

Prange, Klaus

## **Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzepts von Rudolf Steiner**

*Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 1, S. 2-8*



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzepts von Rudolf Steiner - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 1, S. 2-8 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235891 - DOI: 10.25656/01:23589

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235891>

<https://doi.org/10.25656/01:23589>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Nr. 1/1987

10. Jahrgang

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



Rudolf Steiners

Pädagogik

in der

Diskussion

**ZEP****Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik**

In diesem Heft:

**Klaus Prange**

Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzepts von Rudolf Steiner 2

**Heiner Ullrich**Die Illusion von Ganzheit und Ordnung.  
Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik 9**Alfred K. Tremel**Träume eines Geistersehers oder Geisteswissenschaft?  
Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners 17**Peter Fauser**

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 Sinn-sucher 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 Gesamtdordnung 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 mitträumt; 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 mannigfach 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 Temperature, 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 Zauber Garten, 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 untilgbaren 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 lebhaft 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 devotioneller 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 Waldorflehrern 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 weihevollen 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 Sonderung 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 Waldorfler, 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 • Reaktionäre Bildungsreform oder notwendiger Fortschritt — ein Gespräch  
• Informatikboom in der Schule • Eine neue Bildungskrise? •

#### Weitere Themen:

Frauen beim Briefpostamt • Chemiekrebs 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 Zensurgebung 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-

den 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 anlehnungsbedürftige Eltern und unsichere Schüler liegen dürfte. Die exklusive Geborgenheit im Welbild 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 Hintergrundsideo-logie zu verstehen ist, verschlägt nichts gegen die wohltätigen Folgen, den freundlichen Ton, die Zuwendung zu den Kindern, die Biogsamkeit 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 Hokusfokus 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 ihn 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-

fernd 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 welche Ebene läßt sich über die Schulwahl einigermäßen 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 zuspielden 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. (1. 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

● Für Themenhefte im Jahr — z.B.:

- 4/85 **Schuhkönig Bata: Die ganze Welt zu Füßen** (4,- DM)
- 5/85 **Katastrophenhilfe Heute tun wir mal was Gutes** (4,- DM)

1/86 **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

Für **Jahresabonnement** kostet DM 22,-  
(Institutionen DM 35,-)

