

Johannes Wagemann

Bewusstseinsphänomenologische Bemerkungen zum Rhythmusmotiv in Rudolf Steiners Allgemeiner Menschenkunde

Angesichts einer 100-jährigen Geschichte und weltweiten Verbreitung der Waldorfpädagogik erheben sich die Fragen nach den Gründen ihres Erfolgs und ihrer eigentlichen Identität. Erschienen diese in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts noch hinreichend durch die Impulse, Konzepte und Persönlichkeiten der Gründungszeit beantwortet, so ist in den letzten Jahren ein verstärkter Bedarf nach Klärung entstanden. Das bekundet sich zum einen durch das gewachsene Interesse von Forschern aus der Erziehungswissenschaft und ihren Bezugsdisziplinen an der Waldorfpädagogik (z.B. Helsper et al., 2007; Rittelmeyer, 2010): Wie und warum funktioniert Waldorfpädagogik? Lässt sich dieses Funktionieren von den als rätselhaft oder auch als Zumutung empfundenen Anschauungen Rudolf Steiners ablösen (Skiera, 2010; Ullrich, 2015)? Andererseits werden mit der zunehmenden Akademisierung der Waldorflehrerausbildung ähnliche, wenngleich mit anderer Betonung gestellte Fragen brennend: Lässt sich der anthropologisch-anthroposophische Kern dieser Pädagogik in einer Form darstellen und vermitteln, die nicht in Widerspruch mit den Methoden und Denkgewohnheiten der aktuellen wissenschaftlichen Haltung gerät? Wie kann man an Steiner anknüpfen und zugleich eigene, authentische Formen von Waldorfpädagogik entwickeln (Schmelzer, 2016; Wagemann, 2017)? Zusammen verdeutlichen diese Fragen die Herausforderung einer Vermittlung zwischen der Außen- und der Innenperspektive von Waldorfpädagogik, der nicht mehr allein mit einem untrüglichen Stilempfinden – oder dem Stallgeruch –, was Waldorf sei und was nicht, zu begegnen ist. Denn dabei bestünde die Gefahr, Waldorfpädagogik mit den in vielen Schulen tradierten, orts- und zeitgebundenen Ausdrucksformen gleichzusetzen. Auf diesem Wege würde sich die pädagogische Identität der Waldorfschule auf die bloße Summe der individuellen Praxen von Erziehenden und Lehrenden bzw. ihrer Kollegien reduzieren und drohte

vielleicht irgendwann in einer pluralistisch-pragmatischen Beliebigkeit zu verschwinden. Womit dann auch in gewisser Weise die Frage, ob es eine „Waldorfpädagogik ohne Steiner“ gäbe, positiv beantwortet wäre.

In diesem Beitrag versuche ich hingegen zu zeigen, dass eine vielfältig lebendige und zugleich wissenschaftlich anschlussfähige Waldorfpädagogik einer immer neuen Vergewisserung ihrer grundlegenden Mitte bedarf. Dabei kann es weder darum gehen, die Texte von Steiner dogmatisch zu zitieren – diese Phase ist überwunden –, noch sie in der Annahme zu ignorieren, man bedürfe ihrer heute nicht mehr. Die eigentliche Frage stellt sich vielmehr nach einem angemessenen Umgang mit ihnen. Dieser hätte die Aufgabe, die Grundmotive der Waldorfpädagogik so zu rekonstruieren, dass ihr immanenter Zusammenhang mit Steiners Gesamtkonzeption der Anthroposophie zutage tritt und sie zugleich in einer Vorstellungs- und Sprachform darzustellen, die einen Anschluss an aktuelle wissenschaftliche Diskurse ermöglicht. Als ein hierzu geeignetes Mittel hat sich in meinen bisherigen Arbeiten eine von Herbert Witzensmanns Strukturphänomenologie ausgehende Forschungsmethodik bewährt. Denn die Strukturphänomenologie bietet eine bis auf die Fundamente der Anthroposophie reichende, empirische und theoretische Form der Analyse, welche die zentralen Aspekte der pädagogischen Anthropologie Steiners auf einem diskursfähigen Niveau entschlüsseln kann. Von hier aus lassen sich Bezüge zu anderen, psychologischen, philosophischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen herstellen, die zu einer zeitgemäßen Kontextualisierung der Waldorfpädagogik geeignet erscheinen. Eine solche strukturphänomenologische Rekonstruktion soll hier für das Rhythmusmotiv aus der von Steiner 1919 gehaltenen Vortragsreihe mit dem Titel „Allgemeine Menschenkunde“ unternommen werden, die nach wie vor als zentraler Grundlagentext der Waldorfpädagogik gilt (Steiner, 1919/1992). Zuvor aber noch ein paar Worte zum Vorgehen.

Was Steiner den Hörern dieser Vorträge zu Recht unterstellen konnte – sowohl mit den anthroposophischen Grundlagen als auch mit seinen Sprachgewohnheiten vertraut zu sein – kann heute nicht mehr vorausgesetzt werden. Dadurch ergeben sich von vornherein einige Schwierigkeiten in der Rezeption dieser Vorträge. Die wohl größte Hürde liegt in einem Missverständnis bezüglich des erkenntnis- bzw. bewusstseinswissenschaftlichen Status

von Steiners Aussagen. Zum einen wird unterstellt, bei Steiners Ausführungen handele es sich um alltagspsychologisch direkt verständliche Inhalte, die unmittelbar im eigenen Erkenntnis- und Erfahrungshorizont zu verifizieren wären. Andere haben den Eindruck, das von Steiner Gesagte sei für den uneingeweihten Normalmenschen letztlich gar nicht zu verstehen und demnach – je nach Dafürhalten – nur glaubend zu übernehmen oder skeptisch abzuweisen (Witzenmann, 1993). Beide Haltungen sind im Sinne der hier zu verfolgenden Aufgabe ungeeignet. Denn der von Steiner an die Hörer seiner pädagogischen Vorträge gerichtete Anspruch ist selbst ein pädagogischer bzw. ein „selbst-pädagogischer“. Insofern kann es hier nicht um den Glauben oder das Abweisen von Inhalten gehen, genauso wenig aber auch um eine Ebene vermeintlichen, letztlich naiven Verständnisses, das sich bei näherem Hinsehen oft genug als psychologisch trivial oder philosophisch unzureichend entpuppt. So müssten viele Aussagen Steiners aber aufgefasst werden, wenn man sie nicht – vor dem Hintergrund seines ganzen Werkes – als das nimmt, was sie nur sein können: nämlich als Blicklenkungen auf grundlegende anthropologische Relationen und Prozesse, die normalerweise unterbewusst bleiben, im Durchlaufen einer meditativen bzw. bewusstseinsphänomenologischen Schulung aber bewusst gemacht werden können. Ihre eigentliche Relevanz entfalten die Inhalte von Steiners Aussagen in dem Maße, wie sie als Anregungen zur eigenen Bewusstseinstransformation begriffen und umgesetzt werden (Steiner, 1931/1993).

Dementsprechend, wenn auch auf völlig anderen Wegen, hat Gotthard Günther in der Begründung seiner Transklassischen Logik gezeigt, dass eine Anthropologie, die sich methodisch auf das zweiwertige (Objekt-Subjekt-)Normalbewusstsein beschränkt, nur zu philosophischen Widersprüchen führen kann (Günther, 1978). Was Günther zur Konstitution einer transklassischen Bewusstseinsverfassung fordert – „eine seelische Metamorphose des gesamten Menschen“ (a.a.O., S. 114) – ist auch als implizite Anforderung für ein nicht nur bildungstheoretisches, sondern auch phänopraktisches und damit praxistaugliches Verständnis der Allgemeinen Menschenkunde zu begreifen. So kann auch der Anfang des ersten Vortrags verstanden werden, in dem Steiner betont, dass Waldorfpädagogik „nicht [...] als eine ‚intellektuell-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige‘ Aufgabe zu betrachten sei (Steiner, 1919/1992, S. 17). Diese Aufgabe werde ich in folgenden Schritten exemplarisch bearbeiten: 1) Zunächst werden verschiedene

anthropologische Rhythmen unterschieden, hierbei wird neben dem Atem- und dem Wach- Schlafrythmus insbesondere Steiners Reinkarnationskonzept thematisiert. 2) Im Zuge einer ersten bewusstseinsphänomenologischen Orientierung werden die funktionalen Grundgesten dieser Rhythmen ermittelt und davon ausgehend eine Hypothese bezüglich ihrer Ebenen übergreifenden Verflechtung formuliert. 3) Diese Hypothese wird anhand einer mikrophänomenologischen Untersuchung überprüft und von dort auf Steiners Allgemeine Menschenkunde zurückbezogen.

1 Anthropologische Rhythmen

Das Rhythmusmotiv wird bereits im ersten Vortrag der Menschenkunde anhand verschiedener Aspekte eingeführt: dem Ein- und Ausatmen, dem Aufwachen und Einschlafen sowie der In- und Exkarnation der menschlichen Seele. Anhand dieser drei Aspekte umreißt Steiner die pädagogische Aufgabe als ein zunächst auf das Kind bezogenes „In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibkörper“ (a.a.O., S. 24). Mit anderen Worten geht es um eine rhythmische Integration anthropologischer Konstitutionsschichten, die zunächst noch nicht integriert sind, wobei das hier im Hintergrund stehende Reinkarnationskonzept aus skeptischer Sicht rein hypothetisch zu betrachten wäre. Aber auch die beiden anderen Aspekte von Rhythmus werden von Steiner nicht nur bezüglich ihrer physiologisch-psychologischen Phänomene und Bedingungen verstanden, insofern sie sich auf eine pädagogische Integration sinnlicher und nicht-sinnlicher Konstitutionsbereiche beziehen. Nicht durch äußere Maßnahmen wie eine „Dressur des Atmens oder [...] von Schlafen und Wachen“, sondern durch „fortgesetzte Selbsterziehung“ der Erziehenden und die Etablierung einer „innere[n] spirituelle[n] Beziehung [...] zwischen dem Lehrer und den Kindern“ soll die Entwicklungsaufgabe geleistet werden (a.a.O., S. 27, S. 22, S. 28). Das verweist bereits auf die angesprochene bewusstseinsphänomenologische bzw. meditative Dimension waldorfpädagogischer Professionalität, die ihrerseits rhythmisch begriffen werden kann, wie noch zu zeigen ist.

Für das Konzept der Reinkarnation gibt es aktuell keine Befunde oder Begründungen, die es im wissenschaftlichen Mainstream als gerechtfertigt erscheinen lassen würden. Aber es gibt auch keine Beweise dagegen. Eine

mangelnde Vorstellbarkeit bezüglich entsprechender Prozesse und Gesetzmäßigkeiten stellt angesichts des enormen Wandels der Vorstellungen bezüglich Welt und Mensch seit Entstehung der modernen Wissenschaft kein Gegenargument dar – denn warum sollte dieser Wandel plötzlich zu Ende sein? Auch viele im Zuge eines wissenschaftlichen Realismus als Tatsachen angesehene Zusammenhänge entziehen sich einer adäquaten Vorstellbarkeit (z.B. in der Elementarteilchenphysik). Im pädagogischen Kontext verbietet es sich daher nicht, Reinkarnation als eine Arbeitshypothese zu betrachten, die zu positiven pädagogischen Effekten beitragen kann. Insbesondere zwei Aspekte sind hier anzudeuten: Eine Anerkennung der Möglichkeit früherer Inkarnationen kann den Blick der Erziehenden für die individuellen Eigenheiten und Möglichkeiten der ihnen anvertrauten Kinder öffnen und verfeinern. Denn sie verhindert eine bloße Kategorisierung von Charaktertypen, Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten, aber auch von Widerständigkeiten und Störungen als mutmaßlich kombinatorisches Resultat von Genetik und Umweltbedingungen und öffnet einen Raum für authentische individuelle Begegnung, für ein echtes Sehen und Gesehenwerden zwischen integren Individualitäten (vgl. „spirituelle Beziehung“). Andererseits besteht bei einem voreiligen Verwerfen der Reinkarnationsthese die Gefahr, die im Hintergrund aller Erziehung und Pädagogik mitschwingende Sinnfrage negativ zu beantworten (und sei es nur insgeheim). Denn lohnt es sich eigentlich, wenn meine bewusste Individualexistenz endgültig mit dem Tod endet, ihr einen über dieses Leben hinausweisenden Sinn geben zu wollen?¹ Rücken dann nicht vielmehr mein momentanes persönliches Wohllleben und das meines wie weit auch immer definierten Kollektivs in den Mittelpunkt aller Erwägungen? Angesichts der in den meisten politischen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Entwicklungen unserer Tage global zum Ausdruck kommenden Egoismen und der von ihnen ausgehenden Krisen und Zerstörungen artikuliert sich gerade diese Sinnlosigkeitshaltung, die einer echten, im höheren

¹ „*Tod!* Das ist das Ende, das Ziel, in dessen Richtung wir alle gehen ... Aber wozu? Wozu dann all dies? Warum sollte ich Klavier üben und eine große Künstlerin werden? War es nicht ganz gleichgültig, ob meine Finger, diese mit Haut überzogenen Knochen, einmal mit großer Virtuosität über die Klaviatur liefen – oder nicht? Wenn der Mensch ohnedies ins Grab sinkt, ist es nicht ganz gleich, was er in seinem Leben gemacht hat? Ob er ein berühmter hervorragender Mensch oder ein unbekannter Niemand, ob er ehrlich oder unehrlich war?“ (Haich, 1985, S. 58f.)

Sinne auch individuellen Verantwortlichkeit und nachhaltigen Entwicklung im Wege steht.²

Unabhängig von diesen Erwägungen ist es aber auch möglich Steiners Konzept der Reinkarnation zusammen mit den beiden anderen Rhythmen des Atmens und Schlafens/Wachens auf die allgemeine Prozessualität der Bewusstseinsbildung zu beziehen. Ein entscheidender Vorteil dieses Vorgehens besteht in der individuellen empirischen Überprüfbarkeit auf bewusstseinsphänomenologischer Ebene, ein weiterer in der theoretischen Anschlussfähigkeit der Grundstruktur der Bewusstseinsbildung an akademische Ansätze aus Philosophie (z.B. Hartmann, 1964; Günther, 1978; Skrbina, 2005) und Psychologie (z.B. Vermeersch, 1996, 1999; Petitmengin, 2009, 2013). Auf diesem Umweg lassen sich dann auch Antworten auf die eingangs formulierten Fragen entwickeln. Ein unbestrittener Nachteil dieser Vorgehensweise ist das Fehlen „harter Fakten“, die einer materialistisch-positivistischen Wissenschaftshaltung einzig als Beleg gelten würden. Aber angesichts der Mitverantwortlichkeit dieser Bewusstseinsbildung für die schweren Krisen unserer Zeit ist es vielleicht gar nicht wünschenswert, alles auf eine äußerlich zwingende Faktizität zu setzen, die es, wissenschaftstheoretisch gesehen, ohnehin nicht gibt (Popper, 1989; Kuhn, 1997; Hayward, 2007), sondern sich eigenverantwortlich der Überzeugungskraft des aus Erster-Person-Perspektive Beobachtbaren und Erlebbareren zuzuwenden. Dabei gilt es freilich, nicht die Strenge und Genauigkeit wissenschaftlicher Kriterien über Bord zu werfen, sondern diese methodisch auf das Gebiet einer bewusstseins- und mikrophenomenologischen Ersten-Person-Forschung zu erweitern (Wagemann & Weger, 2015; Weger & Wagemann, 2015; Weger, Meyer & Wagemann, 2016; Wagemann, 2018).

² Insbesondere würde ein nach aktuellen Maßstäben und Möglichkeiten wissenschaftlich ausgearbeitetes Reinkarnationskonzept dem Interesse rechtsnational Gesinnter an Waldorfpädagogik, biodynamischer Landwirtschaft und Steiners Rassenlehre den Boden entziehen, weil sich damit die entwicklungsspezifische Relativität und Variabilität der Zugehörigkeit von Menschen zu verschiedenen Ethnien oder Kulturkreisen begründen ließe.

2 Bewusstseinsphänomenologische Analyse der Rhythmen

Im zweiten Vortrag der Menschenkunde kommt Steiner auf die Frage zu sprechen, was Vorstellung und Wille seien. Beide Begriffe führt er erst durch Abgrenzungen ein, um dann auch positive Definitionen zu geben. Die Vorstellung repräsentiert inhaltlich-bildhaft etwas Seiendes (z.B. einen Vogel oder ein Dreieck), hat aber selbst keine Seinsqualität. Sie kann, aber muss sich nicht auf Sinneserfahrungen beziehen, kann diese aber jedenfalls nicht ersetzen. Gegenüber der Inhaltlichkeit der Vorstellung darf der Wille nicht mit seinem möglichen Inhalt (z.B. der Absicht irgendwohin zu gehen) verwechselt werden. Er hat zwar die Fähigkeit sich mit verschiedensten Inhalten zu verbinden, bleibt bezüglich dieser aber zunächst in einem latenten, keimhaften Stadium. Über diese Abgrenzungen hinaus spielt die Verbindungsmöglichkeit von Vorstellung und Wille natürlich eine pädagogisch bedeutsame Rolle: Die Vorstellung kann zur Willensentfaltung führen; der Wille kann zur Vorstellungsbildung führen. In dieser wechselseitigen Bezogenheit deutet sich schon eine zyklische Dynamik an, die in Steiners positiven Definitionen dann allerdings eine unerwartete Wendung nimmt: „Vorstellen ist Bild von all den Erlebnissen, die vorgeburtlich beziehungsweise vor der Empfängnis von uns erlebt sind“ (Steiner, 1919/1992, S. 32). Und: „[Der Wille] ist nichts anderes, als schon der Keim in uns für das, was nach dem Tode in uns seelisch-geistige Realität sein wird“ (a.a.O., S. 33).

Hier wird die psychologische Betrachtung mit dem Motiv der In- bzw. Exkarnation verknüpft, dessen Relevanz angesichts seiner Nicht-Voraussetzbarkeit auch bewusstseinsphänomenologisch erläutert werden kann. Hierzu lässt sich zunächst der Wach-Schafrrhythmus anhand introspektiver bzw. meditativer Selbstbeobachtungen bezüglich seiner allgemeinen Bedeutung in Bewusstseinsbildungsprozessen erweitern. Eine erste Beobachtung in dieser Richtung ist die folgende: Die Zusammenhangförmigkeit unserer alltäglichen Bewusstseinsinhalte durchleben wir normalerweise unbemerkt, sie ist uns im eigentlichen Wortsinn so selbstverständlich, dass sie uns nicht auffällt.³ Zum Beispiel fragt sich niemand, der einen Stuhl sieht oder auf ihm sitzt, was des-

³ „Die erste Beobachtung, die wir über das Denken machen, ist also die, daß es das unbeobachtete Element unseres gewöhnlichen Geisteslebens ist“ (Steiner, 1918/1958, S. 26).

sen Materialien und Kräfteverhältnisse gerade zum Stuhl macht – und nicht etwa zu einem Koffer. Oder wenn wir einen bestimmten Gedanken verfolgen, dann interessiert uns normalerweise nicht die Tatsache seiner inneren Logik, seiner Zusammenhangförmigkeit, sondern sein vorstellbarer Inhalt und dieser wiederum im Verhältnis zu anderen Inhalten, ohne uns über die generelle Bezugsfähigkeit von Gedanken in sich und untereinander zu wundern.

Wundern tun wir uns immer erst, wenn der Zusammenhang irgendwo aufhört (z.B. der Stuhl zusammenbricht) oder neu entsteht, wo er aufgebrochen war (z.B. angesichts der Lösung eines schwierigen Problems). Die Unverzichtbarkeit von Zusammenhängen für unser ganzes Leben wird uns erst in der Auseinandersetzung mit fehlendem Zusammenhang bewusst (z.B. Missverständnis, Wahrnehmungsirritation, biographische Krise). Am Widerstand wachen wir auf, während wir unsere aktuelle Verbundenheit mit Zusammenhang im Allgemeinen verschlafen. In seinen Grundwerken hat Steiner darauf hingewiesen, dass sich unser Erkenntnisleben in einem fortwährenden Hin- und Herpendeln zwischen diesen beiden Polen entfaltet, die er als Begriff und Wahrnehmung bezeichnet (Steiner, 1918/1958, 1924/2003). Dass, so verstanden, Begriff und Wahrnehmung keine Alltagsphänomene beschreiben, wird an ihrer komplementären Charakterisierung deutlich: Begriff ist, was ich hervorbringen, aber nicht verändern kann – Wahrnehmung, was ich verändern, aber nicht hervorbringen kann. Im radikalsten Sinne ist damit zum einen die reine, gesetzmäßig wesenhafte, auf sich selbst beruhende und insoweit übersubjektive und überobjektive Sinnstruktur (Begriff) gemeint, zum anderen der bloße, aus dem Kontext gefallene, qualitätslos vereinzelt Sinnesreiz (Wahrnehmung).⁴ Im Erfahren unbegrifflich wahrnehmlicher Lücken, Grenzen, Bruchlinien wachen wir aus der jeweiligen begrifflichen Verbundenheit auf, schlafen in der Hervorbringung eines neuen, mutmaßlich geeigneten Begriffs in dessen unabsehbaren Zusammenhang ein und wachen in seiner auf das Wahrnehmbliche bezogenen Durchdringung wieder auf, um dann für einen Moment ganz wach (als Subjekt) den Tatsachen (Objekten)

⁴ Tatsächlich wird von Philosoph*innen seit geraumer Zeit darüber diskutiert, ob und inwiefern es einen *non-conceptual mental content* geben könne (z.B. Evans, 1982; Heck, 2000; Pylyshyn, 2009) – bisher allerdings ohne Bezug auf die bewusstseinsphänomenologischen Entdeckungen Steiners (Wagemann, 2018).

gegenüberzustehen – bevor wir uns wiederum im Blick auf neue wahrnehmbliche Vereinzelnungen abwenden und begriffshervorbringend einschlafen. Die Aneinanderreihung der kurzen, alltagsbewussten Aufwachmomente in diesem periodischen Prozess nennen wir gewohnheitsmäßig – unter Ausklammerung der konstitutiven Dynamik – Realität.

Somit wird deutlich, inwiefern Schlafen und Wachen als funktionale Grundbegriffe nicht nur der Tag-Nacht-, sondern auch einer generellen Bewusstseins- bzw. Erkenntnisrhythmik gelten können. Zugleich zeigt sich, dass unser Alltagsbewusstsein nur einen relativ kleinen Ausschnitt, nämlich nur den resultativen Aspekt dieser rhythmischen Dynamik umfasst, was übrigens der Grund für die seit der Aufklärungszeit von Philosophen vertretene und in der experimentellen Psychologie vielfach nachgewiesene Täuschbarkeit und unterschwellige Beeinflussbarkeit unseres Alltagsbewusstseins ist (Kant, 1787/1974; Nisbet & Wilson, 1977). Allerdings machen außer Steiners Grundwerken auch aktuelle Untersuchungen der Bewusstseinsforschung deutlich, dass diese Restriktionen nicht prinzipiell sind, sondern durch eine systematische Schulung introspektiver und meditativer Beobachtungsfähigkeiten überwunden werden können (Witzenmann, 1983; Petitmengin, Remillieux, Cahour & Carter-Thomas, 2013; Wagemann & Weger, 2015).

Andere Beispiele, in denen diese Verhältnisse deutlich werden, sind das Erinnern/Vergessen und Einatmen/Ausatmen (Steiner, 1919/1992, S. 117-118).⁵ Denn diese beiden Prozesse können unterbewusst (schlafend) verlaufen, aber auch bewusst (wach) vollzogen werden. Sowohl beim Erinnern als auch beim Einatmen erfülle ich mich mit etwas (der Erinnerungsvorstellung bzw. der Außenluft); beim Vergessen wie auch beim Ausatmen trenne ich mich wieder davon – und bilde damit wieder die Möglichkeit für die Aufnahme von Neuem. Im Trennen von Einzelem verbinde ich mich mit Möglichem (Ausatmen, Vergessen); im Verbinden mit Einzelem trenne ich mich vom Umfang des Möglichen (Einatmen, Erinnern). Offenbar liegt hier die gleiche prozessuale Grundstruktur vor wie in den vorhergehenden Beispielen

⁵ Das ebenenübergreifende Konzept des „kognitiven Atmens“ (Zajonc, 2010, S. 52) lässt sich wiederum auf die zwischen aufwachend fokussierter Aufmerksamkeit (Focused Attention) und einschlafend offenem Gewahrsein (Open Monitoring) oszillierende allgemeine Bewusstseinsdynamik beziehen (Wagemann, 2011).

von Schlafen/Wachen und der Erkenntnis- bzw. Bewusstseinsbildung. Alle genannten Beispiele lassen sich mit den funktionalen Begriffen des Trennens und Verbindens beschreiben, die in ihnen zu jeweils charakteristischen Ausdrucksformen kommen, und die Steiner in der Allgemeinen Menschenkunde zusammenfassend als „Antipathie“ und „Sympathie“ bezeichnet (Steiner, 1919/1992, S. 34f.).⁶ Der Aufweis dieser rhythmischen Grundstruktur auf verschiedenen anthropologischen Beschreibungsebenen (leiblich, seelisch, geistig) spricht für die Hypothese, dass diese Dynamik auch für das Verhältnis der Ebenen untereinander maßgeblich sein könnte. Im Folgenden ist anzudeuten, wie sich diese Vermutung empirisch prüfen lässt.

3 Mikrophänomenologischer Aufweis der Grundstruktur

Das Phänomen der Wahrnehmungsirritation ist eigentlich allen Menschen bekannt: Man glaubt etwas Bestimmtes wahrzunehmen, was sich bei näherem Hinsehen als irrtümlich herausstellt. Die Möglichkeit verschiedene Zusammenhänge auf gleiche Reizsituationen anzuwenden, wird zum Beispiel in Vexierbildern genutzt. Weniger bekannt ist die Tatsache, dass wir in Wahrnehmungswechseln die Involvierung unserer eigenen mentalen Tätigkeit beobachten können. Zum Beispiel blickte ich eines Spätnachmittags, es war schon dämmerig und hatte geregnet, zufällig aus meinem Wohnzimmer auf die Bodendielen des Balkons. Diese waren offensichtlich nass geworden, wobei aber eigenartigerweise eine Stelle trocken geblieben war. Die genauere Untersuchung zeigte, dass es sich bei der „trockenen Stelle“ tatsächlich um ein weißes Papierblatt handelte, das sich schemenhaft in der Glasscheibe spiegelte und im Verhältnis zu den dunkleren Bodendielen den Eindruck einer trockenen Stelle begünstigte. Nachdem mir dieser Sachverhalt klar war, machte ich ein Spiel daraus und wechselte mehrfach willkürlich zu der irrtümlichen Einbildung der trockenen Stelle, die mir dann auch völlig real erschien, obgleich sie, physisch gesehen, nass war.

⁶ Auf historisch-bewusstseinsgeschichtlicher Ebene lässt sich eine entsprechende Grundstruktur von Trennen und Verbinden nachweisen (Wagemann, 2016, 2018).

Meine introspektive Beobachtung, wie sich denn der Wechsel zwischen den beiden Sichtweisen vollzog, ergab folgende Phasen (Wagemann, 2018):

1. Der willkürliche Entschluss zu wechseln, führt zunächst zu einer Distanzierung von der bisher als richtig gesehenen Sichtweise. Die Aufmerksamkeit geht mehr nach innen, der äußere Blick verschwimmt.
2. Ich muss mich der Idee der „trockenen und daher heller erscheinenden Stelle“ vergewissern, das heißt, sie produzieren und mir anschaulich machen.
3. Sozusagen durch diesen Begriff hindurch blickend wende ich mich wieder dem wahrnehmblichen Sinnesreiz zu und suche nach passenden Anhaltspunkten.
4. Wenn es gelingt, dann entsteht für einen Moment der völlig stimmige Eindruck einer trockenen Stelle auf dem regennassen Balkon, bevor sich wieder die Irritation meldet.

Diese vier Phasen können abkürzend als Abwendung, Produktion, Zuwendung und Rezeption bezeichnet werden. Dass sie sich nicht nur in zufälligen Situationen sondern auch im Rahmen geplanter Experimente beobachten lassen, hat sich in zwei empirischen Studien erwiesen, an denen Studierende des Studienzentrums Mannheim der Alanus Hochschule teilgenommen haben. Die Studierenden übten einige Tage den Wahrnehmungswechsel an einem Necker-Würfel, um dann, bevor wir über die hypothetische Struktur gesprochen hatten, ihre Beobachtungen in eigenen Worten zu protokollieren. Die Auswertung zeigte, dass knapp 32% der Studierenden vier Phasen unterscheiden konnten, 25% bzw. 26% konnten drei bzw. zwei Phasen beschreiben und 17% war in der Lage einen der vier Prozessschritte zu nennen (gemittelt über beide Studien). Das spricht dafür, dass die vermutete rhythmische Struktur tatsächlich relevant für die Bildung perzeptiver Eindrücke und der damit einhergehenden Vorstellungen ist und durch das Kultivieren einer introspektiv-meditativen Selbstbeobachtung zunehmend bewusst vollzogen werden kann. Zu einer ähnlichen Phasengliederung gelangt Fergus Anderson bezüglich seiner introspektiven Untersuchung von Denkvollzügen in seiner kürzlich erschienenen Dissertation (Anderson, 2018).

Hinsichtlich der Hypothese, dass sich die diskutierten anthropologischen Rhythmen nicht nur begrenzt auf leiblicher (z.B. Atmen) oder seelisch-geis-

tiger Ebene (z.B. Erinnern) beschreiben lassen, sondern auch Ebenen übergreifend, ist damit ein erster Aufschluss gewonnen. Denn in der Gliederung der einzelnen Phasen lassen sich die Merkmale und Einflüsse der leiblichen Ebene (Vermittlung unbegrifflicher Reize), der seelischen Ebene (potenziell bewusst geführte Aktivität des Trennens und Verbindens) sowie der geistigen Ebene (Begriffszusammenhang) eindeutig voneinander unterscheiden. Indem ich einen Wahrnehmungswechsel vollziehe, exkarniere ich mich sozusagen in der Abwendung von der leibvermittelten reinen Wahrnehmung, verbinde mich mit spezifischem Möglichkeitsgehalt der geistigen (begrifflichen) Welt, um mich damit wieder, sozusagen inkarnierend, der leiblichen Welt (dem Stimulus) zuzuwenden und diese mit dem bereits innerlich erlebten Zusammenhang zu durchdringen. Diese Sichtweise erläutert zugleich Steiners Ausführungen zur Vorstellung als „unterreales“ Bild „vorgeburtlicher“ Erlebnisse und zum Willen als Keim für „überreale“ Realisierungsmöglichkeiten im „Nachtodlichen“ (Steiner, 1919/1992, S. 34). Das Realitätsgefühl, dass etwas tatsächlich existiert (etwa ein wahrgenommener Baum) und wie wir emotional dazu stehen (z.B. freudig), ergibt sich gerade aus dem als solchem noch unterbewusst vollzogenen „Wechselspiel zwischen Sympathie und Antipathie“, also zwischen integrierenden und separierenden mentalen Tätigkeitsgesten (a.a.O., S. 35). Diese Zusammenhänge lassen sich in Anlehnung an Steiners Tafelzeichnungen im zweiten Vortrag graphisch darstellen:

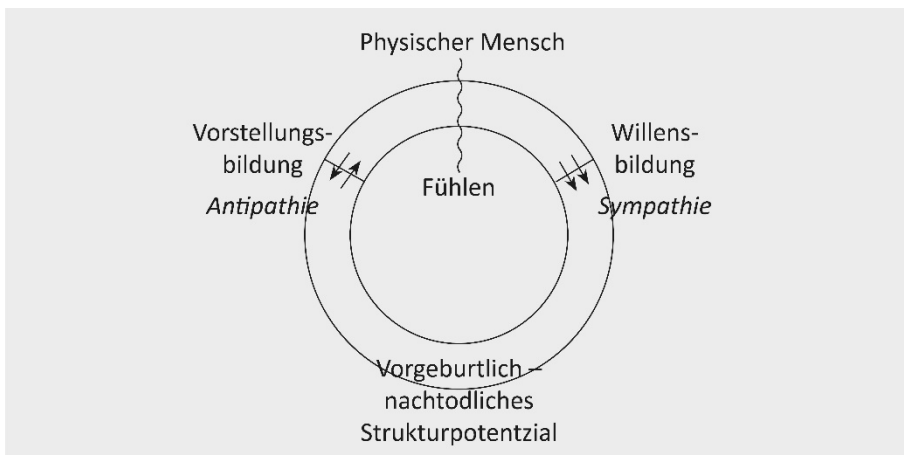


Abbildung 1: Zyklische Erweiterung

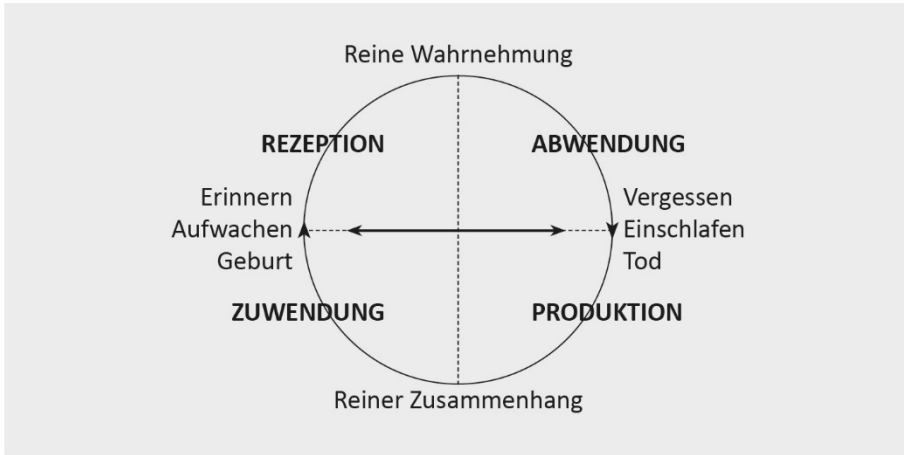


Abbildung 2: Transkategoriale Grundstruktur

Dabei wurden im ersten Schritt die linearen, kastenförmigen Darstellungen aufgrund des konstitutionslogisch einheitlichen, nur bezüglich der durchlaufenen Phasen unterscheidbaren Bereichs des „Vorgeburtlichen“ bzw. „Nachtodlichen“ (a.a.O., S. 34) zyklisch zusammengefasst (Abbildung 1). Im nächsten Schritt wurden die bei einem Wahrnehmungswechsel introspektiv unterscheidbaren Prozessphasen auf dieses menschenkundliche Konzept bezogen (Abbildung 2). Dabei wird deutlich, dass sich die Differenzerfahrungen (Erinnern/Vergessen, Aufwachen/Einschlafen, Tod/Geburt), je nachdem auf welche Ebene man sie bezieht, auf beide Seiten der Graphik schlüssig anwenden lassen (siehe Doppelpfeil). So geht etwa das Vergessen bzw. Aus-dem-Sinn-Verlieren eines vorstellungsförmig individualisierten Bewusstseinsinhaltes mit dem Erinnern möglicher anderer, darüber hinausreichender Inhalte einher, wofür das Platonische Konzept der Anamnesis als Wiedererinnerung an urbildliche Ideen oder die Altersvergesslichkeit bei gleichzeitigem Auftauchen weit zurückliegender Erinnerungen als Beispiele dienen mögen. Im Sinn der hier dargestellten Methodik der Bewusstseinsforschung könnte man auch sagen, dass das Wachwerden für das Resultat mentaler Prozesse zugleich ein Einschlafen bezüglich ihrer lebendigen Dynamik bedeute (und umgekehrt). Inwieweit sich diese Überlegungen tatsächlich auch auf das indivi-

duelle Sterben und Geborenwerden einer menschlichen Individualität ausdehnen lassen, muss an dieser Stelle offen bleiben.⁷

Die somit anfänglich aus verschiedenen Perspektiven beleuchtete anthropologische Rhythmik nicht nur zu kennen, sondern sich auch in fortgesetzter Selbstschulung an sich selbst und an anderen Menschen bewusst zu machen, kann als ein Kernaspekt lebendiger Waldorfpädagogik, vielleicht sogar als ihre Identität bezeichnet werden. Insofern die zu einer solchen Bewusstmachung und ihrer pädagogischen Wirksamkeit beitragenden Hinweise ursprünglich von Rudolf Steiner stammen, erscheint ein von seiner Menschenkunde abgelöstes Funktionieren von Waldorfpädagogik nicht möglich. Dass das im Umkehrschluss keineswegs bedeuten muss, stets nur Steiners Wortlaut zu folgen, hat dieser Beitrag exemplarisch und skizzenhaft zu zeigen versucht. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die rhythmische Integration der menschlichen Wesensschichten in sich und untereinander als die eigentliche Aufgabe einer individuellen Weiterentwicklung und Freiheit ermöglichenden Pädagogik. Das Ausüben, Erleben und altersgemäße Bewusstwerden dieser Rhythmen ereignet sich in den täglichen, jeweils auf konkrete Themen und Inhalte bezogenen pädagogischen (Erziehungs- und Unterrichts-)Situationen, in denen es insbesondere auf eine genaue prozessuale Beobachtung und sozialkünstlerische Gestaltung seitens der pädagogisch Tätigen ankommt (Wagemann, 2011, 2013, 2015).

Literatur

- Anderson, F. (2018). *The Dynamic Phenomenology of Conscious, Occurrent Thinking. A First-Person Approach*. Fårevejle: livingthinking.
- Evans, G. (1982). *The Varieties of Reference*. Oxford: University Press.
- Günther, G. (1978). *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen*. Hamburg: Meiner.

⁷ Einen weiteren, außeranthroposophischen Bezug stellt der durch Viktor von Weizsäcker entwickelte Gestaltkreis dar, der eine jedem Lebewesen zukommende periodische Rhythmik zwischen *Wahrnehmen* (hier Vorstellungsbildung) und *Bewegen* (hier Willensbildung) annimmt, wobei das Individuum zwischen einer äußeren und einer inneren Orientierung hin- und herpendelt (Weizsäcker, 1943). In diesem Kontext kann Vorstellungsbildung auch im äußeren (Wahrnehmungs-)Bezug gedacht werden („Inhärenzphase“, Witzemann, 1983, S. 44) und Bewegung auch als innere, mentale Dynamik aufgefasst werden.

- Haich, E. (1985). Einweihung. Ergolding: Drei Eichen Verlag.
- Hayward, J. W. (2007). Methodik und Validierungsverfahren der Wissenschaft. In: J. W. Hayward & F. J. Varela (Hrsg.): Gewagte Denkwege. Wissenschaftler im Gespräch mit dem Dalai Lama. München: Piper, S. 21-44.
- Hartmann, N. (1964). Der Aufbau der realen Welt. Grundriss der Allgemeinen Kategorienlehre. Berlin: De Gruyter.
- Heck, R. (2000). Non conceptual content and the space of reasons. In: Philos. Rev. 109, 483–523. doi:10.1215/00318108-109-4-483
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1787/1974). Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kuhn, T. (1997). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Petitmengin, C., Remillieux, A., Cahour, B. & Carter-Thomas, S. (2013). A gap in Nisbett and Wilson's findings? A first-person access to our cognitive processes. In: Consciousness & Cognition 22/2, S. 654-669.
- Petitmengin, C. & Bitbol, M. (2013). A defense of introspection from within. In: Constructivist Foundations 8/3, S. S269-279.
- Petitmengin, C. & Bitbol, M. (2009). The validity of first-person descriptions as authenticity and coherence. In: Journal of Consciousness Studies 16, S. 363-404.
- Popper, K. (1989). Logik der Forschung. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Pylyshyn, Z. (2009). Perception, representation, and the world. The FINST that binds. In: D. Dedrick & L. Trick (Hrsg.): Computation, Cognition, and Pylyshyn. Cambridge, MA: MIT Press, S. 3-48.
- Rittelmeyer, C. (2010). Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit. In: RoSE - Research on Steiner Education 1/1, S. 60-74. Online unter: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/9/52 (03.08.2018).
- Schmelzer, A. (2016). Bemerkenswerte Praxis – dubiose Theorie? Zu Heiner Ullrichs Buch „Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung“. In: RoSE - Research on Steiner Education 6/2, S. 141-149. Online unter: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/356/337 (03.08.2018).
- Skiera, E. (2010). Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenburg.
- Skrbina, D. (2005). Panpsychism in the West. London: Bradford Books.
- Steiner, R. (1918/1958). Die Philosophie der Freiheit. GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1919/1992). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1924/2003). Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. GA 2. Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1931/1993). Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? GA 10. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ullrich, H. (2015). Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Vermeersch, P. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. In: *Journal of Consciousness Studies* 3/4, S. 330-349.
- Vermeersch, P. (1999). Introspection as practice. In: *Journal of Consciousness Studies* 6/2-3, S. 17-42.
- Wagemann, J. (2013). Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells pädagogischen Erkennens und Handelns. *RoSE - Research in Steiner Education* 3/2, S. 28-53. Online unter: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/121/141 (03.08.2018).
- Wagemann, J. (2015). Shared Intentionality: Bewusstseinsphänomenologische Konzeption und waldorfpädagogische Implikationen. *RoSE - Research on Steiner Education*, 6/1, S. 29-43. Online unter: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/249/248 (03.08.2018).
- Wagemann, J. (2016). Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. In: J. Schieren (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 31-81.
- Wagemann, J. (2017). Zur Anthropologie der Waldorfpädagogik. Ein bewusstseinsphänomenologischer Zugang. In: *RoSE - Research on Steiner Education* 8/1, S. 1-21. Online unter: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/396/370 (03.08.2018).
- Wagemann, J. (2018). The Confluence of Perceiving and Thinking in Consciousness Phenomenology. In: *Frontiers in Psychology*, Art. 2313. doi:10.3389/fpsyg.2017.02313
- Wagemann, J. & Weger, U. (2015). Bedingungen und Möglichkeiten einer Psychologie der ersten Person. In: *E-Journal Philosophie der Psychologie*, o.S.
- Wagemann, J. (2011). Meditation – Untersuchungsgegenstand, Forschungsmethode und Entwicklungsweg. In: *RoSE - Research on Steiner Education* 2/2, S. 50-65. Online unter: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/73/101 (03.08.2018).
- Weger, U., Meyer, A. & Wagemann, J. (2016). Exploring the Behavioral, Experiential, and Conceptual Dimensions of the Self. Introducing a New Phenomenological Approach. In: *European Psychologist* 21/3, S. 180-194.

- Weger, U. & Wagemann, J. (2015). The behavioral, experiential and conceptual dimensions of psychological phenomena: Body, soul and spirit. In: *New Ideas in Psychology* 39, S. 23-33.
- Weizsäcker, V. von (1943). *Der Gestaltkreis – Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Leipzig: Thieme.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1993). *Frau Holle. Ein Weg zum Verständnis der Werke Rudolf Steiners*. In: H. Witzenmann: *Das Rebens Schiff. Sinnfindung im Kulturniedergang*. Dornach: Gideon Spicker, S. 145-165.
- Zajonc, A. (2010). *Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.