

Ullrich, Heiner

Pädagogik als Mythos und Ritual. Betrachtungen über die Entmodernisierungstendenzen in der Waldorfpädagogik

Die Deutsche Schule 81 (1989) 4, S. 453-474



Quellenangabe/ Reference:

Ullrich, Heiner: Pädagogik als Mythos und Ritual. Betrachtungen über die Entmodernisierungstendenzen in der Waldorfpädagogik - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 4, S. 453-474 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-350397 - DOI: 10.25656/01:35039

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-350397>

<https://doi.org/10.25656/01:35039>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 4 / 1989

Michael Parmentier

Die Nachkommen des Dionysos.

Zur Spaß- und Chaosdimension jugendlicher Revolten.

412

Regelverletzungen Jugendlicher aufzufassen als Ausdruck dionysischer Tumulte, ist gewiß eine ungewöhnliche Perspektive. Sie führt den Autor auf die Spuren einer langen Tradition entlastender, aber auch grausamer Bräuche des Spiels. Seine Konsequenz aus der Rückschau: an Tumulten das Spielerische wieder sehen lernen, Spielräume zulassen, um den Umschlag vom Spiel in brutalen Angriff zu verhindern.

Gerd Wartenberg

Zum Ethos der „Action“ in den Proteststilen der 80er Jahre.

426

Die mehr oder weniger gelungenen jugendlichen Inszenierungen eines „Theaters der Langeweile und der Depression“ zwingen uns, unser Konzept von Jugend zu verändern; diesem nicht mehr Bilder des „heldischen“ Erneuerertums anzuheften. Angesichts der Vision eines epochalen Winters sieht der Autor in der postmodern-ironisch inszenierten „Wahrheit der Oberfläche“ Ansätze zu einer Neudefinition von Jugend und Alter jenseits überkommener Identitätskonzepte.

Annette Streeck-Fischer

Jugendliche zwischen Ausstieg und Überanpassung

441

Nicht alle Jugendliche bewältigen Gefühle der Desillusionierung mit dionysischen Tumulten oder spektakulären Gruppenstilen; ein Teil gerät in so schwere Krisen, daß Hilfe nötig wird. Die Autorin schildert aus ihrer Praxis als Analytikerin anhand von zwei Fallbeispielen, welche Konflikte hierbei eine Rolle spielen, und weist der Schule eine wichtige Funktion in der Balance zwischen Anpassen und Loslassen zu.

Kontroverse: Waldorfpädagogik
Heiner Ullrich

Pädagogik als Mythos und Ritual.

Betrachtungen über die Entmodernisierungstendenzen
in der Waldorfpädagogik.

453

Das Wohlwollen vieler Erziehungswissenschaftler gegenüber der Waldorfpädagogik beunruhigt den Autor. Er sieht darin Tendenzen zur „Verabschiedung der Moderne“, in deren Gefolge problematische Remythisierungen und doktrinäre Weltentwürfe hervortreten. Waldorfpädagogik ist aus seiner Sicht das Zelebrieren eines Erziehungsritus, die Ästhetik eines postmodernen Kults.

Christian Rittelmeyer

Okkultismus-Phobien.

Anmerkungen zur Kritik an den Waldorfschulen.

475

Die scharfe Replique auf Heiner Ullrichs Mythos- und Kultthese bricht eine Lanze für „das Andere der Vernunft“, fordert auf, sich auf das Eigenartige, Fremde des Gedankenguts der Anthroposophie einzulassen.

Uschi Schäfer

Freies Schreiben

488

Erfahrungen mit der Freinet-Praxis des Freien Schreibens an der Offenen Schule Kassel-Waldau sind Thema dieses Beitrags. Verbindungen zwischen autobiographischem Schreiben, Schreiben als Mittel der Selbstreflexion, der Darstellung von Lebensweltbezüge bis hin zur Verbindung des Freien Schreibens mit dem Literaturunterricht umreißen das weite Spektrum.

Jürgen Tatz

Freie Arbeit

496

Auch dieser Beitrag ist inspiriert von der Fruchtbarkeit Freinet'scher Grundgedanken. Ausgehend von der Arbeit mit dem Wochenplan und verpflichtet der täglichen Praxis des Unterrichts gibt dieser Beitrag eine Reihe von Begründungen und Hinweise zur Überwindung der Didaktik als „Wissenschaft von der Treppe“ und setzt dagegen Lernen als Prozeß der selbsttätigen Aneignung von Wissen und Welt.

Peter Teigeler

Gestalt-Pädagogik und Freinet-Pädagogik:

Ergänzung oder Gegensatz?

505

Gegen die Vorstellung, Freinet-Pädagogik bedürfe der Ergänzung durch „Gestalt“, erhebt der Autor energische Einwände. Nach den Prinzipien Freinets zu arbeiten, bedeute weit mehr, als Materialien beschaffen und zu organisieren, bedeute vielmehr, seelische Gesundheit durch sinnerfülltes, lebensbezogenes Handeln in der Gruppe zu fördern und zu erhalten. Diese bekömmliche Art des Lernens mache therapeutisierende Verfahren überflüssig.

Reinhard Fuhr

Gestaltpädagogik – Eine persönliche und professionelle Herausforderung

Eine Stellungnahme zu P. Teigelers Aufsatz

516

Gegen die Vorwürfe P. Teigelers an die Gestaltpädagogik setzt R. Fuhr sein Konzept der „Gestalt“ als Weg, das Lernen als kreativen Kontaktprozeß zu erfahren und es von blockierenden Störungen zu befreien.

Nachrichten und Meinungen

527

- Pädagogische Neuerung in Polen
- Berufsfeldqualifikation für Lehrer – Eine Initiative zur Reform der Lehrerbildung
- Ausbildung für die Zukunft . . . für die Gesamtschule!
- Ist der Fortschritt privat?
- Zeitung in der Schule
- Herwig-Blankertz-Förderpreis
- Eine Schule für alle Kinder
- DGfE-Kongreß 1990
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes

Mitteilung an die Abonnenten

Angesichts stetig fortschreitender Geldentwertung und jährlich steigender Kosten müssen Festpreise hin und wieder der Entwicklung angepaßt werden. Wir sehen uns deshalb genötigt, den seit 1986 geltenden Bezugspreis dieser Zeitschrift zu erhöhen. Als kleinen Ausgleich für die Erhöhung des Normalabonnements führen wir ein Studentenabo neu ein.

Ab 1990 kostet Die Deutsche Schule im Abonnement DM 59,-, im Studentenabonnement DM 48,-, jeweils zuzüglich Versandkosten. Das Einzelheft kostet künftig DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten.

Die Versandkosten bleiben unverändert.

Wir bitten unsere Abonnenten um Verständnis.

Juventa Verlag

Pädagogik als Mythos und Ritual

Betrachtungen über die Entmodernisierungstendenzen in der Waldorfpädagogik

Auch in der Pädagogik hält die „neue Unübersichtlichkeit“ ihren Einzug: Die drei Hauptstränge erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung (Hermeneutik, Empirie, kritische bzw. kritizistische Theorie) haben sich in eine Vielzahl heterogener Ansätze verflüchtigt; die Theorielage scheint gekennzeichnet durch „Paradigmenschwund“, das erkenntnisleitende Interesse durch „Krisenbewußtsein“, durch die Schwächung des Vertrauens in das „Projekt der Moderne“ (vgl. Garz 1989). Die Neuansätze einer Historisierung der Anthropologie, einer Relativierung und Transzendierung des Bildungsbegriffs sowie der Pluralisierung der pädagogischen Denkformen melden sich unüberhörbar zu Wort. Aus der Perspektive einer historisierenden Anthropologie spricht z. B. Konrad Wünsche davon, daß die Pädagogik nur „ein vorübergehender Zustand unseres Erziehungssystems gewesen“ und als „Denkgestalt“ an ihr Ende gekommen sei. Und Christian Rittelmeyer fragt am Ende seiner Untersuchung über die vormoderne christlich-trinitarische Bildungslehre unter dem Gesichtspunkt einer spirituellen, „goetheanistischen“ Anthropologie, „ob die ‚neuzeitliche Pädagogik‘, die zu preisen ihre Apologeten nicht müde werden, nur Episode ist, wesentliche Episode, die freilich in ihrer Verabsolutierung zum rousseauistischen Dämmer Schlaf verkommt?“ (Rittelmeyer 1987a, S. 44). Ihn interessiert vielmehr in einer kosmisch-totalistischen Perspektive, wie der Bildungsprozeß des Menschen – „gleichsam von dem Bildungsverständnis des Leibes über das des seelischen Gefüges zur Ich-Konstitution gelangt“ (Rittelmeyer 1987b, S. 16) – postmodern weiter aufsteigend sich fortsetzen könnte. Dieter Lenzen erteilt schließlich dem pädagogischen Denken in der Form des disziplinären theoretischen Diskurses überhaupt eine Absage und plädiert für die Wiederherstellung der Pädagogik als „Mythologie der Erziehung“, d.h. als Erzählung und Deutung des in unserer Kultur untergründig fortwirkenden Stromes der Mythen. Denn in den mythischen Diskursen „sind die anthropologischen Elementaria aufgehoben, an ihnen ist eine kulturübergreifende Recherche möglich, im Blick auf sie kann der enge Bezugsrahmen einer Fachwissenschaft transzendiert werden, der sich – Pädagogik ist ein Beispiel dafür – in vielen Fällen einer Konfiguration verdankt, die selbst nur historisch ist“ (Lenzen 1989, S. 37).

In dieser durch Tendenzen der „Verabschiedung der Moderne“ und durch Suchbewegungen nach einer „anderen Pädagogik“ gekennzeichneten Situation richten immer häufiger Erziehungswissenschaftler – erstmals in der Geschichte ihrer Disziplin mit dieser Offenheit und Intensität – wohlwollend ihr Augenmerk auf die Konzeption und auf die Praxisfelder der Waldorfpäd-

agogik. Dabei gelangen einige von ihnen zu erstaunlichen Einsichten: Horst Rumpf findet in der *Steinerschen Menschenkunde* und in dem von ihr inspirierten Erziehungs- und Unterrichtsgefüge ein ästhetisch akzentuiertes Gegenprogramm gegen die „nezeitliche Generalanthropologie“ der Mechanik des Körpers und der Kognition, wie sie aus den Prozessen der Rationalisierung und Zivilisation hervorgegangen ist. (vgl. Rumpf 1985, S. 218 ff.); schon Martin Wagenschein hatte ja, ähnlich wie Rumpf, „größten Respekt vor der Leistung Rudolf Steiners“, entgegen dem Zug der Zeit nicht mit den Atomen, sondern mit den Seelen angefangen zu haben“ (Wagenschein 1983, S. 25). Werner E. Spies entdeckt im Curriculum der Waldorfschulen „Goethes Pädagogik“ wieder, die es dem Schüler durch „ganzheitliche Einbindung“ ermöglicht, sich „in ihn übersteigende Sinnfiguren einzufügen“ (vgl. Spies 1987, S. 121 f.). Harm Paschen hält denn auch „das am geistigen Wesen orientierte Realisieren“ der Waldorfpädagogik für eine alternative Position, „die zur staatsschul- und sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft inkommensurabel ist“ (Paschen 1987, S. 397).

Sicher erklärt sich ein Teil dieses neuen erziehungswissenschaftlichen Interesses an der anthroposophischen Pädagogik schon aus dem atemberaubenden Anwachsen der Waldorfschulbewegung hierzulande¹. Vermutlich haben aber erst die aktuellen Herausforderungen eines postmodernen Denkens bei Theoretikern und Praktikern der Erziehung die neue Aufmerksamkeit und Fragebereitschaft gegenüber der Waldorfpädagogik ausgelöst. Im folgenden werden in bewußter Verkürzung die über die offene Grenze aus der Philosophie in die Pädagogik eindringenden „ideenpolitischen“ Programmpunkte der Postmoderne: Historisierung, Pluralisierung und essentialistische Transzendierung dargestellt. Anschließend wird dann der Frage nachgegangen, ob und ggf. inwiefern das anthroposophische Denken und die Pädagogik der Waldorfschulen für eine solche Programmatik praktisch Anhaltspunkte bieten können.

Versuchungen des postmodernen Denkens

Der Ausdruck „postmodern“ ist vieldeutig; er wird selbst von den Wortführern der Postmoderne in mannigfacher Bedeutung benutzt. Einige bezeichnen mit „postmodern“ nur Phänomene aus dem ästhetischen Bereich, andere begreifen auch das wissenschaftliche und philosophische Denken mit ein; für viele ist die Postmoderne eine neue Epoche, für andere nur eine neue, die Moderne radikalisierende Denkbewegung (vgl. Welsch 1988, S. 1 ff.). Weitgehende Einigkeit besteht indes in der Auffassung der Postmoderne als einer Gegenbewegung gegen den Szientismus, den Funktionalismus und Monismus des „Projekts der Moderne“, d.h. gegen die fortschreitende wissenschaftliche Entzauberung und technische Beherrschung von Natur und Gesellschaft, gegen die alle „Widersprüche“ und Differenzen in sich „aufhebende“ geschichtsphilosophisch-teleologische Leitidee des Fortschritts im Bewußtsein der Freiheit. Postmoderne bedeutet also zuallererst ein Bekenntnis zur radikalen Vielfalt; „Pluralität ist das gegenwärtige Paradigma“ (ebd. S. 13). Es geht um die Wiederherstellung des Eigenrechts

der unterschiedlichen Gestaltungsweisen, Lebenskonzepte und Wissensformen – um „agonale Komplexität“.

Die andere Wissenschaft (Böhme)

Die moderne Zivilisation wird fast von ihren Anfängen an von Modernitätskritik, d.h. von Kultur- und Wissenschaftskritik wie von ihrem eigenen Schatten begleitet. Erst heute jedoch kann durch das ökologische Bewußtsein, das die Verwirklichung einer weiter ausgreifenden Beherrschung und Ausbeutung der Natur radikal in Frage stellt, von einer allgemeinen Krise des durch die neuzeitlichen experimentellen Wissenschaften geprägten Bewußtseins die Rede sein. „Modernität ist ein Gegenstand geworden, über den wir nachdenken, sie ist nicht mehr die Form, in welcher wir über sie nachdenken“ (*Spaemann* 1986, S. 32).

Besonders Gernot *Böhme* hat im Rahmen seiner zahlreichen wissenschafts- und kulturgeschichtlichen Analysen den wissenschaftlich-experimentellen Erfahrungstypus sozio- und psychogenetisch relativiert und im Zusammenhang damit der heute vielerorts empfundenen Sehnsucht nach einer anderen Wissenschaft Nahrung gegeben. *Böhme* sieht die sozialgeschichtlichen Ursprünge der modernen Naturwissenschaft auf dem Hintergrund einer Entfremdung von der Natur, die mit der neuzeitlichen Selbstdisziplinierung des Vernunftmenschen im Verlauf des Zivilisationsprozesses durch den städtischen und höfischen Lebenszusammenhang entstanden ist: „Naturwissenschaft ist die Erkenntnis von etwas, von dem man sich nicht betroffen lassen will. . . . Naturwissenschaft als Erkenntnistyp ist Erkenntnis des Fremden, sie ist entfremdete Erkenntnis“ (*Böhme* 1986, S. 200). Auch das sozialwissenschaftliche Wissen ist „entfremdete Erkenntnis“, ist Wissen vom Menschen in der Gesellschaft im entfremdeten Zustand. Die Professionalisierung dieses Wissens hat zu einer Diskreditierung und Verödung anderer, z.B. lebensweltlicher Wissensformen geführt. Der Preis für die Genese des „Vernunftmenschen“ ist hoch: Seine Herrschaft über die Natur bezahlt er durch die Verleugnung seiner Zugehörigkeit zu ihr. Die Situation des modernen Menschen „ist durch Trennungen gekennzeichnet. Die Natur ist ihm fremd, der andere Mensch ihm ein Fremder, und schließlich ist er sich selbst in seinen leiblichen und affektiven Regungen fremd“ (*Böhme* 1985, S. 11). Die Natur ist aber dem Menschen nicht völlig fremd. Durch die Form des anderen, des „obliquen“ Denkens in der Philosophie und durch die Rehabilitation anderer, z.T. vergessener Formen wissenschaftlichen und lebensweltlichen Denkens kann man versuchen, die Natur als das Andere seiner selbst in sich zu gewahren und zu respektieren. Die vorneuzeitliche aristotelische Naturforschung, die idealistische Morphologie *Goethes*, die theosophisch begründete Signaturenlehre, d.h. physiognomische Erkenntnis der „sprechenden Natur“ bei Jacob *Böhme* und *Paracelsus* – diese alle sind ihm Belege für die Denkbare eines anderen, durchaus wissenschaftlichen Bezuges des Menschen zur Natur und zu sich selbst, allerdings mit tiefgreifenden methodologischen Konsequenzen.

Es erscheint nur konsequent, daß *Böhme* im Rahmen seines „anders über das Denken denkenden“ Philosophierens auch zu einer Rehabilitation der

Mystik vorstößt: „Faktisch ist ja jeder Mensch mit allem im Zusammenhang und im All-Einen aufgehoben. Nur das Leben findet nicht in diesem Bewußtsein statt. . . . Es verlangt das Setzen und Respektieren von Trennungen, . . . die Ausbildung eines stabilisierenden und beherrschenden Ich. . . . Angesichts der Dominanz objektivistischen Denkens, Anschauens und rationalen Handelns in unserer Welt ist es . . . nötig, daß jedermann elementare, mystische Praktiken ausüben kann“ (ebd. S. 218f.). Die Art der Reflexion selbst soll sich ändern; der Weg geht über die Alternativen *in* der Wissenschaft zu den Alternativen *zur* Wissenschaft.

Die Wahrheit des Mythos (Hübner)

Schon Friedrich *Nietzsche*, in dessen Werk von vielen die Ursprünge der philosophischen Postmoderne entdeckt werden, konnte sich den Auszug aus der Moderne nicht mehr als Erlebnis ihrer kritischen Überwindung denken, sondern nur als Rückgriff auf das „Überhistorische“, d.h. auf die Erfahrung der ewigen Wiederkehr des Gleichen in der Kunst und im Mythos. Auch in der aktuellen philosophischen, insbesondere wissenschaftstheoretischen Diskussion ist ein neu erwachtes Interesse am Mythos festzustellen. Unverkennbar sind dabei die Beschwörungen der Wahrheit und Gegenwärtigkeit des Mythos Ausdruck einer neuen Konstellation im Wissenschaftsverständnis. Spätestens seit den wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchungen Thomas S. *Kuhns* ist die Vorstellung vom allein rationalen, d.h. durch Argumentation und intersubjektive Kontrolle bewirkten Fortschritt der Wissenschaft zutiefst zweifelhaft. Die Überlegenheit eines erfolgreichen Paradigmas mit seiner spezifischen „Ontologie“ und Methodologie ist demnach keineswegs apriori begründbar; sie beruht allein auf der Kontingenz sozialer Anerkennung bzw. Durchsetzung (vgl. *Kuhn* 1973, S. 131). Paul K. *Feyerabend* hat die *Kuhnsche* These von der Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagesysteme bis zu einer totalen Relativierung der wissenschaftlichen Denkform selbst radikalisiert. Wissenschaftler haben keine rationalen Argumente für die Überlegenheit ihrer „Ideologie“. Wissenschaftliche Rationalität ist ein „Denkstil“ unter vielen anderen; die Entscheidung dafür ist lediglich ein sozialer Akt, abhängig allein von der soziohistorischen Situation (vgl. *Feyerabend* 1984, S. 77f.).

Kurt *Hübner*, der Protagonist in der aktuellen Mythos-Diskussion – knüpft mit seinen Untersuchungen zur „Kritik der wissenschaftlichen Vernunft“ und über „die Wahrheit des Mythos“ an den wissenschaftstheoretischen Historismus *Kuhns* und an den Relativismus *Feyerabends* an. Wenn die Wissenschaft nur eine kontingente, geschichtliche Weise des Erkennens ist, die wandelbar ist und andere Möglichkeiten offenhält, dann müssen diese Alternativen ernsthaft analysiert werden; vor allem diejenige, die unser Wirklichkeitsverständnis immer noch mitbestimmt – der Mythos. Die bis heute wegweisende kategoriale Untersuchung des Mythos als einer grundlegenden Form des Weltverstehens hat Ernst *Cassirer* im Rahmen seiner Philosophie der symbolischen Formen vorgelegt (vgl. *Cassirer* 1977). Danach ist der Mythos eine „bildende Kraft“, deren Weltgliederung eine

eigene Wahrheit zukommt. Dem mythischen *Gegenstandsbewußtsein* bleibt alles auf der Ebene unmittelbarer Anschaulichkeit; alles hat ganzheitliche Gestalt; es fehlt auch eine Abgrenzung zwischen Materiellem und Ideellen, zwischen Lebendigem und Totem, zwischen Wort und Erscheinung. Dem mythischen Denken ist der Gedanke eines irgendwie zufälligen Geschehens gar nicht faßlich; es verlangt für alles gebieterisch eine *Ursache*. Jede Gleichzeitigkeit und jede räumliche Nachbarschaft von Ereignissen und Dingen kann die Erklärung geben; dem „Analogiezauber“ des Mythos ist Gleichheit oder Ähnlichkeit kein bloßer Relationsbegriff, sondern Ausdruck derselben innewohnenden kosmischen Wesenheit. So trägt jedes Ding über die in ihm wirkenden kosmischen Kräfte seine Zugehörigkeit zu den anderen in sich. In jedem *Teil* steckt das *Ganze*, jeder Teil „ist“ das Ganze. Für die mythische Anschauungsform des *Raumes* ist die „Urteilung“ von Heiligem und Profanem grundlegend. Die Wirklichkeit wird, geleitet durch den natürlichen Gegensatz von Tag und Nacht, Licht und Finsternis, in einen ausgezeichneten „heiligen“, übersinnlichen und in einen „gemeinen“, jedermann zugänglichen Bezirk aufgeteilt. Im „Strukturraum“ des Mythos besteht das Ganze nicht genetisch aus den Elementen, sondern jeder Teil hat die Struktur des Ganzen; es herrscht die Einheit von Mikro- und Makrokosmos. Noch ursprünglicher als die des Raumes ist die Erfahrung der *Zeit* konstitutiv für das mythische Denken. Die Vergangenheit, der göttliche bzw. heilige Ursprung, ist das eigentliche Warum alles Seienden. So hat mythische Zeit einen absoluten Anfang. Die zyklische Zeit- und Schicksalsordnung bekundet in der Periodik der Jahreszeiten und der ebenso „natürlichen“ Rhythmik der menschlichen Lebensalter sowie der Weltalter ihre alles Handeln bestimmende Verbindlichkeit. Kalendarische Regelungen und sittliche Verpflichtungen sind hier noch untrennbar verbunden. Im Mythos hat jede *Zahl* ihr eigenes Wesen, ihre besondere „Kraft“. Gleichzähliges ist – es mag in Erscheinung und Gehalt noch so verschieden sein – gleichen Wesens. Die Strukturzahl des Mythos verstrickt den Menschen leiblich und geistig in den Ablauf des kosmischen Geschehens, bringt die Seele mit der Weltordnung in Einklang. Die Zahlen ergeben sich scheinbar wie von selbst aus „natürlichen“ Gegebenheiten: die Vierzahl aus den Himmelsgegenden, die Siebenzahl aus der Vierteilung der Mondphasen, die Dreizahl aus dem ursprünglichen Personverhältnis von Vater, Mutter und Kind. Dem mythischen *Selbst* bewußtsein steht die eigene Seele wie eine fremde Macht gegenüber, die von den kosmischen Kräften und Wesenheiten bestimmt wird. Die einzelnen Weltenkräfte treten in bestimmten Seelenteilen neben- und nacheinander auf; es herrscht hier die Vorstellung von der Seelenspaltung und von der Metamorphose des Selbst im Laufe seiner Inkarnation(en) und Exkarnation(en). Der mythischen Denk- und Anschauungsform entspricht zugleich eine *Lebensform*: Da der mythische Mensch von der Macht eines Heiligen bzw. Übersinnlichen ergriffen ist, ist sein Verhalten zur Wirklichkeit kein bloß anschauliches, ganzheitliches Erkennen, sondern in gleichem Maße ein gestaltendes Handeln, das sich in Kult und Ritual dokumentieren muß. Die Hauptaufgabe des Mythos besteht deshalb darin, exemplarische Modelle für alle bedeutsamen sozialen

Handlungen, u.a. für Haushaltung, Ernährung, Erziehung und Heilung vor Augen zu stellen.

Hübner hat die wichtigsten Einsichten *Cassirers* in einer Untersuchung der frühgriechischen Mythen bestätigt. Seine Hauptthese, die zu einer Neubewertung des Mythos heute führen soll, ist im wesentlichen folgende: Der Mythos ist nicht weniger rational als die Wissenschaft. Mythische und wissenschaftliche Denkform sind bezüglich ihrer kategorialen Form völlig analog und gleichwertig (vgl. *Hübner* 1978, S. 400 ff.). Inhaltlich sind sie inkommensurabel: der Mythos handelt von der göttlichen Schöpfung und vom Wirken des Übersinnlichen in der Natur, die Wissenschaft von den Naturgesetzen. Es gibt nach *Hübner* keinen beide übergreifenden Maßstab. Jede Beurteilung geht immer schon vom Standpunkt des einen oder anderen „Rationalitätstypus“ aus (vgl. *Hübner* 1981, S. 32 f.). Die Verdrängung des Mythos durch die Wissenschaft ist – in der Sichtweise der Wissenschaft selber nur als Zufall, in der des Mythos mit gleichem Recht als numinoses Schicksal zu verstehen – eine systemgeschichtliche Mutation der Erkenntnisform.

Die „Super-Rationalität“ der Gnosis (Koslowski)

Der Postszientismus, der in der Folge der wissenschaftsgeschichtlichen Selbstkritik der Wissenschaft den außerwissenschaftlichen Formen des Weltverstehens, zumal dem Mythos, wieder gleiches Recht einräumt, ist auch als ein Grundzug postmodernen Denkens anzusehen. Die Postmoderne ist auf die „Entmythologisierung der Entmythologisierung“ gerichtet, auf die Kritik des „Gegen-die-Weisheit-Wissen-Wollenseiner . . . reduktionistischen Wissensform“ (*Koslowski*). Als ein hierzulande maßgebender Wortführer der philosophischen Postmoderne unterscheidet Peter *Koslowski* zwei Varianten des postmodernen Denkens: Die *dekonstruktivistische, radikal pluralistische Postmoderne* ist durch das Ideal der Polymythie, d.h. der Konkurrenz vieler kleiner „Erzählungen“ und Denkstile (vgl. *Feyerabends* „anything goes“) gekennzeichnet. Ihrem „metaphysischen Pluralismus“ ist nach *Koslowski* die Gefahr des Nihilismus und des Abgleitens in Beliebigkeit inhärent. Er macht dagegen geltend, daß „es eine gute und schlechte Vielheit, befreiende Vielheit und vergleichgültigende Zerstreung und Vereinzelung gibt“ (*Koslowski* 1989, S. 22). Die Polymythie und „atheistische Mystik“ der Dekonstruktion bedarf ihm zufolge der Überwindung durch eine *essentialistische und totalistische Postmoderne*, d.h. eine „Theorie der Gesamtwirklichkeit“, die nicht länger vom Atheismus bestimmt ist, sondern „die theologisch-mystischen Voraussetzungen der Postmoderne in sich angemessen zur Darstellung bringt“ (ebd. S. 26). Der postmoderne Essentialismus will den Trennungen und Entfremdungen der Moderne, der gegenseitigen Isolation von Wissenschaft, Kunst und Religion, neue „substanielle“ Lebensformen und ein neues „essentielles“, auf Ganzheit gerichtetes Denken entgegensetzen. Dieses Selbst-Bewußtsein der Postmoderne findet *Koslowski* nach einer Epoche des „selbst-losen Antihumanismus“ in der christlichen Mystik und Gnosis wieder. Mystik und Gnosis sind für ihn keine Formen des Irrationalismus; sie versuchen vielmehr, in ihrer eigentümlichen „Super-Rationalität mit den Mitteln der

Vernunft und des Gefühls an die Grenzen des Erkennbaren vorzustößen und die Totalität der Welt und des menschlichen Selbst zu erfassen.

„Die Fremdheitserfahrungen der Gnosis in der Welt und die Einheitserfahrungen der Mystik mit dem Göttlichen entsprechen dem Bewußtseinszustand des Menschen am Ende der Moderne. Der moderne Mensch fühlt sich als Fremder in der vom modernen Szientismus und Technizismus geprägten Welt und erfährt die von ihm geschaffene Welt in zunehmenden Maße als stählernes Gehäuse seiner selbst“ (Koslowski 1988, S. 9). Die utopischen Naherwartungen der Neuzeit sind erschöpft; sie haben nicht das ganz Andere gebracht. Diese Enttäuschung kann nur durch Apokalyptik („no future“) oder Gnosis kompensiert werden. Die echten Widerlager gegen die Systemzwänge der Moderne, die eigentlichen „Baustellen der Postmoderne“ sind die (Wieder-)Erfahrung der messianischen Hoffnung auf das Absolute, das Gewährwerden der Verwandtschaft mit der Natur und der Weg nach innen in die Unverletzlichkeit und Ganzheit der eigenen Person (vgl. Koslowski 1986, S. 15f.).

„Gnosis“ (und „Gnostizismus“) bezeichnen eine geschichtlich schwer abgrenzbare und systematisch nur durch gewaltsame typologische Vergrößerung faßbare Weise des Denkens, eine vielgestaltige „geistesgeschichtliche Großmacht“ (Taubes), eine immer neue Legierungen eingehende „Weltreligion für sich“ (Quispel) mit einer eigenen inneren Logik und unverwechselbaren Physiognomie. Für die *historische* Forschung „ist auf dem umstrittenen Felde der Gnosis alles wieder offen. Läßt sie sich, wie Jonas will, als eine einheitliche, vorchristliche Bewegung welchen Ursprungs auch immer auffassen, ist ihre Einheit (so Colpe) erst sekundär durch die Hellenisierung der verschiedenen altorientalischen Traditionen entstanden oder handelt es sich (so Langerbeck – H.U.) um einen Typus der frühen christlichen Theologie, der, ursprünglich nicht häretisch, erst später ausgeschieden wurde?“ (Pannenberg 1971, S. 579). In *systematischer* Hinsicht meint Gnosis eine Denkweise, die es unternimmt, Inhalte des Glaubens zu Erfahrungen eines Erkenntnisprozesses der Gesamtwirklichkeit zu machen. „Die Gnosis ist ein gefährliches Unternehmen des Denkens. . . . der Schritt von der Wahrheit zum Irrtum (ist) so klein und so folgenreich wie nirgendwo sonst“ (Koslowski 1988, S. 378). Gnosis zielt nicht auf Herrschafts-, sondern auf Erlösungswissen durch den Versuch einer Erkenntnis des Ganzen, d.h. der Entstehung der Welt, des Weges der Menschheit und der eigenen Seele. Das gnostische System ist „totalistisches Epos“ bzw. erzählende Metaphysik. Das „Ganze stellt sich dar als ein Prozeß der Entstehung, des Falles . . . und der Erlösung. . . von Welt und Mensch. Die Erkenntnis dieses Prozesses ist Befreiung bzw. Erlösung von dem Prozeß, weil die Erkenntnis oder Gnosis der entscheidende Faktor in dem Prozeß selbst ist“ (ebd. S. 369). Die gnostische Erzählung enthält Elemente des Mythos, des geschichtlichen Berichts und der systematischen Theorie. Die Entdeckung des Selbst und seiner Genese unterscheiden die Gnosis vom Mythos, das Streben nach Ganzheit und Systematik rücken sie in die Nähe der philosophischen Metaphysik. Erkenntnistheoretisch steht die Gnosis somit zwischen Mythos und Logos, Fiktion und Theorie, Glauben und

Philosophieren. Deshalb erscheint die Gnosis den einen als Vollendung der Philosophie (des Absoluten) – als das „andere“ Wissen; den andern, erkenntniskritisch reflektierenden ist sie Denaturierung der Philosophie – „unkritisches“ Wissen. Allen Formen des gnostischen Denkens ist der mystische Grundgedanke eigen, daß es eine ursprüngliche Verwandtschaft bzw. Einheit zwischen dem göttlich-geistigen Ursprung des Kosmos und dem Innersten der menschlichen Person gibt und daß das Schema von Entstehung, Fall und Erlösung die Wandlungen in der Beziehung zwischen dem einzelnen und dem Göttlichen sowie den Verlauf des Weltgeschehens zum Ausdruck bringt.

Anthroposophie – die „andere“ Wissenschaft der mythologisierenden Gnosis

Die anthroposophische Geisteswissenschaft versteht sich als „*übersinnliche Empirie*“, als eine Erkenntnisweise, die „das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall“ (Steiner) führen will; sie will „das Ewige in uns“ meditativ systematisch erforschen. „Sie fügt zu der Erkenntnis des physischen Menschen, die allein durch die naturwissenschaftlichen Methoden der Gegenwart gewonnen werden kann, diejenige vom geistigen Menschen“ (Steiner/Wegman 1925; 1984, S. 8). Jenseits unserer sinnlichen Wahrnehmung liegt eine Welt des Geistigen, eine okkulte Welt übersinnlicher Erscheinungen, die wir gewöhnlich durch die „Herabblähmung“ unserer lebensweltlichen und normalwissenschaftlichen Anschauung und Begrifflichkeit nicht erkennen können. In einem *meditativen Schulungsweg* soll die Erkenntnis emporschreiten von der „materiell“-begrifflichen Stufe über die imaginative der Versenkung in Sinnbilder und über die inspirative Stufe der „Entleerung des Bewußtseins“ bis zur mystischen Vereinigung des Denkenden mit den „geistigen Wesenheiten“ auf der höchsten Stufe der Intuition (vgl. Steiner 1910; 1985, S. 299ff.). In diesem, von kultischer Devotion geprägten Weg ins Innere der Seele öffnen sich dem Geistesschüler wieder die „Organe“ für die Wahrnehmung der „lebendigen Logik“ der „kosmischen Kraftgestalten“ in der wahren, der geistigen Welt, der das menschliche Selbst ursprünglich entstammt. Aufgrund der Forschungsergebnisse Steiners über die Struktur der „höheren Welten“ ergibt sich die folgende Kosmogonie und Anthropogonie: Weltall und Mensch gehen aus demselben *all-einen Urgrund* hervor; das ursprüngliche Göttlich-Geistige dringt durch Emanation in alles Werdende ein und entwickelt sich in ständiger *Metamorphose* in und mit ihm weiter; auf dem Wege der Verkörperung in sieben planetarischen Weltaltern bzw. der Wiederverkörperung in zahllosen Lebensläufen erheben sich Welt und Mensch wieder zurück zum Geistigen. So lebt in jedem Menschen ein geistiger „Kern“, der vor der Geburt aus den geistigen Welten herabsteigt, um sich mit der leiblich-seelischen „Hülle“ zu verbinden; im Tode löst er sich wieder von ihr, um sich in einem nächsten Erdenleben wiederzuverkörpern. In der nächsten Reinkarnation erfährt die Seele dann – wie in der Weisheitslehre Buddhas – durch das Karma, d.h. die Schicksalsverkettung Lohn oder Strafe für die Gedanken und Taten des vorangegangenen Lebenslaufs (vgl. ebd. S. 116ff.). Der Mensch ist die Welt

im kleinen – *Mikrokosmos* –, die Welt ist der Mensch im großen – Makranthropos. Die Stufenordnung der Naturreiche – Mineralien, Pflanze, Tier, Mensch – gibt die Nähe zum Geistigen an; die menschliche Person vereinigt als Krone der Schöpfung alle vier Seinsbereiche und „kosmischen Wirkkräfte“ in sich. In einer umgekehrten Evolution haben sich Tiere, Pflanzen und Mineralien schrittweise aus dem Menschenwesen herausgelöst und stehen ihm nunmehr mit ihrer inneren „Heilverwandtschaft“ gegenüber. Auf der höchsten Erkenntnisstufe erfaßt der Geistesschüler die *Natur des Menschen* als ein Ineinander von vier übersinnlichen „Leibern“ (physischer, ätherischer, astralischer und Ich-Leib) bzw. vier kosmischen „Kraftgestalten“ (Mineralisches, Vegetatives, Animalisch-Sensitives und Ideelles). Diese vier Wesenheiten sind für die geisteswissenschaftlich erweiterte Erkenntnis *der* Schlüssel für das Verständnis von Mensch und Natur, von Mikro- und Makrokosmos. Der *Lebenslauf* des einzelnen und darin die Entwicklung des Kindes wird nach der „goetheanistischen“, morphologisch-kosmologischen Methode *Steiners* als ein in der Metamorphose der Körpergestalt sich offenbarender Prozeß aufeinanderfolgender „Geburten“ jeweils neu auf den Plan tretender innerer Kräfte gedacht, der sich in Hebdomaden, d.h. in regelmäßigen kosmischen Rhythmen von *je sieben Jahren* vollzieht. Im Laufe dieses Prozesses ergreift, aus den „höheren Welten“ kommend, die Seele stufenweise den Leib, sie inkarniert sich. Es werden die kosmischen „Leiber“ „geboren“, sie reifen von oben nach unten und von außen nach innen aus und werden in der Folge durch die Kräfte des Ich zunehmend wieder vergeistigt. Im ersten Jahrsiebt wirkt im Wachstum des physischen Leibes der ätherische Leib; es entwickeln sich die Sinnesorgane und die Motorik. Im zweiten Jahrsiebt – sichtbar im Zahnwechsel – regiert der astralische oder Empfindungsleib die Entwicklung des Ätherleibs; Gedächtnis und Phantasie beginnen sich zu entfalten. Im dritten Jahrsiebt arbeitet – beginnend mit der Geschlechtsreife – das Ich an der Entfaltung des Astralleibs; die Fähigkeit zum begrifflich-abstrakten Denken und das Bedürfnis nach Selbständigkeit stehen nun im Mittelpunkt der Entwicklung. Von der funktionellen Dreigliederung des Menschenwesens her gesehen ist die Entwicklung des Kindes ein Inkarnationsprozeß, worin das Geistige den Körper vom Kopf („Nerven-Sinnes-System“) über den Rumpf („Atem-Kreislauf-System“) bis zu den Extremitäten („Stoffwechsel-Gliedmaßen-System“) stufenweise in Besitz nimmt. Das dritte Fundament der geisteswissenschaftlich erweiterten Anthropologie ist die wiederum vom Viererschema geleitete Lehre von den *vier Temperamenten*. Danach soll der Charakter eines Menschen eindeutig mit einem der spätantiken galenischen Temperamentstypen melancholisch, phlegmatisch, sanguinisch und cholerisch zu erfassen sein. Jedes Temperament stellt einen leibseelischen Totaltyp dar, der mit bestimmten kosmischen Wesenheiten, Naturelementen, Jahreszeiten, Farbtönen, Lebensaltern, Krankheitsformen, natürlichen Heilmitteln u. a. m. in einem okkulten geistigen Zusammenhang stehen soll (vgl. *Steiner* 1908/1909; 1980; *Ullrich* 1988 a, S. 145 ff.).

Sind in der anthroposophischen Geisteswissenschaft die zentralen Postulate postmodernen Denkens, wie oben dargelegt haben, verwirklicht? In der

„goetheanistischen“ Morphologie findet die Schülerschaft *Steiners* aus der „entfremdeten“ Erkenntnis der modernen experimentellen Naturwissenschaft zurück zu einem, den Menschen und die Natur „gleichstellenden Denken“ (vgl. Cohn 1932). Die „geisteswissenschaftlich erweiterte“ Denkweise versucht, die wissenschaftliche Rationalität wieder an die des Mythos zurückzubinden; deshalb weist sie *alle* oben dargelegten Denk- und Anschauungsformen des Mythos, seine „Ontologie“ und „Hierophanie“ auf (vgl. *Ullrich* 1988 a, S. 189ff.). Die Anthroposophie ist schließlich eine moderne Wiedergeburt des gnostischen Epos in der Form des halbmythologischen pantheistischen Gnostizismus – eine Rückkehr aus dem „anarcholiberalen Pluralismus“ und Nihilismus der Moderne ins essentialistische Denken (vgl. *Ullrich* 1988 b, S. 180ff.). Das Kuriosum und für nicht wenige das Faszinosum der Anthroposophie ist das klare Überschreiten der engen Grenzen spezialisierter wissenschaftlicher Forschung und ihre sich gleichwohl als Wissenschaft verstehende Spiritualität. Als rationalisierte Mystik befriedigt sie bei ihrer Anhängerschaft das weltanschauliche Bedürfnis nach einer Synthese von Wissenschaft, Kunst und Religion sowie von Anthropologie und Kosmologie. Diese Synthese der „Wahrheiten“ des Mythos und der Wissenschaft ist indes nicht das Ergebnis bloß intellektueller Bemühungen, sondern zuallererst die Frucht kontemplativen Erschauens. Die Anthroposophie gibt detaillierte Antworten auf das gnostische Urverlangen, auf die Fragen des großen Gnostikers *Clemens* von Alexandria: Wer waren wir? Was sind wir geworden? Wohinein sind wir geworfen? Wohin eilen wir? Wovon sind wir befreit? Was ist Geburt? Was ist Wiedergeburt? (vgl. *Taubes* 1971, S. 148). Das anthroposophische Denken beachtet in seinem „ontologischen Durst“ (*Eliade*) nicht die Erkenntnisgrenze, die das in den exakten Wissenschaften und in der erkenntniskritischen Philosophie entstandene methodologische Bewußtsein der Moderne gezogen hat (vgl. *Jaspers* 1984, S. 71ff.). Das anthroposophische Denken bringt Elemente archaischer Mythologien (des „Urwissens“) in den dogmatischen Aufriß des gnostischen (Selbst-)Erlösungsdramas. Dieser gnostische Mythos ist keine naive, ursprüngliche Erzählung mehr; ihm eignet der besondere Bewußtheitscharakter des postphilosophischen Kunstmythos, er ist „Intellektuellenreligion“ (Max Weber). Kennzeichnend ist hier, daß „das Verhältnis von Kult und Mythos . . . auf den Kopf gestellt ist: zuerst Mythos, dann Kult“ (*Taubes* 1971, S. 587). Dieses Spezifikum der anthroposophischen „Geisteswissenschaft“ gerät einer Analyse nur zur Hälfte in den Blick, die erkenntnistheoretisch beim Aufweis der gnostischen Struktur und der mythischen Denkform stehenbleibt. Eine religionsphänomenologische Betrachtung kann auch an der Anthroposophie verdeutlichen, daß Mythenbildung nicht ohne Bezug auf Rituale, daß Mythos nicht ohne Kult vorstellbar ist (vgl. *Pannenberg* 1971, S. 477). *Steiners* Denken ist nicht nur der Versuch, im Zeitalter des Positivismus das Mystische und das Mythische wieder zur Geltung zu bringen, sondern auch eine Anstrengung, das Kultische wieder für das profane Leben zurückzugewinnen. „Hier ist ein Kult erschaut und entworfen, ein Kult der Wiedervermählung mit dem Geist“ (*Harbsmeier* 1957, S. 11). Genau besehen ist deshalb der Schulungsweg zur Erlangung der

Erkenntnisse der „höheren Welten“ der methodisch geübte kultische Vollzug der (Wieder-)Vereinigung mit dem Göttlichen – Vergeistigungskult. Die Resultate der *Steinerschen* Geisteswissenschaft, z.B. die gnostische Erzählung von Ursprung, Fall und Wiedervergeistigung von Welt und Mensch, sind deshalb auch keine nur äußerlichen, abstrakten Kenntnisse, sondern solche, „die man auf rituelle Weise ‚lebt‘, entweder indem man den Mythoszeremoniell erzählt oder indem man das Ritual (z.B. der Erziehung–H.U.) ausführt, dem er zur Rechtfertigung dient“ (*Eliade* 1988, S. 27). Dank ihrer mythischen „Chiffren“ gewinnt die Wirklichkeit für die Schülerschaft *Steiners* ihre „ursprüngliche ontologische Dichte“ (*Eliade*) zurück: die Welt und der Mensch lassen sich als vollkommen gegliederter, intelligibler und signifikanter (Makro- bzw. Mikro-)Kosmos erfassen. Für alle wesentlichen Betätigungen liefert der anthroposophische Mythos exemplarische, zur Welt des Geistigen geöffnete Modelle; so ist u.a. auch die Erziehung ein durch Schauung geoffenbartes kultisches Ritual, eine reale und ideellsakrale Handlungsfolge zugleich. *So ist anthroposophische Geisteswissenschaft im weitesten Sinne Religion; denn sie tritt als Mythos, Kultus und Ethos zutage – „drei Erscheinungsformen, von denen jede auf eine oder die andere Weise die beiden anderen umschließt“* (*Mowinckel* 1953, S. 7). *Steiners* und seiner Schüler² Denken ist – pointiert ausgedrückt – ein Rückzug aus der säkularisierten Moderne in *eine Religion ohne Kirche*, in eine neue „wissenschaftliche Form der Religion“, die nach dem Vorbild früherer Mysteriengemeinden ein Leben in Kult und Ritual neu begründen kann. Diese Rückkehr in die Welt des Sakralen scheinbar ohne sacrificium intellectus ist auch der Schlüssel für das Verständnis von Rudolf *Steiners* Lebensgang selbst, insbesondere für seine erstaunliche Wandlung vom Freigeist zum Mystiker und Theosophen, für seine Inszenierungen von Mysteriendramen und für die weihvollen Spruchdichtungen, für die Entwicklung der kosmisch-sakralen Tanzkunst der Eurythmie, für den Tempelbau des Goetheanums in Dornach sowie für die Gründung einer anthroposophischen christlichen Religionsgemeinschaft („Christengemeinschaft“).³

Wenn Gnosis auch „Flucht aus der Zeit und aus der Geschichte“ (*Taubes*) ins Innere der Seele ist, wenn Mythos und Kult andererseits die Dimensionen des Sakralen sind, dann ist Anthroposophie im letzten Grunde Aufstand gegen die Bilderlosigkeit des modernen profanisierten Daseins und Rückzug in eine neue metaphysische Seelenheimat – *Entmodernisierung und Gegensäkularisierung*. In einem Zeitalter, in dem die Spezialisierung der wissenschaftlichen Forschung unwiderruflich geworden ist und deren unübersehbare Fülle an Ergebnissen keine Generalisierung im weltanschaulichen und ethischen Sinne mehr zuläßt, *erneuern Rudolf Steiner und seine Anhängerschaft ein dilettantisches Philosophieren im Sinne der „großen Schlüsselattitude“* (*Gehlen*), d. h. den Versuch, aus einer Gesamtschau der Welt und der Stellung des Menschen im Kosmos mit wissenschaftlichem Geltungsanspruch einleuchtende ethische Handlungsmodelle und Prognosen der zukünftigen (Welt-)Entwicklung abzuleiten. Dieser Entmodernisierung des wissenschaftlichen Denkens zur „Welt-Anschauung“ (vgl. *Ullrich*

1988 b, S. 188 ff.) entspricht in gesellschaftlicher Perspektive die „Rekosmisierung“ der sozialen Lebenswelt. Die Antroposophie stellt einen solchen, für viele Menschen hierzulande tragfähigen Versuch dar, durch die Rekosmisierung und Rekultisierung der Lebensvollzüge aus dem großen „Relativierungshexenkessel der Modernität“ (*Berger*) auszusteigen. Rudolf *Steiner* und seine Schüler haben hierzu eine umfassende Lebenslehre entwickelt, die für viele Praxisbereiche ein verbindliches Modell „kosmisch-geistgemäßen“ Handelns vorgibt.

„Ist dieser Erziehungsdienst nicht religiöser Kult im höchsten Sinne des Wortes?“ (Rudolf Steiner)

Kenner der Waldorfpädagogik bezeichnen als das bedeutsamste allgemeine Merkmal ihrer Praxis die „Durchsetzung des Lernens mit dem Ästhetischen . . . , die Bedeutung des Rhythmus über den rein musikalischen Bereich und den der Körperbewegung hinaus“ (*Ritter* 1987, S. 234 f.)⁴. Im selben Zusammenhang bedauern sie „das Fehlen einer Traditionslinie kritischen, auch selbstkritischen Denkens, . . . das Fehlen einer künstlerischen Neugierde . . . und das weitgehend fehlende Verständnis für das soziale bzw. sozialgeschichtliche Element . . . einer . . . kulturellen Äußerung“ (ebd. S. 237). *Kloss* kommt der Ursache dieser „überpädagogisierten Einengungen“ (*Dietz*) sehr nahe, wenn er feststellt, daß in der Waldorfschule überall eine „religiöse Grundstimmung“ vorherrsche (vgl. *Kloss* 1955, S. 144). *Erziehung* bedeutet für den Waldorfpädagogen letztlich Inkarnationshilfe. Durch die anthroposophische Geisteswissenschaft „erfährt er eine Vertiefung des Verantwortungsgefühls . . . Sein Blick für den einzelnen Schüler wird nach zwei Seiten hin erweitert. Vorgeburtliches und nachtodliches ‚Dasein‘ werden für ihn Realitäten, die sein Interesse und seinen Helferwillen gegenüber der einzelnen Schülerindividualität hervorrufen“ (*Schulz* 1987, S. 172). Die Praxis seines „erziehenden Unterrichts“ trägt als darstellende Mitteilung dieser im Grunde religiösen Erfahrung die Zeichen des Kults. *Die vorausgesetzte remythisierende gnostische Denkform der Anthroposophie verlangt mit innerer Konsequenz auch nach einer Rekultisierung der Erziehungspraxis; sie verleiht dem Gefüge des erziehenden Unterrichts besonders in den ersten acht Jahren der Waldorfschule die Ordnung eines Ritus und die latente Ästhetik des Kults.* Kultus bezeichnet allgemein die sichtbaren, sozial festgesetzten und geordneten Formen des Umgangs mit dem Numinosen und seiner Verehrung. Im Kultus gilt es, das Leben zu bewahren, zu stärken und zu erneuern. Der Kultus äußert sich im Ritus, in festgelegten Handlungsformen, die von den rechten Personen an den rechten Orten zu den rechten Zeiten ausgeführt werden. Die Handlungen werden zu kultischen durch die ihnen unterstellte Wirkungskraft bzw. -dramatik (vgl. *Mowinckel* 1953, S. 12 f., 53, 62, 99). In der Waldorferziehung soll wie im Kult *nichts zufällig* sein, alles soll Regelmäßigkeit, Form und Rhythmus besitzen; das pädagogische Handeln wird in allen Dimensionen der Wirklichkeit – Raum, Zeit, Mit- und Sachwelt – durch seine Einbindung in die Ordnung und den Rhythmus des Kosmos verklärt.

Der *Schulbau* der Waldorfschule erinnert mit seiner, alle Rechtwinkligkeit meidenden plastisch-organischen Bauweise und mit seiner intimen organischen Binnengliederung bewußt an ein Kultgebäude. Er hat die „kosmologische Struktur“ (*Eliade*) des Tempels, d. h. sein Bauplan ist nach dem menschlichen Organismus (mikrokosmisch) und nach dem des Universums (makrokosmisch) zugleich gestaltet. Das Leben und Wirken darin ist zugleich Einfügung in die Gesetze des Kosmos. Der Schulbau weist diesen Symbolismus nicht nur in seiner Gesamtgestalt, sondern auch in den Proportionen, der Farbgebung, dem Lichteinfall und den Motiven der Dekoration auf. In den *Schulklassen* wandeln sich z. B. die Farbgebung der Wände und die Motive der Wandbilder „altersstufengemäß“ von Jahr zu Jahr. Vielerorts schreitet die Farbgebung nach den Angaben *Steiners* vom ersten bis zum achten Schuljahr die Spektralfarben in der Richtung vom Rot übers Gelb, Grün, Blau bis zum Violett ab; die Bildmotive orientieren sich ebenso schematisch an der Abfolge der Erzählstoffe des Waldorflehrplans (vgl. *Raab* 1982, S. 208 ff.). Die *Sitzordnung* der Schüler schließlich ist in den ersten acht Schuljahren nach den vier galenischen Temperamentstypen in vier Abteilungen gegliedert. Dabei sitzen die Phlegmatiker und Choleriker außen, die Melancholiker und Sanguiniker dazwischen. Diese Plazierung der Schüler nimmt der Klassenlehrer kurz nach der Einschulung vor, ohne sie vor den Schülern zu begründen. Im Unterricht wird „rhythmisch“ im Wechsel immer eine der vier Gruppen mit dem Temperament gegenläufigen Impulsen „behandelt“.

Wie die räumliche ist auch die *zeitliche* Dimension der Erziehungswirklichkeit durch mythisch-kosmische Zeitgestalten „rhythmisch“-zeremoniell gegliedert. Den äußeren Rahmen bilden die durch die „Geburten“ der okkulten Wesensglieder (v)erklärten *Jahrsiebt*e, die sich wie bei *Hippokrates* u. a. am Beginn des Zahnwechsels bzw. der Geschlechtsreife ablesen lassen sollen. Im ersten Jahrsiebt bilden sich durch „schöpferische, im Spiel bestätigte Nachahmung“ (*Kügelgen* 1985, S. 14) die äußeren Sinne aus; das Motto der Welt Darstellung lautet: die Welt ist gut. Im zweiten Jahrsiebt entfalten sich durch die „liebevolle, zur Nachfolge bildhaft-künstlerisch anregende Autorität“ (ebd.) des Waldorflehrers die inneren Sinne, d.h. Phantasie und Gedächtnis; das Motto ist nun: die Welt ist schön. Im dritten Jahrsiebt entwickelt sich das begrifflich-abstrakte Denken und das selbständige Urteilsvermögen; „freilassende Meisterschaft, freigewählte Idealsuche führt den jungen Menschen zu Verantwortungsbewußtsein und Selbstfindung“ (ebd.) unter dem Motto: die Welt ist wahr. Der Bildungsgang des Waldorfschülers führt also gleichsam platonisch von der bildhaft-ganzheitlichen, musisch-gymnastischen Bildung über die abstrakte Erkenntnis der „Weltordnung“ in den Wissenschaften zur dialektischen Reflexion der höchsten Ideen in der späteren akademischen Bildung empor. Anders als sein Vorbild *Comenius* untergliedert *Steiner* übrigens jede Hebdomade nochmals „rhythmisch“ in drei Abschnitte von je 2½ Jahren. Im *Jahreslauf*, in der „durch die Natur geheiligten, transhistorisch-kosmischen Zeit“ (*Eliade*), wird der Beginn jeder Jahreszeit durch Feste und darauf vorbereitende Erzählungen, Spruchweisheiten und szenische Aufführun-

gen akzentuiert. Dabei sollen im Wechsel alle „seelischen Tugenden“ angesprochen werden: die Fröhlichkeit und Ausgelassenheit zu Johanni (Sommer), die Selbstbeherrschung und innere Stärke zu Michaeli (Herbst), die Besinnung und Dankbarkeit zu Weihnachten (vgl. Barz 1984, S. 80). Dem *Monat* entsprechende Rhythmen entstehen durch die stoffliche Gliederung des Hauptunterrichts in Epochen und durch die Monatsfeiern, in denen die Schüler im Unterricht Erarbeitetes vor der gesamten Schulöffentlichkeit im Festsaal zur Darbietung bringen. Der *Wochenrhythmus* entsteht durch allwöchentliches Aufsagen der Zeugnissprüche; d.h. jedes Kind der Unterstufe muß zum morgendlichen Unterrichtsbeginn an dem Wochentag, an dem es geboren ist, den ihm vom Klassenlehrer im Waldorfeignis zugedachten Spruch vor der Klasse rezitieren; außerdem ist Malen stets samstags, jeden Donnerstag nachmittag Konferenz der Lehrer. Der Rhythmus des einzelnen *Tages* entsteht dadurch, daß täglich im Nacheinander zunächst die mehr beobachtenden Fächer, dann die künstlerischen und schließlich die mehr praktischen und technischen Tätigkeiten unterrichtet werden. Jeden Morgen beginnt der Unterricht stets mit der rituellen Begrüßung eines jeden Schülers per Handschlag durch den Klassenlehrer, einem gebetsähnlichen Morgenspruch, dem Aufsagen der Zeugnissprüche, der chorischen Rezitation eines Gedichts bzw. gemeinsamen Gesang; es folgt die Einführung von Neuem bzw. die Einübung von Bekanntem; am Schluß der Stunde wird gespielt, nochmals gesungen oder dem Erzählstoff des Lehrers Gehör geschenkt. Jede *Stunde* ist also in der Regel so gestaltet, daß in einem „rhythmischen Teil“ der Wille, in dem „mittleren Teil“ das Gefühl und in einem „ruhigen Abschluß“ das Denken des Kindes angesprochen wird (vgl. Rauthe 1983, S. 260 ff.).

Die *soziale* Mitwelt ist in der Waldorfschule eine „Lebensgemeinschaft“. Gegen ein Verständnis der Schule als bürokratisch normierter Lebenswelt wird ein vormodernes „Familienmodell der Erziehung“ (vgl. Prange 1987, S. 33) gestellt. Die Welt des Schülers wird scharf getrennt in die allgewaltige Nähe des erziehenden *Klassenlehrers* und in die weiter entfernte Zone der nur unterrichtenden Fachlehrerschaft. Der Klassenlehrer begleitet den Schüler wie ein „Seelenführer“ über alle acht Jahre der Unterstufe. Der erzieherische Bezug zwischen Lehrer und Schüler ergibt sich weniger aus dem Reifegefälle im soziokulturellen Generationenverhältnis, vielmehr aus dem kultischen Interesse an einer Bewahrung und Stärkung der „geistigen“ Lebenskräfte im Schüler und an seiner Einführung in das Mysterium der kosmischen Ordnung. Dem pädagogischen Handeln werden dabei dramatische Wirkungsfolgen beigemessen, heilende und verheerende (vgl. Ullrich 1988 a, S. 141 f. u. S. 156). Daher ist die Waldorferziehung auch von zahlreichen Tabuisierungen geprägt, welche die Art der Ernährung, Bekleidung, Leibesübung, Zerstreuung etc. des Schülers betreffen (vgl. Beckmannshagen 1984, S. 39 f.). Als „geliebte Autorität“ gibt der Klassenlehrer den erziehenden Unterricht in allen traditionell bedeutsamen Schulfächern, den „Gesinnungsunterricht“ im Sinne Zillers. Die Grundform seines Unterrichtens ist das bildhaft-charakterisierende, oft auch bewußt moralisierende Erzählen im Frontalunterricht und der gestalterische Nachvollzug

der ausgebreiteten Bilderwelt durch die Schüler. Das Meister-Jünger-Verhältnis dokumentiert sich auch sehr eindringlich in der normativen Form der Zeugnisgebung. Der Klassenlehrer fertigt bekanntlich statt eines Zensurenzeugnisses am Schuljahresende eine z.T. sehr kunstvolle intime Charakteristik an, ein „Wesensbild“ des Schülers samt einem kurzen Lernbericht und dem oben erwähnten „therapeutischen Zeugnisspruch“ (vgl. Ullrich 1988 a, S. 49 ff.). Der Wechsel in die Oberstufe zu Beginn des dritten Jahrsiebts bedeutet zugleich den abrupten Übergang vom Klassen- zum *Fachlehrer*prinzip, vom Primat der Person und des Bildes zu dem der Sache und des Begriffs. Die Schärfe und Unvermitteltheit, mit der dieser Bruch im Gefüge der Waldorfschule vollzogen wird, rückt ihn in die Nähe eines Initiationsrituals; mit der „Geburt“ des Ich-Leibes wird im Übergang von einer Altersklasse zur anderen eine grundlegende Veränderung sowohl des gesellschaftlichen wie auch des ontologischen Status verbunden.

Auch im Bereich *Sachwelt*, der Bildungsinhalte, kennt die anthroposophische Pädagogik nichts in irgendeinem Sinne Zufälliges. Der „ganzheitlich-organische“ Kulturstufenlehrplan der Waldorfschule soll ein „geordneter Kosmos“ sein, der angeblich bis in seine Einzelheiten aus der „werdenden Menschennatur“ abgeleitet worden ist (vgl. Heydebrand 1978, S. 11.). Tatsächlich ist er die sinn- und teilweise wortgetreue Fortschreibung der pädagogischen Lehrplanidee der Herbartianer, insbesondere Zillers (vgl. Prange 1985, S. 102 ff.; Ullrich 1988 a, S. 123 ff.). Der Kulturstufenlehrplan soll die Lebensaltersstufen des Kindes mit denen der Menschheit genetisch synchronisieren und sich dabei wie ein Baum nach oben hin immer weiter verzweigen. In allen Unterrichtsfächern der Waldorfschule finden sich somit ein für allemal festgelegte „organische“ *Stufenordnungen*: Wie die Erzählstoffe – der Baumstamm – von den Märchen, den Fabeln und Legenden über die Geschichten des Alten Testaments, die germanischen Götter- und Heldensagen, die Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer, das Mittelalter und die Reformationszeit bis zur Kultur der Moderne „emporgewachsen“, so ist z.B. auch der „Ast“ des naturkundlichen Unterrichts nach dem „Binnenrhythmus des zweiten Jahrsiebts“ genetisch gestuft. Zunächst sollen Gesteine, Pflanzen und Tiere wie im Märchen gleichsam zum Menschen sprechend erlebt werden; dann beginnt mit dem realistischen Weltverhältnis die phänomenologisch verstehende Naturkunde, die von der plastischen Formerfahrung des Menschlichen zur Morphologie der Tiere und pflanzlichen Urphänomene hinabschreitet; schließlich wird in die experimentelle, kausalanalytisch erklärende „materialistische“ Denkweise der neuzeitlichen Physik eingeführt (vgl. Schrey 1968, S. 114 ff.; Mackensen 1983, S. 180 ff.).

Das Erziehungs- und Lehrgefüge der Waldorfschule stellt sich dem darin wirkenden Pädagogen also dar als eine auf der Grundlage des anthroposophischen Neo-Mythos räumlich, zeitlich, sozial und sächlich gänzlich ausgedeutete Welt, in der seine eigene erzieherische Arbeit als Inkarnationshilfe kultisch-sakralen Sinn erhält. Im Gegenzug zur heute weithin „entzauberten“, spezialisierten und bürokratisierten Praxis der öffentlichen Schule und im Gegensatz zum Wertpluralismus der darin wirkenden

Erwachsenen ermöglicht die *Remythisierung* und *Ritualisierung* der Erziehung in der Waldorfschule den Mitwirkenden eine neue „Lebensgründung“ (*Kerenyi*) in einer Gemeinschaft. In einer Zeit, die durch die „Schrumpfung des Kultischen“ gekennzeichnet scheint, d.h. durch die Verarmung des Handelns als expressiver Möglichkeit des Menschen, durch die Abflachung des allgemeinen Sinns für das Rhythmische sowie durch das Absterben der Rezeptivität für das Numinose (vgl. *Tellenbach* 1977) – in solcher Zeit können *Erziehen und Unterrichten* hier wieder erfahren werden gleichsam *als ein rituelles Leben im Kult*, als eine ästhetische, moralische, im letzten Grunde mythisch-religiöse Verklärung des andernorts versachlichten und verwissenschaftlichten Geschäfts moderner Erziehung.

Das Paradox der Waldorfpädagogik

Die Beurteilung der Waldorfpädagogik in der heutigen Erziehungswissenschaft reicht von vernichtender Kritik bis zu sympathisierender Identifikation. Exemplarisch für die eine Position ist die Vorgehensweise *Klaus Pranges*: Er beginnt mit der *Kritik* an den „metaphilosophischen“ und unwissenschaftlichen Anmaßungen des okkulten „Geistersehers“ *Steiner* sowie an den autobiographischen und geistesgeschichtlichen Unaufrichtigkeiten seines Synkretismus. Dann prüft *Prange* die Waldorfpädagogik auf ihre anthropologischen Prämissen hin und fragt nach deren didaktischer und institutioneller Umsetzung. Dabei gelangt er zum folgenden Fazit: „Wichtig für das Verständnis (der Waldorfpädagogik – H.U.) von Erziehung . . . ist die Grundvorstellung, daß das Lernen ein Nachlernen der kosmischen und karmischen Ordnungen ist, die sich sukzessive unter der Führung vorgebildeter, vorausseilender Geistesführer enthüllen⁽⁹⁵⁾. . . . Das Lernen und die Themen des Lernens . . . ergeben sich aus der Sicht auf das Kind, und die ist anthroposophisch bis in das Detail der Präsentation von Legenden oder Biographien, Mineralien oder Blumen, Tieren oder Geschichten. So gesehen wird in der Waldorfschule zur Anthroposophie erzogen, und zwar umso nachhaltiger, als sie nicht direkt und kontrollierbar „gelehrt“, sondern gleichsam eingeflüßt wird⁽¹¹¹⁾. . . . *Steiners* Erziehungssystem ist fest geschlossen, exklusiv gegenüber der sozialen Umwelt und dem Pluralismus der Wissenshorizonte, esoterisch in den eigenen thematischen Zurüstungen und rhetorisch-suggestiv im Unterrichtsverfahren: ohne Autorität ist ein solches System weder in Gang zu setzen noch zu erhalten⁽¹¹⁴⁾. . . . *Steiner* und die Waldorfschule gehören zu dem großen Strom des Unbehagens an der Moderne, an den Lernanforderungen einer funktional differenzierten Gesellschaft mit unsicheren Zielen und variablen Wegen, an Staatsapparat und Lehrplanreglement“ (*Prange* 1985, S. 120). Doch trotz der zentralen Vorwürfe der Wissenschaftsfeindlichkeit, des (auch pädagogischen) Synkretismus und des Antimodernismus kommt *Prange* – wie auch andere Kritiker der *Grundlagen* der Waldorfpädagogik – nicht umhin, der Praxis der Waldorfschule zu attestieren, daß sie „Erinnerungen an konventionelle und vergessene Wahrheiten (enthält), die das pädagogische Denken und Handeln nicht ohne Nachteil aufgeben kann“ (ebd. S. 151). Er meint in erster Linie dabei den Nachdruck auf ein Lernen durch Nachahmung in den

ersten Schuljahren, das Gewicht der „sinnlich-ästhetischen Kultivierung“, die Hervorhebung der geschichtlich-genetischen Dimension im Lehrplan und die bewußte Übernahme von Verantwortung durch den einzelnen Waldorflehrer.

Auf der Seite der *Befürworter* der *Steinerschen* Pädagogik steht u. a. Harm *Paschen*: Er legt seinen erziehungswissenschaftlichen Zunftgenossen nahe, sich eher den Grundmerkmalen der Waldorfpädagogik, d. h. der konkreten Fülle ihrer *Praxis* rekonstruierend zuzuwenden, als sie wie Prange durch den Vergleich mit dem Phantom einer vermeintlich allgemeingültigen wissenschaftlichen Pädagogik beurteilen und verurteilen zu wollen. Für *Paschen* hält „die Waldorfpädagogik systematisch gesehen mit praktischem Erfolg eine Position besetzt, die zur staatsschul- und sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft inkommensurabel ist“ (*Paschen* 1987, S. 397). Er begreift diese „alternative klassische pädagogische Position“, die „den für Kinder, Gesellschaften und Umwelt zerstörerischen Kräften des Fortschritts zeitgemäß mit einer intensiven ganzheitlichen Elementarbildung antwortet und lebenserhaltende Umgangsformen entwickelt“ (ebd. S. 398), als eine an „Geist“ orientierte Pädagogik, die nur auf der Grundlage der Wissenschafts- und Erziehungsvorstellung *Goethes* fruchtbar diskutiert werden könne. Die Überlegungen *Paschens* hat Werner E. *Spies* in gewisser Weise weiter konkretisiert: Als Konturen des „Gegenprogramms“ der Waldorfschule benennt er „das Unterrichtsprinzip Fähigkeitsentwicklung und die methodischen Prinzipien Stetigkeit – Tätigkeit – Sinnlichkeit – Bezogenheit – Sozialverpflichtung“ (*Spies* 1985, S. 212). Fähigkeitsentwicklung bedeutet, Lehrstoffe daraufhin auszuwählen, daß sie Fähigkeiten von Kopf, Herz und Hand hervorlocken; Stetigkeit meint die ritualen Gliederungen des Zeitablaufs und die Zusammenfassung der Unterrichtsstoffe in Epochen; Tätigkeit verwirklicht sich in einem breiten Angebot praktisch-gestalterischer Arbeiten; Sinnlichkeit meint die Kultivierung aller Sinne im Unterricht und im Schulleben durch künstlerische und handwerkliche Gestaltung, gärtnerische Pflege und Erkundung der handgreiflichen Umwelt; Bezogenheit drückt aus, daß das Bildungsprogramm der Waldorfschule auf die Entwicklung des einzelnen Schülers und auf die „Ganzheit“ der Kultur zugleich ausgerichtet ist. Die hauptsächliche Bedingung für die praktische Wirksamkeit des „Gegenprogramms“ Waldorfschule sieht *Spies* darin, daß hier „Ordnung und Zusammenhang, die im surrealen Wirbel unseres öffentlichen Lebens gefährdet sind, innerschulisch (her)gestellt werden“ (ebd.).

Das *Paradox* der Waldorfpädagogik, „daß Gutes und Brauchbares aus – wissenschaftlich gesprochen – Dubioseem erwächst“ (*Schrey* 1968, S. 23), ist damit freilich nicht aufgelöst. Die einen unterziehen die Grundlagen der anthroposophischen Pädagogik einer vernichtenden Kritik und verlieren dabei den unbefangenen Blick für die Praxis der Waldorfschule. Die anderen sehen die „sinnerfüllte Praxis“ und machen einen Bogen um die „übersinnliche Empirie“ *Steiners*. Die Waldorfpädagogen ihrerseits insistieren hartnäckig darauf, daß sämtliche Normen und Formen des Erziehungsgefüges der Waldorfschule aus der kosmischen Menschenkunde *Steiners*

abgeleitet seien. Vielleicht resultiert das Paradox von Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik aus diesem letzteren deduktionslogischen Fehlschluß; denn die Ableitung ist nur eine scheinbare. In Wahrheit kann die Waldorfpädagogik ihr gesamtes Lehr- und Erziehungsgefüge gar nicht aus ihren übergeschichtlichen Normvoraussetzungen lückenlos deduzieren; sie muß – wie alle normative Pädagogik – für die zahlreichen Einzelfragen der Erziehungspraxis immer auch auf geschichtlich überlieferte pädagogische Orientierungen zurückgreifen. Nicht in den vormodernen „Wahrheiten“ der anthroposophischen „Theorie“, vielmehr in der Vielseitigkeit der damit in Beziehung gesetzten pädagogischen Anschauungsformen und Maximen muß der systematische Grund gesucht werden für die überraschend wirksame und auch oder wieder anregende Erziehungswirklichkeit der Waldorfschulen. Der Pädagoge als praktisch Handelnder kann nicht wie der Jurist oder der Theologe auf einen verbindlichen, festgelegten „Gesetzestext“ zurückzugreifen; er muß, da absichtliches Handeln nur unter Grundsätzen und Verfahren möglich ist, sich eine Dogmatik erst bilden. Dabei sind die begrifflich-abstrakten Argumentationen der Wissenschaftler oft weniger von Nutzen als die vortheoretisch-bildhaften Orientierungen des überlieferten *pädagogischen Gemeinsinns* (vgl. Künzli 1988, S. 367 ff.). Die Waldorfpädagogik hält an zentralen kollektiven Anschauungsformen und berufsethisch geprägten Schematismen des modernen Erziehungsdenkens unbeirrt fest, obwohl die sie fundierende Anthroposophie im tiefsten Grunde eine Entmodernisierungsbewegung ist. So werden etwa aufbewahrt:

- der Gedanke der entwicklungsgemäßen Stufung des Bildungsweges nach der Herausbildung der „Kräfte“ des Kindes und nach der Entstehung des kulturellen Wissens,
- die Vorstellung von der rechten Abfolge des Lernens vom Tun übers Anschauen zum Begreifen,
- die Forderung nach Vielseitigkeit und Ganzheitlichkeit des Bildungsangebots, nach der Entwicklung der „Kräfte“ von Kopf, Herz und Hand,
- der Grundsatz der stabilen Gemeinschaft, z. B. im Festhalten an der leistungsheterogenen koedukativen Jahrgangsklasse über die gesamte Schulzeit,
- das Prinzip bewußter pädagogischer Führung bzw. der Pädagogisierung aller sozialen, inhaltlichen, zeitlichen und räumlichen Bezüge (vgl. auch Fintelmann 1985).

Diese klassischen pädagogischen Anschauungen können hier die Erfahrung der Gemeinsamkeit im praktischen Handeln verbürgen: der Waldorfpädagoge weiß in einer unübersichtlich gewordenen Welt, wo er steht und was er will. Zwar will die anthroposophische Geisteswissenschaft den Materialismus, Szientismus und Pluralismus der Moderne überschreiten; die Pädagogik der Waldorfschulen bleibt aber trotzdem weiter an das pädagogische „Projekt“ der Moderne gekettet: an den Gedanken einer teleologischen und methodischen Eigenstruktur der Erziehung, insbesondere an die Universalie Kind mit seiner Phasenfolge der Entwicklung und an das Erzieher-Kind-Szenarium in der Inselwelt von Kinderzimmer und Schule (vgl. *Wünsche*

1985; *Wünsche* 1989). Das moderne pädagogische Bewußtsein, einmal etabliert, ist auch in Entmodernisierungsbewegungen wie der anthroposophischen Pädagogik sehr schwer wieder loszuwerden: „Seine Wirklichkeitsdefinitionen und seine psychologischen Folgen werden noch bis in die Rebellionen gegen dieses Bewußtsein mitgeschleppt, so daß sich das ironische Schauspiel bietet, daß die Modernität von Leuten angegriffen wird, deren Bewußtsein eben diese Modernität voraussetzt“ (*Berger et al.* 1975, S. 185).

Der pädagogische Common Sense der Waldorfpädagogen ist allerdings nicht mehr wie z.B. bei *Pestalozzi* und *Herbart* ein offener Dogmatismus, der zur produktiven Verarbeitung neuer Herausforderungen zwingt. Durch die scheinbare Ableitung aus der ewigen Ordnung der „höheren Welten“ sind auch die pädagogischen Normen und Formen der Waldorflehrer *remythisiert* und *rekultiviert*. Sie sind daher ständig von doktrinäer Erstarrung bedroht.

Anmerkungen

- 1 Die Zahl der Freien Waldorfschulen in der Bundesrepublik und Berlin (West) stieg von 1964 bis 1974 von 28 auf 38; im Jahre 1984 gab es 82, seit dem Schuljahr 1988/89 bestehen 113 Schulen. Parallel dazu ist die Zahl der Waldorfkinderergärten und der Seminare für Waldorflehrer und -erzieher angestiegen.
- 2 In der Anhängerschaft Rudolf *Steiners* gibt es Menschen, die die anthroposophische Weltanschauung dogmatisch bis in die Terminologie *Steiners* hinein vertreten. Auf der anderen Seite findet man auch weltoffene, intellektuell vielseitig interessierte und (normal)wissenschaftlich ausgewiesene Menschen, die deshalb an *Steiners* Werk festhalten, weil sie in manchen seiner Feststellungen einen Schlüssel für die Lösung ihrer existenziellen und beruflichen Bedrängnisse gefunden haben. Man sollte auch deutlich zwischen Praktikern unterscheiden, die, wie viele Waldorfpädagogen und Kunsttherapeuten, sich nahezu ausschließlich auf die Anthropologie *Steiners* berufen, und solchen, die, wie die anthroposophisch orientierten Mediziner, die Ansichten *Steiners* zur „Erweiterung“ ihrer schulmedizinisch-naturwissenschaftlichen Erfahrungsgrundlagen benutzen wollen.
- 3 Die Entstehung der ästhetisch-kultischen Ambitionen *Steiners* und ihre zunehmende Entfaltung (vgl. *Wehr* 1982, S. 161f., 172, 203, 207, 232) steht im engen zeitgenössischen Zusammenhang mit der Faszination der Berliner und Münchener Bohème der Jahrhundertwende für naturreligiöse Mythen, Mysterien, (Tanz-) Kulte und für die Idee des Tempelbaus (vgl. *Janz* 1985).
- 4 Heinz *Kloss* meint sogar, daß in der Waldorfpädagogik vieles von „vor- und außerabendländischen Lehrweisen“ verwandelt mitschwingt. Z.B. tritt das Buch in der Unterstufe hinter das, dem Lehrer häufig rhythmisch-chorisch nachgesprochene und nachgesungene Wort zurück (vgl. *Kloss* 1955, S. 144).

Literatur

- Barz*, Heiner: Der Waldorfkinderergarten. Weinheim/Basel 1984
- Berger*, Peter L.: Der Zwang zur Häresie, Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1980
- Berger*, Peter, *Berger*, Brigitte, *Kellner*, Hansfried: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt a. M./New York 1975

- Beckmannshagen, Fritz*: Rudolf Steiner und die Waldorfschule. Wuppertal 1984
- Böhme, Gernot*: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Frankfurt a. M. 1985
- Böhme, Gernot*: Philosophieren mit Kant. Frankfurt a. M. 1986
- Cassirer, Ernst*: Die Philosophie der symbolischen Formen: Zweiter Teil: Das mythische Denken (1925). 7. Aufl. Darmstadt 1977
- Cohn, Jonas*: Goethes Denkweise. Archiv f. Gesch. d. Philosophie XLI (1932), S. 1 ff.
- Dietz, Hans*: Rez. v. Friedrich *Edding* u.a. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik (1985). Neue Sammlung 26 (1986), S. 436 ff.
- Eliade, Mircea*: Das Heilige und das Profane. Frankfurt a. M. 1984
- Eliade, Mircea*: Mythos und Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1984
- Feyerabend, Paul K.*: Wissenschaft als Kunst. Frankfurt a. M. 1984
- Fintelmann, Klaus J.*: Bildungs- und lerntheoretische Grundsätze der Hibernia-Pädagogik. In: Friedrich *Edding* u.a. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Stuttgart 1985
- Garz, Detlef*: Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Pädagog. Rundschau 43 (1989), S. 17 ff.
- Harbsmeier, Götz*: Anthroposophie – eine moderne Gnosis. München 1957
- Hübner, Kurt*: Kritik der wissenschaftlichen Vernunft. Freiburg/München 1978
- Hübner, Kurt*: Wie irrational sind Mythen und Götter? In: Hans Peter *Duerr* (Hrsg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. 2. Bd. Frankfurt a. M. 1981
- Hübner, Kurt*: Die Wahrheit des Mythos. München 1985
- Janz, Rolf-Peter*: Die Faszination der Jugend durch Rituale und sakrale Symbole. In: Thomas *Koebner* u.a. (Hrsg.): Mit uns zieht die neue Zeit. Der Mythos Jugend. Frankfurt a.M. 1985
- Jaspers, Karl*: Chiffren der Transzendenz. 4. Aufl. München/Zürich 1984
- Jonas, Hans*: Gnosis und spätantiker Geist. Erster Teil: Die mythologische Gnosis (1934). 3. Aufl. Göttingen 1964
- Kerenyi, Karl*: Die anthropologische Aussage des Mythos. In: H.G. *Gadamer*/P. *Vogler* (Hrsg.): Philosophische Anthropologie. Erster Teil. Stuttgart 1975
- Kloss, Heinz*: Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen. Stuttgart 1955
- Kosłowski, Peter*: Die Baustellen der Postmoderne – Wider den Vollendungszwang der Moderne. In: Peter *Kosłowski* u.a. (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Weinheim 1986 (Civitas Resultate Bd. 10)
- Kosłowski, Peter*: Einleitung: Philosophie, Mystik, Gnosis. In: Peter *Kosłowski* (Hrsg.): Gnosis und Mystik in der Geschichte der Philosophie. Zürich/München 1988
- Kosłowski, Peter*: Gnosis und Gnostizismus in der Philosophie. Systematische Überlegungen. Ebd.
- Kosłowski, Peter*: Supermoderne oder Postmoderne? Überlegungen zur Metaphysik. (Vortrag geh. am 1. 2. 1989 an der Univ. Mainz) unveröff. Manuskript 1989
- Kügelgen, Helmut von*: Aus der Menschenkunde des Erziehungsalters. In: *Kügelgen, Helmut von* (Hrsg.): Plan und Praxis des Waldorfindergartens. 9. Aufl. Stuttgart 1985
- Künzli, Rudolf*: Vergewöhnlichung des Neuen. Der Common Sense in pädagogischen Argumentationen. Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 365 ff.
- Kuhn, Thomas S.*: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. 1973
- Langerbeck, Hermann*: Aufsätze zur Gnosis, Göttingen 1967

- Lenzen, Dieter*: Melancholie. Fiktion und Historizität. In: Gunter *Gebauer* u. a.: Historische Anthropologie. Reinbek 1989
- Mackensen, Manfred von*: Der Unterricht in Naturwissenschaft am Beispiel der Physik. In: Stefan *Leber* (Hrsg.): Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. Darmstadt 1983
- Mowinckel, Sigmund*: Religion und Kultus. Göttingen 1953
- Pannenberg, Wolfhart*: Späthorizonte des Mythos in biblischer und christlicher Überlieferung. In: Manfred *Fuhrmann* (Hrsg.): Terror und Spiel. Probleme der Mythenrezeption. München 1971
- Paschen, Harm*: Waldorfpädagogik: Impuls und Bewegung. Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 393ff.
- Prange, Klaus*: Erziehung zur Anthroposophie. Bad Heilbrunn/Obb. 1985
- Prange, Klaus*: Wie frei ist das „Freie Geistesleben“? Das Schulverständnis der Waldorfpädagogik im Lichte der pädagogischen Soziologie. In: Katholische Akademie Schwerte (Hrsg.): Waldorfpädagogik – Selbstdarstellung, Zustimmung, Kritik. Schwerte 1987
- Quispel, Gilles*: Gnosis als Weltreligion, Zürich 1951
- Raab, Rex*: Die Waldorfschule baut: 60 Jahre Architektur der Waldorfschule. Stuttgart 1982
- Rauthe, Wilhelm*: Erfahrungen mit dem Epochenunterricht in der Waldorfschule. In: Stefan *Leber* (Hrsg.): Die Pädagogik der Waldorfschulen und ihre Grundlagen. Darmstadt 1983
- Rittelmeyer, Christian*: Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre. Zeitschr. f. Pädagogik. 21. Beiheft (1987), S. 27ff. (a)
- Rittelmeyer, Christian*: Einleitung in das Tagungsthema „Erziehung und Bildung im Mittelalter und in der frühen Neuzeit“. In: IZEBF Nr. 31 (1987), S. 11ff. (b)
- Ritter, Hans Martin*: Begegnung auf einem Grat. In: Otto *Hansmann* (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987
- Rumpf, Horst*: Handgreiflich-praktisches Tun in der Schule – Luxus oder Lebenselixier? In: Friedrich *Edding* u. a. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Stuttgart 1985
- Schrey, Helmut*: Waldorfpädagogik. Bad Godesberg 1968
- Schulz, Esther*: Das Arbeitsfeld einer Waldorflehrerin. In: Otto *Hansmann* (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987
- Spaemann, Robert*: Ende der Modernität? In: Peter *Kosłowski* u.a. (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Weinheim 1986 (Civitas Resultate Band 10)
- Spies, Werner E.*: Gleichrichtung und Kontrast – Schulprogramme und Gesellschaftsprogramme. In: Friedrich *Edding* u. a. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Stuttgart 1985
- Spies, Werner E.*: Didaktische Prinzipien einer integrierten Sekundarstufe II. In: Otto *Hansmann* (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987
- Steiner, Rudolf*: Das Geheimnis der Temperamente (1908/09). Basel 1980
- Steiner, Rudolf*: Die Geheimwissenschaft im Umriss (1910). Frankfurt a. M. 1985
- Steiner, Rudolf/Wegman, Ita*: Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen (1925). 6. Aufl. Dornach 1984
- Taubes, Jacob*: Der dogmatische Mythos der Gnosis. In: Manfred *Fuhrmann* (Hrsg.): Terror und Spiel. Probleme der Mythenrezeption. München 1971
- Tellenbach, Hubertus*: Zur Krise des Kultischen. In: Anthropologie des Kults. Beitr. von Alois *Hahn* u. a. Freiburg/Basel/Wien 1977
- Ullrich, Heiner*: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. 2. Aufl. Weinheim/München 1988 (a)

- Ullrich, Heiner*: Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Neue Sammlung 28 (1988), S. 168ff. (b)
- Wagenschein, Martin*: Erinnerungen für morgen. Weinheim/Basel 1983
- Wehr, Gerhard*: Rudolf Steiner. Wirklichkeit, Erkenntnis u. Kulturimpuls. Freiburg i. Br. 1982
- Welsch, Wolfgang*: Einleitung. In: Wolfgang *Welsch* (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüssel-Texte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim 1988
- Wünsche, Konrad*: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. Neue Sammlung 25 (1985), S. 433ff.
- Wünsche, Konrad*: Die Bemühungen um einen anthropomorphen Menschen. In: Gunter *Gebauer* u. a.: Historische Anthropologie. Reinbek 1989
- Heiner Ullrich*, geb. 1942, Dr. phil., Akademischer Oberrat am Pädagogischen Institut der Universität Mainz. Schwerpunkte: Theorie und Geschichte der Bildung, Didaktik. Anschrift: Lion-Feuchtwanger-Str. 67, 6500 Mainz