

Ullrich, Heiner

## Die Illusion von Ganzheit und Ordnung. Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik

*Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 1, S. 9-16*



Quellenangabe/ Reference:

Ullrich, Heiner: Die Illusion von Ganzheit und Ordnung. Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 1, S. 9-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235900 - DOI: 10.25656/01:23590

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235900>

<https://doi.org/10.25656/01:23590>

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

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

Heiner Ullrich:

# DIE ILLUSION VON GANZHEIT UND ORDNUNG

## Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erziehung wird in der Waldorfpädagogik formal als Prozeß harmonisierender



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

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

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

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

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



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

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

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

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



liche System der Relativierung seiner Allgemeingültigkeit ausgesetzt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Internationales Afrikaforum

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

### Chronik und Länderberichte

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

### Im Aufsatzteil

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

### Wichtige Schwerpunktthemen

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

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

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

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

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

Meine Anschrift:

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

Weitere Wünsche:

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

## Lehrerseufzer

Einfach vortrefflich

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

Wenn nur mein Unterricht morgen nicht wär!

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

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

Ich fühle mich inkompetent — gerade bei diesem Thema!

Wenn ich aber nach meinem Interesse gehe,

Laufe ich Gefahr, daß ich Schwierig-keiten bekomme,

Mit dem Rektor, mit den Eltern, mit der Schulaufsicht

Oder mit der Schülerunion!

Im entscheidenden Augenblick, ich weiß, gehe ich doch wieder Nach diesem unsäglich langweiligen Schulbuch vor,

Anstatt mich über neue Unterrichts-materialien zu erkundigen.

Kurz bevor ich mich entschlief, end-lich anzufangen,

Schaue ich noch schnell die Tages-schau an:

Südafrika, Nicaragua und immer noch Tschernobyl!

Und ich soll morgen Bismarck durch-nehmen!

Irgendwie scheitere ich so oft mit mei-nem Unterricht,

Ob es Anderen auch so geht?

Mit mir ist eben kein Staat zu machen!

Oder vielleicht gerade doch?

A.K.T.

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

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

#### ANMERKUNGEN

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

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

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

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

#### LITERATUR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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