

Walter Hutter
Zur Methode des Oberstufenunterrichts
an Waldorfschulen

Schriften des NMI



Naturwissenschaftlich-Mathematisches Institut

Walter Hutter

Zur Methode
des Oberstufenunterrichts
an Waldorfschulen

ATHENA
VERLAG AM GOETHEANUM

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2019

Copyright © 2019 by

ATHENA-Verlag, Oberhausen, www.athena-verlag.de

Verlag am Goetheanum, Dornach, Schweiz, www.goetheanum-verlag.ch

Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: ATHENA-Verlag, Oberhausen

Druck und Bindung: Brasse & Nolte Ruhrstadt Medien, Castrop-Rauxel

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-7455-1067-6 (ATHENA-Verlag)

ISBN 978-3-7235-1625-6 (Verlag am Goetheanum)

Inhalt

Vorwort

7

Erster Teil:

Determinismus oder Erfahrungheit,
die erkenntnistheoretische Perspektive

9

Zweiter Teil:

Von der Menschenkunde zur Erziehungskunst

33

Vorwort

Die Methode des Oberstufenunterrichts ist nach wie vor in aktueller Entwicklung. Es ist ein Zeichen dafür, dass Erfordernisse der Zeit methodische Fragen des Unterrichtens befruchten. In diesem Buch werden zwei sich ergänzende Blickrichtungen aus der Perspektive der Waldorfpädagogik eingenommen und ins Gespräch gebracht: eine erkenntnispraktische und eine erziehungskünstlerische. Rudolf Steiner regte vor 100 Jahren an, den erklärenden Unterricht kritisch zu hinterfragen. Was bedeutet dies aus heutiger Perspektive? In zwei aufeinander aufbauenden Kapiteln wird eine zusammenhängende Charakterisierung zum methodischen Anliegen der Waldorfpädagogik angestrebt. Der Text kann als grundlegende Fragehaltung gelesen werden. Diese Offenheit ist wichtig, da pädagogische Konkretisierungen an Waldorfschulen nicht aus Bestimmungen, sondern aus Impulsierungen erwachsen. Einzelne sind die Kapitel in Kurzfassung in *Anthroposophie und Pädagogik* (Hrsg. Tomáš Zdražil, edition waldorf 2017) und *Zugänge zur Allgemeinen Menschenkunde* (Hrsg. Peter Lutzker und Tomáš Zdražil, edition waldorf 2019) erschienen. Die beiden Themen korrespondieren inhaltlich: Das eine Kapitel ist ohne das andere eigentlich nicht vollständig. In diesem Band werden sie daher in erweiterter und redigierter Fassung zusammengeführt.

Determinismus oder Erfahrungheit, die erkenntnistheoretische Perspektive

Als Eingangsmotiv¹ sei die Rolle der Wissenschaften in der heutigen Zeit genannt. Die allgemeinste und wohl auch unverfänglichste Feststellung wäre, ganz im Sinne einer Differenzierung Einsteins, dass (mit Walter Jens gesprochen) etwa die Physik einen

-
- 1 Im Roman von Jérôme Ferrari werden wir fündig, der Spur folgend, dass Pädagogik aus der aktuellen Zeit heraus hinterfragt werden kann und wohl auch muss. Die Erziehungsparadigmen waren im alten Ägypten anders als in der klassischen Antike und wiederum anders als in der Renaissance, da der geschichtliche Kontext jeweils unterschiedlich war. Ferrari zeichnet also ein plastisches Bild der im 20. Jahrhundert vollzogenen Entwicklung am Beispiel der Eingebundenheit des Physikers Werner Heisenberg in Wirklichkeitsverhältnisse, in denen die Welt nach und nach den Menschen entgleitet und unkontrollierbare Prozesse Wirklichkeiten und Wahrheiten produzieren: »Aber Sie (Heisenberg) sagen heute zu der schweigenden Masse, die Ihnen zuhört, dass an der Stelle dieser Liebe (der Liebe Gottes) der Mensch nur noch sich selbst antrifft. Merkwürdige Wucherungen unserer Organe haben unbarmherzig die Welt überflutet. Sie haben sie verwandelt. Das Fleisch wurde zu Glas und Metall. Lange Kupfernerven schlängeln sich in der Dunkelheit der in Beton eingelassenen Hüllrohre. Die Müllverbrennungsanlagen verdauen Tonnen von Abfall, den Tag und Nacht endlosen Reihen durch die Wüste fahrender Laster abladen. Die von Dehydrierung ausgelaugten Arbeiter werden wie Toxine beseitigt. Das trockene Auge der Überwachungskamera schließt sich nicht.« (Ferrari, J: Das Prinzip. Seccession Verlag für Literatur, Zürich 2015, S. 124)
- Nahezu zeitgleich, im Verlauf 20. Jahrhunderts, fand ein pädagogischer Aufwachprozess statt, der im Dschungel erzieherischer Fragehaltungen epochale Ziele des Lernens ins Visier nahm: Die Inhalte und Ziele des Lernens traten gegenüber dem Lernen selbst zurück. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang das Wissen als Instrument, die epistemologische Hinterfragung nach Lehr- und Lernbarkeit (was kann überhaupt gelernt werden?), die Genese der Begriffe als Motor des Lernens und die produktive Entfaltung der Individualität – die Lerndisposition (Jean Piaget) – sowie schließlich, als Antwort auf die Diskreditierung des systematischen Wissens, die Alternative sozialer Konstruktionen von Wirklichkeiten in Kindheit und Jugend (anstelle von Tätigkeitsformen, die kindlichen Entwicklungsstufen entsprechen; Priorisierung von Kindheitsmustern vor dem gesellschaftlichen Hintergrund tendenzieller Dekonstruktion des menschlichen Selbst).

entscheidenden Beitrag »zur Humanisierung der Menschheit« leistet, »indem sie jedem Einzelnen das Vertrauen auf die Zuverlässigkeit des Denkens schenkt und ihn zugleich, durch den Nachweis der Allgemeingültigkeit von Naturgesetzen, mündig sein lässt«. ² Problematisch erscheint dennoch für Jugendliche heute, dass eine anschlussgebende Authentizität ihrer Seinsumgebung dazu gerade nicht mehr einfach gegeben ist. ³

Die Frage nach der schlichten Möglichkeit einer fruchtbaren und vertrauenswürdigen Lernumgebung, in der die eigene Urteilsfähigkeit entwickelt werden kann, ist dementsprechend pädagogisch höchst relevant. ⁴ Ist eine Lernkonstellation also überhaupt noch möglich, die sich auf eine Verbindung von Mensch und (natürli-

2 Zum Anderen gäbe es Konsequenzen, nämlich, »dass die kaum gewonnene Mündigkeit in neue Dämonen-Ängste umschlägt und das Vertrauen auf die Zuverlässigkeit des menschlichen Denkens zum Misstrauen gegenüber jener Minorität der Herrschenden wird, die, durch Machtkonzentration und bürokratische Apparatur, das Denken der gerade erst Befreiten abermals (politisch-technisch) zu manipulieren versteht.« (Jens, W.: Portrait eines Moralisten: Albert Einstein. In: Von deutscher Rede. Piper Verlag, München 1969, S. 187)

3 Als verantwortlich dafür kommen folgende Faktoren in Betracht: Stress begünstigende, multidimensionale, globale Gesellschaften mit ihren wirtschaftlich »polyphonen« Entwicklungsstrategien, deren Basis auf technologischen Vorläufigkeiten, Abgasskandalen, Verflachungen inmitten von medialen Netzwerken und virtuellen Welten usw. beruht. Insbesondere steht damit akut die Identitätsfrage als produktiv zu leistender altersspezifischer Prozess der Persönlichkeitsentwicklung mehr und mehr in Frage, wenngleich zum Glück hoffentlich noch nicht ganz zur Disposition. Die Sopranistin Ileana Cotrubas formulierte zwei elementare und zugleich anregende Gedanken zur Gesellschaft und zu einer, nicht von der Hand zu weisenden, Prädisposition der Kindheitsentwicklung: »Wir leben in einer mechanischen Gesellschaft. Wir werden mehr und mehr leer innerlich sein.« (Cotrubas, I.: Interview mit August Everding am 23.3.1991 in der Sendung DaCapo) »Im Rückblick auf unser Leben können wir Fehler bedauern, auf Erfolge stolz sein; manch einer wird sich von unserer Leistungsgesellschaft sogar genötigt fühlen, Bilanz zu ziehen – doch die Zeit der Kindheit verschließt sich all diesen Überlegungen. Es ist nicht unser Verdienst oder unsere Schuld, wie unsere Entwicklung in dieser vielleicht wichtigsten Lebensphase verläuft.« (Cotrubas, I.: Opernwahrheiten. Verlag Holzhausen, Wien 1998, S. 23)

4 Jugendliche erkennen und diagnostizieren nach wie vor kritisch und präzise die Diskrepanz zwischen Schein und Sein – trotz der vielschichtig wirksamen multimedialen Sozialisierungs- und Erwartungstendenzen unserer Zeit.

cher) Welt beruft, die von einem wie auch immer gearteten Ganzen ausgeht, das selbst zu generierende Ansatzpunkte für bildungsrelevante Entwicklung bereithält, sozusagen ohne Risiko im Zeitalter des Nützlichkeitsdenkens? Beruht überhaupt noch das Sein auf einem Band zwischen Mensch und Welt, in welchem Schönheit und Begeisterung für Erkenntnisanliegen ins Spiel kommen dürfen?⁵

Rudolf Steiner regte im 9. Vortrag seiner *Allgemeinen Menschenkunde* (im Folgenden kurz *9. Vortrag* genannt)⁶ an, diese Problematik in Bezug auf Erkenntnis- und Urteilsbildung genauer zu hinterfragen und für den Unterricht fruchtbar zu machen. Heute, 100 Jahre später, erscheinen die damaligen Gesichtspunkte aktueller denn je.⁷ Dieser These sind die folgenden Zeilen gewidmet: Sie integrieren (als Vorspann oder Grundlage) das Motiv der Kausalität in die Besprechung und zeigen anhand elementarer fachlicher Beispiele Modifikationen dazu auf, die sich auf Denklinien des 9. Vortrags beziehen lassen und für gelingende Lernprozesse in der Schule von Bedeutung sein können.

Kausalität, Reduktion oder Relevanz von Phänomenen?

Es scheint ein Gedankensprung vorzuliegen. Wieso könnte oder sollte die Frage nach Kausalität im Rahmen des bislang hier vorgestellten weiterführen? Möglicherweise lassen sich jedoch Motive des 9. Vortrags dadurch etwas klarer abgrenzen. Dazu beziehen wir insbesondere die erkenntnisrelevante Problematik von Determinismus⁸ bzw. Indeterminismus ein. Einleitend sei hierzu folgende Kerndiagnose von Max Planck genannt:

5 Alles andere scheint, hier mindestens als Ambivalenz-These formuliert, von Lernenden als eigentlich unzumutbar abgelehnt zu werden.

6 Steiner, R.: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293, 9. Aufl., R. Steiner Verlag, Dornach 1992, 9. Vortrag

7 Zur erziehungskünstlerischen Dimension des 9. Vortrags vgl. das 2. Kapitel. Dieser erste Teil kann als erkenntnispraktische Grundlage angesehen werden.

8 Ob Determination vorläge oder nicht, ist als Frage eine durchaus alte menschliche Erfindung. »Determinationsfragen des Seins oder des Nichtseins und

»So kann es kommen, daß ein gewisses Geschehnis, sei es in der Natur oder in der Geisteswelt, als determiniert oder als nicht determiniert erscheint, je nach den Voraussetzungen, unter denen man an seine Betrachtung herantritt. [...] Danach ist ein Geschehnis, in der materiellen oder in der geistigen Welt, niemals

die Determinationsfragen der Wahrheit oder Falschheit von Aussagen, Fragen der Kausalität und Fragen der Deduktion haben allerdings von jeher in einem gewissen Kontakt gestanden. Er erscheint bereits in der stoischen Lehre von der lückenlosen Determination der Welt, die im Zusammenhang steht mit der chrysippischen Logik, einer elementaren Aussagenlogik, und deren Anti-Aristotelismus in der Frage, ob auch Zukunftsaussagen wahr oder falsch seien, was Aristoteles verneint (4. Jh. v. Chr.: Naturdinge tragen das Prinzip der Veränderung in sich. Warum etwas ist, kann mit vier verschiedenen Ursachen zusammenhängen, der Stoff- und Formursache sowie der Bewegungs- und Zweckursache, d. V.) und Chrysippos bejaht hatte (3. Jh. v. Chr.: der Mensch sei Kausalgesetzen unterworfen, hat jedoch die Möglichkeit, sich durch Willensentscheidung ihren Einflüssen zu entziehen, d. V.). Desgleichen spielt die Beziehung [...] eine Rolle in der theoretischen Aufhebung des Finalismus in Fragen der Naturwissenschaft, der bei Ockham im 14. Jahrhundert festgestellt werden kann (Wilhelm von Ockham, 1285–1347, Hauptvertreter des – gegen den platonischen Universalrealismus gerichteten – Nominalismus und Förderer der Entwicklung der formalen Logik basierend auf dem Grundsatz: Unnötige Annahmen seinen bei der Erklärung einer Sache zu vermeiden, d. V.), ein Vorgang, der den Weg zu Galilei vorbereitete.« (Bense, M.: Der Begriff der Naturphilosophie. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1953, S. 81)

Nach Begründung der neuzeitlichen Naturwissenschaft durch Kepler, Galilei und Newton hatte sich innerhalb weniger Jahrzehnte tatsächlich »die Stellung der Menschen zur Natur grundsätzlich geändert. In dem Maß, in dem der Forscher sich in die Einzelheiten der Naturvorgänge vertiefte, erkannte er, daß man in der Tat, wie Galilei es begonnen hatte, einzelne Naturvorgänge aus dem Zusammenhang herauslösen, mathematisch beschreiben und damit *erklären* kann. [...] So verwandelte sich allmählich die Bedeutung des Wortes *Natur* als Forschungsgegenstand der Naturwissenschaft; es wurde zu einem Sammelbegriff für alle jene Erfahrungsbereiche, in die der Mensch mit den Mitteln der Naturwissenschaft und Technik eindringen kann, unabhängig davon, ob sie ihm in der unmittelbaren Erfahrung als *Natur* gegeben sind.« (Heisenberg, W.: Das Naturbild der heutigen Physik. In: Die Künste im technischen Zeitalter, hrsg. von der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, Verlag von R. Oldenbourg, München 1954, S. 45, 48)

Dieser erkenntnistümlich möglich gewordene *Zugriff* auf Naturvorgänge bringt auch die Diskussion überhaupt auf, ob die Zugriffsart, d. h. die Methode der Forschung, genauer reflektiert werden müsste, ist sie doch dem Erkenntnisprozess wesentlich inhärent und dadurch nicht hintergebar.

schlechthin determiniert oder indeterminiert. Vielmehr gilt das eine oder das andere je nach den Voraussetzungen, von denen man bei der Prüfung der Frage ausgeht. Diese Voraussetzungen müssen vorher genau angegeben werden, sonst hat die Frage nach dem Determinismus oder Indeterminismus gar keinen Sinn. [...] Sobald es sich um eine wissenschaftliche Betrachtungsweise handelt, werden die Voraussetzungen, die der Erforschung eines Geschehnisses zugrunde gelegt werden, stets so gewählt, daß das Geschehnis determiniert ist. [...] Der hierdurch erlangte Vorteil der Betrachtungsweise ist so groß, daß die Wissenschaft sich ihm zuliebe stellenweise vom praktischen Leben mehr oder weniger weit entfernt.«⁹

Ein Vorgang könne also nur mit Rücksicht auf die Voraussetzungen, die man der Betrachtung zugrunde legt, als determiniert oder als nicht-determiniert bezeichnet werden. Die Relevanz daraus für den Schulunterricht besteht darin, dass dieser Sachverhalt zunächst zu kollidieren scheint mit der Chance der jungen Menschen, zunächst in aller Unvoreingenommenheit Urteile über die Weltphänomene zu üben, um eine sichere Grundlage für das eigene Denken zu erwerben. Sind also die Voraussetzungen etwa des naturwissenschaftlichen Unterrichts so, dass eine latente Determiniertheit der Aussagen über Naturphänomene zwangsläufig wird (und damit die Lernerfordernisse wesentlich kanalisiert sind), oder ist eine Freiheit der Forschungsansätze möglich? Jedenfalls gibt es schon auf der epistemologischen Ebene sowohl methodische als auch fachliche Ambivalenzen, die ebenfalls beurteilt und eingeordnet werden müssten – auch im Schulunterricht. Die Basis für Urteilssorgfalt bleibt also Thema und erscheint doch offener als eine bloße Voraussetzung-Folgerung-Kette von der Beobachtung zum innewohnenden Prinzip als eindeutige (determinierte) Lernlinie. Max Bense schreibt dazu:

»Die Universalität der Kausalbehauptung muß eingeschränkt werden. Es gibt mikrophysikalische, inneratomare Vorgänge, die

9 Planck, M.: Determinismus oder Indeterminismus. Johann Ambrosius Barth-Verlag, Leipzig 1948, S. 5, 12, 13

gedanklich wie empirisch nicht determiniert sind. Der Kausalsatz ist also ein Satz, der keinen universalen, allgemeinen, sondern einen relativen Gültigkeitsbereich besitzt, dessen Feststellung von empirischen Erkenntnissen abhängt. Eine neue Struktur neben der eingeschränkten Kausalstruktur der Welt tritt an dieser Stelle in unsere Erfahrung, nämlich die Struktur der Komplementarität. Danach gibt es Ereignisse, bzw. Fakten, deren gleichzeitige Beobachtung und sinnvolle Beschreibung sich ausschließt. So sind Ort und Impuls eines Elektrons im Atom komplementäre Fakten.«¹⁰

Jedenfalls scheint klar, dass die Art der Voraussetzungen, die im Unterricht zur Bearbeitung einer Phänomenreihe unterlegt werden, den Lernprozess wesentlich prägen. Von Seiten der mehr Unerfahrenen, die im Unterricht zu Erfahrung gelangen sollen, ist (das beobachtet jeder Pädagoge sofort) die Art der Herangehensweise entscheidend. Aus einer phänomenologischen Sichtweise sollten mindestens die Phänomene nicht durch urteilsmäßige Vorgriffe (z. B. zu scharfe, dezidierte oder einengende Voraussetzungen, die eindeutige Antworten erwarten lassen) an Bedeutung verlieren und zum Eindruck verleiten, dass eigentlich die Theorie wirklich sei und nicht die menschliche Anschauung. Es konstituieren sich doch gerade *Phänomene* im Bewusstsein, das Bewusstsein konstruiert eigentlich nicht ohne Anbindung an phänomenale Realität (die natürlich je nach Fachrichtung unterschiedlich ist). Die (Natur)-Phänomene sind es also nach wie vor, die beurteilt werden sollen und die es zu betrachten gilt. Daran ändert sich trotz hervorragender theoretischer Leistungen bis heute nichts.

Mit Husserls gesprochen: »Diese phänomenologische Technik der feineren Unterscheidung zwischen der beobachtbaren Tatsache und dem nicht beobachtbaren Wesen dieser Tatsache verläuft zwar beständig beschreibend in Ansehung der beobachtbaren zufälligen Tatsache, aber sie baut dabei immer mehr das Zufällige und Beobachtete ab, um das zu gewinnen, was bleibt von der Tatsache, wenn ich sie endlich nicht mehr in der raum-zeitlichen Erfahrung,

10 Bense, M.: Moderne Naturphilosophie. Beckers kleine Volksbibliothek 503, Verlag Butzon & Bercker, Kvelaer Rhld. 1950, S. 22

sondern nur noch im unsinnlichen und erinnernden Bewußtsein habe. Die phänomenologische Methode ist also der Prozeß der Konstituierung des Phänomens im Bewußtsein: Phänomen und Bewußtsein sind also korrespondierende Begriffe. [...] Es gibt weder eine präzise Technologie noch eine präzise Formalisierung der phänomenologischen Methode der Konstituierung des Phänomens im Bewußtsein.«¹¹

Max Bense spricht von der Herstellung des Wesens der Sache selbst im Bewusstsein als einer »ideeierenden Abstraktion des intuitiven Verfahrens«¹².

Im Grunde können wir auf eine Polarität hindeuten: Auf der einen Seite steht die Okkasionalität (Zufälligkeit) experimenteller Tatsachen; auf der anderen Seite geht es um ein möglichstes Umfassen vielgestaltiger daseinsmäßiger Besonderheiten, d. h. darum, charakterisierende Aussagen über Tatsachenreihen zu machen und zunächst nicht darum, Voraussagen treffen zu müssen, d. h. theoretische Ursachen und Determinationen zu finden. Dabei würden im Sinne einer essenziellen Ontologie die (realen) Bedingungen und die Möglichkeiten der in Praxis und Theorie sich realisierenden Vernunft-Urteile ergebnisoffen einbezogen. Reflektiv gesehen, wäre das die Grundlage für eine »Wissenschaft von der [...] zu realisierenden Einheit der Vernunft. Wir haben heute diese Wissenschaft nicht.«¹³

Angesprochen ist also eine Chance, die bestehen bleiben möge, nämlich dass Phänomene der Wirklichkeit, d. h. die menschliche Weltverwobenheit selbst, für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe einen Ausgangspunkt für ihre Urteile bilden können und dass die Erkenntnis im Pendelschlag zwischen Erfahrung und Beurteilung der Erfahrung lebendig vollziehbar wird. Wie genau das kon-

11 Bense, M.: Die Philosophie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1951, S. 138

12 Ebd. S. 139

13 Picht, G.: Der Gott der Philosophen und die Wissenschaft der Neuzeit. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1966, S. 106

kritisiert werden könnte, soll im Weiteren betrachtet und näher durchgeführt werden.¹⁴

Urteilen

Dass der Mensch urteilt, wird durchaus selbstverständlich hingenommen und erscheint als offensichtliche Grundkraft des Seelischen – handelt es sich beim Urteilen doch um sprachliche Aussagen, um die Fähigkeit Positionen zu beziehen und sich selbst verständlich zu machen, etwas zu behaupten und Meinungen zum Ausdruck zu bringen.

Bei näherer Betrachtung wird die Frage bezüglich der Urteilsfähigkeit durchaus komplex, nicht zuletzt, wenn einbezogen wird, dass in jedem Urteilsakt eine Pragmatik, eine Absicht steckt oder dass Urteile und Urteilsverknüpfungen¹⁵ Wirkungen entfalten, die sie beim Hörer hinterlassen. Hinzu kommt, dass das Urteilen als eine Mischform mehrerer Erkenntnisfähigkeiten angesehen wird, was auch dazu führte, dass man die Urteilsfähigkeit als mittleres Erkenntnisvermögen bezeichnet hat.¹⁶

14 Ist insbesondere ein Eintauchen in selbsttätige und bildungsrelevante Erkenntnisprozesse in der Schule möglich, vielleicht im Aufsuchen einer *Erkenntnismitte*? Schelling sah dazu die *größte Strenge* und *schmelzende Umrisse* bis hin zum *Unfasslichen* gleichermaßen als Verwirklichungen an:

»In Natur und Kunst strebt das Wesen zuerst nach der Verwirklichung oder Darstellung seiner selbst im Einzelnen. Darum zeigt sich die größte Strenge der Form in den Anfängen beider; denn ohne Begrenzung könnte das Grenzenlose nicht erscheinen; wäre nicht Härte, so könnte die Milde nicht sein, und soll die Einheit fühlbar werden, so kann dies nur durch Eigenheit, Absonderung und Widerstreit geschehen. [...] Die starren Umrisse schmelzen und mildern sich in sanfte; ein liebliches Wesen, das weder sinnlich noch geistig, sondern unfaßlich ist, verbreitet sich über die Gestalt und schmiegt sich allen Umrissen [...] an.« (Schelling, F. W. J.: Über das Verhältnis der Bildenden Künste zur Natur – Rede vom 12. Oktober 1807. Turmhahn-Bücherei 19/20, Marbach 1954, S. 32f)

15 Dann spricht man im klassischen Verständnis von Schlüssen, d. h. von dem logischen Verfahren, in dem eine Folgerung aus der Annahme anderer Urteile abgeleitet wird. Die Wahrheit der Prämissen bestimmt dann die Wahrheit einer Konklusion oder einer Handlung.

16 Vgl. Kant, I.: Kritik der Urteilskraft. Meiner, Hamburg 1924, S. 12ff