

FUNDAMENTALS

Urs L. Tellkamp: Das Gedachte oder das Denken lernen? – Das Gedachte und das Denken lernen!
Zur Orientierung an Problemen und Phänomenen im Philosophieunterricht

Karl-Martin Dietz: Education as a way of life [German & English]

Wilfried Sommer: Zur Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik und Klafkis
bildungstheoretischen Ansätzen

EMPIRICAL RESEARCH

Paul Hougham: The Bard's Voice – Is Waldorf education's Class VIII play a theatre production or
a rite of passage?

Ines Graudenz, Jürgen Peters & Dirk Randoll: What it's like being a Waldorf teacher.
Results of an empirical survey [German & English]

FORUM RoSE: ANTHROPOSOLOGY AND SCIENCE

Hartmut Traub: Reconciling philosophy and anthroposophy in the works of Rudolf Steiner
– obstacles and possible ways round them [German & English]

Helmut Zander: How can we have dialogue with Rudolf Steiner? [German & English]

BOOK REVIEWS

Disclaimer

Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany
Ass. Prof. Dr. Aksel Hugo, Oslo/Norway
Prof. Dr. Jost Schieren, Alfter, Germany

Advisory Board

Dr. Neil Boland, Auckland/New Zealand
Dr. Douglas Gerwin, Wilton, NH/USA
Dr. Jennifer Gidley, Melbourne/Australia
Prof. Dr. Tania Stoltz, Paraná/Brasil

Editorial Board

(A complete updated list of members can be found on the journal website)

Responsible Managing Editor

Dr. Axel Föller-Mancini
Bergweg 35
D-58313 Herdecke
Germany
+49 (0) 623873
Email: axel.foeller-mancini@uni-wh.de

Layout and Technical Support

Cecilia Gavrell, Stockholm/Sweden
Support Contact: info@rosejournal.com

Legal Notice: The author(s) of each article appearing in this Journal is/are solely responsible for the content thereof; the publication of an article shall not constitute or be deemed to constitute any representation by the Editors, the Publishers, the Rudolf Steiner University College, Oslo or the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter that the data presented therein are correct or sufficient to support the conclusions reached or that the study design or methodology is adequate.

© RoSE: Research on Steiner Education

An International Peer-Reviewed Journal

ISSN (online) 1891 – 6511

Hosted by the Rudolf Steiner University College, Oslo (Norway) & by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter (Germany)

RoSE online: www.rosejournal.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [German]	IV
Editorial [English]	V

Part I: Fundamentals / Grundlagen

Urs Leander Tellkamp: Das Gedachte oder das Denken lernen? - Das Gedachte und das Denken lernen! Zur Orientierung an Phänomenen und Problemen im Philosophieunterricht	1
Karl-Martin Dietz: Bildung als Lebensform	46
Karl-Martin Dietz: Education as a way of life	52
Wilfried Sommer: Zur Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik und Klafkis bildungstheoretischen Ansätzen – Bezüge und Trennlinien	58

Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Paul Hougham: The Bard's Voice – Is Waldorf education's Class VIII play a theatre production or a rite of passage?	73
Ines Graudenz, Jürgen Peters & Dirk Randoll: Lehrer an Freien Waldorfschulen – Ergebnisse einer empirischen Erhebung	93
Ines Graudenz, Jürgen Peters & Dirk Randoll: What it's like being a Waldorf teacher Results of an empirical survey	104

Part III: Forum – Anthroposophy and Science / Anthroposophie und Wissenschaft

Hartmut Traub: Über Schwierigkeiten und Chancen einer Vermittlung von Philosophie und Anthroposophie im Werk Rudolf Steiners	115
Hartmut Traub: Reconciling philosophy and anthroposophy in the works of Rudolf Steiner – obstacles and possible ways round them	127
Helmut Zander: Wie kann man mit Rudolf Steiner sprechen?	138
Helmut Zander: How can we have dialogue with Rudolf Steiner?	142

Book Reviews / Rezensionen

Thomas Nagel. <i>Mind and cosmos. Why the materialist Neo-Darwinian conception of nature is almost certainly false.</i> (Bo Dahlin)	146
William A. Adams. <i>Scientific Introspection: A Method for Investigating the Mind.</i> [German] (Johannes Wagemann)	151
William A. Adams. <i>Scientific Introspection: A Method for Investigating the Mind.</i> [English] (Johannes Wagemann)	157
Rudolf Steiner. <i>Schriften. Kritische Ausgabe (SKA).</i> Herausgegeben von Christian Clement. Band 5: Schriften über Mystik, Mysterienwesen und Religionsgeschichte. (Jens Heisterkamp)	163
Rudolf Steiner. <i>Schriften. Kritische Ausgabe (SKA).</i> Edited by Christian Clement. Volume 5. Writings on Mysticism, Mysteries and Religious History. (Jens Heisterkamp)	165

Authors of RoSE Vol 4 No 2	167
---	-----

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Das Jahr 2013 nähert sich dem Ende. Es brachte mit der gewohnten Flut von Themen, Krisen, kleineren und bedeutsameren Veränderungen die Enthüllungen über die globalen Spionagetätigkeiten einiger westlicher Regierungen an die Öffentlichkeit. Die Aufdeckung erfolgte durch Edward Snowden, der nach eigenem Bekunden den offenen demokratischen Gesellschaften (wie auch allen anderen politischen Formationen in der Welt) die Chance einer Erkenntnis vermitteln will: es gehe darum, einzusehen, dass und wie sich in schleichender Form ein Machtanspruch zur Geltung bringt, der individuelle Persönlichkeitsrechte freier Bürger unterläuft. Die nahezu schrankenlos mögliche Beobachtung der Aktivitäten von einzelnen Personen, von sozialen Gruppierungen, von Konzernen und anderen Institutionen (natürlich auch von Forschungseinrichtungen) geschieht dabei auf der Basis der Digitalisierung, welche die Welt informationstechnisch neu strukturiert hat. Kaum jemand kann sich heute leisten, nicht digital vernetzt zu sein. Online sein, scheint lebendig zu machen. Ähnlich dem Schluck Wasser von der Quelle, wenn der Durst quält. Was aber ist, wenn die Quelle vergiftet wurde?

Der technische Umstand, um den es hier geht, wäre für ein totalitäres Denken im Anfangsstadium der Universalschlüssel, mit dem es sich den Zugang zu allem sichern könnte, was interessant, Macht erweiternd und sonst wie nützlich scheint.

Darauf haben Snowdens Enthüllungen *en detail* hingewiesen. Seine Dokumente belegen, dass solche Intentionen durchaus vorhanden sind und die technischen Mittel, sie fast weltweit umzusetzen, ebenfalls.

Die Enthüllungen haben aber auch eine Diskussion über die Schutzfaktoren echter Demokratie befördert. Und diese werden u.a. gebildet in einer zwischenmenschlichen Sphäre, die von Privatheit und Vertrauen zeugt. Wo Kontrolle und Überwachung alles Zwischenmenschliche aushöhlt, ist ein authentisches Leben nicht mehr möglich. Das staatsprägende Leninsche Wort „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser“ verhinderte realiter das Wachsen einer Zivilgesellschaft in der ehemaligen Sowjetunion. Die Auswirkungen sind in Russland bis heute spürbar. Dem Westen galt die Leninsche Maxime über lange Zeit als Synonym für Diktatur.

Heute steht *unsere* Zivilgesellschaft vor der Frage, ob sie sich durch die westliche Variante einer Kontrolldiktatur ihre wichtigsten Werte nehmen lassen oder ob sie diese bewahren will. Ihre Entscheidung hat weit reichende Konsequenzen – nicht nur für sie selbst. Denn eine entkernte Demokratie würde auch ihre Vorbildfunktion für andere Gesellschaften schon sehr bald einbüßen.

RoSE: Research on Steiner Education ist ein internationales Online-Journal, ein Organ des freien, geistigen Austauschs. Seine Initiatoren wissen und vertrauen darauf, dass geistige Produktivität im Schutzraum demokratischer Strukturen unvergleichlich gut gedeiht.

Damit das so bleibt, sollte man gerade in gegenwärtiger Zeit daran erinnern dürfen.

In diesem Sinne wünsche ich eine anregende Lektüre unserer neuen Ausgabe!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

The year 2013 is drawing to a close. Along with the usual flood of talking points, crises and more or less significant changes, it brought us the public disclosures about the whole-scale spying some western governments have been engaged in. The whistle-blower was Edward Snowden, whose declared mission was to make the world's societies – both democratic and otherwise – aware that the interests of power can take on a form that undermines the individual rights of free citizens, and to show how this can creep up on them. The virtually unlimited surveillance of private individuals, social groups, companies and other institutions (including, of course, those involved in research), is made possible by digitalised information technology that has re-structured the world. Hardly anyone these days can afford not to be plugged into some digital network. Apparently, to be on-line is to be alive. It is like water to the thirsty. But what do we do if the spring is poisoned?

The technical capability we are talking about here would serve very well as the master key of totalitarian thinking in its early stages. It could unlock the door to everything that might be of use or interest to those seeking to increase their power.

Snowden's disclosures have demonstrated this in detail. His documents have provided clear evidence that such intentions exist, as do the technical means to carry them out.

But these revelations have also fostered a discussion about safeguards for genuine democracy. These take shape in an inter-personal sphere, built of both privacy and trust. Where this has been hollowed out by control and surveillance any kind of authentic life is no longer possible. Lenin's all-pervasive political dictum "trust is good, control is better" directly impeded the growth of a civil society in the former Soviet Union. The after-effects are still detectable today. For the west these words of Lenin have long been synonymous with dictatorship.

Today *our* civil society stands before the question of whether it will sacrifice its most cherished values to the Western variant of the control dictatorship, or whether it wishes to preserve them. Its decision has far-reaching consequences – and not only for itself. An amputated democracy would forfeit its role as an example for other societies.

RoSE: Research on Steiner Education is an international on-line journal, an independent organ of intellectual dialogue. It was begun in the knowledge and confidence that nowhere can spiritual productivity flourish as well as within the security of genuine democratic structures.

That this may continue, it is worth bearing all this in mind, particularly at the present time.

Having thus sketched the current context, I hope you will find our new edition a stimulating read.

Das Gedachte oder das Denken lernen? - Das Gedachte und das Denken lernen!

Zur Orientierung an Phänomenen und Problemen im Philosophieunterricht

Urs Leander Tellkamp

Hamburg

Welche wohl bleibt von allen den Philosophien? Ich weiß nicht,
Aber die Philosophie, hoff ich, soll immer bestehn.

- Schiller, Tabulae votivae Nr. 39

ZUSAMMENFASSUNG. Der für die Waldorfpädagogik charakteristische anschauliche und lebensnahe Anspruch stößt in der Philosophie auf eine Disziplin, deren ureigene Domäne das abstrakt-begriffliche, reflexive Denken ist. Als potentiellen Mittelweg zwischen diesen beiden Gegensätzen behandelt der folgende Aufsatz v.a. zwei Ansätze:

Orientierung an Phänomenen: Im Anschluss an Edmund Husserl werden lebensweltliche Phänomene unter der Maßgabe betrachtet, von jeglichem Vorwissen abzusehen und „zu den Sachen selbst“ vorzustoßen. Entscheidend ist das subjektive Bewusstsein in seinem Bezug auf etwas, so dass sich beispielsweise aus der reinen Wahrnehmung eines Löwen in der Menagerie endlos viele Horizonte eröffnen und weiterführende Fragen aufgeworfen werden können.

Orientierung an Problemen: Nicolai Hartmanns Interpretation der philosophia perennis meint die Auseinandersetzung mit den überdauernden existentiellen Problemen und Fragen der Menschheit. Diese mögen von der Antike bis in die Gegenwart philosophisch jeweils anders gestellt, reflektiert und beantwortet worden sein, ihr Kern ist jedoch derselbe geblieben. Philosophisches Denken ist mithin aufgefordert, auf fertige und ein für allemal fixierte Lösungen oder Systeme zu verzichten. Die Konsequenz für den Philosophieunterricht ist eine Hinwendung zu lebensweltlichen Teilproblemen, etwa der Gerechtigkeitsfrage und ihren realistischen Lösungsmöglichkeiten, anstatt Allgemeinbegriffe in ihrer historisch-systematischen Fülle erschöpfend klären zu wollen.

Die formale und inhaltliche Offenheit beider Ansätze ist zudem eine gute Grundlage, um den Philosophieunterricht mit der immer populärer werdenden Portfolio-Kultur zu verbinden. Der Arbeit mit Portfolios kommen Husserl und Hartmann insofern entgegen, als es für beide Denker keine subjektunabhängige Erkenntnis geben kann. Das aber entspricht den Forderungen der Portfolio-Verfechter, dieses Arbeitsmittel als wesentlichen Beitrag zur Überwindung des jahrhundertealten Subjekt-Objekt-Dualismus ernst zu nehmen.

Schlüsselwörter: Philosophieunterricht, Didaktik, Waldorfpädagogik, Denken, Gedachtes, Phänomenologie, Schluss, Urteil, Begriff.

1. Kant vs. Hegel oder Das Dilemma des Philosophielehrers

Wenn man den Anekdoten aus zahlreichen Quellen der Philosophiegeschichte glauben darf, dann können wir unter den großen Denkern auf so manch eigensinnigen Charakter treffen.

Sokrates ging keinem geregelten Beruf nach, um für seine Familie den Lebensunterhalt zu bestreiten

- sehr zum Verdruss seiner Ehefrau Xanthippe. Stattdessen war er meistens auf den Straßen von Athen unterwegs, wo er die Menschen durch allerlei verwirrende Fragen in seltsame Gespräche verwickelte, bevor sie, zumeist ratlos und nicht selten erheblich irritiert, wieder ihres Wegs zogen. Diogenes lebte genügsam in einer Tonne. Eines Tages trat Alexander der Große vor seine Behausung und fragte, ob er ihm einen Wunsch erfüllen könne. Diogenes entgegnete seinem prominenten Bewunderer, dieser möge freundlichst beiseite treten und die Sonne weiter ungehindert auf ihn und seine Tonne scheinen lassen. Als er einst am helllichten Tage mit einer entzündeten Laterne über den Marktplatz strich, ließ er seine Zeitgenossen auf deren ungläubiges Erstaunen hin wissen, er suche einen Menschen.

Aristoteles war ein exzessiver Bücherwurm und soll bei der Lektüre immer eine Metallkugel in der Hand gehalten haben. Nickte er über seiner Vielleserei erschöpft ein, so fiel die Kugel mit lautem Getöse in eine Schüssel, Aristoteles erwachte - und konnte weiterlesen.

Die Bürger von Königsberg wussten um den streng minutiös geregelten Tagesablauf Immanuel Kants, und so stellten sie ihre Uhren nach dem Zeitpunkt, zu dem der Philosoph das Haus für seinen täglichen Nachmittagsspaziergang verließ. Weil sein Nachbar, in dessen Garten ein Hahn umher stolzierte, nichts gegen das laute Krähen seines Tieres zu unternehmen bereit war, sah sich Kant verzweifelt zum Umzug genötigt, um in seinem Denken nicht weiter gestört zu werden.

Und der notorische Misanthrop Arthur Schopenhauer schwärmte davon, wie er den wahren, tiefen Frieden des Herzens und die vollkommene Gemütsruhe allein in der Einsamkeit und fernab der „Fabrikware Mensch“ (sic!) habe finden können.

Man gewinnt den Eindruck: Große Philosophen „sind Einzelgänger, also ungeeignet zum Mannschaftssport“ (Wetzel, 2007, S. 9). Und so waren und sind sie auch unter ihresgleichen selten einer Meinung. Dabei geht es noch nicht einmal um die großen Fragen nach der Freiheit, dem Sinn des Lebens oder Gott. Uneinigkeit besteht seit jeher bereits über das *Was* und *Wie* philosophischen Lehrens und Lernens. Zwei bekannte Beispiele dafür sind Kant und Hegel.

Für Immanuel Kant war es ausgemacht, dass ein junger Mensch *die* Philosophie nicht lernen könne: „Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen“ (Kant, 1998b, S. 908). In seiner Vorlesungsankündigung für das Wintersemester 1765/66 unterscheidet der Königsberger Begründer der Transzendentalphilosophie zweierlei Arten des Lernens: Lernen könne man demzufolge vorgegebene Tatsachen und Fakten, wozu Kant Mathematik, Natur- und Sprachwissenschaften zählt. *Die* Philosophie lernen hieße unter derlei Prämissen, eine allseits verbindliche Weltweisheit als höchsten, gar einzigen Maßstab aller Dinge anzuerkennen: „Man müßte ein Buch vorzeigen und sagen können: sehet, hie[r] ist Weisheit und zuverlässige Einsicht; lernet es verstehen und fassen, bauet künftighin darauf, so seid ihr Philosophen“ (Kant, 1998b, S. 909). Stattdessen aber gehe es darum, das Potential des eigenen Denkens unabhängig von Dritten auszubilden und zu schulen. Und so soll besagter junger Mensch „nicht Gedanken sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll“ (Kant, 1998b, S. 908). Diese zweite Art des Lernens betont autonomes Denken als Ziel, welches über die bloße Faktenaneignung hinausgeht und zu einer reflektierten Urteilskraft befähigt. Dementsprechend macht es für Kant auch keinen Sinn, die Autorität bedeutender Philosophen zu beschwören, wenn es an der eigenen Reflexionskraft mangelt: „Auch soll der philosophische Verfasser, den man etwa bei der Unterweisung zum Grunde legt, nicht wie das Urbild des Urteils, sondern nur als eine Veranlassung, selbst über ihn, ja so gar wider ihn zu urteilen, angesehen werden, und die Methode, selbst nachzudenken und zu schließen, ist es, deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht, die ihm auch nur allein nützlich sein kann, und wovon die etwa zugleich erworbene entschiedene Einsichten als zufällige Folgen angesehen werden müssen, zu deren reichem Überflusse er nur die fruchtbare Wurzel in sich zu pflanzen hat“ (Kant, 1998b, S. 909 f.).

Eine völlig entgegengesetzte Ansicht scheint einige Jahrzehnte später Georg Wilhelm Friedrich Hegel zu vertreten. In einem 1812 verfassten Gutachten über den Philosophieunterricht an Gymnasien beklagt er die Tendenz, „[n]ach der modernen Sucht, besonders der Pädagogik“, Philosophieren, nicht aber Philosophie, Methodik, nicht aber Inhalte zu vermitteln; „das heißt ungefähr: man soll reisen und immer reisen,

ohne die Städte, Flüsse, Länder, Menschen usf. kennenzulernen“ (Hegel, 1996a, S. 410). Verständnislos reagiert Hegel auf Bestrebungen, von dem reichen Schatz der über mehr als zwei Jahrtausende zuwege gebrachten philosophischen Gedanken abzusehen und sich einzubilden, „ein zufälliges, fragmentarisches Denken“ könne dem Bildungsanspruch der Gymnasialzöglinge Genüge tun - „als ob, wenn ich mit dem pythagoreischen Lehrsatz und seinem Beweise bekannt geworden bin, nicht ich selbst diesen Satz wüßte und seine Wahrheit bewiese“ (Hegel, 1996a, S. 411 f.). Überdeutlich formuliert er seine Absage an inhaltsleeres Wissen. Nicht zu verantworten sei es, „Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit“ (Hegel, 1996a, S. 412) einer nach Orientierung suchenden Jugend sich selbst zu überlassen und ihre noch nicht gefestigte Vorstellungswelt abstrakter Methodenspielerlei anheimzustellen. Vielmehr sei der philosophische Unterricht danach auszurichten, „daß dadurch etwas gelernt, die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt und jene natürliche Eigentümlichkeit des Denkens, d. h. die Zufälligkeit, Willkür, Besonderheit des Meinens vertrieben werde“ (Hegel, 1996a, S. 412). Hegels pädagogisches Fazit: „So, indem man den Inhalt der Philosophie kennenlernt, lernt man nicht nur das Philosophieren, sondern philosophiert auch schon wirklich“ (Hegel, 1996a, S. 410).

Kants und Hegels Positionen werden in Schulbüchern gerne als unverrückbare Gegensätze dargestellt, wenn die Frage nach dem *Was* und *Wozu* philosophischen Denkens in der Oberstufe aufgeworfen wird.¹ Auch in der gegenwärtigen Philosophiedidaktik ist das Thema keineswegs obsolet (Pfister, 2010, S. 137 ff.). Das erscheint mir schon deshalb problematisch, weil man von Schülerinnen und Schülern, die zum ersten Mal mit dem Fach Philosophie in Berührung kommen, naturgemäß nicht erwarten kann, den Unterschied zwischen *Philosophie* und *Philosophieren* zu kennen. Noch weniger aber wird man ihnen ein profundes Urteil darüber abverlangen können, welcher Weg hier nun einzuschlagen sei - oder gar zu entscheiden, ob dieser Gegensatz als ein solcher überhaupt haltbar ist.

Darüber hinaus läßt bekanntlich jede Herauslösung knapper Zitate aus umfangreicheren Kontexten zu verkürztem, wenn nicht gar verfälschtem inhaltlichen Verständnis ein. Denn was genau meinen Kant und Hegel eigentlich, wenn sie von Philosophieren bzw. Philosophie sprechen? Diese Frage in toto zu beantworten, kann gewiss nicht die Aufgabe des vorliegenden Textes sein, der keine explizite Abhandlung über die Pädagogik der Deutschen Aufklärung sein will. Soviel doch aber vorweg: *Philosophieren* meint keine Denkakrobatik auf eigene Faust, die aller Ungeübtheit und Unerfahrenheit zum Trotz „neue“ und „originelle“ Gedanken glaubt für sich in Anspruch nehmen zu müssen, um damit endlich zu „meiner wahren Wahrheit“ vorzustoßen. Und *Philosophie* meint kein geschlossenes System historischer und historisierter Fakten, ist keine Philosophenkunde und ebensowenig ein Museum, in dem die verstaubten Werke lange verblichener Denker zu bewundern sind, denen der Ruf der „Klassiker“ anhaftet und die von daher als Pflichtlektüre aller philosophisch Interessierten vorauszusetzen seien.

Vor allem jedoch löst Beharren auf dem Kant-Hegelschen Gegensatz nicht das didaktische Dilemma des Lehrers bzw. der Lehrerin:

Wird von vorne herein unter Rekurs auf Kant einfach drauf los *philosophiert*, mag man zwar dem Anspruch Genüge tun, beliebige Themen oder aktuelle Probleme anzureißen – das Leben ist schließlich bunt und steckt voller Überraschungen! Der Unterricht kann unter diesen Voraussetzungen die Form eines lebhaften und engagierten Debattierclubs annehmen, was den Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß großen Spaß bereitet. Die Gefahr besteht freilich darin, mit diesem Debattieren über das Niveau eines bloßen Meinungsaustausches nicht hinauszukommen. Die reine Methodik greift hier sicher zu kurz, wenn am Ende ein reflektiertes Urteil stehen soll. Lediglich abzuarbeiten, wie man philosophiemethodisch zu bestimmten Urteilen kommt, sagt noch überhaupt nichts darüber aus, in welchen konkreten Fällen ein solches Urteil überhaupt angezeigt ist und warum.

Um ein Beispiel zu geben: Wenn ich Algebra oder Integralrechnung „kann“, mithin in ihrer methodischen Abstraktheit beherrsche, muss ich noch lange nicht wissen, wozu ich sie eigentlich und bei welcher Gelegenheit *anwenden* soll. Im Philosophieunterricht könnte ähnliches bei der Zuhilfenahme des klassischen Syllogismus

1. Vgl. exemplarisch das vom Verlag C. C. Buchner in Bamberg herausgegebene zweibändige Unterrichtswerk „Philosophieren“ (2005, Bd. 1, S. 11).

zur Beantwortung einer ethischen Frage passieren. So dürften Schülerinnen und Schüler dem folgenden Syllogismus grundsätzlich kaum widersprechen:

- a) Alle Lebewesen haben eine Seele und eine Würde und sind schützenswert.
- b) *Ein Löwe ist ein Lebewesen.*
- c) *Also hat ein Löwe eine Seele und eine Würde und ist schützenswert.*

So weit, so gut. Nach den Gesichtspunkten der klassischen Logik gewiss eine methodisch saubere Schlussfolgerung „c“ aus zwei Prämissen „a“ und „b“. Aber nun gehen die eigentlichen Fragen ja erst los: Was ist überhaupt ein *Lebewesen*? Und warum soll unsere erste Prämisse eigentlich für *alle* Lebewesen gelten? Wer legt fest und wie, dass ein *Löwe* ein Lebewesen sei? Was ist die *Seele*, was heißt *Würde*? Was soll unter *schützenswert* verstanden werden, woraus leitet es sich ab und wie weit erstreckt es sich? Und schließlich: Warum stellt sich das ganze Problem überhaupt?

Natürlich ist es großartig, wenn sich solche Fragen auftun und nun von der Klasse diskutiert werden. Aber gleichzeitig hat man das anfängliche Problem wohl schnell wieder vor Augen stehen: Viel mehr als ein lebhafter Meinungs austausch wird unter derlei Bedingungen eben nicht möglich sein. Denn ohne Frage wird jeder in der Klasse eine eigene Meinung dazu haben, was die Seele sei oder wie man den Begriff Lebewesen definieren könne: Erna hält nämlich die Seele für *dies*, Fritz hält sie für *das* und Lisa für *jenes*. Wird „Seele“ nun als Summe der geäußerten Meinungen definiert, dürfte unterm Strich ein sehr vager und schwammiger Begriff herauskommen, der letztlich mehr Fragen aufwirft, als er eigentlich durch die mühevoll erarbeitete Definition beantworten sollte. „Seele“ ist dann im sprichwörtlichen Schülerjargon *„irgendwie alles oder so“*. Man hat sich also mit einer sehr engagierten ethischen Frage durch einseitige Fokussierung auf die Methodik im Kreise gedreht und ist inhaltlich kein Stück weitergekommen. Die Frustration der Schülerinnen und Schüler dürfte dementsprechend ausfallen.

Auch der reine Formalismus selbst, der im Syllogismus zum Ausdruck kommt, wird wenig befriedigend sein. Selbst wenn die Inhalte („Lebewesen“, „Löwe“, „Seele“ usw.) per se nicht in Frage stehen, kann sich schnell das Gefühl breit machen, warum man denn überhaupt einen Gedanken darauf verschwenden müsse, ob ein Löwe ein Lebewesen ist und als solches natürlich eine Seele hat - was sei schließlich selbstverständlicher als das? Dies alles ist ganz gewiss kein Einwand gegen Methodenbewusstsein, gegen philosophische Logik und Argumentationstheorie, aber in der hier geschilderten Situation müssten meiner Ansicht nach zunächst die Probleme auf den Tisch, dann die Methoden. „Methode ist allemal bedingt durch den Gegenstand einerseits und durch die Struktur des verwickelten Aktes, den wir Erkenntnis nennen, andererseits. [...] alles Wissen um Methode ist sekundär, Sache nachträglicher Reflexion. Methodenbewußtsein geht nie voran, es kann nur nachfolgen“ (Hartmann, 1949, S. 30 f.).

In bewusster Abgrenzung von diesen Problemen könnte nun die Versuchung darin liegen, Hegel mit seinem in Wahrheit sehr weiten und komplexen Philosophiebegriff auf eine historistische Lesart von Daten und Fakten einzuengen und im Sinne einer Philosophie- bzw. Philosophenkunde über *die Philosophie* zu dozieren. Man würde als Lehrer also erzählen, was denn die Philosophie nach Maßgabe von Platon, Aristoteles, Augustinus, Thomas v. Aquin, Descartes, Spinoza, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Nietzsche, Jaspers, Frege, Wittgenstein etc. gewesen sei und was sich im Leben der Genannten jeweils zugetragen habe. Im günstigen Falle hätte man erreicht, was bei dem Syllogismusbeispiel oben fehlte, nämlich hier und da einen thematisch-inhaltlichen Bezugspunkt zu setzen. Denn womöglich wäre die Diskussion über die Seele gänzlich anders verlaufen, hätten die Schülerinnen und Schüler vorher einen Eindruck davon gewonnen, wie beispielsweise Aristoteles die Seele charakterisierte (als die konstituierende Wirklichkeit eines natürlichen, organischen Körpers; vgl. Aristoteles, 1995). Dessen Definition muss auch keineswegs ohne Widerspruch bleiben. Aber dieser Ansatz eines namhaften Denkers bildet zumindest einen Orientierungspunkt, der dem Diskurs das Flair wilden Philosophierens ohne Netz und doppelten Boden zu nehmen vermag. Zu solch einem Standpunkt muss man sich verhalten; die eigene Meinung kann und soll selbstverständlich weiterhin vertreten werden, bedarf nun aber der reflektierten Begründung. Ein bloßes *„Ich meine dieses oder jenes, weil ich es eben so meine!“*, reicht nicht mehr aus.

Die Kehrseite solchen Unterfangens wäre indes, tatsächlich reine Philosophiehistorie zu betreiben, die Klasse also mit jener denkfriren Faktenhuberei abzufertigen, die der Philosophie im allgemeinen und der Waldorfpädagogik im besonderen diametral entgegensteht. Dann wüssten die Schülerinnen und Schüler zwar ganz genau, wann Sokrates gelebt hat, von wem er bewundert und von wem er wiederum zum Tode verurteilt wurde. Die sog. Hebammenkunst wäre dem Begriff nach bekannt - aber zu welchem Zweck das Ganze auch heute noch dienlich sein könne, bliebe weithin ein Rätsel. Ebenso wenig reicht aus, die einzelnen philosophiegeschichtlichen Standpunkte als bloße Fakten vorzustellen. Was über Aristoteles hinaus im Laufe der Geistesgeschichte auch andere Denker unter dem Begriff der Seele verstanden haben, würde zu einem vergleichbaren Problem führen wie beim Syllogismusbeispiel und dem daran anschließenden unverbindlichen Meinungsaustausch: Man hätte im Resultat einen riesigen und unstrukturierten Steinbruch bekannter Gedanken und Theorien vor sich, der in seinem Gehalt charakteristischerweise nicht greifbarer ausfiele als die Summe der eigenen Meinungen.

Den tatsächlichen Stellenwert reiner Philosophie*historie* für so manchen bekannten Denker kann man sich sehr schön durch ein bekanntes Bonmot in Erinnerung rufen, das von Martin Heidegger überliefert ist. Dieser habe einst in einer Vorlesung über Aristoteles die Frage nach näheren biographischen Angaben mit dem lapidaren Satz beiseite gefegt: „Aristoteles wurde geboren, arbeitete und starb“ (Arendt & Heidegger, 2002, S. 184). Fortan stand in der Vorlesung des Hochschullehrers Heidegger einzig und allein das aristotelische Denken selbst im Zentrum. Das mag in dieser Radikalität übertrieben sein; zudem ist das Bedürfnis nach klaren und einordbaren Fakten gerade in den höheren Oberstufenklassen außerordentlich groß und will befriedigt werden. Das Hauptmerkmal des Unterrichts nicht auf Historie zu setzen bedeutet ja nicht, im luftleeren Raum ohne alle Daten und Fakten vor sich hin zu philosophieren. Insofern ist man als Lehrer zweifelsohne gehalten, entsprechende Rahmendaten der Orientierung halber zu liefern oder durch die Schülerinnen und Schüler erarbeiten zu lassen. Doch ein Rückzug auf die reine Historie der Philosophie und der Philosophen als Unterrichtsschwerpunkt wäre ungefähr so, als wollte man Französisch unterrichten, indem man die Geschichte der Romanistik von den Anfängen bis in die Gegenwart aufrollt und durchdekliniert. Mit anderen Worten: (Philosophisches) Denken lerne ich nicht, indem ich Leben und Werk von Platon, Hegel und Co. auswendiglerne, sondern indem ich ihr Denken *mit*-denke und *be*-denke. Dazu gehört gewiss auch eine historische Einordnung etwa von Platons Gesellschaftsentwürfen in den Kontext der antiken griechischen Polis. Mehr noch aber müssen solche Entwürfe auf ihre Anschlussfähigkeit, Aktualität und *Denkbarkeit* in unserer heutigen Lebenswelt hin überprüft und reflektiert, ihr nachhaltiger Einfluss auf das politische Denken bis auf den heutigen Tag konturiert, und schließlich unser eigenes Denken zu alledem ins Verhältnis gesetzt werden.

Das Dilemma für den Philosophielehrer besteht also darin, bei Verzicht auf die Philosophie als „Tatbestand [der] Erkenntnisse, Theorien oder Produkte der Tradition und der wissenschaftlichen Fachdisziplin Philosophie“ (Martens, 2012, S. 15) Gefahr zu laufen, im Nebel leerer, abstrakter Methodik herumzustochern, oder aber bei Verzicht auf das „Philosophieren als Tätigkeit“ (ebd.) im Sinne des eigentlichen Erkenntnisprozesses und systematischen Denkens die Philosophie zum Herbarium historischer Lehrmeinungen und Fakten mutieren zu lassen. Wesentliche Voraussetzung für einen gelingenden Philosophieunterricht scheint mir demnach die Überwindung und Versöhnung des Gegensatzes von *Philosophieren* und *Philosophie* zu sein. In den nachfolgenden Ausführungen möchte ich daher erörtern, ob und wie dieser Zusammenklang möglich sei.

2. Drei Grundprobleme des Anfangs und Einstiegs

Der Kant-Hegelsche Gegensatz sowie das in seiner Folge stets drohende Dilemma sind jedoch nur *ein* Problem. Der Einstieg in das Fach Philosophie mit einer unerfahrenen Klasse bringt weitere Herausforderungen mit sich, die sich in ihrer Form im Fächerkanon einzigartig ausnehmen dürften. Im Gegensatz zu Mathematik oder den natur- und sprachwissenschaftlichen Fächern gehören nämlich die ersten Schritte in der Philosophie zu den schwierigsten Unternehmungen des ganzen Unterrichts. Während man bei jenen systematisch von den einfachen zu den komplexeren Inhalten fortschreitet und jeweils an gelernte Inhalte anknüpft, bereitet

die Philosophie nach meinem Dafürhalten drei grundlegende Einstiegsprobleme:

a) Die durch exakte Definition gar nicht oder nur äußerst behelfsmäßig zu beantwortende Frage, *was* denn eigentlich Philosophie sei. Die Unmöglichkeit einer eindeutigen Begriffsdefinition bringt Carl Friedrich von Weizsäcker auf den Punkt: „Philosophie ist die Wissenschaft, über die man nicht reden kann, ohne sie selbst zu betreiben“ (Weizsäcker, 1982, S. 382). Infolgedessen ist es sogar wahrscheinlich, dass die hochgesteckten Erwartungen der Klasse, nun endlich zu erfahren, was es mit diesem ominösen neuen Fach auf sich habe, zunächst enttäuscht werden und sich entsprechender Unmut einstellen kann.

Die Herausforderung für den Philosophielehrer liegt meines Erachtens darin, ein besonderes Spannungsverhältnis aushalten und plausibel vermitteln zu können: Will man sich partout einer der zahllosen Definitionsversuche bedienen, die es ja zweifelsohne und von namhafter Seite gibt - irgendwo muss man schließlich anfangen -, so wird man zum einen mit den nur begrenzten Verwendungsmöglichkeiten dieser Definition konfrontiert, zum anderen aber wirft sie ihrerseits neue Fragen auf, die sich gar nicht, nur sehr unbefriedigend oder unter Inkaufnahme eines infiniten Regresses beantworten lassen (Philosophie wahlweise als *radikales Fragen, Staunen, Liebe zur Weisheit, Erkenntnis aller Dinge* u. a. m.). Die Frage danach, was Philosophie sei, muss letzten Endes und bis auf weiteres offen bleiben, was zu erheblicher Verunsicherung bei den Schülerinnen und Schülern führen kann. Die Spannung besteht also darin, einerseits unter Vermeidung zu eng gefasster Begrifflichkeiten sehr wohl einen halbwegs klaren Eindruck davon zu verschaffen, worum es eigentlich geht, andererseits der Klasse die große begriffliche Offenheit und die hierfür gebotene Geduld und Beharrlichkeit vermitteln zu müssen, ohne dass sie der Versuchung erliegt, Philosophie für beliebiges Alles-und-Jedes zu halten.

b) Dieser Umstand sollte freilich keinesfalls darüber hinwegtäuschen, dass man sich bereits mitten im Geschehen befindet, sobald die Frage nach der Philosophie und ihrem Gegenstand einmal ernsthaft gestellt und reflektiert wird, wie das Weizsäcker-Zitat andeutet. *Was ist Philosophie?* zu fragen und zu diskutieren, heißt bereits zu philosophieren.

Daraus leitet sich jedoch ein zweites Spannungsverhältnis ab: Gerade Schülerinnen und Schüler, die zum ersten Mal mit der Philosophie in Berührung kommen und feststellen, bereits ab der ersten Stunde mitten drin zu sein im Philosophieren, werden dies womöglich als dem Stoff immanenten leichten Zugang missverstehen; wenn wir schon dabei sind und erfreulich zwanglos über Gott und die Welt diskutieren, dann kann es so schwer ja nicht sein. Nur werden sie schnell der tiefen Abgründe gewahr, die sich hinter den vermeintlich einfachen Fragen und Themen auftun. Philosophie ist eigentlich überhaupt nicht einfach, weil es auf die vordergründig einfachen Fragen keine einfachen, sondern im Gegenteil meist nur sehr komplexe und schwer verständliche Antworten gibt, die ihrerseits beweisen, dass die zunächst als einfach empfundenen Fragen so einfach eben nicht sind. Je leichter die Inhalte prima facie erscheinen, desto schwerer wird es. Je mehr man lernt, desto weniger. „Sache der Philosophie kann es nicht sein, die Lösungen leichter, sondern die Aufgaben schwerer zu machen“ (Spaemann, 2001, S. 78). Man fängt - im Gegensatz zu den meisten anderen Schulfächern - nicht bei „einfachen“ Themen und Denkern an und arbeitet sich dann linear und Schritt für Schritt zu „schweren“ Themen und Denkern vor. Es gibt keinen methodisch-didaktischen Königsweg, wonach man in der 11. Klasse popularphilosophische Bücher von Precht oder Gaarder bloß lange genug lesen und diskutieren bräuchte, um irgendwann in der 13. Klasse die „Schwergewichte“ wie Spinoza, Hegel oder Wittgenstein fast wie von selbst verstehen zu können. Angesichts der Flut philosophisch verbrämter Belletristik auf dem Buchmarkt, die nur allzu gerne suggeriert, Philosophie als müßig-inspirierendes und so ganz nebenbei abzuwickelndes Geschäft zu betrachten, kann dieser Aspekt meiner Ansicht nach gar nicht deutlich genug betont werden (vgl. dazu Martens, 2012, S. 24 ff.).

Das macht andererseits ja gerade den Reiz aus: Man kann und man muss nämlich sofort mit den ganz großen Themen und Namen einsteigen. Um über das Glück oder die Gerechtigkeit nachzudenken und zu sprechen, bedarf es keiner vorhergehenden Propädeutik, die behutsam an das Thema heranzuführt und mir beibringt, wie und unter welchen methodischen Bedingungen ich denn über Glück oder Gerechtigkeit „korrekt“ zu denken hätte. Damit ist nicht gemeint, auf saubere und vor allem begründete Argumentation zu verzichten, sondern philosophische Fragen zunächst einmal als akute Bedürfnisse und drängende Probleme

zu begreifen - entweder die Frage nach Glück oder Gerechtigkeit stellt sich oder sie stellt sich nicht. Wenn sie sich den Schülerinnen und Schülern aber stellt, dann hier und jetzt und ohne Rücksicht auf Vorgaben eines „rechten Winkels“ schulgerechten Denkens. Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen, verweise ich bereits an dieser Stelle nachdrücklich auf die Regeln des philosophischen Diskurses, die es selbstverständlich gibt und die ich im Verlauf dieses Textes auch in Ansätzen vorstellen will. Diese Regeln bedeuten jedoch zu allerletzt, dass ich über *Glück* nur vorbehaltlich eines mindestens zehensemestriigen Philosophiestudiums mitsamt akademisch verbriefter „Glückskompetenz“ nachdenken dürfte. - Dann aber: Kein philosophischer Diskurs über *Glück* ohne Aristoteles, Epikur oder Montaigne, keiner über *Gerechtigkeit* ohne Platon, Mill oder Rawls. Nicht etwa, weil es sich dabei letztlich doch um die maßgeblichen Autoritäten des „rechten Winkels“ handeln würde, sondern schlicht, weil niemand von uns bei Null anfangen kann. Die genannten Köpfe haben wegweisende Denkipulse geliefert, an die sich trefflich und besten Gewissens anknüpfen lässt - und sei es, um ggf. deren Unhaltbarkeit aufzuzeigen, weil man plötzlich selbst auf eine viel überzeugendere Lösung gekommen ist. Gewiss: Texte von oder über Philosophen zu lesen, ist für Schülerinnen und Schüler ebenso wie für alle anderen Menschen fast immer geistige Schwerstarbeit und bedarf in jedem Falle der einfühlsamen Unterstützung und Vermittlung durch den Lehrer. Erfahrungsgemäß ist dies allerdings das geringste Problem im Unterricht, sofern die Klasse bereit ist, sich auf die Herausforderung einzulassen und sich mit den Riesen der Philosophie, auf deren Schultern sie nun steigen sollen, auch nicht allein gelassen fühlt. Und, wie oben gezeigt, einen anderen Weg gibt es letztlich nicht!

Dieses Spannungsverhältnis erweist sich also letzten Endes als ein Paradox: Die einfache Philosophie *ist* die schwere Philosophie und umgekehrt.

c) Philosophie *kann* immerhin dargestellt werden als eine Ansammlung bestimmter Fragen und Probleme, die sich jedem menschlichen Dasein stets neu aufdrängen und es früher oder später bewegen. Die Fragen mögen im Laufe der Geschichte immer wieder anders gestellt, diskutiert und beantwortet worden sein, ihr Kern aber bleibt wesentlich derselbe (*philosophia perennis*). In der Natur dieser Fragen liegt, ebenso unabweisbar wie unbequem vor die Menschen zu treten, weil niemand, der nicht vollkommen abgebrüht und ignorant durchs Leben geht, sich ihnen auf Dauer wird entziehen, sie gleichwohl niemals letztverbindlich beantworten können - was sie freilich nur noch unabweisbarer und unbequemer macht (*Woher kommen wir? Was ist der Sinn des Lebens? Warum sterben wir? Gibt es Unsterblichkeit? Was ist Gerechtigkeit? Was ist Glück? Was ist Freiheit?, u. a. m.*). Weil es sich aber um existentielle Fragen handelt, die alle Menschen irgendwann und unabhängig voneinander umtreiben, darf die Philosophie keine zeitgebundene Nachfrage oder Mode bedienen; ansonsten wird sie Weltanschauung, Ideologie oder Zeitgeist. Daher „wird man deutlich einsehen, daß es der Philosophie sehr unnatürlich sei, eine Brotkunst zu sein“ (Kant, 1998b, S. 910), und sie sich in ihrer rückhaltlosen Suche nach der Wahrheit nicht um Zustimmung und Wohlgefallen der größtmöglichen Zahl scheren kann.

Die Herausforderung für den Lehrer scheint mir nun darin zu bestehen, die Philosophie infolge ihres existentiellen Charakters als unumgänglich vorzustellen, zugleich aber einräumen zu müssen, dass es mehr als eine formale Berufsbezeichnung für Philosophen ebensowenig geben kann wie eine „Erwerbslaufbahn“ in der Philosophie - sieht man einmal von sehr wenigen Glücklichen ab, die das Fach als Hochschullehrer oder eben an einer Waldorfschule lehren bzw. unterrichten dürfen. In der ihm eigenen Pointiertheit soll Sokrates einmal auf die Frage, weshalb er für sein Philosophieren kein Geld verlange, geantwortet haben, es verhalte sich mit bezahlter und unbezahlter Philosophie ebenso wie mit käuflicher und nicht käuflicher Liebe – es sei offensichtlich, worin das Wahre liege (Xenophon, 2003, S. 73). Diesen Aspekt zumal den obersten Klassen, die auf dem Sprung ins Studium oder Berufsleben sind, auseinanderzusetzen, ist natürlich in keine ganz leichte Aufgabe. Vielleicht ist es vor diesem Hintergrund nicht abwegig, die Philosophie im Waldorfstundenplan als das *wichtigste unwichtigste Fach* zu bezeichnen: wichtig, weil existentiell – unwichtig, insoweit pekuniär folgenlos.

Hierin besteht meines Erachtens ein drittes Spannungsverhältnis, nämlich die Unabweisbarkeit bestimmter und alle beschäftigenden Fragen einerseits, und die weitgehende Unmöglichkeit, daraus in irgendeiner Weise beruflich-*materielles* Kapital zu schlagen, andererseits.

3. Anschaulicher Unterricht und philosophische Begriffsreflexion - ein unauflösbarer Widerspruch?

Wie immer man sich zu den drei geschilderten Aporien des philosophischen Anfangens verhalten und früher oder später ihrer mehr oder weniger offenkundigen Unauflösbarkeit zum Trotz (vgl. Abschnitt 6.1) hoffentlich auf einen gangbaren Weg im Unterricht gelangen mag: Ein weiteres grundlegendes, übergeordnetes Problem begleitet den Philosophieunterricht an Waldorfschulen zu jedem Zeitpunkt. Ich meine die Frage, wie *philosophische* Probleme, die ihrem innersten Wesen nach *begrifflich-systematische* Probleme sind, anschaulich, lebendig und konkret vermittelt sowie Lösungsversuche erarbeitet werden können, die der Lebens- und Vorstellungswelt der Oberstufenjahre entsprechen. Waldorfschulen praktizieren anschauliche und lebendig gestaltete Wissensaneignung in expliziter Abgrenzung zu einseitig verkopfter, gar akademisch verbrämter Ausbildung. Lernen soll nicht nach dem Prinzip des berühmten Nürnberger Trichters vonstatten gehen; Rudolf Steiner selbst hat sich dezidiert gegen solcherlei Einimpfung sklerotisierender „Begriffsleichen“ in die Menschen ausgesprochen: „[D]as viele Definieren ist der Tod des lebendigen Unterrichtes“ (Steiner, 2005, S. 159 f.).

3.1 Schluss, Urteil und Begriff als Verstehensprozess

Eine didaktische Besonderheit der Waldorfpädagogik ist der von Rudolf Steiner formulierte und vor wenigen Jahren von Jost Schieren für den heutigen Unterrichtskontext als Verstehensansatz ausgearbeitete Dreischritt *Schluss, Urteil und Begriff*. Diesen Dreischritt hat der Begründer der Waldorfpädagogik ursprünglich im neunten Vortrag seiner *Allgemeinen Menschenkunde* vom Sommer 1919 näher erörtert und als epistemologisches Paradigma anempfohlen (Steiner, 2005).

In Umkehr der klassischen Logik, wonach vom Begriff ausgehend Urteile gefällt und daraus logische Schlüsse gezogen werden, legt Steiner am Beispiel der Wahrnehmung eines Löwen nahe, dass die Konfrontation mit lebensweltlichen Objekten den Erkenntnisprozess eigentlich mit dem *Schließen* allererst in Gang setze (Steiner, 2005, S. 154 f.). Die Begegnung zwischen betrachtetem Objekt und betrachtendem Subjekt bewirke bei letzterem das Anschließen an bereits vorhandenes Wissen, mithin eine Kongruenz zwischen Objekt und eigenem Wissenskontext. Auf dieser Basis falle man in der Folge *Urteile*, die schließlich qua Feststellung (Steiner, 2005, S. 157) in einen *Begriff* mündeten. Steiner setzt diesen Dreischritt in Parallele zu den Bewusstseinszuständen des Wachens, der träumenden und der schlafenden Seele bzw. des Wollens, Fühlens und Denkens. Der erste Schritt des Schließens erfordert willentliche und vollwache Präsenz, die unmittelbare Beziehung zur Lebenswelt. Den zweiten Schritt des Urteilens möchte ich hier als objektverursachte Herausforderung seelisch eingelebter Prädikationen bezeichnen; gemeint ist, was Rudolf Steiner als lebendigen Vorgang im eigenen Leib bezeichnet hat, als das mehr Gefühls- und Gewohnheitsmäßige, das wir als Menschen durch die Welt trügen (Steiner, 2005, S. 149 u. 157). Den dritten Schritt schließlich, die Begriffsbildung, bezeichne ich als eine Symbiose aus seelisch-intuitiver und rational-definitiver *Wissenssetzung*, also als einen unbewussten und längerfristigen Prozess begrifflicher Verfestigung: „Indem Sie Begriffe bilden, das heißt, indem Sie Ergebnisse der Urteile bei den Menschen feststellen, wirken Sie bis in die schlafende Seele oder, mit anderen Worten, bis in den Leib des Menschen hinein“ (Steiner, 2005, S. 157).

Im Anschluss an Rudolf Steiner und in kritischer Auseinandersetzung mit den Evaluationsmethoden der sog. PISA-Studien seit dem Jahre 2000 hat Jost Schieren vorgeschlagen, den Begriff des *Verstehens* als qualitatives Hauptmerkmal für eine mehr subjekts- und persönlichkeitsorientierte Unterrichtsbewertung einzusetzen. Somit könne man einen schülergerechten Kontrapunkt zu den einseitig auf quantifizierbare Leistungsergebnisse fixierten Qualitätsanalysen der vergangenen Jahre setzen (Schieren, 2008).

In seiner Explikation eines praxistauglichen Verstehensbegriffs rekurriert Schieren auf Steiners Überlegungen zum „Denken in den Dingen“ (vgl. Steiner, 2004, S. 19 ff.; 1961, S. 249), die das Verstehen als einen Prozess erscheinen lassen, „der durch das Individuum geleistet wird, mithin subjektgebunden ist, zugleich aber eine objektive Wirklichkeitserfassung beinhaltet“ (Schieren, 2008, S. 16). Findet nach dieser Lesart das Denken nicht (nur) im Kopf des einzelnen Menschen, sondern in den Dingen statt – was für

menschengemachte Kulturgüter vom Elektrozahnbürstenmotor bis zu Wagners *Nibelungenring* ebenso gilt wie für die Objekte der natürlichen Umwelt –, so geht es dem erkennenden Verstehen darum, sich gleichsam in die objektiven Prozesse zu *ver-stellen*(!), einen Mit- und Nachvollzug dieser Prozesse zu bewirken. Die eigentliche Leistung des Subjekts besteht demzufolge also weniger in einer Abstraktion oder gar Reduktion der Objekte auf das subjektive Erkenntnisvermögen, sondern, wie ich es in Anlehnung an Hans-Georg Gadamer (1990, S. 311) nennen möchte, in einer Art Horizontverschmelzung subjektiver Denktätigkeit *mit* dem Denken in den Dingen, wobei letzteres einen inneren Strukturzusammenhang der Objekte bedeuten kann, der sich ohne entsprechende Bemühungen des denkenden Subjekts nicht erschließen lässt. „Erkenntnis ist demnach [...] Subjekt und Objekt verbindende Produktion“ (Schieren, 2008, S. 15).

Um eine geeignete Methodik zur schulalltäglichen Umsetzung des Verstehensprozesses zu erlangen, greift Schieren auf die *Allgemeine Menschenkunde* zurück, die seiner Einschätzung nach eine Steinersche „Lehre des Verstehens“ (Schieren, 2008, S. 16) liefert. Im Anschluss an Rudolf Steiner paraphrasiert Schieren den *Schluss* als „ein allererstes Erschließen eines Zusammenhanges, ein Anschließen einer neuen Erfahrung an das eigene Verständnis- bzw. Verstehenskontinuum“ (Schieren, 2008, S. 17). Dabei gehe es „nicht um Vorstellungsfestlegungen, sondern um vollbewusste Erfahrungsmöglichkeiten, damit die Schüler die Kraft des verstehenden Erschließens und Anschließens ausüben können“ (Schieren, 2008, S. 18 f.). Im Rahmen dieses im Unterricht entwickelten Sinnverstehens soll die Welt auf den Menschen bezogen werden (Schieren, 2008, S. 29).

Das *Urteil* ist „ein in hohem Maße individueller und persönlicher Vorgang, [...] eine Form der Einschätzung, der Bewertung und Wertbildung, die wir als Einzelmensch vollziehen und die für alle unsere Lebensentscheidungen bis in die kleinste Alltagssituation bedeutsam ist“ (Schieren, 2008, S. 21). Der enge Zusammenhang der Urteilsbildung mit dem persönlichen Gefühls- und Erfahrungszusammenhang hat weitreichende Konsequenzen nicht allein für die fachlich-methodische Befähigung der Lehrenden, sondern darüber hinaus auch für deren jeweilige persönliche Integrität, insofern das „Erlebnis individueller Urteilsbildung [...] das entscheidende Erlebnis der Pubertät“ (Schieren, 2008, S. 23) darstellt.

Der *Begriff* bezeichnet „die in den Dingen wirkende Gesetzmäßigkeit“ (Schieren, 2008, S. 25) unter ausdrücklichem Rekurs auf die ideenrealistischen Positionen des mittelalterlichen Universalienstreits; es wird also von Begriffen als ontologischen Entitäten ausgegangen (vgl. Schieren, 2008, S. 25). Diese nach Maßgabe heutiger Wissenschaftskonventionen womöglich antiquiert anmutende Sichtweise hat den Vorteil einer ganzheitlichen Weltwahrnehmung gegenüber abstrakt-rationalen Denkschemata, vor allem aber ist „die für die kindliche Entwicklung wichtige Ehrfurcht und Achtung gegenüber der Rätselhaftigkeit und Unerschlossenheit des Daseins und der Schöpfung, die im engen Korsett einer rein naturwissenschaftlich-materialistischen Denkungsart nicht fassbar werden“ (Schieren, 2008, S. 26), entscheidend.

Die seitens des „offiziellen“ Wissenschaftsbetriebs in trauter Regelmäßigkeit erhobenen Vorwürfe, wonach die Waldorfpädagogik eines soliden und qualifizierten wissenschaftlichen Fundaments entbehre, lassen mir ein paar wissenschaftstheoretische Überlegungen an dieser Stelle als notwendig erscheinen. Diesen Einschub mag daher gerne überspringen, wem die primäre Thematik meiner Ausführungen wichtiger erscheint; den philosophiedidaktischen Erörterungen ist er ohnehin nachgeordnet. Freilich ist der folgende Exkurs mitnichten von der Vermessenheit getragen, den Dissens zwischen „Wissenschaft und Waldorf“ für beide Parteien *hic et nunc* gleichermaßen befriedigend und ein für allemal klären zu wollen. Vielmehr möchte ich das Augenmerk in aller gebotenen Komprimierung auf einige *argumentativ-methodische* Grundlagen des wissenschaftlichen „mainstream“ richten – denn mehr als (hoffentlich) gute Argumente stehen einem Philosophen methodisch eben nicht zur Verfügung! Auf diese Weise mag in Ansätzen zu ergründen sein, inwieweit die etablierten Wissenschaften ihrerseits auf einem soliden und qualifizierten Fundament stehen, das die Vorwürfe der Unwissenschaftlichkeit in der Waldorfpädagogik unterm Strich als evident und gesichert erscheinen ließe.

Angesichts des nicht abebben wollenden Dranges in den heutigen Wissenschaften, jeglichem Anfangsverdacht auf Begriffsontologie als vermeintlichem Zeichen metaphysischer Anleihen vorzubeugen, ist man versucht, Heideggers berühmt-berüchtigten Seitenhieb auf die sog. *scientific community* ins

Spiel zu bringen, der Unterschied zwischen Philosophie und Wissenschaft(en) bestehe darin, dass die Philosophie keine Wissenschaft betreibt und „die Wissenschaft nicht denkt“ (Heidegger, 2009, S. 127). Man kann dies zweifellos als provokante Wortspielerei eines zudem politisch in höchstem Maße (zu Recht) diskreditierten Denkers abtun. Gleichwohl bliebe die Frage zu stellen, von welcher Struktur die heutzutage ja in ihrer überwiegenden Mehrzahl als akademische Disziplinen positivistisch-empirischer Provenienz auftretenden Wissenschaften geprägt sind. Denn entweder arbeiten sie unkritisch und nach Maßgabe streng reduktionistischer Begrifflichkeit und Methodik festumrissene Systeme ab – dann aber könnte Heidegger recht behalten. Oder die Wissenschaften treten mit einer umfassenden Alternative zur Metaphysik auf, indem sie jegliche subjektiv-„weltanschauliche“ Perspektiven aus ihren Reihen zu verbannen suchen, dadurch jedoch ihrerseits einen weiß Gott nicht unbeträchtlichen Sinnstiftungsanspruch vermelden. Denn „indem der Positivist den Maßstab der Wissenschaftlichkeit [...] aufzustellen beansprucht und von ihm aus die metaphysischen Aussagen als ‚Scheinsätze‘ entlarvt, setzt er sich selbst auf den Thron, von dem er die Metaphysik verjagt hatte“ (Kaulbach, 1979, S. 12). Doch auch abseits von Polemik und unter nüchterneren Vorzeichen kann man den Anspruch auf gleichermaßen exakte, werturteilsfreie und einzig den empirischen Fakten verpflichtete Wissenschaftlichkeit in Zweifel ziehen:

Exakt kann nur forschen und arbeiten, wer sich an präzise, eindeutige Systemvorgaben und Methoden hält und infolgedessen auf drastisch reduzierte und nicht hinterfragte Begriffsgehalte und Axiome angewiesen ist. Die daraus erst erwachsenden Probleme wird man im Dickicht hochspezialisierter Methodik indes kaum noch zu erkennen imstande sein. Durch das so-und-sovielte Durchspielen eines Programms erhält man antizipierte und in aller Regel quantifizierbare Gewissheit. Die Wirklichkeit bestätigt und verfestigt also solchermaßen nur die Theorie, nicht umgekehrt bewahrheitet sich die Theorie an einem lebensweltlichen Phänomen. Wie Thomas S. Kuhn dargelegt hat, entstehen wissenschaftliche Erkenntnisfortschritte jedoch nicht durch ein akribisches „Weiter so!“ in vorgefassten methodischen Abläufen, sondern durch einen kritisch-distanzierten Blick *auf* eben diese Abläufe. Ein solcher Blick setzt allerdings Problembewusstsein für die Grenzen der Methodik voraus. Pflichtschuldige Fleißarbeit im Dienste der Methoden dagegen wird schwerlich früher oder später auf jenes „Neue“ und „Unerwartete“ stoßen, das man zu finden sich womöglich erhofft hat. Nur ein in kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit herauskristallisierter Paradigmenwechsel kann eine grundlegend andere, „neue“ Perspektive auf die Dinge eröffnen (Kuhn, 1978 u. 1999). Das würde in der Konsequenz bedeuten, sich etwa seitens der konventionellen Pädagogik und Sozialwissenschaft auf Ansätze wie den von Jost Schieren zumindest unbefangen einzulassen. Wer wissenschaftsmethodische Exklusivität betreibt und nur im eigenen Saft schwimmt – dies sei selbstredend auch mutatis mutandis an die Adresse der Waldorfpädagogik als wissenschaftlichen Anspruch erhebende Disziplin gerichtet ... -, wird längerfristig entweder blind oder aber macht sich schlimmstenfalls verdächtig, ein Gralshüter von Herrschaftswissen zu sein. Blind, weil dem Wahrnehmungsvermögen die immer stärker aufklaffende Differenz zwischen an den lebensweltlichen Phänomenen direkt orientierter Wissenschaft einerseits und einer Wissenschaft, die ihre Forschungsgegenstände nicht mehr direkt von den lebensweltlichen Phänomenen, sondern bereits von einer systematisch konstruierten Symbolik dieser Phänomene erhält (vgl. Schulz, 1972, S. 92 f.), andererseits, verlustig zu gehen droht. Gralshüter von Herrschaftswissen, weil die Berührung und Kommunikation wissenschaftlicher Systeme mit ihrer Umwelt nach kybernetischen Gesichtspunkten verläuft, die von ihrer Umwelt nur aufnehmen, was den eigenen Systembetrieb aufrecht zu erhalten verspricht, nicht aber auf die Probleme und Bedürfnisse der Umwelt einzulassen sich bereit zeigte, indem eine externe Partizipation am „Herrschaftswissen“ in irgendeiner Weise vorgesehen wäre (vgl. exemplarisch Luhmann, 2012, S. 242 ff.).

Werturteilsfreiheit ist bekanntlich spätestens seit den Tagen von Max Weber ein schier unverwüchtlicher Zankapfel in den Wissenschaften (vgl. Weber, 1988; Albert & Topitsch (Hrsg.), 1971). Das Postulat der Werturteilsfreiheit ist zunächst eo ipso und relativ trivial nichts anderes als ein grundlegender und ausgesprochen weitreichender Wertbegriff. Hinzu kommt sodann die Abstraktion von der Lebenswelt qua Objektivation eigentlich werthafter Aussagen mit der Folge, „daß die analytisch-empirischen Verfahren sich des Lebensbezugs, in dem sie selber objektiv stehen, nicht vergewissern können“ (Habermas, 1969, S. 186). Zu schlechter Letzt mündet die Objektivation von Wertbegriffen im Namen der Werturteilsfreiheit in einem Zirkel, der sich den ihn hervorbringenden Postulaten entzieht, weil Werturteilsfreiheit zwar gefordert ist, infolge ihrer Objektivation jedoch ihre eigenen Begründungsmöglichkeiten kappt – argumentativ sägt

sie also an dem Ast, auf dem sie selber sitzt (vgl. auch Habermas, 1973, S. 373 ff.). Ein konventionell-pädagogischer Ansatz, der im Rahmen von Unterrichts Evaluationen nur quantitative Merkmale gelten lässt – mit der Maßgabe, es sei einzig und objektiv, mithin werturteilsfrei, entscheidend, „was hinten rauskommt“ – verfehlt nicht allein die Interessen und Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler, sondern kann darüber hinaus die Frage nach den Intentionen seines werturteilsfreien Anspruchs entweder nicht benennen oder aber wird die vermeintlich vorgezeichneten, „wertneutralen“ Bahnen verlassen und sich seine ihn leitenden Interessen eingestehen müssen. Was zur Werturteilsfreiheit über diese eher auf ihre argumentative Struktur abzielenden Ausführungen hinaus zu sagen wäre, hat Henning Ottmann im Hinblick auf Max Weber prägnant zusammengefasst: „Wertungen sind für soziale und politische Phänomene konstitutiv. Eine Wissenschaft, die nicht zur Technik herabsinken will, kann auf diese nicht verzichten. Was gefordert werden kann, ist, daß Wertungen nicht verheimlicht werden. Dafür gibt es raffinierte Strategien. Die Behauptung, daß man sich auf dem Boden reiner Sachlichkeit befinde und in gar keiner Weise werte, gehört selber zu diesen Verschleierungsstrategien. Sie gehört in das Arsenal jener Rhetorik, mit der man sich unangreifbare Argumente zu verschaffen versucht. Gewertet wird immer, und statt sich hinter wertungsfreier Sachlichkeit zu verstecken, ist es allemal besser, die eigenen Wertungen offenzulegen sie einer Diskussion auszusetzen. Eine solche kann durchaus rationalen Ansprüchen genügen, so man den Willen zur Verständigung besitzt und sich an die Regeln fairer Diskussion hält“ (Ottmann, 2010, S. 60).

Schließlich entpuppt sich die heilige Kuh *Empirie* bei genauerem Hinsehen eher als goldenes Kalb, wenn sie wie gegenwärtig allein auf Zähl-, Mess- und Wiegbares festgeklopft wird. Mit dem ursprünglichen, auf holistische Wahrnehmung ab Zweckenden Begriff der *empeiria* (ἐμπειρία) hat dies aber insoweit nichts zu tun, als der Gesamtbereich möglicher phänomenologischer Beobachtung und Wahrnehmung (vgl. dazu ausführlich Lloyd, 2000) sich allenfalls rudimentär in Zahlen abbilden lässt. Denn was sind empirische Fakten? Nur quantifizierbare Leistungsergebnisse oder auch die inneren wie äußeren Umstände subjektiver Lern- und Entwicklungsprozesse? Die Basis empirischer Beobachtung ist die natürliche Um- und Lebenswelt, empirische Erkenntnis mithin die Gesamtheit aller sinnlichen Erfahrungen. Nun steht diese Erkenntnis, wann immer sie über ihre Inhalte Rechenschaft ablegen will, unmittelbar vor der Schwierigkeit, sinnliche Wahrnehmungen in Abstrakta (Zahlen und Sprache) übersetzen zu müssen. Das liegt in der Natur der Sache und ist kein Vorwurf an die empirische Forschung. In der *modernen* Wissenschaft neigt die Empirie allerdings dazu, sich auf quantitative Daten zu konzentrieren und der großen Fülle alltäglicher Wahrnehmungen und Erfahrungen zu misstrauen, da diese wohl zu paraphrasieren, nicht aber in möglichst präziser Eindeutigkeit zu erfassen sind. Dieser Umstand bewirkt eine Dichotomie zwischen allgemeiner, weil aufgrund ihres nicht zuletzt synthetisch-apriorischen Charakters allgemein anerkennungsfähiger Erfahrung, und besonderer Erfahrung, die nur dem einzelnen Subjekt hier und jetzt in unmittelbarer Konfrontation mit dem empirisch zu untersuchenden Gegenstand zuteil werden kann. Will man diese Dichotomie jedoch auflösen, wird entweder die besondere Erfahrung als bloß potentielle in der allgemeinen aufgehen („*Du hast dann-und-dann da-und-da eine Erfahrung gemacht, aber damit kannst Du keinen allgemeingültigen Anspruch uns gegenüber anmelden!*“), oder aber eine besondere Erfahrung stellt die allgemeine rundheraus infrage („*Ich habe hier den empirischen Beweis dafür, dass ich recht habe und ihr nur über hypothetische Erfahrungswerte verfügt!*“). Ist letzteres der Fall, sieht sich die besondere Erfahrung womöglich einer permanenten Beweislast ausgeliefert, die nur durch anmaßende Verabsolutierung der eigenen Position durchbrochen werden kann oder als vereinsamte, von der Allgemeinheit nicht weiter zur Kenntnis genommene „wahre Wahrheit“ auf der Strecke zu bleiben droht – die Erde ist nicht eine Kugel, weil einer es empirisch bewiesen hätte, sondern weil die Mehrheit mittlerweile davon überzeugt werden konnte, dass dieser Eine wohl richtig lag (vgl. zu dieser Dichotomie Kessler, Schöpf & Wild, 1973). Noch problematischer wird es, wenn quantifizierbare Beobachtungen punktueller Fakten zu längerfristigen Prognosen herangezogen werden – man denke nur an in jeder Hinsicht folgenreiche Lehrerempfehlungen. Ich meine das so: Angenommen, der nach Maßgabe positivistischer Empirie sehr zu Unrecht als *erster Empiriker* verschriene Aristoteles würde mich im Auftrag eines Marktforschungsunternehmens dabei beobachten, wie ich beim Mittagessen ein Glas Mineralwasser trinke. Als mathematisch wie empirisch gleichermaßen versierter Kopf müsste er nun ausrechnen, wie viele Gläser Mineralwasser ich – *ceteris paribus!* – in den nächsten 25 Jahren voraussichtlich noch zu mir nehmen werde. Die Empirie würde also den in Zahlen ausgedrückten „Beweis“ dafür liefern, dass die Lebensmittelindustrie

auf absehbare Zeit gut an mir verdienen kann. Anderentags jedoch amüsiere ich mich mit Aristoteles beim gemeinsamen Genuss eines 1961er Bordeaux über den gutgläubigen Zahlenfetischismus, mit dem sich die Statistiker nun herumschlagen – Mineralwasserlängsschnittprognose und Château Lafite-Rothschild wollen einfach nicht zueinander passen! Derweil eröffnet mir Aristoteles seinen Ärger darüber, seit Jahrhunderten von Zahlenknechten aus aller Welt als *erster Empiriker* missverstanden sein Dasein fristen zu müssen. Die Prognose vom Vortag habe er im Übrigen allein deswegen errechnet, weil er sich sicher war, seine Auftraggeber hätten es als Scherz gemeint. Etwas resigniert diskutieren wir die engen Grenzen moderner empirischer Forschung. Und dann ruft er mir eine treffende Charakterisierung seines Biographen Hegel ins Gedächtnis, die er in der Gegenwart allzu sehr vernachlässigt findet und nicht zuletzt auch unserem Empirieverständnis ans Herz legen möchte: „Man kann sagen, Aristoteles ist ein *völliger Empiriker*, nämlich zugleich ein denkender. *Empiriker* nämlich: er nimmt die Bestimmungen der Gegenstände der Betrachtung auf, wie wir in unserem gewöhnlichen Bewußtsein davon wissen [...]; er widerlegt die empirischen Vorstellungen, frühere Philosopheme, hält fest, was aus dem Empirischen beibehalten werden muß. Und indem er alle diese Bestimmungen verknüpft, verbunden festhält, so bildet er den Begriff, ist im höchsten Grade spekulativ, indem er empirisch zu sein scheint. Das ist ganz eigentümlich bei Aristoteles. Seine Empirie ist eben *total*; d. h. er läßt nicht Bestimmtheiten weg, er hält nicht eine Bestimmung fest und nachher wieder eine andere, sondern sie zumal in *einem*“ (Hegel, 1998, S. 172).

Begriffen, die in die hier konturierte Schablone exakten, werturteilsfreien und empirisch-faktischen Wissenschaftsanspruches gezwängt werden, dürfte es nolens volens bestimmt sein, den von Jost Schieren aufgezeigten Begriffsentitäten gleichsam durch die Hintertüre kommend wieder zu begegnen: Je reduktionistischer und statischer nämlich ein Begriff, desto häufiger und fortwährender wird er an immer neue Probleme und Herausforderungen der schnöden Lebenswelt sich anzupassen genötigt sehen, bis er auf seine Weise an der von Schieren angesprochenen Unerschlossenheit teilhat. Sofern Begriffsontologien also nicht in den modernen Wissenschaftskontext Einzug halten können, sollen oder dürfen, bedarf dieser zumindest einer gründlichen Revision der eigenen argumentativ-methodischen Voraussetzungen.

Wie kann nun der von Schieren angeregte Verstehensprozess als tragfähiges didaktisches Konzept in den Philosophieunterricht eingebunden werden? Und harmonisiert es schließlich mit den Ansprüchen einer Disziplin, die, wie im nachfolgenden Abschnitt charakterisiert, eine primär „kopplastige“ Angelegenheit darstellt?

3.2 Philosophie als begrifflich-systematische Reflexion

Die Philosophie und das Philosophieren beginnen und enden mit dem Denken. Ganz gleich, ob uns irgend etwas in Staunen und Verwunderung versetzt, ob bislang Selbstverständliches plötzlich als fragwürdig erscheint, ob es um die Erörterung erkenntnispezifischer (*Was kann ich wissen?*), ethischer (*Was soll ich tun?*) oder existentieller (*Was darf ich hoffen?*) Fragen geht und am Ende auf praktisch-konkrete Konsequenzen hinausläuft: Spätestens in dem Moment, in dem wir in die Philosophie einsteigen und mit dem Philosophieren beginnen, denken wir. Das Denken gehört zur Philosophie so wesentlich wie der Keim zur Pflanze - das eine ist ohne das andere nicht möglich. Soweit die Binsenweisheiten.

Nun ist es allerdings auch denjenigen Menschen, die sich für philosophische Themen überhaupt nicht interessieren und die nie auf den Gedanken kämen, sich in Texte von Aristoteles oder Kant zu vertiefen, praktisch unmöglich, *nicht* zu denken. Gedacht wird immerzu und ohne Unterlass; und sei es nur beim morgendlichen Erwachen der Gedanke daran, gerade heute besser nicht aufzustehen, sondern liegenzubleiben. Auch der bewusst unternommene Versuch, ab *jetzt* für einige Augenblicke lang an nichts zu denken, scheitert daran, das prompt wieder an etwas gedacht wird: nämlich an *nichts* bzw. an den krampfhaften Versuch, *an nichts* zu denken. Gar nicht denken geht nicht. Diesen immerwährenden Strom mehr oder weniger bewusster Gedanken hat die Romanliteratur im 20. Jahrhundert eindrucksvoll dargestellt. Unter dem literaturwissenschaftlich etablierten Begriff des *stream of consciousness* haben namhafte Autoren versucht, den permanenten, weitgehend unkontrollierbaren und chaotischen Gedanken- und Bewusstseinsfluss des Menschen mit schriftstellerischen Mitteln auszudrücken. Bekannte Beispiele hierfür finden sich in Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* oder im *Ulysses* von James Joyce.

Auf diesem Hintergrund möchte ich die Philosophie einmal ganz bescheiden als Versuch bezeichnen, in das Bewusstseins- und Gedankenchaos eine gewisse Ordnung und Systematik hineinzubringen. Was damit gemeint ist, sei an einem kleinen Beispiel demonstriert. Man stelle sich die oben erwähnte Situation vor, morgens aufzuwachen und zu überlegen, ob man aufstehen oder besser liegenbleiben und weiterschlafen solle. Wenn ich nun versuche, diese Situation mittels der Erzähltechnik des *stream of consciousness* darzustellen, sieht das wie folgt aus:

„was schon sechs uhr merkwürdige träume was werde ich frühstücken ist das kalt hier muss das heute sein der blödsinn den mein chef gestern erzählt hat der verdient sowieso zuviel mensch bin ich müde wann schaffen die endlich die Zeitumstellung ab haben die schon die miete vom konto abgebucht ohne kaffee komme ich eh nicht in die gänge nein ich bleibe im bett heute bis wann muss das projekt eigentlich fertig sein nein steh mal lieber auf das wird schon werden war ein toller film am sonntag im kino ...“ usw.

Wollte man hier nun mit philosophischer Ordnung ansetzen, würde man einen Prozess des Übergangs von situativ bedingten Alltagsfragen bis hin zur Reflexion des eigenen Denkens durchlaufen. Man würde also

- mit situationsbedingten, entscheidungsspezifischen Fragen anfangen („*Welche Konsequenzen hätte es für mich, wenn ich jetzt liegenbleibe?*“ bzw. „*Was bringt es mir, wenn ich jetzt aufstehe?*“), dann zu
- lebensweltlichen und alltäglichen Grundsatzfragen übergehen („*Warum soll ich morgens überhaupt aufstehen und nicht liegenbleiben?*“ bzw. „*Warum liegenbleiben, wenn man doch aufstehen kann?*“ oder einfach nur „*Warum hast du dir bloß diesen Job ausgesucht, wo du immer so früh raus musst?*“), in der Folge zu den
- allgemeinen philosophischen Fragen gelangen („*Was ist Schlaf?*“, „*Was ist Wachsein?*“, „*Woher weiß ich, dass ich wache und nicht schlafe?*“, „*Was ist das Wesen des Menschen?*“, „*Hat er überhaupt eins?*“, „*Was ist aber der Mensch?*“) und schließlich
- das eigene Denken reflektieren („*Warum denkst du das jetzt eigentlich alles?*“, „*Weshalb hast du das jetzt genau so und nicht so oder anders gedacht?*“).

Die beiden ersten Punkte gehören offenkundig in den Bereich der alltäglichen und konkret lebensweltlichen Gedanken – „Jedermanns“ Denken beim Erwachen eben. Sobald jedoch der dritte und in der Folge der vierte Punkt ins Spiel kommen, ist man auf der philosophischen Ebene, die sich wesentlich durch ihren Übergang zum primär begrifflichen Denken („*Was ist bzw. was heißt X?*“) sowie zum Denken des Denkens, d. h. zur Reflexion der eigenen Gedanken („*Warum denke ich jetzt dieses-und-jenes?*“), charakterisieren lässt. Alltags- und lebensweltliches Denken, das per se natürlich keineswegs unphilosophisch sein muss, wird zum eigentlich philosophischen Denken, sobald es auf die begrifflich-systematische Ebene gelangt. Die zentrale Rolle des Begriffs als Baustein des philosophischen Denkens betonen auch neueste Untersuchungen zur Philosophiedidaktik: „Auch wenn der Glaube an die problemlösende Kraft purer geschichtsfreier Sprachnormierung [...] sich nicht aufrecht hat erhalten lassen, sind eine Schulung des begrifflichen Unterscheidungsvermögens und das Bemühen um einen sorgfältigen Begriffsgebrauch notwendig; Begriffsklärung im Prozess des Philosophierens ist ein permanentes Erfordernis“ (Steenblock, 2012, S. 157). Dies steht keineswegs den Ansprüchen der Waldorfpädagogik entgegen; zumindest in „der Oberstufe ist es ebenso wichtig, dass die Schüler auch mit abstrakten, definitorischen Begriffen intellektuell kompetent umgehen können“ (Schieren, 2008, S. 28).

Philosophisches Denken ist also in erster Linie ein begrifflich-systematisches Denken sowie eine Reflexion auf dieses Denken. Und für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe „schlimmer“ noch: In aller Regel fängt die Philosophie auf dieser begrifflich-reflexiven Ebene *an* und hat sie nicht etwa zum *Ziel*, das sich durch allerlei anschauliche Beispiele und Erfahrungen früher oder später erreichen und verstehen ließe. Dieser behelfsmäßige Definitionsversuch steht nicht notwendig im Widerspruch zu meinen vorangegangenen Ausführungen, denn jegliche Bemühung um einen gangbaren Philosophiebegriff ist bereits begrifflich-systematische Reflexion – auch dann, wenn sie am Ende erfolglos verläuft.

Offenkundig tun sich die meisten anderen Schulfächer in dieser Hinsicht leichter. Wird beispielsweise im Geschichtsunterricht die *Soziale Frage im 19. Jh.* erörtert, kann man den Schülerinnen und Schülern diesen

für sich genommen relativ abstrakten Begriff anschaulicher und greifbarer machen, indem am Beginn neben der obligatorischen Überblicksschilderung der Industrialisierung und ihrer Auswirkungen unterschiedliche Medien zum Einsatz kommen: Das eindrucksvolle *Weberlied* von Heinrich Heine etwa oder Auszüge aus einschlägigen Werken des Realismus und Naturalismus, Quellentexte der frühen Arbeiterbewegung und der christlichen Soziallehre oder andere Zeitzeugenberichte, zeitgenössische Gemälde, Plakate und Fotografien u. a. m. Die Konfrontation mit diesen Medien bewirkt das Anschließen an den je eigenen Wissenshorizont, über die darauffolgenden Unterrichtsgespräche („Urteilen“) arbeitet sich die Klasse bis zum abschließenden, relativ klar konturierten Begriff vor (vgl. Lindenberg, 2008, S. 165 ff. u. 271 ff.). Und so hat die Klasse schließlich eine konkrete Vorstellung von der *Sozialen Frage* und bringt den Begriff mit Bildern, Personen, Ereignissen, Texten usw. in Verbindung.

Wie nun aber, wenn die konkrete Problemstellung, nämlich die *Soziale Frage* vor dem Hintergrund der geschichtlichen Prozesse im 19. Jh. darzustellen, erweitert würde zur generellen Frage nach der *Gerechtigkeit*? Die schlesischen Weber konnten 1844 von ihrer Hände Arbeit nicht mehr leben – das ist *ungerecht!* Bismarck führte schließlich – Jahrzehnte später und von gänzlich anderen politischen Intentionen geleitet – die Sozialgesetzgebung ein – das ist *gerecht!* Schön und gut und für den Geschichtsunterricht vielleicht brauchbar. Aber ließe sich der Gerechtigkeitsbegriff auch im Philosophieunterricht mit ein paar anschaulichen Beispielen aus der Geschichte präzise umreißen? Ein großes Problem in der Philosophie ist nämlich, mit Begriffen aufwarten zu müssen, die jedem irgendwie geläufig sind und bestimmt-unbestimmte Assoziationen wecken. Oder anders: Höre ich das Wort „Gerechtigkeit“, fälle ich umgehend - bewusst oder unbewusst - irgendwelche Urteile. Wie aber kann solch ein Begriff auf der Ebene des *Schließens* anschaulich vermittelt werden? Ein Bild von Justitia mit Augenbinde, Schwert in der einen und Waage in der anderen Hand hilft hier rein gar nichts, denn die Allegorie ist in ihrer arbiträren Darstellung das Gegenstück zur identitätsspezifischen Grenzziehungsproblematik philosophischer Begriffe, zudem verweisen ihre äußeren Insignien eher auf formale Verfahrensaspekte der juristischen Praxis als auf eine ihnen zugrundeliegende positive Idee der Gerechtigkeit.²

Aus dieser Problemlage heraus sowie im Anschluss an die drei oben geschilderten Einstiegsprobleme erwächst nach meiner Einschätzung ein viertes Spannungsverhältnis für den Philosophielehrer, nämlich zwischen den Ansprüchen des begrifflich-systematischen und reflexiven Denkens der Philosophie einerseits, und dem waldorfpädagogischen Postulat des anschaulichen und lebensweltlich konkreten Unterrichts andererseits zu vermitteln. Muss ein solcher Vermittlungsversuch nicht aber hoffnungslos scheitern, da er die sprichwörtliche Quadratur des Kreises herstellen zu wollen scheint? Ich glaube, ganz so aussichtslos ist die Lage nicht, sofern man nicht meint, philosophisches Denken bestehe in der Ignoranz der harten Realitäten, was überdies alles andere als ein vermeintliches Spezifikum der Philosophie sein muss: Dass etwa die Mathematiker „träumen“, wusste bereits Platon (2005b, S. 613). Es kann also keinesfalls darum gehen, die Realität zu bestreiten und die Gedanken nur noch um sich selbst kreisen und aus sich selbst schöpfen zu lassen - im Gegenteil!

4. Plädoyer für eine philosophische Orientierung an Phänomenen

Möglichkeiten, die Spannung zwischen den didaktischen Anforderungen der Waldorfpädagogik und dem Anspruch der Philosophie auf begrifflich-systematische Reflexion einzudämmen, finden sich beispielsweise in der Philosophie des frühen 20. Jahrhunderts, namentlich in der Phänomenologie³. Deren Begründer und spiritus rector im deutschsprachigen Raum, Edmund Husserl (1859-1938), forderte im Jahr 1911: „Nicht von den Philosophen sondern von den Sachen und Problemen muß der Antrieb zur Forschung ausgehen“ (1965, S. 71). Erkenntnis ist der Phänomenologie zufolge nicht aus abstrakten Theorien, sondern aus den

2. Zur Auseinandersetzung mit den Begriffen Allegorie und Symbol vgl. v. a. Goethes Maximen und Reflexionen 1112 u. 1113 (Goethe, 2006, Bd. 17, S. 904); grundlegend zur Thematik außerdem sein Brief an Schiller vom 16./17.08.1797 (Goethe, 2006, Bd. 8.1, S. 390 ff.).

3. Wesentliche Anregungen zu diesem Abschnitt verdanke ich Danner (2006), Ferry (2010) und Martens (2007 u. 2012).

je dem Subjekt gegebenen Erscheinungen zu gewinnen, die sich in der konkreten Lebenswelt⁴ unmittelbar zeigen. Phänomenologie ist nach Husserl „eine Philosophie, die gegenüber dem vorwissenschaftlichen und auch wissenschaftlichen Objektivismus auf die erkennende Subjektivität als Urstätte aller objektiven Sinnbildungen und Seinsgeltungen zurückgeht und es unternimmt, die seiende Welt als Sinn- und Geltungsgebilde zu verstehen und auf diese Weise eine wesentlich neue Art der Wissenschaftlichkeit und der Philosophie auf die Bahn zu bringen“ (1992d, S. 102).

Gemeint ist damit etwas, womit Waldorfschüler und -lehrer in ähnlicher Form aus dem Unterricht bestens vertraut sein dürften: Die Konzentration auf einen Gegenstand unter einstweiliger Enthaltung von Definitionen und Interpretationen. Die an Waldorfschulen übliche Bildanalyse etwa konzentriert sich zunächst auf die unmittelbaren Wahrnehmungen an einem Bild und beschreibt allein diese; was immer auf Vormeinungen und -wissen, Bedeutungskontexte oder kunsthistorische Verortungen hinausläuft, bleibt vorerst eingeklammert und unberücksichtigt. Hier greift Husserls bekannte programmatische Forderung: „Wir wollen auf die ‚Sachen selbst‘ zurückgehen“ (1992a, S. 10).

Bevor ich meine unterrichtsspezifischen Überlegungen auf der Basis der Phänomenologie anstelle, seien hier einige Gesichtspunkte des Husserlschen Denkens vorgestellt, die mir in Hinsicht auf die Waldorfpädagogik von Bedeutung zu sein scheinen.

Husserls Phänomenologie liegt der Versuch zugrunde, mit der Spannung und wechselseitigen Fremdartigkeit zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt fertigzuwerden, wie sie in der neuzeitlichen Philosophie spätestens seit Descartes vorherrschend war. Da das Objekt dieser Lesart zufolge als an sich seiend in aller Regel nicht vollständig erkannt werden und das Subjekt seinerseits kein reiner Konstrukteur der Wirklichkeit sein kann, muss es nach Husserl eine Ebene geben, die zwischen Subjekt und Objekt, Erkennendem und Erkanntem, vermittelt und in der beides zusammenfällt. Der zentrale Begriff hierfür ist die *Intentionalität*. Diese stellt all unser Wahrnehmen, Erkennen und Erleben als letztlich auf die unmittelbare Lebenswelt gerichtete Bewusstseinsakte dar. Unser Bewusstsein ist stets „Bewußtsein von etwas“ (Husserl, 1992c, S. 43) und somit niemals unabhängig von der Außenwelt *und* unserem Denken und Gedachten. Bildhaft gesprochen, findet unsere Erkenntnis von etwas auf einer Ebene *zwischen* Subjekt und Objekt statt; das Bewusstsein des erkennenden Subjekts ist dabei zwar *konstitutiv* und infolgedessen das Primäre, aber es *konstruiert* nicht die Wirklichkeit oder erzeugt sie gar nach Lesart mancher radikaler Konstruktivisten, da es seinerseits von den äußeren Objekten affiziert und infolgedessen die Existenz nicht erkennbarer Gegenstände weitgehend unmöglich ist. Damit stellt sich die Phänomenologie in Gegensatz sowohl zur naiven Seinsphilosophie wie auch zur Transzendentalphilosophie Kants. Letztere ist alles andere als ein konstruktivistischer Ansatz, verweist aber gleichwohl auf ein prinzipiell nicht erkennbares *Ding an sich*.

Um der Bewusstseinsintentionalität gewahr zu werden, unterzieht Husserl diese der sog. *phänomenologischen Reduktion*. Damit ist der Versuch gemeint, im Vollzug der Wahrnehmung und Konzentration von allem abzusehen, was in Gestalt von Vormeinungen, Urteilen und kulturell bedingten Sinnkontexten Einfluss auf den Bewusstseinsakt haben könnte: „Die wahre Methode folgt der Natur der zu erforschenden Sachen, nicht aber unseren Vorurteilen und Vorbildern“ (Husserl, 1965, S. 32). Diese Einklammerung in Sonderheit mannigfach und mannigfaltig bedingter „Vorurteile“ bezeichnet Husserl als *epoché*. Die *epoché* (griech.: Enthaltung, Innehalten) ist „die radikale und universale Methode, wodurch ich mich als Ich rein fasse, und mit dem eigenen reinen Bewußtseinsleben, in dem und durch das die gesamte objektive Welt für mich ist,

4. Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes kann der für die Phänomenologie elementare Begriff der *Lebenswelt* leider nicht in der an sich gebotenen Ausführlichkeit behandelt werden. Daher verweise ich an dieser Stelle auf die grundlegende Charakterisierung Husserls in seinen 1935 gehaltenen *Krisis*-Vorträgen. Die Lebenswelt ist demzufolge „die raumzeitliche Welt der Dinge, so wie wir sie in unserem vor- und außerwissenschaftlichen Leben erfahren und über die erfahrenen hinaus als erfahrbar wissen. [...] Die Welt als Lebenswelt hat schon vorwissenschaftlich die ‚gleichen‘ Strukturen, als welche die objektiven Wissenschaften, in eins mit ihrer (durch die Tradition der Jahrhunderte zur Selbstverständlichkeit gewordenen) Substruktion einer ‚an sich‘ seienden, in ‚Wahrheiten an sich‘ bestimmten Welt, als apriorische Strukturen voraussetzen und systematisch in apriorischen Wissenschaften entfalten, in Wissenschaften vom Logos, von den universalen methodischen Normen, an welche jede Erkenntnis der ‚an sich objektiv‘ seienden Welt sich binden muß. Vorwissenschaftlich ist die Welt schon raumzeitliche Welt; freilich ist hinsichtlich dieser Raumzeitlichkeit von idealen mathematischen Punkten, von ‚reinen‘ Geraden, Ebenen, überhaupt von mathematisch infinitesimaler Kontinuität, von der zum Sinn des geometrischen Apriori gehörigen ‚Exaktheit‘ keine Rede“ (1992d, S. 141 f.). In den letzten Jahrzehnten hat insbesondere Waldenfels (1985) im deutschen Sprachraum wichtige Beiträge zum Thema verfasst.

und so, wie sie eben für mich ist“ (Husserl, 1992c, S. 22). Mit anderen Worten: Erkenntnis kann überhaupt nichts anderes sein als das, was sich mir unter Berücksichtigung der epoché als Lebenswelt darstellt und *für mich* ist.

Die Gefahr, nun beliebiger subjektivistischer Interpretation anheimzufallen, derzufolge die Welt „*für mich eben meine Vorstellung und für dich eben die deine*“ wäre, soll durch das Einklammern vermieden werden. Was sich mir an einem Objekt unter den Bedingungen der epoché so-und-so darstellt, muss für einen anderen nicht zwangsläufig etwas vollkommen davon abweichendes sein: „Dieselben Dinglichkeiten (Dinge, Vorgänge usw.) stehen uns allen vor Augen und können von uns nach ihrer ‚Natur‘ bestimmt werden. Ihre ‚Natur‘ aber besagt: In der Erfahrung in mannigfach wechselnden ‚subjektiven Erscheinungen‘ sich darstellend, stehen sie doch als zeitliche Einheiten bleibender oder wechselnder Eigenschaften da, und stehen sie als eingeknüpft da in den sie alle verknüpfenden Zusammenhang der Einen Körperwelt mit dem Einen Raum, der Einen Zeit. Sie sind, was sie sind, nur in dieser Einheit, nur in der kausalen Beziehung zu oder Verknüpfung mit einander erhalten sie ihre individuelle Identität (Substanz) und erhalten dieselbe als Trägerin von ‚realen Eigenschaften‘“ (Husserl, 1965, S. 33 f.).

Daraus folgt nicht, den intentionalen Akt von jeglichen Antizipationen zu bereinigen; die phänomenologische Reduktion ist keine Spielart des naiven Realismus, der bei unmittelbar gegebenen Gegenständen verharrt und sie gleichsam aus dem Kontext ihrer Umwelt isoliert. Husserl macht dies am Beispiel eines Würfels deutlich: „Z. B. der Würfel läßt nach den unsichtbaren Seiten noch vielerlei offen, und doch ist er schon als Würfel, und dann insonderheit als farbig, rauh und dgl., im voraus ‚aufgefaßt‘, wobei aber jede dieser Bestimmungen stets noch Besonderheiten offenläßt“ (Husserl, 1992c, S. 47). Die Perspektive, aus der wir einen Würfel betrachten, zeigt uns drei Seiten, doch haben wir auch seine drei anderen Seiten im Bewusstsein, die sich unserer Optik gerade entziehen – in Husserls Worten enthalten die uns zugewandten Flächen des Würfels „einen intentionalen Horizont der Verweisung auf ihm selbst zugehörige Potentialitäten des Bewußtseins“ (Husserl, 1992c, S. 46). Zur Erkenntnis gehören also nicht nur das sich hier und jetzt mir so-und-so zeigende Objekt, sondern auch die sog. *Horizontintentionalitäten*, die auf zugehörige Zusammenhänge verweisen, ohne freilich durch bloß subjektive Vormeinungen und kulturelle Sinnkontexte belastet zu sein: „So gehört zu jedem Bewußtsein als Bewußtsein von etwas die Wesenseigenheit, nicht nur überhaupt in immer neue Bewußtseinsweisen übergehen zu können als Bewußtsein von demselben Gegenstand, der in der Einheit der Synthesis ihnen intentional einwohnt als identischer gegenständlicher Sinn; sondern es zu können in der Weise jener Horizontintentionalitäten“ (Husserl, 1992c, S. 48).

Zwei Aspekte sind für meine nachfolgenden Ausführungen entscheidend: Zum einen bietet die phänomenologische Reduktion die Möglichkeit, sich vorurteilsfrei auf die Phänomene der vorfindlichen Lebenswelt einzulassen. Zum anderen aber eröffnet gerade das Einklammern (epoché) individueller und gesellschaftlicher Vormeinungen den Horizont für etwas, was Husserl selbst als „Transzendenz in der Immanenz“ bezeichnet hat (Husserl, 1992b, S. 124). Damit ist der im Würfelbeispiel bereits aufgezeigte Umstand gemeint, dass die Sachen selbst über ihre je eigene und aktual-konkrete Erscheinung hinaus auf zugehörige, d. h. wesentliche Eigenschaften und Kontexte verweisen, die prinzipiell unerschöpflich sind. Dazu gehört, diesen Weg der Unabschließbarkeit im Bewusstsein problemlos mitvollziehen zu können: Das auf einen Gegenstand gerichtete Bewusstsein ist in der Lage, die konkreten Gegebenheiten (Immanenz) zu transzendieren, d. h., sich immer neue Bewusstseinshorizonte auf Basis der phänomenologischen Reduktion zu erschließen, ohne dabei je an empirische oder rationale Grenzen zu stoßen. Metaphorisch umschrieben, bildet sich von dem konkret wahrgenommenen Gegenstand eine Kette von immer neuen Bewusstseinsweisen (Prechtl, 2002, S. 87) fort, und der Begriff des Horizonts lässt sich hier ebenfalls im bildhaften Sinne verstehen als eine Grenze, die sich beim stetigen Zugang immer weiter verschiebt und einem endgültigen und fixierenden Zugriff verwehrt.

Wie phänomenorientierte Erschließung der Lebenswelt de facto aussehen kann, hat Rudolf Steiner selbst mit seiner Betrachtung des Löwen in der *Menschenkunde* gezeigt (Steiner, 2005, S. 154). Über den epistemologischen Prozess von Schluss, Urteil und Begriff gelangen wir zu der sicheren Gewissheit, es bei dem braunen, pelzigen Tier mit der mächtigen Mähne und dem furchteinflößenden Gebiss in der Menagerie da vor uns mit einem „Löwen“ zu tun zu haben. Das uns gegenüberstehende Lebewesen findet *Anschluss* an

unser Vorwissen und wir gelangen zu dem *Urteil*, es stimme mit dem uns geläufigen *Begriff* „Löwe“ überein, nicht aber mit „Kamel“, „Ziege“ oder „Kakadu“. Phänomenologisch reduziert nehmen wir den Löwen bzw. unser Bewusstsein vom Löwen als Löwen wahr und klammern Dinge wie die eigene (anerzogene) Angst vor Raubtieren, durch das Tier symbolisierte Assoziationen wie Stärke und Macht oder Klischeebilder von der afrikanischen Savanne ein (epoché).

Nun könnte man der Ansicht sein, mit dieser durch sinnliche bzw. phänomenologisch reduzierte Anschauung erlangten Erkenntnis in *philosophischer* Hinsicht zunächst einmal nicht allzuweit zu kommen. Wir wissen: Dieses Tier dort ist ein Löwe – ja, na und? Ein wirklich *philosophisches* Problem, könnte man meinen, würde doch erst entstehen, wenn etwa die Semantik des Begriffs „Löwe“ zur Disposition stünde, und zwar nach Verlassen der Menagerie und damit nicht im Sinne empirisch-induktiver Feldforschung an den „realen Tatsachen“, sondern beispielsweise sprachanalytisch (*Wie kann man sicher sein, dass Begriff und realer Gegenstand kongruieren und alle wissen, es ist ganz gewiss „Löwe“ gemeint, wenn ich „Löwe“ sage und von dem Tier berichte, das ich vorhin gesehen habe?*) oder transzendentalphilosophisch (*Welches sind meine subjektiven sinnlichen und intellektuellen Bedingungen, unter denen gewährleistet ist, einen Löwen auch als solchen zu erkennen und ihn nicht gar für einen Eisenbahnwaggon zu halten?*). Aber gerade diese prinzipiellen Aufspaltungen in erkennendes Subjekt und erkanntes Objekt bzw. der Versuch einer möglichst weitgehenden Angleichung zwischen beiden sind es, die von der Phänomenologie Husserls und seiner Schule infrage gestellt werden: „Die ‚Sachen selbst‘ sind nicht ‚objektive Gegenstände‘ ins transzendenten Seinssetzung, sondern die in der Erfüllung intentionaler Akte erfahrenen Vermeintheiten als solche, die ‚unmittelbar‘, und nicht durch Zeichen oder Symbole vertreten, ‚erschaut‘ werden“ (Gadamer, 1999, S. 118). Vor diesem Hintergrund stellt sich zumindest die Frage nach der Kongruenz zwischen dem Objekt *Löwe* und dem Begriff „Löwe“ letztlich als ein Scheinproblem dar, weil ein solcher Dualismus genau dann ein Konstrukt ist, wenn man den Zusammenfall von Gegenstand *und* Bewusstsein von diesem Gegenstand gelten lassen will (Gadamer, 1999, S. 106). An diesem Scheinproblem wider die eigenen, aus der Phänomenologie gezogenen Erfahrungen festzuhalten, wird somit zu einem „Skandal der Philosophie“ (Heidegger, 2001, S. 205).

Die dualistische Distanz, die in der Erkenntnistheorie lange vorherrschend war, zeigt sich noch deutlicher, wenn man mit Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) die Reziprozität von *Lebenswelt* und *Leiblichkeit* annimmt, die dieser in Weiterführung der Husserlschen Phänomenologie als unauflösbares und nicht abstrahierbares Verhältnis entwickelt hat. Dabei erlangt die Leiblichkeit einen überragenden epistemologischen Status, insofern sie unmittelbar an ihre Lebenswelt gebunden und somit prinzipiell gar nicht zu umfangreicher Abstraktion fähig ist. Leiblichkeit bedeutet, dass mein Leib mit allen Sinnen, Gefühlen und Gedanken immer schon *in* der Lebenswelt *da* ist und ich selbst dieser Leib *bin*. Meine Erkenntnisse eigne ich mir also nicht durch intellektuelle Abstraktion und unter Absehung von mir selbst an, sondern durch die Erfahrungen, die meine Leiblichkeit schon immer und vor aller Verwissenschaftlichung qua lebensweltlicher Eingebundenheit macht (Merleau-Ponty, 1966; Danner, 2006, S. 152 ff.). Dieses Wechselspiel zwischen Leiblichkeit und Lebenswelt kann so weit gehen, etwa einen Blindenstock durch lange Gewöhnung nicht mehr als fremdartiges Medium der Wahrnehmung zwischen subjektiver Innen- und objektiver Außenwelt zu empfinden, sondern als Verlängerung bzw. Vergrößerung der Sinneszone: „Die Orte des Raumes bestimmen sich nicht als objektive Positionen im Verhältnis zur objektiven Stelle unseres Leibes, sondern zeichnen um uns her die wandelbare Reichweite unserer Gesten und Abzweckungen in unsere Umgebung ein. Sich an einen Hut, an ein Automobil oder an einen Stock gewöhnen heißt, sich in ihnen einrichten, oder umgekehrt, sie an der Voluminosität des eigenen Leibes teilhaben lassen“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 173).

So gewendet kann der phänomenologische Ansatz weitreichende Anreize für den Philosophieunterricht bieten. Die phänomenologische Reduktion zwingt uns nicht allein, unsere Vormeinungen und Sinnkontexte einstweilen abzustreifen, wenn wir uns unserem Löwen oder sonstigen Lebewesen, Gegenständen, aber auch Ideen und Begriffen widmen; sie bewahrt uns ebenso davor, den Unterricht auf sprachliche und logische Begriffsspielereien zu minimieren. Denn an erster Stelle steht hierbei nicht, ob Gegenstand und Begriff nach Maßgabe strenger Logik im Einklang sind, wonach das Resultat der Stunde etwa lauten würde: *Wir haben ein Objekt betrachtet und übereinstimmend festgestellt, dass es sich dabei um etwas handelt, auf das der*

Begriff „Löwe“ passt. Wer seinen Philosophieunterricht in dieser Weise auf- und durchzieht, muss sich über mangelndes Engagement seitens der Schülerinnen und Schüler nicht wundern.

Daher nun einige exemplarische Überlegungen und Anregungen zum phänomenorientierten Unterricht in der Praxis. Ausgangspunkt wäre etwa ein Zoobesuch, bei dem wir Rudolf Steiners Löwenbeispiel lebhaftig nachvollziehen können.

- Den Schülerinnen und Schülern ist vorher zur Bedingung gemacht worden, das Tier nach Maßgabe der *epoché* zu beobachten. Hier kommt es natürlich auf das Einfühlungsvermögen des Lehrers an, die Klasse nicht mit den in der Tat äußerst schwierigen Texten Husserls oder Merleau-Pontys zu entmutigen, sondern einen Weg zu finden, ihr die wesentlichen Gedanken und Anhaltspunkte angemessen und verständlich zu vermitteln (so auch Rohbeck, 2000, S. 171 f.). Das dürfte für in goethianischer Phänomenologie geschulte Waldorflehrer indes keine allzu große Herausforderung darstellen.
- Die phänomenologisch reduzierte Wahrnehmung des Löwen könnte zuallererst Fragen dergestalt hervorrufen: Wie habe ich den Löwen wahrgenommen, wie hat er sich mir dargestellt? Was habe ich beim Herumgehen um die Menagerie aus der jeweiligen Perspektive wahrnehmen können? Was habe ich dabei gedacht und empfunden? Und warum habe ich gerade dieses gedacht und nicht etwas anderes? Erweckt die Beobachtung des Tieres bei mir eine Mischung aus heiteren, nachdenklichen und friedlichen Empfindungen (Hentig, 2009, S. 121)?
- In einem zweiten Schritt böte sich ein Vergleich der eigenen Wahrnehmungen mit dem jeweiligen Vorwissen an: Stimmt meine unmittelbar gemachte Wahrnehmung mit meinem Vorwissen überein? Habe ich am Löwen etwas wahrgenommen, das anders ist als meine Vorkenntnisse und Antizipationen? Wie sehen diese eigentlich aus und wodurch unterscheiden sie sich von meiner jüngst gewonnenen Erfahrung?
- Im weiteren Unterrichtsverlauf, beispielsweise in einer Philosophieepoche, reflektiert man nun die Wahrnehmungen und zieht Schritt für Schritt auch andere Sinnkontexte mit hinzu: Was ist das Besondere dieser Wahrnehmungsform? Wie kann man sich einem Objekt der Lebenswelt unter erkenntnispezifischen Gesichtspunkten außerdem nähern? In diesem Zusammenhang könnte etwa die berühmte *Kopernikanische Wende* vorgestellt und erörtert werden, wie Kant sie formuliert hat.⁵ Auch würden sich hier fächerübergreifende Projekte mit den Naturwissenschaften anbieten, um gemeinsam Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der menschlichen Erkenntnis zu untersuchen.
- Weiterhin ließen sich Fragen nach dem Unterschied zwischen Tier und Mensch behandeln, die den Themenkomplex der philosophischen Anthropologie ins Zentrum rücken: Ist es, wie Aristoteles meint, das Denken, das den Menschen über das Tier erhebt? Ist es mit Robert Spaemann der Umstand, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier eine Biographie hat? Wodurch zeichnet sich die jeweilige Umweltbeziehung von Mensch und Tier aus (Berger & Luckmann, 2007, S. 49 ff.)? Was macht den Menschen im Vergleich zum Tier wiederum zu einem *Mängelwesen* (Arnold Gehlen)? Und was bedeutet es, vom Menschen als einem Mängelwesen zu sprechen, aber an anderen Stellen seine *exzentrische Positionalität* (Helmuth Plessner) zu betonen oder ihn als „vom Überfluß, einer Überfülle von Gegebenheiten und einem Überangebot an Möglichkeiten“ (Waldenfels, 1988, S. 234) lebendes Wesen zu charakterisieren?
- Auch das Gebiet der Ethik kommt ohne weiteres ins Spiel. Vielleicht haben sich in einer Klassendiskussion Fragen ergeben wie: Weshalb war der Löwe im Zoo eingesperrt und ist das denn rechtens? Wie sieht es überhaupt aus mit dem menschlichen Umgang mit Tieren und Natur? Welchen Begriff von und welchen Bezug zur Natur muss man haben, um entweder davon überzeugt zu sein,

5. Auch hierbei muss keineswegs auf die wahrlich schweren Originaltexte Kants zurückgegriffen werden: Neben der gewiss unabdingbaren Darstellungs- und Vermittlungskunst des Lehrers gibt es mittlerweile eine Vielzahl anschaulich und verständlich geschriebener Darstellungen für Schülerinnen und Schüler. Im Zusammenhang mit Kant sei hier auf die bei Reclam publizierte Sammlung *Texte und Materialien für den Unterricht* verwiesen. In dieser Reihe ist der Band *Kant & Co. im Interview. Fiktive Gespräche mit Philosophen über ihre Theorien* erschienen, in der Schüler/-innen bedeutende Denker wie Platon, Aristoteles und eben Kant über ihre zentralen Gedanken und Werke befragen. In meinem eigenen Unterricht sind diese fiktiven Interviews auf sehr positive Resonanz gestoßen.

sie sich dem Menschen zu unterwerfen, oder aber nachhaltig und verantwortungsbewusst mit ihr umzugehen (vgl. beispielsweise naturphilosophische Überlegungen bei Jean-Jacques Rousseau, F. W. J. Schelling oder Hans Jonas)? Wodurch wird Ressourcenverbrauch, wodurch Umweltschutz legitimiert?

- Ein eng an die philosophische Phänomenologie gebundener und auch in anderen Gebieten wie der Hermeneutik reflektierter Aspekt ist das aus der Intersubjektivität, der Beziehung zwischen „Ich“ und „Du“ erwachsende Spannungsverhältnis zwischen Vertrautheit und Fremdheit (vgl. neben den bereits erwähnten Vertretern der Phänomenologie auch Lévinas (2006) und Waldenfels (1997); für die Hermeneutik wären Gadamer oder Davidson zu nennen): Wie nehmen wir den Löwen in der Umgebung des Zoogeheges wahr, wohl wissend, dass seine natürliche und angestammte Lebenswelt die afrikanische Wildnis ist? Nehmen wir am Löwen etwas wahr, das wir als vertraut oder als fremd bezeichnen würden? Was macht es jeweils dazu?

Diese Beispiele sind natürlich beliebig erweiterbar und ausbaufähig. Wichtig ist mir an dieser Stelle, ein von der Beschreibung lebensweltlicher Phänomene ausgehendes und nicht enden wollendes Spektrum von sich eröffnenden Horizonten und ihren Möglichkeiten deutlich gemacht zu haben. Eben das meint letztlich Husserl, wenn er die Transzendenz in der Immanenz zu suchen auffordert.

5. Plädoyer für eine philosophische Orientierung an Problemen

Freilich erschöpft sich philosophische Reflexion nicht in anschaulichen Beispielen wie Löwen und anderen Lebewesen. Es ist ja ein Merkmal der Philosophie, auch und gerade bei den ganz großen Begriffen anzusetzen, z. B. *Gerechtigkeit*, *Freiheit* oder *Gott*. Diese Begriffe kann man ebenfalls phänomenologisch reflektieren; es ist sogar ausgesprochen hilfreich, sich ihnen zunächst auf diese Weise anzunähern, weil die phänomenologische Reduktion von dem immensen Ballast an Vormeinungen und -wissen zu befreien hilft, der etwa der *Gerechtigkeit* in ungleich größerem Umfang anhaftet als unserem Löwen in seinem Zookäfig. Dadurch wird auch verhindert, angesichts einer kaum mehr überschaubaren Begriffs- und Ideengeschichte zum Thema schnell zu resignieren. Den Gerechtigkeitsbegriff unter zunächst phänomenologischen Auspizien zu untersuchen, macht also durchaus Sinn. Jedoch ist dies nur ein erster Schritt, da die *Gerechtigkeit* nicht allein lebensweltliches *Phänomen*, sondern vor allem auch menscheitsgeschichtliches *Problem* ist.

Und hier wird nun ein fünftes Spannungsverhältnis erkennbar, insofern die normativ-konkreten Anforderungen an Subjekt und Gesellschaft nahezu immer eine wachsende Abstraktheit der Allgemeinbegriffe nach sich ziehen: Je unmittelbarer und konkreter sich ein Gerechtigkeitsproblem in der je eigenen Lebenswelt auftut, desto schwieriger wird es, ihm unter Rekurs auf den Gerechtigkeitsbegriff *an sich* beizukommen.

Was heißt das?

(Philosophie-)Unterricht muss sich heute wie zu Rudolf Steiners Zeiten an in jeweils lebensweltlich bedingter und veränderter Form auftretenden Problemen orientieren, die in ihrer Substanz jedoch gleichbleiben: Wie erziehe ich Kinder zu freien und mündigen Menschen? Wie vermittele ich Werte wie Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, wenn ich denn diese und nicht andere vermitteln will? Wie kann ich auf Fragen von Schülerinnen und Schülern nach einem gelingenden Leben eine befriedigende Antwort geben? Muss die Antwort lauten, ein gelingendes Leben sei ein gutes und gerechtes? Kann ich überhaupt eine Antwort geben? Darf ich gar einen Rat erteilen? Und was heißt das überhaupt, ein *gerechtes* und *gutes* Leben zu führen? Warum ist es überhaupt wichtig, ein gerechtes und gutes Leben zu führen und nicht ein ungerechtes und schlechtes? Und was kann letzten Endes der verbindliche Maßstab für die Gerechtigkeit und das Gute sein? Wer legt es fest, wie wird es legitimiert?

Diese Fragen machen vielleicht schon deutlich, dass es mit reinem Bewusstseinsbezug auf einen Gegenstand allein nicht getan ist. Wir haben es bei philosophischen Begriffen und erst recht bei philosophischen Systemen immer auch mit vorläufigen Ergebnissen der Reflexion über unmittelbare Problemstellungen und deren Einordnung in die bisherige Auseinandersetzung mit ihnen zu tun. Die Frage nach der Gerechtigkeit lässt sich insofern phänomenologisch aufrollen und ins Bewusstsein heben,

aber als grundlegende *ethische* Frage wird man mit ihr nicht auf der Stufe der epoché verweilen können: „Phänomen (phainómenon) ist das Gegebene (die Sache, wie sie uns erscheint, sichtbar wird), Problem das (uns an der Sache von den Phänomenen) Aufgegebene“ (Söhngen, 1964, S. 40). *Gerechtigkeit* ist niemals eine solipsistische Veranstaltung - ethische Fragen sind Fragen der Gesellschaft in Bezug auf sich selbst und zur Natur (Wetzel, 2004, v.a. Bd. II). Als solche aber ist ihr Problemgehalt (*Welches konkrete lebensweltliche Problem liegt vor und verweist auf das Bleibende im Wechsel der Systeme?*) nicht von ihrer Problemgeschichte (*Wie wurde dann-und-dann von diesen-und-jenen auf besagtes Problem oder vergleichbare reagiert und dazu Stellung bezogen?*) zu trennen. So ist die Frage nach Gerechtigkeit keine creatio ex nihilo, sondern wir stellen sie immer schon in einem Horizont von Gedanken und Gefühlen, Urteilen und Meinungen, die unser Gerechtigkeitsempfinden ebenso vorgeben bzw. vorzugeben beanspruchen wie der lange zeitliche Prozess, innerhalb dessen diese Gedanken und Gefühle, Urteile und Meinungen in unterschiedlicher Gestalt und aus divergierenden Perspektiven aufgetreten, reflektiert und weiter bis auf uns tradiert worden sind (Gadamer, 1990, S. 281 ff.; Koselleck, 1989, S. 113 et passim). Das hält die Frage nach der Gerechtigkeit lebendig, macht jedoch auch ihre prinzipielle Uneinhol- und Unüberholbarkeit aus. Die Auseinandersetzung mit solchen Begriffen aber „heißt den Menschen ausstatten mit lebendigen Begriffen; und das Lebendige geht Metamorphosen ein, wandelt sich um; mit dem Leben des Menschen selbst wandelt es sich um“ (Steiner, 2005, S. 162).

Einen Begriff wie die *Gerechtigkeit* als *Problem* bewusst zu machen, bedeutet also wesentlich Konzentration auf den konkreten Problemgehalt. Hierzu lohnt sich ein Blick in das Werk Nicolai Hartmanns (1882-1950), das in kritischer Absetzung vom Marburger Neukantianismus sowie in methodischer, nicht aber *methodologischer* Übereinstimmung mit der Phänomenologie Husserls entstanden ist. Hartmann macht im Sinne der *philosophia perennis*, also der Vorstellung einer „immerwährenden Philosophie“, die Überzeugung eines alle zeitgebundenen Annäherungen, Reflexionen und Lösungsversuche überdauernden und konstanten Kerns der wesentlichen philosophischen Probleme geltend (Hartmann, 1968, S. 34 f.). Alle Versuche, philosophische Probleme mit Hilfe von Systemen einzuhegen, seien zum Scheitern verurteilt, da solche Konstruktionen eine erwartete Lösung vorgriffen und infolgedessen die Probleme nachträglich dem System sich anzupassen genötigt sähen und nicht umgekehrt, wie es eigentlich notwendig sei (Hartmann, 1968, S. 5). Dabei betrachtet Hartmann es als eine entschieden verfehltete Annahme, die wesentlichen philosophischen Probleme seien menschengemacht und von daher auch mittels *Problemstellungen* (Konstruktion, Analyse, Lösung) zu bewältigen und einer endgültigen Lösung zuzuführen (Hartmann, 1931, S. 290). Das Gegenteil ist der Fall: Wie Kant es in der *Kritik der reinen Vernunft* formuliert hatte, wird der Mensch von Fragen bedrängt, die er nicht letztbefriedigend beantworten, infolgedessen vielleicht zeitweise verdrängen, aber eben keinesfalls von seiner *Existenz* ablösen kann: „Was wir das Problem der Seele, des Guten, der Gerechtigkeit, der Substanz nennen, ist nicht etwas Willkürliches, nicht menschengemacht; es sind unabweisbare, sich immer wieder aufdrängende, von keiner Zeitlage und keiner Interessenrichtung abhängige Grundfragen. Man kann sie im eigenen Denken wohl verfehlen, kann sie auch ignorieren, an ihnen vorbeileben, aber man kann sie damit nicht aus der Welt schaffen, nicht hindern, daß sie immer wieder auftauchen. Denn eben die Welt, wie sie einmal ist, und unser Leben in ihr gibt sie uns auf“ (Hartmann, 1968, S. 8).

Vor diesem Hintergrund ist es für den Unterricht nach meinem Dafürhalten wichtig, Philosophie nicht oder zumindest nicht primär als *Lösung* von Problemen zu betrachten und zu missbrauchen, sondern deren unabweisbare Existenz und vor allem ihre über die je eigene Lebenswelt hinausreichende Kontinuität bewusst zu machen. In dieser Hinsicht ist Philosophie in der Tat ein zähes Brot, welches wir unseren Schülerinnen und Schülern zu kosten geben - das kann und will ich nicht beschönigen. Denn Hartmann führt deutlich die Konsequenzen seines Ansatzes vor Augen. Da wäre zunächst die - gerade bei Schülerinnen und Schülern ja an sich vollkommen verständliche - ungeduldige Erwartung, mit der handfesten Problemlösungen um jeden Preis entgegengefebert wird. Aber: „Ein Menschenleben ist kurz, der Gang der Probleme durch die Geschichte ist ein langsamer. Man fragt, um Antwort zu erhalten. Versagt die Schwierigkeit der Sache dem Fragenden die Lösung, so sucht er sie zu erzwingen. Die erzwungene Lösung ist dann die konstruktive. Das ist sehr menschlich. Aber es ist tief unphilosophisch, ja vernunftwidrig. Der lange Atem [...], das Aushalten in der Ungewißheit, das geduldige Zuwarten ist die eigentliche dianoetische Tugend des Philosophen. Nicht jeder kann sie aufbringen. Denn in der Regel bedeutet sie den Verzicht auf

das Sehen des Resultats, also auf die Früchte der eigenen Bemühung“ (Hartmann, 1931, S. 288). Einmal abgesehen von der ungeheuren Provokation, die der heutige, auf schnelle und pragmatische Lösungen und möglichst quantifizierbare Effizienz abzielende Zeitgeist in diesen Worten erblicken muss: Gerade bei jungen Menschen kann unter diesen Voraussetzungen schnell das Gefühl entstehen, es eigentlich gar nicht mit sinnvollen (philosophischen) Problemen zu tun zu haben - denn was nützen alle Mühen und gedanklichen Anstrengungen, wenn man von vorne herein mit der Unlösbarkeit zu rechnen hat? Wenn das dritte Lebensjahrseibt von der Hoffnung und Aufgabe beseelt ist, die Welt sei wahr und auf den Begriff zu bringen, was soll uns dann frustrierendes Grübeln ohne greifbares Ergebnis? Gegen diese Einwände führt Hartmann nun Begründungen an, die für SchülerInnen allerdings eine Zumutung darstellen müssen - wie richtig und wahr ihr Kern auch ist: „Die Geschichte der Philosophie aber lehrt, daß gerade in solchen Fragen, die trotz vieler Bearbeitung nicht zur Lösung gekommen sind, ein stetiger Fortschritt der Einsicht zu verzeichnen ist. Ist etwa das Substanzproblem gelöst worden? Oder das Problem des Grundes? Oder das der Freiheit, das der Möglichkeit und Wirklichkeit, das des Lebens? Ganz gewiß nicht. [...] Aber ist deswegen all die Arbeit, die seit den Tagen der Vorsokratiker an sie gewandt worden, fruchtlos gewesen? Erst recht nicht. Diese Arbeit hat vielerlei zur Einsicht gebracht, und sie hat dadurch erst den unlösbaren Rest der Probleme ins Licht gerückt“ (Hartmann, 1931, S. 288 f.).

Also alles vergebene Liebesmüh? Ist Philosophie am Ende doch nur ein nutzloses „Laberfach“ und zielloses Herumreden um den heißen Brei, wie viele befürchten und allzu viele ernsthaft glauben? Mitnichten. Denn gerade in der Unlösbarkeit philosophischer Probleme *liegt* die Lösung - in pädagogischer wie in didaktischer Hinsicht! Noch einmal Nicolai Hartmann: „Es hat sich herausgestellt, daß die scheinbar einfachen Probleme sich in ein verzweigtes Netz von durchaus verschieden gearteten Fragepunkten aufspalten. Und von diesen haben sich viele als durchaus lösbar erwiesen. Eben dadurch aber hat es sich erst genauer präzisieren lassen, wo eigentlich das nicht Lösbare steckt. Die Bearbeitung solcher Fragen, die nicht restlos beantwortbar sind, ist weit entfernt, unfruchtbar zu sein. Es ist ein Irrtum, zu meinen, nur ‚Lösungen‘ brächten die Einsicht weiter - der unvermeidliche Irrtum der Anfänger und Adepten. Im allgemeinen ist es sogar durchaus umgekehrt: die vermeintlichen Lösungen sind die spekulativen Irrtümer. Die unverdrossene Bearbeitung der Probleme als solcher dagegen, die ihrer Sache nicht um Lohn dient - um den Lohn metaphysischer Befriedigung -, ist das eigentlich Wertvolle, Haltbare, Bleibende im gedanklichen Gut der Philosophiegeschichte“ (Hartmann, 1931, S. 289). Hartmann verweist zum einen darauf, die voraussetzungsreichen Probleme in *Teilprobleme* und -fragen herunterzubrechen, um auf diesem Wege tatsächlich zu Lösungen zu gelangen; alles andere wäre sinnlose Überfrachtung eines einzelnen Menschlebens und seiner Möglichkeiten. Und zum anderen betont er das wesentliche Charakteristikum problemorientierten Philosophierens, nämlich die philosophische „Fleißarbeit“ an den Problemen ohne eine allzu große Erwartungshaltung gegenüber letztverbindlichen Lösungen. Zum Problemdenken gehört unabdingbar „das unbekümmerte Aufrollen der Aporien ohne Liebäugeln mit vorgesehenen Resultaten“ (Hartmann, 1931, S. 285), mithin auch Offenheit, wenn nicht Sympathie für das nicht Abschließbare und Ungelöste. Denn: „Die Bewährung eines philosophischen Gedankens liegt nur teilweise in den Durchblicken, die er eröffnet. Zum anderen und größeren Teil liegt es im Lösbarmachen von Problemen“ (Hartmann, 1942, S. 287).

Was heißt das nun im Hinblick auf den Unterricht?

Problemorientierter Philosophieunterricht in der Oberstufe sollte sich meiner Ansicht nach weniger um die viel zu allgemeine Frage kümmern, was denn *Gerechtigkeit als solche und an sich* ist und vom *Begriff* ausgehend den Diskurs zu bestimmen suchen [wie dies exemplarisch Otfried Höffe (2010, S. 26) für die akademische Philosophie in Anspruch nimmt], noch auch sich mit punktuellen Perspektiven aus der Geschichte zufrieden geben. „*Bismarcks Sozialgesetzgebung war aus diesem-und-jenem Grunde ‚gerecht!‘*“, ist vor diesem Hintergrund nur eine zeitbedingte Antwort in einem bestimmten historischen Kontext. Problemorientiertes Denken muss also einerseits abstrakte Allgemeinheiten auf die konkrete Lebenswelt herunterbrechen, andererseits per überschaubarer Verallgemeinerung akuter lebensweltlicher Probleme prinzipielle Nachvollziehbarkeit

gewährleisten, die nicht in allzu eng gezogenen zeitlich-räumlichen Dimensionen ihre Grenzen findet.⁶ Das könnte zu folgenden Fragestellungen führen - rein exemplarisch, versteht sich:

Nicht: „Was ist Kunst?“, sondern beispielsweise: „Kann Kunst ein Mittel sein, mich auszudrücken und wenn ja, warum bzw. wenn nein, warum nicht?“

Nicht: „Was ist Religion?“, sondern etwa: „Empfinde ich es als notwendig, an ein höchstes Wesen zu glauben, das alle Geschehnisse auf Erden lenkt, und wenn ja, warum bzw. wenn nein, warum nicht?“

Nicht: „Was ist Philosophie?“, sondern vielleicht: „Treffe ich im Alltag auf Dinge und Situationen, die mir zunehmend als fragwürdig und legitimationsbedürftig erscheinen, während sie für alle anderen völlig normal sind, und wenn ja, welche Dinge und Situationen sind dies und was genau erscheint mir daran fragwürdig und legitimationsbedürftig?“

Schließlich aber auch nicht: „Was ist Gerechtigkeit?“ bzw. „War Bismarcks Sozialgesetzgebung gerecht?“, sondern beispielsweise: „Ist die Todesstrafe gerecht oder ungerecht?“ bzw. „Ist unser politisches System gerecht bzw. gibt es ein gerechteres?“

Die zuletzt aufgeworfenen Fragen nach Gerechtigkeit und Todesstrafe sowie nach der Gerechtigkeit des politischen Systems sollen nun als Grundlage zweier Beispiele dienen, an denen sich ein problemorientierter Philosophieunterricht in der Praxis orientieren könnte. Im ersten Beispiel greife ich einen Justizmord der jüngeren Geschichte auf und setze den Fall in Parallele zu Prozess, Verurteilung und Hinrichtung des Sokrates. Im zweiten Beispiel untersuche ich die Bedingungen und Möglichkeiten einer gerechten Gesellschaft anhand der mittlerweile als Klassiker der Politischen Philosophie zu bezeichnenden *Theorie der Gerechtigkeit* von John Rawls.

Beispiel 1

(A) Am 10. November 1995 wurde der Bürgerrechtler, Schriftsteller und Journalist Ken Saro-Wiwa zusammen mit acht seiner Mitarbeiter im nigerianischen Port Harcourt hingerichtet. Angeklagt und verurteilt aufgrund fadenscheiniger Behauptungen, sie seien am gewaltsamen Tod einiger ihrer Gesinnungsgenossen beteiligt gewesen, war die Gruppe um Saro-Wiwa in Wahrheit Opfer zweier Interessensgruppen: Auf der einen Seite der Diktator Sani Abacha, einer der korruptesten und gewalttätigsten Despoten im Westafrika der 1990er Jahre, auf der anderen Seite ein undurchsichtiges Geflecht aus multinationalen Ölkonzernen und deren Lobbyisten innerhalb der nigerianischen Regierung. Die massive Ölförderung im Nigerdelta hatte den Eliten des Landes immense Reichtümer beschert, wohingegen das im Gebiet der Förderung beheimatete Volk der Ogoni, dem auch Saro-Wiwa angehörte, nicht nur leer ausgegangen, sondern zusätzlich mit schweren Umweltverwüstungen und hierdurch bedingte Krankheit und Verelendung konfrontiert war. Saro-Wiwa setzte sich gemeinsam mit der von ihm unterstützten Organisation MOSOP (Movement for the Survival of the Ogoni People) als öffentliches und international anerkanntes Sprachrohr für die Interessen der Ogoni ein. Die Folge waren gegen Saro-Wiwa, die MOSOP und die Ogoni gerichtete Vorwürfe der Sabotage nationaler Interessen Nigerias sowie Anschuldigen des Shell-Konzerns, die Ogoni würden die im Nigerdelta installierten Pipelines unrechtmäßig anzapfen und beschädigen und infolgedessen Shell um seine Profite bringen (vgl. zu diesen und weiterführenden Informationen Bernecker, 1997, und Saro-Wiwa, 1996).

6. Weder mein Verweis auf Nicolai Hartmanns Überlegungen noch meine eigenen Ausführungen zum problemorientierten Philosophieren wollen indes als prinzipieller Einwand gegen die Auseinandersetzung mit den „großen“ Begriffen, Ideen und Systemen verstanden sein. Die Orientierung an konkreten, lebensweltlichen Problemen bedeutet ja keineswegs, philosophische Fragen ausschließlich in deren engen Grenzen klären zu können - im Gegenteil: keine philosophische Reflexion, die sich nicht über die sinnliche Welt hinweg zum *reinen Denken* „überhebt“. Ich halte die Ideen Platons nicht für das zu allererst von Aristoteles forcierte „Märchen“ von den zwei Welten handelt (1957, S. 26 ff.; sehr kritisch dazu Natorp, 1994, S. 384 ff. u. S. 461), sondern sehe darin die schlichte Einsicht, dass das menschliche Denken sich nie vollständig in die Gesetzmäßigkeiten der sinnlich-kausalen Welt einfügt, sondern weit über sie hinausweist. Gegen Aristoteles sind die Ideen Platons „nicht äußere, wenn auch übersinnliche ‚Gegenstände‘. [...] der reine Begriff ist das Ursprüngliche, der empirische das Abgeleitete“ (Natorp, 1994, S. 74 f.). Wenn man nun Ideen entweder im Sinne Natorps, als absolute Sinnstiftungshorizonte (Wetzel, 2008, S. 53 ff.) oder als Vernunftbegriffe (Kant, 1998a, S. 418 ff.; 1998d, S. 444 ff.) versteht, so liegt der „Beweis“ ihrer „Existenz“ in der Unmöglichkeit, sie situativ, sprachlich und gedanklich und unter der Prämisse der menschlichen *vita brevis* je ganz und *an sich* erfassen, gleichwohl als Kulturwesen *Mensch* keinesfalls auf sie verzichten zu können. Mit anderen Worten: Die apodiktische Aussage „Gerechtigkeit ist X!“ ruft in aller Regel ein „Ja, aber ... !?“ hervor. Das „aber“ stellt vielmehr nicht „X“ per se in Frage, indem es etwa auf einen letztlich obsiegenden radikalen Zweifel, sondern auf die Begrenztheit und Vorläufigkeit der Aussage bzw. auf die darüber hinausliegenden Horizonte verweist.

Bemerkenswert ist das vorbereitete Schlussplädoyer Saro-Wiwas, welches ihm zwar vor Gericht zu halten verwehrt, das aber dennoch weithin bekannt wurde: „Euer Ehren, wir alle stehen vor der Geschichte. [...] Ich zweifle nicht im mindesten, daß meiner Sache letzten Ende Erfolg beschieden ist, ganz gleich, welche Prüfungen und Leiden mir und all jenen, die mit mir daran glauben, auf unserem Weg noch bevorstehen mögen. Weder Gefängnis noch Tod können unseren Sieg letzten Endes aufhalten. [...] Ich und meine Kollegen sind nicht die einzigen, die hier vor Gericht stehen. Shell steht hier vor Gericht [...] Diesem Verfahren ist das Unternehmen ausgewichen, aber sein Tag wird sicher kommen, und dann mögen sich die Lehren, die es hier gezogen hat, als nützlich erweisen, denn ich hege keinerlei Zweifel, daß der ökologische Krieg, den der Konzern im Delta führt, eher früher als später zur Untersuchung kommen wird und die Verbrechen dieses Krieges ordnungsgemäß bestraft werden. [...] Vor Gericht steht auch der Staat Nigeria, seine gegenwärtigen Machthaber und jene, die ihnen helfen. Jeder Staat, der Schwachen und Unterprivilegierten das antun kann, was der Staat Nigeria den Ogoni angetan hat, verliert seinen Anspruch auf Unabhängigkeit und Nichteinmischung von außen. [...] Wir alle stehen vor Gericht, Euer Ehren, denn durch unser Verhalten haben wir unser Land erniedrigt und die Zukunft unserer Kinder gefährdet. [...] Ich wage die Vorhersage, daß diese Szene hier von Generationen, die noch nicht geboren sind, wieder und wieder gespielt wird. Manche haben sich schon jetzt in die Rolle der Schurken gefügt, manche sind tragische Opfer, manche haben noch eine Chance, sich zu retten. Die Entscheidung liegt bei jedem einzelnen“ (Saro-Wiwa, 1996, S. 254 f.).

(B) Im Jahre 399 v. Chr. musste sich der gelernte Steinmetz und „hauptberuflich“ als Philosoph tätige Athener Bürger Sokrates vor dem Volksgericht seiner Heimatstadt verantworten. Man warf ihm Gotteslästerung und Verführung der Jugend vor (Diogenes Laertius, 1998, S. 92 ff.). In einem der bekanntesten und folgenreichsten Prozesse der europäischen Geistesgeschichte wurde Sokrates zum Tode verurteilt und musste nach einer durch kultische Tradition bedingten Frist von 30 Tagen den Schierlingsbecher trinken (Xenophon, 2003, S. 319). Wir besitzen recht genaue Kenntnis von der letzten Phase im Leben des Sokrates; sein berühmter Schüler Platon hat sie in seinen Dialogen festgehalten: von der Entgegennahme der Anklageschrift im *Euthyphron* und der in der *Apologie* überlieferten, glänzenden Verteidigungsrede über den im *Kriton* geschilderten Versuch seiner Anhänger, Sokrates zur Flucht aus dem Gefängnis zu überreden, bis schließlich hin zur ergreifenden Darstellung der letzten Momente und Gespräche im *Phaidon*. Eine erste Beschäftigung mit den näheren Prozessumständen reicht aus, um gleich mehrere veritable Justizskandale aufzudecken: Die Todesstrafe war in diesem Fall keineswegs das gesetzlich zwingend vorgesehene Strafmaß; Sokrates wurde von demokratischen(!) Kräften abgeurteilt, denen er wenige Jahre zuvor maßgeblich bei der Beseitigung einer die Stadt beherrschenden Despotie geholfen hatte; vor allem aber konnte man ihm nicht nachweisen, dass seine jugendlichen Anhänger, die samt und sonders den gehobenen Kreisen Athens entstammten, durch seine mäeutischen „Verführungskünste“ ernsthaft Schaden an Leib und Seele genommen hätten (vgl. zu diesen und weiterführenden Informationen Demandt, 1996).

Auch von Sokrates wissen wir, was er auf die Verkündung seines Todesurteils erwidert hat. In Platons *Apologie* heißt es: „Töten freilich kann mich einer oder vertreiben oder des Bürgerrechtes berauben. Allein dies hält dieser vielleicht oder sonst mancher für große Übel, ich aber gar nicht, sondern weit mehr dergleichen tun, wie dieser jetzt tut, einen anderen widerrechtlich suchen hinzurichten. Daher auch jetzt, ihr Athener, ich weit entfernt bin, um meiner selbst willen mich zu verteidigen, wie einer wohl denken könnte, sondern um euretwillen, damit ihr nicht gegen des Gottes Gabe an euch etwas sündigt durch meine Verurteilung“ (Platon, 2005a, S. 39). „Denn wenn ihr meint, durch Hinrichtungen dem Einhalt zu tun, daß euch niemand schelten soll, wenn ihr nicht recht lebt, so bedenkt ihr das sehr schlecht. Denn diese Entledigung ist weder recht ausführbar, noch ist sie edel. Sondern jene ist die edelste und leichteste, nicht anderen wehren, sondern sich selbst so einrichten, daß man möglichst gut sei. Dieses will ich euch, die ihr gegen mich gestimmt habt, geweissagt haben und nun von euch scheiden“ (Platon, 2005a, S. 63).

Es erscheint mir sinnvoll, die Ermordung Ken Saro-Wiwas (A) als Einstieg in das Unterrichtsthema *Gerechtigkeit* zu wählen. Auf diese Weise kann bei den Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein geweckt oder auch bestätigt werden, wie die Philosophie mit den Problemen der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit in Berührung kommt und steht. Im Sinne der philosophia perennis sprechen wir von altem Wein in neuen

Schläuchen, mithin: alten Problemen in einer veränderten Lebenswelt. Saro-Wiwas Schicksal ist ein relativ aktuelles Beispiel für die Konstanz der Gerechtigkeitsdebatte - hier mit Blick auf die Todesstrafenthematik - und ihre immer wieder auftretenden Fragen in der Geschichte. Prozess, Verurteilung und Tod des Sokrates hingegen ist der archetypische Fall einer nach unserem Rechtsempfinden illegitimen Verurteilung, wie ihm in seiner Tragweite und Bedeutung für die europäische Geschichte vielleicht nur die Kreuzigung Christi an die Seite zu stellen wäre - nicht nur, weil wir es bei Sokrates mit einem genuinen Philosophen zu tun haben. Darüber hinaus ist er ein ob seiner herausragenden Charakteristik unter den großen Gestalten der Philosophie seinesgleichen suchendes Bildungserlebnis: „[I]n der gesamten europäischen Überlieferung findet sich schwerlich etwas Jugendgemäßeres als die Figur des Fragers Sokrates in einem platonischen Dialog“ (Fuhrmann, 2002, S. 70). Jugendgemäß, weil er sich in seinem Fragen weder von Konventionen noch von inhaltlichen Tabus eingrenzen ließ und somit die ideale Figur dafür abgibt, entsprechende Hemmschwellen bei Schülerinnen und Schülern zu senken – Sokrates, dieser „erste Barfußphilosoph“ (Ottmann, 2001a, S. 239), betreibt im besten Sinne „Philosophieren als radikales Fragen“ (Weisedel, 1998, II, S. 154).

Ich möchte nachfolgend einige inhaltliche Aspekte für hoffentlich anregende und lebhaftere Unterrichtsgespräche und –arbeit aufzeigen. Wenn darüber eher operativ-praktische Methodenfragen (Einzel- oder Gruppenarbeit, Impulsreferate, mediale Gestaltung, kreatives Schreiben, szenische Rollenspiele etc.) hintangestellt bleiben, so ist dies lediglich dem begrenzten Rahmen dieser Darstellung geschuldet (wertvolle Anregungen dazu finden sich bei Martens, 2012, S. 96-144).

- Eine Diskussion über die an Ken Saro-Wiwa und Sokrates vollzogene Todesstrafe kann zusätzliche Brisanz erlangen, wenn man sich der berühmt-berüchtigten Beurteilung Hegels erinnert: Im Hinblick auf die Verurteilung des griechischen Geistesriesen verwies Hegel in seinen *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* auf den Konflikt zwischen individuellem Prinzip (Sokrates) und objektiv-sittlichem Prinzip (antike Polis-Gesellschaft und ihre Rechtsnormen), in dessen Folge es zwangsläufig zu einer maximalen Sanktionierung des Einzelnen zugunsten der Gesellschaft hätte kommen müssen. Denn habe sich auch das individuelle Prinzip im weiteren Verlauf der Geschichte als richtig und gerecht erwiesen und dialektisch im Weltgeist aufgehoben - mit anderen Worten: für uns Heutige war Sokrates ohne jeden Zweifel im Recht und damit unschuldig -, so sei dies nicht gleichzusetzen mit einem als unrechtmäßig empfundenen Todesurteil vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund im Athen des vierten vorchristlichen Jahrhunderts (Hegel, 2003, S. 511 f.). Im Gegensatz dazu ließe sich nun die Frage erörtern, inwieweit Sokrates die Verkörperung beider Tugenden sei: Ein Höchstmaß an Individualität und autonomem Urteilsvermögen schließt das gemeinschaftbezogene Bewusstsein des altgriechischen Polisbewohners nicht zwangsläufig aus; individuelles, unabhängiges Denken und Urteilen ist ohne die allgemeinen Entwicklungstendenzen in der Griechischen Antike ja gar nicht vorstellbar. Nicht zuletzt ist es der verurteilte Sokrates selbst, der im Gefängnis auf die Urteilsvollstreckung wartet und die von Freunden organisierte Flucht ablehnt: „Der Exzentriker Sokrates ist zugleich der disziplinierteste Bürger seiner Stadt“ (Hentig, 2009, S. 206). Ist unsere Einstellung zur Todesstrafe also nur durch zeitliche, gar „modische“ Kontexte bedingt und kann sich jederzeit ändern? Was passiert, wenn das im Grundgesetz fixierte Verbot der Todesstrafe von der Bevölkerungsmehrheit angezweifelt wird? Soll das Verbot für alle gelten, oder gibt es Ausnahmen, z. B. mit Blick auf die jüngsten Ereignisse in Indien (Gruppenvergewaltigung mit Todesfolge im Dezember 2012)? Wie könnte ein universal gültiges Verbot der Todesstrafe überzeugend begründet werden? Wie könnte man kulturell und traditionell völlig unterschiedlich gelagerte Gesellschaften, in denen die Todesstrafe nach wie vor verhängt und praktiziert wird (z. B. in Bundesstaaten der USA, Saudi-Arabien, China), von der menschenrechtlichen Illegitimität dieser Form der Maximalstrafe überzeugen?
- Einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung, die zum Prozess gegen Sokrates geführt hat, wird dessen Zeitgenossen Aristophanes mit seiner Komödie *Die Wolken* zugesprochen (etwa bei Platon, 2005a, S. 7; Diogenes Laertius, 1998, S. 93). Nun wäre es vermessen und auch nicht die Aufgabe des Philosophieunterrichts, entsprechende Vorwürfe auf ihre *historische* Richtigkeit hin überprüfen zu wollen. Die karikierende Darstellung des Sokrates in Aristophanes' Theaterstück und ihre möglichen Folgen verweisen indes auf eine andere, hochaktuelle Problematik: Welchen Einfluss hat Publizistik

auf die Öffentlichkeit? Wo beginnt, wo endet künstlerische Freiheit? Wie weit darf die veröffentlichte Meinung gehen, ohne Gefahr zu laufen, die öffentliche Meinung gegen Einzelne aufzubringen? Wie manipulierbar ist die öffentliche Meinung im Hinblick auf Ablehnung oder Affirmation der Todesstrafe? Dieses Problem erscheint mir in Zeiten massenmedialer Omnipräsenz, sozialer Netzwerke und *shitstorms* noch ungleich virulenter zu sein als im alten Athen.

- Das Schicksal des Sokrates führte bei Platon, der die tragischen Ereignisse als junger Mann im Jahre 399 v. Chr. hautnah miterlebt hatte, zu einer besonders nachhaltigen und vor allem geschichtlich wirkungsmächtigen Form dessen, was wir heute wohl prima facie als „Politikverdrossenheit“ bezeichnen würden. Allerdings zog er daraus gänzlich andere Konsequenzen, die der allgemeinen Bewusstseinslage unserer Gegenwart schlechthin fremd sein dürften (vgl. Erler, 1999, S. 247 f.). Als alter Mann auf sein Leben zurückblickend, schrieb Platon in seinem *Siebenten Brief*: „Wiederum jedoch wollte es das Unglück, daß einige der damaligen Machthaber meinen [...] Freund Sokrates vor Gericht zogen, indem sie eine ganz ruchlose Anklage gegen ihn erhoben, die auf niemanden weniger als auf Sokrates paßte. Als gottlos nämlich klagten ihn die einen an, als Gottlosen verurteilten ihn dann andere und verhängten die Todesstrafe über ihn [...] Als ich das nun mit ansehen mußte und was für Menschen in der Politik tätig sind, und je mehr ich mit zunehmendem Alter die Gesetze und die herrschende Sittlichkeit beobachtete, um so schwieriger kam es mir vor, ob ein Staatswesen überhaupt richtig geführt werden könne. [...] Wiederum nahm die Verderbnis in der Gesetzgebung und allgemeinen Sittlichkeit in so erschreckender Weise zu, daß ich, der ich doch ursprünglich voll Eifer war, mich aktiv an der Regierung zu beteiligen, nunmehr, wenn ich darauf achtete und mitbekam, wie alles drunter und drüber ging, schließlich ganz schwindlig wurde. [...] So sah ich mich gezwungen, nur noch die ‚wahrhafte Philosophie‘ anzuerkennen und festzustellen, daß man allein von ihr ausgehend vollständig erkennen könne, worin Gerechtigkeit im Staat und im Privatleben bestehe. Das Menschengeschlecht, so meinte ich, könne gewiß nicht aus dem Unglück herauskommen, bevor eine Gruppe wahrer und echter Philosophen an die Staatsverwaltung gelange oder bevor die regierenden Kreise in den Städten durch ein göttliches Wunder ernsthaft zu philosophieren begännen“ (Platon, 2005c, S. 367-373). Wie zuvor bereits in Platons Hauptwerk *Politeia* (2005b, S. 445), wird hier nun die bekannte Alternative philosophierender Herrscher oder herrschender Philosophen zur Option gestellt. Diese Forderung ließe sich im Unterricht ebenso trefflich diskutieren wie die von Platons politischen Schriften evozierte Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Gesellschaftsformen. Wie berechtigt und legitim ist „Politikverdrossenheit“ in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft? Welche Konsequenzen zog Platon, welche ziehen wir? Was spräche für, was gegen die Beschäftigung von Regierungsverantwortlichen mit Philosophie? Wie sich verhalten, wenn zeitgenössische „Philosophen“ nebst anderen Nutznießern massenmedialer Dauerpräsenz in einer demokratisch verfassten Gesellschaft dazu aufrufen, Wahlen zu boykottieren (ausführlich dazu die Titelgeschichte im SPIEGEL 38 / 2013) – und damit das fundamentale Charakteristikum jeder Demokratie in Frage stellen?

- Ken Saro-Wiwa und Sokrates konfrontieren uns mit der Frage nach dem grundsätzlichen Umgang mit Außenseitern, Provokateuren und unbequemen Kritikern in einer Gesellschaft. Wer würde sich nicht selbst dabei ertappen, jemandem wie Sokrates soziale Kompetenzen und bürgerliches Verantwortungsbewusstsein abzusprechen, der den lieben, langen Tag zumeist barfuß und stets in dasselbe, ärmliche Gewand gehüllt auf den Straßen Athens unterwegs war, seine Mitmenschen in „nutzlose“ Diskussionen verwickelte und darüber seine Verpflichtungen gegenüber Frau und Kindern vernachlässigte? Für mich selbst war es eine interessante Erfahrung, als ich mit Schülerinnen und Schülern einer 12. Klasse die hypothetische Situation diskutierte, von einem wildfremden, ungepflegt wirkenden Menschen auf einer belebten Hamburger Einkaufsstraße in ein Gespräch über Gehalt und Zweck der *Tugend* verwickelt zu werden: „*Am Ende lebt der wohl noch von Hartz IV!*“, war dabei nur ein besonders reflexartiger und eher hilfloser Stoßseufzer; grundsätzlich herrschte allgemeine Ratlosigkeit darüber, wie man sich in solch einer Situation verhalten solle. Wie würde man mit Sokrates umgehen, träte er heute auf unseren öffentlichen Plätzen in Erscheinung? Würde sich sein Schicksal auf fatale Weise wiederholen oder würde man ihn nur als verwirrten Narren und hoffnungslosen „Gutmenschen“ auslachen und seiner Wege ziehen lassen? Nähme man ihn am Ende womöglich ernster, als die Athener es zu seiner

Zeit getan haben? In Fortführung entsprechender Überlegungen Jacob Burckhardts (2007, S. 660) hat Alexander Demandt eine Antwort für die Gegenwart versucht: „Die Reichen würden Sokrates wegen seiner Verachtung des Wohlstandes ablehnen, die Mächtigen würde ihn als subversiven Querulanten empfinden. Die Gebildeten würden ihm den Spott auf die Wissenschaften verübeln, die Arbeitenden würden ihn als asozialen Tagedieb ansehen. Zwischen der Gesellschaft und dem Einzelnen gibt es allzeit ähnliche Spannungen: Wer nicht an unsere Götter glaubt, der ist Atheist; wer unsere Herrschaft unterhöhlt, der ist ein Anarchist; wer unseren Werten widerspricht, der ist ein Nihilist“ (Demandt, 1996, S. 31). Sokrates selbst hat pointiert zum Ausdruck gebracht, worin er seine gesellschaftliche Rolle sah: Die Stadt Athen sei wie ein edles, aber aufgrund seiner Größe zu Trägheit neigendes Pferd, das „der Anreizung durch den Sporn bedarf“ (Platon, 2005a, S. 39). Und selbst im Angesicht seiner drohenden Verurteilung hat er keinen Zweifel an seiner festen Überzeugung aufkommen lassen, seiner Rolle als Sporn im Fell des Rosses Athen stets würdig nachgekommen zu sein. Wie viele „Sporne“ wollen wir uns in unserer Gesellschaft leisten - *wenn* wir sie uns überhaupt leisten wollen?

- Ken Saro-Wiwa und sein Engagement für die Ogoni im Nigerdelta sind in mehrfacher Hinsicht an dieser Stelle diskussionswürdig, auch wenn die folgenden Gesichtspunkte die engere Thematik von Gerechtigkeit und Todesstrafe übersteigen. So wäre einmal die im sprichwörtlichen Sinne „tödliche“ Selbstlosigkeit zu erörtern, mit der Saro-Wiwa sich für ein menschenwürdiges Dasein der Ogoni in ihrer angestammten Lebenswelt eingesetzt hat. Weiterhin bemerkenswert ist das inzwischen auf internationaler Ebene gewachsene Bewusstsein für die Probleme anderer Gesellschaften und Kulturkreise - wer hätte es etwa in der Adenauer-Ära der 1950er Jahre für nötig befunden, sich abseits des grassierenden „Wirtschaftswunders“ mitsamt der daraus erwachsenden Saturiertheit und vermeintlichen geschichtlichen „Reinwaschung“ mit vergleichbaren Schicksalen wie dem Ken Saro-Wiwas auseinanderzusetzen? Und wie würde man wohl selbst an seines statt gehandelt haben? Der Fall Saro-Wiwa, die Lebensbedingungen der Ogoni, das Gebahren korrupter Regierungen und großer Konzerne sind nach meinem Dafürhalten heute vor allem auch unter den Aspekten der *Nachhaltigkeit* und *Generationengerechtigkeit* erwägenswert. In der Philosophie hat es Überlegungen in diese Richtung bereits gegeben, bevor man im öffentlichen Bewusstsein von den *Grenzen des Wachstums* oder dem *Prinzip Verantwortung* gesprochen hat. Ich meine einmal mehr Nicolai Hartmann, der in seiner *Ethik* in Weiterführung eines Gedankens von Nietzsche von der sog. „Fernstenliebe“ als einem modernen Gegenstück zur christlichen Nächstenliebe gesprochen hat. Hatte Nietzsche in seinem *Zarathustra* dazu aufgefordert, die „Nächsten-Flucht“ zugunsten der „Fernsten-Liebe“ anzutreten (Nietzsche, 2011, S. 77), so beklagt Hartmann rund fünf Jahrzehnte später: „Es fehlt der Geist [...] der Selbstüberwindung und der großen geschichtlichen Verantwortung, die doch in Wirklichkeit jedes Zeitalter für künftige Zeiten trägt. Es mag uns Heutigen utopisch klingen, wenn von uns der geklärte Blick auf Generationen verlangt wird, die doch auch ohne unser Zutun Kinder eines anderen Geistes und einer anderen Weltlage sein werden. Dennoch bleibt es wahr, daß diese Generationen unsere geschichtlichen Erben sein und die Früchte unseres Tuns ernten werden, und daß wir Verantwortung tragen für das, was wir ihnen zu tragen geben“ (Hartmann, 1935, S. 444). Da der Mensch seine prinzipielle Verantwortung nicht unter Verweis auf die geringe Reichweite eigener Möglichkeiten von seiner Existenz loslösen, sehr wohl aber im Sinne des platonischen Eros seine Liebe transzendieren könne, verböte sich ein Haltmachen vor den Grenzen der unmittelbaren, nur im konkreten *Hier und Jetzt* stattfindenden Beziehung zwischen „Ich“ und „Du“. Was wir als Nächstenliebe kennen, sei die notwendige Vorstufe dessen, was als Liebesprinzip *über* den Nächsten hinausgeht: „Die Richtung des Wirkens in der Zeit ist nicht umkehrbar. Das Eintreten von Mensch zu Mensch, die Solidarität selbst ist hier nur einseitig. Nur der früher Lebende kann für den später Lebenden eintreten. [...] Die Solidarität dieser Dimension ist eine fortlaufende, nur vorwärts gerichtete; ihre Form ist der Prozeß, nicht die Koexistenz. [...] Die Nächstenliebe (Altruismus) ging gegen die Selbstliebe (Egoismus); das ist eine gewaltige Erweiterung der Sphäre von Leben, Wirken, Wertföhlung, Teilhabe. [...] Die Fernstenliebe sucht ein anderes Ausmaß des Wirkens, ein Fortwirken, das überlebt. Sie ist die Platonische ‚unsterbliche Tugend‘“ (Hartmann, 1935, S. 445 f.). Mit Blick auf die Gegenwart der sich fortschreitend globalisierenden Welt möchte ich Hartmanns Begriff der *Fernstenliebe* erweitern, indem ich nicht allein die Perspektive auf die nach uns kommenden

Generationen richte, sondern auch auf unsere *koexistenten Fernsten*. Damit meine ich, dass Wegsehen oder bloße Konzentration auf das eigene, enge Umfeld angesichts solcher Tragödien wie der vom November 1995 in Nigeria, unter den Bedingungen einer globalisierten Zivilgesellschaft nicht mehr statthaft erscheinen können. Unsere koexistenten Fernsten: das sind die Ogoni, die minderjährigen Näherinnen in den Textilfabriken von Bangladesch, die Opfer von Tschernobyl und Fukushima. Und in Hartmanns Sinne kann man vielleicht schon Sokrates einen Akt der Fernstenliebe unterstellen, als er sein Leben um der Wahrheit und Gerechtigkeit willen aufs Spiel setzte, da nicht zum mindesten die über die Jahrhunderte gewachsene Empörung über diesen Justizmord umfangreichere Reflexionen über fairere Prozessbedingungen nach sich gezogen hat.

Beispiel 2⁷

(A) „Machen wir ein Spiel: Wir versuchen, uns eine wirklich gerechte und völlig faire Gesellschaft auszudenken! [...] Unsere Ausgangsposition ist die: Eine Gruppe von Leuten lebt gemeinsam in einem bestimmten abgeschlossenen Gebiet, unserem Spielbrett. Die Gegend bietet alles, was die Menschen brauchen. Genug zu essen und zu trinken, warme Schlafplätze und ausreichend Raum für jeden. Es gibt Männer und Frauen, junge Menschen und alte. Damit wir mit unserer bestmöglichen Gesellschaft auch tatsächlich bei null anfangen können, wird festgelegt, dass die Personen auf unserem Spielbrett nichts über sich selbst wissen. Sie wissen nicht, ob sie intelligent oder dumm sind, nicht, ob sie schön oder hässlich sind, stark oder schwach, alt oder jung, Männer oder Frauen. Über ihren Eigenschaften, Vorlieben und Fähigkeiten liegt ein ‚Schleier der Unwissenheit‘. Sie sind weiße Flächen ohne Biografie. Diese Menschen müssen nun sehen, wie Sie miteinander klarkommen. Dafür brauchen sie Regeln, damit nicht Chaos und Anarchie ausbrechen. Jeder von ihnen will natürlich als Erstes seine menschlichen Grundbedürfnisse erfüllen: Er will Zugang zum Trinkwasser, er will genug zu essen und einen warmen Schlafplatz. Alle weiteren Bedürfnisse sind noch unbekannt, der Schleier der Unwissenheit hindert daran, sich selbst klarer zu sehen und einschätzen zu können. Man setzt sich also zusammen und sucht nach Regeln, die einem in aller Unsicherheit weiterhelfen können. Was würden Sie meinen, auf welchen Grundsatz man sich als Erstes verständigt? Das ist gar nicht so einfach, denn hinter dem Schleier weiß niemand, wer er im wirklichen Leben ist, und keiner kann voraussagen, was für ihn das Beste ist. Der Schleier verhindert, dass bestimmte Interessen von einzelnen Menschen die Entscheidung beeinflussen können. Er soll Fairness garantieren und sicherstellen, dass sich die Interessen durchsetzen, die alle teilen. Da es sein könnte, dass man jenseits des Schleiers in Wirklichkeit keine guten Ausgangsbedingungen hat, ist es ratsam, sich in die Rolle des Schwächsten hineinzusetzen. So nimmt man am besten den Standpunkt der Allgemeinheit ein und engagiert sich für faire Regeln, die auch den Schwächsten auffangen. Weil also keiner ein Risiko eingehen will, weil er ja nicht einschätzen kann, ob er seinem Risiko gewachsen ist oder nicht, listet die Gruppe alle Vorschläge auf, die gemacht werden, um alle wichtigen Grundgüter zu verteilen. Dann macht sie ein Ranking, worauf man sich am besten verständigen kann, damit jeder ein sicheres Minimum an Freiheiten und Grundgütern bekommt“ (Precht, 2012, S. 335 f.).

(B) „Stellen wir uns [...] eine Gruppe von Reisenden vor, die aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen moralischen Kulturen kommen, verschiedene Sprachen sprechen und sich in irgendeinem neutralen Raum (wie dem Weltraum) begegnen. Sie müssen, zumindest für eine gewisse Zeit, zusammenarbeiten, und wenn sie kooperieren wollen, so muß jede(r) von ihnen davon ablassen, auf seinen oder ihren Werten und Praktiken zu beharren. Wir berauben sie also der Kenntnis der eigenen Werte und Handlungsweisen; und da diese Kenntnis nicht nur persönliche, sondern auch eine in Sprache verkörperte gesellschaftliche Erkenntnis ist, löschen wir ihr Sprachgedächtnis und verlangen von ihnen (für eine gewisse Zeit), in irgendeiner Pidgin-Sprache zu reden und zu denken, die gegenüber all ihren ursprünglichen Sprachen in gleicher Weise parasitär ist - eine Art perfekteres Esperanto. Welche Kooperationsprinzipien würden diese Reisenden übernehmen?“

7. Wesentliche Anregungen zu diesem Beispiel verdanke ich Gerhard Ernst (2012, S. 74 ff.) sowie dem m. E. sehr zu empfehlenden Unterrichtswerk *Philos. Philosophieren in der Oberstufe*, hrsg. v. P. Bekes, V. Frederking & A. Krommer, Braunschweig/Paderborn/Darmstadt: Schöningh 2010, 368 ff.

Ich werde dabei voraussetzen, daß es auf diese Frage eine einzige Antwort gibt und daß die dieser Antwort gemäßen Prinzipien ihr Zusammenleben in dem jetzt von ihnen bewohnten Raum regeln werden. Das scheint plausibel genug; das Konstruktionsverfahren (sc. zur Erfindung gemeinsamer Regeln) ist ausgesprochen brauchbar für alle anstehenden Probleme. Weniger plausibel wäre es allerdings, die Reisenden zu verpflichten, diese selben Prinzipien mitzunehmen, wenn sie wieder nach Hause fahren. Warum sollten neu erfundene Prinzipien das Leben von Menschen bestimmen, die bereits eine gemeinsame Moral und Kultur teilen und eine gemeinsame natürliche Sprache sprechen?“ (Walzer, 1993, S. 22 f.)

Das von Richard David Precht angeregte „Gerechtigkeitsspiel“ (A) habe ich selbst mit einer Abiturklasse sowie mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Lehrerfortbildung ausprobiert.

Interessant in fachdidaktischer Hinsicht war zunächst zweierlei: Ohne Kenntnis des dem Spiel zugrundeliegenden philosophischen Ansatzes und nur an die Maßgabe gebunden, einen obersten Gerechtigkeitsgrundsatz für alle Beteiligten aufzustellen, waren die in jeweils zwei- bis vierköpfige Gruppen eingeteilten Personen gehalten, ihre Überlegungen und Lösungsansätze vollkommen frei zu entwickeln. Aber gerade diese Freiheit erzeugte bei vielen Teilnehmenden enorme Schwierigkeiten, sich auf den geforderten Gerechtigkeitsgrundsatz zu verständigen. Erwähnenswert ist vielleicht noch meine Wahrnehmung, dass die Schülerinnen und Schüler in punkto Kreativität und Ideenvielfalt die Lehreraspiranten weit hinter sich ließen ...

Die Idee für das „Gerechtigkeitsspiel“ basiert auf einem der bekanntesten und wichtigsten philosophischen Werke des 20. Jh., der 1971 veröffentlichten *Theorie der Gerechtigkeit* von John Rawls (1921-2002). Rawls' Überlegungen knüpfen an die neuzeitliche Tradition der sog. Vertragstheorien an. Der grundlegende Impuls ist die Frage, auf welche obersten Gerechtigkeitsgrundsätze sich eine ansonsten wohlgeordnete Gesellschaft - also in erster Linie ein demokratischer Rechtsstaat der westlichen Welt (vgl. Rawls, 1979, S. 21; 1997b, S. 133) -, einigen würde, wenn sich alle Mitglieder dieser Gesellschaft unter einem „Schleier des Nichtwissens“ (Rawls, 1979, S. 28 f. u. 159 ff.) zusammenfänden und diese Grundsätze konsensual festzulegen hätten. Der Clou: Unter dem „Schleier des Nichtwissens“ weiß keiner, wie es *nach* der Rückkehr in die Normalität um ihn bestellt sein wird, genauer: es kennt „niemand seine Stellung in der Gesellschaft [...], seine Klasse oder seinen Status, ebensowenig sein Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Intelligenz oder Körperkraft. Ich nehme sogar an, daß die Beteiligten ihre Vorstellung vom Guten und ihre besonderen psychologischen Neigungen nicht kennen. [...] Dies gewährleistet, daß dabei niemand durch die Zufälligkeiten der Natur oder der gesellschaftlichen Umstände bevorzugt oder benachteiligt wird“ (Rawls, 1979, S. 29).

Im Philosophieunterricht wie bei der Lehrerfortbildung entwickelten sich lebhaft und kontroverse Diskussionen über die unter den von Precht bzw. Rawls vorgezeichneten Rahmenbedingungen ausgearbeiteten Entwürfe. Die oben erwähnten Schwierigkeiten beschränkten sich dabei nicht auf die Konsensfindung in den einzelnen Gruppen, welche Gerechtigkeitsgrundsätze denn nun als Ergebnis präsentiert werden sollten. Solche Streitereien erwiesen sich am Ende sogar als ausgesprochen segensreich, da sie sich zum einen weniger als individuelle Eitelkeiten denn vielmehr als starkes, vom Thema evoziertes Engagement entpuppten, zum anderen aber die vielfach bemerkenswerten Resultate der Teilnehmenden den besonderen Nerv erkennen ließen, der mit der Problematik gesellschaftlicher Gerechtigkeit getroffen zu sein schien. Dagegen ergaben sich besonders unter den Schülerinnen und Schülern mehrfach Verständnisschwierigkeiten, den „Schleier des Nichtwissens“ nicht als *reale* Situation aufzufassen, wie dies leider auch die Polemik von Walzer (B) nahelegen könnte, sondern als *Gedankenspiel* im Sinne eines vorübergehend geschaffenen Entlastungsraumes der reflexiven Phantasie (s. a. Schiller, 2004, V, S. 616 f.) - ein wichtiger Erfahrungswert für den Lehrer, der im Zweifelsfalle zu seinen Lasten geht!

Nach intensivem Austausch der jeweiligen Ansätze und Resultate aus den Gruppen konfrontierte ich die Klasse bzw. die Fortbildungsgruppe schließlich mit den *facta bruta*, sprich: den beiden zentralen Gerechtigkeitsgrundsätzen von Rawls, die bei so manchem im Vergleich mit den eigenen kreativen Impulsen ein wenig Ernüchterung auslösten:

„1. Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.

2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.“ (Rawls, 1979, S. 81)

Das weitere methodische Vorgehen war erstens natürlich ein verständnisvertiefender Diskurs angesichts dieser gerade für Schülerinnen und Schüler relativ abstrakt wirkenden Definitionen, zweites aber ein kritischer Vergleich mit den jeweiligen Gruppenentwürfen, sowie drittens und unter Bezugnahme auf die gesellschaftspolitische Wirklichkeit im Deutschland des Jahres 2012 eine intensive Erörterung von Vor- und Nachteilen des Rawlsschen Ansatzes.

Hier drängt sich mit Blick auf die Unterrichtszielsetzung zu recht die Frage auf, ob die Klasse und die Fortbildungsgruppe nach der Beschäftigung mit Rawls denn nun genau wussten, *was Gerechtigkeit ist?* - Selbstverständlich wussten sie es *nicht!*

Zur Erinnerung: Problemorientiertes Philosophieren im schulischen Kontext verzichtet weitgehend auf die theoretisch-abstrakte Erarbeitung „großer“ Begriffe, sondern setzt sich vielmehr die lebensweltlich-konkrete Einbindung philosophischen Denkens zum Ziel. Nicht also die Frage, ob wir von Rawls erfahren könnten, was Gerechtigkeit *als solche und an sich* sei, stand im Vordergrund, sondern beispielsweise, ob das Gedankenspiel des „Schleier des Nichtwissens“ eine erwägenswerte Option ist, um auf Defizite in einer modernen (wohlgeordneten) Gesellschaft zu reagieren, die im Bereich materieller oder sozialer Güterverteilung auftreten können. Oder: Inwieweit ist Michael Walzer (B) zuzustimmen, wenn er auf in einer Art künstlichen Ausnahmezustands vereinbarte Prinzipien verweist, die in der realen Welt einzuhalten niemand verpflichtet werden könne (kritisch dazu Ottmann, 2012, S. 289)? Walzers Beispiel eignet sich gut, um dem Missverständnis zu begegnen, Rawls habe mit seinem „Schleier des Nichtwissens“ realistische Ausgangsbedingungen konstruieren wollen, aber auch, um das generelle Problem hypothetischer Gesellschaftsverträge und deren Umsetzbarkeit zu erörtern.

Auf der Grundlage von Johns Rawls' Gerechtigkeitstheorie lassen sich natürlich weiterführende Probleme erörtern:

- In unmittelbarem Zusammenhang mit der *Theorie der Gerechtigkeit* ließe sich generell darüber diskutieren, ob die zu den neuzeitlichen Gesellschaftsentwürfen zählenden Vertragstheorien (neben Rawls sei an Denker wie Hobbes, Locke, Kant, Rousseau oder Gauthier erinnert) eine Gesellschaft *konstituieren* oder von dieser im Nachhinein und unter bestimmten Bedingungen *konstruiert* werden. Was ist also zuerst da: „Die“ Gesellschaft oder eine vertragliche Vereinbarung, welche die unter ihren Bedingungen lebende Gesellschaft hervorbringt und gestaltet? Schaffen sich Gesellschaftsverträge erst ihre Gesellschaft, so dass diese sich an die Maßgabe jener zu halten hätte, oder sind sie eher Vertragskonstruktionen, die zwecks Interessensausgleich und/oder Konfliktregulierung aus realpolitischen Gemengelagen heraus vereinbart werden? Weniger abstrakt und auf die Unterrichtspraxis zielend könnte man den Schülerinnen und Schülern beispielsweise einen Zustand vollkommener Rechtlosigkeit – und ich meine damit ausdrücklich *keine* Anarchie im engeren, etymologischen Sinne – veranschaulichen, den bekannten Krieg aller gegen alle nach Hobbes also (vgl. Hobbes, 1999, S. 96), und gemeinsam Wege zu seiner Auflösung und Befriedung suchen. Ist solch ein Urzustand in der Realität denkbar oder bloß ein Gedankenkonstrukt, das zur Legitimation notwendig erscheinender Rechts- und Herrschaftsformen hinzugezogen wird und somit in letzter Konsequenz zirkulär ist, wie Hegel mit Blick auf Hobbes gemeint hat (vgl. Hegel, 1996c)? Und, wiederum mit Hegel (1986), sind Verträge in ihrer primär *rechtsgeschäftlichen* und auf mikrosoziale Konstellationen abzielenden Charakteristik überhaupt ein geeignetes Instrument zur Umsetzung der die moderne Gesellschaft prägenden und tragenden Idee vom freien Menschen? Wie vertragen sich gesamtgesellschaftliches Ideal und die ans Unendliche rührende Vielzahl atomistischer Eigeninteressen?
- Interessant wäre weiterhin die Frage, ob man beim Modell des Urzustands überhaupt von einem machtfreien bzw. machtbefreiten Moment unter vollkommen gleichberechtigten Diskursbedingungen sprechen kann, wie etwa die Diskurstheorie von Apel und Habermas dies nahelegt. Drängt das von Hobbes ausgemalte Schreckensszenario (*bellum omnium contra omnes*) womöglich die Vermutung auf, die Stärkeren und Rücksichtsloseren würden sich in vulgärdarwinistischer Manier zu schlechter

Letzt durchsetzen? Und welche Motivation könnten diese anschließend noch haben, sich um der eigenen Sicherheit an Leib und Leben willen unter einen absoluten Herrscher zu fügen und gar noch die Schwächeren in einen solchen Gesellschaftsvertrag mit einzubeziehen? – Eine Frage, nicht zuletzt angesichts mancher ökonomischen Ideologie und Praxis hochaktuell ist. Im Hinblick auf Rawls wiederum ist ja nach Wiedereintritt ins reale Leben keineswegs ausgemacht, dass die Verhandlungen über einen obersten Gerechtigkeitsgrundsatz im Urzustand des „Schleier des Nichtwissens“ trotz Abzug allen Wissens über sich selbst und die eigene Zukunft ohne bewusste oder unbewusste Manipulationen abliefen. Denn sofern jede soziale Beziehung stets durch ein Machtverhältnis gekennzeichnet ist (Max Weber) oder gar diese Beziehung selber *ist*, weil sich Macht nicht als objektiv im Sinne eines Archimedischen Punktes greifen ließe (Michel Foucault), so wäre nicht einzusehen, weshalb dies in einem Urzustand jedweder philosophischer Provenienz plötzlich anders sein sollte. Es bedarf wohl keiner eingehenden Erörterung, wie bedeutsam gerade diese Thematik auch für die Lebenswirklichkeit der Oberstufe mit Blick auf Gruppenarbeit, Gesprächsforen oder Klassengemeinschaft ist.

- Erfahrungsgemäß ruft der von Rawls gesetzte Fokus auf die „wohlgeordnete Gesellschaft“ schnell den Missmut der Schülerinnen und Schüler hervor: Was ist mit der übrigen Welt? Warum sollen die Rawlsschen Gerechtigkeitsgrundsätze nicht auch in Gesellschaften der sog. Dritten Welt funktionieren? Ist Rawls' Ansatz womöglich eines gewissen Ethnozentrismus oder gar Kulturimperialismus verdächtig? Käme der „Schleier des Nichtwissens“ nicht gerade auch Kulturen zugute, in denen es um die Rechte von Frauen, ethnischen Minderheiten oder Kranken nicht so gut bestellt ist? Richtet sich der Blick also mehr auf die Berücksichtigung unterschiedlich konstituierter Gesellschaften, deren Kultur, Sprache und Tradition, würde sich die Auseinandersetzung mit den bekanntesten Kritikern von John Rawls lohnen, den vor allem in den USA auf breiterer Basis vertretenen *Kommunitaristen*. Neben dem bereits erwähnten Michael Walzer zählen dazu bekannte zeitgenössische Denker wie Charles Taylor, Robert N. Bellah, Amitai Etzioni oder Alasdair MacIntyre (vgl. Reese-Schäfer, 2001). Eine Ausnahme bilden unter diesen Denkern sicherlich Martha C. Nussbaum und der Wirtschaftsnobelpreisträger Amartya Sen, wobei sich insbesondere Nussbaum sich um eine Vermittlung zwischen Rawls und den kommunitaristischen Ansätzen bemüht. Mit ihren Versuchen, einen universalen Essentialismusbegriff zu etablieren, der auf die irreduziblen Potentiale, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Menschen aller Kulturen und Gesellschaften abzielt, zeigen Nussbaum und Sen eine qualitative Alternative zu herkömmlichen Wohlstandsmessungen wie dem BIP auf, die sich bei politischen und ökonomischen Entscheidungsfindungsprozessen in Betracht ziehen ließe (vgl. exemplarisch Nussbaums Ausführungen unter dem Stichwort des *Aristotelischen Essentialismus* in Nussbaum, 1992, sowie Sens Ansatz des *capability approach* in Sen, 2011).
- Die Frage: *Mehr Freiheit oder mehr Sicherheit?* könnte eine kritische Auseinandersetzung mit Rawls' Gerechtigkeitsgrundsätzen dahingehend inspirieren, inwieweit deren Vorrangstellung des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten essentielle Grundfreiheiten und Leistungsanreize unzulässig einzuschränken drohe (so Koller, 1998). Diese Diskussion gewinnt sicherlich in Zeiten lebhafter Datenschutz- und Terrorismusbekämpfungsbekämpfungsdebatten sowie nicht enden wollender Streitigkeiten um Sinn und Zweck einer modernen „Leistungsgesellschaft“ mitsamt frei oder weniger frei agierenden Märkten zusätzliche Brisanz und Aktualität. Dazu gehört meines Erachtens auch eine Verbindung der Gerechtigkeitsgrundsätze von Rawls mit aktuellen Positionen des gesellschaftspolitischen Diskurses: Man denke an das gerade in anthroposophischen Kreisen viel diskutierte *Bedingungslose Grundeinkommen* (neben den einschlägigen Publikationen von Götz Werner und seinem Umfeld möchte ich hier besonders auf Claus Offe (2009) verweisen).
- Taugen hypothetische Vertragsmodelle wie das von Rawls oder auch Kants programmatische Schrift *Zum Ewigen Frieden* als Grundlage zur Artikulation universaler Gerechtigkeitsprinzipien? *Universal* meint hier nicht zwangsläufig *global*, sondern spielt auch auf die divergierenden Lebensentwürfe und kulturellen Traditionen in einer (post-)modernen westlichen Gesellschaft an. Rawls selbst hat sich bei der Weiterführung seines in der *Theorie der Gerechtigkeit* formulierten Ansatzes mit der Frage beschäftigt, inwieweit demokratische Gesellschaften zu einem sog. „übergreifenden Konsens“ willens und fähig seien, der „von den widerstreitenden religiösen, philosophischen und moralischen Lehren akzeptiert“ (Rawls, 1997a, S. 294) würde. Wer die bundesdeutschen Debatten der jüngeren Vergangenheit um

Asylgesetze, Homo-Ehe, Generationengerechtigkeit, „Ehrenmorde“, Religion und Satire, die Verbrechen des sog. NSU, „ausländerfreie Zonen“ u. a. m. verfolgt, wird sicher schnell die Relevanz von Rawls' Überlegungen für die Gegenwart erkennen. Damit aber steht auch die weiterreichende Frage nach den generellen Möglichkeiten und Grenzen der Regierungsform *Demokratie* in einer sozial und funktional ausdifferenzierten Massengesellschaft im Raum.

- Schließlich können die Gerechtigkeitsprinzipien von Rawls auch auf den oben erwähnten Aspekt der Nachhaltigkeit und Generationengerechtigkeit erweitert werden. Die Situation des „Schleiers des Nichtwissens“ zwingt die unter ihm Versammelten nämlich, eine auf die Zukunft gerichtete bestmögliche Wahl gerechtigkeitspezifischer Präferenzen vorzunehmen: „Da sich die Menschen im Urzustand auf den Standpunkt jedes Zeitabschnitts stellen, indem sie dem Schleier des Nichtwissens unterworfen sind, [...] werden [sie] keinem Grundsatz zustimmen, der den näheren Zeitabschnitten ein anderes Gewicht gibt“ (Rawls, 1979, S. 329). D. h.: Unter dem „Schleier des Nichtwissens“ müssen die Teilnehmer quasi automatisch auf eine kontinuierliche Aufrechterhaltung der von ihnen vereinbarten Grundsätze drängen, weil sie selbst von einer Veränderung und Verschlechterung dieser Grundsätze nach Aufhebung des Gedankenspiels betroffen sein könnten. Das Beharren auf Zeitpräferenz, also die allein unter Maßgabe von Egoismus oder blindem Fortschrittsoptimismus auf den gegenwärtigen Moment gerichtete Vorteilsnahme unter Absehung künftiger Generationen mit all den zu erwartenden negativen Auswirkungen in Natur und Gesellschaft, wäre demnach eine Grundursache für Ungerechtigkeit (vgl. Kersting, 1993, S. 143 ff.). Diese Sichtweise ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund des wachsenden Unmutes über die politisch Verantwortlichen interessant, angesichts der massiven Herausforderungen, vor denen die Menschheit heute steht, weiterhin auf ein Denken in Legislaturperioden zu setzen.

6. Das Gedachte und das Denken lernen

6.1 Noch einmal: Die fünf Spannungsverhältnisse

In diesem Aufsatz habe ich bislang auf fünf Spannungsverhältnisse aufmerksam machen wollen, die sich nach meinem Dafürhalten aus dem Anspruch ergeben, einen lebendigen und anschaulichen Philosophieunterricht in der Oberstufe zu leisten. Ich hatte zunächst auf drei Einstiegsprobleme (Abschnitt 2) verwiesen: *Erstens* auf die Schwierigkeit einer begrifflichen Definition der Philosophie; ein exakter, aber reduktionistischer und infolgedessen wenig brauchbarer Begriff steht hierbei im Gegensatz zu einem offenen, der in Beliebigkeit abzugleiten droht. *Zweitens* ergibt sich das Paradox der Identität von „einfacher“ und „schwerer“ Philosophie. *Drittens* geht Philosophie aufgrund ihrer existentiellen Probleme und Fragen zwar alle an, gleichwohl kann man unmittelbar keinen materiellen Nutzen aus ihr ziehen.

Im weiteren Verlauf (Abschnitte 3 u. 4) versuchte ich *viertens*, den Hiatus zwischen den waldorfpädagogischen Ansprüchen lebendigen und anschaulichen Unterrichts auf der einen, und der essentiellen Charakteristik der Philosophie als begrifflich-systematischer Reflexion auf der anderen Seite aufzuzeigen. *Fünftens* schließlich stehen sich die konkreten praktisch-normativen Ansprüche der unmittelbaren Lebenswelt und die abstrakten Allgemeinbegriffe philosophischen Denkens gegenüber (Abschnitt 5).

Die drei Spannungsverhältnisse, die sich aus dem Einstieg in den Philosophieunterricht mit einer unerfahrenen Klasse ergeben, müssen meiner Ansicht nach notwendig Aporien bleiben; mehr als eine situativ angepasste Oszillation zwischen den jeweiligen Polaritäten dürfte sich in Anbetracht der Natur der Sache als nicht realisierbar erweisen – ein Wermutstropfen, gewiss. Jede Lehrerin und jeder Lehrer, die mit ihren Klassen zu philosophieren anfangen, werden sich diesen Aporien aufs Neue stellen und unter Berücksichtigung der jeweiligen Umstände das Beste daraus machen müssen. Die prinzipielle Unauflösbarkeit dieser drei Gegensätze hoffe ich mit meinen Ausführungen in Abschnitt 2 halbwegs deutlich gemacht und begründet zu haben.

Das vierte und das fünfte Spannungsverhältnis verweisen dagegen auf mögliche Lösungswege, die ich zu konturieren bemüht war:

So kann das vierte Spannungsverhältnis (Waldorfpädagogik vs. begrifflich-systematische Reflexion) mittels Rückgriff auf phänomenologische Ansätze wenigstens teilweise aufgelöst werden. Philosophieren unter Verzicht auf Phänomenbezug und Phänomenbearbeitung gerät dagegen „leicht in das Dilemma, entweder im Konkreten stecken zu bleiben oder ins Abstrakte abzuheben. Im einen Fall leidet der Unterricht am ‚morbus phänomenologicus‘ [...] und bleibt im ‚Wahrnehmungsbrei‘ von unreflektierten Phänomenen wie Anschauungen, Gefühlen oder konkreten Beispielen stecken. Im anderen Fall dagegen führt der Unterricht zu einer ‚Verkopfung‘ und bezieht sich auf keine konkreten Erfahrungen oder lässt sie als bloß äußeren Ausgangspunkt möglichst schnell hinter sich“ (Martens, 2012, S. 65). Der unmittelbare Bezug auf anschauliche, lebensweltliche Phänomene wird den Ansprüchen der Waldorfpädagogik gerecht, die gedankliche Transzendierung der Phänomene und der Erweis der Uneinholbarkeit ihrer mitzubedenkenden Horizonte der begrifflichen Reflexivität. Somit müssen keine unüberwindbaren Gegensätze zwischen konkreter Banalität („*Ich finde den Baum schön.*“) und leerer Abstraktion („*Schönheit als solche und an sich*“) bestehen bleiben, sondern ihre gelingende inhaltliche Überwindung und Harmonisierung können als Qualitätsindiz für erfolgreichen und bereichernden Philosophieunterricht das primäre Ziel darstellen.

Das fünfte Spannungsverhältnis (praktisch-lebensweltliche Normativität vs. abstrakte Allgemeinbegriffe) wird man unter Berücksichtigung problemorientierten Philosophierens abschwächen können. Praktisch-lebensweltliche Probleme (z. B. Todesstrafenthematik) verweisen qua Lösungsversuch auf weitergehende allgemeine Probleme; Teillösungen in kleinen Schritten kommen dem „großen Ganzen“ Schritt für Schritt näher und führen zugleich die zeitlich-räumliche Unbegrenztheit der Allgemeinbegriffe vor Augen.

Beides, die Forderung nach anschaulicher Lebendigkeit bzw. der Anspruch auf die Lösung konkreter praktisch-lebensweltlicher Probleme auf der einen, sowie begrifflich-systematisches Denken und philosophische Allgemeinbegriffe auf der anderen Seite, lassen sich meines Erachtens als die zwei ebenbürtigen Seiten einer Medaille anschaulich und gedanklich auf den Punkt bringen: Man entsinne sich des bekannten Gesprächs über die Urpflanze zwischen Goethe und Schiller, das der Weimarer Geheimrat mehr als zwei Jahrzehnte nach dieser für beide Protagonisten so schicksalhaften und wegweisenden Begegnung festgehalten hat: „Wir gelangten zu seinem [Schillers] Hause, das Gespräch lockte mich hinein; da trug ich die Metamorphose der Pflanzen lebhaft vor, und ließ, mit manchen charakteristischen Federstrichen, eine symbolische Pflanze vor seinen Augen entstehen. Er vernahm und schaute das alles mit großer Teilnahme, mit entschiedener Fassungskraft; als ich aber geendet, schüttelte er den Kopf und sagte: das ist keine Erfahrung, das ist eine Idee. Ich stutzte, verdrießlich einigermassen: denn der Punkt, der uns trennte, war dadurch aufs strengste bezeichnet. [...] ich nahm mich aber zusammen und versetzte: das kann mir sehr lieb sein daß ich Ideen habe ohne es zu wissen, und sie sogar mit Augen sehe“ (Goethe 2006, 12, S. 88 f.).

Goethes und Schillers Disput über die Urpflanze zeigt: Lebensweltliche Phänomene können in ihrer Anschaulichkeit durchaus eine lebendig-dynamische Repräsentanz von Allgemeinbegriffen und Ideen darstellen, diese können wiederum auf die Vielfältigkeit von jenen verweisen, sei es als „Summe“ lebensweltlicher Phänomene oder darüber hinausweisend, indem sie mehr als die Summe ihrer Teil sind.

6.2 Noch einmal: Das Gedachte und das Denken, die Philosophie und das Philosophieren

Halten wir eingedenk des in Abschnitt 1 geschilderten Gegensatzes zwischen Kant und Hegel⁸ noch einmal fest: Junge Menschen müssen Kant zufolge das Philosophieren lernen und sich nicht an unreflektierter Faktenpaukerei oder an philosophischen „Autoritäten“ orientieren. Hegel dagegen verweist auf die Notwendigkeit, seine Schüler nicht in ihrer unbelehrten Vorstellungswelt und damit zusammenhängenden falschen Originalitätsansprüchen belassen zu können. Daher sei es unumgänglich, sie mit dem Bestand allen bisherigen Wissens und Denkens vertraut zu machen.

8. Es wäre auf den ersten Blick gewiss naheliegend, hierin ein *sechstes Spannungsverhältnis* zu sehen. Indes sind Kants und Hegels Ansätze je für sich ja durchaus gangbar – ganz unabhängig davon, wie erfolgreich auch immer der Unterricht verläuft oder wie schnell sich das eingangs geschilderte Dilemma einstellen mag. Die als solche klar benannten fünf Spannungsverhältnisse in den Abschnitten 2 und 3 dagegen erscheinen von vorne herein als eben solche und sind insofern stets aufeinander bezogen.

Das Philosophieren ist nach dieser Maßgabe also am ehesten als methodisch-reflektierendes Denken zu bezeichnen, die Philosophie als der je gegenwärtige Stand alles unter der Prämisse begrifflich-systematischer Reflexion vollzogenen Gedachten. Denken im philosophischen Sinne ist der gesamte Prozess begrifflich-systematischer Erkennens und Reflektierens und insofern wesentlich mehr als bloßes Abarbeiten formaler Methodik. Das Gedachte ist der Status quo aller Philosophie in der Vielzahl ihrer nachzuvollziehenden und mitzubedenkenden Ansätze, Systeme, Traditionen, Schulen, Personen und Strömungen und insofern wesentlich mehr als Philosophiehistorie oder Philosophenkunde.

Besteht nun eine Möglichkeit, diese Gegensätze miteinander zu versöhnen?

Ich meine, eine solche *Aufhebung* im besten dialektischen Sinne kann unter folgenden Erwägungen durchaus gelingen: Kant hat nämlich insofern recht, als das *Philosophieren* auf die Entwicklung des autonomen Denkens und damit der unabhängigen und freien Persönlichkeit des Menschen abzielt. Eine solche Entwicklung ist jedoch einzig und allein unter der Bedingung einer gewissen reflexiven Distanz zur lebensweltlichen Faktizität möglich. Daher erscheint Kant die Zuhilfenahme konkreter lebensweltlicher Beispiele als nur bedingt hilfreich, weil sie das Bemühen hemmen würden, allgemeine Regeln philosophischer Urteilsfähigkeit unter Absehung „von den besonderen Umständen der Erfahrung“ gebrauchen zu lernen: „So sind Beispiele der Gängelwagen der Urteilskraft, welchen derjenige, dem es am natürlichen Talent derselben mangelt, niemals entbehren kann“ (1998a, S. 236 f.). In der vielschichtigen Unmittelbarkeit jeweiliger Akzidentien zu verharren, führt nicht zum Philosophieren, sondern bestenfalls dazu, früher oder später den sprichwörtlichen Wald vor lauter Bäumen nicht mehr zu sehen. Wer den ganzen Wald überblicken will, muss aus ihm heraustreten. Dies meint Kant, wenn er mit geradezu apodiktischer Schärfe gegen Beispiele polemisiert, da er die Gefahr eines sich in akzidentiellen Fallstricken verfangenden Versuchs autonomen Denkens sieht.

Hegel hat wiederum recht, insofern Philosophieren unmöglich in einem erfahrungsfreien und lebensweltunabhängigen Raum stattfinden kann. Einen solchen Raum gibt es schlicht und einfach nicht. In diesem Sinne ist Denken niemals völlig „autonom“; ein gleichlautender Anspruch liefe auf Solipsismus hinaus. Der Bezug zur Lebenswelt, zu Gesellschaft, Sozialisation und Tradition liegt allem Wahrnehmen und Denken immer schon voraus. Das meint bei Hegel *Geschichtlichkeit*, nicht aber bedrohlich ins Fahrwasser des Relativismus abgleitenden Historismus. In diesem Zusammenhang steht auch das Bewusstsein, dass alles schon einmal gedacht wurde und es nicht neues unter der Sonne gibt (Koh 1, 9). Dieser Begriff von Geschichtlichkeit ist jedoch keineswegs mit geschichtlichem und philosophischem Fatalismus gleichzusetzen, demnach unsere Bemühungen um autonomes Denken ohnehin nichts fruchten und bewirken könnten. Vielmehr greift hier der bereits mehrfach erwähnte Gedanke der *philosophia perennis*, wonach sich die großen philosophischen Fragen und Probleme unter lebensweltlich aktualisierter Form durchhalten - der älteste Wein in immer neuen Schläuchen. Und in dieser Hinsicht will Hegel seine Zöglinge vor falscher Originalität bewahren, wenn er zugespitzt formuliert, dass Wahres nicht neu und Neues nicht wahr sei (Hegel, 1996b, S. 422).

Um noch einmal das Bild zu bemühen: Kant tritt also aus dem Wald heraus, um nicht im Dickicht der einzelnen Bäume verloren zu gehen - aber er behält den Wald stets im Blick! Das will sagen: Auch das methodisch abstrakteste Philosophieren steht in unabdingbarem und nicht abzutrennendem Bezug zur Lebenswelt. Kants Autonomieanspruch an das menschliche Denken ist ohne Reflexion über die heteronomen lebensweltlichen Ansprüche an das Subjekt nicht denkbar; das Subjekt kann seinerseits nichts denken, was seinen Ausgang nicht in der Lebenswelt nähme. Vor diesen Hintergrund gehört Kants berühmter Ausspruch, Gedanken ohne Inhalt seien leer und Anschauungen ohne Begriffe blind (1998a, S. 130). Und insofern erscheint mir der Gegensatz zwischen den beiden großen Denkern bei allen sonstigen Unterschieden auch nicht unüberwindbar bleiben zu müssen.

Um sich in der Philosophie als Status quo alles Gedachten auskennen und orientieren zu können, muss man viel wissen. Hegel verweist daher zurecht auf die vielen Städte, Flüsse, Länder und Menschen, die es auf der großen philosophischen Reise zu treffen und kennenzulernen gilt. Kenne ich keine Straßennamen, dann weiß ich nicht, wohin ich gehen soll. Andererseits: Habe ich selbständige Orientierung im Sinne

methodischen Denkens nicht entwickelt, helfen mir auch keine Straßennamen - ich werde nicht in der Lage sein, einen Stadtplan zu lesen und seine symbolisierten Darstellungen an der unmittelbaren Faktizität der vielen Straßen und Gebäude nachzuvollziehen.

Urteilsfähigkeit setzt zwar Anknüpfungspunkte und Anschauung voraus. Andererseits muss man die Fähigkeit zum Anknüpfen bzw. Anschließen gelernt haben, sonst sieht sich das Subjekt dauerhaft einer Lebenswelt gegenüber, die sich ihm nur als chaotischer und unzulänglich-undifferenzierter Steinbruch darstellt. Um ein Urteil zu bilden, muss man anschließen können. Begriffe können sich nur diskursiv und auf der Grundlage zuverlässiger Urteile bilden. Der lebendige Begriff, von dem Rudolf Steiner spricht, ist der Status quo alles bisher Gedachten sowie die je eigenen, daran anknüpfenden, ergänzenden und vor allem weiterführenden begrifflich-systematischen Reflexionen. Philosophieren kann man, dies zugrundelegend, nur mit Blick auf das Wahre, welches das Ganze als das durch seine Entwicklung sich vollendende Wesen ist (Hegel, 1988, S. 15). Ansonsten aber „geht Philosophie nur auf Geschicklichkeit“ (Kant, 1998c, S. 446) und effektheischerische Verstandesakrobatik, „ohne darauf zu sehen, wie viel das Wissen zum letzten Zwecke der menschlichen Vernunft beitrage“ (Kant, 1998c, S. 447). Philosophische Begriffe können also als die lebendige Symbiose aus Gedachtem und Denken bezeichnet werden, deren ureigenster Charakter es gerade ist, sich einer engen und reduktionistischen Definition zu entziehen - sie sind unter allen Umständen und jederzeit zu groß für das Bett des Prokrustes. Dies ist das einzige, was meiner Ansicht nach sicher und „definitiv“ über sie zu sagen wäre.

Philosophisch kompetent, weil autonom urteilsfähig, wäre demnach, wer situativ und problembezogen einen mittleren Weg zwischen Gedachtem und Denken zu beschreiten weiß. Das heißt jedoch nicht: „Hier ein paar Streusel Gedachtes, dort eine Portion Denken, alles einmal kräftig umrühren und fertig ist das gehaltvolle Philosophenmenü!“ - das solchermassen wahrlich schwer im Magen liegen dürfte! Denn der mittlere Weg bedeutet weder die arithmetisch exakte Mitte zwischen zwei Zahlen, noch (faule) Kompromissfindung zwischen dem Gedachten eines Platon auf der einen und meinem eigenen Denken auf der anderen Seite, noch aber auch „Mittelmäßigkeit“ im Sinne von *nicht wirklich gut, aber auch nicht wirklich schlecht*.

Unter Rekurs auf Aristoteles meint der Begriff der Mitte (*μεσότης*) vielmehr folgendes: Sie muss *erstens* im Anschluss an die Bedingungen unserer konkreten Lebenswelt und praktischen Handlungswirklichkeit festgelegt werden. Insofern sprechen wir am ehesten von einem ausgewogenen Grad der *Verhältnismäßigkeit*. Aristoteles sagt: „Die Mitte im Bezug auf uns ist das, was weder Übermaß noch Mangel aufweist; dieses ist nicht eines und nicht für alle Menschen dasselbe. [...] So wird also jeder Fachmann Übermaß und Mangel meiden und die Mitte suchen und wählen, die Mitte aber nicht der Sache nach, sondern im Bezug auf uns“ (1912, S. 32 f.). Verhältnismäßig ist, ein philosophisches Problem in der Lebenswelt als solches zu erkennen und deren Kontexten angemessen zu behandeln und nicht als epistemologischen Selbstzweck (Wetzel, 2004, III, S. 246). Unverhältnismäßig ist, entweder der Lebenswelt situativ unangemessene philosophische Probleme aufzuoktroyieren, oder aber lebensweltliche Kontexte für philosophische Reflexionsbemühungen zum Zeugen zu nehmen, die deren Intentionen verfehlen oder gar absichtlich in Aporien und Kategorienfehlern münden lassen. Dabei ist eingedenk von Nicolai Hartmanns Postulat problemorientierten Philosophierens im Kontext der *philosophia perennis* zweierlei zu berücksichtigen: Die praktische Einübung in den angemessenen Umgang mit lebensweltlichen Problemen ist Charakterbildung „in progress“, welche zugleich die Balance zwischen einem *Zuviel* und einem *Zuwenig* selbst- oder fremdgesetzter Ansprüche zu halten lehrt. Dauerhaft verhältnismäßige Betätigung aber entspricht jener spezifischen Leistung *des Menschen*, die ihn nach Aristoteles vor allen anderen Lebewesen auszeichnet (1912, S. 11 f.). Indem sich der Mensch dieser für ihn charakteristischen Eigenschaft bewusst zu werden lernt und sich fortwährend in ihr übt, erfährt er zu guter Letzt wahres Glück (*εὐδαιμονία*): Ein *gutes*, da glückliches bzw. geglücktes Leben führt, wer erkannt hat, welche essentielle Leistung - von Aristoteles *ergon* (*ἔργον*) genannt - die von ihm allein als Subjekt *und* als Spezies zu bewerkstellende ist. Hier ist also von einem Glück die Rede, das durch vernunftgemäße⁹ Entscheidungen und verhältnismäßige Praxis zu erlangen ist. Glück ist für Aristoteles ebensowenig Zufall (die berühmten sechs „Richtigen“ im Lotto etwa), noch vergleichende Anpassung („*Ich bin dann glücklich*,

9. Womit Aristoteles in diesem Zusammenhang nicht *instrumentelle* Vernunft im Sinne quantifizierbarer Effizienz und technisch-ökonomischer Mittel-Zweck-Optimierung intendiert!

wenn ich genau so bin/genau das gleiche habe wie die anderen.“) oder aber jenes unersättliche, einzig auf materielle Besitztümer abweckende *Mehr-haben-wollen*, das Platon so eindrucksvoll in seiner *Politeia* unter dem Schlüsselbegriff der Pleonexie (πλεονεξία) beschrieben hat (2005b, S. 141 et passim). Im günstigen Fall harmonisieren subjektives *ergon* und – da der Mensch seiner Natur nach ein auf Vergemeinschaftung abweckendes Lebewesen (ζῷον πολιτικόν) ist – gesellschaftliche Norm. Letzteres wiederum heißt freilich nicht, einen fixen „Muss-und-Soll“-Katalog allgemeinverbindlicher Vorschriften und Regeln abzuarbeiten.¹⁰ Alle menschliche Praxis zeichnet sich durch die relative begriffliche Unschärfe ihrer Handlungen und Ziele aus. „Gutes tun“ kann eben kein messbares Quantum sein. *Freigiebigkeit* ist nicht der Punkt 0 auf einer Zahlengerade, deren äußerster Negativwert (*Geiz*) bei -10 und äußerster Positivwert (*Verschwendung*) bei +10 lägen.

Eine *zweite* Bedeutung der Mitte sieht Aristoteles in der Vermeidung schlechter Extreme. Bezogen auf die Lebenswelt der Gegenwart, könnte dies beispielsweise heißen: Die Aneignung sozialer Kompetenz, die ja ohne ein philanthropisches Minimum schwerlich vorstellbar ist, wird konterkariert und nachgerade in ihr Gegenteil verkehrt, wenn in der Erziehung entweder naive Gutgläubigkeit oder aber unbotmäßige Härte vermittelt werden. In Platons Dialog *Phaidon* beschreibt Sokrates anschaulich die Entstehung misanthropischer Gefühle durch blindes Gottvertrauen in die Mitmenschen: „Die Menschenfeindschaft nämlich entsteht, wenn man einem [...] zu sehr vertraut und einen Menschen für durchaus wahr, gesund und zuverlässig gehalten hat, bald darauf aber denselben als schlecht und unzuverlässig erkennt und dann wieder einen, und wenn einem das öfter begegnet und bei solchen, die man für die vertrautesten und besten Freunde hält, so haßt man denn endlich, wenn man immer wieder anstößt, alle und glaubt, daß überhaupt an keinem irgend etwas Gesundes ist. Oder hast du nicht bemerkt, daß das so zu gehen pflegt? – Jawohl, sagte ich“ (Platon, 2005d, S. 111). In Platons Alterswerk *Nomoi* schließlich berichtet der nicht namentlich genannte Dialogteilnehmer aus Athen über die Entstehung von Misanthropie aus anderen Extremen heraus: „So spreche ich denn die bei uns herrschende Überzeugung aus, daß Verzärtelung den Charakter der Kinder mißmutig, jähzornig und leicht durch Kleinigkeiten erregbar macht, das Gegenteil davon aber, eine zu strenge und harte Unterdrückung, sie kriecherisch und unfrei und menschenfeindlich werden läßt und so für das Zusammenleben untauglich macht“ (Platon, 2005e, S. 13). Wohlwollende Offenheit und Vertrauen gegenüber seiner Umwelt als Fundament des Erwerbs sozialer Kompetenz wird also niemand erlangen, der sich aufgrund anerzogener Naivität und Gutgläubigkeit von einer zwischenmenschlichen Enttäuschung zur nächsten durchzubeißen genötigt sieht. Wozu sich soziale Kompetenzen aneignen, wenn es einem „da draußen“ eh keiner dankt? Ebenso aber dürfte einzusehen sein, dass man einem Menschen die Sympathie und Freundlichkeit gegenüber seinen Mitmenschen nicht wird „einprägen“ können. Menschenliebe auf Befehl und Gehorsam funktioniert nicht. Schlimmer noch: Die hier bezeichneten schlechten Extreme bringen die Entwicklung der Persönlichkeit nicht nur in eine Schiefelage, sondern lassen den Wesenskern des betroffenen Menschen in einem schlechten Sinne entweder in der Gemeinschaft mit anderen bis zur eigenen Unkenntlichkeit „aufgehen“ oder aber zur Lebenswelt in einen schroffen Gegensatz treten, der in die innere Vereinsamung führen kann. Wer aufgrund seiner Gutgläubigkeit zu oft enttäuscht oder aber zur Menschenliebe „gezwungen“ worden ist, wird womöglich versuchen, nirgends anzuecken und jedem Konflikt übervorsichtig aus dem Weg zu gehen, oder seiner Umwelt latent oder manifest aggressiv und in eigensinniger „Opposition“ gegenüberzutreten. Aristoteles bezeichnet diese extremen Verhaltensweisen als schmeichelnde Beliebtheitsucht auf der einen und als mürrisches und abweisendes Wesen auf der anderen Seite, die einzig über das mittlere und an die Freundschaftlichkeit heranreichende Verhalten zu vermeiden seien: „Was den Umgang, das Zusammenleben und den Verkehr in Worten und Taten betrifft, so scheinen die einen liebedienerisch zu sein, da sie alles den Leuten zu gefallen loben und niemals widersprechen, sondern meinen, sie dürften denen, mit denen sie zusammentreffen, nicht unangenehm sein. Die Gegensätzlichen, die immer widersprechen und sich nicht darum kümmern, irgendwem weh zu tun, heißen grob und streitsüchtig. Daß diese genannten Haltungen tadelnswert sind, ist klar, ebenso, daß die Mitte zwischen ihnen lobenswert ist, wo man denn annimmt, was und wie man soll, und entsprechend ablehnt. Sie hat keinen Namen, gleicht aber am meisten der Freundschaftlichkeit. Denn wer die mittlere Haltung besitzt, ist das, was wir meinen, wenn wir von einem rechten Freunde sprechen, nur daß da noch die Liebe dazukommt“ (Aristoteles, 1912, S. 87 f.).

10. Zusammenhänge und Differenzen zwischen subjektivem *ergon* und gesellschaftlichen Moralvorstellungen untersucht ausführlich Ursula Wolf, 2010.

Die Vermeidung schlechter Extreme läuft aber *drittens* nicht einfach kompromisslerisch auf die kleinste gemeinsame Schnittmenge und damit schon fast zwangsläufig auf „Mittelmäßigkeit“ in des Wortes schlechter Bedeutung hinaus (vgl. Hartmann, 1957, S. 193). Schlechte Extreme lassen sich überhaupt nicht vermitteln, sondern nur verarbeiten und überwinden. Ein Verbrechen kann stümperhaft geplant und ausgeführt oder aber „perfekt“ sein - es bleibt doch ein Verbrechen. Zwischen stümperhaftem und perfektem Verbrechen gibt es keine „Mitte“, die anzustreben nach Aristoteles zulässig wäre. Sie ist demzufolge nur bei Tugenden zu finden, die diesen Namen auch verdienen. *Tapferkeit* wäre also die Mitte zwischen *Übermut* und *Furcht*, da aber die wahre Tapferkeit weder Übermaß noch Mangel aufweist, ist sie nicht bloß eine Mitte, sondern „auch eine Art Spitze“ (1912, S. 36). Eine Tugend muss „in sich steigerbar sein, ohne dabei ihren Wertcharakter zu verlieren und zur Untugend zu werden. Vielmehr muss die spezifische Wertqualität der Tugend dieselbe bleiben, ein Absolutes darstellen“ (Hartmann, 1952, S. 148). Die gesuchte Mitte hat einen Optimalcharakter (Ottmann, 2001b, S. 145 f.). Ähnlich verhält es sich mit philosophischen Begriffen: Weil diese - wie beispielsweise *Freiheit*, *Gerechtigkeit* oder *Wahrheit* - ideellen Charakter haben, kann es bei dem Bestreben, sich ihnen praktisch-lebensweltlich oder diskursiv anzunähern, nicht um die erwähnten faulen Kompromisse, etwa zwischen absolut unfrei und absolut frei, handeln, die dann in der Mitte auf ein „irgendwie frei“ hinauslaufen. Die Überwindung von schrankenloser Autokratie auf der einen und verabsolutierter *volonté générale* auf der anderen Seite besteht nicht in einem als „gentlemen’s agreement“ zwischen Despot und Masse deklariertem *Laissez-faire*. Die weitest mögliche Annäherung an das Ideal kann nur von positiver Qualität und Steigerungsfähigkeit sein. Innerhalb dieser Qualität aber kann die gesteigerte Mitte weder ganz verfehlt, noch vollständig erreicht werden, wie Aristoteles dies in Bezug auf den Wahrheitsbegriff festgestellt hat (1957, S. 34 f.). Mit anderen Worten: Das im Zustand des „Schleiers des Nichtwissens“ entwickelte Gerechtigkeitsverständnis bei Rawls ist kein simpler Kompromiss der bloßen Vermeidung absoluter Autokratie am einen und absoluter *volonté générale* am anderen Ende der Skala, sondern insofern eine qualitative Steigerung, als die Bedürfnisse des Einzelnen ebenso Berechtigung finden wie das Allgemeinwohl und vor allem deren unauflösbare wechselseitige Verknüpfung deutlich wird. Und genauso wenig ist ein Begriff von Philosophie, der im Unterricht zweckdienlich zu sein beansprucht, nur eine Mitte zwischen harten Fakten auf der einen und einem abstrakten Ideal auf der anderen Seite. Harte Fakten ohne Reflexion sind wertlos, abstrakte Ideale ohne Bezug zur Lebenswelt auch. Ein Moment der Steigerung ist die Einsicht, philosophische Begriffe nicht wie mathematische konstruieren, sondern nur *diskursiv* erlangen zu können (Kant, 1998c, S. 445 f.). Das gebietet ihre prinzipielle Unabschließbarkeit ebenso wie ihre Unablösbarkeit von der Lebenswelt der Menschen, die aus so krummem Holze gemacht sind, dass aus ihnen - Gott sei Dank! - nie etwas ganz Gerades gezimmert werden kann (Kant, 1998e, S. 41). Ein weiteres Steigerungsmoment wäre - einmal mehr mit Kant - die Fähigkeit, zwischen einem Schul- und einem Weltbegriff der Philosophie zu unterscheiden. Während der Schulbegriff auf verstandesmäßige Geschicklichkeit geht, auf – *sit venia verbo!* - klinisch sauberes Denken, ist die Philosophie nach dem „Weltbegriffe [...] die Wissenschaft von den letzten Zwecken menschlicher Vernunft“ (Kant, 1998c, S. 446 f.). Es ist klar: Diese letzten Zwecke können schwerlich in zwei, drei Oberstufenjahren erlernt werden. Sein eigener Gesetzgeber per Einsicht in die letzten Zwecke der Vernunft zu werden, ist eine alle Phasen und Gemengelagen menschlichen Daseins umfassende Lebensaufgabe.

Die von der Aristotelischen Mesoteslehre nicht nur auf den Philosophieunterricht, sondern auf die Waldorfpädagogik insgesamt ausstrahlenden Impulse halte ich für frappierend. So liegt zunächst ein beträchtlicher Vorteil in ihrer oftmals als trivial und formalistisch kritisierten Offenheit (vgl. Brüllmann, 2011, S. 137). Denn soziale Kompetenz und Urteilsfähigkeit kann letztlich nur in tätiger Auseinandersetzung mit den Unwägbarkeiten der Lebenswelt und des je eigenen Lebensweges entwickelt werden und sich bewähren. Die Bewältigung dieser vielfältigen Erfahrungen bedarf daher einer lebenspraktischen Klugheit, die sich weder durch theoretische Akribie noch durch unreflektiertes In-den-Tag-hineinleben gewinnen lässt. Diese lebenspraktische Klugheit, die Aristoteles unter dem Begriff der *phronesis* (φρόνησις) ausführlich im VI. Buch der *Nikomachischen Ethik* beschreibt, grenzt er gegen rein handwerklich-technisches „Know-how“ ebenso ab wie gegen streng wissenschaftliche Methodik und Abstraktion (vgl. Aristoteles, 1912, S. 127 ff.). Einleben und Einüben in die *phronesis* - nun aus Sicht waldorfpädagogischer Verantwortlichkeit - kann nur heißen, weder auf einseitig kopflastige Theorie noch auf unreflektierten Aktionismus (Schule als „Event“)

zu setzen. Ein Weg zu gelingendem Philosophieunterricht an Waldorfschulen könnte demnach in der Vermeidung einer allzu dominierenden *vita contemplativa*, aber auch in Ergänzung zu den handwerklich-künstlerischen Disziplinen in der sozialplastischen Bildung wohlurteilender Lebensklugheit liegen.

Die Befähigung, den unterschiedlichen Lebenslagen und Herausforderungen in Urteil und Handlung adäquat zu begegnen, ist letztlich auch für Aristoteles das entscheidende Kriterium eines gebildeten Menschen: „Denn einen gebildeten Menschen erkennt man daran, dass er in jeder Gattung der Dinge nur so viel Genauigkeit sucht, wie die Natur der Sache zulässt: Von einem Mathematiker bloße Plausibilitätsargumente zu akzeptieren ist ähnlich verfehlt, wie von einem Redner strenge Beweise zu verlangen“ (Aristoteles, 1912, S. 3). Das in meinen Augen Großartige dieses Ansatzes liegt in dem an dieser Stelle implizit mitschwingenden Selbstverständnis, dass der Mensch *als Mensch* bildungsfähig ist. Den Maßstab dafür bilden jedoch nicht IQ-Tests oder PISA-Studien, sondern die verhältnismäßige Entwicklung und Entfaltung der eigenen Anlagen: „Denn wenn [...] richtig gesagt wurde, daß das glückliche Leben dasjenige sei, welches in ungehemmter Ausübung der Tugend besteht, die Tugend ihrerseits aber eine Mitte sei, so muß die mittlere Lebensform die beste sein, und zwar das Leben in eine Mitte, die eben jeder erreichen kann“ (Aristoteles, 1855, S. 162).

6.3 Noch einmal: Schluss, Urteil und Begriff im Philosophieunterricht

Gegen Rudolf Steiners Schema des Schließens, Urteilens und Begreifens könnten Kritiker nun einwenden, es handle sich dabei um eine günstigstenfalls kreative, schlimmstenfalls willkürliche Verdrehung der klassischen Schrittfolge philosophischer Logik. Den Möglichkeiten rein induktiver Ansätze sind aber zudem bei sachgerechter Auseinandersetzung mit philosophischen Themen in der Tat klare Grenzen gesetzt. Um mit letzterem zu beginnen: Gewiss wird niemand, der sich über den schulischen Rahmen hinaus mit Philosophie befasst, sei es akademisch, sei es sonstwie lebensweltlich-reflektierend, um eine theoretische und auch deduktive Auseinandersetzung mit den Allgemeinbegriffen, dem „reinen“ Denken, herumkommen. Das ist aber nicht die Aufgabe des Philosophieunterrichts an (Waldorf-)Schulen. Die Oberstufe soll ja keine „fertigen“ Philosophen ausspucken, wenn es solche denn überhaupt geben kann – ein *fertiger Philosoph* ist, recht eigentlich betrachtet, eine *contradictio in adiecto*. Insofern hat Philosophieunterricht die Aufgabe, anhand konkret-lebensweltlicher Phänomene und Probleme zum Philosophieren anzuregen und nicht, diese Phänomene und Probleme in den „Schwitzkasten“ theoretischer Systeme zu zwängen. Die andere Frage nach Sinn oder Unsinn von Rudolf Steiners Dreischritt Schluss, Urteil und Begriff ist letztlich ein primär wissenschaftstheoretisches Problem, das meines Erachtens ohne jeden Zweifel einer tiefgehenden Reflexion wert wäre, jedoch eben deshalb an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden soll: Philosophielehrerinnen und -lehrer benötigen für ihren Unterricht in erster Linie praktisch umsetzbare Impulse und keinen zusätzlichen theoretischen Ballast, und den Schülerinnen und Schülern kann es ohnehin einerlei sein.

Von Belang scheint mir eine die von Jost Schieren in seinem bereits zitierten Aufsatz über die Qualität des Verstehens (vgl. hier Abschnitt 3.1; nachfolgend Schieren, 2008, S. 28 ff.) gezogenen Schlussfolgerungen aufgreifende, abschließende Betrachtung des Philosophieunterrichts.

Die Ebene des *Schließens* wird dabei als aktiver Aneignungsprozess neuen Wissens und durch den Weltbezug *auf den* Menschen charakterisiertes Sinnverstehen dargestellt. Ich möchte eine Übertragung dieses Ansatzes auf den Philosophieunterricht wagen, indem ich unter das *Schließen* die Konfrontation mit lebensweltlichen Phänomenen und mit dem Status quo des Gedachten - *die* Philosophie - subsumiere. Die phänomenologische Wahrnehmung des Löwen im Zoo gehört dazu ebenso wie das Vertrautmachen mit den philosophiegeschichtlich relevant bleibenden Problemen und der bisherigen Auseinandersetzung mit ihnen.

In Rudolf Steiners Dreischritt ist das *Urteilen* die nach meinem Dafürhalten maßgebliche Phase des Philosophieunterrichts. Schieren beschreibt sie als Selbstverstehen, als Entwicklungsprozess der eigenen Urteilsfähigkeit in der Auseinandersetzung von *Mensch zu Mensch*; mithin findet hier der eigentliche philosophische Diskurs, das eigentliche Denken - *das* Philosophieren - statt. Ich bezeichne diese Phase deshalb als die im Unterricht wesentliche, weil sie in jeder Hinsicht die wohl größte Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Denn hier findet die urteilende Auseinandersetzung mit dem

Gedachten statt: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich zu den zur Disposition stehenden Phänomenen und Problemen irgendwie verhalten, sie müssen ihre eigenen Wahrnehmungen ebenso kritisch reflektieren wie die Erkenntnisse großer Denker zu einem Thema. Philosophische Redlichkeit gebietet dabei zunächst ein „wildes Denken“: *Alle* Fragen und Gedanken sollen erlaubt sein und artikuliert werden dürfen. Die von Schieren angesprochene „Sozialkompetenz“ des Lehrers in der Urteilsphase kann mithin nicht heißen, Zensor oder Tugendwächter zu spielen, sondern vielmehr, der Klasse einen Freiraum, eine „Diskussionswerkstatt“ zu schaffen, in dem sie sich bedenkenlos äußern und das „radikale Fragen“ (Wilhelm Weischedel) leben kann. Philosophie ist *Denkgebot*, nicht *Denkverbot*! Ich selbst erinnere mich gut an verschiedene Unterrichtssituationen in der Oberstufe, in denen provokante und eigenwillig erscheinende Fragen von Schülerseite zunächst für allgemeine Unsicherheit („*Darf man so etwas überhaupt fragen?*“), dann zu teils empörtem Widerspruch, schließlich aber zu einem lebhaften und von allen Beteiligten als konstruktiv empfundenen Diskurs führten, der diesen Namen mit Fug und Recht verdiente.

Diese radikal-diskursive Offenheit in der Urteilsphase mag nicht jedem angezeigt erscheinen. Aber gerade hierin kommt das Wesen der Philosophie besonders zum Ausdruck. Arthur Schopenhauer hat dies in einem Brief an Goethe vom November 1815 sehr anschaulich auf den Punkt gebracht: „Der Muth keine Frage auf dem Herzen zu behalten ist es der den Philosophen ausmacht. Dieser muß dem Oedipus des Sophokles gleichen, der Aufklärung über sein eignes schreckliches Schicksal suchend, rastlos weiter forscht, selbst wenn er schon ahndet daß sich aus den Antworten das Entsetzlichste für ihn ergeben wird. Aber da tragen die Meisten die Jokaste in sich, welche den Oedipus um aller Götter willen bittet, nicht weiter zu forschen: und sie geben ihr nach, und darum steht es auch mit der Philosophie noch immer wie es steht“ (Schopenhauer, 1992, S. 16). Nun könnte man angesichts der kompromisslosen Haltung Schopenhauers fragen, wieviel „Wahrheit“ denn den Schülerinnen und Schülern angesichts der immer dramatischer werdenden und für den Einzelnen kaum mehr durchschaubaren Probleme auf der Welt überhaupt zumutbar sei. Ich halte es jedoch für unangebracht, den Philosophieunterricht mut- und konturlos zwischen Ödipus und Iokaste hin und her wabern zu lassen, um endlich die Klasse mit einem faulen Kompromiss zu enttäuschen – „*Ein bisschen Wahrheit gerne, aber bloss nicht zu viel!*“ Und am Ende dürften sich die Schülerinnen und Schüler gewiss nicht vor vergleichbar schicksalhaften Abgründen eines Ödipus wiederfinden, noch werden sie mit ähnlichem Vorwissen belastet sein wie Iokaste. Aber den Mut zum Fragen, das beharrliche Bohren dicker Bretter, um an die Wahrheit zu gelangen - das sollte im Kern jeden gelingenden Philosophieunterricht auszeichnen. Die Frage stellt sich mir also nicht, *ob* wir den jungen Erwachsenen die Wahrheit in ihrer oftmals schwer erträglichen Härte und Rigorosität zumuten können, sondern höchstens, in welcher Form und mit welchem pädagogischen Fingerspitzengefühl die Lehrerinnen und Lehrer dabei zu Werke gehen. Ich denke, man sollte jungen Erwachsenen, die sich im dritten Lebensjahrsiebt befinden, denen ihr wie immer ausfallendes Mondknotenerlebnis ebenso sicher bevorsteht wie der Schritt ins „feindliche Leben“, keine Denk- und Diskussionsverbote auferlegen. Das Credo des dritten Lebensjahrsiebts lautet in Waldorfkreisen: Das Leben ist wahr. Ich füge mit Hegel hinzu: Das Wahre aber ist das Ganze. Wer das zu unterschlagen versucht, gibt sich in meinen Augen eine Blöße und genügt weder den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe noch gar denen der Philosophie.

Nun hieße es meine ausführlichen methodisch-inhaltlichen Beschwörungen in den vorangegangenen Abschnitten ad absurdum zu führen, würde ich mit diesen Überlegungen zur Urteilsphase den Eindruck erwecken, alles liefe zu guter Letzt doch wieder nur auf freies, „originelles“ und unverbindliches Debattieren ohne Netz und doppelten Boden hinaus. Diese Gefahr besteht meiner Ansicht nach jedoch insofern nicht, da jegliche diskursive Beliebigkeit durch das Philosophieren und die Philosophie *selbst* in Schach gehalten und korrigiert wird: Selbstverständlich und ausdrücklich sollen die Schülerinnen und Schüler jede sie bewegende Frage und Idee äußern dürfen – aber sie muss sich bei aller zugestandenen Originalität und Prägnanz an den Regeln des philosophischen Diskurses messen lassen. Die Stichhaltigkeit einer Begründung steht und fällt damit, dass sie einer philosophiemethodischen Überprüfung ihrer Argumente standhalten kann. Enthält ein vordergründig originelles Argument womöglich Zirkelschlüsse oder mündet auf wiederholtes Nachfragen in einen infiniten Regress? Oder sind solche argumentationsspezifischen Maßstäbe wiederum vor dem lebensweltlichen Kontext des Arguments unzureichend (vgl. Kambartel, 1978, S. 19 f.)? Das Vermögen fundierter Begründungen zu beachten und zu fördern ist jedenfalls die unabdingbare Grundlage autonomer Urteilsfähigkeit und entspricht somit der Forderung Kants, *das Philosophieren* zu lernen.

Desweiteren muss auch ein noch so bestechendes Argument die entwicklungsgeschichtliche Faktenlage berücksichtigen. Es hilft wenig, sich das Wissen des eigenen Nichtwissens einzugestehen – ein solch freimütiges Eingeständnis aus Schülermund mag mitunter lediglich in „pragmatischer“ Bequemlichkeit begründet sein, doch das steht auf einem anderen Blatt ... –, ohne den Urheber dieser bekannten Sentenz und dessen historisch-systematischen Zusammenhang benennen zu können. Denn was immer Sokrates einst dazu bewogen hat, allein das Wissen des Nichtwissens für sich in Anspruch zu nehmen, könnte sich unter den Auspizien der Griechischen Antike als gänzlich anders intendiert erweisen als im lebensweltlichen Kontext der Gegenwart. Ein Mindestmaß an gesichertem Faktenwissen ist mithin kein Selbstzweck oder eine leicht zu erlangende und vermeintliche Trumpfkarte in Philosophieklausuren, sondern schafft erst den Bezugsrahmen, innerhalb dessen man seinen jeweiligen *Stand-Punkt der Philosophie* (Hegel!) sicher verorten und behaupten kann.

Und schließlich erweist sich jedes noch so ausgefallene, ja extreme Argument als unproblematisch, wenn pädagogisches Geschick und Einfühlungsvermögen es eben als ein solches auszumachen und auf eine werthafte Mitte zu lenken vermögen. Die Mesoteslehre von Aristoteles kann hierbei ein guter Maßstab sein, da sie einerseits keine Meinungen und Standpunkte in einen methodischen „rechten Winkel“ pressen will, andererseits aber unverhältnismäßige und extreme Positionen und Handlungsintentionen unmissverständlich beim Namen nennt und eine allgemeinverträgliche, deshalb jedoch keineswegs „mittelmäßige“ Alternative aufzuzeigen vermag. So bietet sie die wunderbare Chance, das individuelle philosophische Potential einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers in seiner Entwicklung zu begleiten und zur Entfaltung zu bringen, und dennoch die Charakteristik der Klassengemeinschaft zu achten und nicht relativistischer Verflüssigung anheimfallen zu lassen. Auf diese Weise muss die Urteilsphase als gelingende Symbiose freier „Diskurswerkstatt“ auf der einen und Einübung in die *Ordnung des Diskurses* auf der anderen Seite keineswegs in ausweglosen Aporien steckenbleiben.

Die dritte Phase der *Begriffsfindung* beschreibt Schieren schließlich als *aktiven Bezug des Selbst auf die Welt* und die Erkenntnis der darin waltenden Zusammenhänge. Mit Blick auf die Philosophie könnte man davon sprechen, das Gedachte und das Denken, die Philosophie und das Philosophieren, denkend zu verwandeln und weiterzudenken. Der Begriff wird „als die tentative und sich ihrer Vorläufigkeit und Unzureichung bewusste, forschende und erkundende Auseinandersetzung damit verstanden“ (Schieren, 2008, S. 28). Diese prinzipielle Offenheit unterstreicht den Charakter des Philosophierens als Prozess ohne fixierbare und definierbare Endresultate. Ziel des Unterrichts wäre demzufolge nicht zwingend, dass die Schülerinnen und Schüler ein Glossar philosophischer Begriffe in Gestalt eines fertigen Epochenhefts ihr Eigen nennen. Philosophieunterricht soll meines Erachtens in erster Linie den Weg zu autonomer Urteilsbefähigung weisen, weniger aber oder allenfalls sekundär zum fertigen Epochenheft, das Schüler, Lehrer und Eltern gleichermaßen „sehr schön“ finden – wobei sich beides selbstredend nicht von vorne herein gegenseitig ausschließen muss. Viel wesentlicher ist doch, Philosophie nicht als Verkünderin fertiger und unumstößlicher Wahrheiten und Gewissheiten aufzufassen, die dann unverrückbar und wie in Marmor gegossen in der Landschaft stehen. Womöglich wirft sie am Ende mehr Fragen auf, als sie an antizipierten Antworten zu liefern vermag. Unter Umständen kann sie lediglich das um eine Stufe bewusster machen, was ohnehin alle wissen, wie Hans-Georg Gadamer es einmal formuliert hat. Daraus ergibt sich aber der „Lerneffekt“, mit nicht abgeschlossenen Antworten und ungelösten Problemen umzugehen und sie auszuhalten. Was heute wahr ist, muss morgen nicht unbedingt falsch sein und verweist wahrscheinlich auch auf dieselben Problemgehalte, es wird allerdings ganz gewiss anders befragt, diskutiert und interpretiert – und insbesondere wird sich kein echtes philosophisches Problem ein für allemal und gar in einigen wenigen Unterrichtsstunden „erledigen“, sondern als Menschheitsfrage überdauern.

Die formale und inhaltliche Offenheit der in diesem Text vorgestellten Ansätze ist zudem eine gute Grundlage, um den Philosophieunterricht mit der in den vergangenen Jahren immer stärker ins Bewusstsein drängenden und etwa an nordrhein-westfälischen Waldorfschulen¹¹ bereits erfolgreich

11. Ich denke dabei an die Initiative der Arbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen, in deren Folge man seit 2009 in Projektschulen Portfolios entwickelt hat und diese Form nunmehr (2013) als waldorfspezifisches Abschlussportfolio bundesweit angeboten wird. Näheres dazu ist unter folgendem Internetauftritt zu erfahren: www.apf-nrw.de.

etablierten *Portfoliokultur* zu verbinden. Denn der Arbeit mit Portfolios kommen die Überlegungen Husserls und Hartmanns insofern entgegen, als es jenem um die lebensweltlich-konkrete Erkenntnis aus der Bewusstseinsintentionalität heraus ging, diesem um das hier und jetzt Menschenmögliche in der Bearbeitung der großen philosophischen Probleme. Für beide ist entscheidend, dass es eine subjektunabhängige Erkenntnis nicht geben kann. Damit treffen sie nicht zuletzt in die gleiche Kerbe wie die Aristotelische Mesoteslehre. Erkenntnis ist ein andauernder und aktiver Prozess, den das erkennende Subjekt nicht unternimmt, um sich seiner Differenz zum erkannten Objekt bewusst(er) zu werden, sondern um im Gegenteil eine Beziehung zwischen beiden herzustellen, zu „pflegen“ und auszubauen. Die erkenntniskonstituierenden Impulse gehen vom Subjekt aus und werden ihm nicht als bestehende Ordnung, fixes Modell oder komplexes System auferlegt. Die zuständige Kontrollinstanz dabei sind Klassenzimmer und Unterricht jedoch nur zeitlich begrenzt. Philosophieunterricht an Waldorfschulen setzt in der Erziehung zu autonomer Urteilsbildung und Mündigkeit, zu Diskursfähigkeit und intersubjektivem wie interkulturellem Verstehen hoffentlich auch immer Impulse, die den lebensweltlichen Kontext der Schulzeit weit überschreiten und überdauern. Sofern der Philosophieunterricht dies zu leisten vermag, erfüllt er meiner Ansicht nach seinen Zweck. Darüber hinaus sei daran erinnert, dass in der (Schüler)Selbstreflexion eine wesentliche Qualitätsanforderung des Portfoliogedankens zum Ausdruck kommt. Dieser selbstreferentielle Prozess läuft längerfristig, so ist zu hoffen, auf jene Art der Urteilsbefähigung hinaus, die Hannah Arendt einmal treffend beschrieben hat: „Die Voraussetzung für diese Art der Urteilsbildung ist keine hoch entwickelte Intelligenz oder ein äußerst differenziertes Moralverständnis, sondern schlicht die Gewohnheit, ausdrücklich mit sich selber zusammenzuleben, das heißt, sich in jenem stillen Zwiegespräch zwischen mir und meinem Selbst zu befinden, welches wir seit Sokrates und Plato gewöhnlich als Denken bezeichnen“ (Arendt, 1991, S. 35). Das aber entspricht nicht zuletzt den Forderungen namhafter Wegbereiter des Portfoliogedankens in der Waldorfpädagogik (vgl. etwa Iwan, 2005, S. 128 f.; 2007, S. 137 f.), das Arbeitsmittel Portfolio als wesentlichen Beitrag zur Überwindung des jahrhundertealten und nicht nur die Philosophie und das Philosophieren betreffenden Subjekt-Objekt-Dualismus ernstzunehmen. Dem möchte ich mich ausdrücklich anschließen.

Literatur

- Albert, H. & Topitsch, E. (Hrsg.) (1971). *Werturteilsstreit (Wege der Forschung CLXXV)*. Darmstadt: WBG.
- Arendt, H. & Heidegger, M. (2002). *Briefe 1925-1975*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Klostermann.
- Aristoteles (1855). *Aristotelis de re publica*. (Ed.), I. Bekker, Berlin: Reimer; *Politik* (Ed.), U. Wolf, 1994. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Aristoteles (1912). *Ethica Nicomachea*, rec. F. Susemihl, ed. O. Apelt, Leipzig: Teubner; *Die Nikomachische Ethik* (Ed.), O. Gigon, 3. Aufl. 1998. München: dtv; *Nikomachische Ethik* (Ed.), U. Wolf. 3. Aufl. 2011. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Aristoteles (1957), *Aristotelis Metaphysica*, rec. W. Jaeger, Oxford: University Press; *Metaphysik* (Ed.), U. Wolf, 2. Aufl. 1999. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Arendt, H. (1991). Persönliche Verantwortung in der Diktatur. In dies., *Israel, Palästina und der Antisemitismus. Aufsätze* (S. 7-38). Berlin: Wagenbach.
- Aristoteles (1995). *Über die Seele*, griech./deutsch. Hamburg: Meiner.
- Berger, P. L. & Luckmann, Th. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, 21. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer.
- Bernecker, W. L. (1997). *Port Harcourt, 10. November 1995. Aufbruch und Elend in der Dritten Welt*. München: dtv.
- Brüllmann, Ph. (2011). Ethische Schriften. In Chr. Rapp & K. Corcilus (Hrsg.), *Aristoteles-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 134-146). Stuttgart: Metzler.
- Burckhardt, J. (2007). Griechische Kulturgeschichte. In ders., *Das Geschichtswerk II*, Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 5. Aufl., München/Basel: Reinhardt.
- Demandt, A. (1996). Sokrates vor dem Volksgericht in Athen 399 v. Chr. In A. Demandt (Hrsg.), *Macht und Recht. Große Prozesse in der Geschichte* (S. 9-32). München: Beck.
- Diogenes Laertius (1998). *Leben und Meinungen berühmter Philosophen* (Ed.), O. Apelt. Hamburg: Meiner.
- Erler, M. (1999). Platon. In K. Brodersen (Hrsg.), *Große Gestalten der griechischen Antike. 58 historische Portraits von Homer bis Kleopatra* (S. 245-256). München: Beck.
- Ernst, G. (2012). *Denken wie ein Philosoph. Eine Anleitung in sieben Tagen*. München: Pantheon.
- Ferry, L. (2010). *Leben lernen. Eine philosophische Gebrauchsanweisung*, 3. Aufl., München: dtv.
- Fuhrmann, M. (2002). *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart: Reclam.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Aufl., Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Gadamer, H.-G. (1999). Die phänomenologische Bewegung. In ders., *Gesammelte Werke III* (S. 105-146). Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Goethe, J. W. (2006). *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*. 33 Bde. (Münchener Ausgabe) (Ed.), K. Richter et al., München: btb.
- Habermas, J. (1969). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In H. Maus & F. Fürstenberg (Hrsg.). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 155-191). Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartmann, N. (1931). Systematische Selbstdarstellung. In H. Schwarz (Hrsg.), *Deutsche systematische*

- Philosophie nach ihren Gestaltern I* (S. 281-340). Berlin: Junker & Dünnhaupt.
- Hartmann, N. (1935). *Ethik*. 2. Aufl., Berlin/Leipzig: de Gruyter.
- Hartmann, N. (1942). Neue Wege der Ontologie. In N. Hartmann (Hrsg.), *Systematische Philosophie* (S. 199-311). Stuttgart/Berlin: Kohlhammer.
- Hartmann, N. (1949). *Das Problem des geistigen Seins. Untersuchungen zur Grundlegung der Geschichtsphilosophie und der Geisteswissenschaften*, 2. Aufl., Berlin: de Gruyter.
- Hartmann, N. (1952). *Einführung in die Philosophie*. Nachschrift Vorlesung 1949, 2. Aufl., Osnabrück: Selbstverlag.
- Hartmann, N. (1957). Die Wertdimensionen der Nikomachischen Ethik. In ders., *Kleinere Schriften II* (S. 191-214). Berlin: de Gruyter.
- Hartmann, N. (1968). *Der philosophische Gedanke und seine Geschichte. Aufsätze*, Stuttgart: Reclam.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. In ders., *TWA VII*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1988). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Meiner.
- Hegel, G. W. F. (1996a). Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für Immanuel Niethammer (1812). In ders., *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, TWA IV* (S. 403-417), 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1996b). Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten. Schreiben an Friedrich v. Rauner (1816). In ders., *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, TWA IV* (S. 418-425), 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1996c). Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts, seine Stelle in der praktischen Philosophie und sein Verhältnis zu den positiven Rechtswissenschaften. In ders., *Jenaer Schriften 1801-1807, TWA II* (S. 434-530), 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1998). Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie II. In ders., *TWA XIX*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (2003). Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I. In ders., *TWA XVIII*, 5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit*. 18. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (2009). *Vorträge und Aufsätze*. 11. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. v. (2009). *Bildung. Ein Essay*. 8. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Hobbes, Th. (1999). *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates* (Ed.), I. Fetscher, 9. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höffe, O. (2010). *Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*, 4. Aufl., München: Beck.
- Husserl, E. (1965). *Philosophie als strenge Wissenschaft*, Frankfurt am Main: Klostermann.
- Husserl, E. (1992a). Logische Untersuchungen II/1. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. In ders., *Gesammelte Schriften III*. Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. (1992b). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. In ders., *Gesammelte Schriften V*. Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. (1992c). Cartesianische Meditationen. In ders., *Gesammelte Schriften VIII*. Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. (1992d). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. In ders., *Gesammelte Schriften VIII*. Hamburg: Meiner.

- Iwan, R. (2005). *Zeig, was Du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik*. Heidelberg: Menon.
- Iwan, R. (2007). *Die neue Waldorfschule. Ein Erfolgsmodell wird renoviert*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kambartel, F. (1978). Bemerkungen zur Frage „Was ist und soll Philosophie?“. In H. Lübke (Hrsg.), *Wozu Philosophie? Stellungnahmen eines Arbeitskreises* (S. 17-34). Berlin/New York: de Gruyter.
- Kant, I. (1998a). *Kritik der reinen Vernunft* (Ed.), J. Timmermann, Hamburg: Meiner.
- Kant, I. (1998b). M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre, 1765-1766. In ders., *Werke I* (Ed.), W. Weischedel, Darmstadt: WBG.
- Kant, I. (1998c). Logik. In ders., *Werke III* (Ed.), W. Weischedel, Darmstadt: WBG.
- Kant, I. (1998d). Kritik der Urteilskraft. In ders., *Werke V* (Ed.), W. Weischedel, Darmstadt: WBG.
- Kant, I. (1998e). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In ders., *Werke VI* (Ed.), W. Weischedel, Darmstadt: WBG.
- Kaulbach, F. (1979). *Einführung in die Metaphysik*, 2. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Kersting, W. (1993). *John Rawls zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- Kessler, A. S., Schöpf, A. & Wild, Chr. (1973), Art. „Erfahrung“. In H. Krings, H. M. Baumgartner & Chr. Wild (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Bd. 2, S. 373-386). München: Kösel.
- Koller, P. (1998). Die Grundsätze der Gerechtigkeit. In O. Höffe (Hrsg.), *John Rawls. Eine Theorie der Gerechtigkeit (Klassiker auslegen XV)* (S. 45-69). Berlin: Akademie Verlag.
- Koselleck, R. (1989). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, Th. S. (1978). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, Th. S. (1999). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, 15. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lévinas, E. (2006). Das Antlitz des Anderen. In E. Martens (Hrsg.), *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie* (S. 247-256), 4. Aufl., München: Beck.
- Lindenberg, Chr. (2008). *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*, 3. Aufl., Stuttgart: Fr. Geistesleben.
- Lloyd, G. E. R. (2000). Beobachtung und Forschung. In J. Brunschwig & G. E. R. Lloyd (Hrsg.), *Das Wissen der Griechen. Eine Enzyklopädie* (S. 217-237), München: Fink.
- Luhmann, N. (2012). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, 15. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, E. (2007). Anschaulich philosophieren - (wie) geht das? In B. Brüning & E. Martens (Hrsg.), *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen (Philosophie und Ethik unterrichten V)* (S. 9-17). Weinheim/Basel: Beltz.
- Martens, E. (2012). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, 6. Aufl., Hannover: Siebert.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Natorp, P. (1994). *Platons Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus*, Hamburg: Meiner.
- Nietzsche, F. (2011). *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen* (KSA IV), 13. Aufl., München: dtv.
- Nussbaum, M. C. (1992). Human Functioning and Social Justice. In Defence of Aristotelian Essentialism. In *Political Theory*. Vol. 20. Issue 2. S. 202-246.

- Offe, C. (2009). Familienleistung jenseits der Marktarbeit - das bedingungslose Grundeinkommen. In K. Biedenkopf, H. Bertram & E. Niejahr, *Starke Familie - Solidarität, Subsidiarität und kleine Lebenskreise. Bericht der Kommission „Familie und demographischer Wandel“* (S. 129-146). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Ottmann, H. (2001a). *Geschichte des politischen Denkens. Von den Anfängen bei den Griechen bis auf unsere Zeit II/1: Die Griechen. Von Homer bis Sokrates*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ottmann, H. (2001b). *Geschichte des politischen Denkens. Von den Anfängen bei den Griechen bis auf unsere Zeit II/2: Die Griechen. Von Platon bis zum Hellenismus*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ottmann, H. (2010). *Geschichte des politischen Denkens. Von den Anfängen bei den Griechen bis auf unsere Zeit IV/1: Das 20. Jahrhundert. Der Totalitarismus und seine Überwindung*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ottmann, H. (2012). *Geschichte des politischen Denkens. Von den Anfängen bei den Griechen bis auf unsere Zeit IV/2: Das 20. Jahrhundert. Von der Kritischen Theorie bis zur Globalisierung*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Platon (2005a), Apologia Sokratous. In ders., *Werke II*, griech./deutsch, ed. Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Platon (2005b). Politeia. In ders., *Werke IV*, griech./deutsch (Ed.), Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Platon (2005c), Epistolai (Z'). In ders., *Werke V*, griech./deutsch (Ed.), Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Platon (2005d). Phaidon. In ders., *Werke III*, griech./deutsch (Ed.), Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Platon (2005e). Nomoi. In ders., *Werke VIII/2*, griech./deutsch (Ed.), Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Precht, R. D. (2012). *Wer bin ich - und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise*, München: Goldmann.
- Prechtl, P. (2002). *Edmund Husserl zur Einführung*, 3. Aufl., Hamburg: Junius.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1997a). *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989*, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1997b). Das Ideal des öffentlichen Vernunftgebrauchs. In Phil. Gesellschaft Bad Homburg & W. Hirsch (Hrsg.), *Zur Idee des politischen Liberalismus. John Rawls in der Diskussion* (S. 116-141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reese-Schäfer, W. (2001). *Kommunitarismus*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Campus.
- Rohbeck, J. (2000). Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In J. Rohbeck (Hrsg.), *Methoden des Philosophierens, (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik I)* (S. 146-174). Dresden: Thelem.
- Saro-Wiwa, K. (1996). *Flammen der Hölle. Nigeria und Shell: Der schmutzige Krieg gegen die Ogoni*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schieren, J. (2008). Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens. In J. Schieren (Hrsg.), *Was ist und wie entsteht Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* (S. 11-31), München: Kopaed.
- Schiller, F. (2004). *Sämtliche Werke in fünf Bänden* (Ed.), H. G. Göpfert, München: dtv.
- Schopenhauer, A. (1992). *Der Briefwechsel mit Goethe und andere Dokumente zur Farbenlehre*, Zürich: Haffmanns.
- Schulz, W. (1972). *Philosophie in der veränderten Welt*. Pfullingen: Neske.
- Sen, A. (2011). *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*, 5. Aufl., München: dtv.
- Söhngen, G. (1964). *Philosophische Einübung in die Theologie. Erkennen - Wissen - Glauben*, 2. Aufl., Freiburg/München: Alber.

- Spaemann, R. (2001). Die zwei Grundbegriffe der Moral. In ders., *Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns*. (S. 64-82). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steenblock, V. (2012). *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie (Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher I)*, 6. Aufl., Berlin/Münster: Lit.
- Steiner, R. (1961). *Wo und wie findet man den Geist* (GA 57). Dornach: RSV.
- Steiner, R. (2004). *Das Denken verwandeln*. Dornach: RSV.
- Steiner, R. (2005). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293). Dornach: RSV.
- Waldenfels, B. (1985). *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1988). Die Herkunft der Normen aus der Lebenswelt. In W. Kluxen (Hrsg.), *Tradition und Innovation. XIII. Deutscher Kongress für Philosophie 1984* (S. 219-235). Hamburg: Meiner.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walzer, M. (1993). *Kritik und Gemeinsinn. Drei Wege der Gesellschaftskritik*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Weber, M. (1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftstheorie*. 7. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Weischedel, W. (1998). *Der Gott der Philosophen. Grundlegung einer Philosophischen Theologie im Zeitalter des Nihilismus I & II*, Darmstadt: WBG.
- Weizsäcker, C. F. v. (1982). *Die Einheit der Natur. Studien*, 2. Aufl., München: dtv.
- Wetzel, M. (2004). *Praktisch-Politische Philosophie*. 3 Bde., Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wetzel, M. (2007). *Sokratischer Dialog über Hirnforschung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wetzel, M. (2008). *Lebens-Poietische Philosophie I: Gesamtansatz – Grundlinien*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wolf, U. (2010). Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre. In O. Höffe (Hrsg.), *Aristoteles. Nikomachische Ethik (Klassiker auslegen II)* (S. 83-108). 3. Aufl., Berlin: Akademie Verlag.
- Xenophon (2003). *Erinnerungen an Sokrates*, griech./deutsch (Ed.), P. Jaerisch, Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler.

Bildung als Lebensform

Grundelemente einer neuen Bildung

Karl-Martin Dietz

Friedrich von Hardenberg Institut für Kulturwissenschaften, Heidelberg

ZUSAMMENFASSUNG. Die Studie beschreibt neue gesellschaftliche Anforderungen, die sich aus der zunehmenden Orientierung an individualisierender und autonomer Lebensgestaltung ergeben. Dabei werden zunächst die traditionellen Entscheidungs- und Handlungsmodelle in Ausbildung, Beruf und Privatsphäre beschrieben. In einem zweiten Schritt wird das Kriterium einer durchgreifenden Individualisierung formuliert und auf den Bildungsbegriff angewendet. Das Profil eines zeitgemäßen Verständnisses von Bildung wird anschließend unter der begrifflichen Trias von Interesse, Eigenheit und Entwicklung formuliert. In Beispielen wird die praktische Relevanz dieses Konzepts aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Autonomie, Bildung, Individualisierung, Risikogesellschaft, Wissensgesellschaft, lebenslanges Lernen.

Im Zuge der „Individualisierung“, die seit einigen Jahrzehnten das Leben des Einzelnen im Hinblick auf Originalität und Eigenständigkeit vor ungewohnte Herausforderungen stellt¹, entstehen neue Aufgaben für die Bildung. Die hergebrachten Werte schwinden. Verbindliche Traditionen verlieren ihre Geltung. Der einzelne Mensch muss seine Orientierung weitgehend in sich selber finden. Eine neuartige „Autonomie“ erzeugt Verunsicherung, Orientierungslosigkeit, ja Entfremdung von sich selbst. Wie kann dem begegnet werden? - Es gilt zunächst, den Doppelcharakter dieser „Autonomie“ zu verstehen und die dem gewährten *Freiraum* (Freiheit wovon?) inhärente *Aufgabe* (Freiheit wozu?) zu sehen. Wer entscheiden *darf*, der *muss* dies auch tun. Es ist kein anderer da, der es ihm abnähme. Der Freiraum bedarf der bewussten Gestaltung, sonst wird er nicht nur verspielt, sondern führt zur Überforderung. Er entsteht zunächst durch die gesellschaftliche Entwicklung wie von selbst; die daraus folgende Aufgabe muss jedoch individuell ergriffen werden. Um den Freiraum auszufüllen, muss ich nicht nur „dürfen“, sondern auch „wollen“ und „können“. „Gefordert ist ein aktives Handlungsmodell des Alltags, das das Ich zum Zentrum hat“, resümiert Ulrich Beck (Beck, 1986, S. 217). Wie könnte ein solches „Handlungsmodell“ aussehen?

Umwendung

Vor diesem Hintergrund wird „Bildung“ heute zu einem der wichtigsten gesellschaftlichen Anliegen (Dietz, 2011). Ein guter Teil der Probleme der Gegenwart lässt sich auf Fehlentwicklungen zurückführen, die nur durch eine offensive Bildung zu beheben wären. Das gilt besonders gegenüber Kindern und Jugendlichen - auch wenn sich in entsprechende Bemühungen oftmals „Nebenzwecke“ einschleichen. So ist bis heute

1. Näheres dazu siehe: Karl-Martin Dietz (2008). *Jeder Mensch ein Unternehmer. Grundzüge einer dialogischen Kultur*. Karlsruhe: Universitätsverlag.

nicht ganz klar, ob die heftigen Befürworter der „Ganztagschule“ vor allem die Defizite von Kindern bildungsferner Schichten im Auge haben oder eher die Selbstverwirklichung von Eltern mit Hilfe einer ganztägigen Verwahrung ihrer Kinder - oder auch die Verwertbarkeit gut ausgebildeter Mütter auf dem Arbeitsmarkt angesichts des herrschenden Mangels an Fachkräften. Die Begründungen changieren. Dass sie genau zu unterscheiden sind, liegt auf der Hand.

Neu zu bedenken ist aber auch alles das, was man im 19. Jahrhundert „Volksbildung“ nannte, seit der Weimarer Republik meistens „Erwachsenenbildung“. Diese hat seither eine „realistische Wende“ durchgemacht, die frühere Vormachtstellung allgemeinbildenden Wissens nach und nach in den Hintergrund gedrängt und sich vorzugsweise praktisch verwertbaren Kenntnissen zugewandt. Berufsorientierte „Weiterbildung“ begann ihren Vormarsch. Zusammen mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ seit den 1960er Jahren (forciert seit etwa 1990), geht es dabei immer mehr um Grundfähigkeiten und -einstellungen. Kollektives Vorratswissen wird ersetzt durch selbstorganisierte Lernaktivitäten zur Entfaltung allgemein-menschlicher Fähigkeiten. „Lernen“ spielt sich nicht nur in speziellen Organisationen ab, sondern wird zu einem „informellen Lernen“ in allen Bereichen des menschlichen Lebens. „Lebenslanges bzw. lebensbreites (...) oder lebensbegleitendes Lernen (...) ist ein alle Altersstufen, Bildungsinstitutionen und Lernformen umgreifendes bildungspolitisches Konzept, das erst allmählich auch zum Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzungen wird. In Deutschland wird es am ehesten von Vertretern der Erwachsenenbildungswissenschaft aufgenommen, während die Schulpädagogik und Hochschuldidaktik vergleichsweise verhalten reagieren (...).“ (Nolda, 2008, pp. 14)

Heute wird es jedoch immer fragwürdiger, für individuelle Menschen allgemeingültige Gesichtspunkte geltend zu machen. Der Einzelne ist aufgefordert, sich seine Lernziele selbst zu setzen. Bildung als Antizipation von Zukunft muss der Anforderung gewachsen sein, „mit nicht vorhersehbaren künftigen Anforderungen im Berufsleben umzugehen.“ (ebd., S. 32) Schon im Jahr 1978 hat der Club of Rome zur Überwindung der Wachstumskrise ein Konzept des innovativen Lernens entwickelt und die Gewichte auf Partizipation, Autonomie, Integration und Antizipation verschoben. Die von Beck beschriebene „Risikogesellschaft“ (1986) ist vor allem dadurch charakterisiert, dass der Mensch durch sein Handeln in ständiger Selbstgefährdung lebt und unbeabsichtigt negative Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts hervorruft. Jeder Mensch ist sein eigener „Zauberlehrling“ geworden: „Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los“ (Goethe, „Der Zauberlehrling“). Beispiele dafür gibt es inzwischen in Fülle. Dies als Kehrseite der „Individualisierung“ zu erkennen, öffnet die Augen; aber es löst die Probleme noch nicht. Dazu bedarf es eines nächsten Schrittes von der Risiko- zur Wissensgesellschaft (ebd., S. 47). „Die nachindustrielle Gesellschaft ist in zweifacher Hinsicht eine Wissensgesellschaft: einmal, weil Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden ...; und zum anderen, weil die Gesellschaft ... immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt.“ (Bell, 1996, S. 219)

Dass dieses „Wissen“ einen neuen Charakter annehmen muss, wurde bereits von Peters und Waterman (1982) geltend gemacht: experimentelles Vorgehen, spielerische Haltung, Kreativität und Orientierung an der Situation statt an langfristiger Planung sowie ständige Bereitschaft zur Selbstveränderung sind die vom Arbeitnehmer der Zukunft erwarteten Qualifikationen. Solche Eigenschaften, Haltungen und Fähigkeiten stehen dem Individuellen des Menschen sehr viel näher als die zuvor (und vielerorts noch heute) geltenden Ordnungswerte wie Fleiß, Pünktlichkeit, Anpassungsfähigkeit u. a. Die sich hier abzeichnende „Umwendung“ der Bildungsziele bedeutet zugleich einen qualitativen Sprung im Hinblick auf geistige Aktivität und Fähigkeitsbildung. Von diesem „Sprung“ soll im Folgenden die Rede sein - jedenfalls von einigen „Sprungbrettern“.

Üblicherweise handelt man im Wirtschaftsleben (und meistens auch sonst) nur, wenn man sich zwei Fragen positiv beantworten kann: 1. Was kommt dabei heraus? (Ergebnisfixierung) und: 2. Wie erreichen wir das gewünschte Ergebnis? (Methodenfixierung). - Wer aber beides vorher festgelegt wissen möchte, verhindert, dass wirklich Neues geschieht; dass „unterwegs“ Erfahrungen gemacht werden können, die zuvor gar nicht im Blick waren; dass unerwartete Bereiche von „Wirklichkeit“ auftauchen, die man vorher ausgeblendet hatte; oder dass Originalität an die Stelle von Tradition und Vorgabe tritt.

Individuelle Orientierung

Sollen die Anforderungen und Errungenschaften der Individualisierung sich auf die Zukunft der Bildung auswirken, dann muss diese mit dem mündigen Menschen rechnen. „Mündigkeit“ heißt heute, individuell fähig sein, hinter der Oberfläche der Dinge deren Wesen erfassen und sich ganz objektiv auf die praktischen Konsequenzen dieser Schau einlassen zu können.“ Dazu kommt es „nicht in erster Linie auf ein umfangreiches Wissen an als vielmehr auf die Fähigkeit, in jeder Situation deren Strukturen und Möglichkeiten zu erfassen und phantasievoll im Handeln aufzugreifen.“ (Brater, 1998, p. 155)

Wie also gewinnen wir zureichende Fähigkeiten gegenüber den Anforderungen von morgen, die wir heute im Einzelnen noch gar nicht kennen können? Wie kommen wir dazu, aktiv zu gestalten statt nur zu reagieren? - Es geht nicht darum, alte Werte inhaltlich durch neue zu ersetzen, vielmehr muss an die Stelle *normativer* Wertsetzungen eine *individuelle* Orientierung treten. „Autonomie“ macht eine neue Art von Bildung notwendig, einen neuen Schub in der Lern-Kultur: allseitig, anlasslos, selbsttragend (initiativ), individuell (nicht curricular für alle gleich) und originär. Genauer gesagt: die Herausforderung durch „Autonomie“ ist dreifacher Natur. Zum einen im Hinblick auf die Freisetzung von tradierten Werten und Handlungsweisen. Man versucht zu erkennen, was hier eigentlich vorgeht und bleibt damit den Vorgängen nicht einfach ausgeliefert: Wie kommt es zu dem Totalverlust der verbindlichen Werte? Wo findet er primär statt? Wo sind beherrschende Kräfte wirksam? Wie wird de facto damit umgegangen? Es geht zunächst darum, die bestehenden Verhältnisse zu verstehen. - Eine andersartige Herausforderung entsteht durch den Umgang mit mir selbst in einer Situation des inneren Wandels (Selbsterfahrung, Selbstkritik, Selbstentwicklung). Ich stoße immer wieder an meine eigenen Grenzen. Wie finde ich Orientierung und Kraft zur Lebensgestaltung? - Und schließlich entsteht im Hinblick auf die offene Zukunft die Frage: wo will ich hin? Für welche Perspektiven und Lebensziele entscheide ich mich? Wie komme ich zu einem Handeln aus mir selbst heraus im Zusammenhang des Ganzen?

Die Anforderung des Menschen an sich selbst im Horizont der „Autonomie“ erweist sich so bei näherem Hinsehen als Dreischritt:

1. Erkenntnisinteresse: die Ereignisse verstehen. Nicht passiv mitschwimmen, re-agieren und das Vorgefallene emotional bewerten, sondern: sich den Ereignissen gegenüberstellen und zu verstehen suchen, was der Fall ist (Phänomene), wie es dazu kam (Ursachen), was sich ändert, was verloren geht und neu entsteht (Entwicklungswissen). Praktisch bedeutet dies, Fragestellungen zu generieren und zu diskutieren, wo bis dahin eher Thesen und Positionen herrschten; und dadurch neue Horizonte zu öffnen.
2. Eigenheit: Autonomie als Zugriff auf sich selbst, der das Gewordene in Frage stellt. Das bedeutet z. B.,
 - die alten, unter Umständen lieb gewordenen Verhältnisse, Einsichten, Standpunkte und Emotionen aktiv loszulassen;
 - die eigenen Grenzen zu reflektieren. Dies ist ein existentieller, keinesfalls nur intellektueller Vorgang. Meine ganze Existenz gerät auf den Prüfstand, mein Lebensgefühl gerät u. U. in eine Krise;
 - zu handeln ohne vorgängige Sicherheit und Orientierung, auf der Suche nach den eigenen Intentionen;
 - Krisengeschehen auszuhalten und bewusst zu gestalten: experimentelle Lebensführung.
3. Entwicklung: das Neue aktiv zulassen. Aufmerksamkeit darauf wenden, was zutage tritt, wenn ich mich als zielstrebigem „Macher“ vor mir selbst zurücknehme. Neue Wege, neue Ziele, neue Ursprünge bemerken und verstärken. Mit anderen Worten: Originalität erzeugen im Sinne eines ethischen Individualismus.

Der hier skizzierte Dreischritt von Interesse, Eigenheit und Entwicklung beschreibt das eigentliche Geheimnis von „Bildung“ in der Gegenwart. „Autonomie“ wird damit zur Chiffre für eine weitreichende Umorientierung des Menschen und seiner Lebensführung, fern aller subjektiven Willkür und ohne Rückzug

aus der Wirklichkeit. Bildung fördert dann nicht nur Qualifikationen und Fähigkeiten zweckrationalen Handelns („Kompetenzen“), sondern stößt in eine zielsetzend-produktive Sphäre vor, in der die Quellen individuellen Handelns zu suchen sind. Lernen kann nicht mehr überwiegend problemorientiert sein, sondern muss in eine offene Zukunft führen. „Bedarfsorientierte Qualifikationen werden sich zunehmend relativieren“ (U. Beck, 1998). An die Stelle einer reaktiven tritt eine kreative Lebensauffassung. (Senge, 1990, S. 173).

Der in Vergessenheit geratende Zusammenhang von „Ich“ und „Welt“ rückt damit wieder in den Vordergrund, statt einer wechselseitigen Annullierung dadurch zu verfallen, dass „Ich“ gemeinhin als Funktion gesellschaftlicher Faktoren gilt und „Welt“ als subjektives Konstrukt. (Hübner, 2010, S. 487ff.) Da bleibt am Ende von beidem nicht viel übrig. Dennoch werden diese Thesen im Mainstream wissenschaftlicher Theorienbildung immer noch mit Zähnen und Klauen verteidigt. Die gegenteiligen Ansichten gelten oft nicht einmal mehr als diskursfähig. Sie werden bestenfalls ironisiert. Das ist ein ziemlich sicheres Zeichen dafür, dass hier eine Art unterschwelliger kollektiver Verdrängung stattfindet zugunsten einer Sichtweise, die heute möglicherweise ihr wahres Antlitz noch nicht enthüllt. Dass die genannten Thesen - jede für sich - in sich selbst widersprüchlich sind - das war einst eine wissenschaftliche Todsünde! - scheint kaum jemanden anzufechten.

Alte und neue Bildung

Auf der Basis dieser Überlegungen lassen sich Grundelemente einer „neuen Bildung“ gewinnen. Während das Bildungsverständnis der letzten Jahrzehnte in der Regel von einer Konditionierbarkeit des Menschen ausgeht und deshalb den „Sinn“ vorgeben oder unreflektiert voraussetzen muss, führt neue Bildung dazu, sich eigenständig auf der Sinnesebene zu bewegen und dort den Ausgangspunkt für alles Weitere zu gewinnen. Originalität ersetzt Traditionsverhalten. Zusätzlich zum Sachwissen geht es künftig um ein selbst verantwortetes Orientierungswissen, durch das man seine Kenntnisse und Kompetenzen selbst steuert. Traditionell bedeutete „Lernen“, bestimmte Vorstellungen oder Methoden zu rezipieren. In Zukunft geht es eher um ein Entwicklungswissen und um die Fähigkeit, die Prozesse des Wissenserwerbs autonom zu gestalten. Ein informelles Lernen ersetzt mehr und mehr ein in Institutionen organisierbares Lernen. Das alte Wissen bedurfte vorgegebener Rahmenbedingungen, der Beauftragung und Anleitung; das neue Wissen führt zu einem Handeln aus mir selbst heraus (Initiative) und setzt sich seinen Rahmen selbst. Aus einem verwaltenden Handeln wird gestaltendes Handeln. Intentionales und experimentelles Handeln werden wichtiger als analytisch-bestätigtes. Ging man bisher davon aus, dass das Individuum auf geeignete Weise zu sozialisieren sei, so wird künftig eine Individualisierung der Gesellschaft im Vordergrund des Interesses stehen: Gesellschaft ist für die Einzelnen da und besteht zunehmend aus deren Initiativen. Schon der Verfassungsentwurf von Herrenchiemsee (1948) formulierte: „Der Staat ist um des Menschen willen da, nicht der Mensch um des Staates willen.“ (Böckenförde, 2001, S. 17) Der Ursprung des Lebens und Handelns liegt nach bisherigem Verständnis vorwiegend in den gesellschaftlichen Verhältnissen. Er wird in Zukunft immer mehr aus den geistig produktiven Individuen hervorgehen. Unternehmer und Künstler leben bereits heute vielfach in diesem Bewusstsein. Wie wird in dieser Hinsicht jeder Mensch zum Unternehmer? (Dietz, 2008).

Ziel ist ein autonomes Individuum, das weder der Anpassung noch der Willkür anheim fällt. Mentales Training zur Optimierung von Handlungskompetenz würde da entschieden zu kurz greifen. Indem berufliche Bildung sich „von einem nur zweckorientierten Lernen zu einer auch ‚zwecksetzenden‘ Bildung“ wandelt, stehen die überlieferten Bildungskonzepte in Frage (Arnold, 2006, S. 27).

Zusammengefasst:

Alte Bildung	Neue Bildung
Der programmierbare (angepasste) Mensch	Der autonome Mensch zwischen Anpassung und Willkür
Sinn vorgeben	Sinn selbst entdecken
Traditionsverhalten Sachwissen, gestützt auf Vorgaben	Originalität Orientierungswissen, aus dem das Fachwissen autonom erzeugt werden kann
additiv, fertige Vorstellungen Standpunkte	krisenhaft, integrativ, Entwicklungswissen kreative Unsicherheit
organisiertes Lernen	informelles Lernen
Regelungen, Beauftragung	Handeln aus sich selbst heraus (Initiative)
verwaltendes Handeln	gestaltendes Handeln
Ressourcen-Orientierung analytisch bestätigend	an Intentionen orientiert evolutiv experimentell
das Individuum sozialisieren	die Gesellschaft individualisieren
Ursprung des Handelns: die gesellschaftlichen Verhältnisse, Erfahrung	Ursprung des Handelns: das geistig produktive Individuum, Originalität

An die Stelle einer linearen Wissensanhäufung tritt der skizzierte „Dreischritt“ mit seinen Brüchen und Sprüngen. Es geht also nicht um neue Curricula des Lernens, sondern um ein neues Paradigma von Bildung. Man muss sich auf „Lernen“ einstellen, ohne im Voraus schon zu wissen, was es im Speziellen zu lernen gibt, welche Erfahrungen man dabei machen wird und wie man im einzelnen vorzugehen hat. Offenheit und Aufmerksamkeit gegenüber Unbekanntem erhalten einen hohen Stellenwert.

Literatur

- Dietz, K.-M. (2008). *Jeder Mensch ein Unternehmer. Grundzüge einer dialogischen Kultur*. Karlsruhe: Universitätsverlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dietz, K.-M. (2011). *Führung: Was kommt danach? Perspektiven einer Neubewertung von Arbeit und Bildung*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bell, D. (1996). *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Peters, T. & Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence. Lessons from America's Best-Run Companies*. Warner Books. (German: *Auf der Suche nach Spitzenleistungen: Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann*. Frankfurt a.M.: mvg
- Brater, M. (1998). „Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung“, in: Beck, U. (Hg.), *Kinder der Freiheit*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (1998). „Thesen für eine umfassende Bildungsreform“, in: Dieckmann, H. & Schachtsieck, B. (Hg.). *Lernkonzepte im Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, P. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Hübner, E. (2010). *Individualität und Bildungskunst. Menschwerdung in technischen Räumen*. Heidelberg: Menon.
- Böckenförde, E.W. (2001). *Vom Wandel des Menschenbildes im Recht*. Münster: Rhema.
- Arnold, R. (2006). „Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht.“, in: Arnold, R. & Müller, H.-J. (Hg.). *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Education as a way of life

Basic elements of a new education

Karl-Martin Dietz

Friedrich von Hardenberg Institut, Heidelberg / Deutschland

ABSTRACT. This paper describes new social challenges resulting from an increased orientation toward an individualising and autonomous way of life. Initially, it outlines the traditional decision and action models governing schooling, career and private life. The second step formulates the criterion of a radical individualisation and applies it to the concept of education. Next, the profile of an understanding of education appropriate for our time is presented as the triad of *interest, individuality and development*. Finally, the practical relevance of this concept is demonstrated by examples.

Key words: - Autonomy, education, individualisation, risk society, society of knowledge, life-long learning

Over recent decades, “individualisation” has presented us with unaccustomed challenges with regard to originality and independence¹, thus placing new demands on education. Conventional values are receding. The significance of hard and fast traditions is fading. Increasingly, the individual has to find their orientation within themselves. A new kind of “autonomy” creates a sense of uncertainty, disorientation, even self-alienation. How to meet this challenge? - First of all, we need to understand the dual nature of this “autonomy” and recognise the *task* (freedom to do what?) inherent in the *freedom* (freedom from what?) it affords. Being *allowed* to make decisions also *obliges* us to do so. There is no one else to do it for us. Failure to consciously shape this newly gained freedom risks it being squandered and will lead to mental overload. Initially, this freedom emerges as a by-product of social development, while the resulting tasks demand that we tackle them individually. In order to meet the challenge of this freedom, as well as being “allowed” we must also be “willing” and “able”. Ulrich Beck sums it up as follows: “We need an everyday, positive model of action with the self at its heart” (Beck, 1986, p. 217). What shape could such a “model of action” take?

Transformation

Against this backdrop, “education” becomes one of the most pressing social issues today (Dietz, 2011). Many of the problems we face today are rooted in failures that can only be rectified by taking a proactive approach to education. This is especially true where children and young people are concerned, even though efforts to this effect can be tinged with ulterior motives. Thus it remains unclear whether vigorous supporters of “all-day schools” are primarily concerned with the needs of children from socially-disadvantaged backgrounds or rather with the self-realisation of parents, aided by their children being tucked away safely all day; or even

1. For more details see Karl-Martin Dietz, *Jeder Mensch ein Unternehmer. Grundzüge einer dialogischen Kultur*. Karlsruhe, 2008

with the utilisation of highly qualified mothers in a labour market affected by skill shortages. The rationales given often lack precision. There is no doubt, however, that they are clearly distinguishable.

Rethinking is also needed with regard to what was called “national education” in the 19th century and “adult education” since the Weimar Republic. This branch of education has since undergone a “realistic transformation”, gradually changing from a common-knowledge based approach to one favouring hands-on skills. “Continuing education and training” emerged. This as well as the concept of “life-long learning”, conceived in the 1960s (and accelerated since approximately 1990), put the emphasis on basic skills and attitudes. Collective knowledge is replaced by self-organised learning activity that promotes the development of universal human skills. “Learning” is not something tied to specific organisations. Rather, it becomes something “informal” that takes place in all parts of human life. “Life-long or life-wide learning [...] or training [...] is an educational policy concept comprising all age groups, educational institutions and forms of learning. It has only just started to become the subject of scientific debate. In Germany, it finds acceptance chiefly in the further education sector, while representatives of school education and university teaching methods embrace it somewhat more cautiously [...]” (Nolda, 2008, p. 14).

Today, however, making universally applicable points of view relevant for individuals has become increasingly questionable. It is up to the individual to set their own goals in learning. Education as an anticipation of the future must be able to “meet the challenge of the unexpected in the individual’s future working life” (Nolda, *ibid.*, p.32). In an effort to tackle the growth crisis in 1978, the Club of Rome developed a concept for innovative learning, shifting the emphasis to participation, autonomy, integration and anticipation. The “risk society” as described by Beck (1986) is characterised first and foremost by man constantly putting himself in danger through his own actions and the unintended negative effects of progress in science and technology. Everyone has become their own ‘sorcerer’s apprentice’: ‘spirits that I’ve cited my commands ignore’ (Goethe, “The Sorcerer’s Apprentice”, transl. Edwin Zeydel). There is now an abundance of examples. To recognise these as the “downside” of individualisation may open our eyes, yet it is not the solution to the problem. This requires another step, away from the risk society toward a society of knowledge (*ibid.*, p. 47). “Post-industrial society is a society of knowledge in two respects: firstly, because change is increasingly driven by research and development..., and secondly, because society ... attaches more and more importance to the realm of knowledge” (Bell, 1996, p. 219).

The need for this “knowledge” to acquire a new dimension has already been argued by Peters and Waterman (1982): Experimental approach, playful mindset, creativity and being guided by a given situation rather than long-term planning, as well as being ready for self-transformation are the qualifications that will be expected from employees in the future. Such qualities, attitudes and skills are much closer to the individual’s needs than values of old such as industriousness, timeliness, adaptability, etc. which, in some quarters, are still adhered to. This emerging “transformation” of educational objectives signifies a qualitative step forward with regard to both mental activity and skills training. This ‘step’, or rather some “stepping stones”, are the subject of this article.

In business, and commonly also in everyday life, we act if we can answer two questions in the positive: - 1. What is the likely result? (focused on result) and: 2. How do we achieve the desired result? (focused on method). - If both are predefined we forestall something genuinely new from taking place; we prevent experiences from being gathered “along the way” which were not envisaged from the outset; we stop unexpected realms of “reality” from emerging which previously had been shut out; or we keep tradition and prescription from being replaced by originality.

Individual orientation

If the challenges and achievements of individualisation are to make an impact on the future of learning, education needs to face up to a more mature and responsible audience. “Today, ‘maturity’ means the individual’s ability to grasp the essence of things beyond their surface and to embrace, entirely objectively, the practical consequences of this show.” What matters most is “not primarily a vast body of knowledge

but rather the ability to grasp the structures and potential of things and seize on them imaginatively in our actions” (Brater, 1998, p. 155). How then do we gain adequate abilities to tackle tomorrow’s challenges, the particulars of which we have no way of knowing yet? How do we learn to actively shape rather than just react? - It is not a question of replacing old values with new ones. Rather, the task is to substitute *normative* values with *individual* orientation. “Autonomy” demands a new type of education, a new impetus in the culture of learning: all-round, spontaneous, self-supporting (initiative), individual (no one-size-fits-all curriculum) and distinct. More precisely, the nature of the challenge presented by this “autonomy” is threefold. First and foremost, with regard to the setting free from traditional ways and values. We try to understand the workings behind these in order to gain some control over them. What is it that leads to the total loss of these obligatory values? What aspects are primarily affected? Where are persistent forces at work? How exactly do we handle all this? To start with, we need to understand the circumstances as they are. - A challenge of a different kind emerges from how we handle ourselves in a situation of inner change, e.g. self-awareness, self-criticism, self-development. We always hit a brick wall. Where can we find the orientation and strength we need to shape our life? - Ultimately, the open future poses the questions: - Where do we want to go? What perspectives and goals in life do we choose? How can we evolve to act from within ourselves but as part of the whole?

On closer inspection, the challenge we pose to ourselves on the horizon of “autonomy” is a three-step process:-

1. Epistemological interest: Understanding what goes on. Not passively riding on the coat-tails of events, reacting and evaluating occurrences emotionally but: Facing the events and trying to understand what goes on (phenomena), how it happened (causes), what is changing, what is lost and what is gained (knowledge of development). In practical terms, this means generating questions to stimulate debate where formerly there were merely assumptions and positions, thus opening up new horizons.
2. Individuality: Autonomy as a way to access oneself, questioning that which has become. This may mean, e.g.,
 - to let go of old and perhaps much-loved circumstances, insights, points of view and emotions;
 - to reflect on one’s own limits. This is an existential and not merely an intellectual process. My entire existence is put to the test; my sense of life may be plunged into a crisis;
 - acting without accustomed reassurance and orientation, searching for one’s own intentions;
 - withstanding and consciously shaping crises: experimental way of life.
3. Development: actively embracing the new. Concentrating our attention on what emerges when we step back from the single-minded “mover and shaker” in us. Discovering and reinforcing new pathways, new goals and new origins. In other words, creating originality in the sense of an ethical individualism.

The three-step process of interest, individuality and development as outlined here describes the actual secret of “education” today. “Autonomy” thus becomes code for an extensive reorientation of the human being and their way of life, far removed from any subjective arbitrariness, and without withdrawing from reality. As a result, education does not merely promote qualifications and purposive-rational action (“competence”). It also ventures into a goal-setting, productive realm where the sources of individual action are to be found. Learning can no longer be something that is predominantly problem-oriented. Rather, it has to lead to an open future. “The significance of demand-oriented qualifications will gradually decline” (Beck, 1998). A reactive outlook on life is replaced by a creative one (Senge, 1990, p. 173).

The forgotten link between ‘self’ and ‘world’ comes to the fore once again, preventing a mutual annulment of the two. This is brought about by commonly regarding the ‘self’ as a function of social factors, and the ‘world’ as a subjective construct (cf.: Hübner, 2010, p. 487). As a result, very little remains of either. Yet, developers of mainstream scientific theories defend these assumptions tooth and nail, while the opposing views are rarely considered discussible. At best, they meet with irony. This is a fairly reliable indicator of a subtle form of collective repression on behalf of a way of thinking which may not yet be showing its true colours. The fact that each of the above assumptions is self-contradictory - once considered a mortal sin against science! - seems to give little cause for concern.

Old and new education

Based on these deliberations, the basic elements of a “new education” may be obtained. While, in recent decades, the understanding of education was based on the conditionability of the human being and therefore had to predetermine or presuppose the “meaning” of things unreflecting, new education makes us move independently on the level of meaning, using it as a starting point for everything else. Originality replaces traditional behaviour. Future education will be about more than factual knowledge. It will also include autonomous orientational knowledge, enabling us to control our skills and competences ourselves. Traditionally, learning meant to adapt particular ideas or methods. In future, there will be a stronger emphasis on a developmental knowledge and the ability to shape the processes of knowledge acquisition autonomously. Informal learning will gradually replace learning that can be organised in institutions. Formerly, knowledge required predefined parameters, commissioning and instruction. New knowledge enables us to act on our own terms (initiative) and creates its own framework. Administrative acting becomes formative acting. Acting intentionally and experimentally will become more important than acting analytically. Hitherto, the assumption was that the individual had to be socialised appropriately. Going forward, an individualisation of society will be the main focus. Society exists for individuals, and is increasingly made up of their initiatives. As already stated in the Herrenchiemsee Draft Constitution (1948): “The state exists for the sake of man, not man for the sake of the state” (Böckenförde, 2001, p. 17). In our traditional understanding, the origins of life and our actions are predominantly a product of social conditions. In future, they will be more and more rooted in the productive minds of individuals. Many entrepreneurs and artists already live and act on this level today. How can all of us become entrepreneurs in this respect? (Dietz, 2008) The ideal is an autonomous individual who falls victim neither to conformation nor arbitrariness. Mental training for the optimisation of action competence would fall well short of what is required. By transforming professional education “from purely purposive learning to an education that is „purpose setting““, traditional educational concepts are being questioned (Arnold, 2006, p. 27).

Synopsis:

Old education	New education
The programmable (adapted) human being	The autonomous human between conformation and arbitrariness
Presupposing meaning	Discovering meaning independently
Traditional behaviour Factual knowledge based on prescription	Originality Orientational knowledge from which expert knowledge can be generated autonomously
Additive, prepared ideas points of view	Critical, integrative, developmental knowledge Creative uncertainty
Organised learning	Informal learning
Regulations, commissionings	Acting from within oneself (Initiative)
Administrative acting	Formative acting
Resource-orientation analytical confirming	Intention-orientation evolutionary experimental
Socializing the individual	Individualizing society
Origins of action: Social conditions, experience	Origins of action: The mentally productive individual, originality

The outlined three-step process with its gaps and leaps takes the place of a linear accumulation of knowledge. It is not about new curricula of learning but a new paradigm of education. We must prepare ourselves for “learning” without knowing beforehand what specifically there is to learn, what experiences we may gain, and how exactly we are to proceed. Openness and awareness toward the unknown rate very highly.

References

- Arnold, R. (2006). „Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht“. In R. Arnold & H. J. Müller (Ed.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bell, D. (1996). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Beck, U. (1998). „Thesen für eine umfassende Bildungsreform“. In H. Dieckmann & B. Schachtsieck. (Ed.), *Lernkonzepte im Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böckenförde, E.W. (2001). *Vom Wandel des Menschenbildes im Recht*. Münster: Rhema.
- Brater, M. (1998). ‘Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung‘. In U. Beck (Ed.), *Kinder der Freiheit*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Dietz, K. M. (2008). *Jeder Mensch ein Unternehmer. Grundzüge einer dialogischen Kultur*. Karlsruhe: Universitätsverlag.
- Dietz, K. M. (2011). *Führung: Was kommt danach? Perspektiven einer Neubewertung von Arbeit und Bildung*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Hübner, E. (2010). *Individualität und Bildungskunst. Menschwerdung in technischen Räumen*. Heidelberg: Menon.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Peters, T. & Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence. Lessons from America's Best-Run Companies*. Warner Books. (German: *Auf der Suche nach Spitzenleistungen: Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann*. Frankfurt a.M.: mvg
- Senge, P. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.

Zur Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik und Klafkis bildungstheoretischen Ansätzen – Bezüge und Trennlinien

Das didaktische Modell des Epochenunterrichts als allgemeindidaktischer Rahmen

Wilfried Sommer

Institut für Fachdidaktik – An-Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Kassel, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Schulische Lehr- und Lernprozesse und curriculare Entscheidungen sind in der Waldorfpädagogik mit dem Anspruch verbunden, in Passung zu den Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler zu stehen. Auf dieser Grundlage bildet das didaktische Modell des Epochenunterrichts mit seinem phänomenologischen Unterrichtsansatz eine allgemeindidaktische Rahmung: Dort wird von „Einzelbeispielen hoher Wirklichkeitsdichte“ (Wagenschein, 2008) ausgegangen, die das Potenzial haben, ein Allgemeines im Besonderen freizulegen. Die allgemeinen Zusammenhänge, welche sich Schüler in reflexivem Abstand mit einer objektivierenden Einstellung erarbeiten, werden aus lebensweltlichen, besonderen Erfahrungen entwickelt. Es zeigt sich, dass der phänomenologische Unterrichtsansatz nicht nur als folgerichtiges Komplement zu der epistemologischen Position der Waldorfpädagogik selbst aufgefasst, sondern mit Klafkis (1964) Theorie der kategorialen Bildung auch spezifisch reflektiert werden kann: Die materiale Seite der Bildung und damit das phänomenologisch Aufgeschlossene hat das Potenzial, besonders eng mit der formalen Seite der Bildung verschränkt zu werden, wird doch die formale Seite als die sich realisierende Person der Schüler in ihrem Übergang bzw. ihrer Erkenntnisleistung von einer lebensweltlichen zu einer objektivierenden Perspektive aufgefasst.

Schlüsselwörter: Allgemeine Didaktik, Klafki, kategoriale Bildung, Didaktik der Waldorfpädagogik, Steiner, Wagenschein, naturwissenschaftlicher Unterricht, Curriculumforschung.

1. Einleitung: Grundlegende Positionen und aktuelle Aufgaben

Während schulpolitische Vorgaben derzeit auf eine administrative Steuerung durch Bildungsstandards und zentrale Abschlussprüfungen setzen, gestehen sie gleichzeitig der Einzelschule mehr Autonomie zu. Curriculare Entscheidungen haben einerseits den einheitlichen Rahmen zentraler Vorgaben, andererseits liegen sie in neuer Weise im Aufgabenfeld und der Freiheit der Lehrkräfte. Demnach würde für die einzelnen Lehrkräfte die Reflexionskultur der Allgemeinen Didaktik an Bedeutung gewinnen, schließt doch die „Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“ (Jank & Meyer, 2009, S. 14) insbesondere auch Curriculums- und Lehrplanfragen ein.

Die Kommission „Schulforschung und Allgemeine Didaktik“ der Sektion „Schulpädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft griff auf ihrer Theorie-Tagung im März 2013

an der Universität Leipzig diese Fragestellung auf: Unter dem Thema „Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven“ sollte durch kriterienorientierte systematische Vergleiche der Fragmentierung einzelner Ansätze begegnet und gleichzeitig das Entwicklungspotenzial solcher Vergleiche für die Didaktik ausgelotet werden. Als Kriterien für den Vergleich wurden u.a. wissenschaftstheoretische, anthropologische und lerntheoretische Annahmen vorgeschlagen (Rahkockkine, Hallitzky, Koch-Priewe, Kenzhegaliyeva & Störtländer, 2013).

Die Waldorfpädagogik ist von dem programmatischen Anspruch Steiners geprägt, die Waldorfschule solle „eine Einheitsschule sein in dem Sinne, dass sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die menschliche Gesamtwesenheit erfordert“ (Steiner, 1992, S. 13). Sie wird damit von Anfang an unter einem hohen anthropologischen Anspruch konzipiert und so auch curricular bzw. allgemeindidaktisch legitimiert.

In der hier zitierten Ansprache vor den künftigen Lehrern der ersten Waldorfschule am Beginn eines Lehrerbildungskurses, welcher der Schuleröffnung unmittelbar voranging, fordert Steiner weiter, dass die Teilnehmer bei aller Autonomie künftig die „Schmiegsamkeit“ haben sollten, den anthropologischen Anspruch mit staatlichen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. – Das Spannungsfeld zwischen der Autonomie einzelner Lehrkräfte in ihrer jeweiligen Schule und deren administrativer Steuerung prägte also schon damals und prägt noch heute das Tagesgeschäft in Freien Waldorfschulen, insbesondere auch im Hinblick auf curriculare und allgemeindidaktische Fragestellungen. Die Berührungsflächen zu dem Themenkomplex der oben genannten Theorie-Tagung liegen auf der Hand: Für welche Positionen steht die Waldorfpädagogik, wenn wissenschaftstheoretische und anthropologische Annahmen als Kriterien angelegt und für Vergleiche herangezogen werden?

Im Folgenden sollen entsprechende Aspekte der Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik vorgestellt und diskutiert werden. Dabei ergeben sich zahlreiche Bezugspunkte und Vergleiche, von denen hier zwei herausgegriffen werden: zum UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (Deutsche UNESCO Kommission, 1997) und zur kategorialen Bildung Klafkis (1964) und ihrer Diskussion bzw. Weiterführung durch M. Meyer & H. Meyer (2007).

Die Vergleiche und Bezugspunkte werden insbesondere vor der Folie erläutert und diskutiert, dass die Allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik auch für die Fachdidaktiken einen durchgängigen und einheitlichen Rahmen darstellt, sofern der Fokus auf dem Modell des Epochenunterrichts liegt.

Bezugspunkt UNESCO-Bericht

Die Waldorfpädagogik steht einem Bildungsverständnis nahe, wie es die Autoren des UNESCO-Berichts entwickeln und ausführen. Sie gehen davon aus, dass Bildung einerseits „ein außergewöhnlich gutes Mittel für die persönliche Entwicklung“ (S. 11) und andererseits eine Säule des Lernens für das Leben sei, welche die Nutzbarmachung aller individuellen Talente eines Menschen einschließe und dessen Bereitschaft erhöhe, Verantwortung für die gemeinsamen Ziele der Menschheit zu übernehmen (S. 19).

Die mit diesem Bildungsverständnis verbundenen anthropologischen Annahmen weisen in der Waldorfpädagogik aber über den UNESCO-Bericht hinaus: Im Menschen selbst liege, wenn er seine Eigenständigkeit ergreift und sich selbst entwickelt, auch die Möglichkeit, sich engagiert, authentisch und in freier Weise in die Welt zu stellen. Dabei wird Freiheit als eine kreative Möglichkeit des Menschen verstanden, das eigene Dasein frei von prägenden Zwängen zu greifen und auszugestalten. Dietz (2003, S. 19) differenziert die Freiheit weiter aus: Als „Befähigung, um die in der Ermöglichung liegenden Aufgaben verwirklichen zu können“ und als „Verantwortlichkeit jedes Einzelnen für das ‚Ganze‘“. Schließlich fasst er zusammen: „Freiheit heißt also, dass ich aus mir selbst heraus tue, was mir sonst andere vorschreiben würden, und zwar mit individueller (nicht traditioneller oder instinktiver) Prägung. Freiheit setzt Selbstentwicklung voraus“.

Gemäß der Waldorfpädagogik sollen Bildungsprozesse die Potenz haben, die von Dietz aufgerissene Möglichkeitsstruktur der Freiheit zu befördern. Die Position der Waldorfpädagogik weist damit Parallelen

zur Bildungstheorie Peukerts auf, der davon ausgeht, dass es sinnvoll sei, ein solches nicht eliminierbares subjektives Moment der Freiheit im pädagogischen Handeln vorauszusetzen (Peukert, 2000, S. 520).

Steiner (1983, S. 8) selbst sieht in dieser Form der Autonomie sogar eine Grundlage zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung bzw. Erneuerung: „Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht? sondern: Was ist im Menschen veranlagt und kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmensch aus ihr machen; nicht aber soll aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will“.

Bezugspunkt Klafki

Denkt man wie Klafki (1964) Bildung als einen Prozess, in dem ihre materiale und formale Seite dialektisch verschränkt werden, so werden in der Waldorfpädagogik mit der formalen Seite auch die von Dietz aufgerissenen Selbstentwicklungsprozesse verbunden. Allgemein didaktische Fragen und insbesondere Fragen der Curriculumentwicklung führen dort zu Suchbewegungen nach materialen Bildungsprozessen, die in besonderem Maße unterstützen, dass Schüler für die Welt *und* ihr Potenzial zur Selbstentwicklung „erschlossen werden“ (formale Seite).

Die Curriculumentwicklung an Freien Waldorfschulen hat außerdem eine gewisse Tradition und Nähe zu Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik, indem es dort eine Diskussionslinie gibt, welche die Frage nach epochalen Schlüsselproblemen untersucht. Insgesamt gesehen stößt man jedoch auf eine weitaus umfassendere Tradition, in welcher die „menschkundlichen Begründungen“ curricularer Entscheidungen, d.h. deren anthropologische Legitimationen, diskutiert werden (Richter, 2006, Götte, Loebell & Maurer, 2009). Dabei wird meist von einem Bildungsverständnis ausgegangen, das – oft implizit – eine dialektische Verschränkung von materialer und formaler Bildung voraussetzt.

2. Bildungstheoretische Bezüge und Trennlinien

2.1 Klafkis Theorie der kategorialen Bildung

Dem Programm der Waldorfpädagogik, Unterricht und Erziehung an den Erfordernissen der menschlichen „Gesamtwesenheit“ auszurichten (Steiner, 1992, S. 13), lief von Anfang an ein Gesprächsprozess parallel: Welche Bildungsinhalte eröffnen den Schülern nicht nur einen Inhalt, durch den sich ihr Weltverhältnis adäquat zu ihrer „Gesamtwesenheit“ ausdifferenziert? Sondern auch: Welche Bildungsinhalte ermöglichen den Schülern dank der Erlebnisse, die sie im Vollzug des Erarbeitens und Lernens erfahren, ihr Menschsein in spezifischer Art für Neues zu erschließen, und damit auch, sich in neuer Weise selbst zu realisieren bzw. zu finden? Diese Gesprächsprozesse fanden in Konferenzen der ersten Waldorfschule, oft zusammen mit Steiner (1995), statt, später dann beispielsweise auf Fachtagungen oder – für Deutschland – auf Vorstands- und Beiratssitzungen der Pädagogischen Forschungsstelle im Bund der Freien Waldorfschulen. Für das Fach Geschichte existiert diesbezüglich eine sehr sorgfältige Untersuchung von Zech (2012).

Der Bildungsprozess umgreift ganz im Sinne von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung (1963, S. 44) sowohl ein materiales bzw. objektives Moment (den Schülern hat sich eine Wirklichkeit kategorial erschlossen), als auch ein formales bzw. subjektives Moment (die Schüler sind für eine Wirklichkeit erschlossen worden). Auf formaler Seite tritt in der Waldorfpädagogik gegenüber Klafki aber eine Schwerpunktsetzung hinzu. Indem Schüler für diese Wirklichkeit erschlossen werden, realisieren sie sich als Person in neuer Weise. Formale Bildung zeichnet sich durch die Betonung eines personalen Momentes aus.

Wenn Lehrer sich in ihrer Unterrichtsvorbereitung der didaktischen Analyse widmen und ggf. von den fünf Grundfragen Klafkis ausgehen (1963, 135ff.), so klingt beispielsweise bei der Frage nach der Gegenwartsbedeutung eines Inhalts nicht nur an, welche Bedeutung der Inhalt im geistigen Leben der

Kinder der zu unterrichtenden Klasse bereits hat und welche er vom pädagogischen Gesichtspunkte aus haben sollte. Vielmehr bildet den Grundton solcher Such- und Fragebewegungen, auf welchen Wegen Schüler durch die Auseinandersetzung mit diesem Inhalt ihr Menschsein fassen können, wie sie sich dabei unterschiedlich als Person realisieren und wie spezifische Fähigkeits- und Identitätsbildungsprozesse dadurch angeregt werden mögen. Für die verbleibenden vier Fragen nach der Zukunftsbedeutung und der Struktur des Inhalts, dessen exemplarischer Bedeutung und dessen Zugänglichkeit ließe sich Vergleichbares sagen.

Ein Beispiel: Wenn im Mathematikunterricht der 11. Klasse an Freien Waldorfschulen neben der euklidischen analytischen Geometrie auch die projektive Geometrie thematisiert wird, so prägen hier nicht nur Fragen der vertikalen Vernetzung der Unterrichtsinhalte die curriculare Diskussion, sondern es steht auch ein anthropologisches Moment im Fokus. Zu welchen Selbstentwicklungsprozessen werden Schüler angeregt, wenn sie anhand unterschiedlicher Themen der projektiven Geometrie immer wieder die Besonderheit bewegen, dass dort zwei parallelen Geraden ein gemeinsamer, unendlich ferner Punkt zugewiesen wird. Welches anthropologische Potenzial liegt hier im Mathematikunterricht, wenn ein Schüler im Rückblick schreibt? „Sich einen Fernpunkt zweier Parallelen in einem unendlichen Raum vorzustellen, ist meiner Meinung nach reine Vereinbarungssache mit sich selbst. Wenn man nicht will, dass sich zwei Parallelen in einem Fernpunkt treffen, werden sie es zumindest in der eigenen Vorstellung nie tun“ (Sommer, 2010, S. 45).

Der Schüler ist sich bewusst geworden, dass er hier frei ist, gewisse Vereinbarungen mit sich selbst zu treffen und dass diese Entscheidungsfreiräume mit ganz unterschiedlichen geometrischen Kontexten verbunden sind. Themen wie das der Multiperspektivität, der eigenen Beteiligung im Erkenntnisvorgang und der Rolle der Anschaulichkeit sind hier unmittelbar mit der Frage der parallelen Geraden verbunden. Der geometrische Bildungsinhalt trägt den genannten Bildungsgehalt in sich. Dieser Bildungsgehalt mag sich als sinnvolle Station in einem Bildungsgang erweisen, der für ca. 18-Jährige am Ende der 12. Klasse Sensibilisierung für den eigenen Anteil im Erkenntnisvorgang genauso anstrebt, wie eine freie unternehmerische Haltung sich selbst gegenüber – eine Haltung, in der es gilt, die eigenen Möglichkeiten zu ergreifen und biografisch aufzuschließen.

Klafkis Theorie der kategorialen Bildung stellt damit einen Rahmen dar, in dem das Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik in seinem Bezug zu deren Allgemeiner Didaktik gut diskutiert werden kann. Die Waldorfpädagogik verbindet mit der formalen Seite der Bildung umfangreiche anthropologische Reflexionen und curriculare Legitimationen. Sie wirft die Frage nach dem Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes insbesondere auch unter diesem Blickwinkel auf. Von Lehrern wird im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung verlangt, dass sie im kreativen Prozess der Unterrichtsvorbereitung allgemein didaktische und fachdidaktische Kenntnisse mit einer anthropologischen Reflexionskultur zusammenführen können, um diese im Rückgriff auf ein breites Methodenrepertoire zu konkretisieren. So geschulten Lehrern wird im Gegenzug die Autonomie zugestanden, neue Ideen zur Gestaltung des Curriculum zu erproben, im kollegialen Gespräch zu bewegen und letztlich in einer individuell geprägten Schulkultur zu verankern. Curriculare Autonomie, gedeckt durch eine anthropologische Beobachtungs- und Reflexionskultur, sollte schon im Gründungsjahr 1919 eine Grundlage der republikanisch verwalteten Schule darstellen (Steiner, 1992, S. 14).

Es ist selbstredend, dass durch die bis jetzt umrissene Allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik ein ausgesprochen hoher Anspruch an das Schulmanagement Freier Waldorfschulen in Bezug auf die Personalrekrutierung und Personalentwicklung gestellt wird.

2.2 Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik

Mit der Weiterentwicklung seiner Theorie der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik und zum Problemunterricht stellt Klafki sein didaktisches „Modell auf eine neue Grundlage“ (Jank & Meyer, 2009, S. 230). Als generelle Bestimmungselemente bzw. didaktische Ziele einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Allgemeinbildung werden die Mitbestimmungs-, Solidaritäts- und Selbstbestimmungsfähigkeit genannt und programmatisch gefasst. Anhand der Behandlung epochaltypischer Schlüsselprobleme sollen diese in einem Problemunterricht realisiert werden, der

zugleich eine vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung fördert. Eine sehr übersichtliche grafische Gegenüberstellung findet sich bei Jank & Meyer (2009, S. 235) bzw. bei Meyer & Meyer (2007, S.124) und soll hier nicht weiter referiert werden.

Später treten bei Klafki noch vier Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung hinzu. Dort weist er neben den epochaltypischen Schlüsselproblemen eine pragmatische Dimension aus und spricht der Förderung ästhetischer Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten und dem Verstehen epochenübergreifender Menschheitsthemen eine zentrale Rolle zu (Berg 2003, S.14).

Jank & Meyer (2009, S. 239) weisen darauf hin, dass das Konzept des Problemunterrichts „nur dann zu realisieren ist, wenn sich die daran arbeitenden Kollegen, Schüler und Eltern als *Lernende Schule* verstehen“. In der Entwicklung dieser These nehmen sie Bezug auf schulorganisatorische Konsequenzen, die Klafki selbst aus seinem Konzept des Problemunterrichtes ableitet, beispielsweise das Anliegen, selektive bzw. trennende Momente in der Schulstruktur gering zu halten (kein Sitzenbleiben, heterogene Klassenzusammensetzungen) oder die epochale Gestaltung des Unterrichts. An anderer Stelle reklamiert Klafki für die Lehrer erhebliche zeitliche und inhaltliche Gestaltungsspielräume (Berg, 2003, S. 28). Dies stellt eine weitere Berührungsfäche dar.

Die Waldorfpädagogik sieht für viele Themen fachlichen Lernens, insbesondere auch des kognitiven Lernens, eine Unterrichtsorganisation in Form des Epochenunterrichtes vor. Über einen Zeitraum von typischerweise drei bis vier Wochen wird täglich ein Fach im Umfang von ca. zwei Schulstunden unterrichtet. Meist liegen die beiden Stunden zu Beginn des Schultages, sie bilden für Schüler wie Lehrer in dem genannten Zeitraum einen Schwerpunkt in ihrem Tagesgeschäft. Von daher ist verständlich, dass sich für den Epochenunterricht an vielen Waldorfschulen die Bezeichnung „Hauptunterricht“ eingebürgert hat.

Durch die curriculare Autonomie der Lehrer und die zeitlichen Freiheiten des Epochenunterrichtes stehen bis heute viele didaktische Gesprächsprozesse an Freien Waldorfschulen in einer großen Nähe zu Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik bzw. zu Klafkis Problemunterricht. Dabei geht es bei didaktischen Diskussionen sowohl um die Rolle epochaltypischer Schlüsselprobleme, beispielsweise beim Thema Medien (Hübner, 2008), als auch epochenübergreifender Menschheitsthemen, beispielsweise, wenn das Nibelungenlied oder der Parsifal des Wolfram von Eschenbach im Fach Deutsch unterrichtet werden (Zech, 2002).

Nach Wissen des Autors ist die Nähe zu Klafki zwar vielerorts implizit präsent, explizit von Seiten der Waldorfpädagogik aber nur vereinzelt aufgearbeitet worden (Rohde, 2003). So führt in seiner Darstellung zur Geschichte und zu Prinzipien des „Lehrplans“ der Waldorfschule Gögelein (2007) als leitende Prinzipien Menschen- und Entwicklungsorientierung, Welt- und Kulturorientierung, Kind- und Situationsorientierung und nicht zuletzt Erkenntnis- und Übungsorientierung an, nimmt aber nur am Rande auf Klafki Bezug.

2.3 Diskussionslinien

Sowohl Klafkis Theorie der kategorialen Bildung als auch seine kritisch-konstruktive Didaktik geben bis heute Anlass zu Diskussionen (Meyer & Meyer, 2007; Arnold & Lindner-Müller, 2012). Im Folgenden sollen zwei Diskussionslinien herausgegriffen und zu Positionen der Waldorfpädagogik in Beziehung gesetzt werden.

Erste Diskussionslinie: Zur Rolle des Allgemeinen

Klafki vertrat die Position, dass in der didaktischen Analyse der Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes freizulegen sei und nannte dafür als didaktische Prinzipien das Fundamentale, Exemplarische und Elementare. Nach Jank & Meyer (2009, S. 220) habe davon „eigentlich nur“ ein Begriff „überlebt: der des Exemplarischen“. Er schließt allerdings das Fundamentale und Elementare ein, wenn am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel ein Besonderes – über sich selbst hinausweisend – ein Allgemeines aufdeckt und so grundlegende Einsichten der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung zugänglich gemacht werden (Jank & Meyer, 2009, 220).

Meyer & Meyer (2007, S. 61) diskutieren und kritisieren Klafkis Position und vertreten die These: „Die Auseinandersetzung des Ichs mit der Welt zum Zwecke der Bildung ist ein Prozess der Erschließung, in

dem das, was inhaltlich erschlossen wird, immer nur etwas Konkretes sein kann. Ob und wie weit dieses Konkrete zugleich ein Allgemeines ist, ist jeweils im Besonderen zu erweisen, es darf nicht einfach nur postuliert werden“. Ähnliches ließe sich entwickeln, wenn man Klafkis Theorie der kategorialen Bildung zur Umsetzung des Lehrplans forderte, ohne zu diskutieren, ob eine Passung des speziellen Lehrplans mit seiner Bildungstheorie überhaupt vorliegt.

Es wird noch zu zeigen sein, dass die Kritik von Meyer & Meyer im Epochenunterricht Freier Waldorfschulen Programm ist: Dort geht es gerade darum, solche „Einzelbeispiele hoher Wirklichkeitsdichte“ (Wagenschein, 2008, S. 101) zu finden, die das Potenzial haben, ein Allgemeines im Sinne Klafkis freizulegen. Die Phasengliederung des Epochenunterrichtes ist so angelegt, dass sie sich nur für solche konkreten Unterrichtsinhalte als sinnvoll erweist, die das genannte Potenzial haben.

Wenn beispielsweise im naturwissenschaftlichen Epochenunterricht Freier Waldorfschulen phänomenologische Unterrichtsansätze verfolgt werden, stehen gerade Versuchsreihen im Vordergrund, die es Schülern durch innere Bewegungen des Eindenkens ermöglichen sollen, eine verständige Ordnung aus den Phänomenen selbst zu entnehmen (Østergaard, Dahlin & Hugo, 2008). Dort gilt es, den sinnlichen und lebensweltlichen Zugang zunächst aufzusuchen und zu würdigen und dann in Erscheinungsreihen zu systematisieren. Die den sinnlichen Erscheinungen immanenten Ordnungen werden schließlich herausgearbeitet, insbesondere auch die Anlässe, die eine Erscheinung notwendig bedingen.

Zweite Diskussionslinie: Zur Rolle einer impliziten quasi-ontologischen Stabilitätsannahme

Jank & Meyer (2009, S. 219) weisen – indem sie auf Türcke (1986) Bezug nehmen – auf eine weitere Kritik an Klafkis Theorie der kategorialen Bildung hin, die aus philosophischer Perspektive möglich ist. Sie „enthält den Vorwurf, in der Idee der doppelseitigen kategorialen Erschließung der Welt stecke eine quasi-ontologische Stabilitätsannahme über die Beschaffenheit der Welt, die heute nicht mehr akzeptiert werden könne. Die kategoriale Erschließung der Welt kann ja nur dann ‚funktionieren‘, wenn den Bildungsbedürfnissen des zu Erziehenden eine wohl geordnete, ja harmonische Welt von erschließbaren Bildungsgütern korrespondiert“. Eine vergleichbare Kritik lässt sich für die Bildung im Medium epochaltypischer Schlüsselprobleme wiederholen. Damit ist aber zugleich die Frage nach einer didaktischen Erkenntnistheorie gestellt (Meyer & Meyer, 2007, S. 66).

Meyer & Meyer (2007, S. 65f.) begegnen dieser philosophischen Kritik mit didaktischen Gegenthesen: „Die Erschließung der Welt kann nur dann gelingen, wenn zumindest im Schonraum Schule den Bildungsbedürfnissen der zu Erziehenden eine wohl geordnete, harmonische Welt von Bildungsgütern korrespondiert“. Und weiter: „Selbst wenn es das ‚Wesen der Person‘ und die ‚allgemeinen Gehalte‘ in der Welt nicht gäbe, bräuchten wir sie, um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können“.

Die Argumentation von Meyer & Meyer ist von einem ähnlichen Ethos wie dem der Waldorfpädagogik getragen, nämlich Unterricht und Erziehung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszurichten. – In philosophischer Perspektive ist die Allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik jedoch anders verortet. Sie nimmt vielmehr auf die erkenntnistheoretische Position Bezug, die Steiner in seinem Frühwerk entwickelt hat. Sie geht – verkürzt gesprochen – davon aus, dass das Denken an die vereinzelt auftretenden Wahrnehmungen Begriffe Struktur bildend heranträgt und dabei auf produktive Weise im Bewusstsein des Menschen zur Erscheinung bringt, was die Erscheinungen der Welt formt (Steiner, 2012). Damit wird die Erkenntnis zu einem Akt, durch den Wirklichkeit konstituiert wird. Ihr Status, mit dem sie im Bewusstsein erscheint, ist ein objektiver, die Form ihres Auftretens subjektiv.

Die Frage nach der Rolle des Allgemeinen und die Frage nach der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung stellt sich unter der epistemologischen Perspektive der Waldorfpädagogik nicht als quasi-ontologisches, sondern als ontologisches Problem: „Darüber hinaus betrachtet Steiner in einem begriffsrealistischen Verständnis die durch das Denken hervorgebrachten Begriffe nicht als lediglich subjektive Erzeugnisse des Menschen, sondern als ontologisch begründete Entitäten, die im beschränkten Ausschnitt des jeweiligen menschlichen Denkvorgangs zwar partial, aber dennoch auf Grundlage ihrer Eigengesetzlichkeit

aufzutreten“ (Schieren, 2012, S. 77). Insofern wäre ein gelungenes Herausarbeiten des Allgemeinen oder Begrifflichen aus dem Besonderen oder Exemplarischen, welchem die Schüler wahrnehmend begegnen, ein ontologisches Partizipationserlebnis. In dieser epistemologischen Position der Waldorfpädagogik liegt dann eine Legitimation, das Allgemeine im Besonderen aufzusuchen.

3. Der Epochenunterricht Freier Waldorfschulen als didaktisches Modell

Wie oben bereits erläutert ist der Epochenunterricht Freier Waldorfschulen als ein Blockunterricht angesetzt, bei dem über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen ein Unterrichtsfach täglich mit einer Doppelstunde (90-110 Minuten sind üblich) behandelt wird, die meist am Anfang des Schultages liegt. In dieser Organisationsform des Unterrichts bietet es sich an, vor allem neue Themen und größere inhaltliche Zusammenhänge aufzugreifen. Wenn es hingegen in einem Unterricht darum geht, durch kontinuierliche Übungsprozesse stufenweise Fertigkeiten zu steigern und routinierte Abläufe zu pflegen, erweist sich die Organisationsform fortlaufender Fachstunden oft als geeigneter.

So werden beispielsweise im Fach Mathematik an den meisten Waldorfschulen große Themenkomplexe wie die analytische Geometrie oder die Einführung der Differenzialrechnung im Epochenunterricht behandelt, während zahlreiche Detailfragen mit entsprechenden Übungsaufgaben Thema der Fachstunden sind. Das Fach Physik steht hingegen, um ein anderes Beispiel zu nennen, oft nur einmal im Schuljahr für vier Wochen auf dem Stunden- bzw. Epochenplan und wird erst in der Prüfungsvorbereitung durch Fachstunden ergänzt. Mancherorts kommen noch Laborpraktika hinzu. – Die Anzahl der Epochen eines Faches sowie deren Länge und deren Verschränkung mit Fachstunden variiert von Schule zu Schule zum Teil deutlich.

Für das Modell des Epochenunterrichtes finden sich in der Waldorfpädagogik einerseits zahlreiche Anregungen, wie die Auseinandersetzung mit einem Thema als Begegnungsmoment, als Erfahrung gefasst werden kann. Andererseits gibt es einen auf Steiner zurückgehenden konkreten Vorschlag für die Phasengliederung des Unterrichtes selbst. Nicht zuletzt wird diese Phasengliederung durch anthropologische Argumentationslinien gestützt. – Von diesen Aspekten soll hier nur eine Frage aufgegriffen werden: Wie setzen phänomenologische Unterrichtsansätze eine lebensvolle Begegnung mit dem Unterrichtsthema an?

3.1 Phänomenologische Unterrichtsansätze

Der konzeptionelle Ansatz des Epochenunterrichtes steht dem Anliegen Wagenscheins (2008, S. 101) nahe, von einem „Einzelbeispiel hoher Wirklichkeitsdichte“ auszugehen, das zugleich auf ein Allgemeines, Gesetzmäßiges verweist. Für die Lehrer gilt es, dementsprechend die Begegnung mit der Welt, mit einer Wirklichkeit so auszugestalten, dass durch die Begegnung selbst eine Erkenntnisbewegung angeregt wird. Indem die Schüler die Erkenntnisbewegung vollziehen, soll es ihnen möglich sein, ein Allgemeines oder Gesetzmäßiges selbst freizulegen. Wie das im Konkreten aussehen mag, wird im Folgenden anhand von Beispielen aus den Fächern Physik und Geschichte erläutert. Gleichzeitig dienen die Beispiele dazu, im Einzelnen zu verdeutlichen, was im Folgenden verallgemeinernd die Bezeichnung *phänomenologischer Unterrichtsansatz* trägt.

Physik

In einer Versuchsreihe werden zunächst verschiedene Stimmgabeln angeschlagen, sodass ein Akkord erklingt. Fast man, nachdem man mit den Schülern eine Zeit lang in dem Klangerlebnis gelebt hat, die Zinken einzelner Stimmgabeln oben an, so hören die Stimmgabeln sofort auf zu klingen. Berührungen am Bogen einer Stimmgabel bleiben dem gegenüber fast wirkungslos, wie auch der Anschlag oben an den Zinken ein klares Klangerlebnis, am Bogen der Stimmgabel ein unklares zur Folge hat.

Schlägt man eine Stimmgabel erneut an und taucht sie zügig in eine mit Wasser gefüllte Glasschale, erklingt während des Eintauchens der Ton tiefer und Wasser spritzt weg – je nach Lage der Stimmgabel

entweder nur zur Seite (ein Zinken schlägt flach auf das Wasser) oder zugleich zur Seite und schwingvoll nach oben (beide Zinken tauchen parallel ein). Schließlich schlagen die Schüler in Kleingruppen- oder Partnerarbeit die Stimmgabeln selbst an und halten sich gegenseitig das obere Ende der Zinken gegen die Nasenspitze (es kitzelt) und den Stiel auf eine Reihe von Gegenständen (sie klingen mit).

Aufbau, Durchführung und Beobachtung der Versuche werden in einem Protokoll festgehalten. Wenn dabei außerdem zur Sprache kommt, was schön, was unangenehm, was überraschend war, kann in der Erinnerung der Schüler in einer emotional ansprechenden Weise das Erlebte wieder aufleben. Im Unterricht entsteht dann eine Situation, durch welche sich die Schüler stärker mit dem Erlebten emotional verbinden können.

Bis zu dieser Stelle ist die Versuchsreihe so konzipiert, dass sich die Schüler möglichst unmittelbar auf die Begegnungssituation einlassen können, welche die Versuchsreihe nahe legt. Sie können mit einer lebensweltlichen Einstellung auf das zugehen, was erscheint. Die Unmittelbarkeit dessen, was ihnen widerfährt, ist Thema. Eine objektivierende Perspektive war zwar konzeptionell für die Abfolge der Versuche leitend, bleibt aber in dieser Unterrichtsphase implizit.

Geht man in einem nächsten Schritt bei der Auswertung der Versuchsreihe von der Frage aus: „Was macht die Stimmgabel, während sie erklingt?“, so finden Schüler bald selbstständig, dass sich die Stimmgabel bewegt, dass die Zinken eine gegenläufige Querschwingung ausführen müssen, sind doch nur so die Spritzversuche mit dem Wasser verständlich. Der Übergang zur Längsschwingung des Stiels mag sich anschließen, es entstehen vielleicht graphische Darstellungen zu den verschiedenen Stadien der Längsschwingung des Stiels oder Querschwingung der Zinken.

Die offene Frage, mit welcher die Auswertung im Unterricht eröffnet wird, ist so gewählt, dass sie eng mit dem Vorgang verbunden bleibt. Sie fordert aber von den Schülern, sich in Distanz zu dem Erlebten zu stellen. Eine eröffnende Frage könnte auch sein: „Wie sind hier Ton und Bewegung verbunden?“ oder „Wie hängen hier Schall und Bewegung zusammen?“. Vor allem bei der letztgenannten Frage wäre der Übergang zu einem objektiven Standpunkt abrupt, würde die Frage doch direkt auf objektivierende Überbegriffe zielen. Von daher ist die Frage „Was macht die Stimmgabel, während sie erklingt?“ mit Bedacht gewählt. Sie ist ein zentrales Element eines phänomenologischen Unterrichtsansatzes, welcher einen sinnlichen bzw. lebensweltlichen Zugang an den Anfang eines Weges setzt, auf dem sich Schüler schrittweise in Distanz zu ihren Erfahrungen stellen und aus dem dabei gewonnenen Überblick immanente Ordnungen aufsuchen lernen.

Geschichte

Wenn sich Schüler im Geschichtsunterricht in einer konkret und lebendig vorgebrachten Lehrerdarstellung ein plastisches Bild über eine historische Situation machen und sich in sie unmittelbar einleben, tritt ein vergleichbares Begegnungsmoment auf, sofern auch hier zunächst eine lebensweltliche Perspektive im Vordergrund steht. Im Unterschied zum Physikexperiment vollzieht sich das Erlebnis nicht als unmittelbar sinnlich erfahrbare Vorgang im Raum, sondern besteht im aktiven Mitvollzug des durch den Lehrer sprachlich vermittelten Geschehens.

Eine Begegnung mit dem Französischen Absolutismus kann beispielsweise erfolgen durch eine anschauliche, auf sprechende Details Rücksicht nehmende Schilderung der Weckzeremonie Ludwigs XVI. und der Anlage des Schlosses von Versailles. Dabei sind Detailkenntnisse bezüglich der Hofhaltung, der beteiligten Personen sowie der räumlichen Verhältnisse in Versailles vonnöten, sodass die Darstellung über ihren informativen Gehalt hinaus einen erlebenden Zugang ermöglicht, indem die geschilderten Vorgänge als konkrete innere Bilder vorstellbar werden. Am Anfang der geschichtlichen Erkenntnis steht das innere Erlebnis.

Im Geschichtsunterricht setzt das Verständnis dann beispielsweise in Gestalt einer Kontextualisierung in einen grundsätzlichen geistesgeschichtlichen, anthropologischen oder weltanschaulichen Erkenntnisrahmen an. Es geht also darum, das im ersten Unterrichtsschritt erlebnishaft zugänglich Gemachte im Weiteren, häufig nach einer Phase stark emotional gefärbter Parteinahme („So eine Geldverschwendung!“), von einer abgelösten Perspektive aus mit Fragestellungen zu konfrontieren, die auf die Herausbildung eines umfassenden Geschichtsbewusstseins abzielen.

Dem dienen zunächst Fragen, die aus dem Geschilderten Charakteristisches hervortreten lassen, im beschriebenen Falle beispielsweise die Frage: „Was heißt es, wenn im Zentrum der Schlossanlage von Versailles ein Schlafzimmer und keine Kapelle mehr liegt?“ Von solchen am konkreten Geschehen ansetzenden Betrachtungen ausgehend kann dann im Unterrichtsgespräch eine Charakteristik des Französischen Absolutismus als kulturgeschichtliches, gesellschaftliches und politisches Phänomen erfolgen, die dann wiederum Fragen nach dem Menschenbild und seinen politischen und gesellschaftlichen Implikationen aufwirft und die Beschäftigung mit den Ideen der philosophischen Aufklärung und den Forderungen der Französischen Revolution vorbereitet. Auch können sich daran Überlegungen zur Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz des Gelernten anschließen (Schmelzer, 2000, S. 9ff.).

Wie bereits für die Physik erläutert, wird auch hier ein Phänomen als möglichst erlebnisstarkes Begegnungsmoment so gefasst, dass an ihm immanente Ordnungen und weiterführende Perspektiven herausgearbeitet werden können. Sie treten ins Bewusstsein, indem sich Schüler schrittweise in Distanz zu dem Phänomen stellen und einen verallgemeinernden Standpunkt einnehmen.

Allgemeine Merkmale phänomenologischer Unterrichtsansätze

Im Epochenunterricht Freier Waldorfschulen nehmen phänomenologische Unterrichtsansätze eine zentrale Stellung ein. Sie sind ein wesentliches Merkmal dieses didaktischen Modells. Sie stellen einen Weg dar, am fruchtbaren Einzelbeispiel exemplarisch ein Allgemeines aufzudecken, das zugleich fundamental für die Mensch-Wirklichkeits-Beziehung sein mag und können so in den bildungstheoretischen Überlegungen Klafkis verortet werden. Sie haben vor allem innerhalb der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik eine lange Tradition. Ihre Wurzeln und Ausrichtung wurden zuletzt in einem Überblicksartikel von Østergaard, Dahlin & Hugo (2008) zusammengefasst.

Die Autoren thematisieren u.a. die Kluft, welche Schüler zwischen der unmittelbaren, sinnlichen, verkörperten Wahrnehmung einer Naturerscheinung und den Konzepten, mit denen die Erscheinung erklärt bzw. wissenschaftlich gefasst wird, erleben können. Sie diskutieren, inwiefern phänomenologische Unterrichtsansätze in einem geordneten Verfahren der Erkenntnisbildung diese Kluft überbrücken und damit ihrem Anspruch gerecht werden, naturwissenschaftliche Fächer anschlussfähig, interessant und zugänglich zu gestalten und, allgemeiner gesprochen, Partizipationserlebnisse zu fördern.

Nach Fuchs (2008) ist die zitierte Kluft dem naturwissenschaftlichen Programm der Neuzeit inhärent, wenn in einem reduktionistischen Vorgehen die „ursprünglich lebensweltlichen Erfahrungen“ in eine „physikalisch-quantitative“ und „subjektiv-qualitative Komponente“ (S. 18) zerlegt werden und sich in der wissenschaftlichen Praxis dann die Konstrukte einer quantitativen Erklärung als die „eigentliche“ Wirklichkeit etablieren, welche die lebensweltliche Erfahrung verursache. An die Stelle des Eindrucks, mit einer Erscheinung verbunden und in sie eingebettet zu sein, mag so ein Gefühl der Entfremdung treten, kommt doch jegliche lebensweltliche oder qualitative Erfahrung rein subjektiv zur „eigentlichen“, quantitativen Wirklichkeit hinzu.

Zahlreiche Vorschläge zur Ausgestaltung phänomenologischer Unterrichtsansätze gehen nun gerade nicht von der Subjekt-Objekt-Trennung aus, wie sie durch die von Fuchs beschriebene Kausalkonstruktion charakterisiert ist. So hat sich beispielsweise in der Physikdidaktik der Übergang von der eingebundenen zur abgelösten Perspektive eines Beobachters als ein didaktisches Mittel etabliert, welches eine anders ausgerichtete, dialogische Urteilsdisposition pflegt (Grebe-Ellis, 2005; Sommer, 2005). Der sinnliche und lebensweltliche Zugang wird zunächst aufgesucht und gewürdigt (eingebundene Perspektive), dann in Erscheinungsreihen systematisiert. Schließlich gilt es, die den sinnlichen Erscheinungen immanenten Ordnungen herauszuarbeiten, insbesondere die Anlässe, die eine Erscheinung notwendig bedingen (abgelöste Perspektive).

Die Theoriebildung erweist sich als ein Weg, auf dem sich Schüler schrittweise in Distanz zu ihren Erfahrungen stellen und aus dem dabei gewonnenen Überblick immanente Ordnungen aufsuchen lernen. Teilhabe und Betrachtung sind dann komplementäre Modi, die eine Erkenntnisgewinnung und

-bewegung charakterisieren (Grebe-Ellis, 2005, S. 38), welche die Lernenden in transparenter Weise umgreifen und ineinander überführen können. Sie „sind dabei“, wenn sie die Gesetze finden. Nicht Ursachen, die außerhalb von ihnen liegen, sondern Denkerlebnisse, die sie aus unmittelbaren Erfahrungen extrahieren, stehen im Mittelpunkt.

Dieser am Beispiel der Physikdidaktik erläuterte phänomenologische Unterrichtsansatz hat eine allgemeindidaktische Perspektive: Teilhabe und Betrachtung können als komplementäre Modi im Rahmen einer Erkenntnisbewegung dahingehend verallgemeinert werden, dass der Übergang von einer personalistischen, lebensweltlichen Einstellung zu einer naturalistischen, objektivierenden Einstellung sich als fächerübergreifendes Merkmal eines solchen Ansatzes erweist. Es geht allgemein um die Widerfahrnis einer Erfahrung, auf die wir uns ernsthaft einlassen, und den Durchbruch zu einer verständigen Ordnung, die wir mit einer reflektierenden Betrachtung erfassen.

Bei phänomenologischen Unterrichtsansätzen realisieren die Schüler den Übergang von ihrer subjektiven Erfahrung zur objektiven Betrachtung in spezifischer Weise. Das dichotome Begriffspaar Subjekt/Objekt charakterisiert dabei keine unüberbrückbare Grenze, vielmehr wird diese Grenze zu einer Schwelle, die es verständlich zu überschreiten gilt.

Die materiale Seite der Bildung und damit das in einem phänomenologischen Ansatz Entfaltete hat das Potenzial, besonders eng mit der formalen Seite der Bildung verschränkt zu werden, wird doch die formale Seite als die sich realisierende Person der Schüler in ihrem Übergang bzw. ihrer Erkenntnisleistung von einer lebensweltlichen zu einer objektivierenden Perspektive aufgefasst. Phänomenologische Unterrichtsansätze stellen unter diesem Blickwinkel eine Ausdifferenzierung der kategorialen Bildung Klafkis dar.

3.2 Phänomenologische Unterrichtsansätze – Fragen und Bezüge

Bezug zu Steiners Epistemologie

Die zentrale Stellung phänomenologischer Unterrichtsansätze in der Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik mag plausibel erscheinen, wenn man ihren Bezug zur Epistemologie Steiners reflektiert: Wie oben angedeutet geht Steiner davon aus, dass das Denken an die vereinzelt auftretenden Wahrnehmungen Begriffe Struktur bildend heranträgt und dabei auf produktive Weise im Bewusstsein des Menschen zur Erscheinung bringt, was die Erscheinungen der Welt formt (Steiner, 2012).

Phänomenologische Unterrichtsansätze sind damit ein Versuch, als Praxis das zu realisieren, was diesem epistemologischen Standpunkt entspricht. Es geht unter dieser Perspektive darum, mit Schülern Erkenntnisbewegungen zu durchschreiten, in denen ihr Denken nicht durch Vorurteile, vorschnelle Bewertungen oder gesetzte Modellierungen in Mustern bleibt, die fern von den Erscheinungen stehen. Vielmehr wird ihrem Denken die Potenz zugesprochen, sich den Erscheinungen der Welt so „anzubequemen“, nach Goethe (1966) „auf eine rationelle Weise gleichsam [so zu] amalgamieren“, dass ihnen eine produktive Partizipation an dem möglich wird, was die Erscheinungen der Welt tätig formt. Wie in einem vorangegangenen Kapitel erläutert, hat das für Steiner eine ontologische Dimension.

Steiner selbst ist den umgekehrten Weg gegangen. Anhand seiner Auseinandersetzung mit Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen hat er zentrale Aspekte seiner Epistemologie entwickelt. Das zeigt sich nicht zuletzt in dem Titel eines seiner epistemologischen Werke, der die Formulierung „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ enthält (Steiner, 2011). Goethe selbst verfolgte in seinen naturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen einen phänomenologischen Ansatz. Schieren (1998) hat, diese Bezüge aufgreifend, die methodischen und philosophischen Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen im Detail untersucht.

Phänomenologische Unterrichtsansätze haben u.a. eine epistemologische Referenz in Goethe, Steiner oder Schieren, müssen aber nicht notwendig auf diese Autoren bezogen werden. Varela (2008, 120), um nur einen weiteren Autor zu nennen, formuliert beispielsweise: „Das ist genau das Programm der Phänomenologie, das für die moderne Kognitionswissenschaft so entscheidend ist: ohne Vorurteile

und vorschnelle Wertungen die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen zu erforschen, sich selbst als Wissenschaftler in die Reflexion mit einzubeziehen, um eine entkörperte, rein abstrakte Analyse zu vermeiden“.

Epistemologie und die Unterrichtsvorbereitung der Lehrer

Steiners Epistemologie stellt also nicht „die“ notwendige Begründungslinie für phänomenologische Unterrichtsansätze dar, wohl aber eine mögliche. Entsprechend müssen Lehrer, die gemäß phänomenologischen Unterrichtsansätzen unterrichten, auch nicht Steiners Epistemologie folgen. Dies gilt insbesondere auch für Lehrer Freier Waldorfschulen. Gleichwohl haben phänomenologische Unterrichtsansätze eine starke Affinität zu epistemologischen Fragestellungen, die untersuchen, ob ein Subjekt-Objekt-Dualismus die Mensch-Welt-Beziehung bestimmt.

Mit dem Blick auf die konkrete Unterrichtsstunde müssen Lehrer unabhängig von ihrer epistemologischen Position sich bewusst sein und entscheiden, ob bzw. wie der gewählte Inhalt erlebnisstark entfaltet und wie daraus möglichst bruchlos ein objektivierender Standpunkt entwickelt werden kann. Im unterrichtlichen Vollzug dieses didaktischen Ansatzes erleben die Schüler dann ihre Fachkompetenz. Ihre epistemologische Position selbst muss und darf hier nicht direkt thematisch werden, wenn ein undogmatisches Klima den Stil Freier Waldorfschulen prägen soll.

Dem widerspricht nicht, dass sich einzelne Lehrer fragen, ob ihre Denkerlebnisse, die sie im Vollzug phänomenologischer angesetzter Erkenntnisbewegungen selbst haben, mit dem koinzidieren, was Steiner in seiner Epistemologie zum Denken selbst entwickelt. Ihr Umgang mit epistemologischen Aspekten der Waldorfpädagogik wäre dann ein fragender, Koinzidenzerlebnisse aufsuchender. Sie würden sich auf ihre eigenen gedanklichen Erfahrungen stützen und so weniger ein dogmatisches Vorgehen realisieren.

Fragen für die didaktische Analyse

Phänomenologische Unterrichtsansätze können in eine didaktische Analyse und ein Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung, wie sie von Klafki vorgeschlagen worden sind (Jank & Meyer, 2009, S. 205 & S. 236), integriert werden. Gleichwohl treten einzelne Fragen in den Vordergrund.

In Physik wäre beispielsweise zu fragen:

- Wie muss eine Versuchsreihe aufgebaut und durchgeführt werden, damit die Abfolge der Versuche interessante Fragen aufwirft und Wege zum Verständnis aus ihrer Abfolge selbst aufweist?
- Wird ggf. durch den Ablauf der Versuche selbst deutlich, dass es sich um Grundtatsachen und keine Artefakte handelt?
- Ist der Ablauf der Versuche so sprechend und gleichzeitig differenziert? Sind die Versuche für die Schüler emotional zugänglich, regen sie Erkenntnisbewegungen an? Können die Schüler nicht den Eindruck haben, vor ihnen werde ein Gesetz lediglich in einem Experiment versteckt und sie sollen es – gleich einem Osterei – finden?
- Hat der Ablauf das Potenzial für offene Fragen?

In Geschichte könnten hingegen folgende Fragen gestellt werden:

- Was muss in einer Lehrerdarstellung berücksichtigt werden, damit sie einen in sich konsistenten, zugänglichen Ereigniszusammenhang darstellt, ohne dabei suggestiv ein eindimensionales Deutungsmuster anzulegen.
- Was macht den exemplarischen Charakter des ausgewählten Gegenstandes aus? Inwiefern besitzt er über den Einzelfall hinausweisenden Charakter bzw. ist Ausdruck eines ihm zugrunde liegenden, ihn verursachenden Geschehens. Inwiefern wird das zugrunde liegende Geschehen wiederum durch den Einzelfall modifiziert bzw. individualisiert oder gar induziert?

- Ist die Darstellung so anschaulich und konkret, dass das Geschehen Erlebnis wird und nicht nur Information bleibt, d.h. dass emotionale Beteiligung möglich ist, die in Identifikation und Opposition zum Dargestellten eigenständige Urteilstätigkeiten hervorruft. Ist die Darstellung zugleich so freilassend, dass unterschiedliche Beurteilungen möglich sind und zu interessanten Diskussionen und Erörterungen führen können?
- Hat das Dargestellte Potential zu offenen Fragen und grundsätzlichen anthropologischen bzw. philosophischen oder auch aktualisierenden Erwägungen (Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz)?

Mögliche allgemeine Fragen wären dann:

- Wo prägt sich ein Phänomen in origineller, Interesse weckende Weise aus? Wo führt es *aus sich selbst* hin zu einem verallgemeinernden Verständnis?
- In wie fern steht das Phänomen für sich? Wo ist sein Charakter mehr akzidentiell?
- Sind die intendierten Fragebewegungen differenziert und stellen sie keine naiven Suchaufgaben dar?
- Gibt es gute offene Fragen, welche eigene Bewegungen des Nachdenkens und Verstehens anregen und die auf erweiterte Kontexte verweisen?

Phänomenologische Unterrichtsansätze werden im didaktischen Modell des Epochenunterrichtes Freier Waldorfschulen in einer speziellen Phasengliederung umgesetzt, die auf Steiner zurückgeht (Steiner, 1986, S. 45ff.) und aus drei Phasen besteht. Es wäre gesondert auszuführen, wie das didaktische Modell so zu einem Strukturmodell des Unterrichts wird. Ein physikalisches Beispiel findet sich bei Sommer (2010).

4. Schluss

Die hier vorgestellten Reflexionen zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik gingen von deren anthropologischen und wissenschaftstheoretischen Positionen aus.

Als grundlegende anthropologische Position wurde eine freie Persönlichkeitsentwicklung angeführt, die annimmt, dass Selbstentwicklung möglich sei und hier eine Ressource der gesellschaftlichen Erneuerung liege. Schulische Lehr- und Lernprozesse und insbesondere auch curriculare Entscheidungen sind dann in der Waldorfpädagogik mit dem Anspruch verbunden, in Passung zu den Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler zu stehen.

Das didaktische Modell des Epochenunterrichts bildet in der Waldorfpädagogik eine allgemeindidaktische Rahmung für die Fachdidaktiken. Dort fassen die Schüler einen Unterrichtsgegenstand zunächst lebensweltlich auf. Es schließt sich eine Phase an, in der die emotionale Verbindung mit dem Unterrichtsstoff im Mittelpunkt steht. Diese Phase vermittelt einen Übergang, durch den die Schüler anschließend mit einer objektivierenden Einstellung das kognitive Lernziel erreichen können.

Das Vorgehen ist mit einem spezifischen, phänomenologischen Unterrichtsansatz verknüpft. Dort wird von „Einzelbeispielen hoher Wirklichkeitsdichte“ (Wagenschein, 2008) ausgegangen, die das Potenzial haben, ein Allgemeines im Besonderen freizulegen. Die allgemeinen Zusammenhänge, welche sich Schüler in reflexivem Abstand mit einer objektivierenden Einstellung erarbeiten, werden aus lebensweltlichen, besonderen Erfahrungen entwickelt.

Es zeigt sich, dass der phänomenologische Unterrichtsansatz mit Klafkis (1964) Theorie der kategorialen Bildung reflektiert und spezifisch gefasst werden kann: Die materiale Seite der Bildung und damit das durch einen phänomenologischen Unterrichtsansatz Entfaltete hat das Potenzial, besonders eng mit der formalen Seite der Bildung verschränkt zu werden, wird doch die formale Seite als die sich realisierende Person der Schüler in ihrem Übergang von einer lebensweltlichen zu einer objektivierenden Perspektive aufgefasst.

Jank & Meyer (2009) kritisieren mit Bezugnahme auf Türcke (1986), dass mit Klafkis Theorie der kategorialen Bildung eine quasi-ontologische Stabilitätsannahme über die Beschaffenheit der Welt verbunden

sei. Mit der wissenschaftstheoretischen Position der Waldorfpädagogik handelt es sich nicht nur um ein quasi-ontologisches, sondern ein ontologisches Problem: Denkend tragen die Schüler an die vereinzelt auftretenden Wahrnehmungen Begriffe Struktur bildend heran und bringen dabei in ihrem Bewusstsein zur Erscheinung, was die Erscheinungen der Welt formt. – Die epistemologische Position der Waldorfpädagogik fasst Ideen produktiv und performativ auf. In Umkehrung der Kritik von Jank & Meyer lassen sich phänomenologische Unterrichtsansätze als folgerichtiges Komplement zu deren epistemologischer Position bestimmen.

Literatur

- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2012). The German Tradition in General Didactics. Its origins, major concepts, approaches, and perspectives. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Berg, H. C. (2003). *Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement-Handbuch*, Bd. 106. München: Oldenbourg.
- Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Dietz, K.-M. (2003). *Erziehung in Freiheit. Rudolf Steiner über Selbständigkeit im Jugendalter*. Heidelberg: Menon.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gögelein, C. (2007). Geschichte und Prinzipien des „Lehrplans“ der Waldorfschule. Zur Lehrplankonstitution der Pädagogik Rudolf Steiners. In: Hellmich, A. & Teigeler, P. (Hrsg.). *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Goethe, J. W. von (1966). Erfahrung und Wissenschaft. In: *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe. Bd. 13, S. 23-25. Hamburg: C. Wegener.
- Götte, W., Loebell, P. & Maurer, K.-M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Vom Bildungsplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Grebe-Ellis, J. (2005). *Grundzüge einer Phänomenologie der Polarisierung*. Berlin: Logos.
- Hübner, E. (2008). *Imaginationen im virtuellen Raum: Technik und Spiritualität – Chancen eines neuen Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Clavis.
- Jank, W. & Meyer, H. (2009). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, M. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Østergaard, E., Dahlin, B. & Hugo, A. (2008). Doing phenomenology in science education: a research review. *Studies in Science Education*, 44/2, S. 93-121.
- Peukert, H. (2000). Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46/4, S. 507-524.
- Rahkockhine, A., Hallitzky, M., Koch-Priewe, B., Kenzhegaliyeva, M. & Störtländer, Jan, C. (2013). Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung; nationale und internationale Perspektiven – Call for Papers. http://www.dgfe-sektion5.de/kom1/dokumente/2013-CfP_Leipzig.pdf (letzter Zugriff 1.8.2013).
- Richter, T. (Hrsg.) (2006). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rohde, D. (2003). *Was heißt „lebendiger“ Unterricht?: Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule*. Marburg: Tectum.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf, Bonn: Parerga.
- Schieren, J. (2012). Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik. *RoSE: Research on Steiner Education* 3/1, S. 75-87.
- Schmelzer, A. (2000). *Wer Revolutionen machen will. Zum Geschichtsunterricht der 9. Klasse an Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Sommer, W. (2005). *Zur phänomenologischen Beschreibung der Beugung im Konzept optischer Wege*. Berlin: Logos.
- Sommer, W. (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. *RoSE: Research on Steiner Education* 1/1, S. 33-48 & 1/2, S. 53-63.
- Steiner, R. (1983). *Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschulen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2011). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Bremen: Europäischer Literaturverlag.
- Steiner, R. (2012). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Türcke, C. (1986). *Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mucken didaktisierter Wissenschaft*. Lüneburg: Dietrich zu Kampen.
- Varela, F. (2008). „Wahr ist, was funktioniert“. In: Pörksen, B.: *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Wagenschein, M. (2008). *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.
- Zech, M. (2002). Von gestern oder zeitgemäß? Die Nibelungensage als Unterrichtsstoff. *Erziehungskunst* 01/2002, S. 11-18.
- Zech, M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

The Bard's Voice – Is Waldorf education's Class VIII play a theatre production or a rite of passage? ¹

Paul Hougham

Steiner Academy Hereford, UK

ABSTRACT. This study addresses the tradition within Waldorf Education of offering a major drama production to adolescents when they finish Class VIII (year 9, rising 14 years of age). The play is the culmination of an eight year educational cycle which has been under the supervision of a main teacher and is perceived as a bridge between Waldorf Middle and Upper Schools towards a greater degree of autonomy and consciousness. In this way, a programme of drama is carefully developed over the educational cycle. Through a higher level of professionalism, many schools choose Shakespeare at this time, possibly reflecting the dawning of new level of sophistication in the development of dramatic arts during the renaissance, placing that alongside a similar flourishing within early adolescence.

The study examines the tradition of performing Shakespeare across Waldorf schools and the primary pedagogical factors in producing such a play. Its methodology is postformal and its methods include a literature review, a survey of principal Waldorf school associations across the world, and a reflective case study of producing a Class VIII play undertaken during the researcher's postgraduate teacher training at a Waldorf school in the UK. It makes a number of conclusions that identify the Class VIII play as both theatre production and rite of passage, and suggests that both phenomena are consistent parts of all curricula, hidden or not, and recommends a more prominent professional and academic dialogue on rites of passage in education.

Keywords: rite of passage, pedagogical theatre, Waldorf Education in the UK

ZUSAMMENFASSUNG. Die Studie befasst sich mit der waldorfpädagogischen Tradition, Schülern zum Abschluss der Klasse VIII (entspricht Klasse IX in Großbritannien) die Erarbeitung und Aufführung eines bedeutenden Dramas anzubieten. Das Stück soll eine Brückenfunktion haben für die Förderung von Autonomie und Bewusstheit im Übergang von der Mittel- zur Oberstufe. Viele Schulen in England haben dieses Jahr Shakespeare ausgewählt; sie spiegeln damit möglicherweise das Erwachen einer neuen Stufe in der Aneignung dramatischer Künste wider. Die Studie geht der Frage nach, wie ausgeprägt die Tradition, Shakespeare aufzuführen, tatsächlich in den Waldorf-Schulen ist, und welches die vorrangigen pädagogischen Faktoren sind, die zu der Aufführung eines solchen Stückes führen. Ihre Methodologie ist postformal, und ihre Methoden beinhalten eine kritische Literatur-Durchsicht, eine detaillierte Untersuchung an internationalen Waldorf-Schulen sowie eine Fallanalyse, in der während der postgraduierten Lehrerbildung des Untersuchenden an einer Waldorf-Schule in Großbritannien ein Klassenspiel der Klasse VIII erarbeitet und aufgeführt wurde. Die Studie kommt zu einer Reihe von Schlussfolgerungen, die das Spiel der Klasse VIII sowohl als eine Theater-Aufführung wie auch im Sinne eines Übergangs-Ritus identifizieren. Sie weist darauf hin, dass beide Phänomene konsistente Bestandteile aller Lehrpläne sind und empfiehlt eine stärkere Ausrichtung des professionellen und akademischen Dialogs bezüglich möglicher Übergangsriten in der Erziehung.

Schlüsselworte: Übergangsritus, Pädagogisches Theater, Waldorfpädagogik in Großbritannien

1. Acknowledgements: With grateful thanks to all the correspondents at Waldorf schools around the world who generously contributed their reflections on the phenomenon of the Class VIII play, and dedicated to students of the 2012-2013 Class VIII with whom I worked with over June 2013 in honour of their hard work, humour, and the steps they took.

Introduction

‘For groups, as well as individuals, life itself means to separate and to be reunited, to change form and condition, to die and to be reborn. It is to act and to cease, to wait and rest, and then to begin acting again, but in a different way. And there are always new thresholds to cross: the thresholds of summer and winter, of a season or a year, of a month or a night; the thresholds of birth, adolescence, maturity and old age.’

Arnold van Gennep (1960, pp.189-190)

‘Pedagogical theatre is a discipline as important as any other pursued in school. It entertains, inspires and instructs in a way that is only possible when the human being, as an enactor, performs a story before other human beings. It creates moments of artistic communion that lead us to clearer understandings of what it means to be a becoming human being, both individually, and in community.’

Arthur Pittis (1996, p.31)

Waldorf education is a global community of pedagogical practice arising from the inspiration of the late nineteenth and early twentieth century Austrian philosopher, Rudolf Steiner (Steiner, 2004). Its curriculum is one that seeks to offer an experiential and holistic engagement with the natural world and human civilisation in a way that finds a correspondence between the content of the curriculum and the inner development of the child. Adopting a slow burn approach to conceptualised knowledge and a continental delay to formal literacy and numeracy until the age of 7, the curriculum is rich in art and crafts. It specifically uses aesthetics to integrate a broader ontology than that which is usually recognised by the consensus of contemporary Western culture, but one that is consistent with critical and postformal pedagogies (Freire, 1970; Kincheloe, 1999 & 2006).

This project is an exploration of how the Class VIII play in Waldorf Education engages with the changing consciousness of the adolescents of 14 years of age, in particular as a culmination of their second seven year developmental cycle. Its context and motivation is principally to support a deeper study and preparation for, and reflection on, the Class VIII play that I facilitated in June 2013 during a GTP-QTS training year. It will aim to contribute to the ‘Goethean conversation’ within Waldorf Education surrounding the Class VIII play, very little of which is in print.

The Class VIII play in Waldorf Education is a focal point and emblem of how that tradition has evolved and expressed itself from the initial indications of Rudolf Steiner. Even though Steiner himself did not give any guidance for pedagogical theatre in any broad context, let alone for the Class VIII play specifically, it has become a cornerstone of Waldorf Education. This is in all probability due to the structure of Waldorf schools where, typically, a single teacher will accompany a group of children from Class I (first year of formal schooling, rising 7 years of age - equivalence of year 2 in the UK), all the way through Class VIII (year 9). At this point, in many schools, the class will move to having a wider range of subject teachers and guardians who support the class. At the end of this eight year cycle a range of experiences are designed into the curriculum in a way that seeks to mark that transition creatively and transformatively. These are the Class VIII project (a major self-directed piece of depth-learning), the Class VIII trip (often abroad, although now less often a first time novelty for today’s children) and the Class VIII play.

In a broader context, theatre in education has a long history, sharing many themes with the role of drama and theatre in Waldorf Education, but also having a distinct lineage and diversity of practice, with distinct chapters in its evolution over the twentieth century that centre around the emancipatory work of such pioneers as Paolo Freire (1970) and Augusto Boal (1993). Whereas the therapeutic role of pedagogical theatre in Waldorf Education might attend to, in Arthur Pittis’s words, the ‘artistic communion’ of the ‘becoming human being’ (ibid), the specific tradition of Theatre in Education (TiE) that has crystallised since the 1960s also wrestles with any programme’s ‘educational agenda and its artistry, the one being moral and purposeful in its concerns, the other aesthetic and playful’ (Winston 2005, p. 310). Furthermore, within the range of drama and TiE projects, there is not as systematic a pedagogical structure relating drama and theatre to education (and particularly child development) as there is in the Waldorf model.

This study seeks to bring these two strands together, to compare the emancipatory agenda of critical theatre that has developed over the twentieth century and ask if it has any place within pedagogical theatre,

whether the correspondence in Waldorf Education between early adolescence and renaissance theatre (particularly Shakespeare) is valid and precludes any resort to other theatrical or pedagogical traditions, and to do this by asking other Waldorf schools what they are doing as well as narrating my own experience on such a journey. The literature review will provide a broad context for theatre in education and pedagogical theatre from a Waldorf perspective, before considering the changing consciousness of the adolescents of 14 years of age and rites of passage. I will make the case for a postformal methodology of bricolage, including an ethical stance that aspires to the 'tact of soul' described by Steiner (2004, p.45) as cultivating trust, rather than a legalistic and risk averse bureaucracy.

This study, draws on appropriate literature, is located within educational studies. Its findings and recommendations belong to this discipline and are also related to anthropology, sociology and psychology.

Literature review

Theatre in education

'It is an educational tool that does not just instruct children in theatrical practices but, by working with living, artistic imaginations of what it means to be a human being, in both the individual and social sense, it assists in bringing an ever more balanced relationship the soul faculties of thinking, feeling, and willing, essential for coming to a more complete understanding of ourselves.'

Arthus Pittis (1996, p.2)

The presence of theatre in education can range from the broad span of lyric, epic and dramatic forms of literacy within any language and literature curriculum to the more specific exploration and enactment of drama in schools, offered either by incumbent teaching staff or specialist drama educators. The key difference between drama in education and theatre in education is the extent to which any process might be placed upon a spectrum where its focus is either the experience of the participant (drama) or the interaction of the participant with an audience at a particular time and in a particular place (theatre). Thus, it is clear that drama skills will inevitably be valuable in preparing a theatre production, but that equally the use of role play within a history lesson in school will involve drama skills of improvisation and characterisation that do not necessitate any application within a theatre context.

The development of both drama and theatre in education began to take on a form of its own over the twentieth century, initially through the innovations of the English school teachers Harriet Finlay-Johnson and Dorothy Heathcote, and latterly as a response to the radical visions of Paolo Freire, Augusto Baol and Berholt Brecht, visions which, when applied to theatre in education, offered a child-centred process of discovery that had hitherto been alien within mainstream education. Finlay-Johnson had developed a nature-based and child-centred education at a small school on the Sussex downs in the 1910s, and applied to these principles an approach to drama in education that sought to help children converse rather than just listen (Finlay-Johnson, 1911, p.8). From the 1950s, Heathcote, a failed actress and untrained teacher, brought a powerful vision and practice of drama particularly to disadvantaged and excluded students and young offenders by using immediate situations as dramatic raw material. She upended the hierarchies of power within theatre through her 'mantle of the expert' technique in which student actors claimed authority and directorial control (Heathcote, 1979). Upon such foundations and aligned with the emancipatory practices of critical pedagogy, a distinct movement of 'Theatre in Education' was initiated by the Belgrade Theatre in Coventry in 1965 that saw a collaboration of social workers, educators and dramaturgists encourage school children 'to become agents in their own learning; to have access to the imagination and creativity of theatre within their own schools; and to be asked to engage with issues and dilemmas in a way that values their voices and their opinions' (Themen in Turner 2010, p.3).

Whilst the Theatre in Education movement has navigated the funding and policy crises of intervening decades, its relationship with scholarship and practice aimed at fulfilling aspect of the National Curriculum with regards to literacy are mixed (e.g., Kempe & Ashwell, 2000), and reflect a spectrum that places dramatic skills at one pole and emancipatory theatre at the other. In this context, John O'Toole has profiled the potential

goals of drama and theatre in education as either focusing on language, development, pedagogy or art-form (O'Toole et al., 2009). This tension and variance, however, is not limited to drama and theatre in education, as the discipline of acting had seen a similar revolution over the twentieth century, principally through the work of Constantin Stanislavski, who had brought the principal dynamism of acting from external skills to the 'method' of internally generated characterisation. Such a migration from the external to the internal shared themes with Rudolf Steiner's teachings on speech and drama, similarities that became blended in the innovative work of Michael Chekov, nephew of the celebrated Russian author and playwright Anton Chekhov. Chekov took elements of Stanislavski's method and, inspired by Steiner's work on imagination, developed a range of 'psychological gestures' that were central to his legacy, which led to acting schools at Dartington Hall in England and Conneticut in the USA and strongly influenced celebrated actors such as Marilyn Monroe and Clint Eastwood. Regardless of any practical value in affecting the apparent quality of acting achieved through such methods, the inner origination of acting methodologies and an involvement of the imagination meant that drama and theatre were evolving to a new level of consciousness, which Stanislavski himself distinguished as 'The one speech is theatrical, the other is human' (Stanislavsky, 1979, p.123). Thus, not only theatre, but also theatre in education shows itself to have evolved into an arena that, for Brecht at least, involves awakening rather than entertainment (Brecht, 1978).

Pedagogical theatre in Waldorf schools

'What is distinctive in Steiner Education is the attempt to match what is brought to the children in the content of the lessons . . . with what is really going on inside the child, their inner development.'

Alan Swindell (2009)

'Doing Shakespeare in eighth grade has become traditional in some North American Waldorf schools. There is much controversy surrounding this practice, and the major argument against it is that full length Shakespeare is too sophisticated and demanding for students so young. Badly done plays are the best proof of this assertion. But Shakespeare is the greatest theatre Western civilization has produced, and, as such, it should be explored and experienced by middle school students prior to their graduation into high school and the closing of their life together as an ensemble.'

Arthus Pittis (1996, p.29)

The Class VIII play in Waldorf education has been described as involving the first aspects of 'professionalism' in the children's experience of theatre (Rawson & Richter, 2000, p.119). But the academic and professional discourse on both drama and theatre in schools is problematic if transplanted immediately onto Waldorf education with its broader ontology than mainstream pedagogies and its intrinsic focus on the art of education, seeing the aesthetic as a bridge between the polar qualities of human consciousness present in thinking and willing (Fig. 1):

↕ GROWING DOWN ↕	THINKING AWAKE Upper school: 15-21	LEVITY Nerve – sense pole	↕ WAKING UP ↕
	FEELING DREAMING Class teacher years: 7-14	RHYTHMIC MEDIATION Rhythmic – heart & lungs	
	WILLING SLEEPING Kindergarten years: 0-7	GRAVITY Metabolic – limb pole	

Figure 1. Rudolf Steiner's threefold human.

This threefold human is a model for Waldorf Education with the curriculum crafted not from an array of content, but rather from the particular qualities of physiological development and inner experience present

at each stage of child development. Thus, the pivotal moments of the second dentition around the age of 7 and of puberty around the age of 14 mark the principal framework for how Waldorf Education is structured, with the threefold aspects of Kindergarten, Lower School, and Middle and Upper School addressing the pedagogical needs of children in very specific ways. Uniting all of the approaches to these classifications, however, is an approach to aesthetics, of the realm of feeling as a mediator that aspires to a commitment to truth, goodness, and beauty, the transcendental virtues of classical Greek philosophy and many perennial philosophies since. Steiner ascribed these virtues to the physical, etheric and astral (physical, metabolic and emotional) aspects of the human respectively (1986). These he saw to serve as the foundation for individuation and the emergence of the human ego (understood in the stricter terminology of an autonomous self rather than the coarser modern usage of instinctual avarice). In this context, pedagogical theatre takes on a particular importance at the time of puberty when the child's astral (emotional) body comes on line more fully and, following Steiner's pedagogical law, the teacher's role is to bring into play their own individuality as guide. Thus, the threefold human of willing, feeling and thinking extends into a more complex ontology of the sevenfold human that provides a map of development in consciousness, with clear transitions that may lead to rites of passage (Fig. 2):

Sevenfold human (& natural correspondence)	Potential age	Child's evolution of consciousness	Acts upon	Teacher's modelling
1 – Physical body (mineral world)	0-7	Will , structure	←	Vitality / models to imitate (etheric)
2 – Etheric body (plant world)	7-14	Vitality , metabolism	←	Feelings / authority to emulate (astral)
3 – Astral body (animal world)	14-21	Feelings , animalistic self	←	Thinking and autonomy / rules & patterns to follow (ego)
4 – Ego body (human world)	21-42	Thinking and autonomy : waking / cognitive / cortical consciousness	←	Imagination : enlightened animalistic self
5 – Spirit self body	Potential evolution of consciousness	Imagination : enlightened animalistic self	←	Inspiration : enlightened metabolic self
6 – Life spirit body		Inspiration : enlightened metabolic self	←	Intuition : enlightened mineral self
7 – Spirit human body		Intuition : enlightened mineral self	←	???

Figure 2. Steiner's Pedagogical Law and conception of the sevenfold human as a basis for individual development (after Steiner, 1994; Lachman, 2003; Hougham, 2012iii).

Swindell (ibid.) observed that Waldorf Education aims to align the essence of consciousness within the curriculum with the developing consciousness of the child. This is applied as the Class VIII child is introduced to the political and cultural renewal of autonomous human agency that occurred during the ages of renaissance and revolution and that might be compared to a parallel emergence within the consciousness of the young adolescent. Where Shakespeare lies within such a historical stream and the applicability of his plays within a school curriculum formed part of my consideration of how such pedagogical insights might be applied.

Rites of passage

'The imagination of a boy is healthy, and the mature imagination of a man is healthy; but there is a space of life between, in which the soul is in a ferment, the character undecided, the way of life uncertain, the ambition thick-sighted.'

John Keats (1994, p.60)

A report for the UK government's Department for Schools, Children and Families in 2008 looked at successful transitions between primary and secondary schools, specifically from the perspective of inclusion and socio-economic status (Evangelou et al., 2008). In identifying social adjustment, institutional adjustment, and curriculum interest as factors that enabled a successful transition, the principal criteria in making such a judgement was the smoothness of that transition. Despite this transition being for rising 11 year olds and socially constructed by the organisation of schools into primary and secondary rather than aligning to any physiological or psychological transition arising in the children themselves, the Evangelou report clearly values transitions in how invisible they can be. This smoothening of experience is clearly opposed to the purposeful emphasis of crisis present in traditional rites of passage. The French anthropologist Arnold van Gennep both coined the terminology of 'rites of passage' as well as delineating crucial aspects to their intricate infrastructure. This includes processes of dying to an obsolete part of the self, entering into a suspended state of liminality (Turner, 1992), undertaking a journey of trials and dangers (typically through both a psychological and physical landscape), to then be integrated into a new strata of social organisation and privileged with secret knowledge. The admission into secret knowledge includes a process whereby the 'sacra are unveiled to the novices... the exposing of these bogeymen of their childhood is the central event of the ritual' (van Gennep, 1960, p.79). Such a distinction between the world of the child and that of the initiated adult involves the revelation of individual and social agency in the drama of life, van Gennep gives the example of Hopi novices being shown the adults of their family behind the Katchina masks of the tribe's cosmic drama, a clear adoption of responsibility within that cosmic drama, and an induction into a participation in its agency (ibid.). This participation in the stage management of destiny has clear implications for educationalists and teachers who are at all concerned with the existential aspects of student centred learning. Van Gennep also notes, however, that initiation rites marking the 'transition from childhood to adolescence' (1960, p.68), even though they surround puberty, are complicated in how 'physiological puberty and social puberty are essentially different and only rarely converge' (ibid., p.65). Whilst there is a clear variation for individuals and groups as to the timing of their transitions and whether rituals, rites and ceremonies are constructed for either those individuals or groups, their timing will be initiated by an ontologically wide range of triggers including the physiological (e.g.: the onset of menstruation for girls) or psychological (e.g., dreaming of an 'arrow, or canoe, or a woman' (ibid., p.69).

Rites of passage persist within many indigenous societies with varying levels of care being taken for the autonomy and wellbeing of the initiate that conveys something of the emancipation present within those societies. Within contemporary non-indigenous societies the apparent lack of rites of passage has been cited as part of societal dislocation and alienation (Estes, 1993; Bly, 1990 & Meade, 1993), yet attempts to remedy this situation have led to artificial endurance tests that despite a strong ecological focus, lack the reintegration aspects of fully functioning rites of passage (Cushing, 1998). Also lacking in such attempts to reproduce initiation rites through intense physical experiences is an effective cosmology which offers an interface of human agency and transformation with the mysterium of the cosmic. Looking at a functional model for rites of passage where the 'sacra are unveiled' (ibid.) necessitates an ethical phenomena of the sacra in the first place, regardless of any metaphysical status afforded by the delusions of either Dawkins (2006) or Sheldrake (2012), but perhaps liberated by the pragmatic realism of De Landa (1997). Such unveiling is not a debunking cynicism but rather a collaborative immersion in the stage-management of destiny that has clear parallels with cultivating autonomy in adolescents.

In this context, the Class VIII play is clearly more than a drama production, focused as it is towards a specific phase of child development and typically dominating the surrounding curriculum. Whether it might be considered a rite of passage in the above sense is the global context of this study, and how this impacts its pedagogical strategies, the specific inquiry.

Methodology, methods and ethics

Methodology

Within academic traditions the revelation of any inquiry's methodological approach, that is, the theory it adopts about the nature of inquiry itself, is an important preface to deciding which methods are most appropriate to the inquiry at hand and how the questions posed are best answered. Reflecting broader philosophical developments over the past two centuries, the spectrum of methodologies that are available to a researcher tend to be either quantitative or qualitative, and dominated by either statistics or experience respectively (Cresswell, 2003). In the last fifty years, a more moderate approach has seen the use of mixed methods that involve aspects of both, with the social sciences unpacking the complex dynamics present in how the questions we frame necessarily determine the shape of the answers we receive back. Within such a history have been discourses that question the very infrastructure of research scholarship and its inability to transcend its own epistemological, ontological, and political assumptions. In this context, the work of the American educationalist Joe Kincheloe was pivotal in developing the critical, emancipatory work of Paolo Freire and challenging the sleep-walking consciousness of most all education in the West as ignorant of diversity in both its demographics, economics, and cultures (Kincheloe, 2006). Most importantly, however, has been the challenge to reductive and restrictive ontologies – our landscapes and capacities of consciousness - that are admitted into research programmes, and Kincheloe's championing of a post-colonial ethic in educational research has enabled a renewed engagement with dreams, intuitions, songs and stories into a critical ontology broadly described as postformalism. Here, Kincheloe had identified a range of consciousness emerging beyond the stages of human development identified by Piaget that culminated in 'formal operational' cognitive skills (1926 & 1952) (Fig. 3):

Age	Stage	Activity
0-2	Sensorimotor	Expansion of reflex into object relations. Egocentric.
2-7	Preoperational	Magical thinking oversees motor development, egocentrism weakening.
7-11	Concrete operational	Retention of logical thinking, no longer egocentric
11-16	Formal operational	Abstract reasoning

Figure 3. Jean Piaget's developmental phases.

A central part of Kincheloe's work in postformalism was to bring forward the role of 'bricolage' in research methodologies. This built on the well established practice of triangulating evidence – providing a number of vantage points on the same phenomena in order to increase the security of any truth gleaned by the research process – and elaborating it into the multiperspectival – a multiplicity of methods that Kincheloe blended with the patchwork qualities of consciousness described by Jacques Derrida (1978) and Deleuze & Guattari (1972). These central characters of mid to late twentieth century French philosophy had taken the common usage of the word bricolage (amateur DIY) and applied it to cultural studies, giving rise to a very authentic and human narrative description to how knowledge is developed rather than the linearity and formalism that had previously prevailed in academic discourse.

The themes of postformalism and bricolage have been explored extensively and applied to the praxis of Waldorf Education by the Australian educationalist Jennifer Gidley in her 2008 doctorate. I have also previously addressed them and related them to the diaphaneity of aperspectival consciousness – a capacity whereby through an awareness of our temporal, spatial and cultural context, insight can become radiant with the experience of limitation, and paradoxically reaches towards periphery of consciousness itself (Hougham, 2012ii). This process of engaging with epistemological limitation goes to the heart of Goethean observation, a central theme within Waldorf education, that at a very immediate and practical level within both the classroom and staffroom might be expressed as the injunction to 'sleep on it' in recognition of the digestive function of sense experience and consciousness. More theoretically, it is a method of observing the world that seeks to restrain conceptual classifications enough in order to be able to observe and experience phenomena

within a stream of time, space and consciousness rather than merely limiting them to an isolated event that can be neatly labelled. This ‘delicate empiricism’ is so named because:

‘It doesn’t impose a theory, but nor does it deny the human faculties their role in coming to know the world. But the faculties have to treat the world with delicacy in order to find the world rather than find our specifically human faculties reflected in it.’

Isis Hazel Brook (2009, p.37)

So, it restores the freedom to Plato’s forms and brings back to consciousness a participatory bliss in co-creating the world. For example, within a model of Goethean observation, a leaf is nothing static or defined, but extends backwards and forwards in time, is further extended by its location and its relationships within that location, and is extended again by its participation in any cultural significance and creativity within the realm of observing conscious beings (humans). For some more limited narrators of the scientific tradition the vast array of variances in culture need to be controlled and eliminated in order to arrive at any valid knowledge. For the Goethean observer these variances are integral to the epistemological process. This by-water of scientific method from the early nineteenth century is finding new resonance beyond its traditional champions in anthroposophy in the postformalism of Kincheloe and the neo-realism that Manuel de Landa ascribed to Gilles Deleuze (de Landa, 2002) where the world itself is a constant becoming:

‘Instead of making the world depend on human interpretation, Deleuze ... achieves openness by making it into a creative and complexifying space of becoming.’

Arturo Escobar (2000, p.127)

Here, research methodologies emerge as practical, honest approaches to how we as individual humans can learn and extend our insights whilst being aware of traditional forms:

‘This is how it should be done: lodge yourself on a stratum, experiment with the opportunities it offers, find an advantageous place on it, find potential movements of deterritorialization, possible lines of flight, experience them, produce flow conjunctions here and there, try out continuums of intensities segment by segment, have a small plot of new land at all times.’

Gilles Deleuze & Félix Guattari (1980, pp.160-161)

It is this image, for me of an eagle upon a ledge, surveying the plain below within an instinctive ecosystem of a learning community, that has guided my research.

Methods

The methods for this study were threefold. Firstly, the above literature review offered a context for pedagogical theatre in Waldorf schools and specifically linked this tradition to the broader context of theatre in education.

Secondly, a survey of other Waldorf schools provided a selective snapshot of what similar schools were producing this year as a Class VIII play, including reflections by their teachers. The sampling involved here was largely determined by the resources available, which included a lack of translation facilities and a lack of time to contact each Waldorf school individually. In order to maximise any potential response I emailed all Waldorf school associations listed in the Waldorf World List (Pedagogische Sektion am Goetheanum 2012) in geographical regions with over 30 schools, apologising for communicating only in English, and asking for my email to be forwarded. These regions were: Europe, the UK, New Zealand, Australia, North America, South America, Germany, Norway, Sweden, Italy, and the Netherlands. The survey included an open (public) inquiry as to which play they were producing and closed (confidential) questions with regards to any renaissance focus, teacher longevity, aspects of therapeutic casting, and student autonomy.

Thirdly, a case study involving my own experiences in producing a Class VIII play in June 2013 was undertaken using an action research model strongly influenced by positive psychology (Lewis in 2011), contemplative inquiry (Zajonc in 2009), and appreciative inquiry (Cooperrider & Whitney in 2005),

methodologies that have framed previous educational research that I have undertaken in and around Waldorf Education (Hougham, 2012ii, 2012iii, 2013i, 2013ii). Interspersed throughout such explorations was a bricolage of reflections and insights that arose within the action research case study and were admitted to the study despite their lack of adherence to any formally circular or spiralic processes of reflective practice. As an overall atmosphere for the project as a whole the Grail quest of seeking questions that would unlock the vibrancy of the landscape was always sought, and the blending of postmodern bricolage and Goethean observation provided the framework from within which to ask such questions.

Ethics

The ethical dimensions to this study extend across its various methods. Both the survey and the case study raise questions as to agency and reputation, where the process and results of the research itself might involve an objectification and disempowerment of any actors either directly or tangentially involved. In approaching the case study as an opportunity for pedagogical reflection and narrating my own experiences as reflective practice, the location of insight in my own practice moved the focus of agency to my work as a teacher rather than the experience of the children themselves and addresses to some extent the dangers involved in educational research that may not be cognisant of the effects on other players (Clough, 2004).

Any process of reflective practice involves an approach to the experience itself that is not neutral, but carries with it the biography of the researcher. Here, any ethical integrity is achieved not through removing all vestiges of individuality and bias, but by declaring what is known of them, and aspiring to a level of trust in the rigour of the gaze, allowing it to be appropriately admonishing and celebratory where necessary, and being clear and transparent about the known origins of the researcher's particular 'stratum' upon which he or she 'lodges' (Deleuze & Guattari, *ibid.*). Within this context, therefore, and particularly within a dialogue that involves social and cultural variances, it is important to note that I am a white British male of a suburban middle class demographic, Anglican by religious tradition, a postmodern neo-realist by philosophical inquiry, engaging a shamanic medicine path by spiritual practice, university educated to Masters level, and a mature trainee teacher - adopting teaching as a second profession after a professional background in traditional acupuncture and executive management. Within the arena of teacher training, I have completed the UK's national teacher training programme and a Postgraduate Certificate of Education alongside the Art of Education course offered by the West of England Steiner Teacher Training. Undertaking all three programmes has arisen from a commitment to quality and access in education and a judgement that Waldorf Education seems to offer both a method and an approach that is intrinsically ethical and effective (Elkind, 1997). The detractors of the tradition frequently cite a covert alliance of anthroposophy and Waldorf Education as a symptom of the schools' bad faith, and whilst I note the complexity of such questions I choose not to address them here, in part as I have already explored them in some depth (Hougham, 2012ii), but also due to a more pressing interest in the dynamics of consciousness and ethics rather than any policing of its institutions. Accordingly, it is important to elaborate that the philosophical and ethical frameworks from which I approach this study from are decidedly postmodern (and particularly postformal), critical (valuing the emancipatory role of education), and pragmatic (I want to know what works). Finally, it is important to note that I approach the nomenclature of anthroposophy and Waldorf Education with caution, and consider that it can carry something of a cultural supernaturalism not present in the spiritual monism at the heart of Steiner's thought (Cruse, 2004). As discussed above, it is the neo-realism of Deleuze (*ibid.*) and the pioneering histories of Manuel de Landa (1997) that I experience as carrying forward crucial aspects of the exploratory work of Goethe and Steiner.

Data and analysis

Surveying the Class VIII play

The response to my email sent towards the end of May 2013, some 3 weeks before the main lesson block for the play started, was good, with some 24 schools responding. I had previously been advised by colleagues

that teachers don't tend to take part very extensively in such surveys, and whilst one national organisation declined to forward the email on to individual schools, most were courteous and professional, although understandably the principal response was from English speaking schools in Australia, New Zealand, the USA and Canada.

Out of 24 respondents (see Fig. 5), 7 schools reported having produced a Shakespeare play in Class VIII, and of these 7, 2 were in regions where English was not a first language (Germany and the Czech Republic). Of the remaining 5, 2 were in the USA with one each from Australia, New Zealand and the United Kingdom. Whether the fact that around 30% of those who responded put on a Shakespeare play in their Class VIII is a significant proportion is clearly open to interpretation.

Some of the methodologies and traditions around looking to Shakespeare for the Class VIII play are not firmly embedded in the Waldorf movement worldwide, and what emerged from the rest of each discourse with respondents was a high level of therapeutic casting and student involvement in the productions themselves. The confidential part of the survey addressed a number of areas of specifically pedagogical interest (Fig. 4).

Is there any renaissance focus to the play or to the setting in which it is being performed?

How much are you casting therapeutically?

How long have you as a class teacher been with the class?

How much student autonomy has there been in play selection, casting, setting?

Any other comments:

Figure 4. Confidential aspects to the Class VIII play survey.

School	Geographical region	Play
Willunga Waldorf School	South of Adelaide in Australia	<i>The Loathely Lady</i>
Castlemaine Steiner School & Kindergarten	Australia	<i>The Tempest, by William Shakespeare</i>
Calgary Waldorf School	Alberta, Canada	<i>The Wizard of Oz</i> , by Frank Baum
Portland Waldorf School	Milwaukie, USA	<i>Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat</i>
Cincinnati Waldorf School	Ohio, USA	<i>The Great Brain</i> , by John Dennis Fitzgerald
Cape Ann Waldorf School	Beverly, Massachusetts, USA	<i>An Inspector Calls</i> , by J B Priestley
Highland Hall Waldorf School	Northridge, California, USA	<i>The Importance of Being Ernest</i> , by Oscar Wilde
Waldorf School of New Orleans	Louisiana, USA	<i>The Shadow</i> - an original screenplay by the class
Michael Hall	Forest Row, East Sussex, UK	<i>Les Miserables</i> , by Victor Hugo
Waldorf school, Ostrava	Czech Republic, Europe	<i>Romča and Julča / Romeo and Juliet, by William Shakespeare</i>

York Steiner School	UK, Europe	<i>The Canterbury Tales</i> , by Chaucer, adapted by Martin Riley
Spring Garden Waldorf School	Copley, OH, USA	<i>A Midsummer Night's Dream</i>, by William Shakespeare
Taikura Rudolf Steiner School	Hastings, New Zealand	<i>As You Like It</i>, by William Shakespeare
Freie Waldorfschule Graz	Austria, Europe	<i>Einen Jux will er sich machen</i> ('A Day well spent' by Oxenford) adapted by Johann Nepomuk Nestroy
Waldorf School and Lyceum	Semily, Czech Republic, Europe	<i>Balada Pro Banditu</i> , by Ivan Olbrach, adapted by Milan Uhde
Santa Cruz Waldorf School	California, USA	<i>You Can't Take It With You</i> by Moss Hart and George S. Kaufman
Freie Waldorfschule Augsburg	Germany, Europe	<i>Much about Nothing</i>, by William Shakespeare
Charlottesville Waldorf School	Virginia, USA	<i>Alice in Wonderland</i> , written by Michelle Vargas with songs added by the class
Waldorf School of Princeton	New Jersey, USA	<i>A Midsummer Night's Dream</i>, by William Shakespeare
Waldorfschol Gladbeck	Northwestern Germany	<i>Suddenly millionaire</i> by Frederike Wandersleb based upon "The one-million-pound-note" by Mark Twain
Rudolf Steiner Schule Nürtingen	Southern Germany	<i>The Wave/die Welle</i> by Morton Rhue

Figure 5. A profile of plays produced by Class VIII's in Waldorf schools across the world in 2013, with plays by William Shakespeare highlighted.

In nearly all cases, the choice of play was determined by the pedagogical needs of the class rather than having any renaissance focus, even if it did have some connection to the curriculum either in terms of time period or subject matter. Almost all teachers cast therapeutically to some extent, one correspondent describing a near universal experience:

'In general, there always has to be a balance between putting each student in a part that is right for them, as well as putting together a full cast that is able to function and create a play that they are proud of. What I mean is that if you put each student into a part that is opposite from their temperament, or is in some way very difficult for them, you can raise the frustration level too high and cause damage to the whole production. On the other hand, if you put each student in a role that is too easy for them to play you will lose the real opportunity to extend them into an area that they normally wouldn't go You will never get it completely "right" and there is always bound to be some controversy, whether from the students themselves or the parents.'

Respondent # 1 (28/05/13)

There did, however, seem to be a level of consensus that the entirety of the process offered therapeutic opportunities, one respondent saying of their play, that 'about 75% was deliberately therapeutic, but in the event, nearly all of it turned out like that' (respondent # 12, 03/06/13).

The length of time each teacher had been with the class was surprising, as I had expected to hear that most all Class VIII plays would have been produced by the Class Teacher at the end of their 8 year tenure. However, of the respondents who answered this question (15), 2 had been with the class for only one year,

and from that there was a fairly even distribution, with the mean being just under 5 years.

With regards to student autonomy, there was little in terms of the selection of the play, some consultation happened for casting, but nearly all respondents reported extensive collaboration with students in terms of the setting of the play, costumes and set as well as blocking, acting and musical interludes, with a class at one school writing an original screenplay and filming it. This also offered the opportunity for learning the technical skills of film-making of which the class teacher reported:

‘I am really excited about what we have accomplished, since we not only created a pretty amazing product (if I do say so myself) but we also were able to follow Steiner’s indications about learning an important practical trade in the students’ world. They now have a much deeper understanding of and appreciation for the production of visual media.’

Respondent # 11 (02/06/13)

The vast majority of schools, however, saw the class teacher choose the play, sometimes after having read through a number of different plays and discussed various options with the class. This was similar to casting, where teachers typically consulted the class but then made the final decision. The survey’s final question yielded some interesting comments relating to rites of passage that, whilst present in my own deliberations and preparations, had not been mentioned in the survey itself:

‘I thought you might be also interested to know that in class 7 (your equivalent class 8) we take the students on a 10 day camp to the outback - it’s actually a camel trek and serves in many ways as a Rite of Passage for them. It is the first time they have been away from their families for such an extended period of time. They walk about 15 - 20 kms each day. Each morning they break camp, walk, and at the end of the day set up a new camp for the night. It is a wonderful experience and they come back very changed in many ways. They go straight into a 2 week holiday period at the end then return to school for their final term of primary school, which includes their class play.’

Respondent # 2 (28/05/13)

Other respondents spoke too of the level of independence achieved by most classes in producing their play as a central feature of their projects’ aims and objectives. This was also central to the play I produced with the students themselves taking over operation of the school’s complex lighting array for the first time, and initiating a new level of student ownership in the management of stage technology. That production is now discussed.

The case study: critical incidents and golden moments

Through the happenstance of my teaching role during my training year and my facility with teenagers, I was tasked to take the Class VIII play as the last main lesson of the year for this particular class. Whilst the Class VIII play frequently features as part of a culmination of the ‘class teacher’ years in Waldorf Education with one teacher taking a class through from Class I, I was entering into a new relationship with this class over my training year that culminated in the Class VIII play. My role as Class co-guardian was both pastoral and pedagogical, delivering a variety of subject lessons, including geometric art and English, prior to taking on the play. The school tradition was to perform Shakespeare in Class VIII and in recent memory of the past decade only one class had deviated from this tradition, to some consternation within the community. This chimed with the tradition in North America for Class VIII to perform Shakespeare (Pittis, *ibid.*), specifically his comedies:

‘Some of Shakespeare’s romantic comedies can be done very well by eighth graders if the plays have been carefully shortened and the students understand Shakespeare’s language and how it is used. The romantic comedies truly have something for everybody, and the key to success is capturing the plays’ pure theatricality and honouring their language, not sporting velvet brocade, long gowns, floppy hats and sagging tights.’

Arthur Pittis (1996, p.29)

By early Spring I had settled on *The Comedy of Errors* as a suitable play, predominantly through an intuitive process that was seeking a therapeutic and transformative experience for the class as a rite of passage,

as described above. This arose through a perspective of the class's needs that, whilst inhabiting the strata of consciousness appropriate for early adolescence, artfully described by Steiner as both boorish and coquettish (Steiner 1996, p.82), saw a level of foolery and petty scrapping in the boys and a reticence of voice in the girls that called for particular attention. The challenge, therefore, had been to select a play within which foolery could be taken seriously and the iniquities of class violence and the subjugation of women could be challenged within a dramatic experience. The Comedy of Errors seemed to meet this challenge:

'There is domestic drama, certainly, in the tensions between Adriana and her husband, and Luciana and Adriana debate the issues of womanly compliance and assertion. More interesting, perhaps, is the master and servant relationship. Indeed, the dark side of the comedy coincides with a principle of farce: that much of the action, if taken at all seriously, is simple cruelty ... being sane in a mad world bears hard upon the servants, the shock absorbers of the social system.'

Ralph Berry (1988, p.22)

A further challenge, was to meet the inner need of adolescents for privacy and tend to the dislocation caused by the development of a sense of 'shame or embarrassment' which Steiner described as feeling as though 'I must have something in my individual, inner life that is mine, that I do not wish to share with anyone else; I must have secrets' (Steiner, 1996, p.80). The Comedy of Errors seemed to serve such a purpose well with its constant existential duplicity: 'In this most binary of plays, there are always two sides to events: what it looks like, and what it feels like' (Berry, 1995, p.78).

Central to my pedagogical approach was a student-centred methodology adopting a broad range of moral dialogics as pertinent to Waldorf Education as they are to critical pedagogies (Freire, 1970; Bohm, 1996; Armitage & Thornton, 2010). As described above, Steiner frames this as a pedagogical law whereby each human 'body' is influenced in its development by the influence of other 'higher' bodies surrounding it, typically through the agency of the teacher (Steiner, 1972, p.41). This then impacts upon the activity called for in the person of the teacher whereby for the rising 14-year-old adolescent emerging within the chrysalis of their astral body (the flux of their emotional life), it is the directorial and dialogical qualities of the teacher that play a central role in guiding the healthy emergence and integration of such flux. Involving the students, therefore, in as many aspects of the production as possible, within the overarching scheme of my own directorial grasp of the project, was my principal pedagogical strategy. This worked well and from the inception of the project a blending of formative assessment (Heritage, 2011) and moral dialogics (Alexander, 2012) proved very effective in both navigating the lessons themselves, but also helping validate the students' own perspectives and autonomy. In establishing the assessment criteria for such an approach the students developed a powerful expression of their own hopes for the play (Fig.6):

My hopes are that it will be the best Class VIII play yet.
 I hope that no one forgets their lines and everyone enjoys themselves.
 Everyone should put effort into it and do as best they can whilst trying to enjoy it.
 A play can only be good if all the separate pieces come together and all work well.
 Lots of comedy and no scenes that are boring.
 I hope that everyone works hard so the end result is really good.
 Good make-up and costumes.
 If we do it well it will give us responsibility so we can be mature.
 After the play, I hope everyone will be more confident and feel super good about themselves.
 Deciding together where we are setting the play and what things we are putting in to the play.
 I hope that we can look back and be proud.

Figure 6. Class VIII hopes for the play.

Part of the breadth of student led creativity involved in the early stages of the project a consideration of an appropriate setting for the play that addressed the themes of identity, commerce, flirtation and courtship, and violence. The class itself veered over a number of lessons between the settings of a nihilistic nowhere, World War II and Las Vegas. The Las Vegas suggestion I had thought inspired, grasping the quality of the play where 'much of the fun comes from seeing primal fears crowd in upon the merchants' (Berry 1988, p.21). Whilst some of the implications of these settings were considered by the class under my guidance, a parents' evening saw a concerted expression on behalf of the parent group in favour of using Elizabethan costume for the play, partly due to the school's traditional approach to the class VIII play, but also due to a suspicion of the more critical elements involved in a modern setting, considering the latter too experimental and consciously awake. As a teacher, I had not seen this coming, nor was I anticipating any need to defend my pedagogical approach in the way that would have been required to sustain my plans, and so I quickly acquiesced to the will of the parent group. In fulfilling a commitment to take responsibility for the decision rather than disingenuously play politics between the children and their parents, I did present the revision to the students in a way that placed the consultation with the parents in the context of theatre life in general, and specifically the dynamics of financial backers, angels and sponsors, who all contribute to the viability of any project. I also, genuinely, conveyed a personal view that the reversion to Elizabethan costume would be a potentially helpful support for each of them to step into character. Despite this, the atmosphere in the room as I shared this information was palpably painful. Some students argued that they should decide, rather than the parents, but this was argued weakly, as if they already knew the events of the parents' evening, and my experience at this point was of letting the students down. In the event, the Elizabethan costumes, supplied in toto by another school angel, worked very well, and it may be that the parents were correct. But the creative deflation in both myself and the class took some time to recover from, and in future productions a far earlier consultation process with the parent group or a stronger liaison with colleagues within the school supporting the class teacher's pedagogical lead, is clearly necessary.

The pedagogical role of the class teacher in providing a clear direction for the students whilst also allowing as high a level of participation as possible is a spectrum or tension that is part of contemporary teaching discourse and perhaps most clearly present in the growing culture of co-operative learning (Slavin, 1994). I adopted this approach to teaching and differentiation by developing small groups from and with the whole class that were given specific and appropriate tasks. This bore similarities with the differentiated aspects of role play described by Rick Lee (Fig.7) and the varying focus afforded by different frames of experience:

ROLE	FUNCTION
Participant	I am in the event
Guide	I show you how the event was: I was there
Agent	I must re-enact the event, so that it must be understood
Authority	I must re-construct the meaning of the event because it has occurred
Recorder	I clarify for those in the future so they may know the truth of the event
Press	I was not there but I provide a commentary as to why I think the event happened
Researcher	I research the event for those who live now
Critic	I critique / interpret the event as event
Artist	I transform the event

Figure 7. General role function in relation to frame distance. Adapted from Lee (1996, p.67).

Such a landscape of intimacy describes the distance of the observer from the focus of attention and echoes the collapsed liminality present in theatre between the audience and performers. It also provides the essential reintegration component of effective rites of passage and that are missing from some adventure based outward bound contemporary versions (ibid.). Also lacking in such attempts to reproduce initiation

rites through intense physical experiences is an effective cosmology which offers an interface of human agency and transformation with the mysterium of the cosmic. The presence of such an interface will determine whether any learning inhabits an existentially neutral and ontologically narrow 'zone of proximal development' (Vygotsky, 1997) or takes on the potentiated liminality of initiation (Turner, *ibid.*).

In seeking to maximise each student's investment and interest in the project production groups were differentiated according to set design and construction, lighting design, musical composition, wardrobe and make-up. These groups all pursued their tasks reasonably well, reporting back to the whole class during plenary sessions. A cross curricula strategy also worked well with the music, games, handwork, art, learning support and religion teachers all adapting their lessons or offering additional lessons in support of the play. From the third week the whole class was not only off time-table in terms of their usual lessons, but also with regards to the structure of their breaks. This was a risky strategy in terms of holding the infrastructure of the class and their rhythmic landscape, but both necessary and useful in taking them into a altered state of non-ordinary reality where they were not only expected to self-manage their wellbeing within an unfamiliar routine structure, but also to identify and respond to their own priorities for their roles in the production. But as one aspect of the framework around them loosened, another aspect became much more focused and structured as one of the spontaneous reactions to the class and the project.

Within Waldorf education a morning verse, differentiated according to lower school and upper school, is something that unites the tradition across the world. Whilst using spiritual language, it is not considered religious, but rather an honouring of the sacredness of the child and their place within nature and a dedication of the day towards healthy work and growth. My observation in a number of contexts has been that the higher up the school the children move the more surly aspects of adolescence play a part in a mumbling exposition of this verse. As we entered the main lesson block, I began working with posture and voice systematically in a way that included limbering and voice exercises prior to speaking the morning verse, and having the students adopt a centred and neutral standing posture that I was introducing from my own background and training in Chinese health arts, specifically *qi gong*. This level of discipline started to have a positive effect on the class, and I allied it to imaginative work with the range of the class voice itself. At the beginning, I asked the class to imagine their voices reaching to the trees in the surrounding courtyard, the following day it was to the hills surrounding the school, then the mountains, rivers, on to the coastline, the further mountains of Europe and beyond and culminating in a world-wide reach that specifically included all other Class VIIIs in Waldorf schools. At this point, I had received enough response to my survey to share with them the names of those other schools and the plays which their Class VIIIs were producing, for this to have a deeper meaning for their projected voice. The list of productions attracted much interest over breaks. As we continued in to the main lesson block, the impact of individual student absences began to be felt in rehearsals, and in an attempt to work with this positively in terms of the group dynamic, I brought the register into the growing ceremonial aspect of the morning verse by starting with a limbering up and adopting an appropriate posture for the greeting whilst I did the register, pausing on absences and asking for good wishes to be sent to those not present, recognising that we were only as strong as our weakest link. This ceremonial aspect evolved towards the end of the project as an attempt to let off steam by allowing Shakespearean greetings or insults to take the part of the traditional 'Good morning Paul'. Thus, 'Marry sir, I am here!' was an accepted alternative, as was 'Fie on thee wretch, I am here!', although the latter seldom arose. In all, the framing of the day in this way was a indication of how the class as a whole were working with their broader 'gesture' and both posture and language were swiftly changing, affected by a digestion of the language of the play and the requirements of their characters' postures on stage. Thus, under the guise and mask of theatre, they were experimenting with their own expressions, postures, selves.

Seizing the moment soon became a feature of my own directorial skills and was most evident in the penultimate week of preparation when many of the students had still not learned their lines and the class effectively crashed. My best moment as a teacher during this main lesson was, in response to a few students' request to have additional rehearsals over the weekend, to say that I was available but that I needed for them to have a class meeting without me present, to decide what their will was, and to let me know. Accordingly, one student came in for personal tuition on the Saturday and nearly all of the Class came in that Sunday for

extra rehearsals, visibly changed as a result of acting of their own volition. This was balanced by a moment on the following day, the day before the first performance, where I delivered a carefully timed director's rant (suggested by one of the helping parents) that reflected to them precious moments being lost to pettiness rather than at each moment grasping the play and ensuring that all lines and cues were to an appropriate standard, which they were not, even at that late stage. Despite such clear interventions, something must have worked well to the extent that the productions, whilst varied, were good, the final one exceptional, and the class came away feeling good about the production itself and that they had done it themselves.

Conclusion (resonances and wonderings):

'In the last week of June, Class 8, after 4 weeks of precise and dedicated preparation, put on four productions of 'The Comedy of Errors', a play written by William Shakespeare in 1594. They had two casts; the Red Cast and the Blue Cast, and a handful of people had roles in both casts. They made the production almost completely by themselves, doing the sound, lighting and set design; choreographing all the scenes, and introducing the performance with their own MC'

Gnome's Yearly – Class VIII Good News, July 2013

'In a visual age which values spontaneity and sensation over technique, the knowledge of how to play Shakespeare's texts and how to read them may very well not survive. It is urgent that we learn to value his form again and that we learn from form rather than distrusting it.'

Peter Hall (2000, p.70)

The over-arching model for Waldorf Education is that of young human as emerging from a chrysalis of potential rather than a fractured tearing or an imprinted domination. My most immediate experience of this has been observing the difference between the subtle beneficence that iambic pentameter offers the structure of the young adolescent's emerging consciousness, and the apparently brutalising impact of teaching systematic synthetic phonics to 5 year old children who are clearly not ready to 'bite down' on experience in a way that such language acquisition demands. Concerns for a healthy birth and emergence are reflected in Steiner's consideration that our current epoch's cultural challenges are a symptom of the renaissance spirit not having been fully born. So, too, there is a concern for a healthy emergence of the adolescent into their own renaissance, honouring the nurturing restrictions of their childhood but knowing too the powerful liberation of the storms ahead, and how to navigate them. These revolutionary aspects to early adolescence must be navigated with reference to the existing foundations from which such revolutions will arise, and in particular the surrounding cultures of the school and the student's home life.

Shakespeare performed as a reactionary and ill-illuminated homage to Elizabethan imperial glory was not the goal of the production I was involved in, nor did it seem to be reflected in the aims of my global peer group. Almost inadvertently, however, many aspects of our production were Brechtian in their cultivation of consciousness for both the audience and performers. The address to the audience at the beginning of the play, an interspersing of modern songs within the action, the emphasis of various characters' asides to the audience, and the open staging and visibility of set changes all held aspects of Brecht's 'distancing effect' (Thomson & Sacks, 1994). This aspect of critical theatre seeks not to suspend disbelief in the anaesthetic aspects of entertainment, but to awaken human insight into the nature of our situation and condition. Thus, the 'voice' of the bard, liberated in its freedom by the form of Shakesperian verse, provides an internal infrastructure for human expression that is potentiated at during the liminal transitions of rites of passage. The Class VIII play in Waldorf Education is clearly both a theatre production and rite of passage, but maybe elements of drama and liminality are at the heart of all curricula, whether explicit or hidden, and maybe a more prominent professional and academic dialogue on rites of passage in education would serve the healthy development of the bard's voice.

References

- Ahern, G. (2009). *Sun at Midnight: the Rudolf Steiner Movement and gnosis in the west*. Cambridge: James Clarke & Co.
- Alexander, R. (2012). International Evidence, National Policy and Classroom Questions of Judgement, Vision and Trust. *From Regulation to Trust: education in the 21st century. International Conference on Education, Jerusalem, 24 May 2012*, Closing session keynote conference paper.
- Armitage, A. & Thornton, A. (2010). Dialogue as a critical research methodology. *EURAM 2010*. Conference paper.
- Barton, J. (1984). *Playing Shakespeare*. London: Methuen.
- Berry, R. (1988). *Shakespeare and Social Class*. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- Berry, R. (1995). The Comedy of Errors: The subliminal narrative. In Mason, P. (Ed.) *Shakespeare: Early Comedies*. Macmillan, Basingstoke. pp. 67-80.
- Bly, R. (1990). *Iron John: A book about men*. Addison Wesley.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Routledge.
- Brecht, B. (1978). *On Drama*. Methuen Drama.
- Brook, I. H. (2009). Dualism, Monism and the Wonder of Materiality as Revealed through Goethean Observation. *PAN: Philosophy Activism Nature*, no.6, 2009.
- Clough, P. (2004). Theft and ethics in life portrayal: Lolly – the final story. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Cooperinder, D. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: a positive revolution in change*. San Fransisco: Berrett-Koehler.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods and Approaches*. 2nd Edition. London: Sage Publications.
- Cruse, D. (2004). The Great Impulse: Rudolf Steiner and the Essence of Monism. [Online]. Available from <http://www.southerncrossreview.org/35/cruse.htm>. Accessed: 15th May 2013.
- Cushing, P. (1998). Completing the Cycle of Transformation: Lessons in the Rites of Passage Model. *Pathways: the Ontario Journal of Outdoor Education*. 9 (6) 7-12.
- Dawkins, R. (2006). *The God Delusion*. Bantam.
- De Landa, M. (1997). *A Thousand Years of Nonlinear History*. New York: Swerve.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Continuum Publishing.
- Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Routledge & Kegan Paul.
- DfE / Department for Education. (2012). *Teachers' standards*. Available from <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/deployingstaff/a00205581/teachers-standards1-sep-2012>. Accessed 14/10/12.
- Easton, S. C. (1980). *Rudolf Steiner: herald of a new epoch*. New York: Anthroposophic Press.
- Elkind, D. (1997). Waldorf Education in the Postmodern World. *Renewal*. Spring-Summer 1997.
- Escobar, A. (2008). *Territories of Difference: Place, Movements, Life, Redes*. Duke University Press.
- Estes, C. P. (1992). *Women Who Run With the Wolves: myths and stories of the wild woman archetype*. Random House.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? Institute of Education, University of London. Research Report DCSF-RR019. Department for Children, Schools and Families.

- Fox, C. (2004). The philosophy gap. In D. Hayes (Ed). *The Routledge Falmer Guide to Key Debates in Education*. London: Routledge Falmer. pp.23-27.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. (Myra Bergman Ramos, Trans). Foreword by Richard Shaull. New York. London. (Original work published 2000)
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. Boston: Ginn and Company.
- Gebser, J. (1949). *The Ever Present Origin*. (N. Barstad, Trans.). Athens: Ohio University Press.
- Gidley, J. M. (2008). *Evolving education: a postformal-integral-planetary gaze at the evolution of consciousness and the educational imperatives*. Doctoral dissertation. School of Education. Southern Cross University.
- Gidley, J. M. (2010). *Turning Tides: creating dialogue between Rudolf Steiner and 21st century academic discourses. A brief report on Steiner-based academic research in Australia in context*. Commissioned by the Rudolf Steiner Schools of Australia: an association (RSSA). *Research on Steiner Education*. 1, (1), 101-107.
- Greer, G. (1986). *Shakespeare*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, P. (2000). *Exposed by the Mask: Form and language in drama*. London: Oberon.
- Heathcote, D. (1979). *Drama as a Learning Medium*. Hutchinson.
- Heritage, M. (2011). Formative assessment: an enabler of learning. *Better: Evidence-based education*. Spring 2011.
- Hougham, P. (2012iii). *A Cultivation of Conduct - Reframing behaviour management in the light of virtue ethics: a reflexive case study at a Waldorf school*. Assignment submitted as part requirement for the Postgraduate Certificate of Education, Canterbury Christ Church University, November 2012.
- Hougham, P. (2006). *The Atlas of Mind, Body and Spirit*. London: Gaia Press.
- Hougham, P. (2012i). *A diaphanous subtlety*. *Scientific and Medical Network Review*. June 2012.
- Hougham, P. (2012ii). *Dialogues of Destiny: a postmodern exploration of Waldorf education*. Dissertation submitted as part requirement for the MSc in Educational Management and Leadership, University of Worcester, August 2012.
- Hougham, P. (2013i). *An Attitude of Creation - Establishing the parameters for a whole school approach to critical literacy in Waldorf education*. Assignment submitted as part requirement for the Postgraduate Certificate of Education, Canterbury Christ Church University, March 2013.
- Hougham, P. (2013ii). *Critical, embodied, and living: an exploration of the effective teaching of elementary grammar in a Waldorf school*. Assignment submitted as part requirement for the Postgraduate Certificate of Education, Canterbury Christ Church University, March 2013.
- Keats, J. (1994). *The Complete Poems of John Keats*. Ware: Wordsworth Editions.
- Kempe, A. & Ashwell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinemann.
- Kincheloe, J. L. (1999). *Trouble Ahead, Trouble Behind: Grounding the Post-formal Critique of Educational Psychology*. In S. R. Steinberg & J. L. Kincheloe. *The Post Formal Reader: cognition and education*. New York: Falmer Press. pp. 4-54.
- Kincheloe, J. L. (2006). *Critical Ontology and Indigenous Ways of Being: Forging a Postcolonial Curriculum*. In K. Yatta (Ed.). *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imaginations*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lachman, G. (2003). *A Secret History of Consciousness*. Lindisfarne. Mass.
- Lee, R. (1996). *An Approach to Shakespeare through Role Play*. In M. Gilmour. *Shakespeare for All in Secondary Schools*. London: Cassell. pp. 66-70.
- Lewis, S. (2011). *Positive Psychology at Work: how positive leadership and appreciative inquiry create*

inspiring organisations. Wiley-Blackwell.

- Mar, R. A., Peskin, J., & Fong, K. (2010). Literary arts and the development of the life story. In T. Habermas (Ed.), *The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. New Directions for Child and Adolescent Development*, 131, 73-84.
- Meade, M. (1993). *Men and the Water of Life: Initiation and the Tempering of Men*. San Fransisco: Harper.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the door (Landscapes: the Arts, Aesthetics and Education)*. Springer.
- Pedagogische Sektion am Goetheanum (2012). Waldorf World List. Waldorf and Rudolf Steiner Schools and Teacher Training Centers worldwide. [Online]. Available from <http://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list.html>. Accessed: 1st May 2013.
- Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. Transl. Marjorie Gabain. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *Qualitative Studies in Education*, 16 (2), 175-196.
- Pittis, A. M. (1996). *Pedagogical Theatre: dramaturgy and performance practice for the lower and middle school grades*. AWSNA, Fair Oaks.
- Pollard, V. (2008). Ethics and reflective practice: continuing the conversation. *Reflective Practice*. 9 (4), 399-407.
- Rawson, M. & Richter, T. (2000). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Forest Row, Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Redington, C. A. (1979). *Theatre in education: an historical and analytical study*. Doctoral dissertation. University of Glasgow.
- Sheldrake, R. (2012). *The Science Delusion: Freeing the spirit of enquiry*. London: Coronet.
- Slavin, R. E. (1994). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Pearson.
- Stanislavsky, C. (1979). *Building a Character*. (Elizabeth Reynolds Hapgood, Trans). Meuthen Drama.
- Steiner, R. (1972). *Education for Special Needs: the curative education course*. (Mary Adams, Trans). Rudolf Steiner Press, Forrest Row.
- Steiner, R. (1986). *Truth, Beauty and Goodness: a lecture by Rudolf Steiner, Dornach, January 19th 1923*. St. George Book Service.
- Steiner, R. (1994). *How to Know Higher Worlds: a modern path of initiation*. (Christopher Bamford & Sabine Seiler, Trans). Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2004). *A Modern Art of Education*. (J. Darrell, R. Lathe, N. Whittaker & G. Adams, Trans). [From lectures held in 1923]. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Swindell, A. (2009). Alan Swindell interview. [Online]. Available at www.youtube.com/watch?v=wAhwHNHkx-s. Accessed on 23rd June 2013.
- Thomson, P. & Sacks, G. (1994). *The Cambridge Companion to Brecht (Cambridge Companions to Literature)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, O. (2010). *Theatre in Education at the Belgrade: Building on our heritage*. Institute of Education. University of Warwick.
- Turner, V. (1992). *From Ritual to Theatre, the human seriousness of play*. New York: PAJ.
- van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage*. (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, Trans). London: Routledge.
- Vygotsky, L. (1926). *Educational Psychology*. (Robert H. Silverman, Trans). CRC Press. (Original work published 1997).

Winston, J. (2005). Between the aesthetic and the ethical: analysing the tension at the heart of Theatre in Education. *Journal of Moral Education*. 34 (3), 309-323.

Wooster, R. (2013). *Contemporary Theatre in Education*. Intellect, Bristol.

Zajonc, A. (2009). *Meditation as Contemplative Inquiry: when knowing becomes love*. Lindisfarne, Great Barrington.

Lehrer an Freien Waldorfschulen – Ergebnisse einer empirischen Erhebung

Ines Graudenz¹, Jürgen Peters² & Dirk Randoll³

ZUSAMMENFASSUNG. Der Artikel fasst die Ergebnisse einer von Dirk Randoll initiierten und verantworteten Studie aus dem Jahr 2011 zusammen, die Arbeitsbedingungen und die Arbeitszufriedenheit sowie verschiedene Aspekte der beruflichen Belastung von Waldorfllehrern betreffend. Die Arbeitsbelastung und deren Bewältigung wurden vor dem Hintergrund sowohl allgemeiner Schulsystembedingungen als auch waldorfspezifischer Besonderheiten (z. B. kollegiale Schulführung, pädagogisches Ethos) ermittelt. Bei ausgewählten Inhalten werden Vergleiche mit Aussagen von Lehrern aus öffentlichen Regelschulen angestellt. An der repräsentativen schriftlichen Befragung haben 1.807 Waldorfllehrer aus 105 Waldorfschulen in Deutschland teilgenommen. Neben den bereits genannten Themen werden auch die folgenden Aspekte behandelt: Die Ausbildungssituation und die wirtschaftliche Situation von Waldorfllehrern, das arbeitsbezogene Verhalten sowie die Herausforderungen für die Zukunft aus Sicht der Waldorfllehrer. Die Befunde zeigen insgesamt eine recht große Berufszufriedenheit, obwohl die Arbeitsbelastung als hoch empfunden wird. Zudem ergeben sich Hinweise auf besonders neuralgische Punkte wie die Effizienz in der Selbstverwaltung und Ausblicke auf zukünftige Entwicklungspotentiale.

Schlüsselwörter: Waldorfschulen, empirische Forschung, Berufszufriedenheit, Arbeitsbelastung, Selbstverwaltung, Schulsystembedingungen

Einleitung

Über die Arbeitsbedingungen und die Arbeitszufriedenheit sowie über verschiedene Aspekte der beruflichen Belastung von Waldorfllehrern und deren Bewältigung ist bisher nur wenig bekannt. Dies war Anlass dafür, am Fachbereich Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule eine Explorationsstudie an Deutschen Waldorfschulen durchzuführen, welche von der Software AG-Stiftung, den Hannoverschen Kassen sowie der Pädagogischen Forschungsstelle finanziert wurde. Die Studie, die im Schuljahr 2011/12 durchgeführt wurde, setzt sich aus einem qualitativen und einem quantitativen Teil zusammen (Randoll, 2013).

Im Folgenden wird über ausgewählte Befunde aus der repräsentativen schriftlichen Befragung berichtet, an der 1.807 Waldorfllehrer aus 105 Waldorfschulen in Deutschland teilgenommen haben. Der entwickelte und zum Einsatz gekommene Fragebogen umfasst 345 Items zu folgenden Inhalten:

Motive, Ziele, Unterricht
Schulklima
Kommunikationsverhalten und kollegiale Zusammenarbeit
Evaluation und Qualitätssicherung
Fragen zur Eltern(mit)arbeit und Lehrer-Eltern-Kommunikation

1. Ines Graudenz, Frankfurt a.M.
2. Jürgen Peters, Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung an der Alanus Hochschule, Alfter
3. Dirk Randoll, Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung an der Alanus Hochschule, Alfter (Institutsleitung)

Berufszufriedenheit
 Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben (AVEM-Konzept)
 Persönliche Arbeitszeitgestaltung
 Belastungserleben
 Bewältigungserleben
 Gesundheitszustand
 Gehaltsordnung, Führungsstruktur und Altersversorgung
 Berufliche Situation und Person
 Herausforderungen für die Waldorfschule in der Zukunft

Um einen Vergleich mit Lehrern an öffentlichen Regelschulen zu ermöglichen, wurden auch Fragen aus dem Projekt *Pädagogische Entwicklungsbilanzen* des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main (DIPF-PEB-Projekt) (Döbrich, 2007; Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich, 2007) sowie die Kurzfassung des Fragebogens *AVEM* (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) von Schaarschmidt und Fischer (2003) in den Fragebogen integriert.

Personenbezogene Daten

An den befragten Waldorfschulen sind mehr weibliche (60,2%) als männliche Lehrer tätig. Dies entspricht im wesentlichen auch dem Geschlechterverhältnis an den untersuchten Gesamtschulen der Referenzstudie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main (54% Frauen und 41,6% Männer). Auch das Durchschnittsalter (49,2 Jahre, $s = 8,33$) unterscheidet sich in der Stichprobe der Waldorflehrer nicht wesentlich von dem der Lehrer an öffentlichen Regelschulen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012b). Die Altersverteilung der Waldorfpädagogen lässt jedoch erkennen, dass auf die Freien Waldorfschulen in den nächsten zehn bis 15 Jahren eine Pensionierungswelle zukommen wird, mit der Folge, dass mindestens jeder zweite Pädagoge durch eine jüngere Kraft ersetzt werden muss. Da die Waldorfschulen in Deutschland bereits heute Probleme mit der Rekrutierung junger Lehrer haben, stellt dies eine gewaltige Herausforderungen dar.

In Bezug auf die religiöse Orientierung ergibt sich folgendes Bild: 42,6% der Waldorfpädagogen sind konfessionell ungebunden, 54,8% gehören einer der Religions- oder Glaubensgemeinschaften an (Evangelische Kirche 19,5%; Christengemeinschaft 18,7%; Römisch-katholische Kirche 12,5%). Damit liegt der Anteil der Waldorflehrer, der institutionell konfessionell ungebunden ist, deutlich über dem der Gesamtbevölkerung in Deutschland.⁴

Das Verhältnis zur Anthroposophie wird von den Befragten wie folgt angegeben:

	Gesamt	bis 40 Jahre	41-50 Jahre	51-60 Jahre	>60 Jahre
praktizierend/engagiert	33,9	28,6	34,4	34,0	49,5
positiv bejahend	40,2	39,3	42,0	42,0	28,9
kritisch-sympathisch	21,5	26,0	21,2	21,1	17,5
indifferent/neutral	1,5	2,7	0,9	1,6	2,1
kritisch/skeptisch	1,1	1,9	0,8	0,9	1,0
negativ/ablehnend	0,1	0,4	0,2	0	0

Tabelle 1: Verhältnis zur Anthroposophie bei Waldorflehrern (in Prozent)

4. 18,7% der Waldorflehrer geben an, Mitglied der Christengemeinschaft zu sein (24,8% der über 60-Jährigen im Vergleich zu 11,1% der bis 40-Jährigen).

Demnach haben die älteren Waldorflehrer nach eigenen Angaben ein deutlich positiveres Verhältnis zur Anthroposophie als die jüngeren. Zudem messen alle Befragten der Anthroposophie im beruflichen Kontext eine höhere Bedeutung bei als im täglichen Leben. Dabei ergeben sich wiederum deutliche Altersunterschiede. Zudem stehen die Lehrer für Eurythmie der Anthroposophie am nächsten, gefolgt von den Klassenlehrern und den Lehrern für Kunst, Handwerk und Musik. Ein vergleichsweise distanzierteres Verhältnis zur Anthroposophie haben hingegen die Sport-, die Oberstufen- und die Fremdsprachenlehrer.

Berufliche Situation

Die Gruppe der Klassenlehrer ist in dieser Stichprobe mit N=533 am stärksten vertreten, gefolgt von den Oberstufen- (N=312) und Fremdsprachenlehrern (N=281), den Lehrern für künstlerische/handwerkliche Fächer (N=156), den Eurythmisten (N=113) und den Musik- (N=94) sowie den Sportlehrern (N=84). Unter „Sonstiges“ (N=188) fallen Gartenbaulehrer oder Lehrer für Ethik/Religion.

57,8% der Waldorfpädagogen arbeiten nach eigenen Angaben in Vollzeit (Männer 79,3%; Frauen 45,8%) und 40,1% in Teilzeit (Männer 20,1%, Frauen 53,4%). Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, haben Klassenlehrer den größten Anteil an wöchentlicher Unterrichtsverpflichtung zu bewältigen, gefolgt von den Lehrern für Kunst, Handwerk und Musik sowie den Oberstufen- und Fremdsprachenlehrern. Die im Vergleich geringsten unterrichtsbezogenen Verpflichtungen weisen hingegen die Lehrer für Eurythmie auf.

Deputat in Stunden pro Woche	Gesamt	Klassenlehrer	Kunst, Handwerk	Musik	Ober-stufe	Fremd-sprache	Sport	Eurythmie ⁵
1–5	0,8	0,4	0,6	1,1	1,0	1,8	–	–
6–13	11,8	2,6	14,1	13,8	13,5	14,2	11,9	23,9
14–19	25,7	24,4	21,8	22,3	23,1	27,0	26,2	39,8
20–26	56,1	67,5	59,6	57,4	56,1	55,2	54,8	33,6
>27	3,4	3,9	3,8	4,3	5,4	1,4	7,1	0,9

Tabelle 2: Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden differenziert nach Unterrichtsfach (in Prozent)

Schulabschluss und Ausbildung

Lediglich 19,4% der befragten Waldorflehrer geben an, selber eine Waldorfschule besucht zu haben (die jüngeren mehr als die älteren). 79% haben nach eigenen Angaben das Abitur, 6,8% die Mittlere Reife, 7,1% die Fachhochschulreife und 3,4% die Fachgebundene Hochschulreife. Auch hierbei zeigt sich ein deutlicher Altersunterschied.⁶ Der prozentuale Anteil der Lehrer mit Abitur liegt bei den Oberstufen-, Fremdsprachen- und Klassenlehrern über dem der Eurythmisten sowie den Lehrern für Kunst, Handwerk und Sport.

Wie aus Abbildung 1 erkennbar ist, haben 46,4% (N = 838) der Waldorfpädagogen ein Lehramtsstudium an einer Hochschule abgeschlossen (z. B. Lehramt Deutsch für Sekundarstufe II), während 18,9% einen Studienabschluss in einem Fach ohne pädagogische Ausrichtung vorweisen können (z. B. in Biologie, Physik oder Deutsch). 14,8% verfügen über eine allgemeine, nicht lehrerspezifische pädagogische/therapeutische Ausbildung, wie zum Beispiel Erzieher, Heilerzieher, Diplom-Pädagoge, Sozialarbeiter, Kunsttherapeut oder Physiotherapeut. Weitere 10,5% verfügen über eine handwerkliche (z. B. Tischler/Schreiner, Schlosser, Goldschmied, Elektroinstallateur, Gärtner oder Buchbinder) und 6,5% über eine künstlerische Ausbildung

5. Die Lehrer für Eurythmie haben in den meisten Waldorfschulen ein wöchentliches Deputat von 18 Stunden vereinbart.

6. Abiturquote der bis 40-jährigen: 84,7%, der über 60-jährige: 70,1%.

(z. B. Design, Malerei, Bildhauerei). Zu den so genannten Ausbildungsberufen (5,3%) zählen beispielsweise Bankkauffrau, Buchhändler, Industriekaufmann, Medizinisch-Technische Assistentin oder Arzthelferin. Schließlich geben 9,4% explizit an, an einer der vom Bund der Freien Waldorfschulen finanzierten Ausbildungsstätten Waldorfpädagogik, und 6,2%, Eurythmie studiert zu haben.

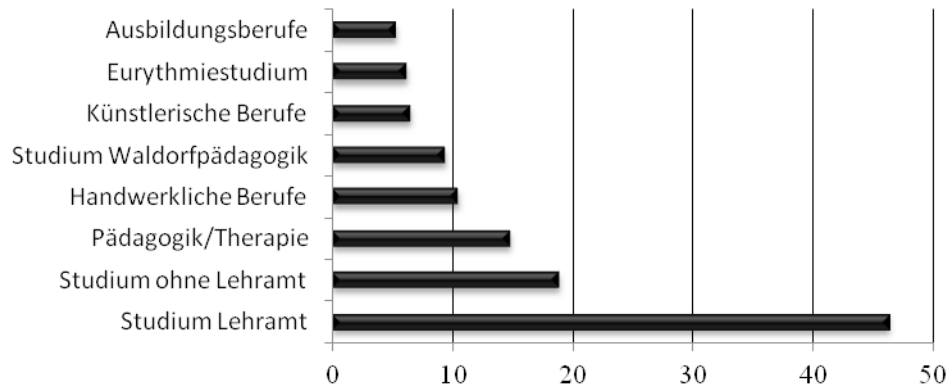


Abbildung 1: Erlern(e) Beruf(e) (in Prozent; offene Frage, Mehrfachantworten waren möglich)

In Tabelle 3 sind die Angaben der Befragten zu ihrer beruflichen Ausbildung nochmals differenziert nach den unterrichteten Fächern aufgelistet.

	Studium Lehr- amt	Studium ohne Lehramt	Pädagogik/ Therapie	Ausbildung Handwerk	Studium Waldorf- pädagogik	Kunst	Studium Eurythmie	Ausbildungs- berufe
Gesamt	46,4	18,9	14,8	10,5	9,4	6,5	6,2	5,3
Sport	78,6	6,7	12,0	10,7	5,9	1,3	6,0	5,3
Fremdsprachen	68,7	16,3	3,9	1,6	4,9	1,6	3,6	3,5
Oberstufenlehrer	56,1	28,9	4,1	4,6	7,1	1,9	1,0	4,1
Musik	55,3	15,4	9,6	4,3	7,4	23,4	2,2	2,1
Klassenlehrer	40,1	22,5	20,3	9,2	18,6	6,1	3,9	5,4
Kunst/Handwerk	32,1	7,4	19,2	42,3	12,2	20,5	3,3	3,8
Eurythmie	11,5	29,9	24,0	5,1	10,6	3,2	98,2	6,4

Tabelle 3: Art der beruflichen Ausbildung differenziert nach Unterrichtsfach (in Prozent, Mehrfachantworten waren möglich)

Demnach verfügen Sport-, Fremdsprachen- und Oberstufenlehrer mehrheitlich über einen Abschluss an einer staatlichen Hochschule, während Klassenlehrer sowie Lehrer für Kunst, Handwerk und Musik vergleichsweise häufiger an einer der waldorfeigenen Ausbildungsstätten studiert haben.

Die Frage, wie sich die Pädagogen auf die Tätigkeit an einer Waldorfschule vorbereitet haben (Mehrfachnennungen waren möglich), wurde wie folgt beantwortet:

- 44,5% geben an, nach dem Studium an einer staatlichen Hochschule/Universität eine waldorfpädagogische Zusatzausbildung in Teil- oder Vollzeitseminaren besucht zu haben.
- 22,1% haben sich im Rahmen einer Berufsausbildung zum Waldorflehrer qualifiziert.

- 19,1% besuchten eine oder mehrere der vom Bund der Freien Waldorfschulen finanzierten Hochschulen. Weil es sich um Mehrfachnennungen handelt, können aus den Ergebnissen zu dieser Frage keine Schlussfolgerungen über die tatsächlichen Häufigkeiten des Besuches an einer der waldorfeigenen Ausbildungsstätten abgeleitet werden.

Insgesamt gesehen verfügen 80,4% der Befragten in irgendeiner Form über eine waldorfpädagogische (Zusatz-) Qualifikation.

Die Frage, ob man sich durch die Ausbildung auch hinreichend auf den beruflichen Alltag als Lehrer vorbereitet gefühlt habe, wurde von 58% bejaht und von 38,4% verneint. Dabei sehen sich diejenigen Lehrer am besten auf die schulische Praxis vorbereitet, die an einer staatlichen Universität studiert, anschließend ein Referendariat durchlaufen und dann ein berufs begleitendes Waldorfseminar besucht haben (66,4%).

Zur wirtschaftlichen Situation von Waldorflehrern

Mehr als drei Viertel der befragten Waldorfpädagogen (78,5%) sind wirtschaftlich von ihrem Einkommen als Lehrer abhängig, 18,9% dagegen nicht. 19,1% gehen neben ihrem Beruf als Waldorflehrer noch einer anderen erwerbstätigen Arbeit nach (bei Vollzeit: 14,3%; bei Teilzeit: 26,3%). Dies gilt vermehrt für Kunst-, Handwerks- und Musiklehrer (34%) sowie für Eurythmisten (28,8%). Genannt werden dabei vor allem (Mehrfachantworten waren möglich): Lehrtätigkeiten (z. B. als Dozent oder in der Nachhilfe), Kunst und Musik (z. B. als Chorleiter, Pianist oder Künstler), Pflege und Therapie (z. B. als Heileurythmist), oder Berater. Nur 35,4% der befragten Waldorfpädagogen sind mit ihren Einkommensverhältnissen zufrieden, weshalb es nicht verwundert, dass 77% die Auffassung vertreten, an ihrer Schule würde zu wenig Geld für Personalkosten zur Verfügung stehen. Zudem empfinden die Befragten das geringe Gehalt – neben dem Schreiben von Zeugnissen, den Konferenzen und den schulorganisatorischen Arbeiten – besonders belastend. Ungeachtet dessen präferieren mehr als zwei Drittel (68,8%) weiterhin eine Besoldung nach dem so genannten Gleichwertigkeitspostulat (jeder Lehrer erhält dasselbe Grundgehalt plus Zulagen aufgrund der familiären Situation und/oder die Übernahme von Sonderaufgaben), wohingegen sich nur 12,2% für eine Vergütung in Anlehnung an den öffentlichen Dienst aussprechen (vor allem die Oberstufenlehrer mit 21,2% und die Lehrer für Fremdsprachen mit 22,8%).⁷

Berufszufriedenheit

Die an den Freien Waldorfschulen tätigen Pädagogen sind trotz ihres relativ geringen Gehaltes und der mit der schulischen Selbstverwaltung und den vielen außerunterrichtlichen Aktivitäten einhergehenden hohen zeitlichen Belastung zu 91,7% mit ihrem Beruf weitestgehend zufrieden – insbesondere auch im Vergleich zu den Lehrern an staatlichen Gesamtschulen (71,2%). Die möglichen Gründe hierfür sind:

1. Waldorfschulen in Deutschland suchen sich ihre Schüler selber aus, d.h. es findet ein Auswahlverfahren statt. Zudem haben es Waldorfschulen in der Regel mit einer Schülerklientel zu tun, die sich aus dem akademischen Mittelstand rekrutiert. Mitunter haben die dort Lehrenden nicht in dem Maße mit sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Schülerproblemen zu tun wie ihre Kollegen an öffentlichen Regelschulen.
2. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird von den Waldorflehrern wesentlich günstiger eingeschätzt als von der Referenzgruppe der Gesamtschullehrer. Allerdings scheinen Waldorflehrer zur Idealisierung dieses Verhältnisses sowie zur Überhöhung ihrer Rolle als Lehrer resp. Erzieher zu neigen (in Bezug auf den Vergleich zwischen Selbst- und Fremdbild).
3. In der Regel sind Waldorfschulen in Deutschland aus einer Elterninitiative entstanden. Zudem wählen Eltern diesen Schultyp mit bestimmten Erwartungen an die Bildung und Erziehung ihrer Kinder. So

⁷ Die Frage hierzu lautet: „Wenn Sie frei entscheiden könnten, welche Form der Gehaltsordnung würden Sie als optimal für Ihre Schule und für sich ansehen: . . .“

ist es nachvollziehbar, wenn 84% der Waldorflehrer angeben, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern gut funktionieren würde.

4. Die an den Freien Waldorfschulen praktizierte Selbstverwaltung ermöglicht es jedem einzelnen Lehrer, Mitgestalter des schulischen Geschehens zu sein. Dies begünstigt das Gefühl der Selbstwirksamkeit, welches eine wesentliche Bedingung für Resilienz, also die Entwicklung von Widerstandskraft im Beruf darstellt.
5. Freiheit und Unabhängigkeit ist den in dieser Studie befragten Waldorflehrern sehr wichtig. Freiheit nicht nur in pädagogischen oder organisatorischen Fragen und Angelegenheiten, sondern vor allem auch in Bezug auf die Gestaltung des eigenen Unterrichts. Entsprechend scharf werden mögliche, die Praxis der Waldorfpädagogik „gefährdende“, sie zumindest jedoch einschränkende Einflüsse von außen – wie etwa zentrale Prüfungen – zurückgewiesen, und entsprechend groß sind die Befürchtungen gegenüber Fremdbestimmungen jedweder Art.
6. Fast allen Waldorflehrern (88%) gemeinsam ist die Orientierung an den Grundlagen der Waldorfpädagogik (z. B. der Menschenkunde Rudolf Steiners, dem Lehrplan der Waldorfschule und der Ausrichtung am Individuum). Diese bilden unabhängig vom Alter, vom Geschlecht und dem Grad der Orientierung an der Anthroposophie quasi die Hintergrundmatrix, vor der das schulische Geschehen gestaltet wird und vor der es abläuft. Dies wird auch am häufigsten als Motiv für die Wahl des Waldorflehrerberufes genannt.

Kritische Aspekte

Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Beruf des Waldorflehrers ist nicht völlig ungetrübt, zumal auch Relativierungen in verschiedenen Bereichen festzustellen sind. Dazu zählen vor allem:

1. Die an den Freien Waldorfschulen praktizierte Selbstverwaltung.
2. Die ungleiche Verteilung von Aufgaben und Anforderungen in den Kollegien.
3. Die mangelnde Wertschätzung und Anerkennung, die die Lehrer für Eurythmie, zuweilen aber auch für Kunst, Handwerk und Musik sowohl in ihren Kollegien als auch von ihren Schülern erfahren – ein Befund, der für die musisch-künstlerisch ausgerichtete Waldorfschule Anlass zu Diskussionen geben sollte.

In Bezug auf die kollegiale Selbstverwaltung betrachten die befragten Waldorflehrer die folgenden Aspekte als besonders problematisch:

- Entscheidungsprozesse erfolgen nicht effizient genug.
- Der Austausch von Informationen gelingt nur unzureichend.
- Es gibt Gruppierungen, die sich nicht (mehr) an den Konferenzen beteiligen.
- Die Kommunikation untereinander ist nicht immer offen und transparent.
- Es gibt Meinungsführer, sprich: „Hidden Directors“.

Hinzu kommt, dass die kollegiale Selbstverwaltung nach Auffassung der Befragten viel zu zeit- und kostenintensiv sei, was angesichts der angespannten Haushaltslagen der Waldorfschulen Fragen aufwirft. Deshalb stellt das so genannte Mandatsmodell gegenüber der kollegialen Schulführung für die meisten Waldorfpädagogen eindeutig die bessere Alternative dar.

Weitere, in der Tendenz als kritisch zu betrachtende Befunde sind:

1. Die Überalterung der Lehrerschaft und die damit einhergehende Tendenz der Spaltung der Waldorfkollegien in „Traditionalisten“ und „Reformer“. V. a. die hohe Fluktuation der neu eingestellten und zumeist jungen Pädagogen sollte in den Fokus einer kritischen Reflexion gestellt werden.
2. Die unzureichende Qualität der Lehrerausbildung an den waldorfeigenen Seminaren bzw. Hochschulen. Dort wurde über Jahrzehnte versäumt, neue Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung zu rezipieren

und sie in das eigene Curriculum zu integrieren. Vielmehr hat man sich von der Erziehungswissenschaft weitestgehend losgesagt, um eigene Wege zu gehen – mit der Folge, dass in der Waldorfpädagogik kaum Weiterentwicklungen erkennbar sind. Doch auch ein Erziehungskünstler benötigt ein Repertoire an didaktisch-methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten genauso wie ein umfassendes und aktuelles fachspezifisches sowie fächerübergreifendes Wissen.

Arbeitsbezogene Verhaltensmuster bei Waldorflehrern

Das AVEM-Konzept

Die Abkürzung AVEM steht für „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“. Dieses von Schaarschmidt (2003) entwickelte Verfahren ermöglicht Aussagen über Ressourcen und Beanspruchungsfolgen. Durch die aus 44 Fragen bestehende AVEM-Kurzfassung im Fragebogen konnten 91,8 % der Befragten einem der vier AVEM-Muster zugeordnet werden. Diese Zuordnung wird mit Hilfe von 11 Merkmalen vorgenommen, die aus jeweils 4 Items bestimmt werden.⁸ Für die genaue Beschreibung der Muster sei auf die Dissertation von Peters (2013) sowie auf den Forschungsbericht in Randoll (2013) verwiesen. Für die hier dargestellten Ergebnisse ist es ausreichend, zwischen den „gesunden Mustern“ und den sogenannten „Risikomustern“ zu unterscheiden. Zu den gesunden Mustern gehören zwei unterschiedliche Verhaltenstypen, der eine Typus ist sehr engagiert und zur Verausgabung bereit, erholt sich aber sehr schnell und empfindet eine große soziale Unterstützung (G-Muster: Gesund). Der andere Typus ist darauf bedacht, die eigenen Grenzen der Belastbarkeit nicht zu überschreiten (S-Muster: Schonung). Diese Gruppe weist ein etwas geringeres Engagement und ein größeres Distanzierungsvermögen zur beruflichen Tätigkeit auf. Für diese beiden „gesunden“ Muster liegen keine besonderen Gesundheitsgefährdungen durch den Beruf vor.

Anders sieht dies für die beiden sogenannten Risikomuster aus: Der eine Typus lässt sich als der klassische „Workaholic“ beschreiben, der auf Anforderungen vor allem mit einer Verstärkung des Einsatzes reagiert (A-Muster: Anstrengung). Der zweite Typus befindet sich bereits in einem Zustand der Resignation und richtet seine Aktivitäten vor allem darauf aus, noch einigermaßen gut durch den Tag zu kommen. Dieser zweite Typus ist am stärksten Burnout gefährdet (B-Muster: Gefahr eines Burnouts).

Wie groß die Unterschiede zwischen „gesunden“ und „gefährdeten“ Mustern bei der Selbsteinschätzung der persönlichen Gesundheit der Waldorflehrer sind, zeigt die folgende Abbildung.

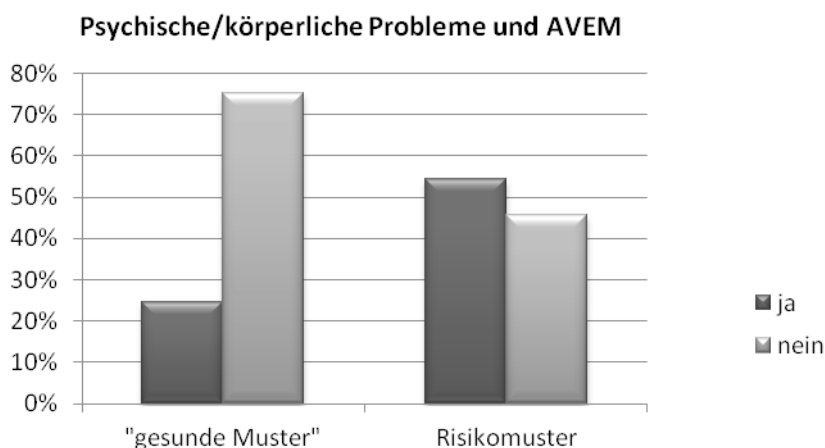


Abbildung 2: Gesundheitliche Probleme bei Waldorflehrern in Abhängigkeit von den AVEM-Mustern

Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass innerhalb der „gesunden Verhaltensmuster“ nur etwa ein Viertel

8. Die Merkmale sind im Einzelnen: Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungs-fähigkeit, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung, innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf, soziale Unterstützung und Lebenszufriedenheit.

der Befragten angibt, gesundheitliche Probleme zu haben, die in einen Zusammenhang mit dem Beruf gebracht werden. Innerhalb der Risikomuster liegt dieser Anteil bereits über 50%. Dies ist eines der wichtigen Ergebnisse dieses Teils der Studie, dass zwischen den inneren Haltungen von Lehrern und dem gesundheitlichen Zustand ein nachweislicher Zusammenhang besteht.

Bei Waldorfflehrern ist der Anteil der Risikomuster mit 49,7% zwar noch neun Prozentpunkte niedriger als bei Lehrern an Regelschulen⁹, er liegt aber immer noch deutlich über dem Wert verschiedener anderer Berufsgruppen (z. B. Arzt, Polizist). Das heißt: Für rund die Hälfte der Waldorfflehrer ergibt sich aus dem Berufsleben eine Belastung für die psychische Gesundheit.

Der Vergleich mit Lehrern an Regelschulen zeigte nur für zwei der 11 AVEM-Merkmale signifikante Unterschiede, und zwar liegen bei Waldorfflehrern niedrigere Werte für das Perfektionsstreben und höhere Werte für die Distanzierungsfähigkeit vor. Diese beiden Veränderungen sind also für den um 9% geringer ausfallenden Anteil an Risikomustern bei Waldorfflehrern verantwortlich. Bei der Untersuchung dieser beiden Merkmale auf Zusammenhänge mit anderen Faktoren aus der Studie war für jeden der beiden Faktoren jeweils nur ein Bezug nachweisbar: Das niedrigere Perfektionsstreben steht nachweislich mit einer größeren (selbstempfundenen) Autonomie im Zusammenhang, und die größere Distanzierungsfähigkeit weist einen eindeutigen Bezug zur Aussage auf, sich mit dem Schulganzen verbunden zu fühlen. Was im Einzelnen so gedeutet werden könnte, dass ein autonomes Handeln sich nicht so eng an vorher festgesteckte (oder auferlegte) Ziele halten muss, sondern flexibler auf die Anforderungen reagieren kann. Andererseits wirkt eine emotionale Verbindung mit dem Schulganzen der Gefahr entgegen, sich als Einzelkämpfer durch den Schulalltag zu schlagen, was sich letzten Endes auch in einer größeren Distanz zur eigenen Arbeit ausdrücken könnte. Zu ergänzen ist, dass die Distanzierungsfähigkeit sich generell als eine Schlüsselqualifikation für den Umgang mit Anforderungen erwiesen hat.

Aus der Untersuchung einzelner Faktoren, die mit der Musterausprägung in einem Zusammenhang stehen, ergaben sich weitere Hinweise auf Belastungseinflüsse und auf Ressourcen. Diese Befunde aus der AVEM-Diagnostik decken sich größtenteils mit den Ergebnissen aus den direkten Fragen nach der Arbeitsbelastung: Als positive Ressource ist in erster Linie die Selbstwirksamkeit zu nennen, die wegen der relativ großen Autonomie im Unterricht und in der Verwaltung bei Waldorfflehrern besonders ausgeprägt ist. Die Selbstverwaltung weist aber auch eine deutlich erkennbare Schattenseite auf: An denjenigen Schulen, an denen Führungs- und Verwaltungsprozesse durch die Mitentscheidung aller Kollegen schleppend und ineffizient werden, treten vermehrt Belastungsmuster auf. Bei der Selbstverwaltung ist also nicht das „ob“, sondern das „wie“ der entscheidende Faktor.

Einen erkennbaren Zusammenhang mit der Musterverteilung weisen auch die hohen Ansprüche auf, welche Waldorfflehrer an sich selbst und ihre pädagogische Arbeit stellen ($r=0,59$)¹⁰ und die sich eindeutig negativ auf die Belastungssituation der Pädagogen auswirken. Positiv verbuchen lassen sich dagegen von den Schülern erfahrene Wertschätzung ($r=0,48$) und die Selbstverwirklichung in der Arbeit ($r=0,52$).

Herausforderungen für die Waldorfschule in der Zukunft

78,9% (N=1.427) der Waldorfflehrer nahmen Stellung zu der frei zu beantwortenden Frage „*Welches sind Ihrer Meinung nach die drei größten Herausforderungen für die Waldorfschule in der Zukunft?*“ Dazu wurden insgesamt 3.732 Aussagen ausgewertet. Methodisch wurde so vorgegangen, dass über alle Antworten die in der folgenden Tabelle beschriebenen Inhaltskategorien gebildet wurden.

9. Hierbei wurden alle Schulformen der Regelschulen berücksichtigt (Peters, 2013)

10. Korrelation ETA (nominal – intervallskaliert) bei sicherer Musterzuordnung

Weiterentwicklung, Erneuerung des anthroposophischen Gedankenguts, die geistigen „Fesseln“ überdenken	N=876; 23,5%
Rekrutierung von Lehrern und Schülern; Verbesserung der Schul- und Lehrerfinanzierung	N=818; 21,9%
Festhalten an den Grundlagen der Anthroposophie	N=734; 19,7%
Wahrnehmung neuer Entwicklungen in Kindheit und Jugend; Funktion der Elternarbeit; Stellenwert von Medien und Medienkonsum	N=508; 13,6%
Abgrenzung gegenüber staatlichen Vorgaben, Bevormundung, Leistungsdruck, gegenüber freien alternativen Schulen	N=394; 10,6%
Kollegiales Miteinander, Belastungserleben	N=149; 4,0%
Diskussionspunkt „Selbstverwaltung“	N=140; 3,8%
Stellenwert der Öffentlichkeitsarbeit	N=113; 3,0%

Tabelle 4: Herausforderungen: Schwerpunkte nach Häufigkeit der Nennungen (N, %-Angaben)

Diskussion der Stellungnahmen

Die Themenfelder „*Weiterentwicklung/Veränderung*“ und „*Kritische Betrachtung der Waldorfpädagogik und ihrem Fundament der Anthroposophie*“ scheinen die Waldorflehrer sehr zu beschäftigen und für die Zukunft der Waldorfschulen für besonders wichtig zu halten. Viele haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Notwendigkeit eines Wandels in der Waldorfpädagogik und ihrer Umsetzung, ohne dabei jedoch die „Wurzeln“, das „Fundament“ einfach über Bord werfen zu wollen. „*Steiners Gedanken weiterdenken*“, „*nicht versteinern*“, wie es sinngemäß in mehreren Stellungnahmen heißt, könnte einen Diskurs einleiten und die Waldorfpädagogik neu beleben.

Dem Impuls zur Weiterentwicklung stehen Aussagen entgegen, die das Bewahren, das Verteidigen und die Treue zur Tradition in den Vordergrund stellen. Die Werte, Inhalte und Ziele der Waldorfpädagogik im Sinne R. Steiners sollen weiter gepflegt und umgesetzt werden. Die Menschenkunde R. Steiners bleibt unhinterfragte Grundlage der Waldorfpädagogik.

Große Probleme stellen der Lehrermangel, die Ausbildungssituation und die Besoldung von Waldorflehrern sowie der Rückgang der Schülerzahlen dar.

Deutlich wird zudem das Bemühen um einen verstehenden Zugang zur heutigen Welt der Kinder und Jugendlichen. Auch hier treffen beide Stränge „*Weiterentwicklung/Verändern*“ und „*Bewahren/Festhalten an Traditionen*“ aufeinander. Eng verbunden mit der Inhaltskategorie „*Veränderte Kindheit/Jugend*“ steht der Umgang mit Medien und Medienkonsum.

Ein weiterer Aspekt in den Antworten der Waldorflehrer betrifft das ausgeprägte Bedürfnis nach Abgrenzung von der staatlichen Schule sowie von anderen privaten Schulen. Aus vielen Gründen stehen die unterschiedlichen Konzepte der Schulen im harten Konkurrenzkampf um Schüler, Eltern und Lehrer. Es geht um Standorte, Inhalte und nicht zuletzt um finanzielle Fragen.

Das Thema „*Kollegialität/Beziehungsfähigkeit*“ wirft Fragen nach der Zusammenarbeit, Gesprächsbereitschaft, Konfliktfähigkeit und kollegialen Fürsorge sowie der Beziehungsarbeit zwischen Lehrern, Schülern und Eltern auf. Damit eng verbunden ist die Thematik „*Belastungserleben*“. In den entsprechenden Aussagen kommt das Bedürfnis der Befragten nach Schulung zur Sozialkompetenz, zum Konfliktmanagement, zur Persönlichkeitsentwicklung deutlich zum Ausdruck. Hierbei spielt auch das Thema „*Selbstverwaltung*“ eine Rolle, zumal die Selbstverwaltungsaufgaben von den Lehrern oftmals als belastend erlebt werden.

Der Ausbau der Öffentlichkeitsarbeit scheint ein weiterer Aspekt zu sein, den die Waldorflehrer für wichtig erachten. Hierzu zählt eine gezielte Informationspolitik, die offene Auseinandersetzung mit Vorurteilen, die Darstellung der eigenen Qualitäten sowie eine stärkere Beteiligung am öffentlichen Bildungsdiskurs.

Fazit

Anlässlich des 10jährigen Bestehens seit Gründung der ersten Freien Waldorfschule im Jahre 1919 wurde ein Heft veröffentlicht mit dem Titel: *Zur Pädagogik Rudolf Steiners* (1929). Lehrer und Lehrerinnen schildern hier engagiert ihre Erfahrungen aus den ersten 10 Jahren. Was waren damals wesentliche Bausteine der Waldorfpädagogik aus Sicht der Lehrenden? Es ging um soziale Gerechtigkeit, Freiheit, Menschenkunde, das Künstlerische, Selbsterkenntnis, Selbstständigkeit/Vorbild und Autorität, lebendige Anschauung, Einheit von Natur und Mensch, Lernfreude. „Rudolf Steiner wollte nicht, dass wir die Ausführungen, die er uns über das Menschenwesen und seine Beziehungen zur Welt machte, gleichsam auswendig lernten und sie in unserm Bewusstsein in den Unterricht hineintrugen als Anweisungen, wie zu handeln sei. Wir sollten ja, so war sein Wunsch, freie Menschen sein und aus unseren eigenen schöpferischen Kräften heraus handeln“ (von Heydebrand, S. 153). „Es gibt nichts in der Welt, das nicht mein Interesse wert wäre; ich muss nur den richtigen Weg zu jedem selbst Unscheinbaren finden“ (Wilke, S. 210). Unabdingbar für das Leben ist die Freude am Lernen. Diese Freude zu wecken, sie zu begleiten und zu fördern, damit sie nicht versiegt, ist wohl eine der wichtigsten Aufgaben des „Erziehungskünstlers“ im Sinne R. Steiners.

Auch heute stellt ein Umdenken, eine Relativierung der Wahrnehmung und Interpretation der Schriften Rudolf Steiners eine wesentliche Herausforderung für die Waldorfpädagogen dar. Für sie bedeutet dies die permanente Auseinandersetzung mit der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik (siehe auch Gebhardt, Miriam, 2011).

Literatur

- Döbrich, P. (2007). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit hessischen Gymnasien: Ergebnisse 2006*. (Projektbericht 63). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Forschungsprojekt: Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit.
- Gebhardt, Miriam (2011). *Rudolf Steiner. Ein moderner Prophet. Biographie*. Deutsche Verlags-Anstalt, 364 S.
- Gerecht, M., Steinert, Brigitte, Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)* (2. Auflage, Materialien zur Bildungsforschung, 17). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Graudenz, Ines (2013). *Lehrersein an einer Waldorfschule aus Sicht der Lehrer – Eine Analyse ausgewählter Befunde*. In: Randoll, D. (Hrsg.): „Ich bin Waldorflehrer“. S. 151 – 184.
- Graudenz, Ines (2013). *Herausforderungen an die Waldorfschule in der Zukunft*. In: Randoll, D. (Hrsg.): „Ich bin Waldorflehrer“. S. 232 – 229.
- Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland (Hrsg.). *Zehn Jahre Freie Waldorfschule. Zur Pädagogik Rudolf Steiners (1929)*. U.a.: Heydebrand, Caroline von: *Rudolf Steiner und die Waldorfschule*, S. 150 – 157; Wilke, Elly: *Über die Zusammenarbeit des Eurythmie-Unterrichts mit anderen Fächern*, S. 205 – 211.
- Peters, Jürgen (2012). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster*. In: Randoll, D. (Hrsg.): „Ich bin Waldorflehrer“. S. 185-222.
- Peters, J. (2013). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Waldorflehrern im Zusammenhang mit Arbeitsbelastung und Berufszufriedenheit*. Dissertation am Fachbereich Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn.
- Randoll, D. (Hrsg.) (2013). *„Ich bin Waldorflehrer“ Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*. VS Verlag, Wiesbaden.
- Schaarschmidt, U./ Fischer, A.W. (2003). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster*. Frankfurt a.M.: Swets & Zeitlinger, Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Schuhfried GmbH, Mödling.

What it's like being a Waldorf teacher

Results of an empirical survey

Ines Graudenz¹, Jürgen Peters² & Dirk Randoll³

ABSTRACT. In 2011 Dirk Randoll carried out a major study on job satisfaction among Waldorf teachers. He looked at their working conditions, various aspects of work-load as well their general attitude to their profession. This article presents a comprehensive summary of his findings. Work-load and modes of coping with it were considered in relation both to conditions in the school system in general and to certain ones peculiar to Waldorf schools (e.g., management by the college of teachers, pedagogical ethos). In selected areas of concern answers given by state teachers were included by way of comparison. The questionnaire was filled in by a representative sample of 1,807 Waldorf teachers from 105 Waldorf schools in Germany. In addition to the areas already mentioned, the following aspects were addressed: training, salary levels, professional behaviour, and challenges for the future. The findings demonstrate a fairly high level of job satisfaction, although the pressure of work-load was felt to be high. A number of critical points also emerged, such as questions about the efficiency of participatory management and the prognosis for future development.

Keywords: Waldorf teachers, job satisfaction, empirical study, representative sample, professionalisation, future development.

Introduction

Until very recently little was known about Waldorf teachers' working conditions and how happy they were in their work, nor about the professional pressures they faced and their coping strategies. This led the education faculty at Alanus University to the idea of conducting an exploratory study of German Waldorf schools. It was funded by the Software AG-Stiftung, the Hannoversche Kassen, and the Pädagogische Forschungsstelle (Stuttgart). The study, which was carried out in 2011/12, consists of a qualitative and a quantitative section (Randoll, 2013).

The study was based on a representative sample of 1,807 teachers from 105 Waldorf schools, and in what follows selected findings from their responses to the questionnaire will be presented. This questionnaire, specially designed for the purpose, contained 345 questions covering the following topics:

Motivation, aims, teaching

School atmosphere

Communication and co-operation with colleagues

Evaluation and quality assurance

Issues around working (along) with parents, parent-teacher communication

Professional satisfaction

1. Ines Graudenz, Frankfurt a.M., Germany

2. Jürgen Peters, Institute of Empirical Social Research at Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter/Germany

3. Dirk Randoll, Institute of Empirical Social Research at Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter/Germany

Professional behaviour and experience (AVEM model)
 Individual organisation of work
 Experience of work pressure
 Coping strategies
 State of health
 Salary scales, organisational structure, pension
 Professional status and self-esteem
 Challenges facing the Waldorf school in the future

In order to enable comparison with teachers from state schools questions from the *Pädagogische Entwicklungsbilanzen*, a project of the German Institute of International Educational Research (das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF-PEB-Projekt) (Döbrich, 2007; Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich, 2007) and the short version of the AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) questionnaire by Schaarschmidt and Fischer (2003) were also included.

Sample composition

At the participating schools there are more female (60×2%) than male teachers. This is broadly similar to the gender proportions found in state comprehensive schools (54% women, 41×6% men) as surveyed in the previously mentioned study done by the DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main). Also, the average age of those in the Waldorf sample (49×2, $s = 8×33$) does not differ significantly from that of teachers in state schools (cf. Statistisches Bundesamt, 2012b). The age structure among Waldorf teachers, however, bears witness to the fact that in the next ten to fifteen years there will be a retirement wave, the clear implication of which is that at least every second teacher will have to be replaced by a younger one. Since the Waldorf schools in Germany are already experiencing problems recruiting young teachers, this is an immense challenge.

In relation to religious affiliation the following picture emerges: 42×6% of Waldorf teachers are not members of any denomination, 54×8% belong to one or other denominational grouping (protestant 19×5%, Christian community 18×7%, Roman catholic 12×5%). The proportion of denominationally unaffiliated Waldorf teachers is clearly higher than in the overall population of Germany.⁴

On the question of the relationship to anthroposophy, the figures came out as follows:

	Total	up to 40	41-50	51-60	over 60
Practising/involved	33,9	28,6	34,4	34,0	49,5
Positively disposed	40,2	39,3	42,0	42,0	28,9
Critically sympathetic	21,5	26,0	21,2	21,1	17,5
Indifferent/neutral	1,5	2,7	0,9	1,6	2,1
Critical/sceptical	1,1	1,9	0,8	0,9	1,0
Negative/rejecting	0,1	0,4	0,2	0	0

Table 1: Waldorf teachers' relationship to anthroposophy (%)

This clearly shows that older Waldorf teachers have a more positive attitude to anthroposophy than do younger ones. At the same time, all those in the sample assign a higher significance to anthroposophy

4. 18·7% of Waldorf teachers declare themselves as members of the Christian Community (of these 24·8% are over 60, whereas 11·1% are under 40).

in its professional context than in their private life. Here again, there are clear age distinctions. Moreover, eurythmy teachers are most closely affiliated to anthroposophy, followed by the class teachers and the art, craft and music teachers. Most distanced in their relationship to anthroposophy are the sport, high school and foreign language teachers.

Professional input

With N=533, class teachers are the group that make the strongest showing here, followed by high-school (N=312) and foreign language teachers (N=281), then art and craft teachers (N=156), eurythmists (N=113), music (N=94) and finally sport teachers (N=84). Under “other” (N=188) we have teachers of gardening, ethics/religion, etc.

57×8% of Waldorf teachers state that they work full-time (men 79×3%, women 45×8%), 40×1% part-time (men 20×1%, women 53×4%). As can be seen from Table 2, class teachers have the highest number of lessons per week, followed by art/craft, music, high-school and foreign-language teachers. Comparatively, eurythmists have the lowest level of actual teaching commitments.

Work-load in hours/ week	Total	Class teachers	Art/craft music	Music	High-school	Foreign language	Sport	Eurythmy ⁵
1–5	0,8	0,4	0,6	1,1	1,0	1,8	–	–
6–13	11,8	2,6	14,1	13,8	13,5	14,2	11,9	23,9
14–19	25,7	24,4	21,8	22,3	23,1	27,0	26,2	39,8
20–26	56,1	67,5	59,6	57,4	56,1	55,2	54,8	33,6
>27	3,4	3,9	3,8	4,3	5,4	1,4	7,1	0,9

Table 2: Number of lessons per week, by subject (%)

Qualifications

Only 19×4% of the teachers asked attended a Waldorf school themselves (the younger ones more than the older ones). 79% have Abitur (“A-levels”), 6×8% Mittlere Reife (“O-levels”), 7×1% Fachhochschulreife (“LNC”), 3×4% Fachgebundene Hochschulreife (“HNC”). Here also there are clear differences according to age-group.⁶ The percentage of high-school and foreign language teachers with certificate (A-levels) is higher than that of eurythmists, and that of art, craft and sport teachers.

As can be seen from Figure 1, 46×4% (N=838) of the sampled Waldorf teachers have a university degree with teaching qualification, while 18×9% have a degree in a particular subject without any teaching qualification (e.g., in biology, physics, or German). 14×8% have done some general pedagogical/therapeutic training, for instance, as a kindergarten teacher, curative teacher, subject teacher, social worker, art therapist or physiotherapist. A further 10×5% have trained in a trade (e.g., joiner/carpenter, locksmith, goldsmith, electrician, gardener or bookbinder), and 6×5% have an art training (e.g., design, painting, sculpture). Among the so-called vocational trainings represented (5×3%) are bank saleswoman, bookseller, industrial salesperson, medical technician or doctor’s assistant. Finally, 9×4% explicitly state that they have trained at a Waldorf training institute of some kind, financed by the Bund der Freien Waldorfschulen, and 6×2% that

5. In most Waldorf schools eurythmy teachers have an agreed weekly dispensation of 18 lessons.

6. The Abitur figure for those under 40 is 84·7%, for those over 60 it is 70·1%.

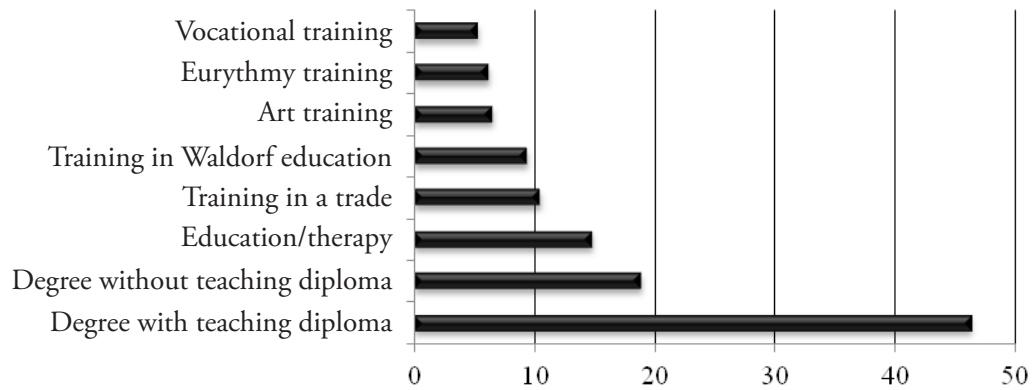


Figure 1: Professional qualification(s) (in percentages, the question was framed so that more than one could be stated if necessary)

In Table 3 the answers relating to professional training have been presented according to subjects taught.

	Degree with teaching diploma	Degree without teaching diploma	Education/therapy	Trade	Waldorf training	Art	Eurythmy training	Vocational training
Total	46,4	18,9	14,8	10,5	9,4	6,5	6,2	5,3
Sport	78,6	6,7	12,0	10,7	5,9	1,3	6,0	5,3
Foreign languages	68,7	16,3	3,9	1,6	4,9	1,6	3,6	3,5
High-school teacher	56,1	28,9	4,1	4,6	7,1	1,9	1,0	4,1
Music	55,3	15,4	9,6	4,3	7,4	23,4	2,2	2,1
Class teacher	40,1	22,5	20,3	9,2	18,6	6,1	3,9	5,4
Art/craft	32,1	7,4	19,2	42,3	12,2	20,5	3,3	3,8
Eurythmy	11,5	29,9	24,0	5,1	10,6	3,2	98,2	6,4

Table 3: Type of professional training in relation to subject(s) taught (%)

This shows that the majority of sport, foreign language and high school teachers have a degree from a state university, while class teachers, as well art, craft and music teachers, are more likely to have studied at a Waldorf training institute.

The question as to how teachers prepared themselves for their post at a Waldorf school was answered as follows (multiple answers were possible):

- 44×5% attended a supplementary Waldorf training, either full or part-time, after completing their degree.
- 22×1% acquired their Waldorf qualification in the course of some professional training.

- 19×1% studied at one or several training colleges financed by the Bund der Freien Waldorfschulen. Because of the multiple answers on this point it is impossible to draw any conclusions about the actual numbers of teachers who attended Waldorf training institutes.

Overall 80×4% of those sampled have some kind of Waldorf qualification (whether complete or supplementary).

To the question as to whether they felt that their training had prepared them well for their professional task, 58% said “yes”, 38×4% “no”. The ones who felt best prepared were those who had done a degree at a state university, followed by a diploma of education and then an in-service Waldorf seminar (66×4%).

The financial position of Waldorf teachers

More than three quarters of the teachers sampled (78×5%) said they were completely dependent on their salary, whereas 18×9% said they weren't. 19×1% supplement their income with another job in addition to their work as a Waldorf teacher (in the case of full-time: 14×3%; in the case of part-time: 26×3%). This applies much more to art, craft and music teachers (34%), as well as eurythmists (28×8%). The types of extra work most often mentioned (multiple answers were possible) are: teaching (e.g. as lecturer or tutor), artistic or musical engagements (e.g., choir leader, pianist or artist), caregiving and therapy (e.g., curative eurythmy), or consultancy. Only 35×4% felt satisfied with their income. Thus it is no wonder that 77% are of the opinion that not enough money is allocated for personnel costs at their school. They also feel that the low salary, not to speak of report writing, meetings and administrative work, is particularly burdensome. In spite of all this, more than two thirds (68×8%) say they prefer to be paid according to the principle of equal shares (every teacher receives the same basic salary, supplemented according to family situation, extra responsibilities, etc.). On the other hand, only 12×2% favour a salary structure modelled along civil service lines (in this group are mainly high school teachers with 21×2%, and foreign language teachers with 22×8%).⁷

Job satisfaction

In spite of their relatively low salary and the excessive demands made on their time by administrative duties and all the extra-curricular activities involved in running the school, the great majority of Waldorf teachers – 91×7% - seem to be happy in their profession. This is especially striking in comparison to the level of job satisfaction found among state comprehensive school teachers (71×2%). Possible reasons for this are:

1. Waldorf schools in Germany choose their students themselves, in other words, there is a selection procedure. Moreover, the Waldorf school's normal clientele is the academic middle class, from which these students are recruited. Accordingly, the teachers are not confronted with social, emotional and behavioural problems to the same extent as their colleagues in state schools.
2. Waldorf teachers rate their relationship to students as much more positive than that of the comparable group of teachers at comprehensive schools. Nevertheless, they also seem to have a tendency to idealise this relationship and to over-estimate their role as teacher (as shown by comparing personal and external images of this).
3. Waldorf schools in Germany have generally arisen out of parent initiatives. Also parents choose this type school with certain expectations in mind as regards their children's education. Thus it is understandable when 84% of Waldorf teachers say that co-operation with parents works very well.
4. The participatory style of management practised at Waldorf schools enables the individual teacher to feel that he or she has a real say in how the school is structured and organised. This enhances the teacher's sense of personal initiative, which is an essential condition for the development of professional resilience.
5. Freedom and independence emerged as very important to the teachers involved in this study. Freedom

⁷ The question here was: “If you could freely decide, what salary structure would you envisage as optimal for your school and for yourself...”

not simply in relation to organisational questions, but also in the matter of planning and designing one's own lessons. This is why any hint of external influence or outside control perceived as a "threat" to the practice of Waldorf education – for instance, the introduction of centralised examinations – is likely to be rejected as strongly as it is feared.

6. Almost all Waldorf teachers have a shared preoccupation with the foundations of Waldorf education (e.g., Rudolf Steiner's "Foundations of Human Experience", the Waldorf curriculum or the focus on nurturing individuality). Independent of age, gender or degree of affiliation to anthroposophy, these form a background context within which the running of the school is shaped and organised. This is also the most often named motive for choosing the profession of Waldorf teacher.

Critical Points

The picture of general job satisfaction among Waldorf teachers is not entirely untarnished, since there are a number of areas where there are distinct reservations. The main ones are:

- The participatory management practised in Waldorf schools.
- The unequal distribution of tasks and responsibilities among college members
- The lack of appreciation and recognition – from both colleagues and students – felt by eurythmy teachers, and even by some art, craft and music teachers. For the Waldorf school, as a supposed champion of artistic education, this is a finding that should give serious pause for thought and discussion.

In regard to participatory management, the following aspects were singled out as especially problematical:

- decision-making processes are not efficient enough
- information exchange is inadequate
- there are groups who do not (any longer) attend the teachers meetings
- communication is not always open and transparent
- there are individuals who strongly influence the climate of opinion – i.e., "hidden headmasters".

Added to this is the fact that participatory management is felt to be too time- and cost-intensive. Given the tight budgets of Waldorf schools, this throws up many questions. This is why most of the Waldorf teachers asked favour the so-called mandate model as clearly a better alternative to participatory management involving everyone.

Further findings tending towards critical are:

1. The preponderance of older colleagues in the teaching body and the concomitant tendency towards a split into "traditionalists" and "reformers". The high fluctuation rate among new, and mostly young, appointees should be the focus of serious critical reflection.
2. The insufficient quality of teacher training at Waldorf seminars and colleges. Over decades there has been a failure there to take stock of developments in modern educational research and to integrate this new knowledge into their own curricula. Indeed, the opposite gesture has been most apparent, namely that of dissociation from educational theory in order to pursue their own path. The consequence of this is that in Waldorf education further development is scarcely discernible. But a practitioner of the art of education needs a repertoire of teaching skills and abilities just as much as a store of comprehensive, subject-specific and inter-disciplinary knowledge.

Patterns of performance among Waldorf teachers

The AVEM model

The abbreviation AVEM stands for “Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster”. This procedure, developed by Schaarschmidt (2003), enables us to make statements about the personal resources of teachers and their responses to pressure. By using a shortened version of the AVEM questionnaire, consisting of 44 questions, it proved possible to assign 91×8% of the teachers in our sample to one of the four AVEM categories. This was done in terms of 11 characteristics, each of which entailed four questions.⁸ For an exact description of the categories reference may be made to Peters’ dissertation (2013) or Randall’s research report (2013). For our purposes here it is enough to distinguish between the “healthy categories” and the so-called “risk categories”. There are two different ways in which a teacher’s behaviour can be judged as being healthy. One of these is the type of teacher who is very engaged and willing to invest all his or her energy to the point of exhaustion, but who also recovers very quickly and feels well supported by the social surroundings (category G: (gesund) healthy). The other healthy type is one who is aware of his or her own limits, and takes care not to overstep them (category S: (Schonung) self-preservation). This group tend to be less engaged and are better able to be detached in relation to their professional activities. For teachers in both these “healthy” categories there are no indications of health risks specifically associated with the practice of their profession.

For the two so-called risk categories things look rather different: one type can be described as the classic “workaholic” – the greater the demands made upon him, the more he will increase his efforts to fulfil them (category A: (Anstrengung) strain). The other type is already in a state of resignation, and gears all his activities towards somehow getting through the day. This second type is most strongly in danger of burn-out (category B: in danger of burn-out).

Just how big the gap is between “healthy” and “at risk” in the teachers sampled is shown in the following figure.

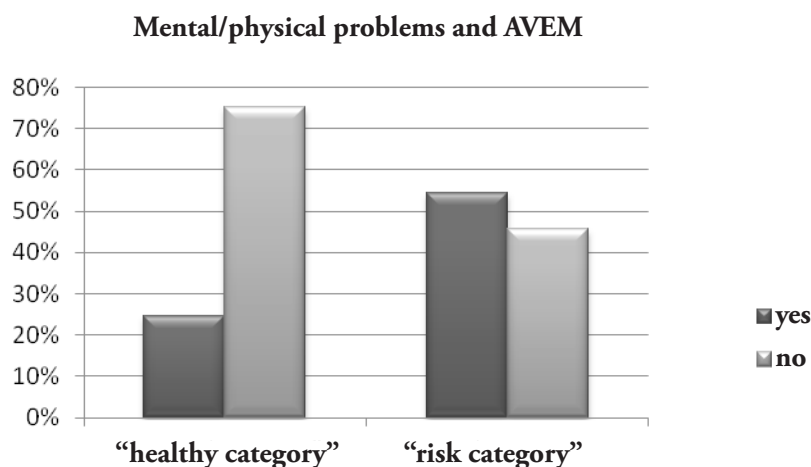


Figure 2: Health problems among Waldorf teachers in relation to the AVEM categories

Figure 2 shows that within the “healthy category” only about a quarter indicate health problems that could be associated with their profession, whereas within the “risk category” this figure is over 50%. This is one of the most significant findings of this part of the study, namely that there is a proven connection between teachers’ inner attitudes and their state of health.

At 49×7% the proportion of Waldorf teachers in the “risk category” is 9% lower than the corresponding figure for state school teachers⁹, but it is still considerably higher than that of other professional groupings

8. The characteristics were: meaningfulness of work, professional ambition, willingness to go to the limit, perfectionism, facility for detachment, tendency to resignation, drive towards problem-solving, inner calm, experience of success, social support, life-satisfaction.

9. Here all types of state schools were taken into consideration.

(e.g., doctors, policemen). This means that for close to 50% of Waldorf teachers their professional life is a source of strain upon their mental health.

The comparison with state school teachers yielded significant differences for only two of the eleven AVEM-characteristics: the figures for Waldorf teachers were lower under the heading of “perfectionism”, and higher under that of “facility for detachment”. These two deviations are responsible for the striking fact that the proportion of Waldorf teachers in the “risk category” was 9% lower. In investigating these two characteristics in relation to other factors in the study, only one significant connection was found for each of them: the lower level of “perfectionism” is demonstrably related to greater (consciously felt) autonomy, and the higher level in the “facility for detachment” shows a clear relationship to the stated feeling of being involved in the school as a whole. By way of interpretation it could be said that someone permitted autonomy of action will not be so tightly bound to previously established (or prescribed) aims, but will be able to meet the demands of a given situation more flexibly. On the other hand, having an emotional connection to the school as a whole will work against the danger of feeling that one has to battle singlehandedly through every school day. And this would ultimately enhance one’s detachment from one’s own work. One further point to be made is that the facility for detachment has shown itself to be a key qualification for coping with external pressure in general.

From the investigation of specific factors relating to the categories that stand out, a number of other insights were gained into personal resources and causes of stress. These AVEM findings largely concur with the results from the direct questions about work-load. Chief among the positive personal resources to be mentioned is initiative, which is particularly pronounced among Waldorf teachers on account of the high degree of autonomy they enjoy both in the classroom and in administration. It is clearly apparent, however, that participatory management has its shadow side: in those schools where administrative and decision-making processes become laborious and inefficient through the fact that all colleagues decide everything together there is an increased incidence of stress patterns. With participatory management it is not “whether” but “how” that is the decisive factor.

Another factor clearly affecting the distribution of our sample among the various categories is the tendency of Waldorf teachers to place very high demands upon themselves and on their pedagogical work ($r = 0 \times 59$)¹⁰. This has a very clear negative effect upon stress indicators. By contrast, the sense of being appreciated by students ($r = 0 \times 48$) and of self-fulfilment in one’s work ($r = 0 \times 52$) can be recorded as positive.

Future challenges for the Waldorf school

78×9% (N = 1×427) tabled a comment on the following open question: “*In your opinion, what are the three greatest challenges facing Waldorf schools in the future?*” Altogether 3,732 comments were evaluated. The method used in doing so was to sort them into thematic categories as given in the following table.

Further development, renewal of the body of anthroposophical thinking, rethink the spiritual “anchorings”.	N=876; 23,5%
The recruiting of new teachers and students; improvement of the financing of schools and teachers	N=818; 21,9%
Maintaining hold on the anthroposophical foundations	N=734; 19,7%
Keeping abreast of new developments in childhood and youth; maintaining a workable relationship with parents; how to deal with media and media consumption	N=508; 13,6%

10. ETA correlation.

Setting protective bounds against state intervention, the erosion of autonomy, external pressure to perform, clarifying what distinguishes Waldorf from other free alternative schools	N=394; 10,6%
Collegial co-operation, experience of stress	N=149; 4,0%
“Participatory management” – a theme for debate	N=140; 3,8%
Importance of publicity	N=113; 3,0%

Table 4: Challenges: main points according to frequency of mention (N, %)

Discussion of the comments

The themes under the headings “*Further development/change*” and “*renewal of the body of anthroposophical thinking, rethink the spiritual ‘anchorings’*.” seem to be a major preoccupation for Waldorf teachers and are considered very important for the future of Waldorf schools. Many have a keen awareness that Waldorf education is in need of transformation, but without wishing to jettison its “roots”, its “foundations”, in the process. “*Steiner’s thinking must be carried further*”, “*not set in tablets of stone*”, which is the gist of quite a number of comments, could set in motion a widespread debate on the renewal of Waldorf education.

Against the impulse towards further development stand those comments focused upon preserving, defending and being loyal to tradition. The values, contents and aims of Waldorf education as intended by Rudolf Steiner should be nurtured a perpetuated in practice. Steiner’s “Foundations of Human Experience” remains the undisputed basis of Waldorf education.

Lack of teachers, the state of teacher training, teachers’ salaries and the fall in student numbers are major problems.

There is clearly also great effort being made to come to an understanding of the world of today’s children and young people. Here the two strands of “*further development/change*” and “*preserve/hold on to traditions*” come together. Closely related to the topic of *the changing nature of childhood* is that of how to deal with modern media and media consumption.

A further aspect that stood out is the need to have clear lines of demarcation between Waldorf schools and both state and other private schools. For many reasons the different types of school stand in stiff competition to each other for students, parents and teachers. It is all about location, educational programme and, not least, about money.

The sixth theme listed in Table 3 poses questions in areas such as teamwork, willingness to talk about things, conflict resolution, collegial wellbeing and handling the relationships among teachers, students and parents. “*Experience of stress*” is a closely related topic. The relevant responses of those sampled expressed a clear need for training in social competence, in conflict management, and in personality development. The theme of *participatory management* is also part of this picture, since the tasks it entails are often experienced by teachers as stressful.

Building up a good public image seems to be something that is also very important to Waldorf teachers. This involves having a well-aimed information policy, open engagement with anti-Waldorf prejudices, good presentation of one’s own qualities, and stronger involvement in the public debate on education.

Summary

On the occasion of the 10th anniversary of the founding of the first Waldorf school (in 1919) a booklet entitled *Zur Pädagogik Rudolf Steiners (1929)* was published. Here the teachers vividly describe their experience of the first ten years. What were the elements of Waldorf education then considered essential by these pedagogical pioneers? They were: social justice, freedom, the true nature of the human being, art, self-knowledge, personal autonomy/emulation of an authority figure, living perception, unity of man and nature, enthusiasm for learning. *“Rudolf Steiner did not want us just to take in what he said about the nature of the human being and his relationship to the world, learn it off by heart and then use it as a sort of instruction manual for what to do in the classroom. We were supposed to be – as he wished – free human beings, and act out of our own creative powers”* (von Heydebrand, p. 153). *“There is nothing in the world that is unworthy of my interest; I just have to find the right way to approach the apparently insignificant”* (Wilke, p. 210). Enthusiasm for learning is indispensable to life. To awaken this enthusiasm, to support and nurture it so that it does not ebb away is surely one of the most important tasks an “educational artist” (as envisaged by Rudolf Steiner) can perform.

Today also Waldorf teachers face the challenge of rethinking, re-evaluating and re-interpreting the writings of Rudolf Steiner. For them this represents a grappling with anthroposophy and the foundations of Waldorf education which is likely to continue for some time to come (see also Gebhardt, Miriam, 2011).

References

- Döbrich, P. (2007). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit hessischen Gymnasien: Ergebnisse 2006*. (Projektbericht 63). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Forschungsprojekt: Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit.
- Gebhardt, M. (2011). *Rudolf Steiner. Ein moderner Prophet. Biographie*. Deutsche Verlags-Anstalt.
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E., & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)* (2. Auflage, Materialien zur Bildungsforschung. 17). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Graudenz, I. (2013). *Lehrersein an einer Waldorfschule aus Sicht der Lehrer – Eine Analyse ausgewählter Befunde*. In Randoll, D. (ed.): „Ich bin Waldorflehrer“. (pp. 151 – 184). Wiesbaden: VS Verlag.
- Graudenz, I. (2013). *Herausforderungen an die Waldorfschule in der Zukunft*. In Randoll, D. (ed.): „Ich bin Waldorflehrer“. (pp. 232 – 229). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland (ed.). *Zehn Jahre Freie Waldorfschule. Zur Pädagogik Rudolf Steiners (1929)*. See: Heydebrand, Caroline von: *Rudolf Steiner und die Waldorfschule*, pp. 150 – 157; Wilke, Elly: *Über die Zusammenarbeit des Eurythmie-Unterrichts mit anderen Fächern*, pp. 205 – 211.
- Peters, J. (2012). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster*. In Randoll, D. (ed.): „Ich bin Waldorflehrer“. (pp. 185-222). Wiesbaden: VS Verlag.
- Peters, J. (2013). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Waldorflehrern im Zusammenhang mit Arbeitsbelastung und Berufszufriedenheit*. Doctoral Dissertation at Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter/Germany.
- Randoll, D. (Ed.) (2013). *„Ich bin Waldorflehrer“ Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2003). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebnismuster*. Frankfurt a.M.: Swets & Zeitlinger, Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Schuhfried GmbH, Mödling.

Über Schwierigkeiten und Chancen einer Vermittlung von Philosophie und Anthroposophie im Werk Rudolf Steiners

Hartmut Traub

I. Teil: Schwierigkeiten

Einleitung: Das „Alleinstellungsmerkmal“ der Frühschriften

Am 27. März 1895 erhält Rudolf Steiner einen Brief von Ernst Haeckel, in dem ihm der berühmte Biologieprofessor aus Jena folgendes mitteilt:

„Hochgeehrter Herr Doktor, bevor sich Magnifizenz der hiesigen Universität sowie der zuständige Minister unseres Landes mit einem formalen Schreiben an Sie wenden, ergreife ich vorab die Gelegenheit einer Mitteilung an Sie und komme ohne weiter Erklärung der näheren Umstände sogleich zum Kern der Sache. Das Kollegium der philosophischen Fakultät der Universität Jena erwägt nach dem Abgange des Kollegen Julius Lange nach Kiel die Vakanz seiner Professur durch Sie zu ersetzen. Ihre kürzlich erschienene Philosophie der Freiheit sowie Ihre zahlreichen anderen Schriften philosophischen Inhalts haben die Fakultät von der Originalität Ihrer Philosophie überzeugt und diese Arbeiten als formale Erfüllung der Berufungsvoraussetzungen anerkannt. Dass ich – nach unseren Gesprächen während meines sechzigsten Geburtstags, bei dem Sie die Güte hatten anwesend zu sein, – an der Entscheidungsfindung der Fakultät nicht ganz unbeteiligt war, können Sie sich denken. Darüber aber, lieber Steiner, Stillschweigen. Rechnen Sie also in Kürze mit Ihrer Berufung nach Jena.

Ich beglückwünsche Sie zur Erfüllung dieses, Ihres Herzenswunsches. Endlich ist es Ihnen vergönnt, – wie Sie einmal so schön sagten – ‚im heiteren Himmel der reinen philosophischen Lehrtätigkeit fliegen zu können‘. Ich freue mich auf die gemeinsamen Arbeit an der Sache des Monismus, die uns beiden ja so am Herzen liegt.

Hochachtungsvoll, Ihr ergebener Ernst Haeckel.

Jena, 27. März 1895“

Im Wintersemester 1895/96 tritt Steiner dann die Professur für *Moderne Philosophie und Weltanschauungsfragen* in Jena an und liest dort über die *Grundlagen der Erkenntnistheorie* sowie über das Thema *Pessimismus und Optimismus*.

Steiner hat endlich das Ziel seiner schriftstellerischen Bemühungen erreicht.

So hätte es kommen können. Und ganz unwahrscheinlich wäre es nicht gewesen, wenn es so gekommen wäre.

Jedoch: Haeckels Brief gab es nicht, und auch Steiners Berufung nach Jena erfolgte – zu seiner Enttäuschung – leider nicht. Der Flug „in den heiteren Himmel philosophischer Lehrtätigkeit“ fiel aus. Ob zu Steiners Glück oder Unglück, das war damals noch nicht abzusehen.

Was lehrt uns dieses Gedankenexperiment? Meines Erachtens Zweierlei.

Erstens:

Die durchaus mögliche Wendung seines Lebensweges in die akademische Laufbahn hätte Steiners berufliches Interesse und späteres Engagement in der esoterischen Bewegung höchstwahrscheinlich in sehr engen Grenzen gehalten. Wahrscheinlich wäre es auch zu den Begegnungen mit Jakobowski, Blawatzky und Besant nicht gekommen. Ohne sie aber hätte Steiner seine eigene esoterische Theorie und Praxis nicht entwickelt.

Das Zweite, was dem Gedankenexperiment zu entnehmen ist, ist die Tatsache, dass Steiners bis dahin verfasste Schriften auch ohne die esoterische Wende seines späteren Lebensweges vorlägen und ohne deren spätere anthroposophische Überarbeitung und Deutung verstanden werden müssten.

Das heißt, es ist nicht nur möglich, sondern auch überaus sinnvoll, sich mit Steiners frühen philosophischen Schriften unter Verzicht auf deren spätere anthroposophische Reinterpretation auseinander zu setzen. Es hätte die Arbeiten gegeben, auch wenn Steiner den Weg in die Theosophie und Anthroposophie nicht gefunden hätte. Hier liegt eine Legitimationsmöglichkeit für eine nicht-anthroposophische Steinerforschung.

Dieser Ansatz wird bemerkenswerter Weise von Steiner selbst unterstützt. Denn über die *Philosophie der Freiheit* und die *Theosophie*, heißt es in deren Vorrede zur 3. Auflage, dass es sich bei den beiden Büchern um zwei unterschiedliche Wege der Wahrheitssuche handele, wobei „zum Verständnis des einen [...] das andere durchaus nicht notwendig [sei].“ (Steiner, 2003, S. 12).

Mit dem Plädoyer für eine nicht-anthroposophische Steinerforschung möchte ich nicht für eine strikte Trennung zwischen anthroposophischer und nicht- oder vor-anthroposophischer Steinerforschung werben. Im Gegenteil. Was behauptet wird, ist vielmehr die Notwendigkeit einer ganzheitlich-differenzierten Sicht auf das Werk Rudolf Steiners. Eine Sicht, die es ermöglicht, die Entstehungsgeschichte der Anthroposophie aus ihren vor-anthroposophischen Wurzeln zu rekonstruieren, und zwar, so mein Postulat: *ohne dabei die Philosophie anthroposophisch zu überfordern oder die Anthroposophie philosophisch zu verkürzen*.

Denn, wie wir hörten, ist zum Verständnis beider die Kenntnis des jeweils anderen nicht notwendig, sie ist aber, wie Steiner in der erwähnten Vorrede weiter ausführt, „für manchen gewiss förderlich“ (ebd.).

Was ich mit anthroposophischer Überforderung der philosophischen Texte meine, möchte ich an zwei Schwierigkeiten kurz veranschaulichen.

Die erste Schwierigkeit: Drei Beispiele einer anthroposophischen Überforderung der philosophischen Texte

1. In seinem Beitrag zu *Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit*, „Von der Intuition zur Erfahrung. Denkbeobachtungen in ihrem inneren Zusammenhang“, behauptet Dietrich Rapp, dass dem Kapitel III der *Philosophie der Freiheit* („Das Denken im Dienste der Weltauffassung“), „wie Rudolf Steiner sagt“, ein über vier Stufen ansteigendes Modell des Denkens zugrunde läge. Diese Stufung bestünde aus der „Tätigkeit des Denkens“, der „Klarheit des Denkens“, der „Gründung des Denkens“ sowie dem „Denkwesen“. Auf der vierten, der höchsten Stufe, individualisiere sich – so Rapp – das geistige Weltgeschehen, wodurch das Individuum selbst in dieses Geschehen eingeführt würde. Zusammenfassend heißt es über das Modell: Ohne die vierte Stufe bleiben die drei vorherigen Stufen „im Unbestimmten schweben [...], letztlich unbegründet [...], anzweifelbar [...] als metaphysische Konstruktion missverständlich“ (RSPF, S. 236f.). In einem weiteren Schritt projiziert Rapp Steiners vermeintlich vierstufiges Schema des Denkens auch auf die Entwicklung der Philosophiegeschichte, insbesondere auf die Problemgeschichte der „intellektuellen Anschauung“, und ordnet Kant, Fichte und Schelling den Stufen eins bis drei und Steiner der alles vollendenden Stufe vier zu.

Rapps anthroposophische Überforderung gegenüber dem ursprünglichen Text besteht darin, dass er erstens behauptet, Steiner selbst würde im dritten Kapitel von „vier ‚charakteristischen Eigentümlichkeiten‘, die das Wesen ‚Denken‘ kennzeichnen“, sprechen (RSPF, S. 226f.). Das ist aber keineswegs der Fall. Die

1. Karl-Martin Dietz, *Rudolf Steiners „Philosophie der Freiheit“ Eine Menschenkunde des höheren Selbst*, Stuttgart 1994, S. 223-256. (I.F. RSPF)

Zahl Vier hat der Interpret in den Text eingeschleust. Steiner selbst spricht numerisch ganz unspezifisch über „die eigentümliche Natur“ (Steiner, 1995, S. 42) oder eine „weitere charakteristische Eigentümlichkeit des Denkens“. Schon diese Textkompilation ist eine ziemliche Zumutung.

Das zweite Problem der anthroposophischen Überforderung des Textes besteht darin, dass Rapp die Sachargumente zur Konstruktion der vierten Stufe *seines* Denkmodells ausschließlich Steiners anthroposophieinspirierten – und zwar nicht alleine auf dieses Kapitel bezogenen – Ergänzungen zur zweiten Auflage entnimmt. Im ursprünglichen Text der *Philosophie der Freiheit* ist vom *Denkwesen*, dem *Wesen des Denkens* oder der *Wesenheit des Denkens* als einer besonderen, die drei anderen von Rapp eingeführten Modi ergänzenden Dimension des Denkens – nicht die Rede.

Mit Blick auf Rapps philosophiegeschichtliche Klimax „Von Kant zu Steiner“ hat diese Konstellation die unangenehme Konsequenz, dass wir es bei den im Kapitel IV der ersten Auflage diskutierten Ansätzen mit den Positionen von Kant, Fichte und Schelling, nicht aber mit Steiner selbst zu tun hätten. Hier ist einiges im Unklaren. Im Übrigen ist im ursprünglichen Text weder von Kant noch von Fichte, wohl aber von Descartes, implizit von Eduard von Hartmann und des weiteren von einer unspezifizierten physiologischen Kognitionstheorie die Rede.²

Rapps Konstruktion eines vierstufigen, auf Steiner hin kulminierenden Denkmodells in Kapitel III der *Philosophie der Freiheit* muss man sich nicht anschließen. Und ich tue das auch nicht. Dafür gibt es im ursprünglichen Text gute Gründe. Meines Erachtens enthält das Kapitel IV der ersten Auflage eine in sich konsistente Evidenztheorie der Erfahrung der Selbst- und Ich-Konstituierung durch das Denken; ein Ansatz, der im übernächsten Kapitel VI („Das Erkennen der Welt“) zu einer Theorie der Universalität des Denkens ausgebaut wird. Diese, zugleich Ich konstituierende wie Universalität erschließende Konzeption ergänzt einerseits die Singularität der Wahrnehmungsinhalte durch ihre universelle, begriffliche Seite und öffnet damit andererseits den Zugang zur Objektivität der Erkenntnis der „totalen Wirklichkeit“. Insofern sind es nicht Steiners Ergänzungen des Jahres 1918, sondern es ist das ursprüngliche Kapitel VI, das jenes „Element“ enthält, das die von Rapp veranschlagte vierte Stufe begründet: nämlich jene universelle Eigenschaft des Denkens, die als „schlechthin absolute Kraft“ [...] „von einer höheren Sphäre aus mein begrenztes Dasein bestimmt“ (Steiner, 1995, S. 90ff.).

Rapps anthroposophische Überformung und willkürliche Veränderung von Kapitel IV wäre zur Vermittlung dieser Einsicht, wie man sieht, also gar nicht erforderlich gewesen.

Der ursprüngliche Text ist m. E. in sich philosophisch substantiell. Er enthält eine komplexe und ausbaufähige Theorie des Denkens, die ohne anthroposophische Überformungen diskussionswürdig ist. Diesen Ansatz vornehmlich im Ausgang von Steiners späteren Zusätzen zu lesen und eigenwillig in einem Viererschema zu interpretieren, das der Text so nicht hergibt, überfordert nicht nur die ursprüngliche Anlage des Kapitels, sondern zerstört auch dessen sinnstiftenden Zusammenhang mit den ihm folgenden Überlegungen.

Das zweite Beispiel einer anthroposophischen Textüberforderung.

In „Die Drei“, der *Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben*, kritisiert David Wood (2013, S. 52ff.) in einer ausführlichen Rezension meines Buches die darin vertretene These, dass in der ersten Auflage der *Philosophie der Freiheit* keine anthroposophische Seelenlehre, das heißt kein klarer *Begriff der Seele*, zu finden sei. Es sei, so meine These, vielmehr Steiners Anliegen gewesen, im Jahre 1918 bestimmte Passagen der ersten Auflage im Licht der theosophisch-anthroposophischen Seelenlehre erscheinen zu lassen.

In seiner Rezension versucht Wood nun den Beweis zu führen, dass ich mit dieser Behauptung im Unrecht sei. Man müsse sich, so der Rezensent, um die anthroposophische Seelenkonzeption in der ersten Auflage entdecken zu können, u.a. an das halten, was Steiner 1904 in der *Theosophie* über die Seele geschrieben habe, nämlich, dass sie mit der „Rolle der Gefühle“ verknüpft sei. Nun folgert der Rezensent: Da Steiner auch in der ersten Auflage der *Philosophie der Freiheit* manches zum Thema Gefühle sagt, sei davon auszugehen, dass

2. Zur näheren Auseinandersetzung mit diesem Thema vgl.: Hartmut Traub, *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*, Stuttgart 2011, S. 329-380. Im Folgenden PuA.

auch sie konzeptionell eine Seelenlehre im Sinne der Anthroposophie enthalte.

Besser kann man eine retrospektiv-anthroposophische Deutung der frühen philosophischen Texte und den Anlass meiner Kritik daran nicht veranschaulichen.

Nicht der Ausgangstext, sondern das später entwickelte theosophische Seelenmodell muss – wenn auch in einem sehr verkürzten Aspekt, bemüht werden, um eine (im Sinne der anthroposophischen Lesart) sinnvolle Deutung des ursprünglichen Textes zu bewerkstelligen. Ohne das Aufgebot anthroposophischer Interpretationswerkzeuge erschließt sich für Wood der Sinn des Textes der ersten Auflage, wenn überhaupt, dann aber nur sehr unzureichend. Meines Erachtens ist das kein legitimes wissenschaftliches Verfahren, mit dem mein Kritiker hier arbeitet. Zum Einen überfordert es die Textquelle mit einer Theorie, die sie in der behaupteten theosophisch-anthroposophischen Bedeutung nicht enthält.³ Zum Anderen unterbietet die anthroposophische Lesart der ersten Auflage der *Philosophie der Freiheit* deren klares Konzept von einem Begriff. Die in der ersten Auflage verstreuten Ansätze zu einer möglichen Theorie des Gefühls, wozu ich ja einiges erarbeitet habe, als sicheren Beleg für eine darin enthaltene Lehre von der Seele im Sinne der Theosophie auszugeben, halte ich für gewagt bis abwegig. Woods These kann nicht als Beweis, sondern höchstens als eine zu prüfende Vermutung angenommen werden. Dass Steiner selbst unter einem Begriff oder einer Idee der Seele etwas anderes als die problematische Korrespondenz zweier gleichlautender Ausdrücke versteht, brauche ich in diesem Kreise wohl nicht näher zu erläutern. Das ist hinreichend bekannt. Im Sinne dieses Verständnisses von Begriff und Idee liegt in der ersten Auflage der *Philosophie der Freiheit* für das Thema Seele keine deren Kriterien erfüllende Konzeption vor. Das zu behaupten, überfordert die Textquelle und verkennt die Bedeutung der von Steiner selbst eingeführten Werkzeuge der Erkenntnis, das heißt sein Konzeption von Begriffen und Ideen.

Das dritte und letzte Beispiel für eine Überforderung des philosophischen Textes durch eine anthroposophische Überfrachtung ist ein Beispiel, das in diesem Kreis bei einer unserer letzten Treffen geäußert wurde. Über eine schriftliche Belegquelle verfüge ich nicht.

In einem der Beiträge unserer letzten Zusammenkünfte zum Thema *Philosophie und Anthroposophie* ging es um die Offenlegung der okkulten Substruktur des Textes der *Philosophie der Freiheit*. Mit Bezug auf das erwähnte Kapitel V der zweiten Auflage der *Philosophie der Freiheit* „Das Erkennen der Welt“ wurde ausgeführt, dass diesem, der Zahl Fünf entsprechend, die Struktur eines Pentagramms zugrunde läge. Wodurch die darin explizierten gedanklichen Inhalte auch eine übersinnliche Bestätigung erführen. Ob an diesem esoterischen Begründungsversuch etwas dran ist, will ich hier nicht erörtern. Ich gebe allerdings zu bedenken, dass das Kapitel V der zweiten Auflage in der ersten Auflage als Kapitel VI gezählt wurde. Dem zufolge müsste es eigentlich durch ein Hexagramm als okkultes Grundstruktur getragen werden.

Ich fasse zusammen:

Die Schwierigkeiten einer anthroposophischen Auslegung der frühen philosophischen Schriften Steiners sehe ich darin, dass sie

1. einer textkritischen Analyse oftmals nicht standhält.
2. die originelle geistige Substanz der Texte durch überzogene anthroposophielastige Implementierungen verspielt und sich dadurch
3. dem Vorwurf der Unglaubwürdigkeit aussetzt, das heißt ihrem Anspruch seriöser Forschung schadet.

3. Um sich davon zu überzeugen, reicht ein Blick in Steiners „Bemerkungen und Ergänzungen“ zu den Seiten 36-60 in seiner *Theosophie* (Steiner, 2003, S. 196ff.). Die hier mit der prismatischen Farbenlehre unterlegte siebengliedrige „Anatomie“ der Seele hat mit dem, was Steiner in der *Philosophie der Freiheit* zum Thema Seele oder Gefühl schreibt, wenig zu tun.

Die zweite Schwierigkeit: Die Forderung nach einer immanenten Deutung der Steiner Texte

Von dem bereits genannten David Wood, aber auch von einige anderen Steinerforschern wurde meinem Buch vorgeworfen, dass dessen Analyse der Steinertexte insbesondere deswegen abwegig sei, weil sie Steiner aus der externen Perspektive der von ihm kritisierten Autoren beurteilt, anstatt ihn immanent auszulegen. Wobei immanente Auslegung eine anthroposophische Deutung der Texte meint.

Im Sinne meiner Eingangsthese: *Die Philosophie Steiners nicht anthroposophisch überfordern und seine Anthroposophie nicht philosophisch verkürzen*, erscheint es mir ratsam, mit dem Begriff einer immanenten Deutung differenziert umzugehen.

Dazu vier kurze Bemerkungen und ein Lösungsvorschlag:

1. Immanente Rekonstruktionen von Texten sind notwendig, um einem Autoren und seinem Werk gerecht zu werden. Mit dieser Forderung möchte ich das Bemühen um einen respektvollen Umgang mit dem Aufbau und Zusammenhang der Werke eines Autors stärken und Interpretieren dazu auffordern, sich erst einer minutiösen Analyse der Texte zu befleißigen, bevor sie textfremde Deutungsmuster zu Rate ziehen. Diese Forderung schließt eine sach- wie text- und kontextkritische Kommentierungen nicht aus. Denn Texte sind nicht immer widerspruchsfrei und Argumentationsketten nicht immer schlüssig.⁴
2. Immanente Textdeutung im Fall der frühen philosophischen Schriften Steiners bedeutet für mich folglich, die Texte in ihrem eigenständigen argumentativen Aufbau und unter Verzicht auf textfremde Deutungsmuster, etwa der späteren Anthroposophie, zu erschließen. Sie haben ein „Alleinstellungsmerkmal“ und dem gilt es gerecht zu werden. Insofern ist gerade auch die anthroposophische Deutung der vortheosophischen Phase Steiners zunächst ein textfremder, das heißt nicht immanenter Analyseansatz. Seine Legitimation ist nicht von vorn herein gegeben. Ob sich eine Analyse voranthroposophischer Texte unter Hinzuziehung anthroposophischer Einsichten empfiehlt, muss sich in der kritischen Auseinandersetzung mit dem ursprünglichen Text im Einzelfall erweisen. Ich erinnere in diesem Zusammenhang noch einmal an Steiners Diktum zu den unterschiedlichen und von einander unabhängigen Erkenntniswegen von *Theosophie* und *Philosophie der Freiheit*.
3. Textimmanente Schriftdeutung hat allerdings eine unübersehbare Schwäche. Denn, wenn allein systemimmanente Textdeutung zulässig ist, dann nährt das den berechtigten Verdacht, dass hier eine Immunisierungsstrategie gegen externe Kritik verfolgt wird. Auch die Welt des Baron von Münchhausen ist ein in sich schlüssiges System, was auch für viele mythologische Weltbilder oder politische und weltanschauliche Ideologien gilt. Sie nur innerhalb der Geltung ihrer eigenen Prinzipien zu prüfen, erhöht vielleicht unser Verständnis. Es versperrt uns aber die Chance zu einem offenen, wissenschaftlichen Diskurs.
4. Der Maxime einer systemtranszendierenden Erörterung gilt es insbesondere dann zu folgen, wenn ein Autor, in unserem Falle Steiner, sich intensiv mit geistesgeschichtlichen Positionen auseinandersetzt und sich durch seine Kritik an ihnen selbst zu profilieren versucht. Hier rein immanent zu interpretieren und Urteile sowie Fehltritte Steiners unkritisch zu übernehmen, bedeutet, die Chance einer lebendigen, Auseinandersetzung mit den kritisierten Positionen sowie den Anspruch auf eine eigene Urteilsbildung zu verspielen.

Insgesamt bedeutet das: Kritische Steiner-Forschung muss sich nicht nur systemimmanent dem Problem der Widerspruchsfreiheit und Konsistenz bzw. Inkonsistenz seines philosophischen und anthroposophischen Denkens, sondern auch emanent der Sachkritik der von ihm behandelten, von ihm vereinnahmten oder abgewiesenen Positionen stellen; etwa dem „Spinozismus“, „Goetheanismus“, „Nietzscheanismus“, „Kantianismus“ oder dem „Stirnerschen Anarchismus“. Eine solche in der Sache begründete, in Deutung und Bewertung aber offene Haltung ist für die Steiner-Forschung insbesondere

4. In diesem Sinne wendet sich die Forderung einer immanenten Rekonstruktion auch gegen die in den Geisteswissenschaften virulente Mode des Konstruktivismus, die sich philosophischer oder literarischer Texte wie beliebig verwertbarer Bruchstücke zum Bau eigenwilliger Theorien bedient.

deshalb erforderlich, um auch außerhalb des Kreises der „Eingeweihten“ überzeugend auftreten und für Steiners Einsichten und Erkenntnisse erfolgreich werben zu können.⁵

Zum Schluss dieses Themas ein Lösungsvorschlag:

Dass die Frage nach der immanenten Analyse von Steiners Schriften, *insbesondere bei ihm*, einer kritischen Erörterung bedarf, hat mit dem zu tun, was ich an dieser Stelle einmal zum Thema „Deutungshoheit“ ausgeführt habe. Würde von anthroposophischer Seite aus nicht so hartnäckig auf dem anthroposophischen Alleinvertretungsanspruch der Steinerdeutung bestanden, so müsste man über dieses Thema eigentlich kein Wort verlieren. Schauen wir – was dieses Problem betrifft – einmal auf Forschungssituationen zu anderen Philosophen, und wenden wir dabei das Prinzip einer externen Betrachtungsweise an, so können wir feststellen, dass etwa die Platon-, Fichte-, Heidegger- oder Wittgenstein-Forschung kein wirkliches Problem damit haben, die Denkansätze der jeweiligen Früh- oder Spätwerke zu unterscheiden, die signifikanten Wandlungsprozesse zu konstatieren und die geistige Originalität der jeweiligen Phasen anzuerkennen. Auch die Platon-, Fichte-, Heidegger-, und Wittgenstein-Forschung leisten diese fruchtbare Differenzierungsarbeit gelegentlich gegen die von den Autoren selbst vertretene Behauptung der „Einheit der Lehre“.

Kein Platonforscher würde auf „Biegen oder Brechen“ die Ideenlehre des späten Platon den frühen Dialogen unterstellen, ebenso wenig wie man die „Philosophie des absoluten Ich“ beim frühen Fichte mit der „Seins- und Lebenslehre“ aus dessen Spätwerk oder die Existenzialanalyse von „Sein und Zeit“ mit der Philosophie der „Seinslichtung“ oder den sprachanalytischen Ansatz des frühen mit dem sprachtherapeutischen Ansatz des späten Wittgenstein traktieren würde.

Warum kann dieses sinnvolle und fruchtbare Prinzip einer differenzierenden Werkanalyse nicht auch für die Steinerforschung in Anschlag gebracht werden? Dass Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Entwicklungsphasen bestehen, dass es sinnvoll ist, sie vergleichend auf einander zu beziehen, dass es eine Genese des Denkens bei den Philosophen – und auch bei Steiner – gibt, werde ich nicht bestreiten, ebenso wenig aber auch die Tatsache der Brüche und Inkompatibilitäten.

II. Drei Chancen für eine Vermittlung von Philosophie und Anthroposophie im Werk Rudolf Steiners

1. Philosophie und Anthroposophie als emanzipatorische Erfahrungswissenschaften des Geistes

In seinem Aufsatz „Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort“ (Goethe, o.J., S. 31ff.) zeigt sich Goethe hoch erfreut darüber, dass seine „Verfahrensart“, das heißt seine naturwissenschaftliche Forschungsmethode, in der *Anthropologie* des Leipziger Professors für psychische Therapie, Johann Christian August Heinroth (1773-1843), so geistreich als „gegenständliches Denken“ charakterisiert worden sei. Er, Goethe, interpretiert diese Qualifizierung seiner „Verfahrensart“ wie folgt. Heinroth wolle mit der Bezeichnung „gegenständliches Denken“ aussprechen: „daß mein Denken sich von den Gegenständen nicht sondere, daß die Elemente der Gegenstände, die Anschauung[,] in dasselbe [das Denken] eingehen und von ihm auf das innigste durchdrungen werden; daß mein Anschauen selbst ein Denken, mein Denken ein Anschauen sei; welchem Verfahren genannter Freund (Dr. Heinroth) seinen Beifall nicht versagen will“ (Goethe, ebd., S. 31).

Wir haben es bei diesem Text bekanntermaßen mit einem der Quellentexte zu tun, durch die Steiner sich berechtigt sah, Goethe eine mehr oder weniger reflektierte erkenntnistheoretische Methodologie unterstellen zu dürfen; ein Text der auch für die Grundlegung und Entwicklung von Steiners eigenem erkenntnistheoretischen Ansatz von Bedeutung ist.⁶

5. Zu dieser offenen und kritischen Haltung gehört auch die Zurückhaltung im Hinblick darauf, bedeutende geistes- und naturwissenschaftliche Innovationen auf Steiner als deren Vordenker zurückführen zu wollen. Die Mäntel, die man ihm da gelegentlich umzulegen versucht – sei es nun der Heisenbergs oder Husserls –, erscheinen mir gelegentlich doch ein, zwei Nummern zu groß. Das wirkt eher komisch als passend.

6. Vgl. etwa: *Goethe Werke* XXXIV, a.a.O., Fn. S. 8 sowie meinen Beitrag zur „Denkenden Betrachtung“ und zum „Objektiven Idealismus“ in: *RoSE*, Vol. 3 Nr.2, März 2013, S. 139-151

Steiners Ausdehnung von Goethes naturwissenschaftlicher „Verfahrensart“ besteht nun darin, dass er die von Goethe auf Naturerscheinungen angewandte Methode des „gegenständlichen Denkens“ auch auf Prozesse und Strukturen menschlicher Erkenntnis überhaupt übertragen hat. Darin liegt der Ursprung zu seiner erfahrungswissenschaftlichen Phänomenologie des Bewusstseins, zu einem Analyseansatz, den Steiner in seiner Theosophie und Anthroposophie, etwa in *Wie erlangt man Erkenntnisse von höheren Welten* oder der *Theosophie*, zu einem handlungsorientierten Schulungsweg der Entdeckung und Entwicklung der Geistes- und Seelenkräfte des Menschen ausgebaut hat.⁷

Bei aller Kritik an meinem Buch sind sich die Kritiker in dem Punkt einig, dass es ihm gelungen sei, die Grundlegung der philosophischen Weltanschauung Rudolf Steiners aus dem Geist der klassischen Deutschen Philosophie nachgewiesen zu haben.

In Steiners von Goethe her entwickelten, universellen Ansatz eines erfahrungsorientierten „gegenständlichen Denkens“ einerseits sowie dem auf Descartes zurückreichenden Axiom des „Ich-denke“ und dessen Fortführung in der Philosophie des Deutschen Idealismus andererseits sehe ich die erste große Chance für die Anthroposophie, sich gemeinsam mit der idealistischen Grundlegung von Steiners philosophischem Denken als eine attraktive Alternative gegenüber der herrschenden analytischen und neurobiologischen Bewusstseins- und Geistesphilosophie zu positionieren.

Denn es ist das Anliegen beider geisteswissenschaftlichen Traditionen, den Denkenden als handelndes Subjekt in der denkenden Betrachtung zu emanzipieren und ihn nicht zum passiven Objekt fremder Analyse verkümmern zu lassen. Gerade die emanzipatorische und befreiende Intention gegenüber wissenschaftstheoretischen oder ideologischen Dogmen sowie die Absicht, die Selbsterfindungskräfte des Individuums zu stärken, macht insbesondere den jungen, aber auch den anthroposophischen Steiner zu einem interessanten Verbündeten des klassischen Idealismus (Steiner, 2003, S. 172). Und umgekehrt sichert dieser Zusammenhang der Anthroposophie in großen Teilen einen starken Rückhalt in der philosophischen Tradition der europäischen Geistesgeschichte.

Die produktive Komplementarität von Anthroposophie und Idealismus, wie ihn der frühe Steiner rezipiert hat, ist kein abstraktes Postulat. Vielmehr drängen sich insbesondere auf der Anwendungsebene, das heißt in Konzept und Praxis geistiger Schulung, konkrete Parallelen bzw. Kontinuitäten zwischen Idealismus und Anthroposophie auf. Zentraler Schnittpunkt ist das (Selbst)Experiment als *das* erkenntnistheoretische Verfahren schlechthin, mit dessen Hilfe Erprobung und Entfaltung der eigenen Geistes- und Seelenkräfte erfahrbar, gesichert und vertieft werden sollen. Hier steht die Anthroposophie (Steiner, 2003, S. 172ff.) sowohl in einem produktiven Zusammenhang mit Steiners frühen philosophischen Experimenten der *Philosophie der Freiheit* als auch mit deren idealistischer Denktradition, insbesondere der Hegels und Fichtes. Hierzu möchte ich auf die interessanten Übereinstimmungen in der Didaktisierung von Steiners *Wie erlangt man Erkenntnisse von höheren Welten?* durch den ehemaligen Generalsekretär der *Anthroposophical Society in America*, Arthur Zajonc, und Fichtes Inszenierungen seiner Vorlesungen und Konversatorien, die der Schweizer Philosoph Joseph Beeler-Port in seinem Buch *Verklärung des Auges* rekonstruiert hat, verweisen. Im Folgenden werde ich auf Zajoncs Schulungsweg der *Erkenntnis höherer Welten* als anthroposophischem Referenzpunkt für meine Analyse noch einige Male zurückkommen. Fichte wie Steiner, und ebenso Hegel, geht es in der geistigen Praxis – und das zeigen die Analysen ihrer „pragmatischen Erfahrungsgeschichten“ des menschlichen Geistes (Fichte 1794 / Hegel 1807) – um Anleitung zur, nicht um Einleitung in die Philosophie, um's Philosophieren, nicht um *die* Philosophie, um die lebendige Konstruktion, nicht um starre Reproduktion, es geht um eine *medicinam mentis* (FGA), um „seelische Gesundheit“ (Steiner, 2003, S. 194), nicht um die

7. Es ist fraglich, ob nicht auch Goethes „sozialwissenschaftliche“ Studien – etwa die „Wahlverwandtschaften“ – demselben „naturwissenschaftlichen“ Prinzip der Analyse und Synthese von Phänomen und Strukturen folgen. Vgl. Horst Günter (Hg.): *Goethe. Schriften zur Naturwissenschaft*, Frankfurt am Main 1981, S. 329. Wie dem auch sei, zu beachten wäre auf jeden Fall, dass Goethe starke Vorbehalte gegen den Versuch rein introspektiver Selbsterkenntnis hatte. Der Forderung des „Erkenne dich selbst“, die er als Verleitung zu „einer inneren falschen Beschaulichkeit“ kritisierte, stellte er sein: „Der Mensch kennt nur sich selbst, insofern er die Welt kennt, die er nur in sich und sich nur in ihr gewahr wird“ entgegenhält. Wozu am „allerförderstem“ die Kenntnisse unserer „Nebenmenschen“ über uns sei. (Ebd., S. 164) Vgl. hierzu auch Fichtes Kritik an der „spekulativen Stimmung“ in: „Ascetik als Anhang zur Moral“, *Fichte's sämtliche Werke*, hg. von I. H. Fichte, Berlin/Bonn 1834 – 1846, S. 139ff. sowie Kants „criterium veritatis externum“, in: I. Kant, *Anthropologie*, ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. von W. Windelband, Darmstadt 1964, Bd. V, S. 409.

äußerliche Abschilderung der Phänomene des Bewusstseins. Es geht um Aufmerksamkeitsschulung, nicht um Terminologie, es geht um Loslassen, nicht um Verharren im Ideologischen. Vor allem geht es um das prozessuale Experiment lebendiger Geisterfahrung und nicht um den Verweis auf bekannte Denkresultate.

Ich kann auf die geistige Nähe von Anthroposophie und Idealismus insbesondere auf der Ebene ihrer Praxis an dieser Stelle und auch im Folgenden leider nur hinweisen. Es wäre eine reizvolle Aufgabe Zajoncs Seminare zu Steiners geisteswissenschaftlichem Schulungsweg und Fichtes pragmatischer Anleitung zur Selbsterfindung der *Wissenschaftslehre* im Detail einmal näher zu untersuchen. Dabei käme es weniger auf den Nachweis eines strengen Parallelismus, als vielmehr auf die Entdeckung des gemeinsamen emanzipatorischen und existenzbezogenen Grundanliegens an, das der junge Steiner mit den Meisterdenkern des Idealismus teilt, und worin ich eine produktive – wenn auch nicht immer ganz deutliche – Kontinuität zwischen dem philosophischen und anthroposophischen Steiner sehe, an die anzuknüpfen auch für die anthroposophische Steinerdeutung von besonderem Interesse sein sollte.

Auf diesen Zusammenhang möchte ich in der zweiten Chance einer anthroposophischen Deutung der philosophischen Frühschriften Steiners noch etwas näher eingehen.

2. *Rationale Spiritualität. Die Chance zur Überwindung gedankenloser Esoterik*

Selbsterkenntnis erfordert, im östlichen wie im westlichen Denken, das Heraustreten aus dem ruhelosen Fluss der inneren und äußeren Ereignisse des alltäglichen Lebens. Eine Abwendung aus der Hast der geschäftigen Welt und eine Hinwendung zur Ruhe eines distanzierenden Blicks innerer Gelassenheit. (Steiner, 2003, S. 180)⁸ Man kann diese Wende in Anlehnung an Platons „Höhlengleichnis“ die „periagogische Wende“ nennen. Die darin wahrgenommene Entität meines eigenen „Gelassen-Seins“ (Heidegger) wird von Anthroposophen „stilles Selbst“ oder „Nicht-Ich“ genannt,⁹ weil es essentiell vom geschäftigen Alltags-Ich zu unterscheiden ist. Eine Anleitung zur Öffnung dieses spirituellen „Innenraums“ geistiger Ich-Erfahrung beabsichtigt, dem Zögling die mäeutischen Mittel an die Hand zu geben, die erforderlich sind, um den unwillkürlichen, „irrlichtelierenden“¹⁰ Gedanken- und Bilderstrom zur Ruhe kommen zu lassen und die „Geburt seines stillen Selbst“¹¹, das heißt die klare Bewusstseins-erfahrung des Ich als ursprüngliche und authentische Vitalität zu initiieren.

Kern der an Assoziationen reichen anthroposophischen Bildersprache über das „neue innere Wahrnehmungsfeld“, die „Geburt des stillen Selbst“, die „neugeborene Lebendigkeit des Denkens“¹² usw. ist der Ausgangspunkt der Philosophie der Neuzeit: Descartes *Cogito*, das heißt die mit Ich-Bewusstsein vollzogenen oder erfahrenen Akte meines affektiven, voluntativen und intellektuellen Seins. Auf Descartes *Cogito* bezieht sich Steiners ursprüngliche Denkerfahrung in der *Philosophie der Freiheit* ausdrücklich. Und zwar sowohl im Hinblick auf deren *systematische* Grundlegung als auch im Hinblick auf den Ursprung des *personalen* Selbstbewusstseins.

Aus diesem Kontext erwächst der Anthroposophie nicht allein ein prädestinierter Zugang zur europäischen Mystik oder zur Mystik überhaupt. Sondern, was meines Erachtens weit bedeutender ist: Die Vermittlung von Geistesschulung anthroposophischer Provenienz und existenzbezogener Denkschulung, wie sie uns aus der klassischen Philosophie der Neuzeit überliefert ist, verschafft der Anthroposophie den Rückhalt am Prinzip der Wissenschaftlichkeit, also jener Denkungsart, die die Philosophie der Neuzeit gegenüber den unterschiedlichen Strömungen der Mystik, der romantischen Schwärmerei oder gegenüber

8. Die alten und einige sie wiederentdeckende Denker des 19. Jahrhunderts, etwa Schlegel, nannten das die Lebenshaltung der *Ironie*. Sie als Chance zur freien „Selbsterfindung“ des Ich zu nutzen, hat zuletzt P. L. Oesterreich in seinem Buch *Spielarten der Selbsterfindung*, Berlin 2011, ausführlich herausgearbeitet.

9. „Wir brauchen eine Phänomenologie für unsere inneren Erfahrungen“, Gespräch mit Arthur Zajonc, in: *Lebendiges Denken Von der Philosophie zur Anthroposophie; info 3, Anthroposophie im Dialog*, 37. Jahrgang 2012, S. 42.

10. Rudolf Steiner, *Theosophie*, a.a.O., GA 9, S. 183, entnommen: J. W. Goethe, *Faust I*, Vs.1915.

11. „Wir brauchen eine Phänomenologie für unsere inneren Erfahrungen“, Gespräch mit Arthur Zajonc, a.a.O., S. 42.

12. Ebd., S. 43. Vgl. auch Steiners Ausführungen zum „lebensvollen Denken“, GA 9, S. 175.

sonstigen Irrationalismen auszeichnet.¹³

Die Eröffnung dieses „inneren Wahrnehmungsfeldes“ in seiner spezifisch *philosophischen* Ausrichtung qualifiziert die in der „periagogischen Wende“ aufscheinende „Geburt“ des „stillen Ich“ als die „Geburt“ eines *genuin denkenden*, das heißt der Allgemeinheit der Begriffe und Ideen fähigen Wesens. Wobei Denken und insbesondere Begriffe selbstverständlich weit mehr bedeuten als linguistische Sprachvereinbarungen zur Vereinfachung wissenschaftlicher Diskurse.¹⁴ Aus der Bestimmung des Ich als *Cogito* lässt sich gesichert die klare Abgrenzung der philosophischen und anthroposophischen Ich-Erfahrung gegenüber dem in sich gekehrten „Brüten über angenehmen Gefühlen“¹⁵ ableiten und behaupten. Eine Haltung, die der junge wie der späte Steiner gleichermaßen kritisiert (Steiner, 2003, S. 174). Hier, in der Erschließung des Ich als eines der Begriffe und Ideen fähigen Wesens, liegt die Chance zur Subjektivität überschreitenden objektiven Realitätserfahrung, die es ermöglicht, nicht allein die ontologischen und metaphysischen Strukturen der Phänomene des inneren Erlebens, sondern auch die Tiefenstruktur der Phänomene des objektiven Geistes, in Natur und Kultur, Interpersonalität, Gesellschaft und Geschichte, denkend – also im weitesten Sinne philosophisch zu erschließen. Wofür insbesondere die *Philosophie der Freiheit*, in ihrer thematischen Breite und Tiefe erfasst, bemerkenswerte Angebote enthält.

3. Die Entdeckung der universal-ethischen Grundstimmung im Denken Rudolf Steiners

Dass ich mich mit meiner Kritik an der von Steiner selbst nicht hinreichend eingeholten moralisch-ethischen Grundstruktur seiner erkenntnistheoretischen Dissertation sowie der vermeintlich streng „epistemologischen Fundierung der *Wissenschaft der Freiheit*“ (Zajonc) auf vermintem Gelände bewege, ist mir klar. Wir haben in dieser Runde über bestimmte Aspekte dieses Themas – etwa über die Bedeutung der den Dingen „umgehängten sittlichen Etikette“ und deren möglicher Übereinstimmung mit moralischen Intuitionen – bereits kontrovers diskutiert. Bemerkenswert ist es nun für mich, dass meine fundamental moralphilosophische Lesart der philosophischen Frühschriften Steiners durch den bereits erwähnten Arthur Zajonc eine anthroposophische Unterstützung erfährt. Als dritte Chance eines anthroposophischen Zugriffs auf Steiners Frühschriften möchte ich kurz den moralphilosophischen und im engeren Sinne ethischen Aspekt in Steiners Denken als eine besonders fruchtbare Beziehung zwischen Anthroposophie und Philosophie herausarbeiten.¹⁶

Wenn man Goethes „Verfahrensweise“ des „gegenständlichen Denkens“ ernstnimmt und seine naturwissenschaftliche Vorgehensweise – was der junge Steiner ja intendierte – zum Modell einer Begegnungskultur überhaupt ausweitet, dann lässt sich darin nicht nur eine originelle – heute weitgehend vergessene – epistemologische Methode, sondern vor allem das Prinzip einer *universellen Begegnungskultur* und ethischen Grundhaltung gegenüber dem Leben insgesamt entdecken.

Zentrale Axiome dieser Begegnungskultur sind: Beobachten, nicht Erklären; Denken, nicht Beurteilen; Selbstrepräsentation, nicht Interpretation; Zurücknahme und Respekt, nicht Selbstbehauptung und Egoismus; Neugier und Offenheit, nicht Abgeklärtheit und Allwissenheit.¹⁷

13. Vgl. Hegels Kritik an jedem nicht begrifflichen, respektive wissenschaftlichen Anspruch auf Wahrheit, in dem „Das Absolute nicht begriffen, sondern gefühlt und angeschaut, nicht sein Begriff, sondern sein Gefühl und Anschauung [...] das Wort führen und ausgesprochen werden“. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt 1973, S. 15.

14. Vgl. hierzu: Martin Heideggers Philosophie des Denkens, in der Denken, Danken, Sammlung und Andacht als ursprüngliches Wesen des Denkens vermittelt und vereint gedacht werden. Martin Heidegger, *Was heißt Denken?* Tübingen 1984, S. 91ff.

15. Vgl.: J. G. Fichte, „gegen das Verderben der bloß speculative Stimmung“, SW XI, a.a.O., S. 139ff und Steiners „Kritik an der mystischen Versenkung“, Steiner, 2003, S. 174ff.

16. Dass Steiner an diesem Thema sehr viel gelegen war, ist insbesondere an den Ausführungen zu seinem Interpersonalitätsdenken in der zweiten Auflage der *Philosophie der Freiheit* abzulesen, in denen es um die Einnahme der rechten Haltung im Sinne einer angemessenen Begegnungskultur geht. *PuA.*, a.a.O., S. 888ff. Vgl. auch Steiner, 2003, S. 62ff., wo Steiners das aus der Welt begegnende „Ich-hafte“ als Folge von Handlungen bestimmt, das darauf „wartet“ wieder „aufzuleben“. Vgl. im selben Text die „Karmalehre“ und die Ausführungen zum „sittlich Guten“, das Steiner, neben der Erkenntnis der Wahrheit, ausdrücklich als zweites, gleichwertiges Ziel menschlichen Strebens etabliert.

17. Albert Schweitzer hat für diese Haltung den spezifischen Begriff der „Resignation“ geprägt, der das Sichzurücknehmen im Dienst des Ankommenlassens des und der Hingabe an den Anderen meint. Albert Schweitzer, *Kultur und Ethik*, München 1923, S. 244.

Steiner selbst hat dieses Postulat des auf Intuition hin offenen „Sprechenlassens der Dinge“ (Selbstrepräsentation) in unterschiedlichen Kontexten seiner Frühphilosophie erprobt. Nach der *Philosophie der Freiheit* ist es der durch den *emanzipatorischen Akt des Ich-denke* geschaffene geistige Freiraum, in dem sich intuitives Denken, also das Denken, das für Ideen offen ist, ereignen kann. *Intuition* und *Emanzipation* gehören nach der *Philosophie der Freiheit* somit unmittelbar zusammen. Emanzipation bedeutet für die *Philosophie der Freiheit* – ganz im Sinne Kants – „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ und zwar insbesondere auch der Ausgang und das Verlassen eigener, ungeprüft übernommener Anschauungen und Denkmuster (Steiner, 2003, S. 176). Um das Andere unvoreingenommen ankommen zu lassen, ist das erforderlich, was Edmund Husserl die Epoché, die Urteilsenthaltung, genannt hat. Eine Haltung, die Steiner in besonders dramatischen Worten als „Auslöschung“ (Steiner, 1995, S. 260 /2003, S. 177) des eigenen Denkens im Dienst des Denkerlebens des Anderen bezeichnet. Es ist gerade nicht die eigene geistige Anstrengung, sondern die Rücknahme des eigenen, voreiligen Denkens, die den Zugang zu einer authentischen Verstehens- und Empathieerfahrung ermöglicht. Und dies insbesondere auch gegenüber den Möglichkeiten der Entdeckung und Entwicklung eigener Seelen- und Geisteskräfte im Sinne der Anthroposophie (Steiner, 2003, S. 172).¹⁸ Dass es sich dabei nicht um ein erkenntnistheoretisches Problem, sondern um die Kultivierung einer umfassenden ethischen Haltung handelt, darauf verweisen sehr anschaulich die anthroposophischen Meditationsanalysen von Arthur Zajonc. Der Einstieg in die anthroposophische Meditationspraxis gelingt – gemäß des Steinerschen Schulungsweges – nur durch die Einnahme einer Haltung, eines Ethos, nämlich dem der Demut und der Ehrfurcht.¹⁹ Behutsamer Umgang mit den Selbstheilungskräften der Seele und des Geistes; Respekt vor dem „sittlichen Etikett“, das den Boden dieses Geländes vor Übereilung und ungestümem Betreten schützen soll. Demut und Ehrfurcht – „Armut im Geiste“. Das gesamte Feld, auf dem sich die „Geburt des stillen Selbst“ langsam zu vollziehen beginnt, ist – so Zajonc – „ethischer Boden“ – ja „heiliger Raum“.²⁰ Und selbstverständlich stehen hier nicht erkenntnistheoretische Probleme, sondern Selbsterkundung, Selbsterfahrung, Selbststärkung und Heilung des eigenen Denkens, Fühlens und Wollens im Zentrum der Betrachtung.²¹ Neben „Demut“ und „Ehrfurcht“ kommt noch die „Dankbarkeit“ für die Entdeckung der inneren Quellen der Heilung ins Spiel. „Im Dank“, sagt Heidegger so schön, „gedenkt das Gemüt dessen, was es hat und ist.“ (Heidegger, 1984, S. 92)

Vor allem aber geht es Zajoncs anthroposophischer Meditation um die „Integration“ des im „heiligen Raum“ Erfahrenen und dankbar Entgegengenommenen in das alltägliche Leben. Es geht um die ethische und spirituelle Aufwertung der Lebenspraxis: um Ethosbildung. Um das also, was bereits beim jungen Steiner als Orientierungsrahmen seines wissenschaftstheoretischen Denkens vorliegt und was die *Theosophie* dann in einem umfassenden Sinne das „sittlich Gute“ nennt. Steiners Philosophie wollte demnach kein weiterer Beitrag zur damaligen Flut von Erkenntnistheorien sein. Schon die frühen philosophischen Schriften blicken weit über die Grenzen der Epistemologie hinaus in das weite Feld der Anthropologie.²² Sie richten sich kulturkritisch auf die Frage nach der *Bestimmung des Menschen*. Aus dem Blick fürs Große und Ganze positioniert sich Steiners Entwurf zur „Erhöhung des Daseinswerts der menschlichen Persönlichkeit“ als philosophisch begründete Alternative gegenüber den Verflachungs- und Entfremdungstendenzen im individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Bereits der philosophische Steiner – wie später auch der Theosoph und Anthroposoph Steiner – verfolgen ein grundlegend emanzipatorisches Interesse, ein Interesse an Weltanschauung, „Gesinnung“ (Steiner, 2003, S. 189) und Ethosbildung.²³ Innerhalb derer

18. „In der Aneignung der Mitteilung anderer liegt der erste Schritt zur eigenen Erkenntnis“. Die positive Antwort der eigenen „Vernunftnatur“ (gesunder Menschenverstand) initiiert dann „die eigene geistige Entwicklung“. Vgl. P. L. Oesterreich/H. Traub: *Der ganze Fichte*, a.a.O., S. 90ff. Hier liegt vielleicht auch eine Goetheadaption vor. Vgl. Fn. 8.

19. Mit Heidegger könnte man diese Denk-Dankhaltung „An-dacht“ nennen. Vgl. M. Heidegger, *Was heißt Denken?*, a.a.O., S. 92.

20. „Wir brauchen eine Phänomenologie für unsere inneren Erfahrungen“, Gespräch mit Arthur Zajonc, a.a.O., S. 39/42. Vgl. Das „Allerheiligste des Menschen“ und den „heiligen Ernst“ (Steiner, 2003, S. 49 u. S. 178).

21. Bemerkenswert ist, dass Zajoncs Meditationsanalyse eine aufsteigende Linie von den *Sinneswahrnehmungen*, den Phänomenen der Ehrfurcht – die Betrachtung eines Sonnenuntergangs z.B., über das *Denken*, dessen Symbole und Bilder, über das *Gefühl*, die Sphäre der Inspiration und wirkenden Kräfte, bis zum *Wollen*, der Intuition und dem Wesen, zieht. Nicht das Denken, sondern Gefühl und Wille sind die höheren Meditationsebenen. Ihren Sinn erfährt diese Stufenleiter darin, dass die gesamte Übung mit einer „Praxisaufgabe“ – der Integration des Erfahrenen in das Leben abschließt.

22. Das betont auch Christoph Lindenberg in seinem Beitrag „Wissen, worum es geht oder: Die Philosophie der Freiheit als philosophische Anthropologie gelesen“ in: *RSPF*, S. 14-41.

23. Vgl. Steiners Begriff der „Weltanschauung“ im Verhältnis zu Dilthey und Fichte in: H. Traub, *PuA.*, S. 148ff.

sind auch Steiners Reflexionen zum Wesen der Wissenschaft nicht wissenschaftstheoretischer, sondern vielmehr wissenschaftsethischer Natur. Denn „Wert und Bedeutung der Wissenschaft“ – so die „practische Schlussbetrachtung“ von *Wahrheit und Wissenschaft* legitimieren sich nicht aus einem ziellosen Forschen unter dem Postulat des technisch und ökonomisch Machbaren. Vielmehr sind sie einzuholen unter die „Idee des sittlich Guten“ im Allgemeinen so wie unter die anthropologische Zweckbestimmung der „Erhöhung des Daseinswerts der menschlichen Persönlichkeit“ im Besondern.²⁴ Beides aber lässt sich nur im Einklang mit der Erkenntnis, dem Erleben und dem Ausleben der Strukturen und Gesetze dessen verwirklichen, was der junge Steiner – in Anlehnung an Eduard von Hartmann – das „All-eine“ – und man darf theosophisch ergänzen – „das göttliche Wesen“ genannt hat. (Steiner, 2003, S. 22)

Ich komme zum Schluss.

Wenn wir Steiners Werk in seiner ganzen Breite und Tiefe erfassen wollen, dann ist es erforderlich, die Originalität, also den jeweils genuinen Charakter seiner Werke zu respektieren. Nur so kann ihr spezifischer Beitrag zum Ganzen des Steinerschen Schaffens verstanden und produktiv genutzt werden. Bei einer anthroposophisch geprägten Auslegung der voranthroposophischen Schriften Steiners besteht die Gefahr, dass ihnen genau diese eigenständige Bedeutung einer philosophischen Begründung und Analyse der verhandelten Sachverhalte verloren geht. Zu welch fragwürdigen Ergebnissen eine retrospektiv, immanent-anthroposophisch oder esoterisch ausgelegte Interpretation des philosophischen Frühwerks führen kann, haben die Beispiele des ersten Teils meiner Ausführungen gezeigt. Dass es aber umgekehrt sehr sinnvoll und fruchtbar sein kann, den Zusammenhängen und Niederschlägen der philosophischen Grundlegung von Steiners Denken in dessen weiterer theosophischer und anthroposophischer Entwicklung nachzugehen, das, so hoffe ich, konnte im zweiten Teil meines Vortrags mit den Stichworten Emanzipation, Wissenschaft und Ethosbildung – zumindest im Ansatz – deutlich gemacht werden.

24. „Eine Betrachtung zu Steiners Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsethik“, in: H. Traub, *PuA.*, S. 204ff.

Literatur

- Die Drei (2013). *Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben*, Vol 83, Frankfurt am Main, S. 52 f.
- Fichte, J. G. (1834-46). *Fichtes sämtliche Werke*, ed. I. H. Fichte 1834-46, XI S. 139ff.
- Goethe, J. W. *Werke XXXIV/VIII*, ed. Rudolf Steiner, Deutsche National-Litteratur, Vol. 115, Joseph Kürschner (Hg.), Berlin/Stuttgart, O.J., S. 31ff.
- Günther, H. (1981) (Hg.). *Goethe. Schriften zur Naturwissenschaft*, Frankfurt am Main, S. 329.
- Hegel, G. W. F. (1973). *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt, S. 15.
- Heidegger, M. (1984). *Was heißt Denken?* Tübingen, S. 91ff.
- Kant, I. (1964). *Werke in sechs Bänden*, ed. W. Windelband, Darmstadt, Bd. V, S. 409.
- Oesterreich, P. L. (2011). *Spielarten der Selbsterfindung*, Berlin.
- Ders./Traub, H. (2006). *Der ganze Fichte*, Stuttgart, S. 90ff.
- Rapp, D. (1994). „Von der Intuition zur Erfahrung. Denkbeobachtungen in ihrem inneren Zusammenhang“. In: Dietz, K.-M. *Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit Eine Menschenkunde des höheren Selbst*, Stuttgart, S. 223-256.
- Steiner, R. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 3, Dornach (Schweiz).
- Ders. (1995): *Die Philosophie der Freiheit*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 4, Dornach (Schweiz).
- Ders. (2003). *Theosophie*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 9, Dornach (Schweiz).
- Schweitzer, A. (1923). *Kultur und Ethik*, München, p. 244.
- Traub, Hartmut (2011). *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*, Stuttgart.
- Ders. (2013). „Denkende Betrachtung“ und „Objektiver Idealismus“ in RoSE, Vol 3 Nr 2, Mar. 2013, www.rosejournal.com, S. 139-151.
- Zajonc, A. (2012). „We need a phenomenology of inner experience“, conversation with Arthur Zajonc, in: *Lebendiges Denken Von der Philosophie zur Anthroposophie; Info 3, Anthroposophie im Dialog*, vol. 37, S. 42.

Reconciling philosophy and anthroposophy in the works of Rudolf Steiner – obstacles and possible ways round them

Hartmut Traub

Part I Obstacles

Introduction. The “distinguishing feature” of the early writings

On 27th March, 1895 Rudolf Steiner receives from Ernst Haeckel, the famous biology professor, a letter, the content of which is as follows:

Most Highly Esteemed Doctor Steiner, before his Magnificence, the rector of our university and the provincial minister of higher education write to you formally, I take it upon myself to inform you of an important matter pertaining to yourself, and without further ado will come straight to the point. Following the departure of their colleague, Julius Lange, for Kiel, the academic board of the faculty of philosophy at the University of Jena is seriously considering you as the replacement to fill this vacant professorship. Your recently published Philosophy of Freedom, together with your numerous other philosophical writings have convinced the faculty of the originality of your philosophy, and they are willing to recognise your works to date as sufficient to fulfil the conditions of professorial appointment. That I – subsequent to our conversation at my sixtieth birthday celebration, which you were gracious enough to attend – was not entirely uninvolved in the decision-making process, you can well appreciate. But on that account, my dear Steiner, mum’s the word. So, you may reckon with the fact that you will shortly be called to Jena.

I heartily congratulate you upon this, the fulfilment of your dearest wish. At last you will have the privilege of – as you once so beautifully expressed it – “being free to soar in the clear heaven of pure philosophy teaching”. I look forward to our working together on monism, a subject that lies so close to our hearts.

Most respectfully yours,

Ernst Haeckel

Jena, 27th March, 1895.

Then in the winter term of 1895/96 Steiner takes his seat as Professor of Modern Philosophy in Jena and lectures there on *the foundations of epistemology*, and on *pessimism and optimism* as well.

Steiner has at last achieved the aim of all his literary efforts.

Things could well have turned out like this. Nor would it have been entirely improbable if they had.

However, Haeckel wrote no such letter, nor was Steiner ever called to Jena – to his great disappointment. Soaring off into “the clear heaven of pure philosophy teaching” never happened. Whether this boded well or ill for Steiner could not then be discerned.

What do we learn from this thought experiment? As far as I can see, two things.

Firstly:

This highly possible turn in Steiner's biography towards an academic path would in all probability have severely curtailed his professional interest and later involvement in the esoteric movement. He would very likely not have met Jakobowski, Blavatsky and Besant, and, of course, without them he would never have developed his own esoteric theory and practice.

Secondly, there is the fact that the things Steiner had written up to then would still exist even without his later shift towards the esoteric, and would have to be understood without their later anthroposophical revisions and interpretations.

This means that it is not only possible but a very good idea to study Steiner's early philosophical writings without paying any attention to their later anthroposophical reinterpretation. These works would have existed even if Steiner had not found his way into theosophy and anthroposophy. This opens up the possibility of doing legitimate, non-anthroposophical research on Steiner.

Extraordinary as it may seem, this approach is advocated by Steiner himself. In the foreword to the 3rd edition of *Theosophy* he states that that book and *The Philosophy of Freedom* represent two different ways of pursuing the truth, and that in doing so "to understand the one [...] the other is not necessary." (Steiner, 2003, p. 12)

In thus pointing out the viability of a non-anthroposophical approach I am not pleading for a strict separation between an anthroposophical and a pre-anthroposophical Steiner. Quite the contrary. Rather, what is being underlined is the need to make clear distinctions within the context of Steiner's works viewed as a whole. A view which enables us to chart the history of the emergence of anthroposophy from its non-anthroposophical roots *without* – so I postulate – *anthroposophically overelaborating philosophy in the process or philosophically diluting anthroposophy*.

For the point is that while knowledge of either one, as was stated above, is not essential for understanding the other, "for many", as Steiner says later in the same Foreword, "it would certainly be useful." (ibid.)

I would like to illustrate what I mean by anthroposophy overelaborating the philosophical texts by describing two problems.

The first problem: Three examples of anthroposophical overelaboration of the philosophical texts

1. In his essay on *Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom*, entitled "Von der Intuition zur Erfahrung. Denkbeobachtungen in ihrem inneren Zusammenhang"¹, Dietrich Rapp maintains that chapter III of *The Philosophy of Freedom* ("Thinking in the service of knowledge") is built, "as Rudolf Steiner says", upon a model of thinking that ascends through four stages. In upward order these are named as "the activity of thinking", "the clarity of thinking", "the foundation of thinking", "the ontological reality of thinking". On the fourth and highest level, according to Rapp, the spiritual activity of the universe individualises itself, whereby the thinking individual is made party to this activity. In summing up the model, he states that without this fourth stage the other three "would be left vaguely hanging [...], ultimately unfounded [...], open to doubt [...] and capable of being misconstrued as a metaphysical construct" (*RSPF*, p. 236 et seqq.). In a further step Rapp projects Steiner's assumed four-stage scheme onto the whole development of philosophy, and especially the historical debate on the concept of intellectual intuition, assigning to Kant, Fichte and Schelling stages one to three, and the grand culminating fourth stage to Steiner.

Rapp's anthroposophical overelaboration upon the original text consists firstly in the fact that he asserts that Steiner himself spoke in chapter III of "four 'characteristic features' of 'thinking' as a concrete reality" (*RSPF* p. 226 et seqq.). This is simply not the case. The commentator has insinuated the number four into the text. Steiner himself is numerically non-specific in speaking about "the particular nature" or "a further characteristic feature" of thinking (Steiner, 1995, p. 42). Even piecing together such fragments from the text is already going too far.

The second way Rapp "anthroposophises" the text here lies in the fact that he takes all the supporting

1. Rapp, 1994, p. 223-256. In subsequent references *RSPF*.

arguments for the construction of *his* model of thinking exclusively from Steiner's anthroposophy-inspired additions to the second edition – which were not solely concerned with this chapter. In the original text of *The Philosophy of Freedom* there is no mention of thinking as an *ontological reality* or as a *being* or special dimension in which the other three modes introduced by Rapp culminate.

Let us now look at the section called “From Kant to Steiner”, where Rapp brings things to their historical climax. This is a not altogether happy combination, for it would require that chapter IV of the first edition contain discussions of the positions of Kant, Fichte and Schelling, but not of Steiner himself. This would in itself have made things somewhat unclear. But added to this is the fact that the original text does not speak of Kant or Fichte at all. It does, however, speak of Descartes, of Eduard von Hartmann by way of implication, and of an unspecified physiological theory of cognition.²

Rapp's construction, in chapter III of the *Philosophy of Freedom*, of a four-stage model of thinking culminating in Steiner does not have to be accepted, nor do I in fact accept it. The original text provides good grounds for this. In my opinion chapter IV contains a coherent, evidence-based theory of how the constitution of the self can be experienced through thinking. Upon this basis, then, in chapter VI (“The Act of Knowing”) a theory of the universality of thinking is built up. This conception, which is constitutive of the self (the “I”) and at the same time opens the way to the universal, complements, on the one hand, the particularity of percepts with their universal, conceptual aspect and thus opens, on the other hand, the door to objectivity and the knowledge of “total reality”. It is, therefore, not Steiner's amendments of 1918 but the original chapter six which contains the “element” that forms the basis of Rapp's envisaged fourth stage: namely, that universal attribute of thinking which as “an absolute power pure and simple [...] orders my limited existence from a higher sphere.” (Steiner, 1995, p. 90).

As we see, to arrive at this insight there was no need for Rapp's anthroposophical coating and arbitrary alteration of chapter IV.

The original text, in my opinion, has philosophical substance in its own right. It contains a complex and creative theory of thinking which is worthy of discussion without its coating of anthroposophy. To regard this theory as mainly emerging from Steiner's later additions and to interpret it arbitrarily in terms of a four-stage model is not only to overstep the original remit of the chapter but also to destroy the meaningful context it establishes for the considerations that follow.

Second example of anthroposophical overelaboration,

In a detailed review of my book in “Die Drei”, the *Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben* (Journal for Anthroposophy in Science, Art and Social Life)³, David Wood criticises my contention that no anthroposophical theory of the soul, in other words, no clear *concept of the soul* is to be found in the first edition of the *Philosophy of Freedom*. Steiner, in 1918, was more concerned – according to my contention – with highlighting certain passages in the first edition in terms of the theosophical-anthroposophical theory of the soul.

In his review Wood tries to prove that this assertion of mine is false. He says that in order to discover the anthroposophical soul concept in the first edition we need to keep in mind what Steiner wrote about the soul in *Theosophy* in 1904, namely, that it is bound up with the “role of the feelings”. From this the reviewer then argues that since Steiner also has much to say in the first edition of *the Philosophy of Freedom* on the subject of feelings, it follows that it also can be seen, in essence, as containing an anthroposophical theory of the soul.

One could not hope for a better illustration of retrospective “anthroposophising” of earlier philosophical texts and my reasons for criticising this.

The original text is not permitted to speak for itself. In order to make sense of it (i.e. anthroposophical sense), the later developed theosophical model of the soul must be pressed into interpretive service – albeit a very small aspect of it. Only by mustering the full machinery of anthroposophical interpretation does Wood

2. This subject is dealt with in more detail in: Hartmut Traub, 2011, p. 329-380. In subsequent references *PuA*.

3. Die Drei, 2013, p. 52.

gain access – if at all – to the meaning of the first edition's text, and only to a very limited extent at that. In my opinion my critic is not following a legitimate scientific method here. For one thing, it superimposes upon the text a meaning – based upon a theosophical-anthroposophical theory – that it does not contain.⁴ For another, the anthroposophical style of interpretation devalues the first edition of the *Philosophy of Freedom's* clear definition of a concept. To construe the few attempts to provide a theoretical account of human feeling scattered through the first edition as evidence of its containing a complete, theosophical theory of the soul is, in my opinion, somewhere between risky and absurd. Wood's contention here cannot be seen as proof, but at best as an assumption in need of testing. That Steiner himself understood the concept or idea of the soul as something other than the problematical correspondence of two expressions with similar meanings need not be gone into in the present context. This is already well-known. On the subject of the soul in the first edition of *the Philosophy of Freedom* there is nothing that fulfils the criteria by which he defines the terms concept and idea. To maintain that it does places exaggerated demands on the text and misreads the meaning of the tools of knowledge introduced by Steiner himself, namely his understanding of the concept and the idea.

My third example of anthroposophical overelaboration is something that was said at one of our last meetings here – I have no written source for it.

One of the contributions at a recent meeting of our discussion group on *Philosophy and Anthroposophy* was concerned with laying bare the occult sub-structure of the text of *the Philosophy of Freedom*. Material was presented to show that the structure of the previously mentioned chapter called “The Act of Knowing” (chapter V in the second edition), is based, in correspondence to the number five, upon the pentagram. This, it was also maintained, bestowed supersensible confirmation upon the content. Whether there is anything in this piece of esoteric detective work, I will not go into here. I would only point out, however, that the second edition's chapter V appeared originally as chapter VI. This presumably means that its underlying occult structure in the first edition should have been a hexagram.

To sum up:

As I see it, the problems attendant upon an anthroposophical interpretation of Steiner's early philosophical writings are that it

1. does not stand up to critical analysis of the text
2. over-rides the original spiritual substance of the text through anthroposophy-laden impositions, and thus
3. lays itself open to the accusation of implausibility – i.e. damages its claim to the title of serious research.

The second problem: The demand that interpretation of Steiner texts be auto-referential

My book has come in for some adverse criticism from the aforementioned David Wood, as well as several others involved in Steiner criticism. They regard its analysis of Steiner texts as misguided, because it judges Steiner from the external perspective of the authors he criticizes, rather than taking him on his own intrinsic terms – the implication being, of course, that such an auto-referential approach is nothing other than anthroposophical interpretation.

In keeping with my original postulate on the need *to avoid anthroposophical overelaboration of Steiner's philosophy and philosophical dilution of anthroposophy*, it would seem to me to be advisable to clearly distinguish just what is involved in the concept of auto-referential interpretation.

In this connection I offer four observations and a possible solution:

1. Auto-referential reconstructions of texts are necessary to do justice to an author and his work. My intention in saying this is to support critics in their efforts to deal respectfully with the structure and content of an author's works, and to encourage them to analyse texts right down to their fine details

4. To convince oneself of this, a glance into Steiner's “Remarks and Amendments” to pages 36-60 of “Theosophy” (Steiner, 2003, p. 196 et seq.) will suffice. The seven-fold “anatomy” of the soul based upon the theory of the prismatic colours to be found there has very little to do with what Steiner writes about soul or feeling in “The Philosophy of Freedom”.

before bringing in any interpretive models foreign to the text. This does not preclude taking a critical stance in relation to the text's factual accuracy and contextual coherence, for texts are not always free of contradiction nor are arguments always watertight.⁵

2. Auto-referential interpretation in the case of Steiner's early philosophical writings for me implies treating the texts in terms of their own intrinsic argumentative structure with no recourse to any external interpretive models – later anthroposophy, for instance. They have a “unique distinguishing feature” to which we should strive to do justice. Thus interpreting Steiner's pre-theosophical phase in anthroposophical terms is an approach that brings in elements foreign to the text, and as such it is not auto-referential. Its legitimation cannot be taken for granted. Whether bringing anthroposophical insights into play in the analysis of a pre-anthroposophical text is appropriate or not is something that must be decided in each individual case through critical experience of the original text. In this connection I would like to call to mind once again that Steiner characterised *Theosophy* and *The Philosophy of Freedom* as two different and independent paths of knowledge.

3. Auto-referential interpretation, however, has one glaring shortcoming. If it is the only permissible form of interpretation, this feeds the fully justified suspicion that a strategy of immunisation against all external criticism is being pursued. Even the world of Baron von Münchhausen is a self-consistent system, and the same goes for many mythologies, political ideologies and other worldviews. While viewing these solely in terms of their own principles of validity might increase our understanding, it robs us of the possibility of open, scientific discussion.

4. To take a meta-contextual approach to a text is appropriate when an author – in our case, Steiner – is engaged in assessing the relative merits of various philosophical positions in the history of thought and consciousness and, through criticising them, is seeking to advance his own cause. In such a case to keep to purely auto-referential interpretation and uncritically accept Steiner's assessments, both true and false, is to abandon any chance of entering into the spirit of the discussion and of forming one's own judgment in relation to it.

To sum up:

Steiner criticism is called upon not only to deal with issues intrinsic to a particular text, such as its freedom from contradiction and the consistency or inconsistency of its philosophical and anthroposophical thinking, but also to take things from a more extrinsic perspective, critically assessing the factual accuracy of his treatment of various philosophical positions, both those he approves and those he rejects – say, his “Spinozism”, “Goetheanism”, “Kantianism” or “Stirnian Anarchism”. Such an attitude – rooted in facts but at the same time open in its interpretations and evaluations – is just what Steiner criticism needs, especially if it is to make a fair showing beyond the inner circle of “initiates” and succeed in disseminating Steiner's insights and ideas.⁶

To conclude this section, a suggested solution:

The question of the auto-referential interpretation of Steiner's writings requires, *particularly in his case*, special critical attention. The sensitive issue here has to do with what I have elsewhere called “interpretive elitism”. If anthroposophists did not so stubbornly insist upon their claim to be the exclusive arbiters of anthroposophical Steiner interpretation, we would not need to waste any words on this subject. If, in connection with this problem, we take other philosophers into consideration, applying in the process a principle of extrinsic interpretation, we quickly establish that critics dealing, say, with Plato, Fichte, Heidegger or Wittgenstein have no problem distinguishing between the styles of thinking found in their early and late works, nor in registering significant processes of transformation and recognising the intellectual originality of each phase. Such critics have even been known to uphold such distinctions in the face of an author's own assertions concerning the “philosophical unity” of his works.

5. By the same token, criterion of auto-referential interpretation is also a rejection of constructivism, a currently very virulent mode of criticism which advocates piecing together philosophical and literary texts to form arbitrary theories.

6. This open and critical attitude also implies circumspection in the matter of holding up Steiner as the precursor of a whole range of scientific innovations. The “cloaks” that have been draped around him – that of Heisenberg or Husserl, say – seem to me to be a couple of sizes too large. This comes across as funny, odd, rather than plausible.

No Plato critic would “bend over backwards” to prove that the doctrine of ideas in Plato’s late work is contained in the early dialogues. Nor would there be any desire to confound Fichte’s early “philosophy of the absolute ‘I’” with the “theory of being and life” of his later works, or the existential analysis in Heidegger’s “Being and Time” with his philosophy of “*Seinslichtung*”, or indeed Wittgenstein’s early linguistic analysis with his later approach based on speech therapy.

Why cannot Steiner criticism also follow the sensible and fruitful principle of such a distinction-making procedure in its textual analysis. That there are connections between developmental phases, that it makes sense to compare them, that a philosopher’s thinking – Steiner’s as well – has its origins and growth, I will not dispute, no less than I would the fact that there are also discontinuities and incompatibilities.

Part II Three possible ways of reconciling philosophy and anthroposophy in the works of Rudolf Steiner

1. *Philosophy and anthroposophy as empirical sciences of spiritual liberation*

In his essay, “Special encouragement through a single well-chosen word”, Goethe expresses his pleasure that his “way of working”, in other words his scientific method, is characterized in such well-chosen terms as “concrete thinking” in one of the key works on *human natural science*⁷ by the Leipzig Prof. of “psychic therapy”, Johann Christian August Heinroth (1773-1843). According to Goethe, Heinroth’s intention in describing the Goethean “way of working” in these terms was to say: “that my thinking does not separate itself from objects, that the elements of the objects of my perception penetrate the same [i.e. his thinking] and are in turn completely permeated by it; that my perceiving is itself a thinking, and my thinking a perceiving; from such a method my esteemed friend (Dr. Heinroth) is disinclined to withhold his approval” (ibid. p. 31).

As is well known, this is one of the key texts through which Steiner felt justified in imputing to Goethe a consciously worked out epistemological methodology; a text which also had a definitive influence on the development of Steiner’s own theory of knowledge.⁸

What Steiner did was to extend this method of “concrete thinking”, which Goethe applied to natural phenomena, to processes and structures of human cognition in general. Herein lies the origin of his empirical phenomenology of consciousness, of a mode of analysis which Steiner, in his theosophical and anthroposophical investigations – for instance, in *Knowledge of Higher Worlds* or *Theosophy* – developed into a practical path for the discovery and training of the inherent capacities of the human soul and spirit.⁹

However much my book might have been criticised, the critics are all united on one point: it convincingly demonstrated that Rudolf Steiner’s philosophical worldview is firmly rooted in the spirit of classical German philosophy.

On the one hand, then, we have Steiner’s universal strain of experience-based “concrete thinking”, which he derived from Goethe; on the other, the axiom of the individual “cogito”, reaching back to Descartes and from there continuing on into the philosophy of German idealism. In these two I see the first major opportunity for anthroposophy, in combination with the idealist roots of Steiner’s philosophical thinking, to take its place as an attractive alternative to the ruling analytical and neuro-biological philosophy of mind and consciousness.

7. Goethe (n.d., p. 31 et seqq.). Translator’s note: the German word here is *Anthropologie*, and although this is actually an English word, it is not used in German in the same way as the equivalent term in English, so to put *anthropology* here would be seriously misleading. There is actually no precise equivalent for this German use of the term – hence my “human natural science”.

8. Cf. for instance: Goethe (n.d., p. 31 et seqq.), Fn. p. 8, and Traub (2013, p. 139-151).

9. The question is whether Goethe’s “sociological” studies – “Elective Affinities”, say – do not also follow the same “natural scientific” principle of analysis and synthesis of phenomenon and structure. Cf. Horst Günther (ed. 1981, p. 329): However that may be, it should be noted that Goethe had strong reservations about seeking self-knowledge through pure introspection. Against the maxim “Know thyself”, which he criticised as an invitation to “inner navel-gazing”, he set this: “The human being only knows himself insofar as he knows the world, by becoming aware of her only in himself and himself only in her.” In pursuance of this “the most useful” are the things our “fellow human beings” know about us (ibid. p.164). Cf. here also Fichte’s critique of the “mood of speculation” in: “Ascetik als Anhang zur Moral”, Fichte (1834-46, XI, p. 139 et seqq.) and Kant’s “criterium veritas externum”, in: Kant (1964, V, p. 409).

The fact is that both these strains of philosophical tradition have always tended towards the emancipation of mind. The thinker, as subject involved in an active process is, insofar as his thinking lives in his perception, considered as an emancipated entity, rather than left to wither into a passive object of external analysis. It is precisely this tendency towards emancipation and liberation, in opposition to all theoretical and ideological dogmas, together with the intention to strengthen the individual's capacity to find things out for himself, that makes both the young and the anthroposophical Steiner such an interesting ally of classical idealism (Steiner, 2003, p. 172). Conversely, this connection guarantees anthroposophy, in large part, a firm position within the history of European philosophy. This productive complementarity between anthroposophy and idealism, as construed in Steiner's early works, is no abstract postulate. Far rather, a host of parallels and continuities clamour for attention, especially on the level of practical application, i.e. in the theory and practice of spiritual training. Their central point of agreement is in regarding the self as a field of experiment. This is the be-all and end-all of epistemology. The intention in following this principle is to arrive at directly experienced, secure knowledge of one's own capacities of soul and spirit, and through such investigation to develop and deepen them. Here anthroposophy (Steiner, 2003, p. 172 et seqq.) finds itself in a productive relationship both to Steiner's early philosophical experiments in *Truth and Science* (Steiner, 1980, 64 et seqq.)¹⁰ and to the idealist tradition behind them, especially Hegel and Fichte. In this connection I would like to draw attention to an interesting overlap between the work of the former general secretary of the *Anthroposophical Society in America*, Arthur Zajonc, and that of Fichte. On the one hand we have Zajonc's practical re-interpretation of Steiner's *Knowledge of Higher Worlds*, and on the other Fichte's presentation of his lectures and seminars, as re-constructed by the Swiss philosopher, Joseph Beeler-Port, in his book *Verklärung des Auges*.¹¹ In what follows I will have occasion to use Zajonc's *Meditation as Contemplative Enquiry* as an anthroposophical reference point in my analysis. For Fichte and Steiner, as for Hegel, as regards spiritual practice it was not – as is shown by their *pragmatic* examples of such processes – simply a matter of providing an introduction to the *subject* of philosophy, but a user's guide to its practice. They were concerned with living construction, not static reproduction, with the *medicinam mentis* (Fichte), with contemplative health (Steiner, 2003, p. 194), not with outward descriptions of mental phenomena. What was important was the schooling of attention, not terminology, the practice of letting go, not getting stuck in ideology. Above all, it was a question of the experimental process of living, spiritual experience, and not of a catalogue of known outcomes of thinking.

Unfortunately I can do no more here, and in what follows, than draw attention to the kinship between anthroposophy and idealism, especially on the practical level. It would be fascinating to make a detailed comparison between Zajonc's seminars on Steiner's path of training in spiritual science and Fichte's pragmatic guide to working out for oneself *the nature of scientific thinking*. Here it would be far less a matter of demonstrating a strict parallelism as of making clear their common basic existential concern with emancipation, which the young Steiner also shared with the master thinkers of idealism. In this I perceive a productive – if not always entirely clear – continuity between the philosophical and anthroposophical Steiner. This also represents an especially interesting point of departure for the anthroposophical interpretation of Steiner. In the following section – my second suggestion as to how Steiner's early philosophical writings might be interpreted in anthroposophical terms – I will explore this connection in more detail.

2. Rational spirituality Beyond vacuous esotericism

Self-knowledge, in eastern as in western thinking, entails stepping out of the ceaseless flow of the inner and outer events of daily life. A turning away from the haste of the busy world towards the stillness of a detached inner calm (Steiner, 2003, p. 180).¹² Taking our lead from Plato's "cave analogy" we may call this gesture the "periagogic transition". The entity I thus perceive as my own "state of calm" (Heidegger) is called the

10. Traub, 2011, p. 922 et seqq.

11. Beeler-Port, 1979.

12. Certain thinkers of the 19th century, Schlegel for instance, called this gesture *irony*. The use of this as an opportunity to come to the reality of the self by one's own efforts has most recently been dealt with by P. L. Oesterreich, 2011.

“silent self” or “not-I” by anthroposophists,¹³ because it is essential to distinguish it from the everyday self. Guidance in how to open up this spiritual “inner space” is intended to give the disciple the contemplative tools required to pacify the wayward,¹⁴ uncontrolled stream of thoughts and images and thus bring about the “birth of the silent self”¹⁵; in other words, lucid, conscious experience of the Self as the original and authentic source of vitality.

At the core of the richly associative, anthroposophical picture-language concerning the “new field of inner awareness”, the “birth of the silent self”, the “new-born vitality of thinking”¹⁶ etc. is the starting point of modern philosophy: Descartes’ *cogito*, i.e. the activity – executed or experienced in full self-awareness – of my affective, voluntary and intellectual being. In *The Philosophy of Freedom* Steiner explicitly refers to Descartes’ *cogito* both as the *systematic* basis of the experience of thinking and as the origin of *individual* consciousness.

A pre-destined access to European mysticism, or mysticism in general, is not the only thing that emerges for anthroposophy out of this context, but also something which, in my opinion, is much more significant. The close kinship between the anthroposophical version of spiritual training and the pragmatic training of thought that has come down to us through classical, modern philosophy bestows upon anthroposophy its valid claim to being scientific in principle. In other words, it is aligned with that very style of thinking which distinguishes modern philosophy from various strains of mysticism, romantic fantasising and other forms of irrationalism.¹⁷

The opening of this “inner field of awareness” in its specifically *philosophical* form qualifies the “birth” of the “silent self”, which lights up at this “periagogic transition”, as the “birth” of a *genuinely thinking being*, i.e. one in tune with concepts and ideas in general. Here, of course, it goes without saying that concepts are much more than just agreed linguistic signs that ease the process of scientific discourse.¹⁸ Defining the Self (the “I”) as *cogito* permits us to establish a secure line of demarcation between the philosophical and anthroposophical experience of the reality of self and mere inward “brooding upon pleasant feelings”¹⁹ – an attitude criticised by Steiner in his early and late works in equal measure (Steiner, 2003, p. 174). Here, in this realisation of the Self as the competent vehicle of concepts and ideas, lies the opportunity of moving beyond subjectivity to an objective experience of reality, which permits access, *in thinking* (i.e. philosophically in the widest sense of the term), not only to the ontological and metaphysical structures of the phenomena of inner experience, but also the deep structure of the phenomena of objective spirit in nature and culture, inter-subjectivity, society and history. In its thematic breadth and depth *The Philosophy of Freedom*, particularly, has much to offer in this regard.

3. Rudolf Steiner’s discovery of the fundamentally ethical nature of all thought

It is abundantly clear to me that with my criticism of Steiner’s failure to complete the basic moral-ethical structure behind his theory of knowledge and of the supposedly rigorous “epistemological foundations of the *science of freedom*” (Zajonc) I am walking over a minefield. Within this circle here we have already had heated discussions on certain aspects of this subject – for instance, the meaning of the “moral labels” attached to certain things and their possible correspondence to moral intuitions. For me it is significant, that my fundamental moral-philosophical interpretation of Steiner’s early philosophical writings receives anthroposophical support from the previously mentioned Arthur Zajonc. I would, therefore, like to consider briefly the moral-philosophical, and, in a narrower sense, ethical aspect of Steiner’s thinking as providing the basis for an especially fruitful relationship between anthroposophy and philosophy. This

13. Zajonc, 2012, p. 42.

14. Word as used by Rudolf Steiner (2003, p. 183), taken from J. W. Goethe, *Faust I*, Vs.1915.

15. Zajonc, 2012, p. 42.

16. *Ibid.*, p. 43. See also Steiner on “life-filled thinking”, (Steiner, 2003, p. 175).

17. Cf Hegel, 1973, p. 159

18. Cf. Heidegger, 1984, p. 91 et seqq.

19. Cf. Fichte, 1834-46, XI, pp. 139 and Steiner, 2003, p. 174 et seqq.

represents a third way of taking an anthroposophical approach to Steiner's early writings.²⁰

If we take Goethe's practice of "concrete thinking" seriously and expand his scientific method – which the young Steiner fully intended – into a model for a culture of participatory knowledge, then what we end up with is not only an original – and nowadays largely forgotten – epistemological method, but above all the principle of a *universal culture of participatory knowledge* grounded in a fundamentally ethical attitude to life as a whole.

The central axioms of such a culture are that it involves: observation, not explanation; thinking, not judging; description, not interpretation; detachment and respect, not self-assertion and egotism; curiosity and openness, not complacency and omniscience.²¹

Steiner himself tested this postulate of taking an open, intuitive approach and "letting the phenomena speak for themselves" in various contexts in his early philosophy. According to *the Philosophy of Freedom* it is in the spiritual inner space created by the *freely intentional cogito* that intuitive thinking, in other words thinking that is open to ideas, can occur. Thus *intuition* and *emancipation* – according to *The Philosophy of Freedom* – belong together. For *the Philosophy of Freedom* emancipation means – in full agreement with Kant – "stepping out of self-induced immaturity (i.e. the onset of a spiritual coming-of-age)", particularly in the sense of abandoning all uncritically accepted views and ready-made patterns of thought (Steiner, 2003, p. 176). For us to be able to meet the Other in a completely unprejudiced way requires what Edmund Husserl called *epoché*, the withholding of judgment, an attitude which Steiner, in especially dramatic words, described as the "extinguishing" (Steiner, 1995, p. 260; 2003, p. 177) of our own thoughts for the sake of experiencing the thought-content of the Other. It is not through spiritual efforts, but precisely through the withdrawal of our own premature thinking that the door is opened to genuine understanding and empathy. And this especially applies to the potential for discovering and developing our own capacities of soul and spirit, in the anthroposophical sense (Steiner, 2003, p. 172).²² That what we have here is not an epistemological problem, but a question of cultivating a comprehensive ethical attitude, is shown with great lucidity by Arthur Zajonc in his anthroposophical investigations on meditation. The practice of meditation – according to the Steinerian path of training – can only succeed if one begins by adopting a certain attitude, or ethos, namely that of humility and reverence.²³ Careful use of the mind's inner capacity for self-healing; respect for the "moral warning sign" guarding against any premature or over-rash entry into this landscape. Humility and reverence – "poverty of spirit".²⁴ The whole field where the "birth of the silent self" slowly begins to unfold is, according to Zajonc, "ethical ground", indeed "a sacred space". And, of course, the central concerns here are not epistemological problems, but self-exploration, inner experience, the strengthening and healing of one's own thinking, feeling and willing.²⁵ "Humility" and "reverence" are then joined by "gratitude" for the discovery of the inner sources of healing. "In giving thanks" as Heidegger so beautifully says, "the heart takes stock of what it has and is."²⁶

For Zajonc, however, the main thing about anthroposophical meditation is the "integration" into everyday life of what has been experienced and gratefully received in the "sacred space". It is about the ethical and spiritual enrichment of daily living, i.e. the creation of an ethos. In other words, it is about the affective

20. Steiner set great store by this subject. This is especially evident in what he says about inter-subjective thinking in the 2nd edition of *the Philosophy of Freedom*. Here it is a question of the correct way to arrive at a culture of participatory knowledge. Traub, 2011, p. 888 et seqq. Cf. also Steiner, 2003, p. 262 et seqq., where Steiner defines that which we encounter in the world as "having the quality of self" as the consequence of action, as something that has been "waiting" there to be "re-vitalised" by our actions. Cf. in the same text the "theory of karma" and the account of "moral goodness", which Steiner, in addition to knowledge and truth, established as the second, equally valuable aim of human striving.

21. Albert Schweitzer's word for this attitude was "resignation". Schweitzer, 1923, p. 244.

22. "In assimilating the utterances of others lies the first step towards self-knowledge". The positive response of one's own "rational nature" (healthy human reason) then initiates "one's own spiritual development". Cf. P.L. Oesterreich/H. Traub, 2006, p. 90 et seqq. That is possibly an adaptation of Goethe. Cf. Fn. 8.

23. Cf. Heidegger, 1984, p. 92.

24. Zajonc, 2012, p. 39/42. Cf. Steiner, 2003, p. 49 and p. 178.

25. It is worth pointing out that Zajonc's account of meditation follows a path rising from *sense perception*, objects of reverence – for instance, the contemplation of a sunset – via *thinking*, its symbols and inner pictures, via *feeling*, the sphere of inspiration and formative activity, to *will*, the level of intuition and being. Not thinking, but feeling and will are the higher levels of meditation.

26. Heidegger, 1984, p. 92 et seqq.

framework within which the young Steiner formulated his theory of science and to which, in *Theosophy*, he applied the comprehensive term “moral goodness”. Evidently Steiner did not want his philosophy to be yet another contribution to the flood of theories of knowledge then appearing. In his early writings he is already looking far beyond the confines of epistemology towards much broader considerations to do with human nature in general.²⁷ They are studies in cultural criticism directed towards giving an account of *the nature of human identity*. With his eye squarely on “the big picture” Steiner’s provision of a framework for “raising the existential value of the human personality” took its place as a philosophically valid alternative to the tendencies towards mediocrity and alienation evident in individual, cultural and social life. The basic tenor in the thinking of the philosophical Steiner – and this applies also to the later theosophical and anthroposophical Steiner – was towards emancipation. His interest was in creating a worldview, a “way of thinking”, an ethos.²⁸ Within this context Steiner’s reflections on the nature of science are concerned less with a theory than with an ethics of science. The “value and meaning of science” – as he says in the “practical conclusion” to *Truth and Science* – are not legitimated by aimless research guided by a postulate of technical and economic pragmatism. Rather they are founded upon the “idea of moral goodness” in general, and in particular upon applying the principle of “raising the existential value of the human personality”.²⁹ Both these, however, can only be realised in harmony with the knowledge, experience and living expression of the structures and laws of what the young Steiner – following Eduard von Hartmann – called the “All-one” and – to express it theosophically – “divine Being”.

To finish:

If we wish to grasp the full breadth and depth of Rudolf Steiner’s work as a whole, then we must respect the specific character intrinsic to each individual work. Only in this way can its particular contribution to the whole of Steiner’s achievement be appreciated and made productively useful. In bringing anthroposophical perspectives to bear upon pre-anthroposophical writings we run the risk of losing sight of precisely this intrinsic character – the fact that the material in question has been the subject of *philosophical* treatment. In the first part of my article I have given examples of the questionable outcomes that arise from subjecting the early philosophical works to such retrospective interpretation, whether it work on the assumption that their intrinsic character *is* anthroposophical, or be esoterically based in some way. Conversely, pursuing the various ways in which the precepts Steiner laid down in his early philosophical thinking have set their stamp upon his further theosophical and anthroposophical development is a fruitful exercise. In the second part of my lecture, under the keywords of emancipation, science and ethos creation, I hope to have shown – at least in a rudimentary way – that this is indeed the case.

27. Christoph Lindenberg makes the same point in “Wissen worum es geht oder: die Philosophie der Freiheit als philosophische Anthropologie gelesen” in *RSPF*, p.14-41.

28. Cf. Steiner’s concept of “worldview” in relation to Dilthey and Fichte in: Traub 2011, p. 148 et seqq.

29. “Eine Betrachtung zu Steiners Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsethik”, in: H. Traub, 2011, p. 204 et seqq.

References

- Die Drei (2013). *Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben*, Vol 83, Frankfurt am Main, p. 52 et seqq.
- Fichte, J. G. (1834-46). *Fichtes sämtliche Werke*, ed. I. H. Fichte 1834-46, XI p. 139 et seqq.
- Goethe, J. W. *Werke XXXIV/III*, ed. Rudolf Steiner, Deutsche National-Litteratur, Vol. 115, ed. Joseph Kürschner, Berlin/Stuttgart, n.d., p. 31 et seqq. (Title in “official translation – Goethe’s Botanical Writings, Ox Bow Press 1989 – is “Considerable Assistance from one Ingeniously Chosen Word”).
- Günther, H. (ed. 1981). *Goethe. Schriften zur Naturwissenschaft*, Frankfurt am Main, p. 329.
- Hegel, G. W. F. (1973). *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt, p. 15.
- Heidegger, M. (1984). *Was heisst Denken?* Tübingen, p. 91 et seqq.
- Kant, I. (1964). *Werke in sechs Bänden*, ed. W. Windelband, Darmstadt, Bd. V, p. 409.
- Oesterreich, P. L. (2011). *Spielarten der Selbsterfindung*, Berlin.
- Ders./Traub, H. (2006). *Der ganze Fichte*, Stuttgart, p. 90 et seqq.
- Rapp, D. (1994). „Von der Intuition zur Erfahrung. Denkbeobachtungen in ihrem inneren Zusammenhang“. (No English version of this exists, so I have given the title in German – translated it could perhaps be rendered as: “From intuition to experience. Observations of thinking in their inner context” [translator’s note]. In: Dietz, K.-M. *Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit Eine Menschenkunde des höheren Selbst*, Stuttgart, pp. 223-256.
- Steiner, R. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 3, Dornach (Schweiz).
- Ders. (1995): *Die Philosophie der Freiheit*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 4, Dornach (Schweiz).
- Ders. (2003). *Theosophie*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 9, Dornach (Schweiz).
- Schweitzer, A. (1923). *Kultur und Ethik*, München, p. 244.
- Traub, Hartmut (2011): *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*, Stuttgart.
- Ders. (2013). “Denkende Betrachtung” and “Ojektiver Idealismus” in RoSE, Vol 3 Nr 2, Mar. 2013, www.rosejournal.com, p.p. 139-151.
- Zajonc, A. (2012). „We need a phenomenology of inner experience“, conversation with Arthur Zajonc, in: *Lebendiges Denken Von der Philosophie zur Anthroposophie; Info 3, Anthroposophie im Dialog*, vol. 37, p. 42.

Wie kann man mit Rudolf Steiner sprechen?

Helmut Zander

*Universität Freiburg / Schweiz
Theologische Fakultät*

2009 ist im Alter von 102 Jahren die Anthroposophin Maria Jenny-Schuster verstorben. Sie war wohl die letzte Zeitgenossin, die Steiner noch persönlich begegnet ist. War es in der anthroposophischen Szene bis in die 80er Jahre hinein noch möglich, sogar auf persönliche Schüler Steiners zu treffen, ist das Charisma der Unmittelbarkeit nunmehr erloschen. Die Anthroposophie ist eine Interpretationsgemeinschaft geworden, in der niemand über den Mehrwert einer persönlichen Steiner-Beziehung verfügt – insofern kann man nicht mehr unmittelbar mit Steiner sprechen.

Man kann nur „mit“ Steiner sprechen, indem man sein gedrucktes Wort interpretiert – so jedenfalls die Außenperspektive. Diese Historisierung Steiners vollzieht sich in einer Phase, in der Transformationstendenzen in der anthroposophischen Szene zunehmen – so jedenfalls meine Wahrnehmung. Ich könnte dazu manche Details beitragen – aber die kennen Menschen, die in dieser Szene arbeiten, besser. Stattdessen möchte ich einige systematische, religionssoziologische Perspektiven präsentieren, die ich mit ausgewählten Beobachtungen fülle.

Wissenschaft – aber welche?

Steiner, ein Kind des 19. Jahrhunderts, lud seine Anthroposophie mit einem hohen Wissenschaftsanspruch auf. Die Ideale von Objektivität und naturwissenschaftlicher Empirizität wurden ihm zu Leitideen. Im 20. Jahrhundert ist dieser Wissenschaftsbegriff in eine Krise geraten: Heute haben wir es nicht mehr mit „der“ Wissenschaft zu tun, sondern mit einer Pluralität von Wissenschaftskonzepten. Das bedeutet, dass sich die Anthroposophie im Gespräch mit der universitären Welt für ein Wissenschaftskonzept entscheiden muss – das erleichtert andererseits die Debatte, weil zumindest die außer-anthroposophische Wissenschaft kein Wissenschaftsmonopol mehr verteidigt, sondern nur mehr eine Option.

Steiner wird fremd

Natürlich bedeutet dies auch eine Historisierung Steiners, die sich an vielen weiteren Stellen greifen lässt. Ein Indiz ist die neue historisch-kritische Ausgabe wichtiger Werke in einem renommierten Wissenschaftsverlag. Wenn darin die Veränderungen in unterschiedlichen Auflagen offen liegen, werden die Kreativität und Beweglichkeit Steiners deutlicher: In dem Lehrer und Dogmatiker, der er auch ist, wird ein Mann sichtbar, der in immer neuen Situationen seines Lebens immer neu versucht, seine Vorstellungen zu formulieren: Was bedeutet ihm – beispielsweise – die Theosophie um 1904? Und nach der Revision von 1918? Und 1922?

Diese akademische Diskussion um Grundlagentexte kann schnell praktisch werden, etwa: In der Christengemeinschaft gibt es offenbar eine Debatte über die Möglichkeit von Änderungen an den von Steiner

sakralisierten rituellen Texten. Aber im Gegensatz zu erregten früheren Debatten über genau dieses Thema geht es heute unaufgeregt zu. Auch die Auseinandersetzung um die Stigmatisierung und die nach eigenen Angaben übersinnlichen Wahrnehmungen Judith von Halles werden vergleichsweise sachlich geführt – ein Valentin Tomberg wurde in der 30er Jahren noch aus der Anthroposophischen Gesellschaft ausgeschlossen, als er ähnlich wie Steiner höhere Erkenntnisse beanspruchte. Dabei scheint es, dass gerade traditionelle Anthroposophen, von denen man am ehesten „Widerstand“ erwarten würde, Judith von Halle akzeptieren. Ein Grundproblem der anthroposophischen Konfliktkultur wird allerdings in diesen Debatten eher verdeckt als gelöst: Wie geht man mit „absoluten“, im Grunde nicht verhandelbaren Wahrheitsansprüchen um? Denn darum handelt es sich letztlich bei „höheren“ Erkenntnissen, um die es Tomberg und von Halle ging und geht.

Diese entspannte Haltung gegenüber „esoterischen“ Inhalten kann man in der außer-anthroposophischen Welt nicht erwarten. In Kassel-Witzenhausen ist ein Lehrstuhl für biologisch-dynamische Wirtschaftsweise wieder geschlossen worden, weil er den akademischen Kriterien nicht genügte: Die esoterisch begründete Erforschung von „Lebens- oder Ätherkräften“ galt als nicht tragbar. Hingegen haben sich die anthroposophischen Gründungen Witten-Herdecke und Alanus / Alfter inzwischen etabliert, gerade weil sie beanspruchen, trotz oder mit der Berufung auf Steiner zugleich die üblichen wissenschaftlichen Standards einzuhalten. Was wird aber in ihnen aus einem Kernbereich der Anthroposophie: der höheren Erkenntnis?

Individualisierung – Pluralisierung

Individualisierung und Pluralisierung sind Kennzeichen der momentanen gesellschaftlichen Situation und damit auch der Anthroposophie. Die Individualisierung verändert die Rolle von Institutionen, die man in mancherlei Hinsicht einfach nicht mehr braucht; vielfach gibt es längst eine Anthroposophie ohne Anthroposophische Gesellschaft. Deren steter Mitgliederrückgang ist zu beträchtlichen Teilen ein Produkt dieser Individualisierung. Dagegen kann man, und diese Einsicht trifft auch andere weltanschauliche Organisationen, wenig ausrichten. In der Folge ist die Anthroposophische Gesellschaft von Überalterung und vermutlich von eher konservativen, Institutionen bezogenen Mitgliedern geprägt, die Jungen fehlen – und das Goetheanum ringt mit der Frage der Finanzierung.

Der zweite Faktor, Pluralisierung, bedeutet erstmal: Die Anthroposophie bekommt eine immer stärkere Konkurrenz auf einem Markt weltanschaulicher Anbieter. Aber Pluralisierung gibt es auch innerhalb der Anthroposophie. Dies wird etwa deutlich, wenn man sich den Abstand zwischen „Dornach“ und einer Zeitschrift wie *Info3* ansieht – Ken Wilber neben Rudolf Steiner zu präsentieren, wird das normal? So wie es heute Chi-Gong oder Yoga auch in manchen katholischen Klöstern gibt? Die interne Pluralität der Anthroposophie dürfte jedenfalls zunehmen. Und steuern lässt sich das kaum, denn die direkten Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten sind in der anthroposophischen Szene – anders als von „Sektenjägern“ oft angenommen – vermutlich schwach.

Eine besondere interne Pluralisierungsdynamik entsteht durch die Internationalisierung der Anthroposophie. Der Sekem-Gründer Ibrahim Abouleish etwa erzählt auf Deutsch deutlich andere Dinge als auf Arabisch. Und eine wachsende Zahl von Waldorfschulen im nicht-deutschsprachigen Ausland lässt neue Versionen anthroposophischer Pädagogik entstehen und verändert stark den Charakter dieser lange Zeit auf Deutschland zentrierten Bewegung. Auf Dauer wird nicht nur wie heute schon die Mehrheit der Waldorfschulen außerhalb des deutschsprachigen Raums liegen, sondern auch die Mehrheit der Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft. Die zentrifugalen Kräfte werden dann, dazu braucht man kein Prophet zu sein, zunehmen.

Innovation

Anthroposophie im 20. Jahrhundert ist weit mehr als Traditionsverwaltung. Zu den Innovationen gehört vor allem eine Neudefinition der Rolle Rudolf Steiners: Vielen gilt er heute weniger als der Guru oder der Eingeweihte, der ein System letzter Wahrheiten eröffnet hat, sondern als ein Schlüssel zur Ermöglichung

individueller Sinnsuche. Hier sehe ich eine der dramatischen Verschiebungen gegenüber den ersten Jahrzehnten der Interpretation seiner Person und seines Werks.

Diese Verschiebung der Verbindlichkeit hat natürlich Konsequenzen für die Gestaltung der Praxisfelder, von denen ich wiederum die Waldorfpädagogik herausgreife. Ihr werden zentrale Teile des ursprünglichen pädagogischen Programms fremd. Inhalte und Didaktik von Steiners Konzeption sind seit 100 Jahren nicht grundlegend reformiert worden, das steht heute an. Es gibt inzwischen einige Waldorfschulen, denen man – ganz anders als Kritiker vermuten – kaum noch ansieht, dass sie Waldorfpädagogik lehren. Von „Wildwuchsmodernisierung“ ist angesichts der hastigen Reaktionen auf den Reformstau schon die Rede.

Gleichzeitig übernehmen öffentliche Schulen Elemente der Reformpädagogik. Waldorfschulen verlieren damit ihre Sonderrolle, sie werden leichter vergleichbar. Und in der Waldorfwelt treffen inzwischen innovative Ansätze auf eher konservative oder traditionelle Schulen wie etwa die Stuttgarter Uhlandshöhe. Demgegenüber gibt es Zwergschulen, die den traditionellen Klassenverband auflösen, ja sogar einen jahrgangsübergreifenden Unterricht wie in Seewalde einführen, der damit von Steiners Gedanken der karmisch definierten Klassengemeinschaft abrückt. Wieder andere bieten Elemente der Waldorfpädagogik ohne Waldorf-Label an wie die Kieler „Lernwerft“, die von ehemaligen Waldorflehrern gegründet wurde. Manche sprechen schon von „Waldorf light“: mit reformpädagogischen Inhalten zwischen selbstbestimmtem Lernen und ganzheitlicher Bildung, mit Kopf und Herz und Hand, aber ohne objektivistischen Wissenschaftsanspruch und ohne theosophischen Okkultismus?

Identität

Braucht man für sein Leben als Anthroposoph und Anthroposophin noch die Anthroposophische Gesellschaft oder die anthroposophische Bewegung? Wie gesagt, in vielerlei Hinsicht eigentlich nicht. Die nicht-anthroposophische Gesellschaft hat inzwischen viele alternativkulturelle Erfindungen übernommen: Komplementäre Medizin findet sich bis in staatliche Institutionen hinein. Während Demeter zu Beginn der Biowelle noch der größte Anbieter war, ist der bio-dynamische Landbau heute hinter Naturland und Biolandland zurückgefallen. Und Menschen, die nichts mit Anthroposophie zu tun haben, nutzen die GLS-Bank, hessnatur, Alnatura oder Tegut, ohne sich um deren anthroposophischen Hintergrund zu kümmern. Damit stellt sich die Frage: Braucht man für die Praktiken der Anthroposophie eigentlich noch den weltanschaulichen Hintergrund Steiners, oder kann man die Praxis von ihren Ideen entkernen? Funktioniert Waldorf auch ohne Theosophie? Auch ohne Goethe? Letztlich: ohne Anthroposophie?

Bei der Frage nach „der“ anthroposophischen Identität scheint mir eine Frage besonders spannend: Warum hat sich die Anthroposophie im Zuge ihrer Pluralisierung nicht längst atomisiert? Ich habe darauf, ehrlich gesagt, keine mich ganz zufriedenstellende Antwort. Es dürfte mit zwei Dimensionen zusammenhängen: Zum einen gibt es einen Minimalkonsens im Werk Rudolf Steiners, dessen Auslegung nur schwach mit direkten Sanktionen kontrolliert werden kann, und gleichzeitig die Attraktivität von Praxisfeldern, die eine sehr selektive Bezugnahme auf Steiners Werk ermöglichen, so dass man „unangenehmen“ Teilen leicht ausweichen kann.

Zum anderen dürfte dieser Zusammenhalt mit einer dialektischen Rezeptionsstruktur von Steiners Vorstellungen zusammenhängen. Klassisch versprach und verspricht die Anthroposophie eine umfassende und totale Sinnstiftung. Nichts blieb in ihr unerklärt: Geburt und Tod, Leben im Jenseits, Mensch und Welt und Geist, Wirtschaft und Pädagogik und Kunst, Erkenntnistheorie und Geschichtstheorie und medizinische Anthropologie. Zugleich versprach sie maximale Freiheit: individuelle Erkenntnis, keine Dogmen, keine Unterwerfung. Dass Theorie und Praxis hier weit auseinander liegen (können), versteht sich von selbst. Aber im Prinzip galt: Steiner gibt mir alles, aber glauben muss ich nichts.

Allerdings schwächelt auch dieses Programm, vornehmlich aus zwei Gründen: Den totalen, wissenschaftlich begründeten Allerklärungs-Anspruch haben heute nicht einmal mehr die Naturwissenschaften. Er ist unglaublich geworden, und vielleicht auch der Bedarf schwächer. Zugleich gibt es die gefühlte absolute Freiheit der Weltanschauungskonstruktion heute überall. Die großen Gegner der Freiheit, der weltanschaulich doktrinäre Staat und die staatlich gestützten religiösen Orthodoxien, sind in dieser Rolle verschwunden.

Wohin wird sich die Anthroposophie in Zukunft entwickeln? Ich sehe zwei Möglichkeiten: Eine konservative Abgrenzung gegenüber der Gesellschaft, was die Identifizierung eines stabilen Markenzeichens und eine scharfe Identitätsbildung ermöglichen würde. Oder eine liberale Haltung, die sich mit der Umgebungskultur vernetzt, anschlussfähig ist und dabei die Veränderung und Anpassung ihres Markenzeichens einkalkuliert.

Der konservative Weg hat alle Chancen, im Getto zu enden, dem liberalen Weg droht die Auflösung in die Gesellschaft. In der Regel versucht man, einen Mittelweg zu suchen: der ist weniger risikoreich, aber eben auch weniger attraktiv.

Nach einem Beitrag für ein Kolloquium zum Thema Anthroposophie an der Alanus Hochschule im Oktober 2014. Der Vortragsstil wurde beibehalten, Jens Heisterkamp hat die Stichworte freundlicherweise in einen Fließtext übertragen. Ich danke besonders P. v. E.-P. für seine Verständnishilfen.

How can we have dialogue with Rudolf Steiner?

Helmut Zander

University of Freiburg / Switzerland
Faculty of Theology

In 2009 Maria Jenny-Schuster died at the age of 102. She was the last surviving anthroposophist who had actually met Steiner in person. While it was still possible right into the 80's to encounter people who had even been individual pupils of Steiner, that charismatic stream of direct contact has now dried up. The practice of anthroposophy is now in the hands of a community of commentators, in which no one has the prestige of, as it were, "speaking from the horse's mouth". Thus it is no longer possible to have direct dialogue with Steiner.

The only kind of dialogue now possible is that which involves the interpretation of his printed words – or at least so it would seem from the outside. This historicising of Steiner is happening at a time when transformative tendencies are on the increase in the anthroposophical scene – or so it appears to me. I could back this up with a host of detailed observations, but these are already familiar to those who are active members of this scene. Instead, therefore, I would like to present a few systematic perspectives on this situation based upon the sociology of religion, and fill them out with selected observations.

Science – but which one?

Steiner, a child of the 19th century, endowed anthroposophy with a high claim to the status of science. The ideals of objectivity and scientific empiricism were leading ideas for him. In the 20th century this concept of science has hit a crisis: today we are faced not just with one, but with multiple conceptions of what constitutes science. This means that anthroposophy, through dialogue with the academic world, must decide among these various conceptions. The other side of this is that it eases the strain of the debate, for the simple reason that extra-anthroposophical science no longer holds a monopoly on the question, but will be defending one option or another.

Steiner becomes remote

This also means, of course, that Steiner will increasingly be seen as a historical phenomenon, as is already apparent in a variety of ways. An indication of this is the new critical-historical series of important works being brought out by a very reputable academic publisher. When here the textual variations of different editions are open for perusal, the author's creativity and flexibility are rendered clearer: Steiner, while remaining the spiritual master and dogmatist he always was, also appears as a man who all through his varied life keeps trying to formulate his ideas in new ways. For instance, what does he mean by "theosophy" in 1904? And after the revision of 1918? And in 1922?

Such academic discussion on basic texts can quickly produce practical consequences. For instance, the Christian Community is in process of debating possible changes to the wording of the sacraments given by Steiner. But in contrast to previous heated debates on such matters, these ones are apparently very amicable. Also the recent controversy about the stigmata and the self-proclaimed visionary experiences of Judith von Halle has been conducted in a relatively sober manner – in the 1930's such a one as Valentin Tomberg was expelled from the Anthroposophical Society for claiming higher knowledge similar to Steiner's. With the present case it seems that those from whom resistance might have been expected, namely the traditional anthroposophists, are precisely the ones who accept Judith von Halle. Nonetheless, one fundamental problem associated with the conflicts that arise among anthroposophists is more likely being smoothed over in these debates than solved: namely, how are "absolute", basically non-negotiable claims to truth to be dealt with? That, after all, is ultimately the nature of "higher" knowledge, which was Tomberg's and is von Halle's central concern.

This relaxed attitude to the "esoteric" cannot be expected of the world outside anthroposophy. In Kassel-Witzenhausen a professorship in bio-dynamic agriculture has been revoked, because it does not meet academic criteria: the esoterically based investigation of "etheric life-forces" was found to be unacceptable. On the other hand, the two anthroposophically based universities of Witten-Herdecke and Alanus / Alfter are now well established, because they aspire to upholding the normal scientific standards in spite of, or in addition to, their adherence to Steiner. In them, however, what becomes of the core of anthroposophy – higher knowledge?

Individualisation – pluralisation

Individualisation and pluralisation are hallmarks of the current state of society, and thus also of anthroposophy. Individualisation alters the role of institutions, such that in many cases they are simply no longer needed; for a long time now we have in various ways had anthroposophy without the Anthroposophical Society. The steady decline in the latter's membership is to a considerable degree the outcome of this individualisation. Not much can be said in objection to this impression, which also holds for other organisations of this kind. As a consequence the Anthroposophical Society has a preponderance of older members who are likely to be conservative in their institutional loyalties. There is a dearth of youth – and the Goetheanum is constantly wrestling with funding problems.

For anthroposophy the second factor, pluralisation, means firstly that it is faced with ever stronger competition in the "worldview market". But pluralisation is also at work within anthroposophy. This becomes clear when we consider, say, the disparity between "Dornach" and a journal like *Info3* – Ken Wilber cheek by jowl with Rudolf Steiner, is this normal? Just like finding Chi-Gong and Yoga being practised in many catholic monasteries? It would, in any case, do no harm to increase the internal pluralism of anthroposophy. And it is scarcely possible to direct the course of this, for such channels of direct control and sanction as there are on the anthroposophical scene are – no matter what the "sect-trackers" might think – probably rather weak.

One special aspect of the dynamics of pluralisation arises through the spread of anthroposophy internationally. The founder of Sekem, Ibrahim Abouleish, says things in German which are very different from what he says in Arabic. And the growing number of non-German-speaking Waldorf schools in the world at large means that new versions of anthroposophical educational methods are emerging and changing the whole character of this movement so long centred in Germany. In the long run, not only the majority of Waldorf schools will exist (as is already the case) outside Germany, but also the majority of Anthroposophical Society members. One doesn't need to be a prophet to see that the centrifugal forces will then increase.

Innovation

Anthroposophy in the 20th century has been much more than tradition management. Among the innovations one of the main ones is a new definition of the role of Rudolf Steiner. For many nowadays he is much less the

guru or initiate who revealed a system of ultimate truths, than a key to the enabling of the individual search for meaning. In this I see one of the great shifts that have taken place. It is dramatic in comparison to how Steiner was viewed as a person and the way his works were interpreted in the early decades.

This shift in the style of commitment, of course, has consequences for the shape of things in practice. Here again I will single out the field of Waldorf education. Some central components of the original pedagogical programme are becoming foreign to it. The contents and methods as put forward by Steiner have not been sufficiently reviewed and reformed in the intervening hundred years – that is long overdue. In the meantime, however, there are a number of Waldorf schools where – very much in contrast to what critics presume – one simply would not recognise that teaching is being done according to Waldorf principles. These hasty reactions to the slow pace of reform are already being referred to as “rampant modernisation”.

At the same time, state schools are adopting pedagogical elements from the reform movement. As a result, Waldorf schools are losing their special role, they are more readily comparable. And in the Waldorf world innovations are now likely to occur in schools that tended to be conservative or traditional, such as Uhlandshöhe in Stuttgart. Then there are tiny schools, where the traditional idea of what constitutes a class has been given up, even in favour of introducing multiple age groups, as in Seewalde – a style of teaching that moves away from Steiner’s notion of a karmically defined class community. Still others offer elements of Waldorf education without the Waldorf label, such as the “learning workshop” in Kiel, which was founded by former Waldorf teachers. There is already much talk of “Waldorf light”: a cocktail of progressive content, self-determined learning and holistic methods – with head, heart and hand, but without any objectivistic aspiration to scientific status and without theosophical occultism?

Identity

To live as an anthroposophist does anyone still need the Anthroposophical Society or movement? In many respects, as previously mentioned, apparently not. Non-anthroposophical society has, in the meantime, adopted many of its alternative cultural inventions: complementary medicine has now penetrated into state institutions. While Demeter was the largest producer when the organic movement was on the rise, biodynamic agriculture has now fallen behind *Naturland* and *Bioland*. And people who have nothing to do with anthroposophy now use the GLS Bank, *hessnatur*, *Alnatura* or *Tegut* without bothering about their spiritual background. This poses the question: for the practical applications of anthroposophy does one still need to know the Steinerian worldview behind them, or can the practical fruits be peeled away from the ideas that bred them? Does Waldorf work without theosophy? Without Goethe? Ultimately; without anthroposophy?

In considering whether a single anthroposophical identity is feasible, there is one question which I find singularly interesting: In the course of its pluralisation, why has anthroposophy not become atomised long ago? To be honest, I have no entirely satisfying answer to this question. It could be regarded as relating to two dimensions: The one is that there is a small area of consensus in Rudolf Steiner’s works, the interpretation of which can only be controlled with direct sanctions to a very limited extent, and together with this there is the attractiveness of the fields of practical application, which enable the practitioner to be highly selective in his relation to Steiner’s works, with the result that one can easily avoid “uncongenial” passages.

The other might well have to do with the fact that Steiner’s ideas complement each other in a dialectical structure. The classic picture of anthroposophy is that it promised, and continues to promise, the meaning of everything. Nothing would be left unexplained: birth and death, life in the beyond, man and world and spirit, economy and education and art, theories of knowledge and of history and a comprehensive account of human medicine. At the same time it promised maximum freedom: individual attainment of knowledge, no dogmas, no submission to authority. That theory and practice (may) lie far apart goes without saying. But the principle was: Steiner gives me everything, but I don’t have to believe any of it.

This programme, however, is also teetering, chiefly for two reasons: Today even the natural sciences do not aspire to provide a scientifically grounded explanation of everything. Such a claim has become implausible, and perhaps also the desire to fulfil it weaker. At the same time there is the universal perception of absolute

freedom in the matter of constructing a worldview. The great enemies of freedom, the ideologically doctrinaire state and the state supported religious orthodoxies, have given up this role.

How will anthroposophy develop in the future? I see two possibilities: It can take a conservative route, by establishing a line of demarcation between itself and society, made possible by identifying a stable brand-name and building a sharply defined identity. Or it could take a liberal attitude, which would network with the cultural environment, be open to collaboration and thereby make allowance for the alteration and adaptation of its brand name.

The conservative path has every chance of ending in the ghetto, while the liberal one could lead it to dissolve into society at large. Usually what happens is that one tries to find a middle way: while this is less risky, it is also less attractive.

Based upon a contribution to a colloquium on the theme of Anthroposophy at the Alanus University in October 2013. The lecture style was preserved. Jens Heisterkamp very kindly constructed a flowing text out of lecture notes. My special thanks to P. v. E-P. for help with some difficulties of meaning.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Bo Dahlin

Thomas Nagel (2012). *Mind and cosmos. Why the materialist Neo-Darwinian conception of nature is almost certainly false*. Oxford: Oxford University Press.

Thomas Nagel is professor of philosophy and law at the New York University. He is rather well known as an advocate of the idea that consciousness cannot be satisfactorily explained using current concepts of physics or natural science in general. Nagel primarily stated this idea in one of his most famous articles, called "What is it like to be a bat?" (1974). In this paper Nagel argues that consciousness is essentially subjective; it has what he calls a "what is it like to be me"-aspect that is irreducible to objective physical facts or conditions.

In his latest book, *Mind and cosmos. Why the materialist Neo-Darwinian conception of nature is almost certainly false* (2012), Nagel presents a well-argued critique of present day mainstream scientific explanations of life, consciousness, cognition and ethics. A review of the book could start with quoting some lines from the Conclusion, which gives a good summary of the gist of its message:

In the present climate of a dominant scientific naturalism, heavily dependent on speculative Darwinian explanations of practically everything, and armed to the teeth against attacks from religion, I have thought it useful to speculate about possible alternatives. Above all, I would like to extend the boundaries of what is not regarded as unthinkable, in light of how little we really understand about the world. It would be an advance if the secular theoretical establishment, and the contemporary enlightened culture which it dominates, could wean itself of the materialism and Darwinism of the gaps – to adapt one of its own pejorative tags. I have tried to show that this approach is incapable

of proving an adequate account, either constitutive or historical, of our universe. (p. 127)

Nagel sees "dominant scientific naturalism"¹ and "speculative Darwinian explanations" as nothing less than "a heroic triumph of ideological theory over common sense" (p. 128). This scientific ideology now rules mainstream scientific discourse simply because of a stubborn resistance to anything that smacks of religion or metaphysics. It is based on the assumption that ultimate reality cannot be anything else than material or physical, in spite of our everyday experience that there is much more to the world than this. Many people in present Western culture have been browbeaten to believe that any other, alternative point of view simply cannot be scientific.

Of course, science has many times proved our everyday understanding to be more apparent than real, but so far there is no empirical evidence proving that the basic assumptions of physicalism or ontological materialism are true. The evidence produced by research in the relevant fields is, as Nagel points out, fully compatible with different interpretations. Many researchers are also well aware of the difficulties that their favourite explanations entail. Yet they manifest a surprising degree of confidence in rejecting other possible ontological interpretations. This, Nagel maintains, can only be understood as "an *axiomatic commitment* to reductive materialism" (p. 49; my italics). A specific problem with such commitments is that not only are presently known facts considered to be explained or explainable by reductionist materialism, but also things that are *not yet known* but may be discovered in the future are believed to be explainable in the same way. Such attitudes obviously contradict the essence of science, which is open-minded and unprejudiced investigation.

As for the "speculative Darwinian explanations", anyone with a slightly critical mind must have noticed them when reading accounts of present

1. Naturalism is a philosophical term with different meanings. In this context it means that things like human culture and other non-physical and non-biological phenomena have no relevance for what is ultimately real and true about the world.

evolutionary biology. Based on the axiomatic ideas of the survival of the fittest and the drive for genetic reproduction inherent in all organisms, researchers construct any kind of hypothetical story that seems to account for the observed facts, without the slightest piece of evidence. This indeed becomes a “Darwinism of the gaps” – a mirror of the “God of the gaps” for which science has long criticized the religious worldview (anything unexplainable is understood as an act of God).

The main part of Nagel’s book is concerned with showing the weaknesses of the reductive materialist and evolutionary biology research program(s) for explaining the development of 1) consciousness; 2) cognition; and 3) ethics and moral values. We cannot assume that these three basic elements of our everyday experience are not real just because present science has no explanations for them. A satisfying scientific theory must explain why consciousness, cognition and values are not mere contingencies, with an infinitely small probability of appearance in the universe, but on the contrary are probable considering (so far undiscovered) natural laws and the nature of the world.

The theories explaining these things are cosmological because they are basically about the whole of existence. They are of two kinds: historical and constitutive. Historical theories purport to explain how things like consciousness etc have arisen and developed through time. The basic question for constitutive theories is to explain how mind and body, or consciousness and its biological organism relate to each other. Constitutive theories are primary because historical explanations build on them.

An example of a non-reductionist constitutive theory prevalent today is so-called emergentism. According to this view, consciousness emerges as the result of sufficiently complex nervous systems. It is a qualitatively new level of being with properties very different from physical and biological substances and processes. Nevertheless it is dependent for its existence on those “lower” levels being organised into a sufficiently complex system. Nagel rejects this view because it does not really *explain* the appearance of consciousness. Simply referring to the level of complexity of the living organism means nothing but stating a belief that complexity makes consciousness appear. Considering the qualitative difference between biochemical life processes on the one hand and the subjective experience of “being

me” on the other, it is still hard to see how the first can give rise to the second, and emergentist theories entail no explicit explanations of this.

The same argument is of course applicable to the more hard-core theories that *reduce* consciousness to mere physical brain processes (the so-called identity theory and the theory of consciousness as an epiphenomenon). Nagel suggests that the many dead ends that materialist attempts to explain how mind arises out of matter – a dualism introduced at the birth of modern science – may be more hard to get out of than we imagine. It may be easier to assume that consciousness is part of the very fabric of the universe: “Conscious subjects and their mental lives are inescapable components of reality not describable by the physical sciences” (p. 41).

That is a summary of how Nagel deals with present constitutive theories. As for the historical theories they are of course dominated by Darwinian evolutionary biology. But any theory of the evolution of living organisms must explain the appearance of such organisms with consciousness, cognition and moral values, and in these respects Darwinism falls short. Natural selection based on physical fitness to survive is not a sufficient explanation of consciousness as such. But the real crux is how to explain cognition and the achievement of objective knowledge.

Since adherents of Darwinism obviously claim that their theory is objectively true they must also adhere to the possibility of objective knowledge and cognition. Inspired by evolutionary biology a kind of naturalized epistemology has arisen, the basic tenet of which is that our perceptual and cognitive abilities are reliable – that is, they make objective knowledge possible – *because* they have developed as a result of natural selection. But is it really credible that natural selection in the distant prehistoric past should have resulted in abilities that are effective in present time purely theoretical pursuits that were completely unimaginable at the time?

Furthermore, and more important, the reasoning is circular “since any confidence we could have in the truth of [...] an evolutionary explanation of our cognitive capacities would have to depend on the very exercise of those capacities” (p. 24). The fact that certain cognitive processes have had a selective advantage in the general struggle for survival cannot by itself guarantee that the cosmological explanations *of the whole of existence* they help us to

construct must be true.² To believe that it does, that is, to believe that an argument is true not because it fulfils the criteria of rationality, logic and reason but because it has been constructed by a capacity that has developed through natural selection, implies a serious erosion of the authority of reason as such, and the trust in its capacity.³

At this point, Nagel comes close to an argument more or less explicitly present in Steiner's epistemology. It can be summarized as follows: cognition or reason cannot be explained by anything outside itself, because it is always cognition/reason that constructs the explanation (cf. Dahlin, 2009). Whatever explanation we may formulate of the process of coming to objective knowledge, it is formulated in and by a process of rational thinking. Hence, rational thinking can only explain itself by rational thinking. To refer to something outside of thinking itself, such as biological evolution, is self-contradictory. The consequences of such an insight for cosmology are radical. Nagel seems to realise this when he says, "a postmaterialist [cosmological] theory would have to offer a unified explanation of how the physical and the mental characteristics of organisms developed together" (pp. 46-47). Such a theory would describe not only physical or natural processes but must include a "mental history of the appearance and development of conscious beings" (p. 52). This implies that evolution is driven not only by physical causes, something more than that must be at work from the very beginning.

The third aspect of human existence that present scientific theories cannot explain satisfactorily is our ability to grasp the significance of moral values. This ability is of course based on cognition and consciousness but entails something more. Here Nagel argues for a form of value realism and against the subjectivism of the Humean tradition (which is compatible with Darwinism and reductive materialism). His value realism has – according to himself – no ontological implications, that is, he does not imply that values exist like some kind of objective facts. At the most it is metaphysical in a negative sense in that it denies that all truths must be either natural or mathematical. Even though

judgements about what is objectively valuable are not true because they refer to something objectively existing, they have a similar truth like mathematical inferences. Like mathematics, a moral reason or argument is an experience in pure thought, not a fact of nature. Such a moral realism is incompatible with all Darwinian accounts of how our moral capacities have developed. In this case Nagel uses a philosophical theory to argue against a theory in empirical science; a strategy that is often questionable (cf. how some philosophers rejected Einstein's relativity theory on the basis that Kant had shown that time is a transcendental category of consciousness). But Nagel maintains that philosophical theories are of relevance when it comes to questions about the validity of cosmological theories purporting to explain our moral capacities.

In this respect too, Nagel comes close to Steiner's ethical philosophy, in that he sees the cognition of values as motivating, inspiring and even *explaining* moral action:

[T]he distinctive conception of human beings that is implied by value realism is that they can be motivated by their apprehension of values and reasons, whose existence is a basic type of truth, and that the explanation of action by such motives is a basic form of explanation, not reducible to something of another form, either psychological or physical. (p. 114)

Here Nagel says the moral values exist as "a basic type of truth", which is somewhat contradictory to his other claim, that moral realism does not entail any consequences for what exists in the world. However, perhaps to exist as a *type of truth* is distinct from existing as a *fact*. Again the analogy to mathematics is apparent: mathematical truths need not refer to facts in the natural world. Nagel could claim that ethical truths have an "ideal" existence, not a factual one, and that metaphysics deals only with the latter. This again could be contrasted with the metaphysics proposed by Deleuze and Guattari (1994), for whom the ideal or the virtual, and the factual or the actual, are two aspects of one and the same reality.

In the quote at the beginning of this review Nagel talks about "possible alternatives" to mainstream scientific materialism. The alternatives that Nagel speculates about in his book include such notions as monism, panpsychism and teleology. He calls his monism naturalistic and describes it as neutral with respect to the classical opposition between idealism

2. The argument that we can trust our senses since they are a product of evolution is valid, but the same argument applied to our reason is not.

3. The antirealist view that "reality" is a subjective construction Nagel rejects as self-contradictory since then Darwinism itself is reduced to a mere subjective construction.

and materialism. He rejects all beliefs in a creator God and all ideas of an Intelligent Design (ID) character. He recognizes however that the specific rational arguments against Darwinism that have been put forward by ID-researchers⁴ are both relevant and valuable as eye-openers to the limitations of Darwinism:

I believe the defenders of intelligent design deserve our gratitude for challenging a scientific world view that owes some of the passion displayed by its adherent precisely to the fact that it is thought to liberate us from religion. (p. 12)

Nagel's monism purports that mind and matter are essentially one, which means that mind or psyche is universally present; he calls this a kind of panpsychism. Mind "is not just an afterthought or an accident or an add-on, but a basic aspect of nature" (p. 16). This assumption is linked to another, which is basic to science, namely that the world is intelligible, that we can have objective knowledge. This belief that "rational intelligibility is at the root of the natural order" (p. 17) makes Nagel in his own words an objective idealist in line with Hegel or Schelling. However, he never expands on this statement.

As for teleology, Nagel is of course aware that such explanations have been rejected by science for a long time (starting with Francis Bacon who likened them to barren virgins). But the time may have come to resurrect teleological thinking:

[T]he idea of teleological laws is coherent, and quite different from the idea of explanation by the intentions of a purposive being [...] Formally, the possibility of principles of change over time tending toward certain types of outcome is coherent, in a world in which the nonteleological laws are not fully deterministic. (pp. 66-67)

Here Nagel probably has in mind the recent developments of complexity and chaos theory, which have indeed pointed out some "not fully deterministic" laws of nature (see for inst Robertson & Combs, 1995).

Many people seem to think that the general rejection of teleological explanations is based on some *a posteriori* scientific discovery, but it is hard to find any evidence for such a belief (see Hawthorne and Nolan, 2006; to whom Nagel also refers). The rejection of teleology is rather more like a judgment *a priori*. To be sure science has found many things

that can be sufficiently explained by purely effective causes (causes working from the past), but this is no proof that there cannot be any valid teleological explanations. In addition, "even if fundamental teleology [teleology as a basic feature of the world] has no place in contemporary physics and chemistry, it is much less obvious, if one is a non-reductionist, that it has no place in contemporary zoology or ecology or psychology or sociology" (ibid., p. 269).

Teleological explanations are linked to the idea that some outcomes are more valuable than others, which in turn connects to the notion of some being who evaluates these outcomes. But, as indicated above, Nagel rejects that such a being, usually called God, should exist. His teleology is one without intention; there is no universal being intending certain things to happen. Yet future states of the world may have an impact on what happens in the present. He admits that he cannot give a fully satisfactory explanation of how this is possible.

I have already pointed to some affinities or compatibilities between Nagel's and Steiner's thinking. In a general sense, Nagel's "possible alternatives" are fully reconcilable with the anthroposophical worldview. His saying that "consciousness is not epiphenomenal and passive but [...] plays an active role in the world" (p. 115) could even be imagined as a direct quote from one of Steiner's philosophical works. (In this respect his view that ideal truths have no ontological status is somewhat contradictory.) But these agreements or overlappings of course do not mean that Nagel would accept any of Steiner's much more concrete and detailed descriptions of the genesis and development of the cosmos and of humanity. We should however remember that Steiner appreciated Darwin's theory of evolution and would probably even today side with him rather than with Intelligent Design, at least as far as the latter adopts a mere dogmatic belief in creationism. Similarly, Nagel too accepts Darwinian explanations regarding the *details* of the historical development. It is the cosmological claims of Darwinism and reductionist materialism that he rejects and for which he seeks alternatives. Seemingly, the "alternative" that Steiner represents would fulfil what Nagel wishes for, namely "[a]n understanding of the universe as basically prone to generate life and mind" (p. 127); a cosmology that recognizes "a cosmic predisposition to the formation of life, consciousness, and the value that is inseparable from them" (p. 123). At the same time he admits that such a cosmology "will probably require a much

4. For an interesting example of this, see Dembski & Kushiner (2001).

more radical departure from the familiar forms of naturalistic explanation that I am at present able to conceive” (p. 127). Anthroposophy is obviously such a radical departure and, like Nagel says about his own vague alternatives, “in the present intellectual climate such a possibility is unlikely to be taken seriously” (p. 123). In spite of the fact that even many mainstream researchers admits, that the appearance of life and consciousness are close to miraculous in a purely material universe, governed by accident and physical laws.

References

- Dahlin, B. (2009). On the path towards thinking: learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner. *Studies in Philosophy and Education*, 28(6), 537-554.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Dembski, W. A., & Kushiner, J. M. (Eds.). (2001). *Signs of intelligence. Understanding intelligent design.* Grand Rapids, Michigan: Brazos Press.
- Hawthorne, J., & Nolan, D. (2006). What would teleological causation be? In J. Hawthorne (Ed.), *Metaphysical essays* (pp. 265-284). Oxford: Clarendon Press.
- Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat? *The Philosophical Review*, 83(4), 435-450.
- Robertson, R., & Combs, A. (Eds.) (1995). *Chaos theory in psychology and the life sciences.* Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Johannes Wagemann

William A. Adams. *Scientific Introspection: A Method for Investigating the Mind*. (e-book, Februar 2012, <http://williamaadams.blogspot.com>)

Wenngleich Introspektion zu den in letzter Zeit wiederentdeckten und verstärkt untersuchten Themen der Bewusstseins- und Persönlichkeitsforschung zählt, so gehört sie deshalb noch längst nicht zum offiziellen Kanon psychologischer Forschungsmethoden. Zu stark wirken noch die vor hundert Jahren erfolgten Weichenstellungen des behavioristischen Paradigmas, durch die sich die junge Psychologie an das sichere Ufer der naturwissenschaftlichen Disziplinen zu retten versuchte. Dass ihr dies zunächst gelungen ist, zeigt die im letzten Jahrhundert konsolidierte und im Umfang wie auch den Themen beträchtlich erweiterte psychologische Forschungspraxis, die sich – ähnlich der medizinischen Forschung – am „Goldstandard“ der randomisierten Doppelblindstudie orientiert und sich damit jenes methodische Rüstzeug angeeignet hat, das schon der Physik und Chemie zu ihren großen Erfolgen verhalf (Kiene, 2001). Auch die »kognitive Wende« der 1960er Jahre, die aus der Kritik an den methodischen Einseitigkeiten und reduktionistischen Modellen des Behaviorismus zu einer erneuten Zuwendung zum Eigenwert und zur Relevanz mentaler Phänomene führte, konnte keine grundsätzliche Umorientierung der Forschungspraxis bewirken – jedoch eine Verschiebung des Interessenschwerpunkts von extern messbarem Verhalten zu intern erlebten Zuständen und Vorgängen. So ist seit etwa 20 Jahren ein deutlicher Zuwachs an psychologischen Studien im Bereich der Introspektions- und Meditationsforschung zu verzeichnen – Studien, die sich thematisch mit internem Handeln und Erleben aus 1.-Person-Perspektive beschäftigen, sich zugleich aber noch weitgehend dem Paradigma einer

behavioristisch geprägten Forschung aus 3.-Person-Perspektive verpflichtet fühlen. Zu erklären ist diese ambivalente Haltung sicher nicht nur durch die eingespurten Gewohnheiten der akademischen Forschungspraxis, sondern auch durch die zumeist im Hintergrund stehende Prämisse „dass die ganze Vielfalt psychischer Phänomene eine Leistung unseres komplexesten Organs, des Gehirns, darstellt“, wie namhafte Psychologen in ihrer Standortbestimmung betonen (Prinz et al., 2005). Und neuronale Vorgänge sind bekanntermaßen nicht durch Introspektion beobachtbar.

Insofern kann der Titel des Buches von William A. Adams zunächst als Provokation empfunden werden. Denn *wissenschaftlich* gilt an Introspektion heute bestenfalls ihr Status als seriöses Forschungsobjekt. Sie darüber hinaus als wissenschaftliche Methode zur Erforschung des Bewusstseins zu rechtfertigen, ist ein aus akademischer Perspektive durchaus prekäres Unterfangen –, dem sich Adams in seinem 147-seitigen E-book widmet. In zehn Kapiteln arbeitet er unter wissenschaftshistorischen, methodologischen, philosophischen und spirituellen Aspekten auf dieses Ziel hin –, um seine introspektive Methode schließlich anhand einer von ihm eigens durchgeführten exemplarischen Untersuchung zu demonstrieren. Dabei kommt das eingängig formulierte Buch mit relativ wenigen Fachtermini aus, komplexe Sachverhalte werden an anschaulichen Beispielen erklärt und nicht zuletzt durch Adams direkten und oft humorvollen Stil lebendig vermittelt. So fokussiert er sein Ausgangsmotiv in dem ironisch konnotierten Selbstwiderspruch heutiger Psychologie, zwar ein denk-, erlebnis- und handlungsfähiges Bewusstsein als zentrales Kriterium menschlicher Existenz anzuerkennen und erforschen zu wollen, zugleich aber nur anatomische Fakten, physiologische Befunde und extern messbare Variablen in Rechnung zu stellen. Statt zuzugeben, dass man mit diesem methodischen Repertoire letztlich nicht an den eigentlichen Forschungsgegenstand, das phänomenale Bewusstsein, herankommen könne, wird die augenfällige Lücke notdürftig mit Trivialitäten und ungesicherten Schlussfolgerungen überbrückt – was Adams zu seiner nüchternen Einschätzung der

Psychologie als einer „Quasi-Wissenschaft“¹ führt:

„I call scientific psychology a “quasi-science,” because it has the trappings of science, but fundamentally it is only half a science. Half of it is based on scientific observation of bodies and their behavior, followed by the other half, wild speculation, unjustified presumption, or at best, marginally plausible inference. The second half is not, of course, scientific.“ (S. 5/6)

Mit dieser Fundamentalkritik an der psychologischen Bewusstseinsforschung errichtet Adams eine Argumentationsbasis, von der aus sein Ansatz ganz im Sinne des naturwissenschaftlichen Methodenideals konsequent erscheint: Nicht raten, sondern beobachten – und zwar so direkt wie möglich. Und das heißt: Beobachtung von Bewusstseinsinhalten, -zuständen und -prozessen aus 1. - Person - Perspektive, um die es ja schließlich geht. Denn alles, was wir über unser Bewusstsein wissen, wissen wir letztlich durch Introspektion. Keine physikalischen, chemischen, biologischen oder behavioralen Daten legen den Schluss nahe, dass es Bewusstsein gebe, geschweige denn, wie es beschaffen sei (Chalmers, 1995). Warum sollte die Option einer kultivierten Introspektion also nicht wissenschaftlich genutzt werden?

Aus methodologischer Perspektive ist solch ein Unternehmen allerdings mit großen Herausforderungen verbunden. Herkömmliche Standards scheinen für introspektive Forschung nicht ohne Weiteres zu greifen: 1. ist unklar, ob und wie eine methodische Grenze zwischen forschendem Subjekt und zu erforschendem Objekt zu ziehen sei, das heißt in welchem Sinne hier von einer Unabhängigkeit der Forschungsergebnisse vom Forscher gesprochen werden könne (Objektivität), 2. ist fraglich, ob und wie eine Kontrollierbarkeit von unabhängigen und abhängigen Variablen sowie von Störeinflüssen herzustellen sei (interne Validität), und 3. wären Bedingungen für eine Replizierbarkeit zu formulieren, womit schließlich die Möglichkeit einer Generalisierung introspektiver Befunde steht und fällt (externe Validität). Hinter diese Gütekriterien sollte eine moderne introspektive Bewusstseinsforschung nicht zurückfallen. Zugleich ist klar, dass diese Maßstäbe nicht unesehen importiert werden können, sondern vielmehr unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen introspektiver Beobachtung an dieses Untersuchungsgebiet anzupassen wären. Dass es

1. Vergleichbar mit T. S. Kuhns Begriff der „Protowissenschaft“, einer Disziplin, die sich noch auf dem Weg zu einer gesellschaftlich akzeptierten Wissenschaft befindet (Kuhn, 1967).

in dieser Richtung einige Vorstöße akademischer Forscher gibt, wurde bereits erwähnt (z. B. Petitmengin & Bitbol, 2009; Piccinini, 2003; Jack & Roepstorff, 2003; Heavy & Hurlburt, 2008). Wie sich Adams in dieser entstehenden Forschungslandschaft positioniert und welches eigene Konzept er entwickelt, ist nun genauer zu referieren.

Im ersten Schritt skizziert der Autor die historische Entwicklung von der Psychophysik (Fechner) bis zum Introspektionismus des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts (Wundt, Titchener) und diagnostiziert das Scheitern der letzteren Phase in dem Missverhältnis zwischen einer unübersehbaren Datensammlung und eher begrenzten Gesetzmäßigkeiten, die kaum über das Weber-Fechner-Gesetz hinausgingen, also nur physikalisch messbare Reize und die Stärke subjektiver Empfindung in eine quantitative Beziehung brachten. Einerseits blieb so der Bereich höherer psychischer Phänomene (Lernen, Motivation, Intelligenz usw.) unberücksichtigt, andererseits gelang es nicht, ein transkategoriales und an die übrige psychologische Forschung anschließbares Konzept von Bewusstseinsprozessen zu etablieren². Hier kritisiert Adams vor allem die fehlende Bereitschaft von Wundt und Titchener zu einer methodologischen Auseinandersetzung mit dem positivistischen Verdikt, dass introspektive Beobachtung gar nicht möglich sei, weil *in* einem *einheitlichen* Bewusstsein – anders als bei äußerer Beobachtung – Beobachter und Beobachtetes nicht simultan separiert werden könnten (Auguste Comté). Dessen ungeachtet gingen die Introspektionisten davon aus, dass äußere und innere Wahrnehmung völlig analog zu behandeln seien und Introspektion nichts anderes als innere Wahrnehmung sei. Die damit nach innen verlegte Trennung von Subjekt und Objekt mag für die introspektive Beobachtung sinnlicher Rezeption noch praktikabel erscheinen, führt aber bei höheren psychischen Funktionen zu einem ungeklärten Verhältnis von Beobachter und Beobachtetem, das leicht in einen unendlichen Regress rekursiver Beobachtungsinstanzen mündet. Beide Positionen greifen also zu kurz.

Vor diesem Hintergrund untersucht Adams das auch aktuell diskutierte Wahrnehmungsmodell für Introspektion („perceptual model of introspection“, S. 30). Dabei betont er einerseits die durchgängige Gültigkeit eines epistemologischen Dualismus für

2. Denn spätestens seit J. S. Mill ist bekannt, dass die Katalogisierung von Korrelationen noch lange keine kausale Gesetzmäßigkeit impliziert.

Introspektion – als eindeutige Relation eines Erkennenden zu einem zu Erkennenden – kommt andererseits aber zu dem Ergebnis, dass der an sensorischer Perzeption orientierte Beobachtungsbegriff nicht angemessen auf Introspektion übertragbar sei. In seiner Begründung hierfür fasst Adams zunächst jegliche Beobachtung als dynamische Beziehung zwischen Subjekt und Objekt auf:

“In both perceptual and introspective observation, we can visualize the two electrodes of a storage battery, the observer and the observed, or alternatively, subjectivity and objectivity, and between them a flux of process that completes a cycle that defines an observation.” (S. 36)

Dieser Prozess geht stets vom Subjekt aus und beginnt mit dessen Zielsetzung („intentionality“), etwas beobachten zu wollen. Um dies tatsächlich zu bewerkstelligen, ist ferner eine Anpassung („accommodation“) der subjektiven Intentionalität an das zu beobachtende Objekt erforderlich. Kann diese geleistet werden, so wird ein Objekt beobachtet. Und in dem auf ein Objekt bezogenen Beobachtungserfolg vergewissert sich das Subjekt durch Rückbezug elementarer Sinnkontexte wiederum seiner selbst³. Adams versucht also, Teilschritte von Perzeption detaillierter zu erfassen, die in der Psychologie sonst meist pauschal als unbewusst verlaufende »implizite Prozesse« behandelt werden. Durch diese Aufgliederung möchte er verdeutlichen, dass jeder Perzeptionsvorgang bereits introspektive Anteile enthält – nämlich in Form des erwähnten Rückbezugs und im Umfang der für Perzeption erforderlichen Begriffsbildung („conceptualization“). Denn nur durch Begriffsbildung und –anwendung kann sich der Beobachter in ein bewusstes, kognitiv entwickel- und erinnerbares Verhältnis zu seiner perzeptiven Erfahrung setzen. Diese in der Regel automatisch und unterbewusst verlaufende introspektive Komponente von Perzeption kann laut Adams ebenso bewusst beobachtet werden wie die Zielobjekte der Perzeption. Als einen Unterschied zwischen perzeptiver und introspektiver Beobachtung führt er an, dass die erstere stets somatische Begleiterscheinungen aufweise, während dies für die letztere nicht der Fall sei. Beschränkt man dieses Argument auf die peripheren Sinnesorgane, so ist dem wohl zuzustimmen; eine völlige Unabhängigkeit introspektiver Beobachtung von körperlichen Begleitprozessen scheint angesichts

3. Auch eine von P. Benson et al. (2012) durchgeführte Untersuchung über die Abhängigkeit visueller Fixation von personeller Zentrierung bzw. Dissoziation macht die konstitutive Rolle introspektiver Selbstreferenz für elementare Perzeption deutlich.

entsprechender neuronaler Korrelationen (z. B. im präfrontalen Kortex) jedoch fraglich zu sein (Fleming et al., 2010).

Als weiteren Unterschied zwischen perzeptiver und introspektiver Beobachtung diskutiert der Autor den Aspekt der Begriffsbildung, den er notwendig der letzteren, aber nur optional der ersteren zuordnet, nämlich nur in den Fällen, in denen etwas *bewusst* wahrgenommen wird:

“Conceptualization is thus a unique mental activity integral to introspection but not necessarily for perception.” (S. 33)

Auch dieses Argument ist meines Erachtens nicht ganz schlüssig, weil für Adams ja auch die (jeweils noch) unbewusste (aber bewusstmachbare) introspektive Komponente von Perzeption eine entscheidende Rolle spielt und es demnach auch nicht-konzeptualisierte Introspektion geben müsste – die so gesehen aber den Status einer potenziellen Wahrnehmung hätte. Andererseits wäre zu fragen, ob unbewusste Perzeption ohne Konzeptualisierung überhaupt einen rekonstruierbaren Inhalt hätte. – Als einziges der von Adams angeführten Argumente greift letztlich nur das unterschiedliche Zustandekommen der »Rohdaten« perzeptiver und introspektiver Wahrnehmung. Diese treten im ersten Fall sensorisch vermittelt und insofern als „fertig gegeben“, das heißt vergleichsweise passiv auf, stammen im zweiten aber von einer mentalen Prozessualität, die sich sowohl auf die ersteren als auch auf sich selbst beziehen kann und insoweit eher aktiv bzw. „hervorgebracht gegeben“ ist. Einer begrifflichen Durchdringung – sollen sie bewusst werden – bedürfen beide gleichermaßen. Die hier angebrachte Differenzierung von Fremd- und Eigenwahrnehmunglichem (Steiner, 1962; Witzmann, 1983) würde Adams grundsätzliche Ablehnung des „Perceptual Model“ zwar relativieren, zugleich aber sein Argument bezüglich einer introspektiven Komponente in der Konstitution der Subjekt-Objekt-Relation nachhaltig stärken⁴.

Mit der Zurückweisung der naiven Aspekte des Wahrnehmungsmodells und der Aufrechterhaltung des epistemologischen Dualismus versucht Adams zwischen den Intentionen des Introspektionismus

4. Tatsächlich äußert Adams an späterer Stelle, dass die gewöhnlichen Perzeptionsvorgänge das „Futter“ („fodder“, S. 53) für eine wissenschaftlich motivierte Introspektion abgeben – und gibt damit implizit zu, dass diese eben doch eine bestimmte Form von (Eigen-) Wahrnehmunglichem darstellen.

und der methodischen Kritik des Positivismus zu vermitteln – und bereitet so den Boden für sein eigenes Konzept vor. Dieses besteht in einem *oszillativen Modell*, in dem die mentale Aktivität in zeitlicher Versetzung *beide Rollen* spielt, die des unbewussten Erzeugers mentaler Objekte und die des sich davon immer wieder distanzierenden Beobachters („time-sliced model“, „switching theory“, S. 34). Dadurch bekräftigt er den epistemologischen Dualismus für Introspektion und vermeidet zugleich eine allzu statische Opposition von Subjekt und Objekt. Konzeptionell wird dadurch allerdings auch die Möglichkeit eines integrativen, die beiden Phasen verbindenden Elements in Frage gestellt. Zum Beispiel eine simultane, im Bewusstseinsgrad steigerbare Selbstgewissheit mentaler Aktivität, welche eine existenzielle und kontextuelle Kopplung der beiden Rollen bzw. Phasen gewährleisten würde, zieht er nicht in Betracht. Ohne ein vermittelndes bzw. durchgängiges Element bleibt aber unklar, wie die Beobachterrolle Kenntnis von der dann jeweils schon abgelegten Erzeugerrolle erlangen sollte. Adams ist sich dieser Problematik bewusst und versucht sie dadurch zu lösen, dass die vergangene Involvierung eigener Aktivität an einer Art „Patina“ bzw. „Spur“ der objektifizierten Akte zu erkennen sei („patina of its former subjective status“, „recognizable trace“, S. 57). Ein solches Wiedererkennen müsste aber ein Selbsterkennen seitens der ursprünglichen mentalen Aktivität beinhalten, was allerdings keiner (reinen) Beobachterrolle, sondern (wenigstens partiell) der Erzeugerrolle entspräche. Hier liegt eine konzeptionelle Unschärfe vor, durch die Adams den logischen Abgründen einer simultanen Selbstreferentialität zu entrinnen versucht, dabei aber der Subjekt-Objekt-Spaltung einen zu großen methodischen Stellenwert einräumt. Denn immerhin gibt es eine Reihe von bewusst erfahrbaren Phänomenen, in denen die strikte Subjekt-Objekt-Spaltung zurücktritt oder ganz aufgehoben ist (Flow, Meditation, Nahtoderfahrung, Außerkörperliche Erfahrung).

Als Konsequenz ergibt sich für Adams, dass Introspektion grundsätzlich retrospektiv ist und daher zwei Zyklen erfordert: 1. das gewöhnliche und unbewusste Vollziehen mentaler Aktivität im Kontext von Perzeptions- oder Kognitionsvorgängen und 2. deren nachträgliche Objektifizierung („reification“) mit Hilfe einer projektiven Konzeptualisierung. Damit weist Adams der begrifflichen Konzeptualisierung eine vorrangig distanzierende, sogar „entfremdende“ Rolle zu (S. 53). Das erscheint schlüssig im Rahmen seiner

dualistisch-retrospektiven Methodologie, wird aber dem Gesamtumfang dessen, was Konzeptualisierung zu leisten vermag, nicht gerecht. Denn mit Hilfe deiktischer bzw. blicklenkender Begriffsbildung und –anwendung werden vorher unbeachtete Wahrnehmungsfelder – und dazu sind eben auch die eigenen mentalen Akte zu zählen – zunächst überhaupt zugänglich gemacht. Geeignete Sinnstrukturen (blicklenkende Begriffe in Form von Sprache und Symbolen) ermöglichen erst die Kontaktaufnahme mit jeglichen (externen und internen, aktuellen und retrospektiven) Phänomenen und verbinden insoweit den Beobachter mit einem zu Beobachtendem. Dieser integrative Aspekt von Konzeptualisierung klingt zwar an einigen Stellen an, z. B. in Form von „apprehension“ (S. 53), die aber nach erfolgter Distanzierung einen nur noch abstraktiven Zug trägt. Dass Konzeptualisierung nicht nur individualisierend, ferner auch abstrahierend und distanzierend wirken kann, sondern ebenso eine – im phänomenalen Sinne auch real erlebbare – universalisierend-integrative Tiefenschicht aufweist, haben Bewusstseinsforscher verschiedener Ausrichtung dargestellt (Steiner, 1962; Witzmann, 1983; Maslow, 1973; Assaglioli, 1992)⁵. Adams berücksichtigt jedoch nur die nominalistische Dimension von Konzeptualisierung, was auch daran deutlich wird, dass er diese Fähigkeit vom Einzelindividuum ablöst und in konstruktivistischer Manier der Sphäre der Sozialität und Kulturalität zuschreibt – als zu erwerbendes und summarisch zusammengesetztes „Social Self“ (S. 62).

Folgerichtig stellt der Autor den integrativen Aspekt mentaler und introspektiver Aktivität als begrifflose „Annexierung“ des Objekts durch das Subjekt dar (S. 54). Weil damit der epistemologische Dualismus zu einem zeitweisen Erliegen kommt, kann diese Phase als non-duales „Knowing-by-Being“ (S. 54) aufgefasst werden.

5. Es gibt nicht nur urteilend-distanzierenden Sprach- bzw. Begriffsgebrauch, sondern auch deiktisch-blicklenkenden. Dieser separiert den Beobachter gerade nicht von einem (z. B. mentalen) Objekt, sondern bietet umgekehrt die Möglichkeit, es empirisch zu erreichen. Deiktischer Begriffsgebrauch meint nicht die abstrakt-rationale Seite, sondern die motivational-empirische, das heißt, Begriffe können nicht nur dazu anregen, logische Unterscheidungen zu treffen, sondern auch in bestimmter Weise tätig zu werden und sich in dieser Tätigkeit mit etwas erfahrungsmäßig zu verbinden. Dann weiß ich aber, dass ich in dieser Weise tätig bin und bemerke auch, welche mentalen Zustände durch diese Tätigkeit erreicht werden können und ferner, welche strukturellen Elemente in diese Zustände eintreten.

“At that moment, epistemological dualism is lost, since at that moment the object is no longer separate from the subject. Yet that is the moment at which the former object is truly known. This is the paradox of introspective knowledge. What begins as epistemological dualism, a required separation of the subject and object, ends as a moment of non-dualism where subject and object are one.” (S. 55)

Diese Phase, in der die Separation von Subjekt und Objekt kollabiert, hat eine exponierte Stellung in Adams Konzept, weil gerade hier das „wahre Wissen“ bezüglich der introspektiven Objekte entstehen soll. Allerdings befindet sich der Introspekteur dann im Seins- bzw. Erzeugungs- und gerade nicht im Beobachtungsmodus, das heißt er weiß in diesem Moment nichts von seinem „Wissen“. Dies erklärt, warum Adams unter wissenschaftlicher Introspektion eine Abfolge verschiedener Komponenten versteht, welche diesen besonderen, wissenschaftstheoretisch kaum fassbaren Zustand in eine methodische Ordnung einbetten und nutzbar machen soll: 1. Intellektuelle Reflexion über das gewählte Thema (z. B. die an einer Tomate wahrnehmbare Röte), 2. Phänomenologische Beobachtung eines entsprechenden Beispielobjekts und der an diesem vollzogenen Beobachtungen, 3. Yoga-Meditation (nach Patanjali), die schließlich zum Samadhi-Zustand, einem völligen Aufgehen im betrachteten Objekt führen soll. Während sich die beiden ersten Komponenten noch klar im Modus des epistemologischen Dualismus bewegen, trifft dies für die dritte nicht mehr zu. Weil Adams den Samadhi-Zustand als „nicht-empirisch“ ansieht („black hole of non-experience“ (S. 129)) kommt es ihm besonders auf die bidirektionalen Übergänge zwischen den ersten beiden und der dritten Phase an, deren Abgrenzung er als „fold“ (Falte, Hürde, Bruch, S. 118) bezeichnet. In den Übergängen einer kollabierenden bzw. sich rekonstituierenden Subjekt-Objekt-Spaltung erwartet Adams Aufschluss zu diesen mentalen Prozessen sowie bezüglich des thematischen Objekts (z. B. Röte) zu finden. Sein Hauptergebnis – die prozessuale Beziehung der am Gegenstand beobachtbaren Qualität („Röte“) zur Eigenaktivität des Beobachters – bringt gegenüber dem Trennungsaspekt von Subjekt und Objekt deren Verbindung zum Ausdruck.

Problematisch bleibt allerdings der nicht-erfahrbare Status eines Zustands, der im Kontext einer mit empirisch-wissenschaftlichem Anspruch auftretenden Methodik eine zentrale und konstitutive

Rolle spielen soll. Was unterscheidet diesen Zustand von bewusstlosem Schlaf?⁶ Anhand der graduell noch oder wieder bewussten Übergänge und der in ihnen auftretenden Effekte („I now recognized myself in redness.“, S. 126) Wissen aus einem prinzipiell unbeobachtbaren Zustand zu extrahieren, erscheint wissenschaftstheoretisch fragwürdig. Dass Adams hier zweifellos interessante, methodisch aber ungesicherte Pfade beschreitet, wird auch daran deutlich, dass höhere Bewusstseinszustände von anderen Meditationsforschern durchaus nicht nur durch Abwesenheit der Subjekt-Objekt-Spaltung und insbesondere nicht als „erfahrungslos“ (non-experiential) beschrieben werden, sondern sehr differenziert nach erlebbaren formalen und inhaltlichen Merkmalen (Steiner, 1962; Witzmann, 1983; Maslow, 1973; Assaglioli, 1992). Und auch Patanjalis Yoga-Sutren ist nicht zu entnehmen, dass der Samadhi-Zustand eine „Nicht-Erfahrung“ (non-experience) sei – wie wäre sonst überhaupt davon zu berichten?

Abgesehen davon beinhaltet Adams Konzept brauchbare Argumente und Hinweise im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Introspektion. Seine Betonung des epistemologischen Dualismus lässt das Kriterium der Objektivität für den reflexiv-phänomenologischen Bereich als erfüllbar erscheinen. Gegen die ausschließliche Privatheit introspektiver Beobachtung führt er zudem an, dass nichts gegen die Annahme spreche, dass Menschen nicht nur körperlich, sondern auch mental in prinzipieller Weise gleich konstituiert seien. Für einen genuin introspektiven Aufweis dieser strukturellen Gleichheit sind hohe Qualitätsanforderungen an Beobachtungsberichte als Bedingung zur Konsensbildung unerlässlich. Hierin unterscheidet sich eine introspektive Methodik aber nicht grundsätzlich von der an Sinnesbeobachtung und Messung orientierten Naturwissenschaft (vgl. Jack & Roepstorff, 2003). Hier wie dort kommt es auf die Entwicklung einer möglichst exakten und blicklenkenden Fachsprache sowie auf einen Abgleich der Befunde verschiedener Forscher an (vgl. Petitmengin & Bitbol, 2009). Und wie in anderen wissenschaftlichen Disziplinen bedarf es dazu theoretisch wie experimentell geschulter Experten (Piccinini, 2003). Zu solch einem professionalisierten Austausch und Abgleich introspektiver Befunde möchte Adams mit seinem Buch beitragen und anregen.

6. "After a few minutes I was gone and did not immediately come back. By "gone" I mean I have no recall of thinking about redness or of myself; no recall of having any experience at all." (S. 126)

Insgesamt gibt „Scientific Introspection“ neue Impulse sowohl für die Introspektions- und Meditationsforschung als auch für eine fundierte Kritik einer reduktionistisch verengten Psychologie. Ein entscheidender Schritt, mit dem dieses Buch deutlich über bestehende Konzepte hinausgeht, ist die Kombination introspektiver und meditativer Komponenten—auch wenn beides hier noch weitgehend dichotom behandelt wird. In dieser Hinsicht könnten westliche Meditationsansätze, die durch ihre innere Systematik und ihre konsequente, auch über die Subjekt-Objekt-Spaltung hinausführende Empirizität eine natürliche Nähe zur naturwissenschaftlichen Methode aufweisen, konstruktiv zu Adams Methodik beitragen. Ein in dieser Richtung zielender Austausch erscheint gleichermaßen wünschenswert wie auch Erfolg versprechend.

Literatur

- Assagioli, R. (1992). *Psychosynthese und transpersonale Entwicklung*. Paderborn: Junfermann.
- Benson, P., Beedie, S., Shephard, E., Giegling, I., Rujescu, D. & St. Clair, D. (2012). Simple viewing tests can detect eye movement abnormalities that distinguish schizophrenia cases from controls with exceptional accuracy. *Biological Psychiatry*, 72, S. 716-724.
- Chalmers, D. (1995). Facing up the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2 (3), S. 200-219.
- Fleming, S., Weil, R., Nagy, Z., Dolan, R. & Rees, G. (2010). *Relating introspective accuracy to individual differences in brain structure*. *Science*, 329. S. 1541-1543.
- Heavy, C. & Hurlburt, R. (2008). The phenomena of inner experience. *Consciousness and Cognition* 17. S. 798-810.
- Jack, A. & Roepstorff, A. (2003). Why trust the subject? *Journal of Consciousness Studies*, 10, S. V-XX.
- Kiene, H. (2001). *Komplementäre Methodenlehre der klinischen Forschung*. Berlin: Springer.
- Kuhn, T.S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maslow, A. (1973). *The Farther Reaches of Human Nature*. Middlesex/GB: Penguin Books.
- Petitmengin, C. & Bitbol, M. (2009). The validity of first-person descriptions as authenticity and coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16, S. 363-404.
- Piccinnini, G. (2003). Data from introspective reports – upgrading from common sense to science. *Journal of Consciousness Studies*, 10, S. 141-156.
- Prinz, W., Mummendey, A., Mausfeld, R., Lindenberger, U., Kliegl, R., Fiedler, K., (2005). Psychologie im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung. *Gehirn & Geist* 7/8, 2005, S. 56-60
Zugriff 11/2013: <http://www.wissenschaft-online.de/artikel/781468>
- Steiner, R. (1962). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode* (1894/1918). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 4, 15. Aufl.).
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Johannes Wagemann

William A. Adams. *Scientific Introspection: A Method for Investigating the Mind*. (e-book, Februar 2012, <http://williamadams.blogspot.com>)

Even though introspection belongs to those topics in the field of consciousness and personality research which have recently been re-discovered and increasingly investigated, this development does not at all mean that introspection is part of the official canon of psychological research methods. Too influential remains the general approach of the behaviouristic paradigm set a hundred years ago, by which the young science of psychology tried to rescue itself into what it considered the safe haven of the natural sciences. Its initial success in doing so is demonstrated by the psychological research practise consolidated in the last century and considerably extended both in scope and profundity, which follows - similar to medical research - the "gold standard" of randomised double-blind studies and has, thus, acquired those methodological tools that had already leveraged the great successes in physics and chemistry (cf. Kiene, 2001). Also, the "cognitive turn" of the 1960s, which helped avoid the criticism of the methodological biases and reductionist models of behaviourism and led to a new appreciation of the intrinsic value and the relevance of mental phenomena, could not bring about any fundamental re-orientation of the research practise. However, it propelled a shift in interest from externally measurable behaviour towards internally experienced states and processes. Thus, a significant increase in psychological studies in the field of introspection and meditation research has been noticeable for about twenty years - studies, which deal with internal action and experience from a first-person perspective as a topic, but, at the same time, consider themselves

largely bound to the paradigms of a behaviouristic, i.e. third-person research approach. This ambivalent position is surely not only explained by the standard habits of academic research practise, but also by the underlying premise "that the whole variety of psychic phenomena represents a performance of our most complex organ, the brain", as renowned psychologists point out (Prinz et al., 2005, p. 56). And neuronal processes cannot be monitored by introspection, as is well known.

Hence, the title of William A. Adams's book may initially be regarded as a provocation. For today, at best its status as a serious research project is considered scientific in introspection. To justify it, beyond that, as a scientific method for the research of consciousness is, from an academic perspective, quite a precarious venture -, which Adams undertakes in his 147-page e-book. In ten chapters, he works towards this goal under methodological, philosophical, and spiritual aspects as well as aspects of the history of science -, in order to eventually demonstrate his introspective method on an exemplary investigation carried out by him for that matter. In doing so, the catchily-worded book gets by with relatively few technical terms, complex issues are explained by descriptive examples and are vividly conveyed not least by Adams's direct and humorous style. That way he focusses his basic theme on the ironically-connoted self-contradiction of modern psychology of wanting to acknowledge and to investigate a consciousness capable of thinking, experiencing and acting as the central criteria of human existence on the one hand, but, at the same time, only taking anatomical facts, physiological findings and externally measurable variables into account. With this methodical repertoire, we will ultimately fail to come closer to the subject of investigation, the phenomenal consciousness; but instead of admitting this, the obvious gap is bridged by trivialities and unhedged conclusions - which leads Adams to his sober assessment of psychology being a "quasi-science"¹:

1. Comparable with T. S. Kuhn's term of "Proto-Science", a discipline still on its way to becoming a real science. (cf. Kuhn, 1967)

"I call scientific psychology a 'quasi-science', because it has the trappings of science, but fundamentally it is only half a science. Half of it is based on scientific observation of bodies and their behavior, followed by the other half, wild speculation, unjustified presumption, or at best, marginally plausible inference. The second half is not, of course, scientific." (p. 5/6)

With this fundamental criticism of psychological consciousness research, Adams establishes an argument basis from which his approach appears in line with the methodological ideal of natural sciences: Do not guess, but observe - and in fact as directly as possible. And that means: observation of contents, states and processes of consciousness from the first-person perspective, which is after all the matter of interest. For everything we know about our consciousness we know ultimately from introspection. No physical, chemical, biological or behavioural information leads to the conclusion of there being a consciousness, let alone of how it may be natured (Chalmers, 1995). Why should the option of a cultivated introspection, therefore, not be scientifically utilised?

From a methodological perspective, however, such a venture is facing some major challenges. Conventional standards do not seem to apply readily: First, it is unclear whether and how a methodical line between the researching subject and the object under research could be drawn, that is in which sense one could speak of an independence of the research results from the researcher (objectivity). Second, it is questionable whether and how variables as well as interferences can be controlled (internal validity); and third, one would have to formulate conditions for replicability, which is ultimately the crucial point to the possibility of a generalisation of introspective findings (external validity). A modern form of introspective consciousness research should not fall behind these quality criteria. At the same time, it is clear that these standards cannot be imported blindly, but would rather have to be adjusted to this field of research, taking the specific conditions of introspective observation into account. It has already been mentioned that there are some attempts to this end by academic researchers (e. g., Petitmengin & Bitbol, 2009; Piccinini, 2003; Jack & Roepstorff, 2003; Heavy & Hurlburt, 2008). As to how Adams positions himself in this emerging landscape of research and which concept of his own he develops, shall now be put forward in more detail.

As a first step, the author sketches the historical development from psychophysics (Fechner) to the introspectionism of the late 19th and early 20th century (Wundt, Titchener). He diagnoses the failure of the latter phase in the disproportion between immense data collection and rather limited regularities hardly exceeding the Weber-Fechner Law, that is only quantitatively relating physically measurable stimuli to the strength of a subjective sensation. On the one hand, the area of higher mental phenomena (learning, motivation, intelligence, etc.) remained unconsidered, on the other hand, a trans-categorical concept of consciousness processes that could be connected to the remaining psychological research could not be established². Above all, Adams criticises here Wundt's and Titchener's lack of readiness to methodologically address the positivistic verdict that introspective observation was not possible, because *in* a unitary mind - different from external observation - the observer and the observed could not be separated simultaneously (Auguste Comté). Notwithstanding that, the introspectionists proceeded from the assumption that external and internal perception should be handled completely analogously and that introspection was nothing but internal perception. The separation of subject and object thus shifted inwardly and may appear still practicable for the introspective observation of simple reception processes, but leads to an unclear relation between observer and observed. Higher mental functions, will then easily end up in an infinite regress of recursive observation instances. Hence, both positions are insufficient.

Before this background, Adams investigates the currently debated "perceptual model of introspection" (p. 30). Thereby, he stresses the consistent validity of an epistemological dualism for introspection on the one hand - as a distinct relation between observer and observed -, but comes to the result on the other hand that the notion of observation oriented towards sensory perception cannot be adequately applied to introspection. In his reasoning for this, Adams first grasps any observation as a dynamic relation between subject and object:

"In both perceptual and introspective observation, we can visualize the two electrodes of a storage battery, the observer and the observed, or alternatively, subjectivity and objectivity, and between them a flux of process that completes a cycle that defines an observation." (p. 36)

2. For since J. S. Mill it has been known that the cataloguing of correlations does not at all imply any causal regularity.

This process always proceeds from the subject and begins with its “intentionality” of wanting to observe something. Actually achieving this requires furthermore an “accommodation” of the subjective intentionality to the object to be observed. If this can be performed, an object is observed. And in the observation success related to an object, the subject ascertains itself by means of referring back to elementary sensory contexts³. So Adams tries to grasp in more detail sub-steps of perception that psychology mostly flatly treats as unconsciously running »implicit processes«. Through this itemisation, he seeks to illustrate that any perception process already contains introspective parts - namely in the form of the mentioned reference and the scope of the “conceptualization” required for perception. For only by way of conceptualisation and its application the observer may bring himself into a conscious, cognitively developable and memorisable relation to his perceptive experience. According to Adams, this introspective component of perception, normally running automatically and subconsciously, may be observed just as consciously as the target objects of perception. As a difference between perceptive and introspective observation he points out that the former always features some somatic side effects, whereas the latter does not. Confining this argument to the peripheral sensory organs, one must well consent to it; a total independence of introspective observation from somatic support processes, however, seems to be questionable in the light of respective neuronal correlations (e. g. in the prefrontal cortex, cf. Fleming et al., 2010).

As a further difference between perceptive and introspective observation, the author discusses the aspect of conceptualisation, which he necessarily assigns to the latter, but only optionally to the former, namely only in cases where something is perceived *consciously*:

“Conceptualization is thus a unique mental activity integral to introspection but not necessarily for perception.” (p. 33)

Also this argument is not entirely conclusive, as far as I am concerned, because for Adams, too, the (still) unconscious (but to be made conscious) introspective component of perception plays an important role. Therefore, also a non-conceptualised

introspection would have to exist - which, viewed from that angle, however, would have the status of a potential perception. On the other hand, one would have to ask whether unconscious perception without conceptualisation would have any reconstructible content at all. - The only sustainable one of Adams’s arguments is ultimately just the different formation of the “raw data” of perceptive and introspective cognition. In the former case, they are sensorially conveyed and, thus, “given as ready-made”, that is comparatively passively. In the latter, however, they stem from a mental process which may relate to both the former and to itself and, hence, be rather active or “given as produced” respectively. Both equally require a conceptual pervasion - if they are to become conscious. The appropriate differentiation between the alien- and own-perceptible (Steiner, 1962; Witzenmann, 1983) would put Adams’s categorical dismissal of the “Perceptual Model” into perspective, but would, at the same time, strongly consolidate his argument regarding an introspective component in the constitution of the subject-object relation⁴.

By the rejection of the naïve aspects of the perception model and by maintaining the epistemological dualism, Adams is trying to mediate between the intentions of introspectionalism and the methodological criticism of positivism - that way preparing the ground for his own concept. This consists of an *oscillative model*, in which mental activity plays *both roles* timewise transposed, that of the unconscious producer of mental objects and that of the observer who keeps dissociating himself (“time-sliced model”, “switching theory”, p. 34). Thus he affirms the epistemological dualism for introspection and avoids at the same time an all too static opposition of subject and object. Conceptually, however, the possibility of an integrative element connecting the two phases is thereby also called into question. He does, for instance, not consider a simultaneous self-certainty of mental activity intensifiable in its degree of awareness, which would warrant an existential and contextual linkage of the two roles or phases respectively. Without a mediating or continuous element it remains unclear, however, how the observer role should become aware of the producer role. Adams is aware of this problem and tries to solve it by the passed involvement of own

3. Also an investigation carried out by P. Benson et al. (2012) about the dependence of visual fixation on personnel centring and dissociation respectively illustrates the constitutive role of introspective self-reference for an elementary perception.

4. Actually Adams argues at a later stage that the usual perception processes are the “fodder” (p. 53) for a scientifically motivated introspection - and, thus implicitly admits that these do in fact represent a certain form of the (own-) perceptible.

activity being recognisable by some kind of “patina” or “trace” of the objectified acts (“patina of its former subjective status”, “recognizable trace”, p. 57). Such recognition, however, would have to include a self-recognition from the part of the original mental activity, which would not correspond to a (mere) observer role, though, but (at least partly) to the producer role. Here we have a conceptional blur through which Adams tries to escape the logical abyss of a simultaneous self-referentiality, but in doing so allows for the subject-object split to gain too much methodical significance. For, after all, there is a number of phenomena to be experienced consciously, in which the strict subject-object split subsides or is entirely rescinded (flow, meditation, near-death experience, out-of-body experience).

The consequence, as far as Adams is concerned, is that introspection is in principle retrospective and, hence, requires two cycles: First the usual and unconscious execution of mental activity in the context of perception and cognition processes and, second, their retroactive objectification (“reification”) by means of a projective conceptualisation. Thus, Adams assigns a predominantly dissociating, even “alienating” role to conceptualisation (p. 53). This appears conclusive within his dualistic-retrospective methodology, but does not do justice to the total scope of what conceptualisation is able to perform. For by means of deictic concept formation and application, formerly unheeded fields of perception - and that also includes the own mental acts - are only just made accessible. Appropriate structures of meaning (view-directing concepts in the form of language and symbols) only enable the contact to any (external and internal, current and retrospective) phenomena and connect the observer to an “observed” for that matter. This integrative aspect of conceptualisation does get touched on in some parts, e. g., in the form of “apprehension” (p. 53), which retains, however, only an abstract feature once dissociation has occurred. That conceptualisation cannot only have an individualising, and further an abstracting and dissociating effect, but also exhibits a universalisingly integrative deep layer - which, in a phenomenological sense may also be experienced in reality - has been pointed out by consciousness researchers from different schools (Steiner, 1962; Witzmann, 1983; Maslow, 1973;

Assaglioli, 1976)⁵. Adams only takes the nominalist dimension of conceptualisation into account though, which also transpires from his detaching this ability from the single individual and assigning it to the sphere of sociality and culturality in a constructivist manner. - as a summarily composed “Social Self” to be acquired (p. 62).

Consequently, the author displays the integrative aspect of mental and introspective activity as a nonconceptual “annexation” of the object by the subject (p. 54). Because, thus, the epistemological dualism comes to a temporary breakdown, this phase may also be conceived as a non-dual “knowing by being” (p. 54).

“At that moment, epistemological dualism is lost, since at that moment the object is no longer separate from the subject. Yet that is the moment at which the former object is truly known. This is the paradox of introspective knowledge. What begins as epistemological dualism, a required separation of the subject and object, ends as a moment of non-dualism where subject and object are one.” (p. 55)

This phase, in which the separation of subject and object collapses, has a high profile in Adams’s concept, because this is where the “true knowledge” regarding the introspective objects is supposed to emerge. However, at that point the introspector is in being or producing mode and exactly not in observing mode, which means that, at this moment, he does not know anything about his “knowledge”. This explains why Adams comprehends scientific introspection as a sequence of various components intended to embed and avail this special but epistemologically hardly graspable state in a methodological order: 1. Intellectual reflection on the chosen topic (e. g., the redness perceivable in a tomato), 2. Phenomenological observation of a relevant sample object as well as the observations made on it, 3. Yoga meditation (as per Patanjali), supposed to eventually lead to the state of Samadhi, a complete merging in the observed object. While the first two components still fall well within the mode

5. There is not only a judging-dissociating use of concepts and language, but also a deictic-view directing one. The latter does exactly not separate the observer from a (e. g., mental) object, but offers reversely the opportunity to approach it empirically. A deictic use of terms does not mean the abstract side, but the motivational one, i.e. concepts cannot only solicit differentiation, but also acting in a certain way and unite with something in this action. Then I know, though, that I am active in that way and also notice which mental states may be reached by this action and further, which structural elements enter into these states.

of epistemological dualism, this does not apply to the third one anymore.

Because Adams regards the state of Samadhi as “non-empirical” (“black hole of non-experience” (p. 129)), he lays a special emphasis on the bi-directional transits between the first two and the third phase the demarcation of which he calls a “fold” (p. 118). In the transitions of a subject-object split that is collapsing and re-constituting itself, Adams expects to find information on these mental processes as well as the topical object (e.g., the redness). His main result - the procedural relation of the quality to be observed in the object (“redness”) to the own activity of the observer - conveys the connection between subject and object as opposed to the separation aspect.

Problematic remains, however, the intrasparent status of a state of mind, which is supposed to play a central and constitutive role in the context of a methodology coming along with an empirical-scientific claim. What is the difference between this state and unconscious sleep?⁶ Extracting knowledge from a state which is in principle unobservable on the basis of the transitions which are - still or gradually become again - conscious and the effects occurring in them (“I now recognized myself in redness.”, p. 126) appears epistemologically questionable. That Adams is treading an undoubtedly interesting, but methodologically unhedged path is also demonstrated by other meditation researchers describing higher states of consciousness not at all just by the absence of the subject-object split and, particularly, not as “non-experiential”, but in a very differentiated manner based on formal and content-related features that can be experienced (Steiner, 1962; Witzenmann, 1983; Maslow, 1973; Assagioli, 1976). And also Patanjali’s Yoga sutras do not indicate that the state of Samadhi is a “non-experience” - how could it otherwise be reported on?

Apart from that, Adam’s concept contains useful arguments and clues in line with a scientifically founded introspection. His emphasis on the epistemological dualism apparently allows for the criteria of objectivity for the reflective-phenomenological scope to be fulfilled. Against the exclusive privacy of introspective observation he also argues that nothing weighs against the assumption

that men are not only physically, but also mentally in principle equally constituted. For a genuinely introspective display of this structural equality, high quality standards as for the observation reports are indispensable as a condition for consensus building. For that matter, however, an introspective methodology does not differ fundamentally from natural science being oriented on sensory observation and measuring (cf. Jack & Roepstorff, 2003).

There as here, the development of a terminology as exact and view-directing as possible as well as an alignment of findings of various researchers (cf. Petitmengin & Bitbol, 2009) is critical. And like in other scientific disciplines, this requires both theoretically and experimentally trained experts (cf. Piccinini, 2003). With his book, Adams wishes to contribute to and incite such a professionalised exchange and alignment of introspective findings.

On the whole, “Scientific Introspection” delivers new impulses both for the introspection and meditation research and for an educated criticism of a psychology narrowed by reductionist views. An important step, which makes this book clearly go beyond existing concepts, is the combination of introspective and meditative components - even if both are still treated predominantly dichotomously here. From this angle, Western approaches to meditation, which exhibit a natural affinity to the natural-scientific method through their inherent systematics and their consequential empiricity also leading beyond the subject-object split, could contribute constructively to Adams’s methodology. An exchange aiming in this direction seems both desirable and promising.

6. “After a few minutes I was gone and did not immediately come back. By “gone” I mean I have no recall of thinking about redness or of myself; no recall of having any experience at all.” (p. 126)

References

- Assagioli, R. (1976). *Psychological mountain-climbing (part II)*. Psychosynthesis Research Foundation (reprint) Issue no. 36. Available at: <http://www.psykosyntese.dk/a-184/> [Retrieved 15 Nov., 2013]
- Benson, P., Beedie, S., Shephard, E., Giegling, I., Rujescu, D. & St. Clair, D. (2012). Simple viewing tests can detect eye movement abnormalities that distinguish schizophrenia cases from controls with exceptional accuracy. *Biological Psychiatry*, 72, 716-724.
- Chalmers, D. (1995). Facing up the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2 (3), S. 200-219.
- Fleming, S., Weil, R., Nagy, Z., Dolan, R. & Rees, G. (2010). *Relating introspective accuracy to individual differences in brain structure*. *Science*, 329, 1541-1543.
- Heavy, C. & Hurlburt, R. (2008). The phenomena of inner experience. *Consciousness and Cognition*, 17, 798-810.
- Jack, A. & Roepstorff, A. (2003). Why trust the subject? *Journal of Consciousness Studies*, 10, V-XX.
- Kiene, H. (2001). *Komplementäre Methodenlehre der klinischen Forschung*. Berlin: Springer.
- Kuhn, T.S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maslow, A. (1973). *The Farther Reaches of Human Nature*. Middlesex/GB: Penguin Books.
- Petitmengin, C. & Bitbol, M. (2009). The validity of first-person descriptions as authenticity and coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16, 363-404.
- Piccinnini, G. (2003). Data from introspective reports – upgrading from common sense to science. *Journal of Consciousness Studies*, 10, 141-156.
- Prinz, W., Mummendey, A., Mausfeld, R., Lindenberger, U., Kliegl, R., Fiedler, K., (2005). Psychologie im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung. *Gehirn & Geist* 7/8, 56-60. Available at: <http://www.wissenschaft-online.de/artikel/781468> [Retrieved 15 Nov., 2013]
- Steiner, R. (1962). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode* (1894/1918). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 4, 15. Aufl.).
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Jens Heisterkamp

Rudolf Steiner. *Schriften. Kritische Ausgabe (SKA)*. Herausgegeben von Christian Clement. 2013 ff. Band 5: Schriften über Mystik, Mysterienwesen und Religionsgeschichte, Verlag frommann-holzboog und Rudolf Steiner Verlag, Stuttgart/Bad Cannstatt und Basel

Das Werk Rudolf Steiners wurde bisher, von einigen Ausnahmen abgesehen, fast ausschließlich im Schweizerischen Rudolf Steiner-Verlag herausgegeben. Dabei lag der Schwerpunkt der Herausgeber darauf, den äußerst umfassenden Nachlass überhaupt zugänglich und lesbar zu machen. Eine Edition, die wissenschaftlichen Ansprüchen genüge, ist jedoch in der jahrzehntelangen Arbeit des von Steiners Witwe initiierten Verlags nicht entstanden. Zu der wachsenden Beachtung Steiners in nicht-anthroposophischen Medien und der Kunstwelt seit seinem 150. Geburtstag passt es nun, dass die Initiative zu einer ersten historisch-kritischen Ausgabe von Steiners Hauptwerken von einem renommierten Fachverlag ausgeht: Bei *frommann-holzboog* wird eine auf zunächst acht Bände angelegte (und in Kooperation mit dem Steiner Verlag vertriebene) Werkausgabe die wichtigsten von Steiner selbst in Buchform herausgegebenen Titel enthalten, angefangen von seinen philosophischen Frühschriften bis hin zur *Geheimwissenschaft* von 1910. Acht Bände dieser „Schriften Kritische Ausgabe“ (SKA) sind zunächst geplant, für die Herausgabe zeichnet Christian Clement von der Brigham Young Universität in Utah, USA, verantwortlich, der bisher schon durch den Aufbau einer Web-basierten Steiner-Bibliothek hervorgetreten ist.

Als Erstes sind nun als Band 5 zusammengefasst *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens*

und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung sowie Das Christentum als mystische Tatsache erschienen – beides Werke, bei denen Steiner anlässlich von Neuauflagen teils wichtige Veränderungen vorgenommen hat. Diese Änderungen dokumentiert nun erstmals die SKA bis zu kleinsten Abweichungen hin in einem durchlaufenden Anmerkungsapparat, ohne dass dabei der Lesefluss durch eine komplette Synchron-Darstellung der Texte gestört würde. Außerdem hat der Herausgeber – und das ist gerade bei diesen beiden Werken wichtig – in einem umfangreichen Stellenkommentar die von Steiner selbst oftmals nicht genau genannten Quellen seines Sachwissens rekonstruiert. Im Buch über die Mystik etwa griff Steiner vielfach auf Publikationen seiner Zeit zurück. Die SKA identifiziert nun nicht nur die genauen Bezugsstellen, sondern führt sie, wo möglich, auch minuziös bis in die wissenschaftlichen Werkausgaben der entsprechenden Mystiker und Philosophen weiter. Dabei kann Clement zeigen, dass Steiner seine Kenntnisse nicht nur aus einer relativ überschaubaren Anzahl damaliger Darstellungen bezogen hatte, sondern die in ihnen enthaltenen Zitate manchmal sogar der Reihenfolge nach übernahm. „Saubere Quellenarbeit, Methodenschärfe und sachliche Distanz waren (...) Steiners Sache nicht“, urteilt Clement (S. XXXI). Aber darum ging es ihm auch gar nicht, sondern „um eine bewusst subjektiv-persönlich gefärbte und im Sinne goethescher Morphologie angelegte Betrachtung“ einer Bewusstseinsverwandlung (S. XXXII).

Was neben der dokumentarischen Arbeit ebenso wichtig scheint: Clement liefert im Apparat inhaltliche Querverweise und Verständnishilfen, die wichtige Formulierungen Steiners immer wieder in den Duktus seiner Grund-Intentionen einbetten. Ein Beispiel für viele: Im Kommentar zu Steiners Ausführungen zur Johannesapokalypse weist Clement auf die späteren inhaltlich umfassenderen Vortragsdarstellungen hin: „Verglichen mit diesen späteren Deutungen wirkt die Interpretation von 1902 relativ unausgereift, enthält jedoch im Keim die hermeneutischen Ansätze der späteren Auslegungen“ (S. 327).

Kontinuität statt „Bruch“

Das Verständnis, mit dem Clement bei seiner Edition zu Werke geht, betrifft also keineswegs nur die philologische Ebene. Denn der Herausgeber hat sich ganz offensichtlich – im Unterschied etwa zu den Steiner-Biographen Zander und Ullrich – intensiv mit der mystischen Innenseite Steiners befasst. Zu dieser zählt er auch bereits seine frühe Erkenntnistheorie, da diese ebenso wie die später ausgearbeitete Anthroposophie „sich selbst als Versuch einer umfassenden Dokumentation der Selbsterfahrung des Seinsgrundes im menschlichen (bzw. steinerschen) Bewusstsein darstellt“ (S. XLIII). In dieser Perspektive zeigen sich für Clement viele Kontinuitäten in Steiners Gedankenentwicklung von der *Philosophie der Freiheit* zu seinen Darstellungen über die Mystik und das Christentum. Er entgeht so dem von anderen konstatierten Eindruck eines „Kontinuitätsbruchs“, der sich lediglich einem Wechsel der Themen verdankt.

So gesehen erweist sich gerade die sorgfältige Edition der genannten Werke als wertvolles Instrument einer künftigen wissenschaftlichen Erschließung Steiners. Denn beide Schriften bilden eine Art Scharnier zwischen der philosophischen und der theosophisch-anthroposophischen Phase von Steiners Werkentwicklung. Clement spricht hier geradezu von einer „Proto-Anthroposophie“ (S. LVIII). Er zeichnet diese Scharnierfunktion in seiner Einleitung behutsam nach und ist – anders als andere Interpreten, die gar einen opportunistischen Wandel Steiner zwischen der „philosophischen“ und der „theosophischen“ Phase ausmachen wollen – davon überzeugt, dass die „dialektische Konzeption“, die der Mystik-Schrift zugrunde liegt, „Steiner schon vor der Jahrhundertwende vor Augen stand“ und „dass die Schriften von 1901 und 1902 als fundamentale Untersuchung von Wesen und Entwicklung des Bewusstseins konzipiert waren und somit als keimhafte Darstellung der anthroposophischen Wissenschaftskonzeption gedeutet werden können“ (S. XL).

Besonders überraschend: Auch Steiners Christus-Verständnis wird von Clement als „konzeptionell bereits eindeutig im Wesens-Begriff der steinerschen Frühschriften angelegt“ bezeichnet (S. LIII)– und damit der Verdacht entkräftet, Steiner habe hier lediglich theosophische Vorbilder der Christus-Deutung von Blavatsky oder Besant adaptiert.

Seinsgrund jenseits von Subjekt und Objekt

Steiners Buch über das Christentum wird von Clement nicht als kompletter Neuansatz, sondern als Fortschreibung seiner erkenntnistheoretischen Grundlagen gedeutet. In den Mysterien sei für Steiner ein Erfahrungswissen darüber erlangt worden, dass die vom naiven Volksglauben zu Göttern erhobenen Größen in Wirklichkeit Spiegelbilder des menschlichen Bewusstseins sind – allerdings nicht in der trivial misszuverstehenden Weise, es handle sich hier nur um täuschende Projektionen, sondern so, dass „der Myste seine Aufmerksamkeit von den selbstgeschaffenen ‚Göttern‘ auf die in diesen wirksame ‚götterschaffende Tätigkeit‘ des eigenen Bewusstseins lenkte“. Steiner habe zeigen wollen, dass in dieser Tätigkeit „nicht nur er selbst als ‚Subjekt‘, sondern vielmehr der Subjekt und Objekt umfassende Grund des Seins als solcher am Werk sei.“ (S. XLIX) Dieser Gedanke sei, wie Clement in einer Anmerkung ergänzt, „unzweifelhaft eine ideelle Metamorphose des in der *Philosophie der Freiheit* (...) auftauchenden Theorems von der ‚Beobachtung des Denkens““. Er ist deshalb überzeugt, schon Steiners philosophisches Hauptwerk sei „im Geiste der antiken Mysterienidee gestaltet, wie sie Steiner ab 1901 imaginierte“ (XLIX, Anm. 42).

Wenn Clement formelartig zusammenfasst, „die steinersche Esoterik kann als eine zum Zweck der Anschaulichkeit vorgenommene ideelle Umstülpung seiner Philosophie verstanden werden“ (S. LXIII), dann ist diese Verständnisbrücke zwischen „philosophischem“ und „mystisch-christlichem“ Steiner nicht nur im Blick auf die „externe“ Steiner-Rezeption hilfreich. Sie könnte auch eine Besinnungshilfe darstellen für die heute teilweise stark konfessionalisierte binnen-anthroposophische Sicht auf Steiner als neuen „Verkünder des Christentums“. Denn die Perspektive, Steiners Werkentwicklung als Metamorphosenreihe zu begreifen, würde es erlauben, die „anthroposophische“ Phase Steiners nicht als die „eigentliche“, weil zeitlich spätere zu sehen, sondern – analog zur Entwicklung im Organischen – als verschiedene Ausformungen eines einheitlichen Bildeprinzips. Der erste Band der neuen Edition ist also ein großer Schritt in Richtung akademischer Öffentlichkeit – und eine Herausforderung für die anthroposophische Szene gleichermaßen.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Jens Heisterkamp

Rudolf Steiner. *Schriften. Kritische Ausgabe (SKA)*. Edited by Christian Clement. Volume 5. Writings on Mysticism, Mysteries and Religious History. Frommann-holzboog/Rudolf Steiner. Stuttgart-Bad Cannstatt/Basel. 2013.

Rudolf Steiner's works have so far been exclusively published, apart from a few exceptions, by the Rudolf Steiner-Verlag in Switzerland. Here the editors' main concern was simply to make the exceedingly large body of literary remains available in a readable form. This publishing venture, initiated by Steiner's widow, has been running for decades, but in all that time has never produced an edition that would satisfy scientific standards of criticism. In view of Steiner's rising reputation in non-anthroposophical media circles and the art world since his 150-year jubilee, it is therefore very fitting that a highly regarded, academic publishing house has had the idea of bringing out a new critical-historical edition of Steiner's main works, the first of its kind. *frommann-holzboog* are publishing this new edition (in co-operation with the Steiner-Verlag), initially in eight volumes, containing the most important of the books Steiner wrote, from his early philosophical writings up to his *Geheimwissenschaft (Occult Science)* of 1910. These initial eight volumes are part of a series called "Schriften. Kritische Ausgabe" (SKA). They have been edited by Christian Clement of the Brigham Young University in Utah, USA. He has already made a name for himself as the originator of a web-based Steiner library.

Volume 5, the first to appear, brings together *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung* and *Das Christentum als mystische Tatsache (Christianity as mystical Fact)*. Both are works in which Steiner made

some important changes for new editions. The SKA documents these revisions in minute detail by means of a continuous annotation system, yet without disturbing the flow of reading with a complete set of textual parallels. In addition to this – and this is particularly important in the case of these two texts – the editor has reconstructed, and extensively commented upon, Steiner's sources, which he himself was often rather loose in specifying. In his book on mysticism (the first title given above) Steiner often had recourse to contemporary publications. The SKA not only identifies the exact references, but also painstakingly traces them back to the actual works of the mystics and philosophers concerned. In this way Clement is able to show not only that Steiner drew his back-up material from a number of fairly easily identifiable contemporary works, but even how he lifted quotations from them in a definite sequence. As Clement comments: "Clear references, sharp demarcation of method, and factual detachment ... were ... not Steiner's thing." But, anyway, these were not the point. Rather, his concern was to present an account of a transformation of consciousness, "an account that was intentionally tinged with the subjective and personal, and modelled upon Goethean morphology".

Besides this work of documentation, what appears equally important is that fact that Clement's critical apparatus also entails cross-references and aids to understanding which repeatedly integrate Steiner's formulations into the main contextual thrust of his argument. Here is one of many examples: Commenting on what Steiner says about the Apocalypse of St. John, Clement makes reference to the richer content of later lectures on this subject: "Compared with these later interpretations ... that of 1902 would appear to be relatively immature, but the seeds of the hermeneutic approach that appears later is nonetheless present."

Continuity, not “breach”

The understanding informing Clement’s editorial work is not solely philological in character. This editor, in contrast to Steiner biographers such as Zander and Ullrich, has quite evidently taken pains to penetrate the more mystical side of Steiner’s mind. Integral to this he classes Steiner’s early theory of knowledge, since this, just as much as the later anthroposophy, “represents an attempt to arrive at a comprehensive documentation of how the human (or steinerian) mind experiences the ground of being”. For Clement this perspective reveals many continuities in the development of Steiner’s thinking from *the Philosophy of Freedom* to his writings on mysticism and Christianity. He thus avoids what has been construed by others as a “breach in continuity”, seeing the impression they have received as due simply to a change of subject. Viewed in this way, this meticulously produced edition of these two works can be seen as a valuable instrument of future Steiner research. They form, indeed, a sort of hinge between the philosophical and theosophical-anthroposophical phases in the development of Steiner’s works. In his introduction, Clement delicately delineates this hinge-function, thus distinguishing himself from other commentators, who have tried to construe Steiner’s change from “philosophy” to “theosophy” as pure opportunism. Instead, he expresses his conviction that the “dialectical conception” at the basis of the book on mysticism “had already been envisaged by Steiner before the turn of the century”, and that “the books he wrote in 1901 and 1902 were conceived as a fundamental investigation of the nature and development of consciousness, and thus can be interpreted as the idea of anthroposophical science in rudimentary form.”

Especially surprising is Clement’s contention that Steiner’s understanding of the Christ was “already essentially contained in the concept of being as it appears in the early writings” and that this invalidates the notion that Steiner simply adapted theosophical images that he got from Blavatsky and Besant’s interpretation of Christ.

Ground of being beyond subject and object

Steiner’s book on Christianity is interpreted by Clement not as something new, but as a continuation of previously laid epistemological foundations. Steiner’s view, he says, was that in the Mysteries knowledge was gained by direct experience of the fact that the dimensions elevated in naive folk-beliefs to the level of gods were in reality mirror images of the contents of consciousness – albeit not in the trivial, wrong-headed sense of mere illusory projections, but in the sense that “the neophyte direct his attention away from these self-created ‘gods’ towards the ‘god-creating activity’ of his own mind”. By this Steiner was trying to show that in this activity “not only [the neophyte] as subject was at work, but much more the ground of being as such, which encompasses subject and object”. And in a further note Clement adds, “this thought is undoubtedly an ideal metamorphosis of the theorem to do with the ‘observation of thinking’, which appears in *the Philosophy of Freedom*”. For this reason he is convinced that Steiner’s main philosophical work was already “composed in the spirit of the idea of the ancient mysteries, as Steiner imagined it in 1901.” Clement sums all this up in the formula: “Steiner’s esotericism can be understood as a conscious, ideal transformation of his philosophy for the purpose of rendering the philosophically implicit pictorially explicit.” Such a bridge of understanding between the “philosophical” and the “mystical-Christian” Steiner is not only useful in the area of Steiner’s “public image”. It could also serve as an aid to reflection for those anthroposophical “insiders” who tend towards a strongly denominational view of Steiner as the new “prophet of Christianity”. To come to an understanding of the development of Steiner’s works as a process of metamorphosis would enable us to see the “anthroposophical” phase not as the “real” (because later) Steiner, but – by analogy with organic development – as various expressions of a single formative principle. The first volume of this new edition is, therefore, a grand step towards general academic recognition – and an equally major challenge for the anthroposophical world.

Authors of RoSE Vol 4 No 2

Bo Dahlin was until 2012 professor of education at Karlstad University, Sweden and is staff member at the Rudolf Steiner University College in Oslo, Norway. Bo's main research interest is philosophy of education. His empirical research has been cross-cultural studies of conceptions of learning, based on a qualitative (phenomenographic) approach.

Karl-Martin Dietz (PhD) studied classical philology, German studies, philosophy and economics at the Universities of Heidelberg, Tübingen and Rome.

In 1978 he founded together with Thomas Kracht the *Friedrich von Hardenberg Institut für Kulturwissenschaften* in Heidelberg. Since 2003 Karl-Martin Dietz lectures "Dialogical leadership" at the University of Karlsruhe. He published books and essays related to a contemporary interpretation of anthroposophy.

Ines Graudenz (PhD), psychologist and client-centered psychotherapist. Longtime scientific staff member in the *Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (DiPF)* in Frankfurt/Main; numerous publications in the field of educational psychology; since 2008 freelance scientific work in Waldorf school projects, several publications.

Additional publications: Poems on paths of yearning [„Sehnsuchtspfade“ Gedichte (Mauer Verlag, 2012)]; smaller texts – Stories, poems and rhymes – in various anthologies [EPLA-Verlag (2013) and August von Goethe Literaturverlag (2013)].

Jens Heisterkamp (PhD) studied history, philosophy and German studies. In his doctoral thesis he analysed Rudolf Steiner's concept of history. Since 1995 Jens Heisterkamp is chief editor of the German journal *Info3 – Anthroposophie im Dialog*.

He published books and essays on the following topics: Ethics and biotechnology / What is anthroposophy? / Novalis / Wilson, Steiner and the right of nations to self-determination.

Paul Hougham has a background in Design, Comparative Philosophy and Traditional Acupuncture. He has previously served as President of the British Acupuncture Council and Principal of the College of Traditional Acupuncture. He holds an MSc in Educational Management and Leadership, has completed the Graduate Teacher Program and PGCE at Canterbury Christ Church University and the West of England Steiner Teacher Training, and is currently the teacher in Class VII at the Steiner Academy Hereford in the United Kingdom. He is the author of the 2006 Gaia Press publication: *The Author of Mind, Body and Spirit*, and is a fellow of the Higher Education Academy.

Jürgen Peters (PhD) studied maths, pedagogy and empirical research and has been a Waldorf high school teacher for two decades. He also was engaged in the teacher training programs in Witten Annen and Wilton, N.H. in the US. Since 2009 he is a research fellow in the Institut für empirische Sozialforschung at the Alanus University focussing on research projects and empirical studies finishing his PhD in 2013 with respect to workload of Waldorf teachers.

Dirk Randoll studied Education and Special Education at the Johann Wolfgang Goethe University in Frankfurt am Main and did his PhD in “Integration of children with learning disabilities into school - An empirical study” (1990). From 1982 - 1999 he worked as a research associate in the department of Psychology at the German Institute of Educational Research (DIPF) in Frankfurt am Main. Since 1999 he is one of the project managers at Software AG-Foundation in Darmstadt, since 2013 he works as a Professor for Empirical Research at the Alanus Hochschule in Alfter. His main interest is to evaluate Private Schools (Waldorf, Montessori, Alternative) from the perspective of the persons concerned as well as to develop new forms of teaching in Waldorfschools.

Urs L. Tellkamp holds a MA and PhD in Social Sciences, and has been immersed in different professional activities, including Consulting and Computer Programming. He is also a Steiner school teacher and has currently two years of Philosophy, German language and Politics teaching experience. He enjoys the challenge of working with Upper school learners and carrying out a postdoctoral project related to political philosophy.

Hartmut Traub (Ph.D.) is head of Social Science at the Centre for Practical Teacher Education in Essen, and president of the Scientific Advisory Board of the International Gottlieb Fichte Society. He has lectured in applied philosophy at the universities of Duisburg-Essen, Siegen, and Alanus in Alfter. He studied sociology, theology and philosophy in Bochum, Essen and Duisburg, and is the author and editor of books and articles on the teaching of philosophy and on German Idealism.

Johannes Wagemann has studied electrical engineering, physics, mathematics, pedagogics and philosophy. Initially he worked in the image processing research, for ten years he is teaching at the Waldorf School in Essen. Recently he has completed his dissertation on a transdisciplinary approach to the mind and brain problem (University of Witten/Herdecke, Germany).

Wilfried Sommer is a teacher in mathematics and physics, staff member at the Teacher Training College for Steiner Education and at the Pedagogical Research Centre at Kassel. Since 2007 he is Professor at Alanus University for Arts and Social Sciences, Alfter, Germany.

Helmut Zander (Dr. habil.; PhD) specializes in the study of the history of religions and esotericism. A major research focus is the history of anthroposophy in Germany (“Anthroposophie in Deutschland”, published in two volumes, 2007). Since 2011 Helmut Zander is Professor of Religious Studies in the Faculty for Catholic Theology at the Université de Fribourg. He was Bert Brecht Visiting Professor of History at the University of Augsburg in 2009 and a research fellow of the graduate school ‘Locating Media’ hosted by the University of Siegen in 2008. He also was appointed Substitute Visiting Professor of Religious Studies at the University of Zurich in 2009/2010 and Substitute Visiting Professor of History of Science at Humboldt University in 2006. Helmut Zander coordinated and participated in several publicly sponsored research projects at different institutions.