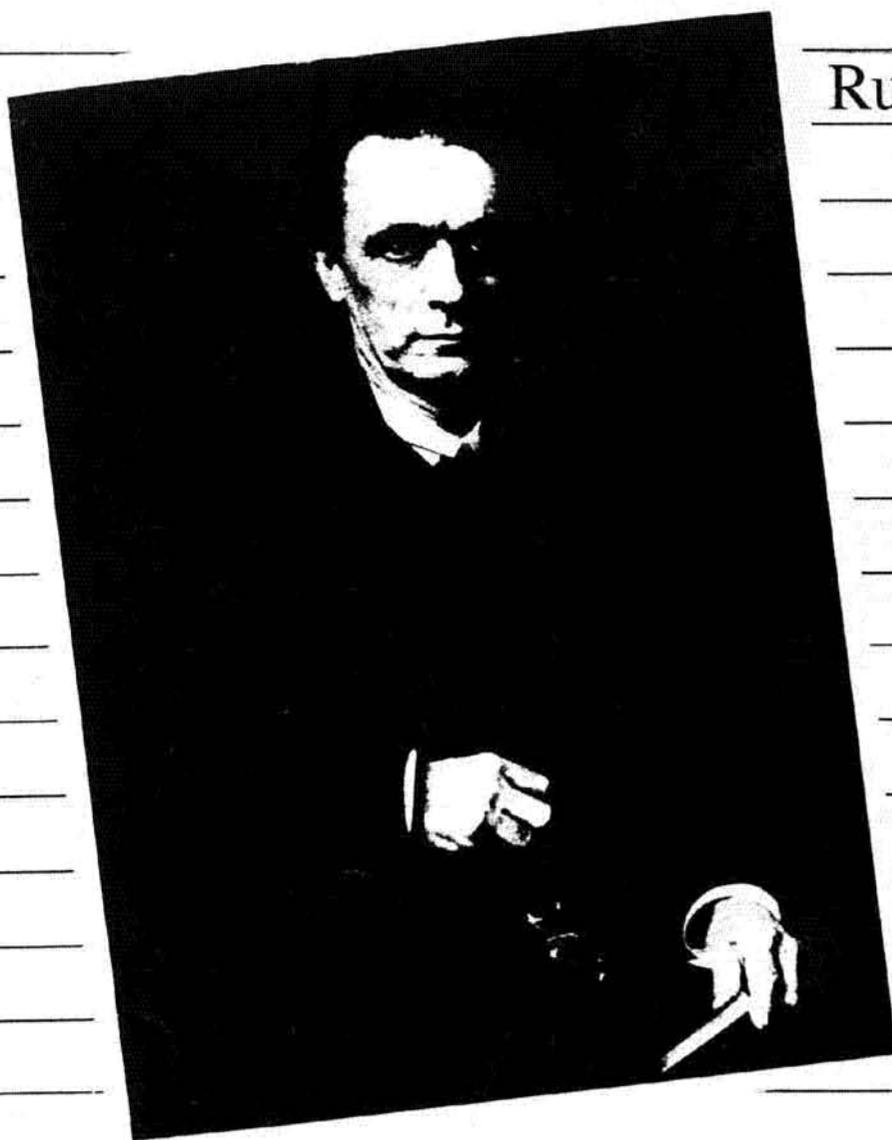


# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

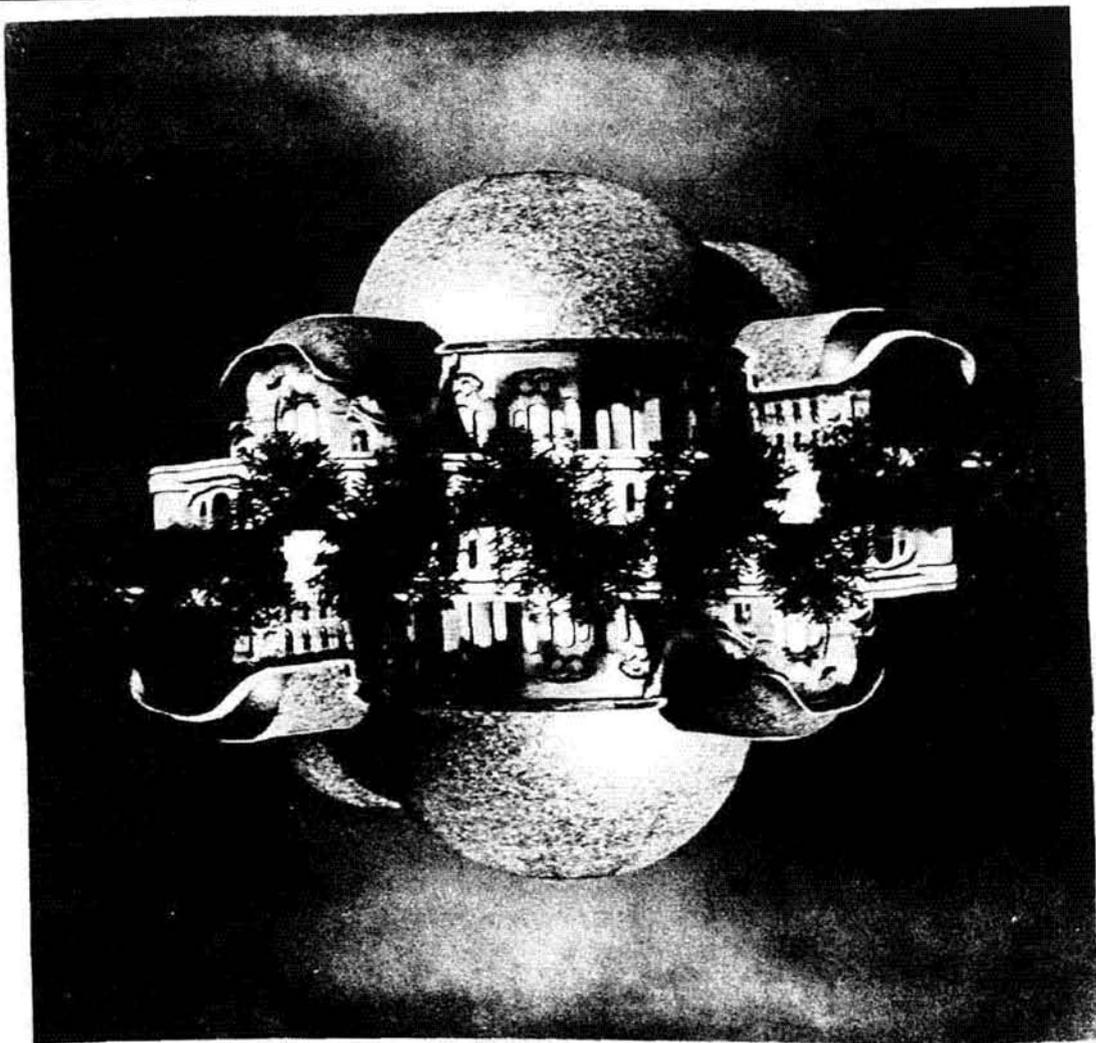


Rudolf Steiners

Pädagogik

in der

Diskussion



Als sich eine Reihe von Waldorfllehrern in Saarbrücken zu einer pädagogischen Arbeit versammelten, mischte ihnen jemand was in den Kräutertee, und dann geschah es, meine lieben Freunde. Die Wände rückten auseinander, aus Raumesweltenweitern wogte Unsägliches hernieder: „Leise sich kündend und zugleich gewaltig erschauernd“, so berichtet ein Teilnehmer mit selbst im Erinnern noch versagender Stimme, von Schluchzen geschüttelt, ringend die Hände, als gälte es, Worte herabzuflehen, würdige Worte; leise sich kündend und zugleich gewaltig erschauernd also war da etwas „wie zwischen Aufwachen und Träumen hin- und wider“. Bis heute ist sich der Chronist nicht sicher: „Öffneten sich uns die Tore der Geburt oder waren es Todespforten?“ Denn „bald schien er wie ausgestoßen in eine Leere, bald wiederum wie in ein Tieferes nach innen aufgenommen, dann fand er... ein entfachendes Feuer oder er erblaßte, und die Kälte stieg an ihm herauf“. Wie durch ein Wunder wurde niemand ernsthaft verletzt, als plötzlich ein solches Chaos losbrach, daß man sich fragen mußte: „Sind es Welten, die einstürzen, Gewölbe, die zersplittern?“ Dann aber „treten jäh und unverhofft Ahnungen einer kommenden Welt herein“, beziehungsweise „steigen herauf“, die Ahnungen. Es handelt sich genauer um „Ahnungen von einem Hineinlesenwollen und Sehen (oder Stürzen?) in bisher Unbetretenes“. Kurzum: Die aufsteigenden Ahnungen treten herein in Unbetrete-

nes, und zwar stürzend. Ganz folgerichtig erhebt sich nun (oder stürzt?) die Frage: „Ist der Boden für ein Künftiges schon bereitet – und wie tief muß er dem Ursprung des Alten verwurzelt sein?“

– Um recht zu ermessen, meine lieben Freunde, was da in Saarbrücken passiert ist, muß man sich nur einmal ganz konkret vorstellen, daß „Welten ... aus musikalischen Höhen fielen, sich beschließend und versiegend“. Ist das nicht unerhört? Zuerst fallen mehrere Welten herunter und versiegen, dann tritt eine von ihnen als aufsteigende Ahnung stürzend herein...

Rein äußerlich betrachtet wird hier ein Hindemith-Rilke-Abend im Festsaal der Freien Waldorfschule Saarbrücken beschrieben. In ein Tieferes nach innen aufgenommen jedoch zeigt sich, daß erstens ein Rilke-betörter Waldorfllehrer noch lange kein Rilke ist, weil nämlich bei Rilke die Metaphern keusch sind, während sie bei Herrn Manfred Bleffert Gruppensex treiben; daß zweitens dem Herrn Bleffert in Wirklichkeit nicht wegen der Musik abwechselnd heiß und kalt wurde und alles heillos durcheinandergeriet, sondern weil ein gewisser unbetetener Gast mit Bocksfuß und Flammenhaupt neben ihm Platz genommen hatte, der in der Regel zugegen ist, wenn die Welten allzu gewaltig erschauernd steigen und stürzen und gleich zersplitternden Gewölben versiegen. Es war also gar nicht der Kräutertee. („Erziehungskunst“ 1/86)

**ZEP**

## Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

In diesem Heft:

<b>Klaus Prange</b> Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzepts von Rudolf Steiner	2
<b>Heiner Ullrich</b> Die Illusion von Ganzheit und Ordnung. Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik	9
<b>Alfred K. Tremel</b> Träume eines Geistersehers oder Geisteswissenschaft? Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners	17
<b>Peter Fauser</b> Über Lernen, Politik und Schule	25
Bücherbesprechungen	28
Informationen	31

## Editorial

Liebe Leser,

die Waldorfpädagogik ist in der Diskussion. Viele Eltern überlegen sich, ob sie ihr Kind auf eine Waldorfschule schicken sollen, viele haben sich dazu entschlossen. Jedoch nur wenige kennen die theoretischen Grundlagen dieser Pädagogik, die auf einen Mann zurückgehen: Rudolf Steiner. Viele versuchen wohl, seine Texte zu lesen, haben aber große Mühe, sie zu entschlüsseln. Es mangelt an Beurteilungsmaßstäben, an Entscheidungshilfen. Deshalb hält man sich lieber gleich an die Praxis, die man überall sehen kann. Aber diese ist zufällig, partikular. Der allgemeine Hintergrund bleibt im Dunkeln. Das Unbehagen bleibt. Was steckt nun eigentlich dahinter?

Auf dem Hintergrund dieser Frage haben wir dieses Schwerpunktheft gestaltet. Um keine Mißverständnisse entstehen zu lassen, sei gleich vorweg gesagt: Es geht in diesem Heft nicht um die Praxis der Waldorfpädagogik, nicht um die Waldorfschule, sondern um deren theoretische Grundlagen, also um das philosophische und pädagogische Werk Rudolf Steiners. Und zwar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Alle Autoren der Hauptbeiträge sind "gelernte" Erziehungswissenschaftler — und keine Anthroposophen. Es mag manchen Leser stören, daß kein Anthroposoph zu Wort kommt. Das war geplant; der angefragte Autor hat aber keinen Beitrag geliefert. Aber das muß nachgeholt werden, wenngleich es an anthroposophischer Literatur zum Thema, ganz im Gegensatz zur erziehungswissenschaftlichen Dürre auf diesem Feld, nicht ermangelt. Wir haben uns deshalb entschlossen, im kommenden Jahr erneut das Thema aufzugreifen, dann aber schwerpunktmäßig die Praxis der Waldorfpädagogik, insb. die Waldorfschule, unter entwicklungspädagogischem Interesse zu betrachten. Dabei soll natürlich auch die anthroposophische Stimme nicht fehlen. Es ergeht hiermit schon heute die Einladung zur Mitarbeit.

Alfred K. Tremel  
27.2.1987

Klaus Prange:

# ABSOLUTE PÄDAGOGIK

Zur Kritik des Erziehungskonzeptes von Rudolf Steiner

Man sieht es an den Buchhandlungen und Verlagsprogrammen: Esoterisches kommt gegenwärtig gut an, Mystik und Mythologisches zu herabgesetzten Preisen, ob es sich um die "Apotheke des lieben Gottes" handelt oder um computergestützte Astrologie oder eben auch um Anthroposophisches. Es gibt eine Renaissance vormoderner Weltweisheit, Totallösungen und gebrauchsfertige Sinnangebote, die der Nachfrage nach Sinn und existenzieller Orientierung entsprechen. Offenbar besetzt die Nachhut der Vormoderne Positionen, die eine resignative in sich selber verstrickte Rationalität freigegeben hat. Natürlich gibt es Rangunterschiede: auf der oberen, akademischen Etage wird die "Wahrheit des Mythos" restauriert, so Hübner als Philosoph (HÜBNER 1985), und ganz unten haben die Jugendsekten, die indisch kostümierten Guru-Weisheiten, die Scientology-Bewegung und anderes ihren Markt. Man hat zwar gesehen, daß auch ein Bhagwan am Ende nur von dieser Welt ist, aber solche Desillusionierungen sind nicht von Dauer; es ist vielmehr damit zu rechnen, daß die Anfälligkeit für "absolute Metaphern" (Blumenberg) und totale Sinnantworten bestehen bleibt, die Begeisterung für Schlüsselattitüden und vorreflexive Gewißheiten.

Im folgenden soll wie in einem klinischen Fall an der Anthroposophie und der anthroposophischen Pädagogik gezeigt werden, wie sie dem Bedürfnis nach einer ganzheitlichen Weltdeutung und Sinnorientierung entsprechen, nach einem geschlossenen Welt- und Menschenbild, in dem sich sagen läßt, was es mit dem menschlichen Leben auf



sich hat. Gerade an der von Rudolf Steiner inaugurierten Bewegung läßt sich der Mechanismus ablesen, dem sich diese Wendung zu vorrationaler Gläubigkeit verdankt. Sie ist weniger als Erkenntnis- und Lebenslehre aufschlußreich als vielmehr durch ihre beispielhafte Struktur als Weltbildofferte,

die gerade auch auf sensible und nachdenkliche Naturen eine merkwürdige Anziehung ausübt.

Im Einzelnen sollen drei Punkte behandelt werden: Zuerst geht es darum, die Anthroposophie als Heilsbotschaft für Verlassene und Enttäuschte, für Sinnsucher und Heimatlose auszuweisen; zweitens wird die Waldorfpädagogik und die Waldorfschule als Versuch gekennzeichnet, diese Heilsbotschaft über Erziehung auf Dauer zu stellen; und drittens soll geprüft werden, ob eine solcherart absolut gesetzte Pädagogik allgemein zumutbar ist.

## I

Inwiefern ist die Anthroposophie eine Heilsbotschaft für Enttäuschte und Sinnsucher? Die Frage impliziert, daß es ein Sinnvakuum gibt, nicht nur eine Ratlosigkeit in einzelnen Fragen, sondern eine grundständige Hilf- und Orientierungslosigkeit, die die Sinnfragen der Menschen betrifft. In der Tat: die "unabweisbaren metaphysischen Fragen", von denen noch Kant als einem unaufhebbaren Bedürfnis der Menschennatur ausging (KANT 1871; Vorrede A VII), finden in den approbierten

Wissensformen keine befriedigende Antwort. Nietzsches Programmformel "Gott ist tot" ist von der neueren Wissenschaft und der begleitenden Reflexion vielfältig instrumentiert worden. Die Glaubensgewißheiten sind dahin; die Vorzugsstellung des Menschen als Krone der Schöpfung ist von der Evolutionstheorie vernichtet worden; und die Tiefenpsychologie belehrt uns darüber, daß wir uns nicht einmal mit uns selbst auskennen. Die "Entzauberung der Welt" (Max Weber) hat den Menschen selbst erreicht: weder als Zentralwesen des Kosmos noch als Krone der Schöpfung noch als Vernunftswesen mit absoluter Mitte in sich selbst kann er sich erkennen und seinen Wert ermitteln. Die grundlegende Erfahrung ist: alles könnte auch anders sein; unser Wissen sowieso, aber auch unser Handeln und Denken, unsere ästhetischen und moralischen Präferenzen, eben das, was wir für unser Wesen gehalten haben. Diese Kontingenzerfahrung ist allgemein.

Die Frage ist: wie kann man mit dieser Ansicht fertigwerden? In seiner Schrift "Die Zukunft einer Illusion" (1927) hat Freud einen Weg gezeigt, mit der Desillusionierung fertig zu werden: Man kann tapfer sein und Schritt für Schritt versuchen, ein wenig und immer mehr Licht in die seelischen und intellektuellen Konstellation zu bringen, um der schwachen Stimme der Vernunft Raum zu geben gegen alte und verworrene Motive. Das ist das Thema der Aufklärung, aber nicht im triumphalen Bewußtsein ihres bevorstehenden Sieges, sondern in nüchterner Abschätzung des Umstandes, daß wir etwas Besseres nicht haben. Man kann aber auch die Augen schließen und Gott noch einmal einen guten Mann sein lassen, indem man sich so verhält, als ob es einen umfassenden, verbindenden und tragenden Sinn gibt, auch wenn er nicht bestätigungsfähig ist. Man kann aber auch, und das ist der Weg Steiners, die

Augen offenhalten und doch träumen, um resolut darauf zu bestehen, daß es eine erkennbare und erfahrbare Gesamtordnung gibt, nicht nur die Konstellationen kontingenter Ereignisse; einen Ordo, in dem Sternenlauf und Atmung, Natur- und Menschengeschichte aufeinander bezogen sind, so daß noch das kleine und scheinbar zufällige Leben hier und jetzt eine geheime Bedeutung im Ganzen hat. Sie erschließt sich dem, der Steiners Wachtraum miträumt; und offenbar beruht die Suggestion der anthroposophischen Sinnformel darauf, daß sich Steiner als einer präsentiert hat, der das Lösungswort auf das Rätsel des Menschseins weiß; die Antwort auf ein Rätsel, von dem das Wissen der Wissenschaften sagt, daß es gar keines ist.

Wie sieht Steiners Lösungsformel aus? Sie ist simpel und zugleich höchst abstrakt. Er hat ein archaisches, uraltes Bild aus der Kindheit der Menschheit aufgenommen und modern kostümiert. Der einzelne Mensch ist ein Kosmos im Kleinen, der Kosmos ein Mensch im Großen. Das ist aber nicht nur als Bild gemeint, das auch anders sein könnte, sondern das ist wirklich so. Es gibt eine Grundbeziehung zwischen dem End-



lichen und Irdischen hier und dem Ewigen und Kosmischen dort. Man kann hier und her gehen: wie wir uns als Menschen erkennen mit Kopf, Rumpf und Gliedmaßen, so ist die Welt im ganzen, und schauen wir auf Sonne, Mond und Sterne, erkennen wir uns selbst.

Diese Grundgleichung läßt sich vielfach erweitern, illustrieren und kombinieren. Der Knochenbau enthält nach Steiner die klassische Tonskala; der Zahnbestand deutet auf die intellektuelle Verfassung des Schulkindes und auf seine vorgeburtlichen Schicksale; die Geometrie ist "aus dem Kosmos herausgeholt", so daß wir kosmische Bewegungen vollführen, wenn wir mit Zirkel

und Geodreieck hantieren (und nicht nur ein axiomatisches System, das auch anders sein könnte, operativ ausfüllen); die vier Grundelemente Feuer, Wasser, Luft und Erde spiegeln die Temperamente, und diese hängen wiederum mit den musikalischen Stimmungen zusammen, so daß man einem Kinde das Instrument zuordnen kann, das seinem Wesen entspricht. Kurz und gut: alles hängt mit allem zusammen, ein Zaubergarten, wo eine kleine Bewegung hier in den großen Weltenplan eingreift, so wie sich ja auch die archaischen Menschen vorstellen, daß sie mit der symbolischen Darstellung des Regens im Tanz auch den wirklichen Regen herbeiführen können. Das Fernste und das Entlegendste ist nah, das Nächste und Banalste abgrundtief bedeutsam, was auch immer es sein mag.

Im letzten Band der gerade herausgekommenen Steiner-Auswahl sagen die Herausgeber: "Den individuellen Mensch im Mittelpunkt entfaltet sie (die Anthroposophie) - ganz ohne dogmatischen Impetus - ein allumfassendes Koordinatensystem vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Kleinsten zum Größten, vom Vergangenen zum Zukünftigen" (BECKER 1985, S. 17). Ganz ohne Dogma? Wohl kaum; aber man kann schnell sehen, worin der ästhetische Reiz dieses Weltbildes liegt, dieser Harmonie von Mensch, Welt und Geschichte, vor allem dann, wenn der Eingeweihte als ein Visionär verstanden wird, "verbunden mit (dem) Urquell allen Seins" (a.a.O., S. 18). Vor allem für den Künstler gilt: "Er steigt am tiefsten hinab und erhöht das Leben zum höchsten, getragen ist er allzeit von den Kraftfeldern eines Unendlichen, umschlungen halten ihn Menschen und Götter; in seiner Bewegung kommt der physische Körper zu sich selbst" (ebd.). Da fehlt nichts, paßt alles und hat eine bleibende, dem Menschen recht würdige Bedeutung.

Wer hätte nicht gern ein solches Weltbild, das ihn in den Mittelpunkt stellt, wo alles — wie in der Kinderwelt — auf alles einen Reim gibt, wo sich deshalb auch alles um den Einzelnen dreht und nicht mehr zufällig, sondern schicksalsnotwendig ist, karmisch-kosmisch, eben anthroposophisch? Mit der Logik dieses Bildes mag es schlecht bestellt sein, aber seine Psychologie ist machtvoll, weil es offenbar einem untüchtigen Sinnbedürfnis entspricht, der Sehnsucht nach Sinn, Notwendigkeit und

Relevanz (vgl. MONOD 1983, S. 58). Man sieht, daß Steiner nicht nur eine Erkenntnislehre unter anderen präsentiert hat, sondern eine Lebenslehre als Lern- und Erziehungsweg. Die Anthroposophie ist pädagogisch durch und durch, vor allem deshalb, weil sie dem kindlichen Bewußtsein auf eine sublimale Weise entspricht.

Als Kind erleben wir unsere Umgebung als Agenten und Opfer. Wo die Dinge leibhaftig nah begegnen, erscheinen wie redende und fühlende Wesen. Das ist, wie es Piaget genannt hat, der Egozentrismus des Kindes, nicht im moralischen Sinn, sondern als Form der Weltauffassung. Zu den Enttäuschungen im fortgehenden Leben und Lernen gehört, daß diese Nähe falsch ist; Sonne, Mond und Sterne gehen ihren eigenen Gang; die Dinge um uns herum sind herzlich unbekümmert und indifferent, und selbst die anderen Men-



schen, die bekannten und unbekannt, sind Fremde in ihren eigenen Welten. Wir möchten das nicht wahrhaben, und Steiner lehrt, wie wir das Weltbild des Kindes auch als Erwachsene bewahren können.

Aber kann man als Erwachsener ernsthaft und nicht nur im symbolischen Spiel solche Kindlichkeit wiederherstellen oder aufrecht erhalten, ohne kindisch zu werden? Man kann; Steiner hat es vorgemacht. Natürlich geht das nicht direkt, nicht mehr mit den Gebärden alter Wahrsager und im Prophetenmantel, auch nicht mit wallender Künstlermähne; man muß sich als Wissenschaftsmann präsentieren, aber eben einer anderen, der sogenannten "Geistes-Wissenschaft". Daß Steiner alles erlebt und gesehen hat, die nachtodlichen Lebensgänge von Freunden und Bekannten, aber auch von Goethe und Schiller, soll eben nicht nur seine Sache sein, sondern wissenschaftlich-methodisch gesichert werden, wie es der Zeitstil verlangt. Der abenteuerliche

Gedanke einer geographisch-kosmischen Gesamtrechnung wird nicht als Glaube, sondern als Ergebnis ernster, bescheidener Sachforschung vorgetragen. Jeder kann es lernen, und die Waldorfschule ist die Vorschule zur Einstimmung in die Erkenntnis der höheren Welten. Es soll nicht blind, sondern methodisch phantasiert werden, daß der "ganze Mensch als kleinster Baustein einer Einheit der Welt und gleichzeitig als Abbild kosmischer Gesamtheiten gelten darf" (a.a.O., S. 17).

Für die höheren Grade sind die Schulungsschriften Steiners maßgebend, insbesondere der Wegweiser zur "Erlangung der Erkenntnis höherer Welten" (1904) und die "Theosophie" (1904). Doch es steht seltsam mit diesem Curriculum fürs Okkulte: zuerst muß man immer auf die Autorität ihres Erfinders vertrauen, "in devotionaler Haltung" und demutsvoll, und auch dann soll der Initiant immer nur soviel erfahren, wie ihm der Meister zutraut. Es ist eine kuriose Schule, in der man erst versichern muß, recht brav zu sein, ehe man wissen darf. Das Beste hat der Meister aber dann doch für sich behalten: welche Inkarnation er denn nun eigentlich gewesen sei - ein neuer Christus oder Buddha, ein wiedererstandener Franziskanerspiritual oder nichts von alledem, sondern nur ein belesener Eidetiker mit dem zweiten Gesicht?



Die Anhänger und Glaubenswilligen kann dieser Schleier über den Mysterien des Dr. Steiner nicht anfechten; im Gegenteil: nicht wenige haben größere Sympathie mit dem, was sie nicht durchschauen, als dem Verständlichen, von dem sie wissen daß es wenig genug ist. In einer Lage, wo keiner weiß, was alle zusammen wissen, und alle zusammen nicht wissen, was noch erforscht und in Zukunft gewußt wird, erscheint offenbar für viele der Ausweg ver-

lockend, gleich an der Stelle Halt zu machen, wo sie gerade sind, und sich damit zu beruhigen, ein anderer habe alles gewußt, gesehen und geschaut.

## II

Als nächstes soll gezeigt werden, daß die Waldorfpädagogik den Einstieg in die Anthroposophie darstellt und daß die



Waldorfschule eine Bekenntnisschule ist. Beides wird von den Waldorfllehrern bestritten. Sie stellen ihre Schularbeit als selbstlosen Dienst am Kinde hin und weisen es weit von sich, sie wollten über schulische Bildung den Nachwuchs ihrer Bewegung rekrutieren. Anthroposophie werde nicht gelehrt. Das mag insofern richtig sein, als Anthroposophie überhaupt nicht wie der Satz des Pythagoras oder die Hauptsätze der Thermodynamik gelehrt wird. Sie wird eingeübt, und der Schüler soll mitgehen und eintauchen, er soll die geistige Grundbewegung und die Steiner-Optik miterlebend nachvollziehen. Das gilt für die höhere Schulung und es gilt für die Vorschule der Anthroposophie, die Waldorfschule. Steiner hat das auch klar gesagt: wer die Waldorfschule kennenlernen wolle, der solle nicht hospitieren, um sich einmal einen Eindruck zu verschaffen, sondern der müsse Anthroposophie studieren (STEINER 1921/22; 1979, S. 51). Darin ist Steiner beizupflichten. Ohne den anthroposophischen Hintergrund ist gar nicht zu verstehen, wie in der Waldorfschule im einzelnen verfahren wird.

Was ist nun das Besondere des Waldorfunterrichts? Wie werden also die didaktischen Grundgrößen Lehrer — Schüler — Thema relationiert? Gehen wir zunächst von den Themen aus: Anders als viele meinen, hat die Waldorfschule einen sehr bestimmten Fächer- und Lehrplan mit spezifischen Themen in einer festgelegten Folge. Der alles entscheidende Punkt ist, wie die

Themen zugänglich gemacht und erschlossen werden, weil dadurch auch bestimmt wird, ob man im Unterricht mit dem Verhältnis von "Lehrer" und "Schüler" wie bei Sokrates oder mit dem Verhältnis von "Meister" und "Jünger" wie in einem Noviziat zu tun hat. Das Besondere der Waldorfschule ist, daß sie entschieden und einseitig das Weltbild der Anthroposophie über den Sachunterricht transportiert, aber sie tut das nicht direkt, so daß man prüfen und wählen kann, sondern indirekt, so daß gar nichts anderes erscheint, gewissermaßen subversiv über die Form und den Stil des Unterrichts. Seine Grundfigur ist das Charakterisieren als Hineinbilden in den Grundgestus der Anthroposophie, das heißt: das Ausbilden von Bildern. Steiner hat sich dazu ganz klar ausgesprochen. Die späteren Gedanken und Urteile sollen durch Bilder vorbereitet werden, er sagt dazu auch: "infiltriert" werden (STEINER 1919; 1974). Es kommt für das Kind im Schulalter, also zwischen dem sechsten Lebensjahr und der Pubertät nicht darauf an, alles kognitiv und begrifflich zu erfassen, sondern es muß von Bildern ergriffen werden, die es übernimmt, weil es dem Lehrer glaubt. Wenn also in der Biologie z.B. die Raupe behandelt wird, dann geht es nicht allein um die Raupe, womöglich nur ihre Stellung im Tierreich, sondern in dem Bild, wie die Raupe aus dem Kokon herausschlüpft, gibt man ein Bild dafür, wie sich die Seele aus dem Körper löst und dann weiterlebt (vgl. ebd.). Das ist nicht ein beliebiges Gleichnis für die Unsterblichkeit, es ist vielmehr eine anschaulich erlebbare Wahrheit, die transformiert und gesteigert auf den höheren Stufen der anthroposophischen Weltweisheit bekräftigt wird. Es soll also dem Kind nicht etwas suggeriert werden, was der Lehrer besser und anders weiß, sondern auch der Lehrer spürt, aus diesem Naturbild die Unsterblichkeit heraus; denn das Wissen des Endlichen ist ja immer, wie schon angeführt, zugleich ein Hinweis auf das Unendliche und Ewige, das wir noch nicht sehen. Deshalb ist die Grundform des Unterrichts in der Waldorfschule das Charakterisieren, nämlich als das Verfahren, eine Sache unter wertenden und vor allem auch unter moralisierenden Gesichtspunkten darzustellen. Es wird charakterisierend erzählt, und was erzählt worden ist, wird mimisch-gestalterisch nachvollzogen, sei es

leibhaft-rhythmisch in der Eurhythmie, sei es im Malen oder Plastizieren oder Schnitzen. Man muß Bilder geben und Bilder erzeugen; denn Bilder motivieren, sie führen zusammen und geben Einheit, weil sie ein Ganzes unmittelbar-erlebnishaft geben, während Begriffe diskursiv-abstrakt bleiben. Später sind dann diese Bilder die Grundlage und der Fundus für Gedanken und Urteile.

Die entscheidende Frage ist, welche Bilder sollen gelten, und wie soll man sich zu ihnen stellen? Aus ihrer motivierenden Funktion folgt nicht, daß sie unterschiedslos wichtig sind, und vor allem ist noch nichts darüber ausgemacht, ob das was sie meinen, auch mit der Wirklichkeit übereinstimmt. Tatsächlich hat Steiner einen Hauptsatz aus der Metaphysik Herbarts aufgenommen und eigenwillig ausgelegt. Wir können uns nicht nichts vorstellen, so Herbart. Man



braucht nur das Wort "Hund" oder "Baum" zu nennen, und es stellt sich ein Vorstellungsbild ein. Und wo ein Vorstellungsbild ist, da muß es auch etwas geben, das dem Bild zugrundeliegt. In der Sprache Herbarts: "Wieviel Schein soviel Hindeutung auf das Sein" (HERBART 1806; 1964, S. 187)). So wie es eine Fotografie von einem Menschen nur gibt, wenn es diesen Menschen auch wirklich gibt, so kann es Bilder nur mit einem Grund geben, dem Sein. Wo Rauch ist, muß auch Feuer sein.

Indes: es gibt auch Wahn- und Trugbilder, denen nicht ein wirkliches, sondern eben nur eingebildetes Feuer zugrundeliegt. Dazu ein Beispiel ohne jeden Nimbus höherer Welten und ohne weihevoll Tabu. Die Rede vom Weihnachtsmann ist allbekannt. Es gibt das Bild des Weihnachtsmanns, und es ist für Kinder höchst wirkungsvoll, eingebunden in Geschichten, Träume, Erwartungen; nicht wirklich, aber wirksam und außerdem auch pädagogisch praktisch. Man kann damit drohen und locken,

solange wie das Kind an den Weihnachtsmann glaubt und das Bild für wahr hält. Das ist der springende Punkt: irgendwann lernt das Kind, daß es Weihnachtsmänner nicht gibt; das Bild verliert seine Kraft, es motiviert nicht mehr direkt. Die wohltätige Illusion (in diesem Falle) ist dahin, aber zugleich erlebt das Kind einen Zuwachs an Realitätserfahrung. Es hat gelernt, zwischen Bild und Wirklichkeit zu unterscheiden.

Die Pädagogik der Waldorfschule ist, bei allem Respekt, eine Weihnachtsmannpädagogik. Sie führt in eine Bilderwelt ein, als ob sie unmittelbar wahr sei, sozusagen Fotografien des Absoluten, deren Negative von den Eingeweihten alle schon einmal gesehen worden sind und die jetzt nach und nach vorgezeigt werden. Steiner selbst hat nie ein Kriterium für die Sondernung der Bilder angegeben, sondern laufend von der Wirklichkeit der Vorstellungsbilder auf die Wirklichkeit des Vorgestellten selber geschlossen. Das ist die Logik des eingebildeten Kranken, der ja auch seine Schmerzen hat, aber nachprüfbar eben doch nicht krank ist. Um diese Realität der Bilder tief einzuprägen, verfährt die Waldorfpädagogik unausweichlich charakterisierend, vermeidet die Erklärungen, über die die Differenz von Bild und Sache eingeführt wird, und dazu bedarf sie ebenso unausweichlich einer unbezweifelbaren Autorität. Es ist die sogenannte "geliebte Autorität" des Lehrers. Denn, wie jeder weiß, der Geschichten erzählt: man muß ihm glauben, sonst bleibt ihre Bedeutung verschlossen.

Daraus ergibt sich das seltsam überhöhte Verständnis des Lehrberufs in der Steiner-Pädagogik: so wie die Bilder absolut gelten, so muß der Lehrer seine Rolle eher weihepriesterlich verstehen. Nicht das sokratische Leitbild des Gesprächsführers, sondern das Vorbild des Seelenführers ist für das Lehrerverständnis in der Waldorfschule maßgebend. Aus diesem Fehlverständnis des Lehrens ergibt sich alles weitere: die Organisation der Schule, die Verachtung prozeduraler Normen mit ihren Sicherheiten und Revisionsmöglichkeiten, die tief gelagerte Verhaltenssicherheit der Waldorflehrer, das Einlehrerprinzip in den entscheidenden ersten acht Schuljahren, durch das die Einheitswirkung der Bilderpräsentation garantiert wird. Daraus ergibt sich auch die spezifische Form der Zeugnis-

## WECHSELWIRKUNG

Zeitschrift für  
TECHNIK NATURWISSENSCHAFT  
GESELLSCHAFT

WECHSELWIRKUNG berichtet über politische Aktivitäten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, Gewerkschaftsarbeit und soziale Konflikte.

WECHSELWIRKUNG analysiert die soziale, politische und ökonomische Funktion von Wissenschaft und Technik und zeigt deren Perspektiven und Alternativen auf.

WECHSELWIRKUNG ist ein Diskussionsforum für Naturwissenschaftler, Ingenieure und Techniker.

WECHSELWIRKUNG  
erscheint vierteljährlich.



Nr. 31, November 1986

Schwerpunkt:

Schule und Computer: Informationstechnik in der Schule • Reaktive Bildungsreform oder notwendiger Fortschritt — ein Gespräch • Informatikboom in der Schule • Eine neue Bildungskrise? •

Weitere Themen:

Frauen beim Briefpostamt • Chemieschicksal und Arbeitsmedizin in der BASF • Umweltverträglichkeitsprüfungen in der EG • Zum neuen Abfallgesetz • Polnische Reaktionen auf Tschernobyl • Dokumentation des offiziellen sowjetischen Tschernobyl-Berichts • 75 Jahre Fritz-Haber-Institut • Volkszählung '87 •

Bitte Probeheft für DM 2,- in Briefmarken anfordern!

Bestellungen an WECHSELWIRKUNG

Gneisenaustr. 2, 1000 Berlin 61

DM 6,- Einzelheft (+ Versandkosten)

DM 24,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten) erscheint vierteljährlich

gebung. Der Lehrer unterrichtet nicht nur und prüft dann, was gelernt ist, sondern er erfaßt das Kind "wesensmäßig" und gibt ihm das Bild zurück, das er von ihm gewonnen hat.

So wie der Unterricht in thematischer Hinsicht charakterisierend verfährt, um Motivdepots zu installieren, so verfährt der Lehrer in Hinsicht auf das Kind, indem er ihm in dem Zeugnisanspruch sein Wesen zuspricht. Er sagt ihm, wie es lernt, wie es auf Geschichten eingeht und in die Bezüge einschwingt, die es zu hören hat. Das Kind wird nicht daran gemessen, wie es vereinbarten (und änderbaren) Standards entspricht, sondern wie es dem Lehrer entspricht. Das Waldorfzeugnis ist eine erweiterte und spezifizierte Form der Beurteilung des Verhaltens und Betragens. Der Schüler wird am Lehrer gemessen, auch wenn die offizielle Doktrin lautet, es werde an sich selbst gemessen. Betrachtet man dieses Verfahren einmal, unabhängig von der Eigenpräsentation, im Lichte des symbolischen Interaktionismus, so läßt sich hier eine gelungene Form der organisierten Etikettierung konstatieren, gestützt durch Ritualisierung (im Zeugnisanspruch, den der Schüler im folgenden Jahr regelmäßig vor der Klasse zu intonieren hat), unter Ausschluß alternativer Orientierungen und Revisionsmöglichkeiten. So absolut wie die Bilder gelten, über die der Unterricht seine Themen präsentiert, sind die Urteile über den Erfolg des Lernens. Der Akt der Zuschreibung von Wesensmerkmalen wird getragen von der Gewißheitsgarantie, daß es eine höhere Einsicht gibt, die auch dann sich wirksam durchsetzen darf, wenn die davon Betroffenen keinen Zugang dazu haben.

In der Kritik an der gängigen Zensurengebung wird zu Recht vorgetragen, daß in der Zensur ein Übermaß an persönlicher Meinung, an Sympathie und Antipathie eingeht. Also bedarf es der Sicherungen gegen solche subjektiven Urteile, z.B. durch die Beschränkung auf das intersubjektiv Feststellbare. Die Waldorfschule verfährt hingegen von vornherein subjektiv und spricht dem Lehrer in seiner weihepriesterlichen Stellung als Seelenführer die Aufgabe und Fähigkeit zu, das Wesen des Kindes erfassen und aussprechen zu können. Diese Form ist der üblichen Zensurgebung nicht überlegen und voraus, sie hat vielmehr einen Modus der Personenbeschreibung sanktioniert, der feu-

dalien Zeiten angemessen war: so mußte man sich früher das Empfehlungsschreiben einer Reputationsgröße beschaffen.

So ergibt sich insgesamt, daß die anthroposophische Bewegung ihr Bekenntnis in ein Verfahren der Menschenführung umgesetzt hat, das sich gerade durch den Schein der Offenheit einer inhaltlich-bestimmten Kritik entzieht: das Dogma steckt im methodi-



schon Detail. Dabei kann nicht übersehen werden, daß darin die Attraktivität und der relative Nutzen der Waldorfpädagogik für anlehnsbedürftige Eltern und unsichere Schüler liegen dürfte. Die exklusive Geborgenheit im Weltbild der Anthroposophie erscheint als stimmige Antwort gegenüber den Relativismen und Unbestimmtheiten, denen sich sonst das Verhalten und Nachdenken unter den Bedingungen einer weltanschaulich diffusen und indifferenten Massengesellschaft ausgesetzt sieht.

### III

Was bleibt, ist also die Frage nach dem individuellen Nutzen der Waldorfschule. Das ist für viele, die von der Anthroposophie nicht viel halten und die höheren Welten auf sich beruhen lassen, die entscheidende Frage. Auch der Hinweis, daß diese Schule nicht ohne ihre Hintergrundsdeologie zu verstehen ist, verschlägt nichts gegen die wohlthätigen Folgen, den freundlichen Ton, die Zuwendung zu den Kindern, die Biegsamkeit des Lehrplans, die der Waldorfschule zugerechnet werden. Gegen die allgemeine Kritik werden exemplarische Fälle ausgespielt, so wie Patienten auf nicht-professionelle Heilverfahren schwören, auch wenn der medizinische Fachmann ihnen sagt, es handele sich um Placeboeffekte. Indes, zu jedem Fall gibt es einen Gegenfall. Es sollen deshalb drei authentische Fälle skizziert werden, an

denen sich ablesen läßt, wie unterschiedlich die Waldorfschule genutzt wird.

Fall I: Es handelt sich um den zwölfjährigen Jungen einer Geschiedenen und nunmehr Alleinerziehenden. Er ist Einzelkind, sehr sensibel, tränengeneigt, ohne Freunde und schulisch eine Katastrophe. Er weint, wenn er morgens zur Schule muß, und er heult, wenn die Mutter ihn wieder abholt. Unbehaust, verlassen, isoliert: ein schreckliches Geschick. Die Mutter wendet sich in ihrer Not an eine Waldorfschule; er wird aufgenommen, und die Welt ist wie verwandelt. Die Lehrer begrüßen ihn mit Handschlag, er wird in seiner Klasse freundlich empfangen, findet Anschluß und Freunde, und vor allem: er lernt wieder. Er hat teil an den gemeinsamen gestalterischen Aufgaben; zum Geburtstag kommen Lehrer und die ganze Klasse. Er sieht sich anerkannt und gewürdigt; er ist nicht mehr allein. Kein Zweifel: diese Schule hat ihn gerettet; er weiß das und wird es wissen, auch wenn Kritiker kommen und ihm erklären, daß die Anthroposophie nur Hokuspokus sei. Solange er im Umkreis dieser Welt bleibt, kann man vermuten, daß er die gefundene Stabilität bewahren und fortsetzen wird. Vielleicht kehrt er sogar als Lehrer an die Schule zurück und tritt am Ende den Höhenweg nach Dornach an; der geschlossene Kreis, die Bilderwelt der



Anthroposophie und der soziale Kontext bekräftigen sich wechselseitig, und er wäre töricht, wenn er diese Stabilität mit etwas anderem tauschen würde, das ihm womöglich die Isolation und Verzweiflung von einst zurückbringt. Er weiß, was er hat.

Fall II: Hier geht es um einen Jungen von 18 Jahren aus betuchtem Hause, von Anfang an Waldorfschüler, aber eigentlich nie richtig eingetaucht. Was die Schule verlangt, hat er spielend erfüllt, und das bedeutet jetzt: im übri-

gen kann er den von den Eltern finanzierten Hauptbeschäftigungen nachgehen, nämlich Segeln im Sommer und Ski im Winter, seit einem Jahr Urlaub über Weihnachten auf Teneriffa mit der Freundin. Jetzt sitzt er in der 12. Klasse, und der Druck des Abiturs meldet sich, das er anstrebt, weil er Zahnarzt werden will. Also haben die Eltern Privatlehrer für Mathematik, Latein und Deutsch angeheuert; die Schule besucht er sporadisch; über die Lehrer lächelt er überlegen, aber er behält seine Vorbehalte sorgsam für sich, um nicht seine Zulassungschancen zur Prüfung zu gefährden. Man kann sagen, daß dieser Schüler die Schule parasitär benutzt, begünstigt von indifferenten Eltern, die ihren Jungen frühzeitig zur Erziehung an die Anthroposophen abgegeben haben. In Wahrheit haben ihn Inhalt und Stil der anthroposophischen Erzie-



hung nicht erreicht; eher läßt sich eine Prägung durch seine außerschulische Clique, durch Rock und Pop, Sport und Sprüche der Szene erkennen.

Komplizierter ist Fall III, ein Mädchen in der achten Klasse, eine Musterschülerin nach den Begriffen der Waldorfschule, mit schönen Zeugnissen, die ihr Mitgehen und ihre Folgebereitschaft ebenso erkennen lassen wie einen intensiven Lernwillen. Der Vater ist Lehrer an einer Staatsschule, die Mutter Verwaltungsangestellte; beide sind praktizierende Katholiken. Sie haben die Tochter auf die Waldorfschule geschickt, weil sie ihnen künstlerischer, kindgemäßer, beweglicher, kurz: humaner erschien. Jetzt sehen sie, daß ihr Kind an der Schule leidet. Denn ihre Tochter stellt mehr Fragen und vor allem andere Fragen, als ihre Lehrer beantworten können oder wollen. Sie hat das Gefühl, in Geschichte und Biologie abgeblockt, vertröstet, belächelt zu werden. Sie liest weit über ihr Alter hinaus, und der Vater, inzwischen besorgt über das geringe fachliche Wissen, schult sie lau-

fend nach, so daß sie in der Schule eigentlich nichts Neues lernt. Hinzu kommt, daß sie Glaubens- und Weltanschauungsfragen stellt. Sie bemerkt die Differenzen zwischen dem, was sie von Haus aus mitbringt und wie sie die Dinge in der Waldorfschule betrachten lernt. Sie möchte auf eine Staatsschule umgeschult werden, aber die Eltern zögern, weil sie fürchten, daß sie dort längst den Anschluß verpaßt hat.

Drei Fälle und drei Gesichter der Waldorfschule, und wenn man mehr Fälle anführt, dürfte sich die Vielzahl der Gesichtspunkte endlos vermehren. Im ersten Fall sieht man, daß die Schule eine Heimstatt bietet, was weder Elternhaus noch Staatsschule vermittelt haben; im zweiten, daß die Waldorfschule genauso indifferent als Tauschwährung konsumiert wird wie andere Schulen auch; und drittens sieht man auch, daß die Schule selber Konflikte erzeugt, bei denen fraglich ist, ob das Kind ihnen gewachsen ist und daran wächst. Therapeutische Anstalt, Presse, Konvikt: es sind drei Gesichter einer Schule mit denselben Lehrern, denselben Themen und Aufgaben. Daraus dürfte hervorgehen, daß hier wie auch sonst Schule weniger das ist, was ihre Betreiber mit ihr anstreben, als das, was die Benutzer daraus machen. Der eine wird gerettet, wenigstens vorläufig, der andere nutzt sie aus, die dritte leidet an ihr und steuert auf einen anhaltenden Konflikt mit ihren Eltern zu. Zumindest kann man daraus ersehen, daß eine bloße Fallbetrachtung für ein abschließendes Urteil über eine Schulform nicht ausreicht. Die Frage der Zumutbarkeit oder Brauchbarkeit einer Schule ist über Einzelfallanalysen allein nicht zu lösen. Dann bleibt aber zu klären, auf welche Weise und auf welcher Ebene läßt sich über die Schulwahl einigermaßen verlässlich urteilen?

Eine Möglichkeit ist, daß man wie bei der freien Arztwahl verfährt: die Tochter auf das Gymnasium, den Jungen zur Waldorfschule und den Nachkömmling auf die integrierte Gesamtschule. Diese liberale, gewissermaßen marktwirtschaftliche Lösung operiert mit Wahrscheinlichkeiten und bleibt insofern noch mit Unsicherheiten belastet. In jedem Falle müßte ein solcherart plurales Gesamtsystem Minimalanforderungen an jede Schule stellen, um approbiert zu sein, so wie ja auch nicht jeder Arzt sein darf, sondern nur derjenige,

der nachweisen kann, daß er die Kunstregeln der Profession beherrscht.

Dann ist die Frage: gibt es Kriterien für die pädagogische Approbation? Das kann hier nicht vollständig vorgeführt werden. Wohl aber läßt sich eine Mindestbedingung angeben, ohne die Unterricht nicht allgemein zumutbar ist: das ist das Kriterium der rationalen Transparenz. Damit ist gemeint, daß der Zusammenhang von grundlegenden Annahmen und speziellen Folgerungen hinreichend ausgewiesen und plausibel begründet ist. Gerade deshalb kann von den anthroposophischen Prämissen der Waldorfschule nicht abgesehen werden. Es ist jedoch zuzugeben, daß selbst professionelle Pädagogen diese Voraussetzung einer rationalen Diskussion nicht für selbstverständlich halten. So hat Harm Paschen allen Ernstes vorgetragen, die Erziehungswissenschaft könne "naheliegenderweise (...) zu Inkarnation, Karma, Temperamenten nichts sagen" (PASCHEN 1986, S. 122) und habe sich statt dessen an die Wirklichkeit der Waldorfschule zu halten.

Aber diese Wirklichkeit ist, wie angegeben, durchaus nicht eindeutig, und sie läßt sich gar nicht von den weltanschaulichen, okkult-esoterischen Voraussetzungen trennen, nach denen sie inszeniert wird. Die kritische Reflexion kommt in eine Position ohnmächtiger Andacht, wenn sie nichts anderes zu besorgen hätte, als den Folgerungen aus solchen Vorgaben nachzugehen, ohne



sie selbst zu prüfen. Dann wäre es z.B. auch verfehlt, den Gedanken des Vorrangs der arischen Rasse, der zu den Grundlagen der NS-Pädagogik gehört, als Unsinn auszuweisen, um sich stattdessen an die Aussagen von ehemaligen Napola-Schülern zu halten, nach denen es auf den Eliteschulen so schlecht gar nicht gewesen sei im Unterschied zur schlappen Erziehung heute. Im Gegen-

teil: gerade die Waldorfpädagogik muß sich wie andere Erziehungskonzepte daraufhin prüfen lassen, mit welchen anthropologischen Prämissen sie arbeitet und wie sie sie dann inhaltlich, sozial und didaktisch interpretiert.

Dabei zeigt sich, daß die Waldorfschule sowohl im Verständnis der relevanten Themen wie in der didaktischen Inszenierung einem vormodernen Welt- und Menschenbild folgt, daß sie mit absoluten Gewißheiten operiert, die dem Lehrer eine unbezweifelbare Autorität zuspüren und entsprechend die anhängliche Liebe der Lernenden verlangen, ohne die die Grundform charakterisierender Darstellung garnicht funktionieren kann. In Wahrheit wird das Einverständnis mit der absoluten Optik des einen Dr. Steiner immer schon vorausgesetzt und aus dem Bedürfnis der Kinder nach Autorität legitimiert. Im Hintergrund steht die objektive Garantie, der Meister habe schon alles gewußt und geschaut, er habe Welt und Leben, Kosmos und Geschichte, Vergangenheit und Zukunft enträtselt, so daß die Aufgabe der kommenden Generation darin besteht, den Winken des Meisters nachzuleben, seine Schrift zu entziffern und nachzusprechen. Die seelische Beruhigung, die sich aus solchem Einverständnis ergibt ist eine Sache; eine andere und für die Beurteilung der Waldorfschule viel wichtigere ist, daß dadurch daß Lernen gewissermaßen stillgestellt und zum bloßen Nachlernen, zur Nachlese vorgetaner Offenbarungen absoluten Wissens herabgesetzt wird. Dafür mag man sich privat entscheiden, so wie auch kei-

ner gehindert werden kann und sollte, sich heute noch einmal für das monastische "Ora et labora" zu entscheiden und einem Benediktinerkonvent beizutreten; aber diese Haltung ist untauglich, wenn nicht geradezu bedenklich für eine Schule, die in allgemeiner Weise nicht nur auf eine kulturelle Nische, sondern auf die Möglichkeiten und Unwegbarkeiten, die wechselnden Bedingungen und unabsehbaren Differenzen in der Gegenwart vorbereiten soll.

Steiners Konzept der absoluten Pädagogik opfert das Lernen einer Erzie-



hung, die sich immer schon am Ziel weiß, statt diese selbst in den Dienst einer dauerhaften, variablen und prinzipiell offenen Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zu stellen. Vielleicht dürfte hierin der Grund zu sehen sein, daß die Waldorfschule auf eine wohlwollende Resonanz auch dort trifft, wo die Anthroposophie skeptisch beurteilt wird. Aber dabei wird verkannt, daß eine Erziehung um den Preis des Lernens als anhaltender Disposition, mit Relativierungen und Kontingenzen umgehen zu können, nur dann zu haben

ist, wenn es auch feste Gewißheiten, absolute Wahrheiten und endgültige Antworten gibt. So gesehen erscheint es angebracht, das vehemente Pochen auf "mehr Erziehung" und auf die Verstärkung des Erzieherischen in der Schule mit Mißtrauen zu betrachten: es verbergen sich unter solchen Parolen immer auch neue Tabus für das Lernen, die ohne die Zumutung des *sacrificium intellectus* nicht durchzusetzen sind.

## LITERATUR

**BECHER, K.E.:** Im Mittelpunkt der Mensch. In: R. Steiner, Ausgewählte Werke, Bd. 10. Frankfurt a.M. 1985.

**HERBART, J.F.:** Hauptpunkte der Metaphysik (1806). In: Sämtliche Werke, Bd. 2. Aalen 1964.

**HÜBNER, K.:** Die Wahrheit des Mythos. München 1985.

**KANT, I.:** Kritik der reinen Vernunft (1781); Vorrede A VII.

**MONOD, J.:** Zufall und Notwendigkeit. München u. Zürich 1983.

**PASCHEN, H.:** Rezension zu K. Prange "Erziehung zur Anthroposophie". In: Bildung und Erziehung, Bd. 39, 1986, S. 122.

**STEINER, R.:** Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches. In: Steiner-Gesamtausgabe, Bd. 294. (I. Vortrag, 21.8.1919), 5. Aufl. Dornach 1974.

**STEINER, R.:** Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage (1921/22). In: Steiner-Gesamtausgabe, Bd. 304. Dornach 1979.

- Die EPK-Drucksachen:
- Bd. 1: **Deutscher Kolonialismus** (12,- DM)
- Bd. 2: **Siemens — Vom Dritten Reich zur Dritten Welt** (9,- DM)
- Bd. 3: **Kirchen in Südafrika mit Interviews: A. Boesak und M. Tsele** (9,- DM)
- Bd. 4: **Gift und Geld Pestizide und Dritte Welt** (12,- DM)

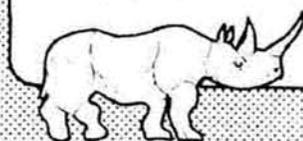
## ENTWICKLUNGSPOLITISCHE KORRESPONDENZ

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Entwicklungspolitik

- 1/85: **Themenhefte im Jahr 1985** (2,- DM)
- 2/85: **Schuhkönig Bata: Die ganze Welt zu Füßen** (4,- DM)
- 3/85: **Katastrophenhilfe Heute tun wir mal was Gutes** (4,- DM)

- 1/85: **Zerstobene Träume — Mexiko die bürokratisierte Revolution** (5,- DM)
- 2/86: **Gezogen und Geschoben Weltweit auf der Suche nach Arbeit** (5,- DM)

# EPK



EPK - Die Zeitschrift mit dem Rhino  
Postfach 2846 - 2000 Hamburg 20

1/86 **Jahresabonnement** kostet DM 22,-  
(Institutionen DM 35,-)

Heiner Ullrich:

# DIE ILLUSION VON GANZHEIT UND ORDNUNG

## Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik

Die anthroposophische Pädagogik kann sich über mangelndes Interesse in der Öffentlichkeit nicht beklagen. Nachdem im Zusammenhang mit der Ausdehnung des Waldorfschulwesens seit Mitte der siebziger Jahre die ersten Schulportraits in den großen Taschenbuchverlagen in Massenaufgaben erschienen sind, hat sich das allgemeine Leseinteresse inzwischen über die Waldorfpädagogik auf nahezu alle übrigen anthroposophisch inspirierten Praxisfelder ausgeweitet. Rechtzeitig zu dem von über 2000 jungen Menschen besuchten anthroposophischen Jugendkongress im Sommer 1986 sind nun sogar erstmals die wichtigsten Werke Rudolf Steiners in einem der größten deutschen Taschenbuchverlage erschienen. Um diese außergewöhnliche Aktualität der anthroposophischen Initiativen zu verstehen, genügt es nicht mehr, wenn der Erziehungswissenschaftler die auf ein Vielfaches angewachsene Nachfrage nach Waldorfschulen zum einen auf unerträglich hochgeschraubte, disparate und vereinseitigte Lernanforderungen im öffentlichen Schulwesen zurückführt und zum andern die Waldorfschule als das heute vitalste Überbleibsel der Reformpädagogischen Bewegung und damit als Insel eines am Kinde orientierten ganzheitlichen Lernens mit Kopf, Herz und Hand charakterisiert. Das ist unter einem schulpädagogischen Blickwinkel sicher zutreffend. Zur Diskussion steht aber heute nicht mehr nur der wachsende Wirkungskreis der Freien Waldorfschule als einer konservativen Spielart der Alternativschule, die Frage stellt sich umfassender: Worin ist die Anziehungskraft nicht nur der Pädagogik Rudolf Steiners, sondern der anthroposophischen Geisteswissenschaft insgesamt begründet?

tuellen Anschauung" der den Sinnen verborgenen höheren Geisteswelten gelangen können; dies ist ein Prozeß, der zugleich eine sittliche Höherentwicklung einschließen soll. Am Ende des Schulungsweges stehen als Erkenntnisresultate: Die Erkenntnis der Verhältnisse von Mensch und Weltall, das Einswerden mit dem All sowie das Gesamterlebnis des eigenen Lebenslaufs und der Weltentwicklung in ihrem Rhythmus von Inkarnation und Exkarnation unter dem Walten des Karma, der Schicksalsverkettung.

Wenn nun im folgenden über die okkulten Grundlagen der anthroposophischen Menschenkunde nur in der Logik des alltäglichen Verstandes bzw. der normalen Geisteswissenschaft nachgedacht wird, ohne zuvor den langwierigen Schulungsweg des Geistesforschers beschritten zu haben, so ist dieses Vorgehen mit den Angaben Rudolf Steiners selbst zu rechtfertigen: "Erforscht können die übersinnlichen Tatsachen nur durch die übersinnliche Wahrnehmung werden; sind sie aber erforscht und werden sie von der Wissenschaft des Übersinnlichen mitgeteilt, so können sie eingesehen werden durch das gewöhnliche Denken, wenn dieses nur wirklich unbefangen sein will (142). ...Denn es ist durchaus möglich, aus dem bloßen Nachdenken heraus die sichere Überzeugung zu erhalten: das Mitgeteilte ist wahr" (STEINER 1910; 1985, S. 341). Die anthroposophische Menschenkunde hat im wesentlichen drei Bestandteile: die Lehre von den vier "Leibern" oder Wesenheiten des Menschen, die Jahrsiebtenlehre der Lebensalter und die Lehre von den vier Temperamenten. Die menschliche Person wird als gestufter Mikrokosmos aufgefaßt, in deren vier "Leibern" bzw. Wesenheiten sich

Im folgenden sollen hierauf zwei miteinander zusammenhängende vorläufige Antworten entwickelt werden. Dazu wird zunächst aus nicht-anthroposophischer Sicht der Kern der Steinerschen Erziehungslehre dargestellt und geistesgeschichtlich interpretiert. Abschließend wird dann der Wissenschaftscharakter der Anthroposophie einer kritischen Betrachtung unterzogen. Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen, ist hier ausdrücklich festzuhalten, daß im folgenden von der Struktur des anthroposophischen Erziehungsdenkens die Rede ist, hingegen nicht von den besonderen praktischen Wirksamkeitsbedingungen und Erfolgchancen der Waldorfschule oder anderer anthroposophisch inspirierter Initiativen heute. Die fundamentale Voraussetzung der anthroposophischen Geisteswissen-

schaft ist, "daß es hinter der sichtbaren Welt eine unsichtbare, eine zunächst für die Sinne und das an diese Sinne gefesselte Denken verborgene Welt gibt, und daß es dem Menschen durch Entwicklung von Fähigkeiten, die in ihm schlummern, möglich ist, in diese verborgene Welt einzudringen" (STEINER 1910; 1985, S. 41). Im Gegensatz zur esoterischen Tradition des Okkultismus, wo das Welträtsel sich nur den wenigen Eingeweihten auflöst, versteht sich die Anthroposophie als ein letztlich allen zugänglicher, wissenschaftlicher "Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte" (STEINER 1924/25; 1976, S. 14). Jeder Mensch soll durch die meditative Schulung des in ihm als geistigem Wesen veranlagten "Erkenntnisorgans" stufenweise zur vollbewußten, "intellek-

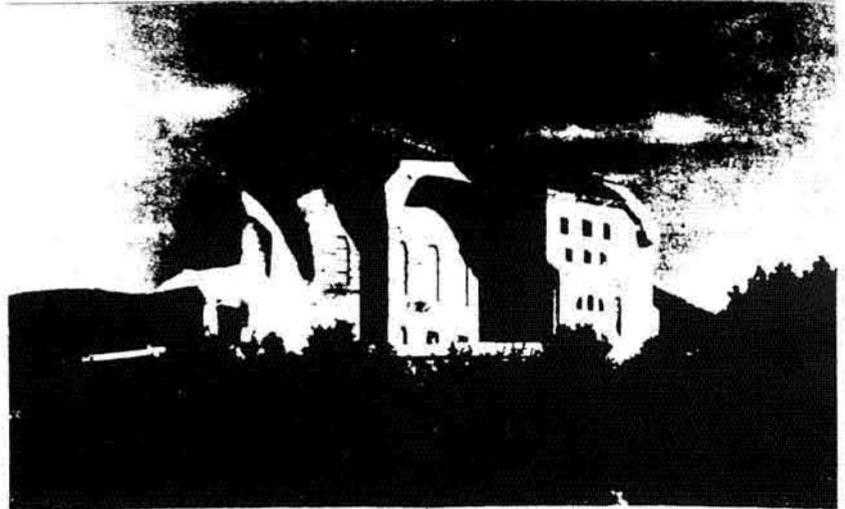
die vier Elemente bzw. die vier Naturreiche des Makrokosmos widerspiegeln: "Wir haben erstens den handgreiflichen, sichtbaren physischen Leib; zweitens den Ätherleib, der die Gestalt des Menschen schafft; drittens die Begierden, Triebe und Leidenschaften — den Astralleib. In diesen Hüllen ist das höhere Ich eingeschlossen. Den physischen Leib haben wir gemeinsam mit dem Mineralreich, den Ätherleib mit dem Pflanzenreich, den Astralleib mit dem Tierreich. Nur das vierte, das Ich, besitzt der Mensch allein. Die Hüllen, die das Ich umgeben, dienen dem Menschen als Instrumente, als Werkzeuge, in denen sich das eigentliche Ich, das was schon (in früheren Erdenleben — H.U.) vorhanden war, auslebt" (STEINER in BECKER/SCHREINER 1983, S. 58). Nur dem geisteswissenschaftlich Geschulten sind neben dem physischen Leib auch die drei okkulten, "oberen" Leiber des Menschen durch ihre je besondere Form und Farbe der "Aura" wahrnehmbar: "Die Aura ist dreigliedrig. Die Glieder stecken ineinander wie drei ovale Nebelgebilde, die die menschliche Gestalt umhüllen und einhüllen" (STEINER 1904/05; 1957, S. 38). Diese "Nebelgebilde" weichen beim Menschen vom Ätherleib an in ihrer Gestalt schrittweise immer mehr von der des physischen Leibes ab. Die Aura des Ätherleibes ähnelt in der Form noch dem physischen Leib; sie hat eine Farbe, "die nicht in unserem gewöhnlichen Spektrum vom Ultrarot bis Ultraviolett enthalten ist. Sie ähnelt etwa der Farbe der Pfirsichblüte" (ebd. S. 35). In der zwischen Rot und Violett oszillierenden Aura des Astralleibes spricht sich die Gefühlswelt des Menschen aus. Innerhalb der äußeren, der dritten Hülle des Ich—Leibes zeigt sich das Ich als "eine merkwürdige, blau flimmernde oder blau schillernde Stelle, auch ovalförmig" (ebd. S. 38). Und im Mittelpunkt dieser blauen Flamme soll als "neue Flammenbildung" der Geist erscheinen.

Die Entwicklung der Persönlichkeit wird nach der biologisch-physiognomisch-kosmologischen Methode der Anthroposophie als ein im äußeren Gestaltwandel offenbar werdender Prozeß aufeinanderfolgender "Geburten" gedacht, der sich in **Hebdomaden**, d.h. in regelmäßigen Phasen von je sieben Jahren vollzieht. Im Laufe dieses Prozesses werden die kosmischen

Wesenheiten bzw. "Leiber" geboren und reifen von außen nach innen aus. Im ersten Jahrsiebt wirkt im Wachstum des physischen Leibes der Äther— oder Bildekräfteleib, im zweiten Jahrsiebt — sichtbar am Zahnwechsel — der Astral— oder Empfindungsleib auf die Entwicklung des Ätherleibes, im dritten Jahrsiebt — beginnend mit der Geschlechtsreife — das Ich an der Entfaltung des Astralleibes. Nach der kosmischen Sichtweise der Anthroposophie bedeutet dies, daß sich die der jeweiligen Wesenheit entsprechenden Kräfte streng nacheinander in der körperlichen Gestalt und im Seelenleben des Heranwachsenden auswirken: Im ersten Jahrsiebt entwickeln sich demnach Sinnesorgane und Motorik, im zweiten Gedächtnis, Phantasie und

Milchgebisses in aller Stille und Verborgenheit heranwachsen, dann aber mit Beginn der Schulzeit nach außen durchbrechen und für äußere Leistungen verfügbar werden, so brechen zur selben Zeit vegetativ-ätherische Gestaltungs- und Wachstumskräfte nach außen als seelische Denk-, Lern- und Gedächtnisfähigkeiten durch, die bis dahin nach innen den Leib und besonders den Kopf bildeten" (HARTMANN 1959, S. 505). Und ein anderer maßgeblicher Waldorfpädagoge meint, an der Form, an der Stellung und an der Substanz der Zähne ablesen zu können, welche Stärke und Richtung die Denkkräfte des Schulkindes besitzen (vgl. GROSSE 1968, S. 149).

Erziehung wird in der Waldorfpädagogik formal als Prozeß harmonisierender



Gewissen, im dritten das abstrakte Denken, selbständige Urteil und verantwortliche Handeln — also erst Wollen, dann Fühlen, dann Denken. Es sei hier nur angedeutet, daß jede der kosmischen Wesenskräfte auch aus einer bestimmten Körperregion heraus wirkt: aus dem sog. Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, aus dem Herz-Kreislauf-System bzw. aus dem Nerven-Sinnes-System.

An dieser Stelle möge ein Beispiel verdeutlichen, wie anthroposophisch orientierte Pädagogen im Rahmen ihrer Menschenkunde gehalten sind, den Zahnwechsel des Kindes als Symbol für die Geburt des Ätherleibes und das Auftreten seiner Wesenskräfte zu deuten. "So wie die bleibenden Zähne in den ersten 6 — 7 Jahren unterhalb des

Kräftebildung und Heilung verstanden, dessen Logik sich allein aus der Natur des Menschen, mithin aus den okkulten Wachstumsgesetzen der Person ergibt. Die altersstufenspezifischen Grundsätze der Waldorfpädagogik lauten grob vereinfacht: Nachahmung eines Vorbilds im ersten Jahrsiebt, Nachfolge einer Autorität im zweiten und selbständiges Urteilen — und Handelndes im dritten Jahrsiebt. Sie sollen auf folgendem "Gesetz" beruhen: "Der physische Leib des Zöglings wird durch den Lebens— oder Ätherleib des Erziehers regiert und weitergebildet, sein Ätherleib durch dessen Empfindungs— oder Astralleib, sein Astralleib durch das Ich des Erziehers" (KIERSCH 1973, S. 22). Neben der Viergliedrigkeit der menschlichen Person und der von der Sieben-

zahl bestimmten Lebensalterslehre ist die wiederum von einem Viererschema geleitete **Temperamentslehre** das dritte Fundament der anthroposophischen Menschenkunde und Erziehungslehre. So geht Rudolf Steiner und bis heute die Waldorflererschaft davon aus, daß die charakterologische Beschaffenheit eines Menschen eindeutig mit einem der traditionellen Temperamentstypen melancholisch, phlegmatisch, sanguinisch und choleric zu erfassen ist. Für das geisteswissenschaftliche, okkulte Verständnis des Temperaments ist charakteristisch, daß es als eine Verbindung angesehen wird zwischen dem, was als Frucht vorhergegangener Lebensläufe aus der geistigen Welt "heruntersteigt" einerseits und der leiblichen Vererbungslinie andererseits. Durch die sich

und damit einen Ausgleich zwischen Karma und genetischer Veranlagung, zwischen den "Gewichten" der vier Wesenheiten und der ihnen entsprechenden Funktionen herzustellen. Hier ist u.a. darauf hinzuweisen, daß in der Unterstufe der Waldorfschule die Schüler in jeder Klasse nach den vier Temperamentstypen in vier Sitzblöcke eingeteilt werden, damit sich die charakterlichen Einseitigkeiten zwischen Schülern des gleichen Temperaments quasi homöopathisch ausgleichen; außerdem versucht der Klassenlehrer, jede Temperamentsgruppe mit unterschiedlichen methodischen Impulsen anzusprechen. Rudolf Steiner hat hier schon die Richtung gewiesen: "Das Addieren ist verwandt dem Phlegmatischen, das Subtrahieren

schenbild der Anthroposophie ist ganz und gar anachronistisch; der wohlgeordnete Kosmos der anthroposophischen Geisteswissenschaft ist grundlegend bestimmt von vorneuzzeitlichen, spätantik-mittelalterlichen Deutungsmustern. Fundamental ist der Gedanke des **ORDO RERUM**, der Stufenordnung der Welt: Die Welt wird als ein statisches, hierarchisch geordnetes Gefüge von Dingen und Lebewesen aufgefaßt, in dem alles auf einer Stufe befindliche in gegenseitiger Entsprechung steht. In bezug auf den Menschen als Krone der Schöpfung wird jedes Ding in seinen Seinsgrad eingesetzt und damit auf Gott bzw. die höchste Geistigkeit ausgerichtet. Diese letztlich transzendent begründete Ordnung, die der Mensch in der Harmonie des Universums vorfindet, soll er auch in seinem Innern verwirklichen. Es ist unverkennbar, wie in der Viergliedrigkeit des anthroposophischen Menschenbildes das nach Seinsqualitäten hierarchisch aufgebaute, teleologische Weltbild aristotelisch-spätscholastischer Herkunft mit seinen Wesensformen Materie, vegetative und animalische Seele, Geist in okkulter Veranschaulichung fortlebt. Im Menschen finden sich alle die von den Kräften des Seelischen in Pflanzen und Tieren bewirkten Vermögen und Fähigkeiten wieder; die ganze Weltentwicklung scheint auf den Menschen und seine geistige Vervollkommnung hin angelegt zu sein. So folgt auch die "kosmische Psychologie" Steiners den antik-mittelalterlichen Seelenlehren, in denen das Psychische in hierarchisch gestufte Teilseelen zerlegt wird, welche ihren "Sitz" in entsprechend aufsteigenden Leibesregionen haben. Das anthroposophische Denken hält also im tiefsten Grunde an einer mittelalterlich-scholastischen Natur- und Ordnungsvorstellung fest, welche die neuzeitliche Naturwissenschaft und Philosophie so spätestens seit dem 18. Jahrhundert hinter sich gelassen hat. Die alte, transzendent begründete Wohlgeordnetheit ist seitdem abgelöst worden durch eine lediglich als formales Arrangement durch den menschlichen Verstand gesetzte Ordnungsvorstellung, deren Elemente z.B. in den modernen Naturwissenschaften nicht mehr nach Qualitäts-, sondern nach Funktionsmerkmalen untereinander geordnet sind. Mit der modernen Erfahrung der Geschichtlichkeit ist überdies seit dem Historismus jedes angeblich natür-



dabei angeblich ergebende Vorherrschaft einer der vier kosmischen Wesenheiten bzw. "Leiber" entstehen die vier Konstitutionstypen des Melancholikers (Dominanz des physischen Leibs), des Phlegmatikers (Dominanz des Ätherleibs), des Sanguinikers (Dominanz des Astralleibs) und des Cholericers (Dominanz des Ich-Leibs). Jedes Temperament stellt einen homogenen psychologisch-physiognomisch-somatischen Merkmalskomplex, einen Totaltyp dar, der mit bestimmten kosmischen Elementen, Jahreszeiten, Lebensaltern, Farbtönen, Krankheitsstendenzen, natürlichen Heilmitteln u.a. in verborgener Analogie stehen soll. In pädagogischer Hinsicht ergibt sich die Aufgabe, vor allem im zweiten Jahrsiebt beim Kind konstitutionelle Vereinseitigungen zu harmonisieren

dem Melancholischen, das Multiplizieren dem Sanguinischen, das Dividieren, mit dem Zurückgehen zum Dividenden, dem Cholericen (STEINER 1919, 1959, S. 45).

Soweit der kurze Rundgang durch die pädagogische Menschenkunde Rudolf Steiners, wie er sie schon vor der Konzeption der ersten Waldorfschule entwickelt hatte. Schon jetzt läßt sich festhalten, daß die anthroposophische Menschenkunde — anders als die zeitgenössische philosophische **Anthropologie bei Scheler, Plessner** u.a. — nicht in der Auseinandersetzung mit den modernen Einzelwissenschaften vom Menschen und den großen philosophischen Systementwürfen konzipiert worden ist. Einer geistesgeschichtlichen Betrachtung ergibt sich vielmehr als erstes Ergebnis: Das Welt- und Men-

liche System der Relativierung seiner Allgemeingültigkeit ausgesetzt.

In bezug auf die anthroposophische Psychologie der vier "Leiber" bzw. Wesenheiten ist noch zu ergänzen, daß die moderne psychologische Wissenschaft nicht mehr mit solch schlichten Stufenlehren der Person arbeitet, die dazu noch die Bereiche des Seelischen zu ontologischen Stufen bzw. Substanzen verdinglichen. Selbst den bloß als heuristischen Denkmodellen konzipierten wissenschaftlichen Schichtenlehren der Person haftet ja noch der Mangel an, daß sie die Einheit der Person durch die räumliche Verselbständigung der Schichten nur so denken können, als werde das Individuum erst im Dachgeschoß seines mehrstöckigen Hauses zur Person. Außerdem tendiert das Schichtendenken in der Psychologie allzu leicht dazu, in einer biologischen Auffassung stecken zu bleiben, indem es die Bedeutung der kulturellen und geschichtlichen Sphäre für die Personverwertung vernachlässigt.

Zur Problematik der Ordo-Gedanken darf man mit Norbert Elias schließlich festhalten, daß die Rede von der "natürlichen Ordnung" des Kosmos eine bloße Methapher ist: "Sie ist nur eines der vielen Symbole, auf die die Menschen ihr Wunschphantasie projizieren können, daß sie von einer Elternfigur, die den rechten Weg weiß, an die Hand genommen und zu Gesundheit und Wohlergehen hingeführt werden. Die Schwierigkeit ist, daß niemand als die Menschen selbst eine Entscheidung treffen und niemand als sie selbst den Weg wissen kann" (ELIAS 1986, S. 475).

Auch die Lehre von den Lebensaltern und die von den vier Temperamenten, die der anthroposophischen Menschenkunde zugrunde liegen, sind kein Bestandteil moderner Wissenschaften mehr — sie sind wie der Ordo-Gedanke Elemente des spätantiken und mittelalterlichen Menschenbildes. Rudolf Steiner greift mit der **Lehre von den Jahrsiebten** auf das archaische, zahlensymbolisch bestimmte Schema der Altersordnung zurück, das vor der Verwissenschaftlichung der Menschenkunde in der europäisch-mittelmeerischen Kultur die größte Bedeutung besaß. Die Sieben war im Altertum die kosmisch begründete Zahl der Altersgliederung schlechthin, die sich vom Sternenhimmel bis zur menschlichen Biologie überall als eine natürlich

Offenbarung aufzudrängen schien, im 6. Jahrhundert v. Chr. erstmals bei den Athenern nachweisbar, ist die Hebdomadenlehre noch zu Luthers Lebzeiten die allgemein verbreitete Anschauung von der menschlichen Entwicklung gewesen. Aus der Sicht der heutigen Humanwissenschaften ist eine solche Vorstellung des Lebenslaufes als eines umweltunabhängigen, von innen gesteuerten Vorgangs, bei dem die kalendarische Zahl der Lebensjahre verbindliche Aussagen über den gesamten körperlichen und psychischen Entwicklungsstand erlaubt, nicht mehr diskussionswürdig. Zeitgenössische Theorien des Lebenslaufes berücksichtigen, daß dieser Prozeß neben oft ungleichzeitig verlaufenden biologischen und psychischen Reifungsstadien auch von soziokulturell auferlegten Alterserwartungen, sozialen Beziehungen und nicht zuletzt durch das Selbstbild und die Zeiterfahrung des Individuums bestimmt wird. Die Benutzung der anthroposophischen Jahrsiebtenlehre als einer Art von Entwicklungspsychologie begegnet ähnlichen Einwänden. Mit der Annahme einer synchronen Gesamtentwicklung wird der Entwicklungsprozeß weitaus einheitlicher gesehen, als er in Wirklichkeit ist; faktisch werden eben doch nur einzelne Momente herausgegriffen und verabsolutiert, wie das obige Beispiel des Zahnwechsels lehrt.

Es ist hier noch besonders darauf hinzuweisen, daß die antik-mittelalterliche Lebensalterlehre in der anthroposophischen Geisteswissenschaft dadurch den Anschein einer neuzeitlichen Entwicklungspsychologie erhält, daß mit der Vorstellung der Siebenjahresphasen das für die Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert charakteristische Prinzip der Entwicklungsgemäßheit verknüpft wird. Mit den für die ersten drei Jahrsiebten der Kindheit und Schulzeit festgelegten erziehungspraktischen Grundsätzen der Nachahmung, der Nachfolge und der Selbstständigkeit im Lernen werden pädagogisch begründbare Reflexionen in der Spur der Herbartianer in die alte Hebdomadenlehre eingefügt. In einer solchen schematischeingängigen Form gibt die anthroposophische Entwicklungslehre trotz ihrer wissenschaftlichen Unverbindlichkeit dem Erzieher und Lehrer eine scheinbar umfassende praktische Orientierung.

Wie bei den Lebensaltern, so ist es auch bei den **Temperamenten**. Auch hier macht Rudolf Steiner einen weiten Umweg um die wissenschaftliche Psychologie seiner Zeit und greift auf das ursprünglich humoralpathologische Viererschema der hippokratischen antiken Menschenkunde zurück. Dabei versucht er, es aus der Perspektive seiner okkulten Weltanschauung im Hinblick auf das Karma und die vier "Leiber" neu auszudeuten. Die sog. galenische Temperamentenlehre stellte über fast zwei Jahrtausende von den hippokratischen Ärzten bis zum Beginn der experimentellen Physiologie, Medizin und Psychologie das Kernstück der vorwissenschaftlichen abendländischen Menschenkunde dar. Im Spätmittelalter hatte das ursprünglich von den mittelalterlichen vier Körpersäften abgeleitete Viererschema die Form einer kosmologisch-anthropologischen Systematik erreicht, die von der Medizin über die Physik Astrologie, Musik bildende Kunst bis zur Philosophie und Theologie reichte. Als Steiner während der Jahre 1980/09 seine "kosmische Psychologie" der Temperamente samt einigen Hinweisen zur Temperamentserziehung vorstellt, führt diese Lehre in der wissenschaftlichen Psychologie nur noch ein Schattendasein. An anderer Stelle ist der Nachweis geführt worden, daß Steiner seine Auffassung von den vier Temperamenten sowie von deren Erziehbarkeit z.T. bis zu wörtlichen Übereinstimmungen aus der gedanklich gänzlich anspruchslosen, volkstümlichen Ratgeberliteratur seiner Zeit entliehen hat (vgl. ULLRICH 1986, S. 171ff.).

Die Gründe für das Mißtrauen der modernen Humanwissenschaften gegenüber der Lehre von den vier Temperamenten sind kurz gesagt darin zu sehen, daß sie die Komplexität der Persönlichkeit und die Vielfalt der individuellen Charaktere empirisch nicht annähernd erfaßt, vielmehr mit ihren vier intuitiv gewonnenen psychophysischen Totaltypen, welche auf das Ganze der Person gerichtet sind, doch immer nur einzelne Momente daran verabsolutiert. Klar entscheidbare Temperamente — das ist auch noch der Haupteinwand gegen die **moderne Konstitutionstypologie Kretschmers** — sind sehr selten; die unbestimmbareren mittleren bzw. gemischten Fälle bilden die große Mehrzahl. Die zeitgenössische Persönlichkeitspsychologie mißt dazu den

Erklärungsmodellen, die das Verhalten einer Person aus konstanten Eigenschaften oder Faktoren erklären oder beschreiben wollen, eine geringere Bedeutung bei; man versucht stattdessen, das Verhalten aus der Wechselwirkung von Person- und Umweltfaktoren zu ergründen.

Man kann an dieser Stelle innehalten und eine erste vorläufige Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach den Gründen für die Anziehungskraft der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Geisteswissenschaft geben. Ein Grund könnte darin liegen, daß die Anthroposophie die in der Moderne immer wieder entstehende mythische Sehnsucht nach Ganzheit und Ordnung befriedigen kann durch eine konkret-anschauliche Vorstellung eines Ganzen, durch die Erfahrung eines geordneten Makro- und Mikrokosmos. Dies ist durch die Betrachtung des Ordo-Gedankens, der Jahrsiebetenlehre und der vier Temperamente in der anthroposophischen Menschenkunde aufgezeigt worden. Diese Wiederherstellung einer konkret-ganzheitlichen Auffassung, in der alles hierarchisch geordnet ist und miteinander korrespondiert, kostet allerdings ihren intellektuellen Preis. Sie überhebt sich der modernen wissenschaftlichen Forschung und der systematisch philosophischen Reflexion zugleich.

Die **dogmatische Totalanschauung** der anthroposophischen Geisteswissenschaft kommt kritisch gesehen einem Antrieb der Denkbequemlichkeit entgegen; "man könnte das Ganze der Natur und des Möglichen gewiß und entgeltig wissen; man möchte in der Form der zwingenden Wissenschaft auch gerade das haben, was sich so nicht wissen läßt; man ist von Natur dogmatisch; man neigt zu einfachen, schlagenden Grundschematen für die Auffassung der Welt, in die sich alles, was kommt, einfangen läßt: es ist alles nichts weiter als dieser mechanisch begreifbare Vorgang" (JASPERS 1956, S. 96). Die Gefahren eines solchen weltanschaulichen Denkens, eines solchen Lebens "im Gehäuse", liegen darin, daß es die Forschung hemmen und den Menschen in die Sackgasse illusionärer Vorstellungen treiben kann. Der Sinn moderner Wissenschaftlichkeit, den Rudolf Steiner immer wieder auch für das anthroposophische Denken in Anspruch nimmt, wird faktisch verfehlt, indem die okkulten Schauungen

— die ja z.gr.T. mit vornezeitlichen Wissensformen identisch sind — zum Totalwissen mit dem Anspruch offener und den Menschen ganz erfüllender Wahrheit verabsolutiert werden. Das Paradoxon der Anthroposophie ist, daß im Namen der Wissenschaft verkündet wird, was der gerade Gegensatz zur Wissenschaftlichkeit ist. "Denn Wissenschaft führt dahin, zu wissen, wie und aus welchen Gründen und in welchen Grenzen und in welchem Sinne man weiß. Sie lehrt zu wissen mit dem Bewußtsein von der Methode des jeweiligen Wissens. Sie vollzieht Gewißheit, deren Relativität — nämlich die Bezogenheit auf Voraussetzungen und Untersuchungsmethoden — ihr entscheidendes Merkmal ist" (JASPERS 1951, S. 11f.).

Im Gegensatz zur universellen "Weltanschauung" der Anthroposophie kann es im Bereich der Wissenschaften kein einheitliches "Weltbild" geben; es gibt hier

vielmehr eine Pluralität wissenschaftlicher "Weltbilder", die als theoretische Konstrukte zur Problemformulierung ausdrücklich vereinbart werden und deren funktionelle Bedeutung durch professionelle Forschung kontrolliert werden kann. Die endgültige ontologische Festschreibung eines wissenschaftlichen "Weltbildes" ist ein Widerspruch in sich selbst.

Auch das wissenschaftliche Ethos, durch begründetes Argumentieren und durch selbstkritisches Hinterfragen der eigenen Voraussetzungen intersubjektiv nachprüfbar wissen zu wollen, bleibt in der Anthroposophie auf dem Schullungsweg zur Erkenntnis der verborgenen geistigen Welten auf der Strecke (1). So stellt Rudolf Steiner etwa fest: "Wer nicht verehren kann, wird keinesfalls in seiner Erkenntnis besonders weit kommen. Wer nichts in der Welt anerkennen will, dem verschließt sich das Wesen der Dinge" (STEINER 1910; 1985, S. 365).

## Internationales Afrikaforum

ist die Vierteljahresschrift für Fragen der Politik, Wirtschaft, Kultur und Geschichte des afrikanischen Kontinents.

### Chronik und Länderberichte

informieren Sie regelmäßig über aktuelle Entwicklungen in den afrikanischen Ländern und Regionen.

### Im Aufsatzteil

finden Sie Berichte und Analysen zu übergreifenden Themen und Problemen der Entwicklung — gestern, heute und morgen — in Afrika.

### Wichtige Schwerpunktthemen

der letzten Jahre waren: **Menschenrechte, Wirtschaftsintegration, Ernährungssicherung, Ordnungspolitik, Wirtschaftspolitik, afrikanische Literatur.**

Wir laden Sie ein zu einem **Abonnement** — für Sie oder einen guten Freund!

Die Herausgeber: Hans-Gert Braun, Horst Schröder, Alois Graf von Waldburg-Zeil

### Bestelladresse: Weltforum Verlag, Marienburger Straße 22, 5000 Köln 51

Hiermit abonniere ich das Internationale Afrikaforum ab Heft 1/1987. Jahresbezugspreis DM 90.— + Versandkosten DM 9.50.

Meine Anschrift:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Weitere Wünsche:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Was dem normalen Wissenschaftsverständnis eine gravierende Einschränkung, ja Verfehlung ist, wird von Steiner und seiner Schülerschaft als eine **Erweiterung des Wissenschaftsbegriffs** verfochten. Der anthroposophische Erkenntnisweg, dessen höchste Stufe die intuitive Schau ist, will die angebliche "Herabblähmung" unseres Weltverhältnisses in der normalen Vorstellungs- und Begriffswelt durch eine "höhere" (!) Stufe einer "lebendigen Logik der Bilder" rückgängig machen, um unmittelbar das Geistige, die konkret anschaulichen geistigen Wesenheiten, erleben zu können. In anthroposophischer Diktion: "Das 'besonnene Erleben', das die Seele mit 'mit Grenzvorstellungen' haben kann, (führt) zur Erfahrung des 'Geistigen' jenseits aller Begriffe. Diese Erfahrung kann nur jeder einzelne machen, Sie geht durch das Nadelohr des Ich. Ihre vielfältigen Wege hat Steiner als Meditation, als künstlerische Übung, als Umgang mit dem persönlichen Schicksal, als Gemeinschaftsübung eingehend beschrieben" (KIERSCH 1984, S. 381). Hier kann man nicht mehr von wissenschaftlichem Denken sprechen, wenn man darunter überhaupt noch etwas Bestimmtes verstehen will. Hier wird die wissenschaftliche Denkform abgelöst durch die mythische, die ästhetische und die religiöse. Im tiefsten Grunde ist die Anthroposophie eben Kritik an der neuzeitlichen Vernunft; sie versucht die durch die Abstraktionen der Wissenschaft geschehene Entleerung und Verarmung der Wirklichkeit, die uns ja keine Erkenntnis der Dinge selbst bringen kann, zu überwinden durch das Erlebnis einer reicheren bildhaft-konkreten Welt — der **Welt des Mythos**. Der Mythos als Denkform hat dasselbe Doppelgesicht wie die Anthroposophie: einerseits zeigt er eine begrifflich-logische, andererseits eine ontologische Struktur; im Mythos ist ein theoretisches Element mit einem künstlerischen verknüpft; die mythische Einbildungskraft setzt immer einen Glaubensakt voraus (vgl. CASSIRER 1960, S. 97f.). Die von Ernst Cassirer in seiner bis heute richtungweisenden Philosophie der symbolischen Formen für das mythische Denken herausgearbeiteten Denk- und Anschauungsformen lassen sich sämtlich auch in der Steinerschen Geisteswissenschaft auffinden, ja sie sind wahrscheinlich der Schlüssel für das Verständnis des anthroposophi-

schen Denkens. Ich nenne hier die wichtigsten Übereinstimmungen in aller Kürze:

— Nichts in der Welt geschieht durch Zufall, alles durch erklärbare Absicht.

— Überall in der Welt und im Menschen wirken dieselben Kräfte, die in voller dinglicher Bestimmtheit zu schauen sind; sie können nach dem "Gesetz der Metamorphose" unterschiedslos in den mannigfachen Seinsbereichen zur Wirkung kommen.

— Jede Ähnlichkeit oder Gleichheit zwischen zwei Erscheinungen deutet darauf hin, daß dieselbe Kraft darinnen wirkt; von daher die Möglichkeit und Notwendigkeit schier unabschließbarer Analogieketten.

— Das Ganze der Zeit wird nicht in gleichmäßig-kontinuierlicher Abfolge oder als historische Zeit erlebt, sondern nach dem "mythischen Phasengefühl" in Zeitgestalten abgeteilt, in denen sich die "Rhythmen" des biologischen Werdens offenbaren.

— Die Zahl ist keine Ordnungs- oder Funktionszahl, sondern Ding- und Strukturzahl; sie hat ihr eigenes Wesen und ihre besondere "Kraft"; was dieselbe Zahl an sich trägt, trägt in sich dasselbe Wesen.

— Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Auffassung der Seele als einer unanschaulichen Einheit herrscht hier die Vorstellung der Seelenspaltung; d.h. in ein- und demselben Menschen können ganz verschiedene Seelen oder "Leiber" miteinander existieren.

— Kraft der mythischen Überzeugung von der ungebrochenen Einheit und Stetigkeit des Lebens hat die menschliche Existenz keine bestimmten Grenzen in Raum und Zeit; von daher der Glaube an die Wiedergeburt (bzw. Reinkarnation) und an das unvermeidliche Schicksal (bzw. Karma) (vgl. CASSIRER 1977).

Um nochmals abschließend auf die eingangs gestellte Frage nach den Gründen für die Anziehungskraft des anthroposophischen Denkens zurückzukommen — vielleicht liegt der Hauptgrund darin, daß wir in der Geheimwissenschaft Rudolf Steiners und seiner Schüler entgegen ihrem Selbstverständnis dem altbekannten Antlitz des Mythos heute wiederbegegnen können. Anders als die ursprünglichen Mythen stellt die Anthroposophie indes eine planmäßige Synthese verschiedener mythischer Weltdeutungen dar; sie ist gleichsam ein rationalisierter Mythos

zweiter Ordnung, dessen von einem prophetischen Führer vorgegebene Bilderwelt seine Gefolgschaft nachträglich auf den Begriff zu bringen versucht.

Für die modernen Wissenschaften ist der natürliche Weltbegriff und die dogmatische Erkenntnisform der Anthroposophie ein provokanter Anachronismus; denn jene hatten das mythische Zeitalter erst hinter sich zu lassen, um in ihr logisches eintreten zu können. Die mythische und die wissenschaftliche Denkform stehen aber nicht nur in einem geschichtlichen Nacheinander, sondern auch in einem funktionellen Nebeneinander; denn jede kann ihre unverzichtbare Orientierungsleistung erbringen. Es ist charakteristisch für den Menschen, daß er nicht auf eine einzige Methode der Wirklichkeitserkenntnis angewiesen ist. "In allen menschlichen Tätigkeiten und in allen Formen menschlicher Kultur finden wir eine 'Einheit in der Vielfalt'. Kunst gibt



uns eine Einheit der Intuition; Wissenschaft gibt uns eine Einheit des Denkens, Religion und Mythos geben uns eine Einheit des Fühlens. Kunst öffnet uns das Universum der 'lebenden Formen'; Wissenschaft gibt uns ein Universum von Gesetzen und Prinzipien; Religion und Mythos beginnen mit dem Gewährwerden der Universalität und grundsätzlichen Identität des Lebens" (CASSIRER 1985, S. 53).

Da das Leben in seiner Ursprünglichkeit nicht unmittelbar zu greifen, es

vielmehr immer schon durch die menschlichen Symbolwelten gestaltet ist, kann nur die Gesamtheit der "Welt-sichten" als Ausdruck der "Wahrheit" betrachtet werden. Das mythische Welt-erleben verbürgt, nimmt man es in seiner Eigenart hin, wie Sprache und Kunst, einen unentbehrlichen, emotional fundierten "ganzheitlichen" Zugang zu Mensch, Natur und Transzendenz. Dieses Weltverhältnis bildet auch die Grundlage des anthroposophischen Geist-Erlebnisses; es steht allerdings im Widerspruch zu dessen Anspruch, zugleich Geistes-Wissenschaft sein zu wollen. Das theoretische Denken muß sich des emotionalen, ästhetischen und religiösen Erlebnisses anschaulicher Ganzheit und Wohlgeordnetheit der Welt, der mythischen Erfahrung der All-Einheit und All-Beseeltheit entschlagen (2). Hier kann Ganzheit nur eine den Erkenntnisprozeß regelnde Idee sein, Ausdruck des Bestrebens der Vernunft, in der Vielzahl und Unübersichtlichkeit der einzelwissenschaftlichen Erkenntnisse und "Weltbilder" einen Einheits-gesichtspunkt behaupten zu wollen. In der anthroposophischen Deutung des Menschen und der Welt sowie im geisteswissenschaftlichen Schulungsweg zur Erkenntnis des Geistigen herrscht — wir hoffen, dies gezeigt zu haben — die mythische Denkform über das theoretisch-abstrakte Denken (3). Man mag daher in Steiners Geisteswissenschaft mit gewissem Recht einen späten **Nachklang der romantischen Philosophie der Schelling-Schule** vernennen. Denn auch dort vollzog sich eine Umwertung der Denkformen: Der Mythos, der vordem als unterste Stufe des Denkens angesehen worden war, bekam plötzlich den höchsten philosophischen Rang zugesprochen. Er sollte, dies will ja auch Steiners Anthroposophie, die Synthese von Wissenschaft, Kunst und Religion gewährleisten und damit das kritische Denken der Aufklärung in sich aufheben. Eine solche Glorifizierung übersieht nur allzu leicht die Gefahren des Mythos, welche auch von der anthroposophischen Geistesanschauung ausgehen können: die mythische Denkform ist von allen die unmäßigste, denn sie überschreitet alle Grenzen; sie tendiert dazu, ihre Norm absolut zu setzen und sie den anderen Gebieten kultureller Tätigkeit aufzuzwingen (vgl. CASIRER 1985, S. 103 u. 388). Auch gegenüber der exzessiven Denkform der

anthroposophischen Geisteswissenschaft, die wie das mythische Denken letztlich auch durch Argumente nicht zu erschüttern ist (4), bleibt kritischer Rationalität weiterhin nur die Aufgabe, angesichts solcher Grenzüberschreitung in der Selbstbesinnung auf ihre Prinzipien gegen jeden Problemverlust begründeten Einspruch zu erheben.

Seine Erläuterungen können aber auch erschließende Kraft für das Verständnis des Steinerschen Denkens beanspruchen, das sich ja vor allem in seiner ersten und letzten Phase als "goetheanistisch" bezeichnet hat.

(3) Diese Rangordnung bleibt m.E. unstrittig, auch wenn von anthroposophischer Seite das Gegenteil behauptet wird. Man lese dazu nur sorgfältig den folgenden Ausschnitt aus einer ausführlichen Replik von Johannes Kiersch, worin er den von mir auch an anderer Stelle erhobenen Vorwurf, Steiners Denken verfehle durch seine mythischen Wesenszüge die moderne Wissenschaftlichkeit, zurückweisen will: "Denn das neue (i. e. das anthroposophische — H.U.) Bewußtsein nimmt die Früchte des 'Zeitalters der Verstandesseele' mit auf. Selbstbewußtsein und die Fähigkeit zu rationaler Kontrolle bleiben auf dem anthroposophischen Weg zum Geist voll erhalten und geben der Wissenschaftlichkeit des 'Zeitalters der Bewußtseinsseele' ebenso wie dem individuellen Gewahrwerden des Übersinnlichen eine gänzlich andere Gestalt als das mythische Bewußtsein hatte. Wie diese Gestalt sich im Lauf der nächsten Jahrhunderte ausformen wird, kann heute noch niemand sagen. Daß sie anders sein wird als jene archaische Form, mit der sie so viel gemeinsam hat, steht mit Sicherheit fest. Das neue Bewußtsein wird die sinnes- und verstandesgebundenen Formen des Denkens übersinnlich schauend hinter sich lassen, aber es wird jederzeit in der Lage sein, da, wo das sachgemäß ist, auch die Perspektive dieser Denkformen wieder einzunehmen" (KIERSCH 1986, S. 317). Einem Zwitter gleich will das anthroposophische Denken also Wissenschaft und Mythos zugleich sein dürfen. Ich hoffe, weiter oben gezeigt zu haben, daß es dabei zwangsläufig den Anspruch neuzeitlicher Rationalität — und diese ist keinesfalls nur die eines "reduktionistischen Positivismus" (KIERSCH) — verfehlen muß.

(4) Es ist ja sozusagen Theoriebestandteil der Anthroposophie, daß das nor-

## Lehrerseufzer

Einfach vortrefflich

All diese beamtenrechtlichen Vorzüge  
Viel Urlaub, gutes Gehalt, Pensionsberechtigung,  
Die hohe Zeitsouveränität.  
All das sollten wir nicht vergessen.  
Durchaus einleuchtend!

Wenn nur mein Unterricht morgen nicht wär!

Immer und überall stört mich auch nur der Gedanke daran!  
Die schönsten Nachmittagsstunden bringt er durcheinander!

Wenn ich nach dem Lehrplan gehe, Interessiert das meine Schüler nicht (ich gebe zu: mich auch nicht mehr) oder

Ich fühle mich inkompetent — gerade bei diesem Thema!

Wenn ich aber nach meinem Interesse gehe,

Laufe ich Gefahr, daß ich Schwierigkeiten bekomme,

Mit dem Rektor, mit den Eltern, mit der Schulaufsicht

Oder mit der Schülerunion!

Im entscheidenden Augenblick, ich weiß, gehe ich doch wieder

Nach diesem unsäglich langweiligen Schulbuch vor,

Anstatt mich über neue Unterrichtsmaterialien zu erkundigen.

Kurz bevor ich mich entschlief, endlich anzufangen,

Schaue ich noch schnell die Tageschau an:

Südafrika, Nicaragua und immer noch Tschernobyl!

Und ich soll morgen Bismarck durchnehmen!

Irgendwie scheitere ich so oft mit meinem Unterricht,

Ob es Anderen auch so geht?

Mit mir ist eben kein Staat zu machen!

Oder vielleicht gerade doch?

A.K.T.

(in Anlehnung an H.M. Enzensberger "Lehrerseufzer", vgl. ZEP 4/85, S. 24).

male vernunftgemäße Denken ein defizienter Erkenntnismodus, ein "herabgelähmtes" Weltverstehen sei. Es verbleibt in den Denkformen der "Verstandesseele" — auf der Vorstufe lediglich zu der in der "Geisteswissenschaft" wieder erreichbaren Fähigkeit, neben der raum—zeitlichen auch die übersinnlich—geistige Welt zu erkennen.

#### ANMERKUNGEN

(1) In der Schülerschaft Steiners wird indes nachhaltig beteuert, daß mit der Anthroposophie durchaus ein wissenschaftlicher Dialog fruchtbar geführt werden könne, wenn man nur — wie Steiner es in "Von Seelenrätseln" (1917) schon vorgeschlagen hat — den Bereich des okkult geschauten Geistigen ausklammert und die wissenschaftliche Diskussion auf den Bereich der anthroposophischen "Philosophie über den Menschen" beschränkt. Die damit proklamierte dreistufige Hierarchie der Erkenntnisformen Anthroposophie, Philosophie, Wissenschaften erinnert nicht zufällig an die scholastische. Die Philosophie expliziert als Magd der Theologie die dem Glauben offenbarten Einsichten in die übersinnliche Welt und die Wissenschaften arbeiten sich — wie weiland noch in den Symmentwürfen des deutschen Idealismus — als Diener an den normativ deduzierten universalen Deutungsschemata des philosophischen Systems ab. Sieht man einmal davon ab, daß dieses Magd-Modell geschichtlich nur im Ordo rerum des gläubigen Mittelalters seine Plausibilität besaß und die Dynamik der einzelwissenschaftlichen Erkenntnisse inzwischen jede Weltanschauungsphilosophie gesprengt hat, dann bleibt als wichtiger Effekt dieses "Gesprächsmodells" die Tabuisierung der anthroposophischen Wesenseinsichten vor dem Zugriff der philosophischen Erkenntnis Kritik und der wissenschaftlichen Forschung. Mythische Gefühlsgewißheit darf also nur vom Denken eingeholt, niemals aber überholt werden.

(2) Die auf der Basis der kritizistischen Kulturphilosophie Cassirers erfolgte Charakterisierung der Denkform Anthroposophie läßt sich mit den Mitteln der hermeneutischen Kulturphilosophie Eduard Sprangers in Richtung auf ein Verstehen der Lebensform

Anthroposophie fortsetzen. Rudolf Steiner und seine Geistesschüler sind in dieser Perspektive nicht primär theoretische, sondern eher ästhetische und religiöse Menschentypen. Das Ziel des typischen ästhetischen Menschen ist nach Spranger Selbstverwirklichung und Selbstvollendung, seine religiöse Weltauffassung ist die Allbeseelung. Das Wesen der Natur, in der er verwandtes Leben spürt, stellt sich ihm anders dar als dem theoretischen Menschen. Als "universaler Symbolist" neigt er dazu, der Mythologie, weil sie auf der Einfühlung aller Gemütskräfte beruht, eine höhere Erkenntnisbedeutung zuzugestehen als der streng theoretischen Wissenschaft. Als religiöser Mensch gleicht der Anthroposoph dem Typ des immanenten Mystikers, der das Wissen zu vollenden sucht, um sich der göttlichen Allwissenheit zu nähern; er sucht die Erlösung in der Welt und sieht im Tode ein unbegrenztes Stufenreich möglicher Verklärungen und Läuterungen vor sich. Er bedient sich des uralten

Weltbildes in der Art des Neuplatonismus, in dem alles Endliche der Spiegel des Unendlichen, alles Zeitliche und Räumliche nur Symbol des Geistigen ist. Der Gedanke des Stufenreiches deutet dann die jeweilige Nähe einer Erscheinung zum höchsten Geistigen an. In diesem mystischen Allbewußtsein liegt von Anfang an der Versuch einer neuen "scientia intuitiva" einer höheren Form der Logik, die den Dualismus von Wissen und Glauben aufheben will — ein Versuch der Selbsterlösung des Denkens. Selbst die Erkenntnistheorie ist letztlich von dieser religiösen Grundstellung abhängig. Das Schicksal wird in dieser Haltung nicht theoretisch als bloße kausale Verkettung der Umstände aufgefaßt, sondern als Ausfluß einer höchsten Weltordnung innerlich als Vorsehung gedeutet (vgl. SPRANGER 1950, S. 165ff. und 236ff.). Es liegt auf der Hand, daß Spranger bei dieser typologischen Charakterisierung die Person Goethes vor Augen gestanden hat.

#### LITERATUR

**BECKER, K.E. /SCHREINER, H.-P. (Hg.):** Rudolf Steiner — Praktizierte Anthroposophie. Beiträge für ein humaneres Leben. Frankfurt a.M. 1983.

**CASSIRER, E.:** Was ist der Mensch? Versuch einer Philosophie der menschlichen Kultur. Stuttgart 1960.

**CASSIRER, E.:** Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken. 7. Aufl. Darmstadt 1977.

**CASSIRER, E.:** Der Mythos des Staates. Philosophische Grundlagen politischen Verhaltens. Frankfurt a.M. 1985.

**ELIAS, N.:** Über die Natur. In: Merkur, 40. Jg. (1986), H. 6, S. 469ff.

**GROSSE, R.:** Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg. Dornach 1968.

**HARTMANN, O.J.:** Dynamische Morphologie. Embryonalentwicklung und Konstitutionslehre als Grundlage praktizierter Medizin. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1959.

**JASPERS, K.:** Philosophie und Wissenschaft. In: ders., Über Bedingungen und Möglichkeiten eines neuen Humanismus. Stuttgart 1951, S. 3ff.

**JASPERS, K.:** Descartes und die Philosophie. 3. Aufl. Berlin 1956.

**KIERSCH, J.:** Die Waldorfpädagogik. 3. Aufl. Stuttgart 1973.

**KIERSCH, J.:** Herausforderungen an die anthroposophische Lehrerbildung. In: Das Goetheanum. Wochenschrift für Anthroposophie 63 (1984), Nr. 49., S. 379ff.

**KIERSCH, J.:** Fruchtbare Kritik. In: Das Goetheanum. Wochenschrift für Anthroposophie 65 (1986), Nr. 41, S. 314ff.

**SPRANGER, E.:** Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 8. Aufl. Tübingen 1950.

**STEINER, R.:** Grundbegriffe der Theosophie (1904/05). Dornach 1957.

**STEINER, R.:** Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (1919). Stuttgart 1959.

**STEINER, R.:** Anthroposophische Leitsätze (1924/25). Dornach 1976.

**STEINER, R.:** Die Geheimwissenschaft im Umriß (1910). Frankfurt a.M. 1985.

**ULLRICH, H.:** Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/München 1986.

Alfred K. Tremel:

# TRÄUME EINES GEISTERSEHERS ODER GEISTESWISSENSCHAFT?

Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners

Die Erkenntnistheorie hat in der Philosophie einen grundlegenden Stellenwert. Sie untersucht die Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis und steht damit am systematischen Anfang eines philosophischen oder wissenschaftlichen Systems. Das sieht auch Rudolf Steiner so, und er hat deshalb schon relativ früh damit begonnen, seine "Erkenntnisse" erkenntnistheoretisch zu begründen. Bevor wir uns über die für Nichtanthroposophen recht exotisch anmutenden Inhalte der "geisteswissenschaftlichen" Betrachtungsweise Rudolf Steiners streiten, ist es deshalb angebracht, deren "Grundlage", also seine Erkenntnistheorie zu betrachten. Sie kann Aufschluß geben, ob und inwieweit der Anspruch Steiners, eine "Geisteswissenschaft" sui generis entwickelt zu haben, berechtigt ist.

## I.

Die Erkenntnistheorie Steiners ist nicht aus einem Guß, sondern nach und nach entwickelt worden und geht deshalb nicht ganz ohne Brüche zusammen. Man kann drei Phasen und damit drei, auch zeitlich aufeinanderfolgende Teile unterscheiden: 1. die erkenntnistheoretische Grundlegung in seiner Dissertation (1), 2. sein erkenntnistheoretisches Hauptwerk "Philosophie der Freiheit" und schließlich 3. die Beschreibung der Methode, des Weges, wie man zu "übersinnlichen" Erkenntnissen einer anthroposophischen Geisteswissenschaft kommt, also gewissermaßen seine auf der Erkenntnistheorie aufbauende Methodologie (3; 4). Die mithilfe dieser Methode dann produzierten Inhalte (z.B. 5) sind hier nicht Gegenstand der Betrachtung.

Die in der Grundlegung zum ersten Mal systematisch entwickelten Eckpfeiler der Steinerschen Erkenntnistheorie sind schnell aufgezählt. Im Vergleich etwa zur Kantschen Kritik der reinen

Vernunft ist der Steinersche Entwurf nicht ohne geniale Schlichtheit der Axiome. Sie lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen:

---

1. Jede Erkenntnistheorie muß "völlig voraussetzungslos sein" (I, 25).

---

Schon dieses erste Axiom enthüllt vieles vom Steinerschen Denken und seiner Problematik, insb. seine Radikalität, aber auch sein hoher Anspruch. Daß dieser dann wohl kaum einlösbar sein dürfte, zeigt folgende Überlegung: Schon eine reflexive Betrachtung dieses Satzes enttarnt ihn als eine "contradictio in adjecto", als einen Selbstwiderspruch, denn die Forderung, jede Erkenntnistheorie müsse vorausset-

zungslos sein, ist selbst schon Voraussetzung einer Erkenntnistheorie. Aber das mag ein spitzfindiges, sophistisches Argument sein, das die kritizistische Denkweise der Anthroposophen, dort wo es um andere Positionen geht, nur kopiert. Lassen wir deshalb die Forderung zunächst einmal so stehen, so absurd sie auch sein mag, zumal sie in einer langen philosophischen Tradition der Suche nach dem Archimedischen Punkt in der menschlichen Erkenntnis steht.

Trotzdem dürfen wir nicht verschweigen, daß alle — rationalistischen und empiristischen — Versuche, diesen archimedischen Punkt zu finden, bislang vergeblich waren. Zumindest in der heutigen Wissenschaftstheorie dürfte man sich über eines einig sein: "Die Anfangslosigkeit gehört zu den unentrinnbaren Bedingungen aller menschlichen Erkenntnis" (BOLLNOW 1970, 21).

Steiner steht mit dem ersten Axiom seiner Erkenntnistheorie mit einem Bein noch deutlich im Mittelalter, das schon die absolute Wahrheit und den absoluten Anfang wenn schon nicht mehr sicher kennt, so doch noch glaubt, (wieder—) finden zu können. Er irrt sich aber und hinkt schon seiner Zeit hinterher, wenn er diesem ersten Axiom seiner Erkenntnistheorie den Satz anfügt: "Das wird wohl allgemein zugestanden" (I, 25). Das wurde es am ausgehenden 19. Jh. gerade nicht mehr, zumindest nicht von wichtigen philosophischen Strömungen, wie etwa der Lebensphilosophie und der Geisteswissenschaft Wilhelm Diltheys. Aber schon Kant hatte ja hundert Jahre vor-

her die (apriorischen) Grenzen möglicher Vernunftkenntnis abgesteckt und damit die Pflöcke zwischen kritischer und nichtkritischer Metaphysik sichtbar eingeschlagen. Auf dem Hintergrund der Steinerschen (unerfüllbaren) ersten Forderung an eine allgemeine Erkenntnistheorie ist es nur logisch, daß alle anderen Konkurrenten an dieser Meßlatte scheitern. Steiner braucht in seiner Doktorarbeit nur wenige Sätze um Kant zu "widerlegen", denn dieser arbeitet eben nicht "völlig voraussetzungslos", ebenso alle anderen genannten Denker. Der Vorzug der hohen Meßlatte mag sein, daß keine andere Theorie ihren Ansprüchen genügt, aber ihr Nachteil ist, daß sie auch der eigenen Theorie angelegt werden muß. Man ist deshalb gespannt, wie Steiner eine "völlig voraussetzungslose Erkenntnistheorie" aufzubauen vermag.

---

## 2. Eine Erkenntnistheorie muß ihren Ausgangspunkt "außerhalb der Erkenntnis" nehmen. Dieser "Ausgangspunkt", dieses "absolut Erste", ist das "Unmittelbar Gegebene" (UG).

---

Steiner versucht mit diesem zweiten Axiom das Grundproblem jeder Erkenntnistheorie zu lösen, das darin besteht, daß man einerseits jegliche Erkenntnis, jegliches Denken, erst begründen will, man dabei aber immer schon erkennen und denken muß, also das erst zu Begründende schon voraussetzt. Steiner scheint hier logisch korrekt vorzugehen. Der Grund darf nicht mit dem zu Begründenden identisch sein, sonst wäre das Argument zirkulär. Wenn das zu Begründende die Erkenntnis ist, muß der Grund selbst nicht Erkenntnis sein. Aber wie kann ich es erkennen? Wie kann ich es denken? Die-

ses Kunststück, etwas was jedem Denken und Erkennen selbst schon vorausliegt, selbst durch das Denken zu erkennen, versucht nun Steiner zu lösen, indem er den ominösen Begriff des "Unmittelbar Gegebenen" einführt. Natürlich wird das Problem damit nur verschoben, nämlich auf die Erkenntnis dieses Nichterkennbaren. Es ist m.E. kein bloß "propädeutisches" oder "didaktisches" Problem, sondern eines das dem gedanklichen Argument selbst immanent ist, wenn Steiner hier sprachlich im Unklaren und Vagen verbleibt und im Vergleich damit das Kantische "Ding an sich" geradezu konkret erscheint.

Das UG ist "ohne gedankliche Bestimmung", "ohne Zusammenhang", "ohne Differenzen", "ohne jegliche Prädikation", "ohne Wirklichkeit", "ohne Eigenschaft", man kann eigentlich "überhaupt nichts über dasselbe aussagen", es ist schlechthin "bestimmungslos". Man kann eigentlich nur eines darüber aussagen, nämlich, daß man nichts darüber aussagen kann. Gerade die Negation, die Negierung aller Prädikate, insb. aber daß es "Nicht-Gedachtes", "Nicht-Erkentnis", sei, kann gedacht werden. Das ist, bis in die Formulierungen hinein, gut Hegelianisch. Das "Unmittelbar Gegebene" ist das "reine Sein" — "ohne alle weitere Bestimmung. In seiner unbestimmten Unmittelbarkeit ist es nur sich selbst gleich und auch nicht ungleich gegen Anderes, hat keine Verschiedenheit innerhalb seiner, noch nach außen ... Es ist die reine Unbestimmtheit und Leere ... Das Sein, das unbestimmte Unmittelbare, ist in der Tat Nichts, und nicht mehr noch weniger als Nichts" (HEGEL 1971, 66 f.). Das Nichts aber, das reine Nichts, ist "vollkommene Leerheit, Bestimmungs- und Inhaltslosigkeit; Ununterscheidbarkeit in ihm selbst" (dito).

Während jedoch Hegel im ersten Abschnitt des ersten Buches seiner Logik I Identität und Differenz von Sein und Nichts **dialektisch** entfaltet, versteht Steiner das UG **ontologisch**. Damit stellt sich aber sofort die Frage, wie beide Entitäten wieder zusammenzubringen sind. Wie kann denn Nichts Grund von Allem sein? Wie kann Nichtwissen der Grund für Wissen abgeben? Schließlich ist Nichts nur Nichts: Ex nihilo nihil fit. Daß aus Nichts etwas wird, das ist der Grundmodus naiver Schöpfungstheorien,

"naiv" deshalb, weil die wirklichen Schöpfungsmythen in der Regel gerade nicht so dachten: aus einem diffusen Nebel, aus Chaos, entstehen Beziehungen, Muster, wird Ordnung. Wo ist bei Steiner der Gott, der zwischen Nichts und Etwas verbindet? Seine Antwort ist säkularisierter, weil anthropozentrierter Schöpfungsmythos: Das UG muß als "unmittelbar vor dem Erkennen" gedacht werden, es muß eine "notwendige und allgemeine Verbindung" zwischen dem Nichterkennen und dem Erkennen geben, eine Art "Brücke", die einen "ersten Schritt" gestattet, ein "Sprungbrett", um vom "UG" zum Anfang des Erkennens zu gelangen. Nachdem Steiner "künstlich" das Seiende und das Sein, das Wissen und das Nichtwissen radikal zerrissen hat, muß er es wieder irgendwie zusammenbringen, und dabei wird er inkonsequent, denn entweder ist das UG nichts und nur Nichts oder etwas schon Vermitteltes, aber beides zugleich? Nun, das "Nur Bloß—Gegebene" ist bei Steiner gleichzeitig ein "Nicht—nur Bloß—Gegebenes", und zu einem solchen wird es durch die "Begriffe und die Ideen", also vermittels unseres Denkens.

---

## 3. Erkenntnis ist das Bestimmen des UG durch das Denken, also durch Begriffe und Ideen.

---

Hier sind wir nun am Kern der Steinerschen Erkenntnistheorie angelangt. Er hat diesen Fokus seiner Philosophie vor allem in seiner "Philosophie der Freiheit" ausführlich behandelt und gleichzeitig seine einleitenden Bemerkungen dazu in seiner Dissertation erheblich modifiziert und ergänzt. Jetzt erscheint das UG als **Wahrnehmung** (durch Beobachtung) und das **Denken** (als Intuition) vermittels der **Begriffe** und **Ideen**. Die unüberbrückbare Kluft von Nichts (UG) und Etwas (Erkenntnis), die zunächst nicht so recht zusammengehen will, wird nun durch ein nicht uninteressantes Argument überbrückt.

Dort wo keine Kluft ist, braucht sie auch nicht überwunden zu werden. Alle Differenzen, wie Subjekt-Objekt, Denken-Wahrnehmen ect. sind selbst Produkte des Denkens, insofern ist eigentlich alles immer schon zusammen. Ihre Einheit ist nur verborgen, aber sie kann dort wiederhergestellt werden, wo jeder "Grund- und Urgesetz zunächst in unserem eigenen Bewußtsein entgegentritt" (2, 33). Erkenntnis hat es nun gar nicht mehr mit der Überbrückung einer tiefen Kluft zu tun, sondern ist "Miteinander Vereinigen der zunächst getrennt gegebenen Bestandteile des Weltbildes" (2, 70). Dieses Weltbild ist in beiden zunächst getrennt erscheinenden Teilen uns immanent, bloß zunächst unbewußt als "Tätigkeit des Ich"; es zum Bewußtsein zu "erheben", heißt erkennen. Der Erkenntnisakt wird damit radikal subjektiviert. Wir erkennen, weil wir die Erkenntnis selber machen. Erkennen, so Steiner ganz klar und deutlich, "ist Beobachten von etwas, was man selbst hervorbringt" (2, 46). Damit löst Steiner zunächst das Problem der Subjekt-Objekt-Trennung im menschlichen Denken, nämlich dadurch, daß er diese selbst als Produkt des menschlichen Denkens bestimmt, das eben durch dieses Denken also auch wieder aufgehoben werden kann. Steiners Erkenntnistheorie ist deshalb zunächst einmal eindeutig keine realistische, sondern eine idealistische, keine empiristische, sondern eine rationalistische. Aber vor allem ist sie **Monismus**, d.h. sie geht von der Einheit des Ganzen aus. Alle binären Trennungen sind Produkte des menschlichen Geistes, der sie prinzipiell deshalb auch wieder überwinden kann.

Aber indem Steiner ein Loch seiner Erkenntnistheorie stopft, reißt er ein anderes auf. Wenn Erkenntnis rein dem Subjekt immanent ist, wie wird sie dann objektiv? Wie gelange ich zur "Wahrheit" und vermeide ich den "Irrtum"? Wie komme ich vom bloß Subjektiven, Zufälligen, Partikularen zum Objektiven, Notwendigen und Allgemeinen? Das ist die eigentlich wissenschaftlich interessante Frage, denn die moderne Wissenschaft entstand gerade aus den Beantwortungsversuchen auf diese Frage. Auch wenn die Antwort Steiners nicht befriedigen kann, niemand kann ihm vorwerfen, er hätte sich nicht mit ihr auseinandergesetzt. Seine Antwort ist nicht ohne Eleganz, und es ist eine mehrfache. Sie lautet: Zunächst einmal

ist die Subjekt-Objekt-Trennung selbst denkimmanent, also auch das Objekt; Denken ist folglich nicht bloß subjektiv, sondern eo ipso (!) objektiv: "Das Denken ist somit (!) ein Element, das mich über mein Selbst hinausführt und mit den Objekten verbindet" (2, 62; vgl. auch 62). Nun hier verwechselt Steiner Intension und Extension des Begriffes "Objekt". Wenn ich etwas denke (Intension), kann ich etwas anderes meinen (Extension). Das bloß subjektiv Gedachte wird nicht schon dadurch objektiv, daß es subjektiv gedacht wird, zumindest dann nicht, wenn wir beide Begriffe nicht in einer der Alltagssprache völlig konträren Bedeutung verwenden. Aber Steiner untermauert dieses Argument noch durch folgende Variante: "Für mein Wahrnehmen bin ich zunächst innerhalb der Grenzen meiner Leibeshaut eingeschlossen. Aber was da drinnen steckt in dieser Leibeshaut, gehört zu dem Kosmos als einem Ganzen" (2, 107). Alles gehört objektiv zusammen, also auch mein bloß Subjektives. Aber dieses monistische Axiom ist natürlich ein metaphysi-

dürfte vermutlich das älteste sein, denn es stammt von Platon und ist in der Philosophie als "platonische Ontologie", als "Begriffsrealismus" und — dort wo sie erkenntnistheoretisch als "Wesenserkenntnis" formuliert wird — als "Essentialismus" bekannt. Steiner glaubt allen Ernstes noch, daß Begriffe (schlechthin) etwas Allgemeines, Universelles sind und einen eigenen ontologischen Status haben, also Universalien sind, die überzeitlich und "ewig" existieren. Nur deshalb kann er behaupten, daß wir alle durch das Denken in Begriffen "das allgemeine Geschehen des Kosmos" ohne Grenzen (grenzenlos) und absolut wahr (wesenhaft) erkennen können. Das "Wesen" ist "überzeitlich und ewig", und es ist gewissermaßen in den Begriffen und Ideen hypostatiert, wengleich sie als Dinge nur geistig real sind. Anthroposophischer Erkenntnis geht es deshalb ganz altmodisch um das "Emporheben des Erkenntnisniveaus zu einer allgemeinen **überzeitlichen** bzw. **zeitunabhängigen Wesenserkenntnis**" (KIENE 1984, 106).



scher Glaubenssatz, eine unbewiesene und unbeweisbare Voraussetzung. Sie setzt jene Gottesperspektive voraus, die neben dem Subjektiven und dem Objektiven, neben dem Einzelnen und dem Allgemeinen, noch eine weitere, dritte Vergleichsposition kennt, von der aus erst die Übereinstimmung feststellbar ist.

Schließlich schiebt Steiner noch ein drittes Argument nach, das für sein ganzes Denken charakteristisch ist. Es

Wir sehen, der mittelalterliche essentialistische Wahrheitsbegriff feiert hier fröhliche Wiederauferstehung, nachdem er im Übergang zur Moderne nach langem Todeskampfe gestorben war. In der Moderne werden jetzt nämlich die "nomina" als konventionelle Zeichen und arbiträre Symbole und nicht mehr als geheimnisvolle, wesenhafte "numina" verstanden (vgl. KAINZ 1972, 357). So daß wohl gewiß das Wort nomen von nomos kommt, das

heißt Gesetz; werden die nomina doch von den Menschen ersonnen ad placitum, also aufgrund freier und gemeinsamer Übereinkunft" sagt William von Baskerville als Vertreter der neuen Zeit in Ecos "Name der Rose" (vgl. TREML 1986). Die neuere biologische Begriffsforschung vermutet wohl, daß die Grundlage der Begriffsbildungen angeborene Dispositionen sind, nirgends mehr aber spricht man heute noch von einer "ewigen", "seinsgemäßen" Qualität der Universalien im Geiste (vgl. RIEDL 1986).

Die Steinersche Erkenntnistheorie ist deshalb zu Recht als "essentielle" bezeichnet worden (KIENE 1984). Das Problem des Essentialismus ist nur, daß er keine externen Kriterien anzugeben vermag für die Grenze zwischen Wesenserkenntnis und Irrtum, ja letztlich zu einer Begründung gar nicht fähig ist. Eine "essentielle Erkenntnis", so der Anthroposoph Kiene schlicht und offen "...kann und muß nicht weiter begründet werden... Eine **Wesenserkenntnis** ist eine in sich selbst begründete ideelle Erkenntnis" (KIENE 1984, 113). Für seine Pädagogik folgenreich — und problematisch — ist dieser Steinersche Essentialismus vor allem deshalb, weil damit jedes Konkrete, Individuelle, jeder Schüler und jede Schülerin, zum bloßen Zeichen eines "ewigen Wesens" wird und damit einen bloß abgeleiteten, sekundären Stellenwert erhält: "Er (der anthroposophische Lehrer z.B., A.K.T.) lernt jedes Ding nur mehr in derjenigen Beziehung wichtig oder unwichtig nehmen, als er das Verhältnis dieses Dinges zu einem Bleibenden, Ewigen erkannt hat" (3, 181).

Eine essentialistische Erkenntnistheorie nimmt im Universalienstreit über die Existenz jene Entitäten, die wir mit Begriffen meinen, eindeutig eine realistische Position ein. Der ursprüngliche Idealismus in der Steinerschen Erkenntnistheorie wird nun unter der Hand durch die essentialistisch gefüllte Ontologie der Begriffe und Ideen des menschlichen Denkens zu einem (geistigen) Realismus. Die Idee selbst ist, weil real, Beweis genug für die Existenz des Gemeinen: "Für wirklich Erkennende ist einfach das Vorstellen selbst ein Beweis des vorgeburtlichen Daseins, weil es Bild dieses vorgeburtlichen Daseins ist" (3, 42).

Steiner vertritt hier einen "naiven Realismus des Denkens", eine Art "objektiven Subjektivismus" oder "realisti-

schen Idealismus", eine Mischung aus universalistischem Panlogismus Hegelscher Prägung, individualistischem Phänomenalismus, platonischem Essentialismus und ontologischem Konstruktivismus. Die Grundfigur ist von Kant: Erst das Denken bringt in der Mannigfaltigkeit äußerer Eindrücke Erkenntnis zustande, weil es die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis bestimmt. Allerdings bezieht Kant dies streng auf die bloße Form möglicher Erkenntnis (reine Vernunft), während Steiner nun ontologisierend vom inhaltlichen "Wesen" der Erkenntnis spricht und damit in eine längst überholte essentialistische Position zurückfällt.

---

## 4. Das Erkennen der Begriffe und Ideen, und damit von Wirklichkeit, geschieht durch Intuition

---

Dieser letzte Punkt dürfte der folgenreichste sein. Natürlich ist auch der Intuitionismus keine Erfindung von Steiner, aber in Verbindung mit seinem (geistes—)wissenschaftlichen Anspruch einerseits und seinen okkulten Schauerlebnissen andererseits dürfte dieser Punkt vermutlich entscheidend daran beteiligt sein, daß Steiner zunehmend als Wissenschaftler sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs verabschiedete und zum Mystiker und Religionsstifter wurde, nicht zum emotiven Mystiker, aber zum kognitiven — oder: mentalen — Mystiker.

Mystik gründet im Leiden an Differenzen. In der Regel überbrückt der Mystiker diese Differenzerfahrungen durch ein subjektives Gefühl, Steiner — zumindest in seiner frühen Phase — jedoch durch das Denken: "Der Irrtum einer bloß auf das Gefühl gebauten mystischen Anschauungsweise besteht darin, daß sie **erleben** will, was sie wissen soll, daß sie ein Individuelles, das Gefühl, zu einem Universellen erziehen will" (2, 143 f.). Der frühe Steiner fühlt sich nicht mit dem Weltgan-

zen, sondern denkt sich mit ihm zusammen: "Unser Denken verbindet uns mit der Welt ... Denkende Betrachtung (...) vereinigt alle Gegensätze" und: "Erkennen" ist "ein stetiges Hineinleben in den Weltgrund" (2, 90).

Denken heißt bei Steiner "intuitiv erleben" (2, 148) und "Intuition" ist "das im rein Geistigen verlaufende bewußte Erleben eines rein geistigen Inhaltes" (2, 150). Nur durch Intuition kann "die Wesenheit des Denkens", die "Wahrheit" erfaßt werden: "Wir bestimmen den Inhalt eines Begriffes durch reine Intuition aus der ideellen Sphäre heraus" (2, 157).

Was aber, wenn die Intuitionen der Menschen verschieden sind, die Ergebnisse sind es ja offensichtlich? Für den Monismus ist der Begriffsinhalt der Welt "für alle menschlichen Individuen derselbe" (2, 257). Also kann nur einer recht haben. Aber wie?

Ich vermute, daß aus der Unfähigkeit und Unmöglichkeit, darauf eine vernünftige Antwort zu geben, der Wissenschaftler Steiner zunehmend in die Rolle des Sehers gedrängt wurde. Wenn nur eine Intuition richtig sein kann und nicht zwei sich widersprechende, dann hat im Zweifelsfalle nur der Meister recht. Die Anderen sind wohl vielleicht auf dem Wege dahin, aber nur der Meister selbst hat das Wesen und das Wesentliche schon geschaut. Steiner hat sich, wie wir wissen, nicht gescheut, seine mystischen Erfahrungen als "geisteswissenschaftlich" zu bezeichnen und in unzähligen Vorträgen, Aufsätzen und Büchern verbreitet. Der ungeheure Zwang, subjektive geistige Erfahrungen Anderen mitzuteilen, ist die eine Seite, das Bedürfnis vieler, diese Mitteilungen gierig aufzunehmen, die andere. So wie Steiner die Anthroposophie gemacht hat, so haben ein Stück weit sicher auch die Anthroposophen Steiner gemacht. Daß am Ende eine imposante Weltanschauung steht, aber der ursprünglich wissenschaftliche Impetus als bloße Behauptung im leeren (außerwissenschaftlichen) Raum zurückbleibt, ist nachvollziehbar, denn der erhoffte Erfolg, das erwünschte Echo, gewann Steiner nicht in der Wissenschaft, sondern in einem eigens erschaffenen Publikum.

**II.**

Steiner hat in mehrfachen, und keinesfalls einheitlichen Anläufen versucht, intuitive Erkenntnis "höherer Welten" zu methodisieren. Er blieb es seiner wissenschaftlichen Sozialisation nicht schuldig, seine Erkenntnistheorie in Methodologie zu übersetzen. Während etwa im kritischen Rationalismus die Intuition ein wichtiger, aber nur erster Schritt bei der **Entdeckung** wissenschaftlicher Hypothesen ist, und in einem zweiten, davon abgetrennten Schritt die systematische, intersubjektive überprüfbare **Überprüfung** folgen muß, ist bei Steiner die Intuition beides in einem. Die Verehrung der Wahrheit ist bei Steiner deshalb nicht Folge, sondern Voraussetzung ihrer Erkenntnis. Aber es gibt einen Weg dahin, den jeder gehen kann, so sein Versprechen (3, 164; 4, 16 f.). Dieser Weg der "Geheim-schulung", des "okkulten Unterrichts" ist umständlich und argumentativ recht konfus vor allem in (3) und (4) geschildert worden und kann hier nur knapp angedeutet werden. Er steht in einem eklatanten Widerspruch zum 1. Axiom seiner Erkenntnistheorie, denn er läuft

darauf hinaus, zunächst "devot" und "kritiklos", in "heiliger Scheu" den "Pfad der Verehrung" dadurch zu betreten, daß man die intuitive Erfahrung eines "Eingeweihten" so unvoreingenommen aufzunehmen versucht, daß der Lernende zu einem "völlig leeren Gefäß" wird, "in das die fremde Welt einfließen kann" (3, 168). Steiner spricht hier in diesem Zusammenhang auch von einem "intimen Hineinleben" (4, 10) und von einer "energischen Schulung in Devotion" (4, 24), die stufenförmig von der "Vorbereitung" zur "Erleuchtung" bis hin zur "Einweihung" vorwärtsschreitet (vgl. 4, 42 ff.). Steiners Plädoyer für ein unvoreingenommenes divinatisches Verstehen am Anfang einer Erkenntnis ist trivial und problematisch in einem. Trivial weil Verstehen eine triviale Voraussetzung von Kritik ist, problematisch, weil das eine das andere nicht ertränken und verunmöglichen darf. Das Hineinsetzen in einen Gedankengang, um ihn zu verstehen, darf deshalb nicht verwechselt werden mit der Bejahung oder Verneinung der darin implizit oder explizit enthaltenen Geltungsansprüche. Und genau dieses, nämlich das

"Fürwahrhalten" und nicht bloß das "Verstehen" fordert Steiner (3, 168). Er gibt keine externen Kriterien der Überprüfung an, die es erlauben, eine durch Intuition gewonnene Einsicht als "wahr" oder "falsch", als "objektiv" oder "subjektiv", als "gesund" oder "ungesund", als "echte geistige Forschung" oder Scharlatanerie zu bewerten. Ja schon diesen Gedanken zu denken, diese Frage zu fragen, wird verworfen: "Schon der Einwand: ich kann auch irren, ist störender Unglaube. Er zeigt, daß der Mensch kein Vertrauen hat in die Kraft des Wahren" (3, 178). Und der Zweifel, der Vater der modernen Wissenschaft, wird geradezu als moralisch verwerfliche Täuschung verurteilt: "Zweifel an dem Geist, die vorher in ihm noch aufkommen konnten, verschwinden; denn Zweifel kann nur, wen die Dinge über den in ihnen waltenden Geist täuschen" (3, 183). "Ein großer Eingeweihter" wird geradezu dadurch gekennzeichnet, daß "ihm der Zweifel völlig geschwunden" ist (4, 158). Steiner sagt einfach: Folgt mir im Denken nur weit und tief genug nach, "dann werden meine Gedanken schon selbst in

**edition südliches afrika**  
sachbücher • erzählungen • romane



**Joseph Hanlon**  
**MOSAMBIK**  
Revolution im Kreuzfeuer  
Aus dem Englischen von  
Erica und Peter Fischer  
Bonn 1986, 356 Seiten, DM 28,80\*  
edition südliches afrika 21

Weichen Weg nimmt die mosambikanische Revolution nach Präsident Machel's Tod?  
Das Buch des britischen Journalisten Joseph Hanlon gilt als die beste Analyse des nachkolonialen Mosambik, dessen Entwicklung so sehr vom benachbarten Apartheidregime beeinflusst wird.  
Dieses Buch sollte von jedem gelesen werden der das wahre Ausmaß der Probleme eines nachkolonialen Wiederaufbaus in der heutigen Welt verstehen will. (New Statesman)

**Julie Frederikse**  
**VON SOWETO NACH PRETORIA**  
Der Krieg um die Macht in Südafrika  
Bonn 1986, 196 Seiten, DM 29,80\*  
edition südliches afrika 22

Die amerikanische Journalistin Julie Frederikse hat den Widerstand des südafrikanischen Volkes seit den Schülerunruhen von Soweto 1976 aufgezeichnet. Ihr Buch ist im besten Sinne "Geschichte von unten". In den entscheidenden Phasen des Kampfes war sie dabei und sprach mit Parteien, mit Schwarz und Weiß, Revolutionären, Reformern und Reaktionen. Faszinierend und facettenreich dokumentiert ihr Buch die Entwicklung des Widerstands.

(unverändlich empfohlener Preis)

**MOSAMBIK**  
Revolution im Kreuzfeuer



**Informationsstelle südliches afrika**  
Issa • Blücherstraße 14 • 5300 Bonn 1

VERTREIBUNG  
VERHINDERN

**Vertreibungen**

- bedeuten Elend und Heimatlosigkeit für derzeit 20 Millionen Menschen (Kurden, Athiopier, Afghanen, Bahai, Assyrer, Stammesvölker in Indien, Indianer), davon nur etwa 11 Millionen offiziell registriert und "betreut"
- treffen vorwiegend ethnische, rassische oder religiöse Minderheiten

**Bedroht und vertrieben**

- von Bürgerkrieg und Völkermord, von Rassenwahn, Habgier und Landraub
- von ökologischem Raubbau und falschverstandenen Fortschritt

**Helfen Sie mit Ihrer Spende**

- die Weltöffentlichkeit aufmerksam zu machen auf diese Menschenrechtsverletzungen
- gegen diese Vertreibungen zu protestieren

**Gesellschaft für bedrohte Völker**  
Gemeinnütziger Verein  
Postfach 2024 • 3400 Göttingen  
Tel: 0551/55822-3  
Postgiro Hamburg 935-200  
BLZ 200 100 20

## GUTSCHEIN!



In der neuen Nummer:

**Brigaden in Nicaragua:**

*Der Abzug aus den Kriegsgebieten*

**Mord an Berndt Koberstein:**

*„Später hörten wir sie lachen und spotten“*

**Bonner Entwicklungshilfe:**

*Bundesregierung rüstet Guatemalas Polizei auf*

**Analyse:**

*Duarte — Präsident von Reagans Gnaden*

Abonnieren: Einzelheft 32 Seiten  
3,- DM. 10 Hefte jährlich. 6-Hefte-  
Abo 18,- DM. Solidaritätsabo  
ab 28,- DM.

Magazin Verlag, Schweffelstr. 6,  
2300 Kiel 1, Tel.: 0431/565848

Gegen Einsendung dieser Anzeige  
erhalten Sie das abgebildete Heft  
kostenlos. (Pro Person einmal)

Wahren". Wie auch immer: Im Zweifelsfall ist immer der Schüler schuld, nicht die Theorie des Meisters. Diese ist weder beweisbar noch widerlegbar, und damit ist dieser Teil wirklich eine Philosophie in der absoluten Freiheit, frei von Begründbarkeit und Widerlegbarkeit, kurz: unkritische Metaphysik. Man kann sie glauben oder auch nicht.

### III.

Immanuel Kant, von dem Steiner sich in einer Haßliebe abzusetzen und über ihn hinauszukommen sucht, während er in Wirklichkeit hinter ihn zurückfällt, hat in seiner vorkritischen Phase ein kleines Büchlein veröffentlicht mit dem Titel "Träume eines Geistersehers erläutert durch Träume der Metaphysik". Hierin thematisiert Kant die umfangreichen Schriften eines gewissen Herrn S., eines "Geistersehers" und schreibt dabei u.a.: "Das Schattenreich ist das Paradies der Phantasien. Hier finden sie ein unbegrenztes Land, wo sie sich nach Belieben anbauen können. (...) Dergleichen ... erheben sich weit über alle ohnmächtige Einwürfe der Schulweisen, und ihr Gebrauch oder Mißbrauch ist schon zu ehrwürdig, als daß er sich einer so verworfenen Prüfung auszusetzen nötig hätte" (KANT 1960, 922 f.). Kant bezeichnet dieses Geistsehen geradezu als Krankheit (des Kopfes): "Das Eigentümliche dieser Krankheit besteht darin: daß der verworrene Mensch bloße Gegenstände seiner Einbildung außer sich versetzt, und als wirklich vor ihm gegenwärtige Dinge ansieht" (A 67). Er gebraucht noch drastischere Worte, um dieses eigentümliche pathologische Phänomen zu beschreiben, wengleich in den Worten von HUDIBRAS: "Wenn ein hypochondrischer Wind in den Eingeweiden tobt, so kommt es darauf an, welche Richtung er nimmt, geht es abwärts, so wird daraus ein Furz, steigt er aber aufwärts, so ist es eine Erscheinung oder eine heilige Eingebung" (A 73).

Kant schreibt hier natürlich nicht über Steiner, der über hundert Jahre später lebte, sondern über Schwedenberg.

Gleichwohl spricht er ein Problem an, das Schwedenberg und Steiner gemeinsam haben: bei ihren Versuchen, ihre okkulten Erscheinungen intersubjektiv transmissibel zu machen, scheitern sie als Wissenschaftler. Um vernünftig erkennen zu können, muß ich die Grenzen der Vernunft kennen und achten, und deshalb arbeitet Kant in seiner kritischen Phase diese Grenzen der theoretischen und praktischen Vernunft systematisch aus — wengleich in einer apriorischen, unhistorischen Fassung. Nur in seinem "Ding an sich", im Begriff des "noumenon" hält er die Erinnerung wach, daß vielleicht dieses Wissen innerhalb der Vernunft (von einem "phänomenon") nicht alles ist, weil es durch die transzendentalen Kategorien des erkennenden Subjektes (mit-)erzeugt wird. Steiner polemisiert (ähnlich wie Hegel) gegen diesen Gedanken der Transzendenz, gegen den Begriff des "Dings an sich", und konstruiert einen neuen "absoluten Geist". Während Kant über das Ding an sich nur sagt, daß man nichts (Inhaltliches) darüber sagen kann, sagt Steiner über sein Ding an sich, über Vor- und Nachgeburtliches, Jenseitiges, Geistiges, Okkultes ect. viele unzähligen Worte und viele Tausende von bedruckten Seiten.

Steiner ist in der **Form** ein moderner, im **Inhalt** weitgehend ein vormoderner Denker. Sein Wissen ist absolut, während es in der modernen Wissenschaft schon lange kontingent und fallibel ist. Es ist "grenzenlos", wo doch schon Kant die Grenzen im 18. Jh., wie sich später herausstellte, viel zu weit abgesteckt hat. Gleichzeitig erscheint aber diese mittelalterliche (Schein-)Sicherheit im **modernen** Gewande (einer Philosophie) der **Freiheit**: Wahrheit ist "freies Erzeugnis des Menschengestes" (I, 11). Daß diese Freiheit die des Rudolf Steiners ist, wird von Anthroposophen nicht durchschaut oder aber mißverstanden.

In Steiners Werk gibt es Hinweise darauf, wie wir es lesen sollten. Am Ende seiner Schrift "Philosophie der Freiheit" schreibt er: "Sie soll nicht den einzig möglichen Weg zur Wahrheit führen, aber sie soll von demjenigen **erzählen**, den einer eingeschlagen hat, dem es um Wahrheit zu tun ist" (2, 278). Lesen wir Steiners Werk als Erzählung und entschlüsseln wir es in idiographischer Weise, dann ist wohl nach dem Maßstab des Kritischen Rationalismus die Stei-

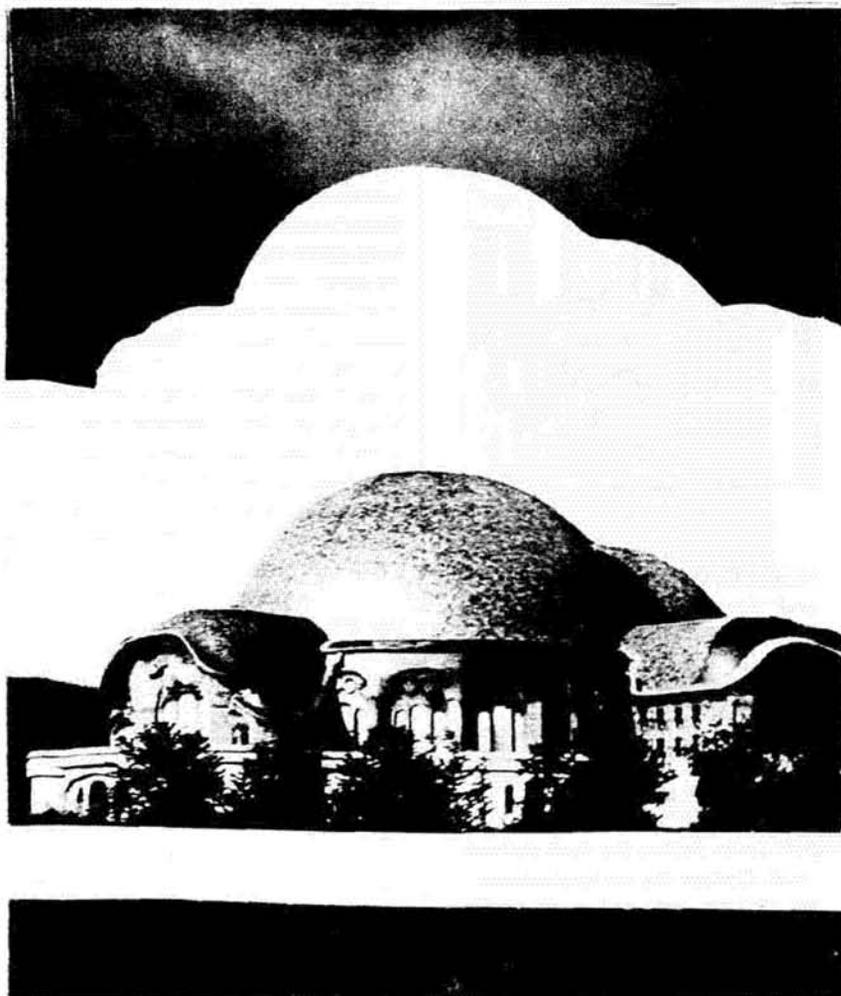
dir bewirken, daß du sie in ihrer Wahrheit erkennst" (3, 168). Durch eine "große geistige Führermacht des Menschengeschlechtes" ist dem Schüler dann die "sogenannte Einweihung (Initiation) zuteil" geworden (3, 183). Wer aber nicht dort ankommt, hat entweder noch nicht lange genug geübt oder er hat etwas falsch gemacht, vielleicht ist seine "devotionelle Grundstimmung" mißglückt, war seine "selbstlose Hingabe" zu wenig selbstlos oder er hatte nicht genug "Vertrauen in die Kraft des

nerse Philosophie immer noch keine moderne Wissenschaft im strengen Sinne, aber im postmodernen Sinne darf man vielleicht (wieder) "Geisteswissenschaft" dazu sagen, denn sie erzählt Geschichten der **Sensibilisierung**, der **Bewahrung** und der **Orientierung** und kann damit den durch die Modernisierung bewirkten Desorientierungsschub kompensieren (vgl. MARQUARD 1987).

Für einen solchen weiten Begriff der Geisteswissenschaft spricht auch ein weiteres Argument. Der Kern unserer Kritik an Steiners Erkenntnistheorie ist das "tu—quoque—Argument", das "Auch Du!", also der Nachweis, daß auch Steiner nicht voraussetzungslos Erkenntnis zu begründen vermag. Aber auch der Umkehrschluß gilt: niemand kann es. Auch die modernen zeitgenössischen und "seriösen" Erkenntnistheorien müssen alle von eingestandenen oder uneingestandenen metaphysischen Voraussetzungen ausgehen. Um drei akute Beispiele zu geben: Auch die **Poppersche Falsifikationslehre** kann letzten Endes die scharfe Trennung von fehlbaren Theorien und unfehlbaren Experimenten nicht durchhalten, weil auch die Experimente in fehlbaren Theorien eingewoben sind und damit auch die Kritik ohne Rechtfertigung nicht auskommen kann. Und auch die **Evolutionäre Erkenntnistheorie** muß den Begriff der Selektion durch (Um—)Welt als letzte Prüfinstanz und damit den Gedanken der "Passung" von Welt und kognitivem Apparat des Menschen spekulativ einführen, denn es gibt keine dritte Position des Vergleiches, die sog. "Gottesperspektive". Also schwimmt ihr Maßstab gelunge-

ner Anpassung in der Evolution mit; was heute noch geglückte Anpassung scheint, kann sich morgen schon als grandioser Irrtum erweisen. Schließ - lich wird gar der radikale **erkenntnisthe-**

**oretische Operationalismus** der im Anschluß an die Arbeiten Maturanas u.a. schnell Verbreitung fand, (unter anderem Namen) schon von Rudolf Steiner am Ende des letzten Jahrhun-



**südostasien  
informationen**



**Religion  
und Kultur**

Heft Nr.  
4/86



Inhalt u. a.:

- Chinesische Religion
- Kultur des Widerstands
- Vietnamesen im Exil
- Interview: Promoedya Ananta Toer
- Nationale Kultur Malaysias?



und wie immer:

Nachrichten und Literaturhinweise, zusammengestellt aus z.T. schwer zugänglichen Publikationen zur Gesamtregion und zu einzelnen Ländern: Indochina, Thailand, Malaysia, Singapur, Brunei, Indonesien/Osttimor, Philippinen.

Schwerpunkt des nächsten Hefts:  
1/87 — PHILIPPINEN

Schwerpunkte der vergangenen Hefte:  
3/86 — SOZIALE BEWEGUNGEN  
2/86 — ÖKOLOGIE UND  
INDUSTRIALISIERUNG  
1/86 — MILITARISIERUNG  
4/85 — REGIONALE KONFLIKTE

**südostasien  
informationen**

erscheinen vierteljährlich  
Einzelverkaufspreis: 6,- DM  
Jahresabonnement: 20,- DM für Einzelpersonen  
40,- DM für Institutionen

Herausgeber und Vertrieb:  
Südostasien-  
Informationsstelle  
Josephinenstr. 71  
4630 Bochum 1  
Tel.: (02 34) 50 27 48

# NEUE KONZEPT FÜR DIE ALTE SCHULE

ZUR PRÜFUNG

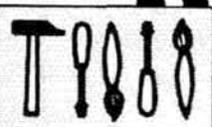
DAS MAGAZIN FÜR ERZIEHUNG, WISSENSCHAFT, POLITIK UND SCHULALLTAG

DIE NEUE

Fachzeitschrift  
aus dem  
EXTRA-  
Verlag  
Wiesbaden

# päd. extra

Alles  
Gute  
für  
die  
Praxis!



Motivationsprobleme der Schüler und Schülerinnen im Unterricht lassen sich nicht von heute auf morgen lösen. Eine gute Möglichkeit **Verhaltensweisen** junger Menschen zu verstehen und neue Umgangsformen kennenzulernen, bietet ihnen ein erfahrenes Pädagogenteam in unserer neuen päd. extra. Prüfen Sie doch einfach mal. Ordern Sie ein kostenloses **PROBEHEFT**

## COUPON

Bitte ausschneiden und einsenden an: Extra-Abo-Service Hundertmorgen Medienversand, Postfach 1152, 6107 Reinheim 1. Senden Sie mir das „päd. extra“ Magazin zum Kennenlernen bitte an folgende Adresse:

Name

Straße

(PLZ) Wohnort

Achtung: Diese Probeheftbestellung ist **NICHT** mit einem Jahresabonnement gekoppelt. Also ganz unverbindlich!

Unterschrift

B 59

derts glänzend kritisiert, im Kern mit dem Argument: Keine Wahrnehmung ohne Sinnesorgane — aber auch: keine Sinnesorgane ohne Wahrnehmung (vgl. 2, 77).

Dort aber wo schon die Erkenntnistheorien der "harten" Naturwissenschaften letztlich wissenschaftliche Erkenntnis immer nur vorläufig zu begründen vermögen und prinzipiell fehlbar sind, wird es bei den "weichen" Geisteswissenschaften nicht weniger menschlich zugehen. Ihr Versuch, sich sozialwissenschaftlich zu gerieren und es den Naturwissenschaften nachzumachen kam schon von Anfang an zu spät und verkennt die wichtigsten Desiderate einer Geisteswissenschaft im ausgehenden 20. Jh. Diese dürften m.E. weniger im Mangel eines objektivierenden Instrumentariums liegen als vielmehr im Mangel an Orientierungswissen, also eines Wissens, das uns hilft, mit dem technisch und naturwissenschaftlich induzierten Verfügungs- und Zerstörungswissen (über Mensch und Natur) fertigzuwerden.

Das alles aber spricht — trotz der unerträglichen Engstirnigkeit und verbissenen Apologetik mancher Anthroposophen — für eine unbefangene Rezeption des Steinerschen Werkes,

zumal der Nachweis eines fehlgeleiteten (logischen) Beweises noch nichts über die (empirische) Richtigkeit der Schlussfolgerung aussagt. Liest man Steiner als (subjektive) **Erzählung** eines Sehers und nicht als (objektive) **Offenbarung** ewiger Wahrheiten, dann ist jene Distanz gegeben, die es erlaubt, relativ gelassen sowohl zu bejahen, und den Reichtum seines umfangreichen Werkes zu entdecken, wie auch zu verneinen, nämlich dort, wo Überholtes, Unlogisches, Problematisches oder gar Abstruses vertreten wird. Seine anthroposophischen Werke, seine "Geheimlehre" der späteren Jahre, sind dann wohl cum granis salis keine wissenschaftliche Herausforderung, aber vielleicht **Berichte aus einem anderen Land für Liebhaber, Erzählungen eines großen Eklektizisten**, der als einer der letzten versucht hat, mystisches und wissenschaftliches Denken zusammenzudenken, um so Sinn zu geben durch Zusammenschau, durch geistige Ein- und Hinordnung in einen größeren Zusammenhang. Es ist die Tragik des modernen Menschen, daß er nach Sinn sucht und seiner bedarf, in einer Welt voller Kontingenzen, aber nicht mehr sicher sein kann, ob er dabei nicht nur den Nagel ins Nichts schlägt. Ins Unmittelbar Gegebene.

## LITERATUR

**BOLLNOW, O.F.:** Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart 1970.  
**KAINZ, F.:** Über die Sprachverführung des Denkens. Berlin 1972.  
**KANT, I.:** Träume eines Geistersehers erläutert durch Träume der Metaphysik. In: ders., Vorkritische Schriften bis 1768. Darmstadt 1960, S. 923-989.  
**KIENE, H.:** Grundlinien einer essentialen Wissenschaftstheorie. Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners im Spannungsfeld moderner Wissenschaftstheorien. Perspektiven essentialer Wissenschaft. Stuttgart 1984.  
**MARQUARD, O.:** Die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: Universitas 42 (1987), Nr. 1, 18-25.  
**RIEDL, R.:** Begriff und Welt. Biologische Grundlagen des Erkennens und Begreifens. Berlin und Hamburg 1987.

**STEINER, R. (1):** Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer "Philosophie der Freiheit". Dornach 1967.  
**STEINER, R. (2):** Philosophie der Freiheit. Dornach 1955 (11).  
**STEINER, R. (3):** Der Pfad der Erkenntnis. In: Theosophie — Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung. Stuttgart 1955, 164-185.  
**STEINER, R. (4):** Wie erlangt man Kenntnisse höherer Welten? Dornach 1975.  
**STEINER, R. (5):** Allgemeine Menschenkunde. Freiburg 1947.  
**TREML, A.K.:** Der Name der Rose. Selbstverständnis und Verhängnis der modernen Wissenschaft in Ecos Roman. In: Universitas 41 (1986), Nr. 12, 1306-1319.

Peter Fauser:

# ÜBER LERNEN, POLITIK UND SCHULE

In seiner Schulgeschichte "Der Vater eines Mörders" - sie spielt im Jahr 1928 - erzählt Alfred Andersch, wie der Schulleiter des Wittelsbacher Gymnasiums in München die Untertertia B während einer Griechischstunde inspiziert. Franz Kien, einen der Schüler, stört es, daß Himmler die Klasse mit "meine Untertertia B" anredet. "Bin ich der einzige, fragte Franz sich, dem es auffällt, daß er uns so anredet, als gehörten wir ihm?" Er will sich nach der Stunde darüber mit seinem Nebenmann Hugo Aletter unterhalten, der - anders als die übrigen Klassenkameraden ("diese Kinder") - politisch interessiert ist. "Aber nicht einmal Hugo würde vielleicht verstehen, dachte Franz, was mir daran nicht gefällt, daß der Rex uns mit meine Untertertia B anredet, ich weiß es ja selber nicht genau, es ist ja auch gar keine politische Frage" (ANDERSCH 1980, S. 18).

## Zerbrochene Fraglosigkeit

Für Franz wird, das machen seine Überlegungen deutlich, die Schule in ihrer Eigenart als Institution zum Problem. Er sieht bewußt, daß diese Institution mit ihren Spielregeln einen normativen Rahmen setzt - und er erkennt damit auch dessen Fragwürdigkeit und Rechtfertigungsbedürftigkeit. Diese Sicht berührt sein Schülerdasein und sein Verständnis von Schule im ganzen.

Zunächst und in dieser Situation betrifft sie seine Beziehung zu den Lehrern und zum Schulleiter. Diese Beziehung verliert die Fraglosigkeit, die sie für Grundschulkindern meist noch hat. Für Grundschulkindern sind Schule und Lernen oft ganz und gar durch ihre Lehrerin oder ihren Lehrer bestimmt und verkörpert; so unzweifelhaft wie deren Existenz erscheinen ihnen auch die Schulregeln - und das, was die Lehrerin ihnen als richtig und falsch, gerecht oder ungerecht vermittelt. Für Franz ist diese Fraglosigkeit längst zerbrochen. Er ahnt auch, daß die feudale Manier des Schulleiters über die persönliche Beziehung hinaus auch eine politische Dimension hat. Aber er schiebt diese Ahnung beiseite - begreifen oder bewußt und systematisch untersuchen kann er diesen Zusammenhang nicht. Was die Perspektive von Franz voraussetzt, die Fähigkeit nämlich, soziale Standpunkte und Regeln als veränderlich, kritisierbar und rechtfertigungsbedürftig begreifen zu können, wird im Verlauf der sozialkognitiven Entwicklung über verschiedene Vorstufen hinweg erworben. Dabei wächst, so könnte

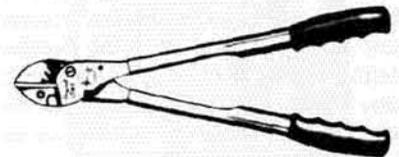
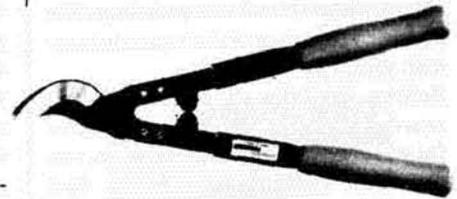
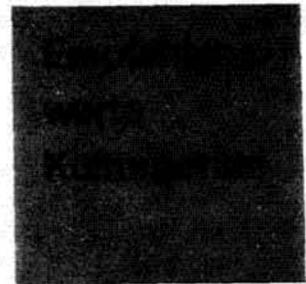


man vereinfachend formulieren, zunehmend die intellektuelle Distanz zu den Lebensverhältnissen, in denen man steht, und zu den sozialen Regeln, die dort gelten. Sie werden mehr und mehr zum Gegenstand bewußten Erkennens und deshalb einer gedanklichen Über-



prüfung zugänglich. In der Unerbittlichkeit, in der gerade Jugendliche die Erfahrungsargumente Erwachsener zurückweisen und auf logische Stimmigkeit pochen, zeigt sich die Kraft, die dieses neue Denken entfalten kann, besonders eindrücklich. Es wird damit auch eine pädagogisch folgenreiche Distanzierung von der Schule und von ihren Regeln möglich. Zugleich hebt diese Distanzierung auch die eigene Position auf neue Weise ins Bewußtsein. Es wird dann nämlich plötzlich die

Frage zentral, was die Schule und ihr Lernangebot mit mir als einem Subjekt mit individuellem Standpunkt und eigenem Weltverständnis zu tun hat. Oft werden dann die Schule und die Forderungen, die sie stellt, abgelehnt - man kann nichts damit anfangen. Die Abgrenzung von der Schule kennzeichnet den Beginn einer kritischen Periode, in der für den einzelnen die Alternativen von Abwanderung und Widerspruch, von resignativem Rückzug und kritischem Engagement zutage treten und verhandelt werden müssen.





Die Frage nach den Grenzen der Schule wird zwar erst in der Adoleszenz zum Gegenstand bewußten Denkens. Aber die Schule tritt doch Kindern und Jugendlichen von Anfang an als ein Bereich mit eigenen Regeln entgegen, mit dem sie, wenn sie ihn als einen solchen auch noch nicht bewußt begreifen können, so doch praktisch zurechtkommen müssen.

Bettina, vier Jahre alt, besucht seit kurzem den Kindergarten. Sie kann es nicht fassen, daß ich die Spielkameraden, von denen sie erzählt, nicht kenne. Fast beschwörend wiederholt sie die Namen der Kinder - als ob durch mein Nicht-Kennen deren Existenz bedroht sei. Für Bettina werden die Grenzen des Wissens und der Erfahrung durch die Familie definiert. Sie glaubt fest, daß die Eltern alles wissen und jede Erfahrung mit ihr teilen; Wissensdifferenzen lassen sie an der Realität zweifeln. Wenig später hat sie gelernt, daß es ein Kindergarten-Wissen gibt. "Das weißt du nicht!", antwortet sie kategorisch, als ich eine Bemerkung über die Frühstückspause mache. Mit zunehmendem Alter wird Bettina diese "Grenzerfahrung" mehr und mehr bewußt begreifen können - die Erfahrung, daß es verschiedene Lebensbereiche und Institutionen mit eigenen Themen, sozialen Ordnungen und Grenzen gibt. Auch die Schule gehört zu ihnen. Daß die Schule Grenzen zieht, daß sie etwa bestimmte Leistungen anerkennt und andere ignoriert, Einfälle zuläßt oder ausmustert, gehört zum Grundwissen von Heranwachsenden in der modernen Gesell-

schaft. Oft werden diese Grenzen schmerzlich erfahren und besonders von Jugendlichen als unverständlich abgelehnt.

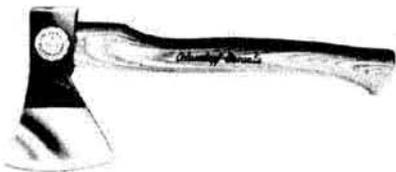
## Schule muß auswählen...

Die Frage nach den Grenzen der Schule, nach den Themen, die sie aufnimmt oder meidet, nach den Beziehungen, die sie erlaubt oder verbietet, stellt sich aber nicht nur individuell. Sie hat als pädagogisch-politische Grundfrage die Schule von Anfang an begleitet. Das liegt daran, daß aus der Fülle möglicher Themen und Lernweisen schon immer ausgewählt werden mußte - ein historischer Sachverhalt, der denen nicht bewußt sein mag, die die Schule, so wie sie ist, als selbstverständlich und richtig betrachten. Wichtiger aber ist, daß mit dieser Auswahl von Themen und Lernweisen die Gesellschaft Auskunft darüber gibt, was sie den Schülern von sich und über ihre Zukunft vermitteln will. Themengrenzen sind Relevanzgrenzen, und daher rührt das pädagogische Gewicht solcher Grenzbestimmungen. Es ist so gesehen nicht verwunderlich, wenn ganz besonders die Grenzbestimmung zwischen der pädagogischen und der politischen Kultur heftige Kontroversen mit sich bringt. Der gemeinsame Zukunftsbezug beider Bereiche wird hier als Konkurrenz direkt greifbar und problematisch; es geht um die Entscheidung, welche politischen Themen dem pädagogischen Bereich zugänglich zu machen oder gar zu überlassen sind. Politiker wittern das Risiko, daß diese Themen sich kritisch verselbständigen und eine andere als die von ihnen gewollte Zukunft heranwachsen könnte, wenn in der pädagogischen Provinz und in der Freiheit, die dort Jugendlichen gewährt werden kann, darüber weiter nachgedacht wird. Die Politik, die für Franz Kien, den Schüler der zwanziger Jahre, eher die ferne Welt der Erwachsenen ist, rückt heute mit ihren Themen und ungelösten Problemen Kindern und Jugendlichen ebenso hart auf den Leib wie Erwachsenen. Umweltbedrohung und Rüstungswahn, aber auch der Wandel familiärer Lebensformen und des generativen Verhaltens sind im Alltag, in der Nachbarschaft unübersehbar präsent. Und auch die Schule kann diese Probleme den Kindern und Jugendlichen nicht vom

Leib halten, selbst wenn sie es wollte, denn sie hat kein Monopol auf Information, Wissen oder Erfahrung. Und selbst wenn wir unsere Kinder in geistige Isolierzellen einschließen und den Schulraum zu einer problemfreien Gegenwelt, zum Bildungskloster oder zum apolitischen Spielraum machen würden, könnten wir nicht verhindern, daß die Isolierten die Tatsache der Isolation erlebten und begriffen - welche Botschaft würden wir ihnen damit von der Gesellschaft und ihrer Zukunft vermitteln?

Die Schule kann nicht alles lehren, sie muß auswählen. Aber sie vermittelt eben nicht nur durch die zugelassenen, sondern auch durch die ausgeschlossenen Themen und mehr noch durch die Grenzen zwischen beiden den Kindern und Jugendlichen ein Bild von der Gesellschaft und ihrer Zukunft. Die Grenzen, die hier gezogen werden, sind also Relevanzgrenzen, und daher rührt ihr pädagogisches Gewicht.

## ...aber wo liegen die Grenzen?



Alfred Andersch rückt das Verhältnis zwischen Erziehung und Politik, von dem Franz Kien noch keinen Begriff hat, in ein scharfes Licht. Er fragt, welche Beziehung geherrscht haben könnte



zwischen dem Hitler-Stellvertreter Himmler und dessen Vater, dem hochangesehenen Direktor des Wittelsbacher Gymnasiums in München, einem Beamten, dessen Neutralität keine Politik in der Schule duldet — Hakenkreuzplaketten sind verboten. "Angemerkt sei nur noch", so Andersch, "daß Heinrich Himmler...nicht wie der Mensch, dessen Hypnose er erlag, im Lumpenproletariat aufgewachsen ist, sondern in einer Familie aus altem, humanistisch fein gebildetem Bürgertum. Schützt Humanismus denn vor gar nichts? Die Frage ist geeignet, einen in Verzweiflung zu stürzen" (S. 136). Welche Frage müssen wir heute stellen -und welche dürfen wir stellen? Läßt der Holocaust Parallelen zu?

Adorno hat in seinem Nachdenken über "Erziehung nach Auschwitz" auf die Möglichkeit von Erziehung und Aufklärung gesetzt: "Spreche ich von der Erziehung nach Auschwitz, so meine ich zwei Bereiche: einmal Erziehung in der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zuläßt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden" (ADORNO 1967, S. 113).

Aber Skepsis ist geboten: Erstens führt kein direkter Weg von der Einsicht zum Handeln. Der Mensch ist frei, gegen das eigene moralische Urteil zu handeln. Der Druck der Verhältnisse oder die Verlockung des Augenblicks sorgen oft genug dafür. Hier also stößt die Macht der Aufklärung und stößt auch die Schule an Grenzen. Liegen diese Grenzen im Menschen selber? - Haben sie damit zu tun, daß unsere Fähigkeit zur technisch-instrumentellen Rationalität, zum Herstellen und Herrschen, unsere moralisch-praktische Vernunft - die Fähigkeit zum Teilen und zur Versöhnung - weit hinter sich läßt (DITFURTH 1985)?

Zweitens muß man vor der naiven Vorstellung warnen, politische Probleme könnten pädagogisch kleingearbeitet werden - man müsse nur den Kindern das Kriegsspielzeug wegnehmen, und der Friede rücke näher. Solche Erwartungen verfehlen mancherlei: die Bedeutung des Spiels, die Situationsabhängigkeit des Handelns, die pädagogische Unverfügbarkeit politisch-ökonomischer Strukturen und die Frei-

heit, falsch zu handeln. So gesehen kann man Alfred Andersch nicht trösten. Aber man muß dennoch an der pädagogisch-politischen Frage festhalten, ob nicht die Grenzbestimmung zwischen pädagogischer und politischer Kultur heute vor eine ganz neue Schwierigkeit führt. Was bedeutet es für die Schule, daß die Fragen des Überlebens uns unabweislich auf den Leib rücken, Kindern und Jugendlichen ebenso wie Erwachsenen, und was bedeutet es, daß bei diesen Problemen das alte Konzept nicht mehr greift: das Konzept, das Lernen durch die Schule auf Felder geprüften Wissens und gesicherter Erfahrung zu begrenzen?

Offensichtlich scheint mir zu sein, daß die Schule Lösungen zu diesen Problemen nicht lehrt, daß sie ihnen aber auch nicht ausweichen kann. Muß sich dann nicht unser Verständnis von Schule ändern? Muß dann nicht die alte Rollenteilung in Lehrende und Lernende, in Wissende und Unwissende bei diesen Fragen einer gemeinsamen Suche nach der Wahrheit, einem gemeinsamen Lernen weichen? Wird dann nicht auch die Grenze zwischen dem Wissen, das zur Schule gehört, und dem Handeln und der Stellungnahme, die zur Politik gehört, gelockert? Und könnte dann nicht eine wenigstens kleine Chance entstehen, daß der Humanismus, der uns in den Bildungsgütern der Schule entgegentritt, auch in seiner praktisch-politischen Kraft entbunden wird?

**Kulturen  
Betreten  
verboten**

Wir sollen also "mit Kindern lernen". Manchem mag dies ein Spruch für das Trostbüchlein der pädagogischen Seele sein.

Bettina fragt mich nach dem Flugzeug, das heulend eine schwarze Rauchspur in den Himmel zeichnet. "Eine Phantom", sage ich. "Was ist das?" — "Ein Kampfflugzeug" — "Fliegen die jetzt in den Krieg?" — "Nein, es ist ja kein Krieg, die üben bloß!" — "Aber wozu üben die, wenn kein Krieg ist?" Ein Satz mit "Wenn" oder "Falls" liegt mir auf der Zunge. Plötzlich dreht sich in mei-

nem Kopf die Rüstungsspirale. Ich bringe nichts heraus. Bettina wiederholt ihre Frage.

**LITERATUR**

**ADORNO, Th. W.:** Erziehung nach Auschwitz. In: H.-J. Heydorn u.a. (Hg.), Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1967, S. 111 - 123.

**ANDERSCH, A.:** Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte. Zürich 1980.

**DITFURTH, H.v.:** So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit. Hamburg und Zürich 1985.



berichtet regelmäßig über  
- den Befreiungskampf der F. POLISARIO  
- die diplomatischen Auseinandersetzungen um die WESTSAHARA  
- das Leben in den Flüchtlingslagern der Sahara  
- die Demokratische Arabische Republik Sahara

Das **SAHARA INFO** erscheint alle 2 Monate  
Jahresabonnement nur 15,- DM!  
Probeheft und Abbestellung bei  
GESELLSCHAFT DER FREUNDE DES SAHARAISCHEN VOLKES e. V.  
U. Hilpert, Am Wall 46  
2800 Bremen 1

## Bücher

Michael Ewers:

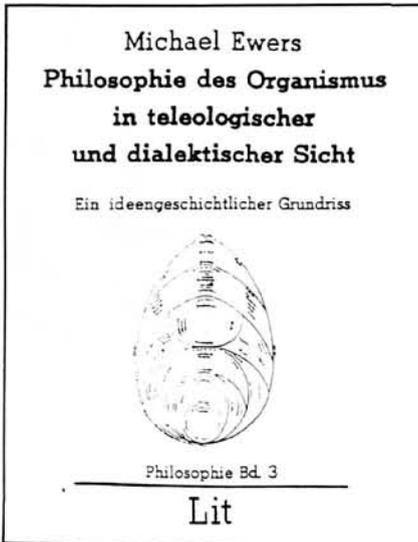
### PHILOSOPHIE DES ORGANISMUS IN TELEOLOGISCHER UND DIALEKTISCHER SICHT.

Ein ideengeschichtlicher Grundriss. Münster 1986.

Nachdem die **kausal-analytische** Naturbetrachtung und Naturbehandlung offensichtlich an die Grenzen ihrer weiteren Vorteilhaftigkeit gestoßen und die Natur vielfach verwüstet oder irreversibel geschädigt ist, werden auch wieder andere Naturverständnisse rehabilitiert oder (weiter-)entwickelt. Neben der gegenwärtig stark sich ausbreitenden **funktional-sytemtheoretischen** Sichtweise wird seit einiger Zeit auch wieder das auf Aristoteles zurückgehende **teleologisch-holistische** Denken rehabilitiert. Das vorliegende Buch arbeitet diese ideengeschichtliche Tra-

Übersicht über diese jetzt wieder wichtig gewordene (teleologisch-holistische) Denktradition sucht, ist mit diesem Buch gut gerüstet.

Allerdings darf man von der Lektüre keinen systematischen Problemaufriß oder gar eine Weiterentwicklung des teleologischen Denkens erwarten. Die Vorgehensweise ist rein hermeneutisch, exegetisch, nur gelegentlich von ein paar systematischen Verweisen aufgelockert. Die vorgegebenen Texte werden zitiert, ausgelegt, interpretiert; diese sehr eng am Text entlang denkende Hermeneutik ist streckenweise recht



dition des teleologischen Denkens auf und trifft damit auf ein aktuelles Interesse. Es ist verdienstvoll, daß der Autor diese aktualisierte Theorietradition auf ihre ideengeschichtlichen Wurzeln zurückführt und diese Spur von Aristoteles über Kant, Schelling, Hegel, Driesch, Meyer-Abich bis zu neueren Diskussionen um Autopoiesis, Selbstorganisation und Synergetik verfolgt und entfaltet. Wer also eine (Sekundär-)

eklektisch, der rote Faden, die thematische Fragestellung, wird nur durch die gelegentlich eingestreuten Wertungen aus der heutigen Sicht (unserer Weltbedrohung) ersichtlich. Weil aber zunächst keine metatheoretische Reflexionsstufe entwickelt wird, bleiben die dargestellten Naturkonzeptionen der großen Philosophen nebeneinander stehen, ohne daß man ein Kriterium

bekommt, das die Vorziehungswürdigkeit der einen Position gegenüber der anderen deutlich machte. Dazu hätte es wohl einer Theorie der sozialen Evolution funktionalistischer Prägung bedurft, um die Relevanz, Funktionalität, Irrelevanz der dargestellten Positionen in ihrer Zeit transparent machen zu können. So aber wirken die eingestreuten Wertungen ("...stimme ich zu", "finde ich unangemessen..."; "geht an der Sache vorbei...") merkwürdig aufgesetzt und nicht systematisch hergeleitet. Es wird klar, daß der Autor für ein teleologisches Denken und für deren Rehabilitierung in Biologie und Philosophie plädiert, aber warum und wieso dieses Denken anderen überlegen sein soll, kann dem Leser nicht so recht verstandlich gemacht werden. Dafür wäre die Erläuterung der Funktion kollektiver Natur- und Menschenbilder wohl eine wichtige Voraussetzung gewesen. Im übrigen stimme ich der wohlwollenden Interpretation der Kantschen Position nicht zu. Ihn gar als Kronzeuge für eine neue "Verantwortung für Natur und Mensch" heranzuziehen, scheint

mir verfehlt, denn Kant hat gerade in seiner Kritik der Urteilskraft der Natur einen Eigenwert abgesprochen und "Freiheit" nur für den Menschen reklamiert. Damit wurde nicht nur der Keil zwischen Mensch und Natur tief hinein geschlagen, sondern auch das Natur- und Menschenbild des naturwissenschaftlichen Zeitalters sehr funktional auf den Begriff gebracht. Schade finde ich auch, daß Leibniz, Goethe, Whitehead und Spaemann nur am Rande erscheinen und nicht systematisch dargestellt werden. Ebenfalls etwas zu kurz geraten ist die Anschließung an das neue autopoietische und synergetische Denken. Gregory Bateson erscheint nicht einmal im Literaturverzeichnis. Die Abwertung des "Zufalls" ("unsinnige Rede von Zufällen") und die Aufwertung der "Notwendigkeit" durch den Autor läßt mir den Verdacht aufkommen, daß die Rehabilitierung des teleologischen Denkens Gefahr läuft, bloß eine Abart des sakularisierten Schöpfungsmythos zu sein. Leider werden aber solche systematischen Fragen nicht diskutiert. Tr.

Heiner Ullrich:

### WALDORFPÄDAGOGIK UND OKKULTE WELTANSCHAUUNG.

Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/München 1986.

"Kann die freie Waldorfschule als eine moderne Konzeption von Schule angesehen werden?", fragt Ullrich. Kann sie der heutigen Diskussion in der Erziehungswissenschaft standhalten? Wie steht es mit dem Originalitätsanspruch der Waldorfpädagogik? Ullrich läßt schon im Vorwort mit dem Ergebnis nicht auf sich warten: Die Waldorfpädagogik erweist sich sowohl als wissenschaftliches wie auch reformpädagogisches Fossil. Sie entspricht nicht dem Stand der heutigen wissenschaftlichen Diskussion. Ullrich widerlegt Steiners umfassenden **Originalitätsanspruch**. Wesentliche Elemente der Waldorfpädagogik entstammen dem Geist der Zeit, der Reformpädagogik. Er arbeitet die zentralen Gemeinsamkeiten beider heraus. Sie werden besonders deutlich in der praktischen Ausgestaltung der Waldorfpädagogik, wobei die theoretische Ausdifferenzierung und Verknüpfung durchaus anthroposophisch und damit original ist.

Während die Reformpädagogik sich jedoch einer intensiven Selbstkritik unterzog, (die dann zu ihrem fast ganzlichem Verschwinden beitrug!), nahm die Waldorfpädagogik an dieser Diskussion nicht teil. Dadurch erklärt sich, daß sie auch heute noch die "eher praktischen Stärken der reformpädagogischen Konzepte ebenso wie ihre eher theoretischen Schwächen (teilt)" (S. 46). Die Waldorfschule hält noch immer an einer Zeugnisform fest, dem "Typ normativer Zeugnisse mit beschönigender Tendenz", deren Gefahren in der Selbstkritik der Reformpädagogik klar erkannt wurden.

Was bleibt von dem **Anspruch auf Wissenschaftlichkeit**? Die Anthroposophie nimmt eine Zwitterstellung zwischen Mythos und Wissenschaft ein. Mit dem Überschreiten der Erkenntnisgrenzen, mit der Annahme metaphysischer Wirklichkeiten erhält sie eine mythische Ausrichtung. Ullrich interpretiert die Anthroposophie geistesgeschichtlich als "wissenschaftliche Weltanschauung", die ihre Spur an Wissenschaftlichkeit mit dem Versuch, "systematische Konstruktionen (...) auf dem Boden rationalen Denkens (...) zu erstellen, erfährt (S. 202). Die letztlich gewichtiger erscheinende Nicht-Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie erfolgt aus der fehlenden Teilnahme an der wissenschaftlichen Diskussion und aus dem Überschreiten des Erkenntnisgegenstandes qua "meditativer Evidenzerfahrung". Ihre Argumentationsweise ist die metaphorischer Aussagen, ihr Denkmuster entspricht Analogien, die nichts begründen, sondern nur veranschaulichen, "weniger zu erklären als vielmehr zu verklären (instande sind)" (S. 118). Die theoretischen Mängel der Anthroposophie zeigen sich deutlich in ihrer Temperamenten- und Entwicklungslehre. Beide entsprechen nicht dem heutigen Stand an Differenziertheit, lassen sich empirisch nicht stützen, fernen dem Modellplatonismus, schießen über das Ziel der Orientierung hinaus und neigen zu einem "Voll-Determinismus" wie auch zu "psychologischem Dilettantismus". Außerdem vernachlässigen sie die Reflexion gesellschaftlicher Bedingtheit der Ontogenese. Die

Anthroposophie wird allzuleicht Opfer von Gefahren, die die heutige Wissenschaft vermeiden will. Auch hierin kann die Waldorfschule keinen Modellcharakter für unsere pluralistische Gesellschaft erwerben, da diese nicht zu einem solchen Grad von weltanschaulicher Geschlossenheit zurückkehren kann (soll?).

Ullrichs überzeugende Thesen argumentieren können. Sehr scharf geht er vor der Unruhe des fragenden Denkens zu verschaffen" (S. 212).

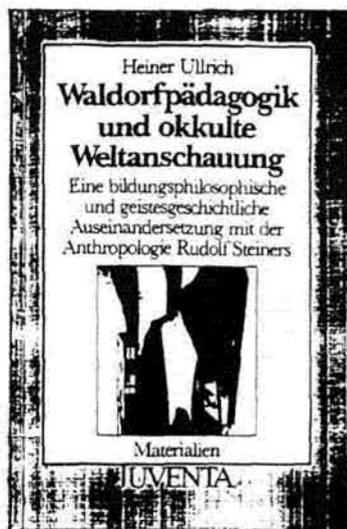
Allerdings hat Ullrichs geistesgeschichtliche Fragestellung auch ihre Nachteile. Gelungen ist die geistesgeschichtliche Herleitung von Steiners Erziehungslehre, scharf die Analyse

Stiftung Ökologischer Landbau (Hg.): **FOLIENVORLAGEN ZUM ÖKO-LANDBAU**, Kaiserslautern 1986. Loseblattsammlung 100 Seiten (DM 10,-). Bezug über die Stiftung Ökologischer Landbau, Eisenbahnstr. 28-30, 6750 Kaiserslautern).

Wer für die Bildungsarbeit zu den Problemen der landwirtschaftlichen Produktionsformen und der Ernährung Anschauungsmaterial benötigt, findet hier vielfältige Arbeitshilfen. Auf 100 Seiten sind Grafiken, Tabellen, Karikaturen, Schautafeln und Stichwortlisten zusammengetragen, die sich als Kopier-

vorlagen zur Herstellung von Overhead-Folien und Arbeitsblättern eignen. Über Einzelfragen der Praxis der ökologischen Landbewirtschaftungsform, so zu den Stichworten Bodenbearbeitung, Düngung, Pflanzenschutz, finden sich darin ebenso Materialien wie zur Energieverschwendung in der konventionellen Landwirtschaft und Fragen der Nahrungsmittelqualität. Leider sind die Arbeitsblätter zu den wichtigen Themen "Agrarpolitik" und "Öko-Landbau und Dritte Welt" dagegen sehr mager ausgefallen.

Klaus Seitz



Stellt sich noch die Frage nach dem (unerklärlichen?) Erfolg der Waldorfschule. Ullrichs Erklärungsangebot lautet: Die Waldorfschule muß sich vielen sozialen Problemen nicht stellen, aufgrund der relativen Homogenität der sozialen Herkunft ihrer Schüler. Sie profitiert von ihrer weltanschaulichen Abgeschlossenheit und erzeugt vor allem das "pädagogische Ethos", das der Lehrer seiner Tätigkeit und den Kindern entgegenbringt. Die Gefahren der sozialen Vereinseitigung, Immunisierung, der Funktion von Schule als verlängertem Elternhaus, der Tendenz zur ständigen (Selbst-)Überforderung der Lehrer, lassen nur das "pädagogische Ethos" übrig als nachahmenswerte Eigenschaft der Waldorfpädagogik. Wie läßt sich ein doch so tragfähiges "pädagogisches Ethos" in einer wissenschaftlich, weltanschaulich nicht festgelegten, Lehrerausbildung erreichen?, dies bleibt Ullrichs letzte Frage. Seine Untersuchung stellt "die entschiedenste Herausforderung von seiten der akademischen Forschung dar, mit der wir es bis jetzt zu tun gehabt haben", so Anthroposophen-Vordenker Kiersch. Zu Recht, denn Ullrich setzt sich sehr breit und kenntnisreich mit der Anthroposophie und Waldorfpädagogik aus mit Steiners Wissenschaftskonzeption ins Gericht: "Anthroposophische Geisteswissenschaft ist ein Leben im Gehäuse, eine Weise der Katholizität, zu der Menschen drängen, um sich durch das Allgemeine, das System, Sicherheit und Erleichterung vor der Freiheit und einander, um klar und deutlich ihre bildungsphilosophischen und geistesgeschichtlichen Wurzeln herauszuarbeiten. Wer weiterhin Steiners Voraussetzungslosigkeit behaupten und weiter an seinem Gesamtoffenbarungsmodell festhalten will, wird schwerlich gegen

ihrer theoretischen Defizienz; nur, warum hat die Waldorfschule dennoch - geradezu trotz der Anthroposophie - Erfolg? Das ist die Frage im letzten Kapitel, das aufgrund der geistesgeschichtlichen Ausrichtung der Fragestellung mit der vorherigen Analyse theoretisch unverbunden bleiben muß. Offensichtlich löst Steiners Geisteswissenschaft ein Problem, das Ullrichs moderne Wissenschaft schon gar nicht mehr lösen will: das Problem der Sinngebung und Sicherheit, und überhaupt: ist Erziehung ohne die Sicherheit einer Weltanschauung möglich? Die Erziehungswissenschaft - und damit auch Ullrich - haben sich dieses Problems resignativ entledigt. Ullrich empfiehlt im allerletzten Abschnitt seines Buches, was die Anthroposophen schon tun: den Rückgriff auf Klassiker, in diesem Fall Erich Weniger und Wilhelm Flitner. Regina Breder; Hans Krause.



DAS MAGAZIN FÜR

# Caracho

BEWEGUNGSKULTUR

Nicht eben wenig hat der bundesrepublikanische Zeitschriftenmarkt dieses Jahr ausgespuckt:

Eins ums andere Mal erschien der Zeitgeist in Hochglanz und Vierfarbdruck.

*Caracho* ist anders...

*Caracho* beschert Widerborstiges mit dem Geist der Aufklärung im Turnschuh.

*Caracho* steht für reichlich unbekummerten Umgang mit Bewegung und Bewegungen aller Art.

*Caracho* beschäftigt sich mit Sport.

*Caracho* will heran an dieses allzu häufig unterschätzte und zugleich überschätzte Opium fürs Volk.

*Das Sportherz hat zwar noch immer nicht das Bierherz verdrängt, wie E. Bloch im Prinzip Hoffnung mutmaßte. Wohl aber sprießen*



*Glaubensgemeinschaften des Körpers aus dem Boden. Körper ist angesagt.*

*Wohin geht die Reise, wenn sich immer mehr Menschen an die Arbeit am eigenen Körper machen?*

*Soll die neue körperliche Außerlichkeit die unerfüllt gebliebenen linken Utopien ersetzen?*

*Geht mit der "Wiederkehr des Körpers" (was immer das sein mag) die Vernunft baden? Der Tanz auf dem Vulkan allein genügt uns nicht.*

*Wie wollen den großen Sprung.*

*Caracho* erscheint vierteljährlich und hoffentlich bald in jedem besseren Kiosk und Buchladen

Redaktionsadresse: CARACHO - das Magazin für Bewegungskultur, Friedrich-Stamper-Str. 10, 6 Frankfurt 56

Petra Thorbrietz:

## VERNETZTES DENKEN IM JOURNALISMUS.

Journalistische Vermittlungsdefizite am Beispiel  
Ökologie und Umweltschutz. Tübingen 1986.

"Nichts ist so uninteressant wie die Zeitung von gestern" lautet ein geflügeltes Wort unter Journalisten. Wie Petra Thorbrietz meint, gilt dieser Spruch auch für die Rundfunkredakteure. Wieviel sich die in den letzten fünfzehn Jahren mit vernetztem Denken und Ökologie beschäftigt haben, wollte sie wissen. Jetzt weiß sie es: Die untersuchten ARD-Sendungen griffen meist nur Einzelaspekte auf und ließen sie schnell wieder fallen. Beherrschend war dabei die Reaktion, nicht das vorausschauende Aufgreifen bestimmter Themen. Autoren und Zuschauer wurden an der Beteiligung z.T. massiv gehindert. Die Politiker und die Verbände schlugen trotzdem Krach und gaben neuen Gedanken den Rest. Die aufgeklärten Bürger zogen meist den Kürzeren. Beide glauben indes, daß die Massenmedien die Zuschauer in ihrem Sinne beeinflussen können. Auch die Autorin schließt sich dieser Meinung an und entwickelt peu a peu ihre Vorstellung eines "Öko-Journalismus": Betroffene und Journalisten sollten in ihn ihre Subjektivität einbringen und in kleinen Produktionseinheiten tätig werden, um so die festgestellten strukturellen, organisatorischen und handwerklichen Barrieren zu übersteigen - so könnte man ihre Kernthese umschreiben.

Peter Brügge:

## DIE ANTHROPOSOPHEN.

Waldorfschulen. Biodynamischer Landbau.  
Ganzheitsmedizin. Kosmische Heilslehre.  
Hamburg 1984

"Es gibt 20000 Bundesbürger mit dem Mitgliedsausweis einer anthroposophischen Gesellschaft, aber schon mindestens fünfzigmal mehr, die sich dem Angebot tastend nähern. An Steiners prachtfarben gebundenem Oeuvre führt da kein Weg vorbei. Natürlich auch nicht für den Reporter!" Dieser Reporter heißt Peter Brügge und arbeitet für den Spiegel, und das vorgelegte Taschenbuch erschien aus einer gleichnamigen Serie des Spiegels. Es ist ein im Spiegel-Jargon geschriebenes kurzweiliges Buch geworden, das viele interessiert und keinem wehnt. Das Beste an ihm ist wohl neben den vielen farbigen Bildern, die aus der anthroposophischen Bewegung gemalt werden, vor allem der Dokumentationsstil. Er bietet solide Information. Der übrige Text bleibt auf der Oberfläche. Er schildert wohlwollend - mehrheitlich aus

Bis man allerdings diese Theorie-Umriss erkennt, sind 150 von 198 Textseiten gelesen und man fragt sich, wo denn langsam die Substanz bleibt. Bis dahin hat man im wesentlichen Versatzstücke einer Geschichte der Ökologie-Berichterstattung im Ersten Deutschen Fernsehen kennengelernt. Kaum mehr, denn eigene Gedanken machen sich in der Menge an kommentierenden Zitaten sehr rar. Autoritäten sind da nach dem Muster "Nach XY..." nur aufgereiht und wie ihre Begriffe nicht zu einem konsistenten Ganzen zusammengefügt. Das wäre nur halb so ärgerlich, wenn die Autorin wenigstens in der Einleitung darauf hingewiesen hätte, daß sie zum großen Teil auch eine Datensammlung liefern wollte. Das steht aber nur in einer Fußnote auf Seite 32. Leider ist der dort formulierte Anspruch, eigene Positionen kenntlich zu machen, kaum in die Tat umgesetzt.

In einem Essay hätte Petra Thorbrietz sicher Interessanteres aussagen können. Dann hätte sich der Verlag mangels Masse auch eine bessere Ausstattung leisten können - eine solche Menge an schief montierten Zeilen ist bei einem Preis von 74 DM schlicht indiskutabel.

Dietmar Fund

Rita Bender:

## ENTWICKLUNGSPOLITIK UND ENTWICKLUNGSHILFE IM MEINUNGSBILD DEUTSCHER LANDWIRTE.

Saarbrücken/Fort Lauderdale 1982.

Diese von Rita Bender als Dissertation eingereichte agrar-soziologische Untersuchung füllt eine Lücke innerhalb der bislang vorliegenden demographischen Studien zum entwicklungspolitischen Bewußtsein der bundesdeutschen Öffentlichkeit. Erstmals werden hier auf der Grundlage einer repräsentativen Stichprobenerhebung Einstellungsmuster eines Berufsstandes erhoben, der sowohl in der Demoskopie wie in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit lange vernachlässigt wurde, wengleich doch gerade die Landwirtschaft in wachsendem Maße in internationale Abhängigkeiten verflochten ist. Die objektive Betroffenheit von den Problemen der Dritten Welt spiegelt sich im Bewußtsein der Landwirte nur mangelhaft wider. Die Landwirte sind nach den Ergebnissen dieser Studie mehrheitlich an entwicklungspolitischen Themen eher desinteressiert. Die Entwicklungsproblematik und die Ursachen der Unterentwicklung werden vorwiegend in apolitischen klischeehaften Kategorien wahrgenommen und so insbesondere menschlichen Verhaltensweisen zugerechnet. Allerdings hebt die Autorin hervor, daß die Landwirte ihr Informationsdefizit häufig selbst beklagen und mit ihrer Arbeitsüberlastung zum einen, mit mangelhaften Informationsangeboten auf dem Lande zum anderen begründeten.

Die Auswertung der erhobenen Daten vermag über die Bestimmungsgründe der festgestellten Einstellungsmuster letztlich nur wenig aufzuklären. Die Aufgeschlossenheit und Differenziertheit der entwicklungspolitischen Ein-

stellung korreliert mit der Häufigkeit von Gesprächskontakten mit ausländischen Mitbürgern, mit dem Grad der Schulbildung, mit dem religiösen Engagement, aber auch mit der Einschätzung der wirtschaftlichen Zukunft des eigenen bäuerlichen Betriebes. Die Studie, die sich darum bemüht, sowohl die kognitive als auch die affektive wie die instrumentelle Dimension von Einstellungen zu erheben, fördert also wenig Überraschendes zutage. Überraschen muß eher, wie die Autorin in ihrer Schlußzusammenfassung die zuvor vorgestellten, eher ernüchternden Untersuchungsergebnisse unvermittelt positiv (um-)deutet und einer entsprechenden ländlichen Öffentlichkeitsarbeit ein beachtliches Zustimmungsservoir für die Entwicklungspolitik der Bundesregierung in Aussicht stellt. Hatte die Autorin ein engagiertes entwicklungspolitisches Bewußtsein an einer anderen Meßlatte gemessen, als welche hier die Zustimmung zur staatlichen Entwicklungshilfe und die individuelle Spendenbereitschaft fraglos und unbefragt vorausgesetzt werden, wäre die Einschätzung der Rahmenbedingungen für eine entwicklungsbezogene Bildung auf dem Lande wohl kritischer ausgefallen. An den zentralen entwicklungspolitischen Konfliktfeldern jedenfalls findet auch das positive Meinungsbild der Landwirte seine Grenze: auf die Frage, ob sie bereit wären, auf ihrem landwirtschaftlichen Betrieb Produktionsveränderungen zugunsten der Entwicklungsländer vorzunehmen, antworteten 90% der befragten Landwirte mit "nein". Klaus Seitz



„Sie hören die Tagesschau. Heute ist nichts passiert. Ich werde mit Professor Schneider und Dr. Geiger darüber diskutieren“

der Sicht anthroposophischer Zitate - eine Bewegung und ihre Ausformungen in Pädagogik, Medizin, Landwirtschaft, Kunst und Wirtschaft. Daß diese gewisse Auswüchse hat, wird augenzwinkernd zugegeben. Aber alles in allem ist sie doch für einen Reporter ein gefundenes Fressen. Satze, wie der folgende, sind wohl vielleicht rhetorische Glanzlichter, sachlich aber arge Bolzen: "Staatsschulmeister schlagen sich mit portioniertem Schulbuchwissen, Zensuren pflückend, durch den Dschungel eines voll bürokratisierten Erziehungswesens. Der Klassenlehrer Steinerscher Prägung orientiert sich am Künstlerischen. Frei gestalten darf er seinen Unterricht, den Künstler in sich respektieren." Als erster Einstieg in das Thema mag die Lektüre hilfreich, aber nicht ausreichend sein. A.K.T.

## INFORMATIONEN

### HAUS FALKEN

"Haus Falken", vom Herausgeber dieser Zeitschrift ins Leben gerufenes freies Tagungs- und Seminarhaus mitten in Oberschwaben in schöner Alleinlage am Waldrand, ist eröffnet und begann im März mit seiner Arbeit. Es kann von allen interessierten Gruppen für selbstorganisierte Seminare, aber auch für Ferien, gebucht werden. Daneben wird ein schmales eigenes Seminarprogramm angeboten:

#### 01. Kinderfreizeit

2.8. - 7.8.87 mit Ulrike Lang-Treml und Alfred K. Treml.  
DM 210,- Vollverpflegung.

#### 02. Naturbeobachtung in Wald und Ried. Einführung in die Ökologie in Theorie und Praxis

10. - 12.8.87 mit Walter Bolkart und Alfred K. Treml.  
DM 84,- mit Vollverpflegung.

#### 03. Malen und Dichten in der Natur

12. - 14.8.87 mit Walter Bolkart und Alfred K. Treml.  
DM 84,- mit Vollverpflegung.

#### 04. Urlaubswoche

24.8. - 29.8.87.  
DM 60,- ohne Verpflegung.

#### 05. Mit dem Fahrrad durch Oberschwaben

31.8. - 5.9.87 mit Alfred K. Treml.  
DM 180,- mit Teilverpflegung.

#### 06. Leben und Weltsicht der Indianer in Theorie und Praxis

23. - 25.10.87 mit Rupprecht Weerth.  
DM 104,- mit Vollverpflegung.

#### 07. Pädagogik für Jugendleiter. Seminar für Gruppenleiter in der Jugendarbeit

27. - 29.11.87 mit Stephan Rentzsch.  
DM 84,- mit Vollverpflegung.

#### 08. Die Zerstörung der tropischen Regenwälder. Über den Zusammenhang von Ökologie und Unterentwicklung

4. - 6.12.87 mit Klaus Seitz.  
DM 84,- mit Vollverpflegung.

#### 09. Panflöten — Bau und Spiel

11. - 13.12. mit Rupprecht Weerth.  
DM 104,- + DM 25,- Materialkosten (incl. Verpflegung).

#### 10. "Aussteigen — aber Wie?" Erfahrungsaustausch über alternative Ökonomie

16. - 18.12.87 mit Alfred K. Treml.  
DM 84,- mit Vollverpflegung.

Die Preise sind nicht subventioniert. Anmeldungen an: HAUS FALKEN, Falkenstr. 5, 7798 Pfullendorf-Denkingen, Tel. 07552/7450 (Treml). Seminarprogramme auf Anforderung.

### ZEP-WERBUNG

Seit kurzem gibt es einen schönen ZEP-Prospekt (mit Bestellkarte), der von allen, die etwas für die Werbung und Verbreitung der ZEP tun wollen, in beliebiger Stückzahl vom Wochenschau-Verlag angefordert werden kann.

### ARBEITSSTELLE WELTBILDER

Es geht um unsere **Bilder der Welt** und die **Welt unserer Bilder** in dieser neuen Arbeitsstelle in Münster und damit um jene Lernblockaden für entwicklungspädagogische Bildung, die in den Formen der Abwehr, Resignation oder Hoffungslosigkeit nur allzu bekannt sind. In der Arbeitsstelle sollen drei Leute finanziert werden, wobei die Finanzierung noch nicht endgültig geklärt ist. Sie sollen insb. in drei Schwerpunktbereichen arbeiten: dem schulischen, dem außerschulischen und dem der Lehrerfortbildung/Weiterbildung.

Kontakt: Arbeitsstelle Weltbilder, Achtermannstr. 10-12, 44 Münster, Tel. 0251/511998 (Elisabeth Spengler, Liese v. Heynitz).

### FORTBILDUNGS ANGEBOTE — JUGENDHOF VLOTHO 1987

Die Bildungsstätte des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe, der Jugendhof Vlotho, bietet 1987 verschiedene entwicklungspädagogische Seminare an:

#### 1. - 16.4.: Drei Welten oder eine?

Einführung in internationale und entwicklungspolitische Zusammenhänge.

#### 8. - 10.5.: Ausländische Frauen.

#### 6. - 19.6.: Internationale und interkulturelle Zusammenarbeit.

Aufgaben von Jugendarbeit, Jugend- und Friedenspolitik.

#### 9. - 11.10.: Der Maghreb.

Der Norden Afrikas — der Westen der arabischen Welt.

#### 3. - 25.10.: Internationale und entwicklungspolitische Bildung in Ländern der Dritten Welt.

Anmeldungen an: Jugendhof Vlotho, Oeynhausener Str. 1, 4973 Vlotho, Tel. 05733/5063.

## DGB-BILDUNGSWERK

### — ENTWICKLUNGS- POLITISCHE SEMINARE 1987

1.-22.3.1987: **I. Bedrohte Menschen, bedrohte Völker, Flüchtlingsproblematik und Entwicklungspolitik.**

7.-28.6.1987: **II. Deutsche Investitionen in der Dritten Welt.**

6.-27.9.1987: **III. Tourismus in die Dritte Welt.**

7.-8.11.1987: **IV. Gewerkschaften und Arbeiterbewegungen in nationalen Befreiungs- und Demokratisierungsprozessen.**

Alle Seminare beginnen jeweils am Samstag um 14 Uhr und enden am Sonntag gegen 14 Uhr. Alle Seminare finden in der Bauernschule Wernau, 7314 Wernau/Neckar statt.

Die Kosten für die Anreise (öffentliche Verkehrsmittel 2. Kl. DB) sowie für die Unterkunft und Verpflegung werden übernommen.

Anmeldungen schriftlich, spätestens eine Woche vor dem angegebenen Termin an das DGB-Bildungswerk Baden-Württemberg e.V., Willi-Bleicher-Str. 20, 7000 Stuttgart 1, Tel. 0711/20 28-313.

### SCHULPARTNER SCHAFTEN: NICARAGUA — BRD

Die Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (AOL) ist derzeit dabei, einen möglichen Aktivitätenkanon zur Aufnahme von Schulpartnerschaften mit Nicaragua zu erstellen. Schon bestehende Schulpartnerschaften sollen dokumentiert und Tips und Hilfestellungen gegeben werden für alle Lehrer und Schüler, die Ähnliches vorhaben. Wer eine Schulpartnerschaft mit Nicaragua einleiten will oder bereits Erfahrungen hat oder einfach nur Interesse daran hat, möge Kontakt aufnehmen: AOL-Hessen, In der Wann 15a, 3550 Marburg/L.

## 10 JAHRE ZEP;

### 10 JAHRE ARBEITS KREIS DRITTE WELT REUTLINGEN

Die für Herbst dieses Jahres mehrfach schon in der ZEP angekündigten "Festlichkeiten" anlässlich des zehnjährigen "Jubiläums" der ZEP und des Arbeitskreises Dritte Welt Reutlingen müssen um ein Jahr verschoben werden. Der Grund: Arbeitsüberlastung der wenigen Aktiven, die alle, wie vielleicht oder auch nicht bekannt, ihre Arbeit nebenamtlich, d.h. neben ihrer normalen Berufsarbeit machen müssen und dabei natürlich auch nichts verdienen. Die umfangreichen Vorarbeiten und Planungen gerieten immer mehr in Zeitnot, so daß wir uns kurzfristig entschlossen haben, alles um ein Jahr zu verschieben. Zumal wir beim Nachrechnen mit dem Taschenrechner herausbekommen haben, daß die ZEP auch erst 1988 zehn Jahre alt wird. Herzlichen Glückwunsch!



## ROUSSEAU-TAGUNG

Die Ev. Akademie Bad Boll veranstaltet vom 10.-12. April 1987 eine Tagung für Lehrerinnen, Lehrer, Eltern und andere Interessierte zum Thema "Rousseau". Referenten sind Prof. Bräuer aus Ludwigsburg und Prof. Tremel aus Tübingen. Bräuer spricht über Rousseaus Anthropologie und Pädagogik, Tremel über Rousseaus Naturbegriff. Anmeldungen an die Akademie, 7325 Bad Boll, Tel. 07164/242.

### IM SCHATTEN DES "APFELBÄUMCHENS"

Die Ev. Akademie Arnoldshain veranstaltet vom 15.-17. Mai 1987 eine Tagung mit dem Titel "Im Schatten des Apfelbäumchens"? — Politische Bildung und (post)moderne Verhaltensorientierung. U.a. spricht Bern Guggenberger über "Postmoderne Verhaltensorientierung", Ludwig Winacht über "Umwelterziehung", Gudrun Eckerle über "Zeitgemäße Allgemeinbildung" und Alfred K. Tremel über "Paradigmenwechsel in der Ethikdiskussion — Evolutionäre Ethik und Politische Bildung".

Anmeldungen an die Akademie, 6384 Schmitten/Ts. 1, Tel. 06084/3036.

### FEST FÜR SCHÖPFERISCHE KUNST FÜR KINDER

Unter dem Stichwort "Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung" ruft der Ökumenische Rat der Kirchen Genf, Untereinheit für Bildung und Erziehung, alle Kinder zu einem "Fest für schöpferische Kunst" auf. Kinder, die nach dem 31.12.1973 geboren sind, sollen eine Geschichte oder ein Gedicht schreiben, ein Lied komponieren oder ein Bild zeichnen. Die eingereichten Arbeiten werden bei der Weltkonferenz "Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung" gezeigt. Einsendungen bis spätestens 31.10.1987 an den Ökumenischen Rat der Kirchen; 150, route de Ferney, 1211 Genf 20, Schweiz.

## Impressum

### ZEP - Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik

Die Zeitschrift für Entwicklungs-  
Pädagogik erscheint im  
WOCHENSCHAU Verlag.  
Herausgeber: Alfred K. Tremel

**Redaktionsanschrift:**  
Falkenstr. 5, 7798 Denkingen,  
Tel. 07552/7450

**Redaktion:**  
Dr. Gottfried Orth/Karlsruhe,  
Dr. Erwin Wagner/Hildesheim,  
Prof. Dr. Alfred K. Tremel/  
Tübingen, Dr. Joachim Winter/  
Tübingen.  
**Manuskripte** sind der Redaktion  
willkommen und werden sorg-  
fältig geprüft.

**Anzeigenverwaltung:** Wochen-  
schau Verlag, Anzeigenabteilung,  
Barbara Wetzel, Tel. 06196/84010

**Erscheinungsweise und Bezugs-  
bedingungen:** Erscheint viertel-  
jährlich. Jahresabonnement DM  
24,- Einzelheft DM 7,- ; alle  
Preise verstehen sich zuzüglich  
Versandkosten. Zu beziehen  
durch alle Buchhandlungen oder  
direkt vom Verlag. Abbestellun-  
gen spätestens acht Wochen vor  
Ablauf des Jahres.

**Verlagsanschrift:**  
Wochenschau Verlag,  
Adolf-Damaschke-Str. 103,  
6231 Schwalbach/Ts. ©

#### Pädagogik für einen anderen Fortschritt

Alfred K. Tremel: Entwicklungs-  
pädagogik - Versuch einer  
Zwischenbilanz. Gottfried Orth:  
Der Kirchentag wurde violett.  
Erwin Wagner: Aufbruch zu  
neuen Ufern? Werner Eichinger:  
Unter- und Fehlentwicklung  
als pädagogisches Thema.  
Alfred Holzbrecher: Entwicklungs-  
politische Bildungsarbeit in  
der Krise.

ZEP 1/1983

#### Sport

Helmut Digel: Wertewandel und  
Sportentwicklung. Klaus Cachay:  
Sport und Umwelt. Michael Gnadinger:  
Umweltverschmutzung und Sportpädagogik.  
Heinz Giebenhain: Sportförderungs-  
maßnahmen in der dritten Welt.  
Skizzen einer alternativen Sport-  
kultur.

ZEP 3/1985

#### Ethik und Ethikunterricht

Alfred K. Tremel: Überlebensethik -  
Plädoyer für eine Steinzeitmoral.  
Winter: Ethisches Nachdenken  
im Horizont der ökologischen Krise.  
Ethikunterricht in der Bundesrepublik  
Eine Lehrplansynopse mit kritischen  
Nachbemerkungen. Pädagogische Aktion  
München: Fünfzehn Jahre praktische  
Jugendarbeit.

ZEP 4/1985

#### Projektunterricht: Biographisches Lernen

Karl A. Thumm: Zu einer Theorie  
biographischen Lernens - Fallbe-  
richte. Alfred K. Tremel: Projekt-  
unterricht und Entwicklungspädagogik.  
Hans Jürgen Smula: Projektunterricht  
im Lernbereich "Entwicklungslander".  
Dritte Welt in der Grundschule?

ZEP 1-2/1985

#### Erziehung und Zukunft

Alfred K. Tremel: Erziehung und  
Zukunft. Al Imfeld: Agrikultur -  
Annäherung an einen neuen Kultur-  
begriff. Ivan Illich: Erziehung  
zur Unterentwicklung. Bericht  
und Anmerkung zum Symposium  
"Erziehung und Zukunft".

ZEP 1/1984

#### Lernen von fremden Kulturen- Ethnopedagogik

Traugott Schoffthaler: Menschenbilder,  
Weltkulturen. Was wir aus der  
Diskussion um die Ziele inter-  
kultureller Erziehung lernen können.  
Modibo Keita: Afrikanische  
Erziehungsphilosophie. Alfred K.  
Tremel: Lernen im Oikos einer Welt.  
Heinz Peter Gerhardt: Lehren und  
Lernen in der Fremde. Bemerkungen zum  
intellektuellen Produzieren und  
Kommunizieren bei uns und anderswo.  
Dieter Osmer: Ökologie bei Natur-  
völkern oder: Lernen den Zeremonien-  
baum zu pflanzen.

ZEP 3/1984

#### Vom langsamen "Um" denken

Asit Datta: Theorie und Praxis  
der Entwicklungspädagogik. Hans-  
Georg Wittig: Gandhis Weg zur  
Wahrheit. Wolfgang Beer:  
Entwicklungspädagogik im Kontext  
sozialer Bewegungen. Elisabeth  
Spengler: Lernen beginnt in  
Situationen, nicht über  
Informationen.

ZEP 4/1984

#### Ethnopedagogik - Lernen in und von fremden Kulturen

Klaus E. Müller: Ethnopedagogik  
Ein propädeutischer Grundriß.  
Alfred K. Tremel: Ethnologie und  
Pädagogik. Erich Renner: Pädagogik  
und Kultur. Arnold Kern: Modell  
"Indianerprojekt". Kulturbüro  
"Dritte Welt" in Hamburg.

ZEP 3/1986



M 5-B+K

Ich möchte Informationen über Greenpeace.

Vorname/Name

Straße/Nr.

PLZ/Ort

Für Ihre Unkosten füge ich DM 2,40 in Briefmarken bei.  
Greenpeace e.V., Hohe Brücke 1, 2000 Hamburg 11  
Spendenkto.: Nr. 2061-206, Postgiro Hmb., BLZ 200 100 20

062012

Immer noch explodiert  
auf der Erde im  
Durchschnitt einmal pro  
Woche eine Atombombe.