

Scheuerl, Hans

Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 295-311



Quellenangabe/ Reference:

Scheuerl, Hans: Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 295-311 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111773 - DOI: 10.25656/01:11177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111773>

<https://doi.org/10.25656/01:11177>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 2 – März 1993

Thema: Lernmotivation

- 177 HANS SCHIEFELE
Brauchen wir eine Motivationspädagogik
- 187 ANDREAS KRAPP
Die Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung
und ihre Bedeutung für die Pädagogik
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE
Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN
Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung
für die Pädagogik
- 239 MANFRED PRENZEL
Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener

Thema: Ästhetische Bildung

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
„Lesen“ als Metapher der Weltaneignung. Schwierigkeiten wissen-
schaftlicher Pädagogik mit der Theoretisierbarkeit einer zentralen
„Kulturtechnik“ der Moderne
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF
Bildungstheorie und ästhetische Bildung

Diskussion

- 295 HANS SCHEUERL
Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Ver-
öffentlichungen

- 313 WERNER SACHER
Jugendgefährdung durch Video- und Computerspiele? Diskussion der Risiken im Horizont internationaler Forschungsergebnisse
- 335 CHRISTIAN LÜDERS
Grundlagen und Methoden qualitativer Sozialforschung.
Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen

Besprechungen

- 351 KLAUS KLEMM
Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer (Eds.): The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe
- 353 ULRICH SCHIEFELE
Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens
- 355 HILDE KIPP
Hans-Christoph Koller: Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von PESTALOZZI und JEAN PAUL

Dokumentation

- 365 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Topic: Learning Motivation

- 177 HANS SCHIEFELE
Do We Need Motivational Pedagogics?
- 187 ANDREAS KRAPP
The Psychology of Learning Motivation – Research perspectives and problems concerning their impact on pedagogics
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE
The Quality of Experiencing and the Process of Learning
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN
The Theory of Self-Determination of Motivation and its Relevance to Pedagogics
- 239 MANFRED PRENZEL
Autonomy and Motivation in Adult Learning

Topic: Aesthetic Education

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
“Reading” as a Metaphor for Acquiring Knowledge about the World – Problems in educational science concerning the possibility of theorizing about a crucial “cultural technique” of modern times
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF
The Theory of Education and Aesthetic Education

Discussion

- 295 HANS SCHEUERL
The Debate on Waldorf Pedagogics – A survey of recent publications
- 313 WERNER SACHER
Video and Computer Games – A Threat to the Young?
- 335 CHRISTIAN LÜDERS
Fundamentals and Methods of Qualitative Social Research – A survey of recent publications

Book Reviews

351

Documentation

365

HANS SCHEUERL

Waldorfpädagogik in der Diskussion

Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen

Drei Publikationen aus den Jahren 1990 und 1991 – zwei Sammelbände und eine Monographie¹ – rücken die in den vergangenen Jahren lebhaft und kontrovers diskutierte Waldorfpädagogik abermals ins erziehungswissenschaftliche Blickfeld. Jedes dieser Bücher bestätigt aufs neue die Erfahrung, daß man über Waldorfpädagogik und ihre anthroposophischen Hintergründe kaum ohne Parteinahme reden kann.

Werfen wir einen Blick zurück auf die Diskussionsgeschichte: Schon relativ früh war das pädagogische Konzept von RUDOLF STEINERS Stuttgarter Schulgründung durch FRITZ KARSEN (1923) informativ und wohl auch gerecht von außen gewürdigt worden. In HERMAN NOHLS Darstellung „Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1930/33) waren die Waldorfschulen dagegen nicht einmal erwähnt. Nach ihren gescheiterten Bemühungen, die NS-Zeit im Status von Versuchsschulen überleben zu dürfen, und ihrer sukzessiven Schließung (vgl. LESCHINSKY 1983) fanden sie erst nach 1945 neues öffentliches Interesse und kamen in den 50er Jahren durch einige Dissertationen wie auch in der pädagogischen Geschichtsschreibung wieder ins erziehungswissenschaftliche Bewußtsein. THEODOR WILHELM (1959) widmete ihnen eine knappe zustimmende Würdigung und ordnete sie (neben Landerziehungsheimen, Arbeitsschule, Kunsterziehungsbewegung, MONTESSORI-Pädagogik und Jena-Plan-Schulen) in das Spektrum reformpädagogischer Ansätze ein. Ähnlich war ihre Stellung in der repräsentativen Textsammlung „Die deutsche Reformpädagogik“ von W. FLITNER und G. KUDRITZKI (1962), wo drei längere Texte, darunter zwei von STEINER selbst, mit ausführlichen Quellen- und Literaturverweisen verbunden waren. Der Waldorfpädagogik war damit ein Platz eingeräumt, der demjenigen anderer Richtungen des pädagogischen Spektrums entsprach. Als positive Gestaltmerkmale galten: ihre Absage an einseitigen Intellektualismus, ihre Hochschätzung praktischer, handwerklicher und

1 ERNST-MICHAEL KRANICH/LORENZO RAVAGLI (Hrsg.): *Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik.* (Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule. Bd. 17.) Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1990. 257 S., DM 28,-.

FRITZ BOHNSACK/ERNST-MICHAEL KRANICH (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik.* Der Beginn eines notwendigen Dialogs. Weinheim/Basel: Beltz 1990. 424 S., DM 44,-.

WOLFGANG SCHNEIDER: *Das Menschenbild der Waldorfpädagogik.* (Freiburger Theologische Studien. Bd. 147.) Freiburg i. Br.: Herder 1991. 319 S., DM 48,-.

künstlerischer Betätigungen, Epochenunterricht, Einheitsschulcharakter, Koedukation, kollegiale Selbstverwaltung und in alledem die Forderung unbedingter Zuwendung zu jedem einzelnen Kinde. Die sogenannte „Sekten“-Problematik, an der besonders Theologen Anstoß genommen hatten, war damit ausgeklammert, und es bahnte sich ein im ganzen positives Öffentlichkeitsbild von der Waldorfschule an, die im übrigen längst deutliche Wachstumsschübe zu verzeichnen hatte. Begleitet war dieses Wachstum von einer ebenfalls wachsenden Selbstdarstellungsliteratur aus dem Kreise der Waldorflehrer. Dabei wurde im Konkurrenzkampf der Alternativschulen der Topos vom „verkannten Schulmodell“ weiter gepflegt. Dem in absoluten Zahlen geringen Anteil der Waldorfschüler an der gesamten Schülerpopulation (nach CH. LINDENBERG noch um 1985/86 nur etwa 0,6%; siehe BOHNSACK/KRANICH, S. 350) steht inzwischen längst ein öffentliches „Image“ vom Gewicht der Waldorfschulen als Alternativschulen gegenüber, das die Schulbürokratie zu verunsichern scheint.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung lassen sich seit einiger Zeit schärfere polemische Zuspitzungen beobachten: Galt es für WILHELM noch als „unbillig“, die anthroposophischen Hintergründe zum Maßstab pädagogischer Urteile zu machen, so will einer jüngeren, an „Ideologiekritik“ gewöhnten Erziehungswissenschaftler-Generation teilweise gerade die Ausklammerung solcher Grund- und Letztfragen eher als zu „billig“ erscheinen. Die Waldorfianer sehen sich dabei mißverstanden und finden ihren Ansatz polemisch verzerrt. Drei Erziehungswissenschaftler haben es ihnen besonders angetan: HEINER ULLRICH, KLAUS PRANGE und ALFRED K. TREML. In der „Neuen Sammlung“ (1982) hatte ULLRICH unter dem ironisch herausfordernden Titel „Versteiner-te Reformpädagogik“ die neuerliche Aktualität der Waldorfpädagogik in Frage gestellt, was ihm Repliken von G. HERZ über „Berührungsangst“ und von E. FUCKE über das immer noch „sehr lebendige ‚Fossil‘ der Waldorfschulen“ einbrachte (vgl. H. ULLRICH: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung, Weinheim/München 1986; dazu A. LESCHINSKYS Rezension in Z. f. Päd. 32 [1986], S. 592 ff.). – Der zweite Autor, der den Waldorfvertretern zum Ärgernis wurde, war KLAUS PRANGE mit seinem Buch „Erziehung zur Anthroposophie“ (Bad Heilbrunn 1985), der mit seinen Hinweisen darauf, daß die Waldorfschulen trotz aller Gegenbeteuerungen eben doch Weltanschauungsschulen seien, eine lebhaftete Kontroverse hervorrief (vgl. J. KIERSCH contra K. PRANGE in: Z. f. Päd. 32 [1986], S. 543 ff.). – Als dritter Verfasser hat ALFRED K. TREML mit zwei Aufsätzen in der „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“ („Träume eines Geistersehers oder Geisteswissenschaft“, 3/1987; und „Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik“, 6/1988) die Waldorfseite zu scharfer Gegenkritik herausgereizt. So stehen nun die Fronten gegeneinander.

Der erste hier zu besprechende Band von KRANICH/RAVAGLI (1990) hat vorwiegend exegetischen und apologetischen Charakter. Gegenüber den Einwüfen der genannten drei Kritiker sucht er die in anthroposophischer Sicht „richtige“ STEINER-Interpretation wiederherzustellen. Nachdem die Kritiker selbst nicht zimperlich waren, scheut auch diese Gegenkritik vor scharfer Polemik nicht zurück, wobei sie bis zum Vorwurf methodischer und wissenschaftlicher Inkompetenz geht. PRANGE etwa habe – so KRANICHS Replik – im Stil

„flott, nicht ohne die Würze des Zynischen“ in seiner „Zitaten-Kollage“ als Hermeneutiker eines der Grunderfordernisse allen Verstehens verfehlt: Er habe die von ihm in Frage gestellten STEINER-Texte nur unvollständig zur Kenntnis genommen, indem er z. B. STEINERS zahlreiche Auseinandersetzungen mit philosophischen und psychologischen Gegenpositionen (von HERBART bis WUNDT und von FREUD bis BINET) überlesen, ignoriert oder falsch interpretiert habe. Auch habe er STEINERS anthropologischen Ausgangspunkt bei einem Wesensverständnis des Menschen, der von den wissenschaftstheoretischen Ansätzen seiner Zeit grundverschieden sei, entweder nicht gesehen oder nicht ernst genommen (S. 14 f.). Dabei müsse man doch „nur in eine Bibliothek gehen und sich zum Lesen die erforderliche Zeit nehmen“ (S. 23 f.), um STEINERS geistige Erfahrungswelt kennenzulernen, bevor man sie kritisiere. – Übrigens sind nach CH. LINDENBERG (in: *Klassiker der Pädagogik*, Bd. II, München ²1991, S. 341) bis Ende 1990 mehr als 300 Bände der STEINER-Gesamtausgabe (GA) erschienen, darunter viele stenographische Nachschriften seiner Vorträge, die nur zum Teil noch von ihm selber durchgesehen und von unterschiedlicher Qualität seien. – Doch ein genaueres STEINER-Studium könne nun – so KRANICH – noch manche Parallelen und Kontraste zu alten europäischen Denktraditionen zutage fördern: von der mittelalterlichen Bild-Gottes-Lehre und der Ontologie der drei Naturreiche bis zu HERDERS „Ideen“ und GOETHEs Naturforschung (S. 29). Sollte dies alles nur „kurios, hinterwäldlerisch, eine Summe von Verirrungen“ (S. 30) gewesen sein? Die Intention dieser Gegenkritik leuchtet ein. Angesichts der Weitläufigkeit von STEINERS Hinterlassenschaft lassen sich zu den meisten STEINER-Zitaten leicht relativierende Gegenzitate finden, so daß jeder Kritiker unvollständiger STEINER-Lektüre überführt werden kann. Und je nach Lage kann ihm das Einzigartige, von gängigen Zeitvorstellungen Abweichende oder aber das Analoge, Gleichklingende entgegengehalten werden.

Deutlich schärfer geht dann RAVAGLI mit TREML ins Gericht (S. 33–59): In einem „Dialog en détail“ (S. 35) setzt er das Gegeneinanderstellen von Zitaten fort und treibt die „Kunst des Mißverstehens“, die er TREML vorwirft (S. 33), für mein Verständnis nun auch seinerseits weiter. Bei allen Belehrungen, die man über STEINERS Denkweisen erhält, wird hier, wie ich finde, ein Rechthabenwollen vorgeführt in Fragen, die – wie etwa STEINERS „Schulungsweg ... der übersinnlichen Erkenntnis“ (S. 49) – den gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs kaum ernstlich berühren. Selbst von Sympathisanten der Waldorfpädagogik sind sie als etwas fremdartig eher beiseite gelassen worden (vgl. etwa WAGENSCHAINS Beurteilung der Waldorfpädagogik in BOHN-SACK/KRANICH, S. 421; siehe unten). Andererseits ist jedoch das „Wissenschaftsethos“ der Neuzeit (S. 56) in der Tat nicht nur fragwürdig, sondern in vielen seiner Auswirkungen auf die moderne Lebenswelt geradezu ruinös geworden, wofür sich Zeugen von GOETHE bis zu C. F. v. WEIZSÄCKER nennen lassen, so daß vor diesem Hintergrund auch STEINER bei allen seinen Merkwürdigkeiten weiterhin Aktualität und wachsende Anziehungskraft behalten dürfte. Zum Abschluß seiner Gegenkritik zitiert RAVAGLI ein versöhnliches Wort von TREML: „Liest man Steiner ... nicht als ... Offenbarung ewiger Wahrheiten, dann ist jene Distanz gegeben, die es erlaubt, relativ gelassen sowohl zu bejahen und den Reichtum seines umfangreichen Werkes zu ent-

decken, wie auch zu verneinen ...“. „Aber“ – fügt RAVAGLI hinzu – „man muß Steiner lesen ...!“ (S. 59).

An Umfang und Schärfe noch gesteigert, richtet sich RAVAGLIS Gegenkritik dann auf ULLRICH (S. 60–238): Dieser habe seine „Inkompetenz“ bereits durch den „methodischen Mißgriff“ bewiesen, „daß er sich in seiner Rezeption der Anthroposophie weitgehend nicht auf STEINER selbst, sondern auf anthroposophische Sekundärliteratur“ gestützt habe (S. 77). Innerhalb dieser Sekundärliteratur finden sich Waldorf-Kollegen, deren Diskussionsäußerungen RAVAGLI entschieden mißbilligt: So sei z. B. G. HERZ „sogar so weit“ gegangen, zuzugestehen, „daß die ‚Waldorfpädagogik *historisch* und in ihren Erscheinungsformen ein Produkt der Reformpädagogik‘ sei“ (S. 61); und J. KIERSCH habe in der Auseinandersetzung mit ULLRICH „voreilig ... Verzicht auf fundamentale Positionen der Anthroposophie oder Waldorfpädagogik“ geübt (S. 62); er habe ULLRICH sogar als einen „der besten nicht-anthroposophischen Kenner der Waldorfpädagogik“ bezeichnet (S. 68). Wer aber ULLRICH trotz seines „vernichtenden Urteil[s] über den Wissenschaftsanspruch der Anthroposophie“ noch für einen „wohlwollenden Kritiker“ halte (S. 63), der mißverstehe die „durch Steiner vollzogene Erweiterung des Wissenschaftsbegriffs“ (S. 64). „Wenn die Anthroposophie eines hermeneutischen Zugriffs bedürfte, der außerhalb ihrer entspränge [gemeint ist wohl eine Auslegung nach Art der historischen Geisteswissenschaften im DILTHEYSchen Sinne], dann würde ihre Kohärenz mit Recht in Frage gestellt. Die Anthroposophie *legt sich aber selbst aus*, da sie einem sich selbst verstehenden Erkennen entspringt, ja, sie ist die einzige Form des wissenschaftlichen Erkennens, die sich selbst auszulegen vermag ...“ (S. 65). RAVAGLIS Tendenz und Konsequenz also: eine Art von fundamentalistischer Abschottung von der gegenwärtigen „Scientific Community“ durch Rückgang allein auf STEINERS „geheimwissenschaftliche“ Einsichten? Ich muß bekennen, daß mir erst bei diesen Passagen RAVAGLIS der Sinn dessen vollends deutlich geworden ist, was ULLRICH mit seiner zunächst nur salopp klingenden Formel von der „ver-steiner-ten Reformpädagogik“ gemeint hat.

Die Verwirrung wird vollständig beim Gebrauch des Terminus „Geisteswissenschaft“: Für RAVAGLI hatte STEINER im Blick auf die Abgrenzung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften „in einer Deutlichkeit und Klarheit wie kein anderer die Notwendigkeit des Methodenpluralismus betont“ (S. 81). An seine „differenzierte Darstellung ... reichen weder Dilthey (1883, 1894) noch Windelband (1894) [heran], denen gegenüber Steiner nicht nur das ideelle, sondern auch das geschichtliche Primat besitzt ...“ (S. 81, Anm. 2). Doch bei STEINER ist, wenn ich recht sehe, eine Einsicht in „übergeschichtliche-übergesellschaftliche Gegenstände“, in den „Ideengehalt der Individuen, der Völker und Zeiten“ oder in die „überempirische“ Seite des Geistes in seiner „zeitlos gültigen Idealität“ gemeint (RAVAGLI, S. 109) – eine Einsicht, gewonnen durch persönliche Intuition, wie sie STEINER mehrfach beschrieben hat (etwa in: „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten“, 1904; oder in: „Die Geheimwissenschaft im Umriß“, 1910). – Demgegenüber hat DILTHEY im Rahmen seines Versuchs einer Kritik der historischen Vernunft mit „Geisteswissenschaft“ immer eine ausdrückliche Abwehr metaphysischer Spekulationen verbunden, eine bewußte Reduktion des historischen Verstehens auf die „ge-

schichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit“ in ihren objektiviert vorzufindenden oder quellenmäßig objektivierbaren Äußerungen und Spuren. Bei RAVAGLI wird nun beides vermischt: STEINERS „Begriffserweiterung“ bestehe darin, daß er zu historischer Hermeneutik und Psychologie eine „Pneumatologie“ hinzunehme, mit deren Hilfe Einzel- und Volksindividualitäten mittels „subjektive[r] Intuition“ „losgelöst von . . . [ihrer] empirischen Verkleidung unmittelbar anzuschauen“ seien (S. 111).

Auch RAVAGLI verweist, nach speziellen Einlassungen auf Einzelbereiche von ULLRICHS Kritik, auf vielfache Bezüge STEINERS zu Autoren, die in seinem Werk zitiert und behandelt seien, darunter „der gesamte Chor der klassisch-romantischen Dichter und Denker“, aber auch „Repräsentanten des positivistisch gefärbten naturwissenschaftlichen Denkens“ und der Philosophischen Anthropologie unseres Jahrhunderts, die zu „Menschen- und Wirklichkeitsbildern vorgezogen sind, die mit denjenigen der Anthroposophie Ähnlichkeit haben“ (S. 232 ff.). In einem Schlußkapitel benennt RAVAGLI zwei Aufgaben einer „philosophischen Anthroposophie“: „Dialog mit Andersdenkenden und Verteidigung der Anthroposophie“ (S. 239 ff.). „Wo . . . das Gespräch nicht möglich ist, da wird die Verteidigung nötig“ (S. 241). Doch wer erklärt die Unmöglichkeit eines Gesprächs und zu welchem Zeitpunkt? RAVAGLI skizziert hierfür eine „Phänomenologie und Typologie der Gegnerschaft“ (S. 243 ff.) und widerspricht einigen der gegnerischen Haupttopoi, von denen hier nur einer genannt sei: „Übersinnliche Forschungsergebnisse der Anthroposophie“ (S. 248) – so eines seiner apologetischen Argumente – könnten nicht „widerlegt“ werden durch Einsichten, die auf anderen Erkenntnisebenen (also etwa im Normalverstande „wissenschaftlich“) gewonnen seien. „Denn Beobachtungen können nur durch Beobachtungen widerlegt werden, nicht-sinnliche Beobachtungen nur durch andere nicht-sinnliche Beobachtungen“ (S. 249). Derjenige Teil des STEINERSchen Werkes, „der nicht unmittelbar übersinnlicher Beobachtung entsprungen ist“, unterliege selbstverständlich ebenso der wissenschaftlichen Kritik wie die Äußerungen jedes anderen wissenschaftlichen Autors auch (S. 251). Die behaupteten „übersinnlichen Beobachtungen“ STEINERS, an denen nicht nur die drei genannten Kritiker zu zweifeln wagten, sollen nach RAVAGLI offenbar von der Kritisierbarkeit ausgenommen bleiben; Kritiker und Gegenkritiker rücken sich wechselseitig in einen „häresiologischen Horizont“ (S. 255). – Alles in allem läßt sich aus dem besprochenen Band über die anthroposophischen Hintergründe und Eigenheiten vieles lernen, auch wenn die begrifflichen Haarspaltereien und argumentativen Umständlichkeiten manchmal eher strapaziös als ermunternd sind. Wer schon ein Sensorium für STEINERSche Wesensschau hat, mag sich angezogen fühlen. Wer als außenstehender pädagogischer Interessent einen Zugang zur Waldorfpädagogik sucht, könnte – so mein persönlicher Eindruck – sich eher abgeschreckt finden.

Doch wie STEFAN LEBER im Vorwort des Bandes vermerkt hat (KRANICH/RAVAGLI, S. 12), gibt es zwischen Waldorfpädagogen und Erziehungswissenschaftlern inzwischen „auch ganz andere Formen des Dialogs“. Ein Beispiel dafür ist der von FRITZ BOHNSACK und ERNST-MICHAEL KRANICH herausgegebene Sammelband „*Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*“ (1990): Seit März 1987 haben sich ungefähr zehn namhafte Waldorfpädagogen mit etwa gleich vielen Erziehungswissenschaftlern aus Hochschulen der Bundesrepublik zwei-

mal jährlich zu einem Erfahrungs- und Gedankenaustausch getroffen, um einen „notwendigen Dialog“ zu beginnen und nach Möglichkeiten eines „Brückenschlags“ zwischen den Positionen zu suchen. Trotz unterschiedlicher Ausgangspunkte stimmten die Teilnehmer in der generellen Bereitschaft überein, voneinander zu lernen. Den Erziehungswissenschaftlern mußten die Schulnöte der Gegenwart gravierend genug erscheinen, um eine so offensichtlich attraktive Alternative, wie sie die Waldorfpädagogik verspricht, in ihrem Grundansatz, ihren Hintergründen und praktischen Angeboten ernst zu nehmen. Und die Waldorfpädagogen bekundeten ihrerseits ein deutliches Interesse, mit der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in näheren Kontakt zu kommen. Da das Gespräch, das sich in dem Band in etwa zwanzig Beiträgen spiegelt, über gut drei Jahre lief und wohl auch noch fortgesetzt werden soll, hat sich unter den Teilnehmern so etwas wie ein gruppenspezifischer Prozeß herausgebildet, der über Verständigungsschwierigkeiten auch da hinweghelfen konnte, wo in der sonstigen öffentlichen Diskussion längst harte Polemiken (wie oben geschildert) aufzubrechen pflegen. Freilich gab es Differenzen der Auffassungen nicht nur zwischen den „Fronten“, sondern auch innerhalb beider „Lager“ selbst. Doch sie wurden, wie das Vorwort der Herausgeber betont, „gemeinsam kritisch diskutiert“. Diese Diskussionen selber sind allerdings nicht dokumentiert. Man muß sie aus den Einzelbeiträgen erschließen. Leider fehlt ein Autorenverzeichnis mit Angaben über Alter und Herkunft der Verfasser (aus Waldorfschulen und ihrer Lehrerbildung oder aus dem öffentlichen Schul- und Hochschulbereich). Es hätte manches Rätselraten ersparen können.

Der Band ist gegliedert in vier Teile. Der *erste* fragt nach inhaltlichen und methodischen *Zugängen zur Waldorfpädagogik*. FRITZ BOHNSACK eröffnet die Diskussion mit einer Skizze der heutigen Bildungs- und Schulsituation in der Spannung zwischen traditionellen Aufgaben und globalen Bedrohungen, auf die verbindliche Antworten noch nicht gefunden sind. Gefordert sei eine Erziehung zur Verantwortung, bei der sich „fertige Antworten“ sowohl in den Regel- als auch in den Waldorfschulen für die Erwachsenen eigentlich von selbst verbieten. Beide Generationen, Lehrer und Eltern wie Schüler, stehen hier wie dort vor offenen Fragen, nach deren Lösungen sie gemeinsam suchen müssen. Doch sei die Waldorfpädagogik, vorsichtig ausgedrückt, „zögernder als manche Kritiker der Regelschule“ dabei, „unterrichtliche Belehrung und Lehrer-Zentriertheit zu ergänzen . . . durch schülerbestimmte Formen des problemorientierten und ‚entdeckenden‘ Lernens“ (S. 19). Dies müsse konkretisiert werden im Blick auf eine Erziehung zu politischer Verantwortung (Mitwirkung, Mitentscheidung, Mitverantwortung); auch eine systematische Analyse schulischer und gesellschaftlicher Unzulänglichkeiten (S. 22f.), die kritische Aufarbeitung von Beziehungsstrukturen sowie die Einübung von Kooperation unter Vermeidung von Gruppenzwängen und Konformismus gehörten dazu (S. 25f.). Die Kritik an der Waldorfschule als „Weltanschauungsschule“ übergehe hingegen vielfach den Umstand, daß die „Aura“ (oder „pädagogische Atmosphäre“), die sich im Pluralismus vieler Regelschulen nicht mehr einstellen wolle, gerade auf der „Zentriertheit“ gemeinsamer Grundauffassungen von Kollegien und Elternschaften beruhe (S. 30ff.). – Gespräch und Verständnis, nicht Denunziation abweichender Positionen seien deshalb in der heutigen Lage gefragt (S. 42).

HARM PASCHEN geht sodann das problematische Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik systematisch und im Vergleich differierender Theoriekonzepte an: Es könne nicht darum gehen, die „wissenschaftliche Wahrheit der Anthroposophie“ (etwa ihrer Reinkarnations- und Temperamentenlehre) zu beweisen oder zu bestreiten, sondern „ihre pädagogische Verwendung und Wirksamkeit zu untersuchen“. Erziehungswissenschaft finde auch sonst vielerlei Pädagogiken vor – Erziehungspraktiken wie Erziehungslehren, meist Mischungen aus beiden mit unterschiedlich ausgeprägtem Theorieanspruch. Die spezifischen Differenzen solcher Pädagogiken, ihre je besonderen pädagogischen Leistungen, die einander sowohl ergänzen als auch relativieren könnten, seien zu klären (S. 52 ff.). Alternativpädagogiken könnten zum Beispiel auf „übersehene“ Phänomene aufmerksam machen. So fordere die Waldorfpädagogik zu einer „ganzheitlichen Auffassung vom Menschen“ heraus. Doch die theoretisch-wissenschaftliche Schwierigkeit, menschliche Ganzheit auch methodisch ganzheitlich zu fassen, „verstellt manchem Erziehungswissenschaftler heute den Blick für die pädagogisch praktische Bedeutung . . . derartiger Ansätze“ (S. 56). Für weniger aufschlußreich hingegen hält PASCHEN „direkte Vergleiche auf theoretischer Ebene“, wie etwa die Feststellung, auch „PIAGET komme zu ähnlichen Aussagen“. „Derartige ‚Ähnlichkeiten‘ verdecken eher die pädagogischen Differenzen, als daß sie sie aufklären . . .“ (S. 60). Da seien Vergleiche mit praktisch-inhaltlich ähnlichen Ansätzen (etwa mit GOETHES Naturverständnis oder mit WAGENSCHAINS Didaktik) eher als Brücken geeignet, um Waldorfpädagogik „als aktuelles Beispiel einer in der Moderne praktizierten spirituell vertieften Pädagogik verständlich zu machen“ (S. 60).

In einem konzentrierten und informativen Beitrag gibt CHRISTIAN RITTELMAYER Hinweise zum Umgang mit RUDOLF STEINERS Vorträgen und Schriften: Der „fremde Blick“ (B. BRECHT), mit dem GALILEI einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete, könne vielleicht dazu anregen, daß auch der „so schwierige wie produktive Blick“ der Anthroposophie einmal nicht als „Ideologie“, sondern als „Heuristik“ genommen werde. Der Autor exemplifiziert dies an den von STEINER beschriebenen „Wesensgliedern“ des Menschen (dem „physischen Leib“, dem „Äther-“, „Astral-“ und „Ich-Leib“), die für Außenstehende schon immer ihre Verständnisschwierigkeiten hatten, wenn sie nicht gar zu Steinen des Anstoßes wurden. Was hier vielfach als anachronistische Mystifikation und obsoletere Schematisierung dogmatischer „Wesensbestimmungen“ aufgefaßt wurde, gewinne unter heuristischem Aspekt nicht nur einen sehr viel höheren Plausibilitätsgrad, sondern es rücke auch – vermittelbar durch manche Kronzeugen aus der älteren Philosophiegeschichte wie der klassischen Epoche – in verständliche Nähe zu vertrauten „lebensweltlichen“ Erfahrungen der Moderne: Von GOETHES morphologischer Naturbetrachtung bis zu Ansätzen der jüngeren Phänomenologie (etwa bei E. LEVINAS oder M. THEUNISSEN) zeigten sich hier nicht etwa „abgegraste wissenschaftliche Gefilde“, sondern „gerade erst erkennbar werdende Gebiete – auch für die Pädagogik“ (S. 70). Als heuristische Anregungen habe STEINER Blickweisen zu bieten, aus denen „eine pädagogische Praxis hervorgehen kann, die sich einem *anderen Wirklichkeitssinn* verdankt, als ihn die herrschende Erziehungswissenschaft favorisiert“. Im Sinne einer heuristischen Verfremdungstechnik müsse

und könne Wissenschaft auch eine Betrachtungsweise zulassen, „die selbst vor den ‚verrücktesten‘ Phänomenen nicht altväterlich zurückschreckt“ (S. 71).

JOHANNES KIERSCH thematisiert sodann „lebendige Begriffe“, indem er am Beispiel der „klassische[n] erste[n] Chemiestunde der Freien Waldorfschule“ in Stuttgart, die P. BUCK und M. v. MACKENSEN geschildert haben, kindliches Begreifen sozusagen „in statu nascendi“ zeigt und auf die pädagogischen Sichtweisen STEINERS bezieht (S. 76f.). Lebendige Begriffe sind noch offen für Analogiebildungen, deren man sich ohne Skrupel bedient. Man verzichtet auf jede vermeintlich absolut gültige Hintergrund-Systematik und erfährt mit GOETHE das Allgemeine „als lebendig- Augenblickliche Offenbarung des Unerforschlichen“. Freilich bleibt es nicht bei solchem bildhaften Denken und seinen Symbolbildungen. Auch das diskursive Denken, das im zweiten Jahrzehnt der Kindesentwicklung in der Waldorfschule noch zurückgehalten wird, fordert im dritten Jahrzehnt sein Recht, wenn die Jugendlichen mit der Pubertät in eine reflektiertere Beziehung zu den für sie neuartigen Erfahrungen treten. Doch bei alledem bleibt von STEINER her ein modernitätskritisches Unbehagen gegenüber dem wachsenden Einfluß des neuzeitlich-spezialistischen Denkens auf die Praxis der Lebensführung spürbar (S. 88–90).

Im zweiten Teil des Bandes äußern sich drei Autoren der Waldorfseite „Zur Anthropologie“: KRANICH geht davon aus, daß die in der philosophischen und pädagogischen Anthropologie unseres Jahrhunderts angebotenen Konzepte uneinheitlich und oft sehr abstrakt seien. Anthroposophische Pädagogik müsse „den Menschen eingehender begreifen als die bisherigen Formen Pädagogischer Anthropologie“ (S. 98). „Was ein Mensch in einem bestimmten Lebensalter wissen und können soll, das muß sich aus der Menschennatur ergeben . . .“ (S. 101). Nicht die historisch-gesellschaftliche Einbettung und das Miteinander mit anderen, sondern die von STEINER in ihren Wesensgliedern beschriebene Natur auf dem Wege zu ihrer Vergeistigung sei, wenn ich's recht verstehe, der Maßstab. Diese Natur des Menschen sei in der anthroposophischen Anthropologie immer gesehen worden in Bezug zur „Präexistenz“ des menschlichen Wesens. Damit komme eine Dynamik ins Spiel, die über die „letztlich statische Betrachtung“ anderer Anthropologien hinausführe (S. 112ff.). Die „Auffassung“ (S. 116) oder auch „Tatsache der Präexistenz“ (S. 117) wird von KRANICH auch auf Kindheitsstufen, Unterrichtsinhalte und -verfahren bezogen: „Unter der Anleitung des Lehrers leuchtet für das Kind im gestaltenden Anschauen der Zusammenhang, das Geistige auf“, wird behauptet (S. 127). Auch das Autoritätsverständnis der Waldorfpädagogik steht letztlich in diesem vorauszusetzenden Kontext.

Ausführliche Überlegungen über „Die menschliche Individualität“ läßt STEFAN LEBER folgen (S. 140ff.): Individualität bedeute Unteilbarkeit (S. 144) und lasse sich vom „Faktoren“-Denken eigentlich gar nicht begreifen. Wieder wird STEINER zitiert: „Wenn man im Leben öfter eine Rückschau hält, . . . so wird man an sich eine eigentümliche Entdeckung machen, . . . dann stellt sich heraus, daß man eine ganze Menge von Dingen getan hat, die man eigentlich erst in einem späteren Lebensabschnitt versteht . . . Man fühlt sich wie geborgen durch eine gute Macht, die in den eigenen Wesenstiefen waltet . . . niemals kann der Mensch später . . . so Großartiges und Gewaltiges an sich selber leisten, wie er in den allerersten Jahren aus unterbewußten Seelengründen heraus voll-

zieht“ (S. 148; nach STEINER, GA 15, S. 9ff.). Auf die weiteren Verzweigungen solcher Selbstbeobachtungen und Gedankengänge, denen freilich auch ganz entgegengesetzte soziale und lebensgeschichtliche Existenz Erfahrungen gegenübergestellt werden könnten, kann hier nur hingewiesen werden. Sie verlangen ein eigenes Studium.

Der dann folgende Beitrag von CHRISTOPH GÖGELEIN nimmt die konkrete Vorbereitung eines Klassenlehrers auf eine Pflanzenkunde-Epoche in der 5. Klasse zum Anlaß, um nach den Quellen zu fragen, aus denen die Waldorfpädagogik schöpfe (S. 185ff.): „Wenn . . . [der Lehrer] eine Pflanze behandelt, knüpft er zunächst an die Erinnerung der Kinder an und schildert Wurzeln, Blätter, Blüten immer in Zusammenhang mit der Erde . . .“ (S. 190). Dabei gibt es für ihn „Vorgaben und Verbindlichkeiten“, wie sie aus Satzung und Geist der Waldorfschule resultieren (S. 191) und wie sie gelegentlich auch mit abweichenden Elternerwartungen kollidieren können (S. 192). Die Deutung von Pflanzenformen als „Ausdruck der Seele der Erde“, die, „jedenfalls im üblichen Sinne, nicht wissenschaftlich gesichert“ erscheinen, mögen zwar manchem Außenstehenden als lehrerzentrierte Dogmatik erscheinen oder könnten als solche mißverstanden werden. Doch es handle sich dabei um konstitutive Elemente der Waldorfpädagogik, die festgehalten und verstehbar gemacht werden müßten (S. 193). Sie forderten einen Lehrer als „Könner“ und verlangten von ihm ein „sozusagen ‚rational gelenktes‘ Künstlertum“ (= also ein Handeln, das über die Kinder verfügt wie der gestaltende Künstler über sein Material und damit ein Denken, wie es z. B. THEODOR LITT schon vor 70 Jahren kritisiert hatte?!).

KRANICH ergänzt diese Ausführungen GÖGELEINS durch einen kurzen Zusatzbeitrag, wohl um mögliche Mißverständnisse abzuwehren. Anknüpfend bei TH. S. KUHNs vielzitierten Thesen über „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“, spricht er von „neuen Netzen“, die ausgeworfen werden müßten, wenn weiterführende Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Die Beziehungen zwischen „menschlicher Seele und Pflanzenwelt“ enthielten gegenüber einem heute vorherrschenden Wissenschaftsverständnis „Anmutungserlebnisse“, die zwar selbstverständlich „nicht in das Gebiet wissenschaftlicher Aussagen“ gehörten, die gleichwohl aber einer „Methode“ bedürften, die „das Rätselhafte“ (der Beseeltheit pflanzlichen Lebens) erhellen könnte, indem sie beispielsweise „im Buschwindröschen das Erstaunen“, „Gläubigkeit in der Glockenblume“, „Trauer in der Herbstzeitlose“ als „Mienenspiel der Offenbarung“ zur Erfahrung brächte (S. 214).

Insgesamt wurde in diesem zweiten anthropologischen Teil des Bandes die Chance zum „Beginn eines notwendigen Dialogs“ insofern nicht wahrgenommen, als nur Waldorfvertreter unter sich diskutierten. Beschreibung, vergleichende Analyse und Interpretation von Parallelen oder Kontrasten zwischen beiden Seiten blieben Desiderate. Thematisch wendet sich ihnen erst die weiter unten zu besprechende Arbeit von WOLFGANG SCHNEIDER (1991) zu – ihrerseits dann allerdings von einer entschieden anthroposophie-kritischen Position her.

Im umfangreichen *dritten Teil* (S. 217–332) äußern sich sechs Autoren aus der Sicht der Waldorfschulen „Zum Unterricht“: Es geht um „Gedächtnisbildung an Waldorfschulen“ (O. OLTMANN, S. 219ff.), um „Chemie- und Physik-

unterricht an Waldorfschulen auf der Folie der aktuellen chemiedidaktischen Diskussion (P. BUCK, S. 242 ff.), um Ökologische Krise und Umweltproblematik (W. SCHAD/A. SUCHANTKE, S. 260 ff.), „Soziale Bildung durch den Mathematikunterricht?“ (E. SCHUBERTH, S. 287 ff.) und um GOETHES Wirkungen in der Pädagogik R. STEINERS (W. SCHAD, S. 303 ff.), einen Beitrag, dem der Mitherausgeber KRANICH in einem Nachtrag zusätzliche Bemerkungen zu den im ganzen Band verteilten Bildern (Schülerarbeiten einer 11. und 12. Klasse der Freien Waldorfschule Ulm) beigelegt hat (S. 328 ff.). Pädagogisch, didaktisch und fachlich interessierte Lehrerinnen und Lehrer sowohl aus öffentlichen wie auch aus Waldorfschulen werden hier besonders konkrete und für die Waldorfschulen typische Materialien und Anregungen finden können. Das Kapitel sei deshalb der Eigenlektüre empfohlen – auch im Hinblick auf die pädagogischen und allgemein-didaktischen Differenzen zwischen Waldorf- und Regelschulen. Dabei wird besonders wieder darauf zu achten sein, ob und wie weit dem ausführlich zu Wort kommenden Selbstverständnis von Waldorflehrern auch überprüfbare Angaben über tatsächliche Leistungen und Wirkungen ihrer Bemühungen gegenüberstehen. Ich habe den Eindruck, daß es hier (wie auch sonst oft in der Unterrichtsforschung) noch Informationsdefizite gibt.

„Zur Schul-Verfassung“ äußern sich schließlich im vierten Teil Autoren beider Seiten. Dabei kommen auch Fragen der bildungspolitischen Position und gesellschaftlichen Funktion der Waldorfpädagogik (etwa als einer „Art bildungsbürgerliche[r] Nischenpädagogik?“; S. 333) zur Sprache. Der Rechtsanwalt und langjährige juristische Berater von Waldorfschulen und anderen Schulen in freier Trägerschaft JOHANN PETER VOGEL verweist zunächst auf die „Ambivalenz staatlichen Schulehaltens“ (S. 335 ff.), das seit seiner Einführung ursprünglich Toleranz garantieren und den Mißbrauch von Partikularinteressen verhindern sollte. Doch spätestens seit den Erfahrungen des Dritten Reiches ist die Ausübung staatlicher Macht in Bildungsfragen selber ins Zwielicht geraten. „Der Staat muß den schulischen Pluralismus auch gegen sich selbst . . . garantieren“, so entschied das Bundesverfassungsgericht (BverfGE, Bd. 75, S. 40 ff.). Aber auch wo Selbstbestimmung rechtlich garantiert und von einer liberal gehandhabten Schulaufsicht geschützt wird, kann der Anpassungsdruck des öffentlichen Berechtigungswesens gegen alle pädagogischen Intentionen gleichwohl z. B. Waldorfschüler zu einer Mehrbelastung durch externe Prüfungen zwingen (S. 339 f.). Und zu der kontrovers diskutierten Frage, wie weit Waldorfschulen „Bekanntnisschulen“ seien, bemerkt der Verfasser: Die „Glaubenssätze“ der Anthroposophie seien nicht Gegenstand des Unterrichts, und der größte Teil der Elternschaft sei auch nicht Mitglied der anthroposophischen Weltanschauungsgemeinschaft. Nach den geltenden Schulgesetzen der meisten Bundesländer, die für eine Bekanntnisschule als Minimum etwa einen Anteil von 80% bekenntnis-zugehöriger Schüler voraussetzen, dürften Waldorfschulen einen Bekenntnis- oder Weltanschauungscharakter gar nicht beanspruchen (S. 344 f.). Sie berufen sich stattdessen auch eher auf ihre „besondere pädagogische Prägung“. Auch dies hat viele juristische Implikationen, denen VOGELS Artikel differenziert und mit wohlthuender Klarheit nachgeht.

CHRISTOPH LINDENBERG, der die Waldorfschule als „Riskierte Schule“ im „Kreuzfeuer der Kritik“ betrachtet (S. 350 ff.), setzt sich mit unterschiedlichen

Richtungen und Ebenen von Kritik auseinander: mit individueller Kritik etwa an der Straf- und Repressionspraxis einzelner Lehrer oder der ihr entgegengesetzten Rede von einer „heilen Welt“; mit Besorgnissen der Konfessionen, die teils verständlich, teils aber beim heute verbreiteten Materialismus und den biologistischen Verkürzungen des Menschenbildes eher unverständlich blieben; er verweist weiter auf eine „wissenschaftliche“ Kritik, die mit historischen Etikettierungen hantierte, statt sich auf Sachfragen einzulassen; oder auf erziehungswissenschaftliche Gegenstimmen, die eher normativ als wissenschaftlich auftraten und ihre „kritischen“ Fragen nach freiem Belieben und oft mit wenig Konnex zu den „real existierenden Waldorfschulen“ stellten. Dennoch seien Verständigungsgespräche möglich; nur werde man „nicht hoffen dürfen, hier zu schnellen Ergebnissen zu gelangen“ (S. 352). Seine eigene gleichsam „Waldorf-immanente“ Selbstkritik beginnt LINDENBERG dann mit Hinweisen auf das rasche Wachstum dieser Schulen (zwischen 1951 und 1974 stieg ihre Anzahl in den deutschen Bundesländern von 25 auf 37 Schulen, von 1975 bis 1988 um etwa 75 weitere Gründungen; das entspricht einer Verdreifachung des Bestandes allein in 14 Jahren!). Da wundert es nicht, wenn anthroposophische Kritiker den „angstbeladenen Begriff der ‚Verwässerung der Waldorfpädagogik‘“ verwenden, während Außenkritiker dahinter eher eine planvolle Strategie „der Anthroposophen“ vermuten (S. 354 ff.). Weil qualifizierte Multiplikatoren für die Lehrerbildung und die Beratung jüngerer Kollegen kaum mehr aufzutreiben seien, sei ein zeitweiliger „Gründungsstopp“, wie es ihn um 1951 schon einmal gegeben habe, durchaus zu erwägen. Doch die Nachfrage wächst; auch in den neuen Bundesländern ist der Trend zu Neugründungen kaum aufzuhalten. Ohne Anleitung und Kontrolle „von oben“ müsse jedes Kollegium die Regeln und Umgangsformen seiner Selbstverwaltung für sich entwickeln, wobei überzeugende Persönlichkeiten, die eine Schule zu prägen vermögen, nicht überall vorausgesetzt werden könnten. Fraktionsbildungen, die die Kräfte mancher Kollegien verschleißten, der „Instinkt der Mittelmäßigkeit“ oder die „muffige Luft wechselseitiger Kameraderie“ seien zu beklagen (S. 357) und wirkten sich natürlich auch etwa auf die Realität des „Epochenunterrichts“ (S. 357 ff.) und auf den Anspruch der Waldorfpädagogik, eine „Erziehungskunst“ zu bieten (S. 360), aus. Man findet bei LINDENBERG illusionslose und scharfe Worte, wie man sie aus dem Kreis der Waldorfpädagogen öffentlich bisher noch selten vernommen hat.

Doch bemerkenswerter noch finde ich LINDENBERGS Aussagen über „Probleme im Umgang mit der Anthroposophie Rudolf Steiners“ (S. 362–366). So im Kontrast etwa zu einigen Aussagen RAVAGLIS (in KRANICH/RAVAGLI, Schlußkapitel, s. o.) das folgende Zitat: „Es ist zutreffend, daß die Anthroposophie beansprucht, Geisteswissenschaft zu sein, es ist aber unzutreffend zu meinen, daß . . . [sie] im Sinne der heute üblichen Theorien eine wissenschaftliche Theorie sein will, die protokollierbare Aussagen über faktische Verhältnisse macht“ (S. 362). Der „Umgang mit anthroposophischen Wahrheiten“ wird von LINDENBERG am Beispiel „der Idee der wiederholten Erdenleben“ verdeutlicht: „Faßt man als Lehrer oder Erzieher diesen Gedanken, so ergibt sich eine bestimmte Einstellung zur eigenen Berufstätigkeit . . . die Schulkinder, die mir anvertraut sind, sind nicht einfach unbelehrte Wesen . . . Es sind Menschen, die eine lange Entwicklung bereits hinter sich haben . . . es ist denkbar, daß in den

Schulkindern ... Menschen anwesend sind, die mich in einem früheren Erdenleben an Weisheit und Güte weit überragt haben. Meine Aufgabe ist es, ihnen zu helfen, sich in diesem Leben voll zu entfalten. ... In diesem Sinne wird aus der bloßen Theorie der Inkarnation ein lebendiges Ideal“ (S. 363). LESSINGS Schlußgedanken aus seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ (1780, §§ 94–100) – „Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?“ – werden als Zeugnis eines Aufklärers für den Wiedergeburtsglauben auch von Anthroposophen gern in Anspruch genommen. Seine „Ringparabel“ aus dem „Nathan“ dagegen möchte LINDENBERG ausdrücklich nicht auf die „Wahrheiten der Anthroposophie“ angewendet wissen: Als bloße „Philosophie des ‚als ob‘, ... die man wegen ihrer wohltätigen Wirkungen auf das moralische und praktische Leben“ annehme mit dem Vorbehalt, „der rechte Ring vermutlich ging verloren“. So ist es nicht gemeint. Vielmehr geht es hier um einen experimentell beobachtenden Weg zu Wahrheit und Erkenntnis“ (S. 363). Ist damit nun doch wieder das Rechthaben allein einer einzigen Position behauptet? Ist RAVAGLI bestätigt und RITTELMEYERS „Heuristik“ zurückgewiesen? Doch auf der anderen Seite sollen STEINERS Aussagen, wiewohl sie „Wahrheiten“ sind, doch nicht als „Glaubenssätze, als theoretische Wahrheiten, als Rezepte“ behandelt werden. Ein „dogmatisch-theoretisches Verstehen der Anthroposophie“ solle sich nicht „immer wieder einschleichen“. Da bleibe ich als Leser etwas ratlos.

Die letzten drei Beiträge des Bandes lenken das Augenmerk wieder zurück auf pragmatische Fragen der Schulverfassung und Schumatmosphäre. PETER PAULIG, als Schulaufsichtsbeamter vielfach mit Schulen besonderen Zuschnitts (profilierter Konfessionsschulen, Montessori-, Petersen-, Freinetschulen und so auch mit Waldorfschulen) in Kontakt gekommen, fragt nach der Zukunft der „kinder-, lehrer- und elternschwierigen Staatsschule“ (so im Titel seines Beitrags) und (im Untertitel) angelehnt an WAGENSCHHEIN: „Sind die Waldorfschulen die besten Schulen, die wir heute haben?“ (S. 368). Die Leitideen, mit denen sich jene „besonderen“ Schulen aus dem normierten und normierenden Staatsschulwesen herausheben (Ermutigung, Individualisierung, Entwicklungsgemäßheit, Be-geist-erung vor bloßem Wissenstransport, Personalisation, Sozialisation und Qualifikation vor Selektion, pädagogische Freiheiten der Lehrer), hätten pädagogische und schulpolitische Modellfunktion. Zwar seien sie – auch in Waldorfschulen – sicher längst nicht überall voll verwirklicht, – „ich bin weit davon entfernt, diese Schulen zu idealisieren“, sagt er (S. 385); doch der „positiv grundlegend[e]“ Unterschied zur üblichen Staatsschule sei offenkundig. Bleibt nur zu fragen, ob nicht in dieser gebündelten Urteilsbildung über Waldorfschulen zusammen mit ganz anders gearteten Reformschulen das Spezifische und Atmosphärische für ihre Anhänger kaum noch erkennbar bleibt.

Eine besondere Stellung nimmt deshalb der Beitrag von GERHARD HERZ über „Waldorfpädagogik als Innovationsimpuls“ ein: HERZ war als Erziehungswissenschaftler einer Hochschule in den 80er Jahren zufällig mit Waldorfpädagogik in Berührung gekommen, hat sich dann in deren Prinzipien und Hintergründe eingearbeitet und zusammen mit interessierten Eltern eine Waldorfschule gegründet und aufgebaut. Dabei konnte er unmittelbar erfahren, worin und wie stark sich Waldorfpädagogik gegenüber der seit der „realistischen Wende“ der 60er Jahre vorherrschenden Erziehungswissenschaft und staatl-

chen Bildungsreform durch ein anderes Wissenschaftsverständnis, vor allem eine andere Theorie-Praxis-Relation, bestimmt weiß. Nach „Grundüberlegungen“ zum pädagogischen Konzept und Bildungsverständnis der Waldorfschulen rekapituliert auch HERZ die wesentlichen Merkmale, die einer „guten Schule“ zuzuordnen seien. Doch jeder Katalog, der sich hier auflisten lasse, habe als eine bloße Art von Faktorenbündel als solcher noch kein „pädagogisches Profil“. Dieses müsse und könne nur jede Schule für sich unter ihren eigenen oft schwierigen Innen- und Außenbedingungen gewinnen. Besser als unter bürokratisch normierenden Hierarchien könne sie dies als „freie Schule“ in pädagogischer „Autonomie“, kollegialer Selbstverwaltung in dauerndem Konsensbemühen erreichen, wenn es ihr gelinge, in ihrem Kreis ein eigenes „freies Geistesleben“ zu wecken und zu pflegen (S. 398ff.).

HANS CHRISTOPH BERG nennt seinen Schlußbeitrag „Nun sag, wie hast du's mit der Bildung?“ Der klassische pädagogische Leitbegriff „Bildung“ hat seit Jahrzehnten mancherlei Konjunkturschwankungen erlebt. Waldorfpädagogische Antworten zur Bildungsfrage treten deutlicher als in programmatischen Erklärungen in Praxisberichten hervor, etwa in GÖGELEINS Beitrag zu diesem Band (s. o.) oder in einem Bericht von L. GESSLER, der 1988 seine Begegnungen mit Schüler(inne)n der Hiberniaschule/Wanne-Eickel dargestellt hat. Der „anthropologische Grundriß“ des Bildungsverständnisses sei in Waldorfschulen stärker als wohl in jeder anderen Schule bei Lehrern und Schülern „stets präsent“, auch wenn Psychologie und Soziologie defizitär entwickelt und „kaum ausgeführt“ seien. Die „bildungsphilosophische Kunstregel der Waldorfpädagogik“, „daß der Lehrer selbst seinen Unterrichtsgegenstand anthroposophisch verstehen soll, ihn aber nicht anthroposophisch lehren darf“, führe freilich zu der Paradoxie, daß Waldorfschulen „ohne Weltanschauung die Welt anschauen lehren“ sollen (S. 419f.). Eine irritierende Problemzuspitzung entstehe dadurch, daß Anthroposophen ihre metaphysischen Glaubensüberzeugungen (wie sonst nur noch orthodoxe „wissenschaftliche Materialisten“) als Wissenschaft ausgeben. Doch ihre Auffassung vom Unterricht als Kunst bleibe „meilenweit entfernt“ von der „bildungsreformerischen‘ Pädokratieformel vom ‚Unterricht als optimaler Steuerung‘“ der Lernprozesse (S. 420). Kurz und riskant formuliert: Eine der „Hauptstärken der Waldorfschule: entscheidende reformpädagogische Uraltforderungen sind verwirklicht“ (S. 421). – Ans Ende seines Beitrags und damit des ganzen Bandes setzt BERG schließlich das Urteil „des reformpädagogischen Altmeisters“ MARTIN WAGENSCHNEIDER aus dessen Biographie (1989, S. 24f.): „Die erste Begegnung mit der Anthroposophie erlebte ich 1921 während meiner Referendarzeit . . . Fünf Jahre jünger und noch nicht der mathematischen Rationalität verhaftet: und ich wäre diesem Vortrupp vielleicht ‚nachgefolgt‘ . . . – In den metaphysischen Hintergrund ihres Erkenntnisweges einzudringen konnte ich nicht die Energie aufbringen, obwohl ja Steiners genaue Einführung vorlag. Andererseits hat es mich enttäuscht, daß kaum einer auch der ernsthaften und tätigen Anthroposophen, die ich antraf, von sich sagen konnte, diesen Anleitungen bis ans Ende gefolgt zu sein. – Ich kann nicht beurteilen, ob die Waldorfschulen die besten aller möglichen Schulen sind. Aber ich halte sie für die besten, die wir heute haben . . .“ (S. 421f.). Man sollte dazu wissen, daß WAGENSCHNEIDER im selben Werk nur wenige Seiten später (S. 31ff.) ein ähnliches Bild von der Einzigartigkeit der

Odenwaldschule skizziert hat, an der er dann über viele Jahre als Lehrer gewirkt hat.

Betrachten wir zum Schluß noch kurz die Monographie von WOLFGANG SCHNEIDER über „Das Menschenbild der Waldorfpädagogik“ (1991), die zwar in einer theologischen Reihe erschienen ist, aber auf eine Dissertation in der Bonner Philosophischen Fakultät zurückgeht. Neben theologischen Einzelaspekten hat sie vorwiegend philosophischen Charakter. Sie möchte sich verstanden wissen als eine Form „philosophischer Propädeutik für die pädagogische Diskussion“ (S. 19). Für unseren Zusammenhang scheint sie mir dadurch bedeutungsvoll, daß sie die philosophisch-anthropologischen Differenzen zwischen der Anthroposophie und den personalen Sichtweisen der großen europäischen Traditionen einer ausführlichen Analyse unterzieht – also genau jene Thematik, die im zweiten und vierten Teil des zuvor besprochenen Bandes ausgespart geblieben war. Den Vorwürfen anthroposophischer Gegenkritik an frühere ähnliche Versuche, sie würden sich nicht geduldig genug auf STEINER einlassen, nimmt der Autor m. E. viel Wind dadurch aus den Segeln, daß er sich mit penibler Sorgfalt einer extensiven und intensiven „Textarbeit“ an zentralen STEINER-Schriften zuwendet und zugleich (meist in den Anmerkungen) auch die paraphrasierende anthroposophische Sekundärliteratur mit im Blick hat. Die Lektüre ist keine leichte Kost. Sie bringt aber, indem sie Fronten verdeutlicht, manchen Gewinn an inhaltlicher und begrifflicher Klärung. Nach einleitenden Betrachtungen zu den philosophischen und pädagogischen Herausforderungen der Anthroposophie folgt ein knappes Resümee des Forschungs- und Diskussionsstandes, bei dem der BOHNSACK/KRANICH-Band noch nicht, der KRANICH/RAVAGLI-Band hingegen bereits berücksichtigt ist. Dann gibt der Verfasser einen kurzen Aufriß seines eigenen Vorhabens. Teil I wendet sich der „erkenntnistheoretischen Fundierung“ zu (S. 35–117), in deren Rahmen unter anderem eine ausführliche Gegenüberstellung STEINERS mit KANT erfolgt (S. 63–78) und Aporien in STEINERS „geheimwissenschaftlichem Erkennen“ aufgewiesen werden (S. 79ff.). Teil II resümiert Grundzüge der STEINERSchen Anthropologie und Kosmologie (S. 119–172), bevor Teil III die ethischen Prinzipien der Anthroposophie (Freiheit und Determinismus, ethischer Individualismus, Freiheit und Schicksal sowie STEINERS „Karmavorstellungen“) beschreibt und interpretiert. Teil IV bezieht dann Stellung zur pädagogischen Konkretion in der Waldorfpädagogik, ihrer „Weltanschauungs“-Problematik, der Frage eines „pädagogischen Propriums“ der Waldorfschulen, ihrer Didaktik und Methodik sowie zu STEINERS Erziehungsideen und ihrer für den Verfasser aporetischen Problematik „im Horizont der Karmaidee“ (S. 259–307).

Es leuchtet ein, daß die für die Durchführung dieses immensen Programms notwendigen Einzelschritte und Textbelege hier nicht wiedergegeben werden können. Beschränken wir uns auf einige Thesen, die für Anthroposophen wohl wie eine abermalige Herausforderung wirken mögen, die aber gerade deshalb im „notwendigen Dialog“ nicht umgangen oder ausgespart werden sollten. Zentral ist für den Autor die Differenz „zwischen dem Bild eines Menschen, der endlich ist, und dem Bild dessen, der unendlich, ewig, göttlich ist“ (S. 25) – oder der doch nach der anthroposophischen Inkarnationslehre sich in einer Folge mehrfacher Erdenleben seiner eigenen Vergöttlichung stufenweise zu

nähern vermag. Dem überlieferten Person- und Gewissensbegriff der europäischen Geistesgeschichte, der bei Philosophen wie Theologen von der Endgültigkeit und Unwiederholbarkeit menschlicher Existenz ausgeht, stehe – so der Autor – bei den Anthroposophen mit der Vorstellung einer möglichen Wiederholbarkeit auch die Hoffnung auf eine Korrigierbarkeit und Steigerung menschlicher Wesenszüge gegenüber – und zwar jenseits aller persönlichen Erinnerbarkeit, jenseits auch aller personalen Zurechnungsmöglichkeiten vergangener oder künftiger Gewissensentscheidungen. Nun könnte man sagen: Warum nicht? Die Tatsache allein, daß vorherrschende (europäische) Traditionen anderes lehren, besagt noch nichts über den Wahrheitsgehalt der Überzeugungen einer wie immer auch zahlenmäßig unterlegenen Minderheit, zumal wenn diese sich als ein Kreis von „Eingeweihten“ versteht. Anthroposophen werden bei SCHNEIDER wohl leicht Argumentationen herausfinden, die sie für sich nach dem Muster von MORGENSTERN'S „Palmström“ deuten: „Weil, so schließt er messerscharf, nicht sein kann, was nicht sein darf.“

Indessen bleibt aber jenseits allen Dogmenstreits und diesseits aller vorschleunigen Harmonisierungshoffnungen wohl SCHNEIDERS These für beide Seiten unabweisbar: daß mit jener Differenz der Menschenbilder (des endlichen und des in anderen Erdenleben weiter-„wesenden“) auch die Erziehung eine völlig verschiedenartige Akzentuierung erhält. Bei STEINER hat sie eine geradezu „priesterliche“ Aufgabe: „... in diesem Menschenwesen [dem Kind] hast du mit deinem Tun eine Fortsetzung zu leisten für dasjenige, was höhere Wesen vor der Geburt getan haben“, so wird STEINER zitiert (S. 303, nach: Die Erziehung des Kindes ... ,²1987, S. 140). An die Stelle einer originalen, offenen, in Begegnung und Zwiesprache je einmaligen pädagogischen Beziehung trete – so SCHNEIDER – ein Handeln, das sich als Vollstreckung vorgegebener Gesetzmäßigkeiten verstehe, die den Menschen bereits vor seiner Empfängnis mitbestimmt haben. Und der Waldorflehrer vollziehe im Dienste kosmischer Mächte und im Bewußtsein des Besitzes einer Wahrheit etwas, das er als Wissender weder dem Kind noch den Eltern mitteilen solle, könne und dürfe (S. 302). So hat STEINER 1913 in einem Vortrag davor gewarnt, „ganz bestimmte Wahrheiten“ an Nichtanthroposophen heranzutragen, die dafür noch nicht reif seien (S. 268, nach STEINER: Elemente der Erziehungskunst, 1985, S. 128); oder noch deutlicher auf die Frage eines Seminarteilnehmers bei der Ausbildung der ersten Waldorflehrer in Stuttgart: „Das ist dasjenige, was man hinter den Kulissen halten muß ... Alles dasjenige, was wir hier besprechen, ist dazu da, um dem Lehrer die Autorität zu verleihen. Wenn er sich verraten würde, würde er nicht durchkommen“ (S. 269, nach STEINER: Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge [1919], Dornach 1985, S. 55).

Auch solche Argumentationen und ihre Konsequenzen sollten bei weiteren Gesprächen zwischen beiden Seiten offen auf den Tisch kommen. Die hier besprochenen drei Werke² können dazu vielleicht gerade in der Konstellation

2 Nach Abschluß des Manuskripts erreicht mich als viertes Buch MANFRED SCHULZE: *Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungskunst*. Ein wissenschaftlicher Zugang zur Waldorfpädagogik über die pädagogische Dimension des Denkens. Würzburg: Königshausen & Neumann 1991. 243 S., DM 48,-. Es geht auf eine Dissertation (Münster 1989) zurück, die den zutreffenderen Titel „Die pädagogische Dimension des Denkens“ trug. Unter anderem werden O.F.

gegensätzlicher Perspektiven wechselseitig zu Herausforderungen führen und weiterführende Anstöße erregen.

Bleibt zum Schluß die Frage, ob und in welchem Sinne denn nun die Diskussion um die Waldorf-Pädagogik durch die besprochenen Bücher vorangekommen ist. Oder steht sie still? Oder dreht sie sich vielleicht nur im Kreise? Das Merkwürdige ist, daß jede dieser drei Möglichkeiten partiell für unterschiedliche Diskussionsstränge zu gelten scheint: Vorangekommen ist ohne Zweifel der Informationsaustausch, der das Orientierungswissen über die Waldorfschulen, ihre Praxis und Begründungszusammenhänge bei den „Laien“ wie die Bemühungen um Aufnahme erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen bei den Waldorfpädagogen weitergebracht und insofern „ein notwendiges Gespräch“ eröffnet hat. Doch in zentralen Bewertungsfragen scheinen bei aller (teilweise) gewachsenen Freundlichkeit des Umgangs miteinander bestimmte Toleranzgrenzen immer noch schwer überschreitbar – man denke nur an die kontroversen Einschätzungen, ob und wie weit in Waldorfschulen „lehrerzentrierte“ in „schülerzentrierte“ Unterrichts- und Umgangsformen überführt werden sollten, müßten, könnten. Ich wage nicht zu entscheiden, ob oder von welchem Punkt an hier bereits „Stillstand“ oder Rückfall in ein „Fronten-Denken“ droht. Wo immer jedoch mit Verweisen auf die anthroposophischen Hintergründe weltanschauliche Entscheidungs- und Glaubensfragen ins Spiel kommen, da drehen sich die Diskussionen wohl tatsächlich im Kreise, wenn man die Argumentationen der zwanziger Jahre (etwa F. KARSEN 1923) und der fünfziger Jahre (etwa TH. WILHELM 1959) mit denen im BOHN-SACK/KRANICH-Band (1990) vergleicht. Oder könnte dieser „Kreis“ womöglich doch eine „Spirale“ andeuten, die sich langsam, langsam „aufwärts“ bewegt?³

Literatur

- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH: Vom Geist des Übens. Freiburg 1978; Oberwil 1987.
 FLITNER, WILHELM/KUDRITZKI, GERHARD (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Band II: Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf/München 1962.
 GESSLER, LUZIUS: Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hiberniaschule/Wanne-Eickel. Frankfurt a.M. 1988.
 HUSSERL, EDMUND: Ideen einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. 2. Buch. Den Haag 1952.

Bollnows Studie „Vom Geist des Übens“ (1978; ²1987) und E. HUSSERLS „Ideen zu einer reinen Phänomenologie . . .“, in denen das „Erzieherische der phänomenologischen Reduktion“ (1952, S. 179) betont war, dem Weg der Erkenntnisgewinnung bei STEINER gegenübergestellt. Alle diese „Exerzitien“ des Denkens werden zu den Argumentationsstrukturen des platonischen Dialogs „Theaitet“ in Beziehung gesetzt. Ein gedankenreicher, Geduld fordernder, philosophischer Vermittlungsversuch, der vielleicht zum besseren Verständnis STEINERS beitragen kann. Er führt, obwohl von einem Waldorfpädagogen verfaßt, jedoch nicht in die Waldorfpädagogik oder ihre „Erziehungskunst“ und deren Probleme unmittelbar ein.

- 3 Bei Abschluß der Korrekturen liegen mir abermals zwei einschlägige Neuerscheinungen vor, die hier nur noch kommentarlos genannt werden können: H. und J. BUSSMANN (Hrsg.): Unser Kind geht auf die Waldorfschule: Erfahrungen und Ansichten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1990. – CHRISTOPH LINDENBERG: Rudolf Steiner mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. (rowohlts monographien 500.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1992.

- KARSEN, FRITZ: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923.
- LESCHINSKY, ACHIM: Waldorfschulen im Nationalsozialismus (mit einem Gutachten von A. BAEUMLER über die Waldorfschulen von 1937). In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 255–283.
- LITT, THEODOR: Die Methodik des pädagogischen Denkens. In: Kant-Studien 26 (1921), S. 17–51 (Wiederabdruck in F. NICOLIN [Hrsg.]: Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304); veränderte Neufassung: TH. LITT: Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: Führen oder Wachsenlassen. Leipzig/Berlin 1927, 13. Aufl. Stuttgart 1967, Anhang.
- NOHL, HERMAN: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (Handbuch der Pädagogik 1930/33); als Buch: Langensalza 1935; Frankfurt a. M. 1949.
- WAGENSCHHEIN, MARTIN: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim/Basel 1983; ²1989.
- WILHELM, THEODOR: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1959; ¹1977.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, W-2000 Hamburg 55.