Die Konsequenzen, die ich aus diesem Gespräch ziehen musste, waren, dass ich persönlich nur solche Kristallisationen durchführen oder durchführen lassen kann, die einen derartigen Missbrauch in den Augen der geistigen Welt nicht zulassen.» (Zitiert in *Meyer* 1999, S. 133f.)

Pfeiffer bezieht sich hier nur auf die von ihm entwickelte Methode der Kupferchloridkristallisation, aber ich erlebe dies eigentlich bei allen aus anthroposophischem Streben heraus erwachsenen bildschaffenden Methoden, wenn ich sie anwende, zumindest ansatzweise ganz genauso, wie Pfeiffer es beschreibt: Es bedarf dazu helfender Wesen, die sich rasch verflüchtigen, wenn man den «Beweiswillen» zu sehr in die exoterische Richtung forciert.

Für mich bleibt daher als zentrale Frage: Wie können solche aus dem Esoterischen heraus entstandenen naturwissenschaftlichen Methoden zu einem Kulturfaktor in der exoterisch geprägten Gegenwart werden? Hierzu gibt es bereits eine Reihe von Antworten, die miteinander z.B. auf einer Tagung einmal diskutiert werden könnten und sollten.

Mein herzlicher Dank gilt Frau Ursula Balzer-Graf, die mir viele praktische Hinweise zur erfolgreichen Durchführung von Steigbildversuchen gab und die viel zur letztgenannten Frage beitragen kann.

Literatur

Kolisko, Lili (1961): Eugen Kolisko. Ein Lebensbild. o.O.
Meyer, Thomas (1999): Ehrenfried Pfeiffer. Ein Leben für den Geist, Basel.

Dirk Rohde
Freie Waldorfschule Marburg
Ockershäuser Allee 14
D-35037 Marburg
d.rohde@waldorfschulemarburg.de

Kann anthroposophisch von «Schwerkraft» geredet werden? – Gedanken zu einer ungeklärten Problematik

Michael Kalisch

Der Aufsatz von *Wilfried Sommer* in *Elemente der Naturwissenschaft* Nr. 76 enthält Bedenkenswertes. Aus den konkreten Erfahrungen des Physikunterrichts entstanden, enthält er über diesen pädagogischen Bezug hinaus eine wertvolle Anregung für

die Ausbildung einer spekulationsfreien Physik. Denn die Physik geht heute – jedenfalls im Lehrgebrauch der Schulen und Universitäten – im Grunde nicht von Phänomenen aus, sondern von *Postulaten,* die nachträglich durch Phänomene «bewiesen» werden und sich in dieser Weise in das Denken junger Menschen einprägen – *ein* methodischer Beitrag der «wissenschaftlichen» Schulerziehung, wirklichkeitsentfremdete Anschauungen auf vielen Gebieten des Lebens zu veranlagen, insbesondere gegenüber der Natur, die uns hierdurch in Wirklichkeit immer ferner rückt und immer unbegreiflicher wird. So erreicht uns diese Wirklichkeit der Natur umso überraschender und katastrophaler. Wo keine Rätsel geblieben sind und kein Staunen mehr möglich ist, erlischt der Erkenntnistrieb, aber nicht nur dies: Es erlischt auch die Ehrfurcht. In der westlichen Zivilisation droht der «alles verstanden habende» Mensch zum Prototyp zu werden, der, befangen in seinen Modellen und Postulaten, gar nichts mehr versteht, nicht einmal sich selbst, weil er über alles bereits Theorien beigebracht bekam.

Man muss bei ganz elementaren Vorgängen anfangen, um dieser Entwicklung etwas entgegen zu setzen. Im angesprochenen Beitrag geht es um die Beobachtung des freien Falls. Die im Aufsatz zur Physikepoche «Mechanik» dargestellte Methode wird in folgendem Satz zusammengefasst (S. 51): «Behandle den freien Fall nicht, als verursache eine Schwerkraft lokal das Fallen, sondern betrachte den freien Fall im Kontext der gesamten irdischen Verhältnisse! Denke den freien Fall im Umfeld der Erde nicht ohne den Himmelskörper Erde!» Es ist von Bedeutung, Schüler zuerst an die *Wahrnehmung* von Naturphänomenen heranzuführen, um anschließend die in ihnen liegende Gesetzmäßigkeit herauszuschälen, dabei aus dem «Kontext der gesamten irdischen Verhältnisse» weitere Phänomene herbeiziehend, so dass die Gesetzmäßigkeit die Form eines mit Anschauung gesättigten Bildes bekommt. Im vorliegenden Aufsatz wird eine Lösung dieser Aufgabe angestrebt, indem die «vier Elemente», insbesondere das irdische, als Bildbegriffe verwendet werden. Aber muss man nicht im letzten Schritt doch fragen, was den Vorgang bewirkt hat oder was *das Wirkende* war, so wie auch bei jeder Tätigkeit auf den Tätigen geschaut werden muss? Wird diese Frage nicht auch bei den Schülern ganz von alleine auftreten, und mit Berechtigung? An dieser Stelle erscheint mir der Aufsatz ergänzungsbedürftig, denn dem, was man in diesem Falle gemeinhin als das Wirkende ansieht – der *«Schwerkraft»* – , wird die Existenz abgesprochen. Und da es sich hier um eine in anthroposophischen Zusammenhängen öfter anzutreffende Problematik handelt, möchte ich darauf eingehen.

Dass ganz allgemein die Frage nach dem *Wirksamen* in physikalischen Prozessen unumgänglich ist (sie wird nur meist viel zu früh gestellt, weil man mit ihrer Beantwortung das Erkenntnisbedürfnis mit seiner «Warum»-Frage am schnellsten befriedigen kann und so die Frage nach dem «Wie» verkümmert), steht eigentlich außerhalb jeden Zweifels, wenn man Folgendes betrachtet: Wenn ich einen Stein werfe, so werden Kraft, Geschwindigkeit und Richtung meines Wurfes *und* sein Zusammenhang mit der Erde für die Bahn des fliegenden Steines ausschlaggebend sein; ziehe ich eine von beiden «Bewirkenden» in Gedanken ab, so modifiziert sich die Bahn: Entweder sie verläuft geradlinig in Richtung meines Wurfes (ohne Erdbezug, welche