

Rittelmeyer, Christian

Okkultismus-Phobien. Anmerkungen zur Kritik an den Waldorfschulen

Die Deutsche Schule 81 (1989) 4, S. 475-487



Quellenangabe/ Reference:

Rittelmeyer, Christian: Okkultismus-Phobien. Anmerkungen zur Kritik an den Waldorfschulen - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 4, S. 475-487 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-350465 - DOI: 10.25656/01:35046

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-350465>

<https://doi.org/10.25656/01:35046>

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

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 doktrinaire 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 Lebensweltbezügen 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

Wenn die seit einigen Jahren zunehmende kritische Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik auch zu begrüßen ist, so muß ihre Art bei aufmerksamer Betrachtung doch Bedenken hervorrufen. Gewiß: die feine Ironie beispielsweise in Klaus Pranges „Erziehung zur Anthroposophie“ mag problematische Züge bloßlegen, die sowohl das Steinersche Werk als auch die Waldorfschulen stellenweise zu haben scheinen, und die inzwischen zahlreichen kritischen Arbeiten Heiner Ullrichs zur Waldorfpädagogik schärfen das Bewußtsein für die kulturellen und historischen Bezüge der anthroposophischen Pädagogik. Das mag auch manche Waldorfpädagogen produktiv anregen, die sich allzu konzentriert auf den Spuren anthroposophischer Tradition bewegten und nun veranlaßt werden, den Blick in die weitere Umgebung schweifen zu lassen. Aber in ihrer Gesamtheit beginnt sich die Waldorf-Kritik als eine Phalanx der Selbstgerechten zu etablieren und fordert damit ebenso zu Einblicken in das methodologische Vorgehen ihrer Autoren wie zu Ausblicken auf die Konturen der Steinerschen Pädagogik heraus. Um solche Einblicke in die Modalitäten der Kritik, nicht um Einzelheiten der berechtigten und sachkundigen Auseinandersetzung mit den Waldorfschulen geht es mir in dem folgenden Kommentar, in dem ich vier Hauptrichtungen der Waldorf-Kritik unterscheiden möchte:

Kritik der Waldorf-Praxis

Hier stehen pädagogische *Praktiken* der Schulen im Blickfeld: fragwürdige Erziehungspraktiken, autokratische Lehrer, seltsame Zeugnisprüche, naive Schülerdiagnosen, rigide Aufnahmeverfahren, Schnüffeleien in den Privatsphären von Waldorfeltern sind nur einige Beispiele aus dem umfangreichen Themenkatalog, der nicht selten in der Form von Pamphleten präsentiert wird (z. B. Kelber 1983, Beckmannshagen 1984, Feltes 1986, „Pflasterstrand“ 1987, Rudolph 1988). In Herne wurde vor einigen Jahren ein „Distelbund waldorfgeschädigter Eltern“ gegründet, der sich unter der Maxime K. Pranges präsentiert, die Waldorfpädagogik sei der „Versuch, die Droge Anthroposophie bekömmlich zu machen“ (Feltes 1986). Dichtung und Wahrheit vermischen sich allerdings in den kritischen Publikationen gelegentlich recht innig, so z.B., wenn Beckmannshagen in seine Fallschilderungen Phantastereien des Typs einwebt, Waldorflehrerinnen hätten aus Erkenntnisgründen auf das Waschen ihrer Haare zu verzichten. Gleichwohl darf man begrüßen, daß nicht nur der Zurichtung von Schülern und der Verödung unserer Lernkultur in konfessionellen und staatlichen Schulen Aufmerksamkeit geschenkt wird (z.B. Creutz 1977 sowie H. Rumpf in verschiedenen Publikationen), sondern auch dem gelegentlich problemati-

schen Erziehungsalltag in Waldorfschulen. Dabei scheint das anthroposophische Gepräge der Waldorfpädagogik aber manchen Interpreten über Gebühr zu irritieren. So mutet es z.B. die unkundige Leserschaft sicher merkwürdig an, wenn ihr das Waldorf-Schulfach Eurythmie als eine Art Mysterientanz beschrieben wird (Kögler, S. 50) oder wenn Frau Rudolph (S. 53) sogar davon berichtet, Steiner habe dieses Fach als eine Art „Gespräch der Erzengel“ bezeichnet. – Ich greife dieses scheinbar randständige Beispiel heraus, weil sich die Polemik der genannten Autoren aus derartigen demagogischen Miszellen aufbaut. Warum demagogisch? Weil das unkundige Lese-Publikum keinerlei Einblick in Steiners Verständnis jener kritisierten Unterrichtspraktiken erhält. Oder ist von den Eurythmie-Berichterstattern z.B. einmal in der folgenden Weise über dieses künstlerische Fach *nachgedacht* worden?: So wie Nietzsche in der Musik den Ausdruck einer *stillgestellten Körpermotorik* erblickte, die ohne Musik aktiv würde (Götzen-Dämmerung, Streifzüge 10), so erblickte Steiner in der Eurythmie unter anderem die Form, in der jene zurückgehaltenen, keineswegs pantomimisch zu verstehenden Bewegungsintentionen zum Ausdruck kommen, die spontan nur dann zum Ausdruck kämen, wenn sie sich nicht im Medium der Worte und Klänge transfigurieren könnten: ein interessanter Gedanke, der durch neuere Untersuchungen zum Zusammenhang von Spracherwerb und Körpermotorik auch empirische Nahrung erhält (z. B. Condon 1975). Reflektiert man ihn genauer, dann eröffnet er natürlich auch neuartige Verständnismöglichkeiten im Hinblick auf die „Mysterientänze“ des Altertums, die Steiner allerdings mit der Eurythmie nicht einfach gleichsetzt, sondern analogisiert. Sollte ihnen eine ähnliche Repräsentation von sprachbezogenen Bewegungsintentionen zuzuschreiben sein? Läßt sich das historisch dokumentieren? – Die *modernen* eurythmischen Interaktionen wären dann – unter anderem – als ein bewußtes Ins-Bild-Setzen jener motorischen Habitus zu verstehen, die der Morphogenese von Sprache und Gesang zugrundeliegen mögen. Werden solche anthropogenetisch angelegten Bewegungsintentionen als „Gespräch der Erzengel“ nahegelegt, dann gewiß nicht im Hinblick auf jene geflügelten Menschengestalten, die schon der frühmittelalterliche Theoretiker Dionysius Areopagita nur als didaktisch-allegorische Figuren zulassen wollte und denen beispielsweise Pico della Mirandola im 15. Jahrhundert seine aufgeklärten Engel-Diskurse entgegensetzte. Kritik der Eurythmie sollte produktiv solchen Spuren folgen, statt sich und die Leser mit den Usancen eines biedermeierlich verdrehten Mysterien- und Engelverständnisses zu verschueklappen. Zur Klärung der oft seltsam anmutenden Hinweise Steiners reicht aber auch der bei Waldorf-Kritikern beliebte Rekurs auf die anthroposophische Sekundärliteratur keineswegs aus; die Texte Steiners interpretiert schließlich jeder nach Maßgabe seines intellektuellen Vermögens. Gefordert ist vielmehr die sorgfältige Textanalyse der *Steinerschen* Schriften: davon ist in den erwähnten Texten auch nicht die Spur zu finden. Stattdessen bei Rudolph und anderen ein flinkes Feuilletton mit Metaphern vom Typ der „Ver-Steinerung“ (was haben die Leute gegen das Gestein? Ich habe einen Schrank voll Amethyste, Kristalle und Turmaline und freue mich fast täglich daran).

Kritisch gemeinte Beiträge wie die von Beckmannshagen, Kögler und Rudolph zeigen eine für den Außenstehenden kaum bemerkbare Vermischung durchaus sachlicher Kritik an fragwürdigen Symptomen dieser und jener Schule mit uninterpretierten, aus dem Zusammenhang gerissenen und deshalb unverstandenen Zitaten aus der anthroposophischen Literatur. Dieses Schnüffeln in Fragmenten insbesondere des Steinerschen Werkes ohne Verständnis ihres Zusammenhanges, dieses unreflektierte Zurückstoßen des „Artfremden“ und das gierige Verlangen nach „Arteigenem“ demonstriert wohl jene Eigenart, die Steiner einmal als ins Gedankenleben metamorphosierte Hundeschnauze bezeichnete.

Konfessionelle Kritik

Eine andere Form der Waldorf-Kritik wird von Vertretern der beiden großen Kirchen vorgetragen: Die Waldorfschulen, so lautet der Vorwurf, erziehen unchristlich oder vermitteln ein falsches Bild des Christentums. In der Manier moderner Großinquisitoren wird dabei implizit die Deutungsgeschichte des Christentums für abgeschlossen, seine Auslegung für kanonisiert und die Kirche zur geheimen Lizenzierungsinstanz christlicher Anschauungen erklärt: eine Renaissance längst überwunden geglaubter Anmaßungen (z. B. Kögler 1984, Rest 1987, Bischöfliches Seelsorgeamt 1988, Günther 1988). Ein im bayrischen Kultusministerium unter Verschuß gehaltenes Gutachten, das katholischen Glaubensbrüdern allerdings zugänglich ist (Oswald 1986), bescheinigt den Waldorfschulen Unchristlichkeit, Vertreter der evangelischen und katholischen Kirche warnen mehr oder minder verdeckt und häufig unter dem Protest katholischer und evangelischer Eltern vor dem Besuch der Waldorfschulen (Frankfurter Rundschau vom 3. 12. 1987, Urschel 1988, Evangelische Zeitung 1989). In einer mildereren Abwandlung dieser Kritik wird den Waldorfschul-Lehrern nahegelegt, sich vom unchristlichen Okkultismus der Steinerschen Anthroposophie zu lösen (Salzmann 1987). Andererseits ist aber auch auf Persönlichkeiten und Institutionen beider Kirchen hinzuweisen, die – wie z. B. das Religionspädagogische Institut in Loccum – echte Dialogbereitschaft zeigen, die übrigens ebenso von Waldorf-Vertretern zu fordern wäre: Hier könnten wirkliche Diskurse an die Stelle publizistischer Ketzerverfahren treten (siehe dazu auch Schroeder u. a. 1987).

Die Waldorf-Erziehung als Nachfolgebildung

Eine weitere Gruppe von Einwänden baut auf der historischen Relativierung der Waldorfpädagogik auf. Diese wird auf den Herbartianismus (Prange 1985), auf die Reformpädagogik (Tangemann 1984, Ullrich 1982, 1984) oder mit einzelnen ihrer Elemente – wie der Temperamentenlehre – auf bestimmte Schriften und Positionen der Vergangenheit zurückgeführt (z. B. Ullrich 1984; 1987 b; Tremml 1987; kritisch dazu auch Herz 1982, Fücke 1982): alles schon dagewesen, Steiner als Epigone. So interessant es indessen sein mag, gewisse Eigenarten der Waldorfpraxis mit Phänomenen der pädagogischen Historie zu vergleichen – auch Anthroposophen nehmen davon offenbar dankbar Kenntnis (z. B. Kirsch 1984) –: Diese Vergleiche

führen im Hinblick auf die didaktisch wirksamen Grundlagen der Waldorfpädagogik in die Irre. Die Anthropologie Steiners unterscheidet sich von bisherigen anthropologisch-pädagogischen Positionen so grundlegend, daß diese sich eher im konfessionellen und staatlichen Schulwesen als in den Waldorfschulen wiederentdecken lassen. Gerade an der „okkulten“ – d. h. bei Steiner: ihre Evidenz nicht unmittelbar und empirisch, sondern erst durch begriffliche und meditative Anstrengung des Erkenntnissubjektes gewinnenden – Kosmologie und Anthropologie setzt daher auch eine weitere Richtung der Waldorfschul-Kritik an, die gleich noch zu besprechen sein wird. Es führt aber nicht grundsätzlich weiter, etwa in der Temperamentenlehre Steiners Rudimente der psychologischen „Ratgeberliteratur“ des 19. Jahrhunderts aufzuspüren, wenn jene, im markanten Unterschied zu dieser, ihre sinngebende Situierung erst in der anthroposophischen Anthropologie der „Wesensglieder“ findet (physischer, ätherischer, astraler Leib und Ich), aus deren Zusammenspiel sich die jeweiligen Temperamenttingierungen ergeben (Steiner 1966). Den Kritikern ist dieser Zusammenhang im allgemeinen bekannt; beliebter als eine sorgfältige Analyse dieses Zusammenhangs ist aber dann doch die Darstellung des Eklektikers Steiner, der gleich einem Schwamm die Wissensbestände dieser Welt aufsaugt und anthroposophisch eingefärbt von sich gibt (Prange 1985). Das dermaßen mit einem Sinnbild beschriebene Verfahren wäre aber nicht notwendig problematisch: Strawinskys Kompositionen werden nicht dadurch zu Bachschen, daß sie aus diesen zitieren; Goethe wird durchs undeklarierte Zitieren Plotins nicht zu dessen Dublette, Schelers oder N. Hartmanns Schichtenlehren werden nicht dadurch zu Troxlers oder Steiners, daß sie in ähnlicher Weise anorganische, organische, beseelte und bewußte Natur unterscheiden, etc. Gerade die Didaktik der Waldorfpädagogik ist über äußerliche Vergleiche z. B. mit herbartianischen oder reformpädagogischen Gedanken wissenschaftlich gar nicht erreichbar, sondern nur durch ein sehr intimes beobachtendes Begleiten jenes Prozesses, in dem sich anthroposophische Grundsätze und Übungen beim einzelnen Lehrer in die Unterrichtsplanung und -gestaltung umsetzen: rasch würde dabei das spezifisch Andersartige dieser Pädagogik deutlich. Nicht ein Stellungnehmen aus dem statischen Bezugsrahmen des pädagogisch Vertrauten ist für die Kritik gefordert, sondern der flexible Diskurs, der sich in das zu untersuchende Feld wirklich hereinbegibt. Er verlangt zunächst eine *genaue* Betrachtung der spezifischen Anthropologie, die Steiners pädagogische Vorstellungen prägt. Dieser hat sich in letzter Zeit neben K. Prange wohl am kenntnisreichsten und gründlichsten H. Ullrich zugewendet, und weil hier das diskussionswürdige *Fundament* der Waldorfpädagogik in den Blick gerät, möchte ich mich etwas ausführlicher mit diesem Typus der Kritik am Beispiel Ullrichs befassen.

Kritik der Anthroposophie

Die unmittelbar mit der Anthroposophie befaßte erziehungswissenschaftliche Kritik hebt vor allem den „Okkultismus“, „Mystizismus“, „Gnostizismus“ dieser „Weltanschauung“ hervor und kontrastiert sie dem „aufgeklärten“ pädagogischen Denken der Moderne. H. Ullrich z. B. hat dieses

kritische Grundmotiv publizistisch mehrfach variiert (z. B. 1986, 1987 und im vorliegenden Heft), dessen Struktur ich zunächst an einem Beispiel deutlich machen möchte, das als exemplarisch auch für andere Erörterungen dieses Typs gelten kann (Ullrich 1988).

Heiner Ullrich geht in seinem Beitrag von einem „postmodernen Krisenbewußtsein in der Pädagogik“ aus, das sich auf „die archaischen Kräfte des Mythos und seiner rituellen Gestaltungen“ zurückzieht und der wissenschaftlichen Pädagogik als einem Projekt der Moderne die Legitimation entzieht. Diese pädagogische Wende vollzieht sich im Kontext auch einer philosophischen Rehabilitation des Mythos sowie der vor allem junge Leser faszinierenden „New Age“-Bewegung: Der rationalen Wissenschaftskritik wird so die „Mythophilie“ z. B. Blumenbergs, Feyerabends, Lenzens entgegengesetzt, von der es zur „Verklärung der ritualisierenden, wissenschaftlich anachronistischen Pädagogik der Waldorfschulen“ kein weiter Weg mehr sei. Aber was ist ein „Mythos“? – Aus dem gewiß sehr umfangreichen Arsenal möglicher Interpretationen greift Ullrich jene heraus, die den Mythos als Glaubensakt, Ritus und Kultus, als inkontingent aufgefaßte Lebensform hervorhebt, die keiner Rechtfertigung mehr bedarf. Mit Blick auf die Mythenrezeption unserer Tage wird H. Poser zitiert: „Seine Konjunktur verdankt der Mythos der Hoffnung, in den Mythologien Hinweise auf mögliche Lösungen der gegenwärtigen Ordnungskrise durch Rückprojektion in einen archaischen Horizont zu finden.“ Aber: Der ursprüngliche lebendige Mythos ist heute, als begriffener, nur noch Gegenstand der „Logomythie“, während sich das genannte Motiv in den „unechten“ Mythen, in den Pseudomythen ausspielt: „Sie sind bewußt zur Erreichung bestimmter praktischer Zwecke *gemacht*, nicht mehr gelebt“. Folgerichtig ist nun auf den „gnostischen Mythos der Anthroposophie“ zu verweisen, der ein „mit wissenschaftlichem Geltungsanspruch verquickter Pseudomythos“ genannt werden kann und seit der Jahrhundertwende von Rudolf Steiner und seiner Schülerschaft „erzählt“ wird. Er kommt gerade gegenwärtig dem Remythisierungsverlangen entwurzelter Menschen entgegen. Aufs neue skizziert Ullrich die freilich seltsam anmutende Kosmologie, Reinkarnationslehre, spirituelle Erkenntnistheorie und Anthropologie Steiners, nicht ohne nebenher dem Leser die vertraute Figur einer eklektizistischen Weltanschauung nahezubringen: So verkünde die Anthroposophie im Namen der Wissenschaft dasjenige, was geradezu der Gegensatz der Wissenschaftlichkeit sei. „In der Anthroposophie Rudolf Steiners und seiner Schüler begegnet uns also im Gewande der Wissenschaft das altbekannte Antlitz des Mythos wieder“ – freilich ist es ein „unechter“ Mythos, eine „Neo-Mythologie“, ja sogar ein „entarteter Mythos“. Aber was hat der mit der Gnosis zu tun? „Die gnostische Grundhaltung ist ein antikosmischer eschatologischer Dualismus; die Grundgestalt des gnostischen Mythos ist Fall und Verknechtung, Aufstieg und Erlösung; das treibende Motiv der Gnosis ist die Entweltlichungstendenz . . .“ (Ullrich). Waldorfpädagogik wird in diesem Zusammenhang zur „Inkarnationshilfe“, ihre „Remythisierung der Erziehung“ erhält die Weihe von Ritus und Kultus, die sich selbst in den Schulbauformen noch wiederholt: das gesamte

Schulleben folgt dem „anthroposophischen Code“ bis in Details des Unterrichtsverlaufs und der Zeitorganisation hinein. Gegenüber dem „Wertpluralismus“ der Außenwelt können in diesen okkulten Erziehungsenklaven Erziehen und Unterricht wieder erfahren werden als richtunggebendes rituelles Leben im Kult, als letztlich „religiös-mythische Verklärung“ der andernorts versachlichten Pädagogik. Dies geschieht um den Preis einer Dogmatisierung der Erziehung, die den trügerischen Anspruch erhebt, Wissenschaft, Kunst und Mythos zu vereinigen.

Probleme der Okkultismus-Kritik

Die diskussionswürdigen Stellen in Ullrichs gedankenreicher Argumentation werden ersichtlich, wenn man seinen persönlichen oder auch zeitgeistgeprägten Deutungen *andere*, nicht minder naheliegende zur Seite stellt. Da er seine Gedankenführung wesentlich an der vermuteten Mythophilie orientiert, ist beispielsweise gerade mit der Maxime wissenschaftlicher Sorgfalt zu fragen, ob seine Interpretation der neuen Mythenrezeption zutreffend ist? Oder könnte die „Mythophilie“ z. B. nicht mindestens auch dem gleichen Motiv zu verdanken sein, das der Ethnomethodologie, dem Ruf nach ethnischer Toleranz und ähnlichen Phänomenen der Gegenwart zugrunde liegen mag: der Frage nach dem „Anderen“, das vernünftig gesucht, aber eben nicht in den logozentrischen Bann *einer bestimmten* Vernunftform gezogen, das nicht der „gewalttätigen Usurpation der Denkkraft“ unterworfen wird, wie es schon Schiller formulierte? Wie anderen Kulturen, Subkulturen und Menschen, so sollte auch dem historisch Anderen (dem Mythos, dem bisher kaum entschlüsselten mittelalterlichen Auffassen der „Engel“ etc.) Raum gegeben werden, nicht als Reduktion auf das eigene historische Paradigma, sondern als Bewegung auf jenes Andere zu, das einen selber verwandelt; *Levinas* (1983) hat diese Veränderung des Blicks als die Ersetzung des abendländisch-modernen Odysseus-Projektes (nach allen Irrfahrten doch in die alte Heimat zurückkehren) durch das Abraham-Projekt bezeichnet (alle Brücken hinter sich abbrechen, Neuland suchen wie in der tonal ungebundenen melodischen Transposition einer Webernschen Komposition). Hier figuriert die dynamische Konsequenz jener modernen Freiheitsideale, an deren philosophischem Zwangscharakter sich einige vermeintlich aufgeklärte, in Wahrheit zu erkenntnistheoretischen Findlingen mineralisierte Erziehungstheoretiker gerne festhalten: Ihnen, die sich auf einer fortgeschrittenen Bewußtseinsstufe wähnen, erscheint dann freilich alles vermeintlich Gewesene klein, überholt, abstrus wie z. B. das „Gespräch der Erzengel“ oder der gern so nebenher erwähnte „Neuplatonismus“. Dieses beiläufige Abtun vermeintlich längst durchschauter Gestalten der Vergangenheit opponiert dem undogmatischen Meinungspluralismus, den man gern für sich in Anspruch nimmt, und Nietzsches ironischer Ausruf „Der Erdfluch und die Weltgeschichte, die Weltgeschichte und der Erdfluch“ hat nicht nur für Hegel, sondern auch für diese Wissenschafts-Papagalli in den Spuren Kants und Diderots seine Geltung, denen Heiner Ullrich ungewollt terminologische Guck-Fensterchen an die Hand gibt (z. B. *Feger* und *Prado* 1989). Blickt man jedoch mit

der beschriebenen Flexibilität auf die „Mythophilie“, dann muß darin keineswegs eine nostalgische Rückwendung, es kann vielmehr eine rationale Bewegung in das ganz Andere gesehen werden; auch ergeben sich dann nicht nur andere Interpretationswege für das Steinersche Werk, sondern auch für dessen Bezüge zur Postmoderne-Diskussion: Steiners durchaus der Aufklärung verpflichtete „Philosophie der Freiheit“, die freilich dem kantianischen Logozentrismus opponiert, ist geradezu eine frühe Version der postmodernen Kritik an den „großen Erzählungen“, die das individuelle Freiheitsbestreben, paradox genug, durch ein logisches Reglement zu sichern suchen. Wenn Steiner in seiner „Philosophie der Freiheit“, vor allem mit Blick auf die Moralphilosophie Kants, jede „autoritative Moral“ kritisiert und die kantianischen Grundsätze geradezu als „Tod aller individuellen Antriebe des Handelns“ bezeichnet, wenn er gegen derartige Doktrinen den „ethischen Individualismus“ und die aus der Situation geborene Intuition des jeweils angemessenen Handelns darstellt, dann spricht er Handlungsmaximen an, die gerade auch der postmodernen Philosophie wesentlich geworden sind. „Ich frage keinen Menschen und auch keine Regel: soll ich diese Handlung ausführen, sondern ich führe sie aus, sobald ich die Idee davon gefaßt habe“ (Philosophie der Freiheit, 9. Kapitel). „*Leben in der Liebe zum Handeln und Lebenlassen im Verstandnis des fremden Wollens ist die Grundmaxime der freien Menschen*“ (ebd.).

Nicht uninteressant wäre in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich die „großen Erzählungen“ nicht bis in den staatsmonopolistischen Schulbetrieb hinein fortsetzen? Sollte der Fortschritt im Schulwesen dann sehr bald darin bestehen, daß es mehr und mehr ein „nomadisierendes Schulwesen“, ein „schulisches Erzählen von Fall zu Fall“ anstelle der „universalen Schul-Diskurse“ geben wird? Schulen nicht mehr in der Regie des Staates oder der großen Konfessionen, sondern aus freien Elterninitiativen hervorgehend, denen heute auch die Waldorfschulen zu verdanken sind?

Der prä-postmodernen Position Steiners korrespondiert auch deutlich seine Unterscheidung der – um mit Ullrich zu sprechen – alten gelebten Mythen von den „Logomythien“, in der Steinerschen Terminologie als Unterscheidung der Empfindungs- von der Bewußtseinsseele gefaßt, wobei dieser für uns unhintergehbaren letzteren Entwicklungsform gerade eigentümlich ist, daß sie *keine* Remythisierung in dem von Ullrich beschriebenen Sinn anstrebt: Ullrich belegt überdies diese vorgebliche Remythisierung für die Anthroposophie an keiner Stelle.

Das Fazit einer solchen Gedankenführung besteht dann gerade darin, in der Anthroposophie eine *Mythenkritik* (allerdings auch eine neue Art der Mythenrezeption) sowie eine Vorform jener konsequenten Freiheitsphilosophie zu erblicken, die sich als „Kritik an den großen Erzählungen“ gegenwärtig artikuliert. Dagegen scheint dann freilich die hermetisch anmutende Kosmologie und Anthropologie Steiners zu sprechen, die Ullrich mit der Gnosis in Verbindung bringt. Aber wie ist eine wissenschaftliche Aufklärung dieser sicher seltsamen und fremdartigen „Weltanschauung“ möglich? Doch wohl – gerade auch mit Blick auf ihre Fremdartigkeit – nicht schon dadurch, daß man an seinen Lesern eine Polonaise unerläuterter

Fragmente aus Steiners Werk vorbeihuschen läßt, sondern nur so, daß man jene Gedanken sorgfältig prüft, d. h. sie so nimmt, wie sie sich geben, und mit heuristischer Einstellung fragt: Könnten sie neue Erkenntniswege eröffnen? Verstellt mir meine gewohnte Einstellung den Blick dafür? Ich kann dieses Vorgehen wissenschaftlicher Unvoreingenommenheit, das zu üben Steiner übrigens den Waldorflehrern aufgetragen hat, in dem sonst sehr anspruchsvollen und anregenden Aufsatz Ullrichs nicht erkennen. Was spricht denn dafür, wenn nicht bloß der akademische Schlendrian des Althergebrachten, daß Steiners Deklaration eines „Ätherleibes“ substanzlose Spekulation ist? Warum fragt man beispielsweise nicht nach Korrespondenzen zu den von Naturwissenschaftlern proklamierten „morphogenetischen Feldern“: Sind das fundamentalistische Irrwege oder völlig neue Perspektiven der Biologie? Also auch der Anthropologie? (Rittelmeyer 1989). Ist der Gedanke einer Dreigliederung des menschlichen Organismus, den als „Zahlenmystik“ zu bezeichnen mir absurd erscheint, ein auch in der modernen naturwissenschaftlichen Medizin weiterführender? (Rohen u. Lütjen-Drecoll 1982). Wird der Gedanke einer „Ätherorganisation“ der Erde nicht auch durch Geologen und Klimatologen nahegelegt und rational auf den Gaia-Mythos bezogen? (Gribbin, 1980). A priori ist auf wissenschaftlichem Wege jedenfalls weder Steiner als Scharlatan noch als produktiver Visionär auszuschließen – selbst mit seiner gern als besonders lächerlich angesehenen Kosmologie des Saturn-Sonnen-Mond-Erdzeitalters usw. nicht: Daß anthroposophischer Umtriebe ganz unverdächtige Astronomen ähnliche kosmologische Entwicklungsstufen – freilich ohne die Annahme einer Präexistenz menschlicher Wesenheiten – beschreiben, wäre in diesem Zusammenhang immerhin diskussionswürdig (z. B. Rahman 1972). Allerdings: wie sollte Steiner allein meditativ schauend auf solche Evolutionsprozesse gekommen sein? Wer weiß. Lassen wir uns doch zunächst experimentierend auf seine Gedanken ein! Hervorragende wissenschaftliche Arbeiten zum Evolutionsproblem sind gerade von anthroposophischen Naturwissenschaftlern vorgelegt worden, die auch als Lehrer und Lehrerausbilder tätig sind (z. B. W. Schads und J. Bockemühls Ausarbeitungen der „Goetheanischen Phänomenologie“, die auf Anregungen Steiners zurückgehen). Gerade solche Arbeiten zeigen einen produktiven, keinen rezepthaften oder gar blasierten Umgang mit Steiners Hinweisen, finden jedoch in der Waldorfschul-Kritik keine Würdigung: Dort wird dann gern typisiert und pauschalisiert, so als sei die in Wahrheit sehr variations- und kontroversenreiche Waldorfschulbewegung eine hermetische Monokultur. Produktiver Umgang mit der Anthroposophie: das heißt gewiß nicht Schwärmerei und phantasieloses Nachbeten anthroposophischer Vorgaben, aber auch nicht selbstgerechtes Abstoßen des Fremdartigen durch außenstehende Kritiker im Stil des „Mir san mir“, sondern echtes, vernunftgeleitetes Fragen: Was könnte an der Sache dran sein? Geht man mit der beschriebenen heuristischen Einstellung an die Anthroposophie heran, verliert der Vergleich mit der – bei Ullrich ohnehin höchst vage beschriebenen – Gnosis jeden Boden (vgl. dazu auch Steiners Abgrenzungen, etwa in den „Anthroposophischen Leitsätzen“). Was hat ein solches *Fragen* mit den Thomas-Akten, mit den

Lehren der Ophiten, Valentianer usw. nun wirklich zu tun? Wird Heiner Ullrich vielleicht von jenen gnostischen Gestalten gepiesackt, die schon Flauberts heiligen Antonius bedrängten? Ist irgend etwas Substantielles über „die“ Gnosis gesagt, wenn man sie als „antikosmischen eschatologischen Dualismus“ bezeichnet? War sie „Entweltlichungstendenz“ oder vielleicht – bei genauerem Hinsehen – sogar eine „Verweltlichung“, die sorgfältiger Forschung erst langsam erkennbar wird? Was ist das denn, die „Welt“?

Die Gnosis erweist sich bei genauerem Hinsehen als ein sehr differenziertes Spektrum spätantiker und frühchristlicher Spekulationen und Glaubensgemeinschaften (Rudolph 1980, Andresen 1969-1980). Man kann in manchen ihrer Strömungen verwandte Bestrebungen zu den „neuen Bewegungen“ unserer Tage erkennen, freilich in einer historisch anderen Form: dem Empirismus und Technizismus der späthellenistischen und spätrömischen Kultur wird eine Geisteshaltung entgegengesetzt, die es sich – um mit Hegel zu sprechen – zur Aufgabe macht, jene „harte Rinde der Natur und gewöhnlichen Welt“ zu durchbrechen, „die es dem Geiste sauer macht, zur Idee durchzudringen“ (Ästhetik, Einleitung I. 2). Die allegorischen Einkleidungen einer so verstandenen „Gnosis“ gilt es jedenfalls erst noch mit einer antikolonialen Wissenschaftspropädeutik zu entschlüsseln. Wird die Gnosis auf die Waldorfpädagogik bezogen, dann sollte überdies nicht übersehen werden, daß dort ihre kirchenhistorisch verbrämte Rezeption nicht ohne weiteres übernommen wird. So sollte man z. B. nicht Koslowskis Gnosis-Begriff als einen für die Anthroposophie maßgebenden ansehen (vgl. z. B. die kritische Besprechung durch W. U. Klünker in „Die Drei“, Heft 2/1989). Überhaupt: Die von Ullrich verwendete Terminologie scheint mir zunächst eher Fragen aufzuwerfen als empirisch triftige Hinweise zu geben, gerade auch in seinem Beitrag für dieses Heft. Nur zwei Beispiele: Die Waldorfpädagogen versuchen, ihr Lehr- und Erziehungsgefüge aus (anthroposophischen) Normvoraussetzungen zu „deduzieren“? Gewiß nicht: Die Behauptungen etwa, der Mensch zeige eine funktionelle Differenzierung in Stoffwechsel-, Nerven-Sinnes- und Herz-Atmungs-System, oder seine lebendige Leiblichkeit sei nicht primär als physische Mechanik, sondern auch bedingt durch ätherische Bildekräfte-Wirkungen zu verstehen, sind als *heuristische Hinweise* anzusehen (auch wenn sie oft sehr apodiktisch formuliert wurden): beobachtet die Kinder unter diesem Gesichtspunkt und prüft *kritisch*, ob er sich als praktisch und epistemologisch weiterführend erweist; richtet eure eigene Praxis nach *euren* entsprechenden Beobachtungen, nicht nach vermutlich anthroposophischen „Richtlinien“ oder „Vorgaben.“

Oder: Die Waldorfschul-Bauten folgen einem kultischen Symbolismus? Doch höchstens in ihren schlechten Exemplaren. Entscheidend für die architektonische Planung dieser Bauten scheint mir vielmehr der Versuch der Schularchitekten zu sein, eine architektonisch gelenkte Dynamik des Bauerlebens zu erreichen, die *immer vorhandene* Rhetorik der Bauformen *bewußt* zu gestalten und die (allerdings auch von Waldorfarchitekten noch nicht zureichend aufgeklärten) Wirkungen der Raumfarben bewußt einzu-

setzen. Nirgendwo sonst im Schulbau jedenfalls – Versuchsschulen Scharouns vielleicht ausgenommen – wurde bisher so dezidiert über das gesamte architektonische Milieu und seine Rhetorik nachgedacht wie von Waldorfschul-Architekten. Daß an manchen Orten – das hat Ullrich wohl richtig gesehen – tempelgleiche Bauten entstanden sind, ist sicher eher schlechten Architekten als anthroposophischen Ideen zu verdanken. Die „kultisch-mythische Lebensgemeinschaft“ der Eltern, Lehrer und Schüler in diesen Bauten stellt sich im übrigen auch etwas anders dar, als es Außenstehende vermuten mögen: diese Gemeinschaft, die durch ihren fortwährenden materiellen und ideellen Einsatz die Existenz der Schule sichern muß und dabei zum Teil in einer außerordentlich harten Weise mit den ökonomischen Problemen der Schulgestaltung konfrontiert wird, schlummert im allgemeinen nicht in mythophiler Nostalgie dahin; man kann sich's hier nicht in mit Staatsknete ausgepolsterten Betten bequem machen, kein kultischer Schi-rokko weht bei der Bauerstellung, sondern der kräftige Wind ökonomischer Realität.

Perspektiven einer produktiven Waldorfschul-Kritik

Gern wird von Kritikern die Unwissenschaftlichkeit der Anthroposophie mit ihrer angeblichen Unüberprüfbarkeit begründet. Die durch das Wort „Baum“ wachgerufene Vorstellung des Baumes, so belehrt uns z. B. Prange (1987 a, b), kann dadurch als „wahr“ erwiesen werden, daß wir die Realität des Baumes prüfen. Auf dem gleichen Wege ist zu klären, daß es Einhörner *nicht* gibt. Steiner hingegen verfähre gerade umgekehrt: er prüfe die Wirklichkeit an der Vorstellung. Während das erstgenannte Verfahren auch Grundlage der wissenschaftlichen Prüfung ist, folgt das Steinersche, für das „Kant und die Aufklärer umsonst gelebt und gekämpft“ haben, einem unwissenschaftlichen Paradigma. - Prange erweist sich hier nicht nur als der von Feyerabend bespöttelte „brave Empirist“, der wissenschaftstheoretisch noch vor die Protokollsatz-Diskussion zurückfällt (selbst von Popper hören wir: die Basis schwankt, unsere empirischen Theorien sind auf Pfählen in den Sumpf gebaut, es gibt keine reinen Erfahrungstatsachen), sondern auch als ein wenig gedankenfreudiger Kritiker. Betrachten wir ein Element, das anthroposophische Wissenschaft begründen soll: die von Steiner empfohlene Übung der Unvoreingenommenheit (bzw. des „Glaubens“), vgl. Steiner 1978, 1979:

„Glauben drückt im okkulten Sinne etwas anderes aus, als was man in der gewöhnlichen Sprache darunter versteht. Man soll sich niemals, wenn man in okkulten Entwicklung ist, in seinem Urteil durch seine Vergangenheit die Zukunft bestimmen lassen. Bei der okkulten Entwicklung muß man unter Umständen alles außer acht lassen, was man bisher erlebt hat, um jedem neuen Erleben mit neuem Glauben gegenüberstehen zu können. Das muß der Okkultist bewußt durchführen. Wenn einer z. B. kommt und sagt: Der Turm der Kirche steht schief, er hat sich um 45 Grad geneigt – so würde jeder sagen: Das kann nicht sein. – Der Okkultist muß sich aber noch ein Hintertürchen offenlassen. Ja, er muß soweit gehen, daß er jedes in der Welt Erfolgende, was ihm entgegentritt, glauben kann, sonst verlegt er sich den Weg zu neuen Erfahrungen.“

Die (von einem phänomenologischen Standpunkt aus wohl gut nachvollziehbare) Erwartung ist nun die, daß sich bei konsequenter, langfristiger Wiederholung solcher Übungen die „Welt“ anders erschließt als zuvor, daß man ihr anders „gegenübertritt“ und sie sich anders „gibt“. Was heißt hier nun „Überprüfung“? Sie kann doch wohl nur in dem einen empirischen Experiment des Ausprobierens, des Sich-auf-diesen-Weg-Begebens, des Sich-dieser-Erfahrung Aussetzens bestehen. Man halte nicht den Vorbehalt möglicher Irrwege und Selbst-Suggestionen dagegen: Weder soll der kontrollierende Verstand bei diesen Übungen ausgeschaltet werden noch ist a priori gesichert, daß gerade dieser Vorbehalt nicht einer verhängnisvollen Selbstsuggestion entspringt. Auf dem Wege solcher Übungen, so Steiners freilich strenger Prüfung zu unterziehende Behauptung, erschließen sich auch jene Weltzugänge, die er beschreibt und die den allzu flinken Kritikern „unüberprüfbar“ erscheinen. Es ist also eine andere, aus dem Alltagshandeln wohl vertraute und nicht weniger rationale pragmatische Form der „Überprüfung“, die hier gefordert ist, die als Erkenntnis-Heuristik fungiert und auf deren Resultaten eine fruchtbare empirische Forschung aufbauen könnte. Diese Lust am prüfenden Experiment kann allerdings an die Grenzen ihrer Entfaltungsmöglichkeiten stoßen, so etwa im Hinblick auf die Reinkarnationslehre Steiners. Ist diese aber deshalb schon Phantasterei? Der kritischen Prüfung obliegt es doch nicht, sie auf der Grundlage irrationaler Glaubensartikel zu verwerfen, sondern zu prüfen, ob mit ihr auch nach den Maßstäben der Anthroposophie pädagogisches Schindluder getrieben wird. Darauf den Blick gelenkt zu haben, ist das große Verdienst auch der einäugig sehenden Waldorfschul-Kritik. Steiners Gedanken aber nur ihrer scheinbaren Unüberprüfbarkeit oder auch ihrer auf den ersten Blick unverständlichen Inhalte wegen abzulehnen, heißt Geschichtsblindheit zu perpetuieren: War denn die Atomtheorie Demokrits, waren die großartigen technischen Visionen Roger Bacons zu ihrer Zeit „überprüfbar“? Sie waren aber doch wohl wegweisend?

Ich gehe von der heuristischen Hypothese aus, daß Steiners Anthroposophie (nicht überall die seiner Gefolgschaft) ein grundlegend neues Paradigma im Sinne Kuhns sein *könnte*: fremdartig, absurd, verwirrend, absonderlich, skurril, verrückt im wahren Sinne des Wortes – gerade deshalb frische Luft, Quellwasser des Geistes. Die Neigung zur Anthroposophie soll der Sehnsucht nach sinnerfüllter Einheit und Erklärbarkeit einer tatsächlich undurchschaubar gewordenen Welt entspringen? Wohl kaum in jedem Fall: Wer ernsthaft mit den Steinerschen Gedanken zu experimentieren beginnt, dem wird die Welt erst jetzt ein poetisches Labyrinth, ein Garten der postmodernen Lüste. Der akademischen Erziehungswissenschaft würde es gut anstehen, ihrer gewiß notwendigen kritischen Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik die gleiche Sorgfalt angedeihen zu lassen, die sie unter dem Stichwort der Ethnomethodologie für sonstige Kulturgruppen gern fordert; unbedingte Offenheit für fremde Gedanken sollte hier vorausgesetzt werden können. Erst dann hat sie eine Chance, jenen „Vorurtheilen des Gelehrten“ zu entgehen, zu denen Novalis in seinem Allgemeinen Brouillon (Nr. 749) den Hang zur „Originalitaetssucht“

rechnet, die „Pretension auf Konsequenz und Infallibilität“, die „Verachtung der Nichtgelehrten“, die „Sucht, alles alt und schon dagewesen zu finden – und deshalb zu verachten“, die „Verachtung alles dessen, was nicht gelehrt und gelernt werden kann (hierher ihr Religions- und Wunderhaß – ihr Dichterhaß etc.)“. Den meisten dieser Charakterzüge stehen allerdings – wie Novalis betont – auch „Gegenvorurtheile“ gegenüber: Wie die wohl aussehen mögen? Und wer sie haben mag?

Literatur

- Andresen, C. (Hrsg.): Die Gnosis. 3 Bände, Zürich 1969–1980
- Beckmannshagen, F.: Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Wuppertal² 1985
- Bischöfliches Seelsorgeamt Augsburg, Beratungsstelle für Religions- und Weltanschauungsfragen: Welt-Anschauung, Heft 1/1988: Anthroposophie und Waldorfschulen
- Condon, W.: Speech makes babies move. In: R. Lewin (Hrsg.): Child alive. New York 1975
- Creutz, H.: Haken krümmt man beizeiten. München 1977
- Evangelische Zeitung für den ev.-luther. Sprengel Göttingen, Nr. 8 v. 19. 2. 1989: Mehr Entscheidungshilfe für die Eltern
- Feger, B. u. Prado, T. M.: Probleme hochbegabter Schüler in Waldorfschulen. In: Psych. Erz. Unterr. 36 (1989), S. 216–228
- Feltes, G.: „Weihnachtsmann-Pädagogik“ in den Waldorfschulen? In: Publik-Forum, Zeitung kritischer Christen, Nr. 4, 10 und 11, Frankfurt 1986
- Gribbin, J. (Ed.): The Breathing Planet. Oxford 1986
- Fucke, E.: Das sehr lebendige „Fossil“. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 575–589
- Günther, H.: Waldorf-Pädagogik in der Kritik. In: Katholische Bildung 89 (1988), S. 226–237
- Herz, G.: Pädagogik und Waldorfpädagogik. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 565–574
- Kelber, R.: Warum Robert nicht auf die Waldorfschule kam. In: päd. extra Nr. 6 (1983), S. 22–27
- Kirsch, J.: Herausforderungen an die anthroposophische Lehrerbildung. In: Das Goetheanum 63 (1984), S. 379–382
- Kirsch, J.: Fruchtbare Kritik. In: Das Goetheanum 41 (1986), S. 314–317
- Kögler, T.: Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Stuttgart 1983
- Leber, S./Leist, M.: Waldorfschule im „Dritten Reich“. In: Erziehungskunst 47 (1983), S. 341–352, 409–418
- Leschinsky, A.: Waldorfschule im Nationalsozialismus. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 255–283
- Levinas, E.: Die Spur des Anderen. München 1983
- Oswald, P.: Die Waldorfschule und ihr anthroposophischer Hintergrund. In: Katholische Bildung 87 (1986), S. 494–503
- Prange, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985
- Prange, K.: Die Freie Waldorfschule – eine Alternative zur Staatsschule? In: Neue Deutsche Schule 39 (1987 a), S. 16–18
- Prange, K.: Absolute Pädagogik. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987 b), S. 2–8
- Pflasterstrand Nr. 275 (1987): Muß Freiheit weh tun? Note Mangelhaft für die Waldorfpädagogik, S. 14–17

- Rahmann, H.*: Die Entstehung des Lebendigen. Stuttgart 1972
- Rest, F.*: Waldorfpädagogik und christliches Menschenbild. Hrsg. von der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen Stuttgart, Information Nr. 104/1987
- Reiser, Helga R.*: Kritik an der Waldorfpädagogik. Sendung im Hessischen Rundfunk am 13. 12. 1986
- Rittelmeyer, Chr.*: Der fremde Blick. Über den Umgang mit den Schriften Rudolf Steiners. Erscheint 1990 in: F. Bohnsack u. E. M. Kranich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik (Arbeitstitel).
- Rohen, J. W. u. Lütjen-Drecoll, E.*: Funktionelle Histologie. Stuttgart u. New York 1982
- Rudolph, Charlotte*: Waldorf-Erziehung. Wege zur Versteinerung. Darmstadt 1988
- Rudolph, Kurt*: Die Gnosis. Göttingen² 1980
- Salzmann, C.*: Zur Pädagogik Rudolf Steiners. In: Päd. Rundschau 41 (1987), S. 327–345
- Schad, W. (Hrsg.)*: Goetheanistische Naturwissenschaft (4 Bände). Stuttgart 1982 ff.
- Schroeder, H.-W. u. a.*: Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule. Stuttgart 1988
- Steiner, R.*: Das Geheimnis der menschlichen Temperamente. Dornach, 1966
- Steiner, R.*: Vor dem Tore der Theosophie. Dornach 1978
- Steiner, R.*: Anweisungen für eine esoterische Schulung. Dornach 1979
- Steiner, R.*: Philosophie der Freiheit. Dornach 1977
- Tangemann, H.-G.*: Weder Modehit noch Fossil – Waldorfpädagogik zwischen esoterischer Tradition und offener Elternbewegung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 36 (1984), S. 108–116
- Tremel, A. K.*: Träume eines Geistersehers oder Geisteswissenschaft? Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987), S. 17–24
- Ullrich, H.*: Anthroposophie – zwischen Mythos und Wissenschaft. In: Pädag. Rundschau 38 (1984), S. 443–471
- Ullrich H.*: „Ver-steiner-te“ Reformpädagogik. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 539–564
- Ullrich, H.*: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim u. München 1986
- Ullrich, H.*: Rationalisierte Mystik. Problemgeschichtliche Anmerkungen zu den „erkenntniswissenschaftlichen“ Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: O. Hansmann (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987 (a), S. 213–232
- Ullrich, H.*: Die Illusion von Ganzheit und Ordnung. Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987 b), S. 9–16
- Ullrich, H.*: Erziehung als Kult. Anmerkungen über die postmoderne Wiederentdeckung des Mythos und über die Waldorfpädagogik als Neo-Mythologie. In: Vierteljahresschrift f. wiss. Päd. 65 (1989), S. 151 – 178
- Urschel, R.*: Bannstrahl schwebt über den Waldorfschulen. Göttinger Tageblatt v. 27. 1. 1988

Christian Rittelmeyer, geb. 1940; Studium der Psychologie in Marburg und Hamburg, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen.
Anschrift: Herzberger Landstraße 64 a, 34 Göttingen