

Jost Schieren (Hrsg.)
Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Jost Schieren (Hrsg.)

Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Standortbestimmung und
Entwicklungsperspektiven

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3129-4 Print
ISBN 978-3-7799-4481-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2016

© 2016 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung <i>Jost Schieren</i>	9
Kapitel 1: Epistemologie	
Einleitung <i>Jost Schieren</i>	28
Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik <i>Johannes Wagemann</i>	31
Grundmotive im philosophischen Denken Rudolf Steiners und ihr Bezug zu Methoden und Fragestellungen in der Phänomenologie und der analytischen Philosophie <i>Marcelo da Veiga</i>	82
Kapitel 2: Anthropologie	
Einleitung <i>Jost Schieren</i>	116
Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik <i>Christian Rittelmeyer</i>	119
Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik <i>Jost Schieren</i>	141
Menschenkunde und Unterrichtspraxis <i>Albert Schmelzer</i>	167
Kapitel 3: Entwicklungspsychologie	
Einleitung <i>Albert Schmelzer</i>	182
Versuche, die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu verstehen <i>Christian Rittelmeyer</i>	188
Zur Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie Rudolf Steiners <i>Albert Schmelzer</i>	214
Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiebt in der Waldorfpädagogik <i>Peter Loebell</i>	228

Waldorfpädagogik und Entwicklungspsychologie in der frühen Kindheit <i>Walter Riethmüller</i>	254
Der Rubikon als Entwicklungsphänomen in der mittleren Kindheit <i>Axel Föller-Mancini und Bettina Berger</i>	272
Das Jugendalter und die Ergebnisse der Gehirnforschung <i>Wenzel M. Götte</i>	300
Kapitel 4: Lerntheorie	
Einleitung <i>Peter Loebell</i>	344
Lernen aus bildungswissenschaftlicher Sicht <i>Wolfgang Nieke</i>	350
Waldorfpädagogik und Lernforschung – Anschlüsse und Differenzen <i>Peter Loebell</i>	389
Lernen in der Waldorfpädagogik <i>Jost Schieren</i>	427
Lehr-Lernforschung und zeitgemäße Feedbackkultur <i>Philipp Martzog</i>	447
Kapitel 5: Didaktik	
Einleitung <i>Wilfried Sommer</i>	476
Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik <i>Wilfried Sommer</i>	479
Das propädeutische Methodenkonzept der Waldorfpädagogik <i>Angelika Wiehl</i>	533
Der Waldorflehrplan – Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? <i>M. Michael Zech</i>	572
Methodisch-didaktische Hinweise Rudolf Steiners zum Deutschunterricht der späten Klassenlehrerzeit <i>Walter Riethmüller</i>	598
Kapitel 6: Professionstheorie	
Einleitung <i>Walter Riethmüller</i>	618
Professionstheoretische Überlegungen zum Beruf des Klassenlehrers <i>Walter Riethmüller</i>	621

Lehrerkompetenzen und Berufserfolg. Ex-Post-Befunde aus der Waldorflehrerstudie von Dirk Randoll <i>Jürgen Peters</i>	644
Der Entwicklungsweg des Lehrers. Auf dem Wege zu einer „Pädagogik der Achtsamkeit“ <i>Albert Schmelzer</i>	657
Kapitel 7: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik/Reformpädagogik	
Einleitung <i>Peter Loebell</i>	676
Die Herausforderungen der als Reformpädagogik verstandenen Waldorfpädagogik für die Bildungswissenschaft <i>Wolfgang Nieke</i>	682
Reformpädagogik und Waldorfpädagogik. Deutung einer schwierigen Beziehungsgeschichte <i>Volker Frielingsdorf</i>	701
Zentrale Motive von Reformpädagogik und Waldorfschule <i>Peter Loebell</i>	731
Kapitel 8: Waldorfpädagogik und Anthroposophie	
Einleitung <i>Wenzel M. Götte</i>	768
Zum Verhältnis Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik <i>Wolfgang Nieke</i>	774
Wie wird Steiners pädagogische Esoterik besprechbar? Thesen zu einer vermeidbaren Diskursblockade <i>Johannes Kiersch</i>	781
Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld <i>Jost Schieren</i>	795
Das anthroposophische Geschichtsverständnis vor dem Hintergrund waldorfpädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Positionen <i>M. Michael Zech</i>	812
Das Entwicklungsdenken in der Evolutionsbiologie, Anthroposophie und Biologiedidaktik <i>Wolfgang Schad</i>	857

Kapitel 9: Einzelthemen

Interkulturelle Pädagogik und Waldorfpädagogik – eine anregende Begegnung <i>Albert Schmelzer</i>	890
Religiöse Erziehung an Waldorfschulen im Kontext aktueller religionspädagogischer Diskussionsfelder <i>Carlo Willmann</i>	907
Waldorfpädagogik und Medien. Menschliche und technische Entwicklung im Kontrast <i>Edwin Hübner</i>	945
Schulautonomie und Selbstverwaltung als konstitutive Elemente der Waldorfschulen <i>Michael Zech</i>	976
Epilog <i>Volker Frielingsdorf und Christian Boettger</i>	1008
Die Autorinnen und Autoren	1013

Einleitung

Jost Schieren

- 1 Erziehungswissenschaftliche Kritik
- 2 „Empirische Wende“
- 3 Waldorfpädagogik im akademischen Kontext
- 4 Rezeptionsprobleme
- 5 Forschungskolloquium Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Waldorfschulen zählen in der Gegenwart zu den bekanntesten und am meisten verbreiteten Einrichtungen aus dem Umfeld der Reformpädagogik. Es gibt derzeit alleine in Deutschland etwa 236 Waldorfschulen und über 500 Waldorfkindergärten, weltweit sind es über tausend Schulen in mehr als 27 Ländern. Insbesondere China gilt in den letzten Jahren als *Boom-Land* der Waldorfpädagogik. Neben der Montessoripädagogik, die mit noch weitaus mehr Einrichtungen vertreten ist¹, gibt es keine Schulbewegung mit einer annähernd so großen Verbreitung, die zur Zeit der Reformpädagogik begründet worden ist.

Die Waldorfschulen profitieren dabei in besonderem Maße von dem wachsenden Interesse an Privatschulen seit den ersten alarmierenden PISA-Ergebnissen und den bildungspolitischen Maßnahmen, die daraufhin eingesetzt wurden, wie durchgängige Lernstandserhebungen und die Schulzeitverkürzung des G8. Bei Eltern, die ihre Kinder auf die Waldorfschule schicken, genießt die Waldorfpädagogik den Ruf einer weniger einseitig leistungsorientierten und daher auch weniger stressbehafteten Schulform, deren paidotopische Ausrichtung den Schülern größere individuelle Entwicklungsfreiräume zugesteht und sie zugleich ermuntert, diese vielseitig zu ergreifen. Die Betonung auf handwerklichen und musisch-künstlerischen Aktivitäten, die eine einseitig kognitive Erziehung ausgleichen sollen, der Verzicht auf Notenzeugnisse, die Verbindlichkeit einer konstanten Lehrperson über die sogenannte Klassenlehrerzeit der ersten acht Schuljahre, das Lernen in leistungsheterogenen Gruppen ohne Sitzenbleiben, der Epochenunterricht und ein früher Fremdsprachenunterricht sind weitere bekannte Merkmale der Waldorfpädagogik.

1 Hierbei ist allerdings zu beachten, dass Montessorischulen in Deutschland zumeist als Regelschulen in kommunaler Trägerschaft existieren und Waldorfschulen allein als Privatschulen organisiert sind.

Trotz der insgesamt erfolgreichen und positiven Entwicklung der Waldorfschulen, die ein mehr oder minder selbstverständlicher Teil der deutschen und internationalen (Privat-)Schullandschaft geworden sind, muss mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft festgestellt werden, dass das Bildungskonzept der Waldorfpädagogik bisher entweder kaum zur Kenntnis genommen worden ist oder aber in ihren theoretischen Grundlagen scharf verurteilt wird. Die Stellung der Waldorfpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist von Ignoranz bis hin zu scharfer Kritik anzusiedeln, wobei Letztere meist die unausgesprochene Voraussetzung der Ersteren ist.

1 Erziehungswissenschaftliche Kritik

Eine bis in die Gegenwart maßgebliche, ausführliche und grundlegende Kommentierung seitens der Erziehungswissenschaft hat die Waldorfpädagogik erst in den 1980er Jahren erfahren, nachdem seit den 1970er Jahren eine Neugründungswelle von Waldorfschulen ihren Anfang genommen hatte. Klaus Prange hat damals mit seinem 1985 erschienenen Buch unter dem schlagkräftigen Titel „Erziehung zur Anthroposophie“ (Prange 2000) aus erziehungswissenschaftlicher Sicht das Grundproblem einer weltanschaulich befangenen, dogmatischen und auf Indoktrination ausgerichteten Pädagogik benannt. Heiner Ullrich, der mit seiner Dissertation „Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung“ (Ullrich 1986) eine detaillierte Auswertung der der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Anthroposophie vornimmt, kommt zu dem Schluss, dass es sich bei der Anthroposophie um eine vormoderne, sprich voraufklärerische mystische Weltanschauung handele, die den Maßstab gegenwärtigen wissenschaftlichen Denkens unterschreite. Es heißt bei ihm an anderer Stelle: „Im Gegensatz zur bewussten methodischen Selbstbegrenzung, zur Pluralität und Unabschließbarkeit moderner Wissenschaftlichkeit wollen Steiner und seine Schülerschaft das wohlgeordnete Ganze der Welt gleich einer ewig unwandelbaren Wahrheit dogmatisch wissen bzw. schauen. [...] Ihre Denkform ist degenerierte Philosophie, ist Weltanschauung. [...] Den Gefahren eines solchen Denkens [...] ist Steiner mit der Herausbildung der anthroposophischen ‚Geheimwissenschaft‘ gänzlich erlegen. Hier geht die vorneuzeitliche dogmatisch-metaphysische Spekulation des Neuplatonismus über in die bewusst remythisierende Weltdeutung der Theosophie“ (Ullrich 2011, S. 109f.).

Die von beiden Autoren skizzierte Position ist bis heute in der Erziehungswissenschaft maßgeblich geblieben. Die erziehungswissenschaftliche Ideologiekritik an der Waldorfpädagogik bestimmt auch gegenwärtig den Diskurs. Die Anthroposophie gilt als das Problem der Waldorfpädagogik. Heiner Ullrich hat seine Kritik in seiner jüngsten Veröffentlichung „Wal-

dorfpädagogik. Eine kritische Einführung“ nochmals dezidiert wiederholt (Ullrich 2015). Er würdigt zum einen den Praxiserfolg der Waldorfpädagogik: „Die Waldorfschulen dürfen durchaus als erfolgreich gelten“ (ebd., S. 172). Zum anderen erhält dieses Zeugnis einer anerkannten Praxis der Waldorfpädagogik ein Gegengewicht auf Grundlage der diagnostizierten weltanschaulichen Prägung der Waldorfpädagogik: „Ihre umfassende Grundlage sind das Menschenbild und die Weltanschauung der Anthroposophie Rudolf Steiners. Diese bestimmen nicht nur die Methode des Unterrichts und Erziehens, sondern in vielfältig aufeinander bezogener Weise auch die Inhalte des Lehrplans und die Themen im Unterricht. Keine andere aus der klassischen Reformpädagogik stammende Schulkultur ist in einem solch hohen Maße weltanschaulich geprägt wie die Waldorfpädagogik“ (Ullrich 2015, S. 173). Dies ist die Hauptkritik Ullrichs an der Waldorfpädagogik, die er in seiner „kritischen Einführung“ mehrfach wiederholt. Dabei ist es ihm wichtig darzulegen, dass die Anthroposophie nicht nur im Hintergrund einer an sich positiven pädagogischen Bewegung steht, sondern dass sie die Waldorfpädagogik in allen ihren Erscheinungsformen dominant prägt.

Die Waldorfpädagogik ist nach Ullrich ideologisch durchweg von der Anthroposophie bestimmt. Dabei ist festzustellen, dass die ideologische Belastung der Waldorfpädagogik ungleich schwerer wirkt als beispielsweise die in wissenschaftlicher Perspektive nicht minder inkommensurable „kosmische Erziehung“ von Maria Montessori. Während die Montessoripädagogik theoriekritisch relativ unbelastet eine Pädagogik „vom Kinde aus“ in vielen Schulen in staatlicher Trägerschaft praktizieren kann und auch in erziehungswissenschaftlichen Seminaren sachneutral und erkenntnisbezogen weitgehend unanstößig behandelt wird, so scheiterte bislang in der Regel der erziehungswissenschaftliche Zugang zur Waldorfpädagogik an den Theoriezumutungen der Anthroposophie. Allein die breite Wertschätzung von Elternseite gewährt den Waldorfschulen eine Existenzform in den gesetzlich geschützten Residuen der internationalen Privatschulsysteme.

Die Theorie der Waldorfpädagogik erscheint auch in auf Neutralität bedachten Sachdarstellungen der Erziehungswissenschaft grob wissenschaftsfern und erkenntnisabstinent. Blickt man beispielsweise auf die Darstellung der Waldorfpädagogik in „Meilensteine der Pädagogik“ von Andreas Lischewski, so ist in den wenigen Passagen, die davon handeln, in schneller Folge von dem Konzept der „vier Leiber“, die sich in einem festgelegten „Siebenjahresrhythmus“ enthüllen, und von „Reinkarnation und Karma“ als dem Entwicklungsprinzip des Ich die Rede (Lischewski 2014, S. 325f.). Man mag dies der Kürze der Darstellung zuschreiben, aber deutlich ist doch, dass solche Begriffsschemen und Denkfragmente kaum eine theoretisch valide Position beschreiben können, auch wenn viele Waldorfeinrichtungen ebensolche Beschreibungen zur Selbstdarstellung in ihren Broschüren und auf Internetseiten einsetzen.

Es sind weitere Beispiele der erziehungswissenschaftlichen Sicht auf die Waldorfpädagogik zu nennen. Im „Lexikon der Pädagogik“ von Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt heißt es: „Wegen ihrer kinderzentrierten Arbeit und autonomer Formen von Zeit- und Themenorganisation anerkannt, wird die Waldorfpädagogik gleichzeitig kritisiert, weil sie anthroposophisch indoktrinieren“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 762). Als einzige Literaturangabe wird Pranges „Erziehung zur Anthroposophie“ erwähnt. Bei Ehrenhard Skiera maßgeblicher Monographie „Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart“ findet sich nach einem angeführten Steiner-Zitat der Satz: „Das ist weltanschaulicher Totalitarismus in reinsten Form. Er hat die Tendenz, alles und jedes in seinen Bann zu ziehen und Kritiker abzuwehren. Er kennt, solange die Mission noch nicht erfüllt ist, Aufgeschlossenheit für anderes nur als Bereitschaft, andere Quellen dem eigenen Denken anzuverwandeln oder als Strategie einer allmählichen Vereinnahmung“ (Skiera 2009, S. 264). Mit solchen Aussagen ist die erziehungswissenschaftliche Position gegenüber den Theorieansprüchen der Waldorfpädagogik scharf und entschieden markiert. Eine Auseinandersetzung damit verbietet sich selbstredend, denn mit dem belasteten Begriff des „Totalitarismus“ ist der empfindliche bundesrepublikanische Wertekanon berührt, der nicht angetastet werden kann.

Nicht unerwähnt soll jedoch bleiben, dass Skiera, ungeachtet der Kritik an der anthroposophischen Theorie, die Praxis der Waldorfpädagogik sehr eingehend und sachneutral und an vielen Stellen durchaus würdigend beschreibt und zudem als Titelbild der Erstauflage seines Buches zur Reformpädagogik ein offensichtliches „Waldorfbild“, das der Einführung der Buchstaben dient, verwendet. Es heißt bei ihm in diesem Sinne abschließend: „Die dargelegte kritische Sicht scheint ein ablehnendes Urteil gegenüber der Praxis der Waldorfpädagogik nahezulegen. Das ist nicht notwendigerweise folgerichtig. Man kann die Ergebnisse der Alchimie im Einzelnen würdigen (Beispiel: die Erfindung des Porzellans), ohne von ihren theoretischen Prämissen oder der Zweckmäßigkeit ihres Vorgehens im Ganzen überzeugt zu sein. – Indem die Waldorfpädagogik ihr Menschenbild ‚konsequent‘ in die Praxis umsetzt, weist sie in ihrem Vorgehen und in ihren Resultaten durchaus auf Desiderate der ‚modernen‘ Pädagogik hin“ (Skiera 2009, S. 265). Skiera führt dann einzelne zentrale Aspekte der waldorfpädagogischen Praxis auf, die diesen *Desideraten* entsprechen: die Bedeutung der Autorität in der Schule, Wertevermittlung, ästhetische Bildung, ganzheitliche Bildung, Inklusionsaspekte und weiteres mehr.

Unterm Strich ist die erziehungswissenschaftliche Haltung diejenige, dass die waldorfpädagogische Praxis im Zuge einer liberalen Bildungspolitik einen Ort in der Privatschullandschaft beanspruchen kann und auch gelegentliche Anregungen für das öffentliche Bildungsleben bereithält, ihr Erfolg allerdings zu einem nicht unerheblichen Teil der komfortablen Rahmung

selektierter bürgerlicher Elternhäuser geschuldet ist, die dem gesellschaftlichen Querschnitt bei Weitem nicht entsprechen. Die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik bleiben dabei vollständig indiskutabel.

2 „Empirische Wende“

Wenn auch auf der einen Seite die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik seitens der Erziehungswissenschaft weitgehend abgelehnt bzw. ignoriert werden, so ist doch auf der anderen Seite die Praxis der Waldorfschulen in den vergangenen fünfzehn Jahren zu einem extensiv beforschten Gegenstand der empirischen Forschung geworden. Inzwischen liegen national und international mehr als 80 empirische Studien zur Waldorfpädagogik vor (Peters 2013, S. 3). Damit zählen die Waldorfschulen zu den bestbeforschten Schulen aus dem Umfeld der Reformpädagogik. Der deutliche Anstieg der erhobenen empirischen Untersuchungen in den vergangenen fünfzehn Jahren wird durch folgende Grafik, die der Dissertation von Jürgen Peters (Peters 2013, S. 6; Böhle/Peters 2011) entnommen ist, deutlich:

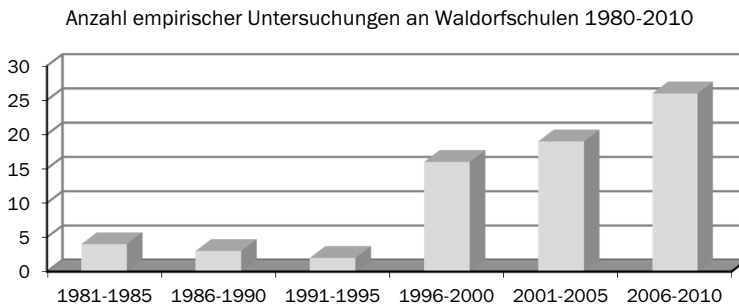


Abb. 1 Häufigkeit empirischer Studien zur Waldorfpädagogik

Hervorzuheben sind die empirischen Studien von Heiner Ullrich, der ungeachtet seiner Theoriekritik ein fortdauerndes Forschungsinteresse an der Waldorfpädagogik verfolgt und in Zusammenarbeit mit Werner Helsper eine umfassende Arbeit zur sogenannten *Klassenlehrerzeit* (Helsper/Ullrich et al. 2007) vorgelegt hat. Hinzu kommen zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten seiner Schüler: Till-Sebastian Idel hat zu Schülerbiografien an Waldorfschulen geforscht (Idel 2007), Gunter Graßhoff (Graßhoff 2008), Katharina Kunze (Kunze 2011) und Davina Höblich (Höblich/Graßhoff 2006) haben Forschungsergebnisse im Umfeld der erwähnten Klassenlehrerstudie veröffentlicht. Die vorwiegend qualitativ orientierten Arbeiten von Heiner Ullrich und seinem Umkreis werden ergänzt durch zahlreiche quantitative

Studien von Dirk Randoll und weitere qualitative Arbeiten von Heiner Barz. Beide haben eine umfangliche Absolventenstudie (Barz/Randoll 2007), Studien zur Profession des Waldorflehrers (Randoll 2013; Barz 2013) und gemeinsam mit Sylva Liebenwein eine Untersuchung zur Schulqualität an Waldorfschulen (Liebenwein/Barz/Randoll 2012) vorgelegt. Darüber hinaus existieren inzwischen auch internationale empirische Studien in Großbritannien (Woods/Ashley/Woods 2005), Schweden (Dahlin 2007), den USA (Gerwin/Mitchell 2007) und der Schweiz (Randoll/Barz 2007).

Überschlägig betrachtet sprechen die meisten Studien den Waldorfschulen ein relativ gutes Zeugnis aus. Unter anderem wird das von Klaus Prange benannte Indoktrinationsmotiv nicht bestätigt. Die Absolventenstudie von Barz und Randoll belegt vielmehr, dass von einer tatsächlich erfahrenen Indoktrination der befragten Absolventen nicht die Rede sein kann (Randoll/Barz 2007, S. 133ff.).

Nach den Messkriterien der empirischen Bildungsforschung sind Waldorfschulen international wettbewerbsfähig, wobei die Schüler einen hohen Grad der Identifikation mit ihrer Schule aufweisen (Liebenwein/Barz/Randoll 2012, S. 50). Auch bei den Waldorflehrern, die schlechter vergütet werden als Regelschullehrer und auch keinen Beamtenstatus haben, liegen offenbar ein hoher Grad an Identifikation mit dem eigenen Beruf und eine große Leistungsbereitschaft bei gleichzeitig geringerer Burnout-Gefährdung vor (Randoll 2013).

Sind Waldorfschulen demnach Inseln der Seligen in einer mehr und mehr stressbehafteten und dem ökonomischen Diktat folgenden Bildungslandschaft? Mitnichten, die fröhliche Lebendigkeit und der farbenfrohe Glanz der Waldorfschulen sind unter anderem einem eher ökonomischen Selektionsmechanismus geschuldet. Dieser liegt nicht in den Intentionen der Schulen selbst, sondern in den Ländergesetzgebungen zum Privatschulgesetz begründet, wonach Privatschulen nur zum Teil aus staatlichen Mitteln finanziert werden. Waldorfeltern müssen demnach zusätzlich zu ihrem steuerlichen Beitrag zur Bildung einen hohen einkommensabhängigen Eigenanteil von durchschnittlich 160.- Euro pro Kind und Monat für die Waldorfschule bezahlen (Koolmann 2014, S. 5). Damit wird die Waldorfschule zu einer Art „Klienten-Schule“, die akademischen Elternhäusern mit umfassenden Bildungsaspirationen und individualistischen Lebensentwürfen einen geschützten Bildungsraum für ihre Kinder bietet, die sie vor den dissoziierenden und wertinstabilen Tendenzen der Gegenwartsgesellschaft bewahrt.² Eine erste

2 Vergleiche Heiner Ullrich: „Die Auswertung zu den Berufen der Eltern ergibt, dass die ehemaligen Waldorfschüler in Deutschland weiterhin überwiegend aus der gehobenen, akademisch ausgebildeten Mittelschicht stammen“ (Ullrich 2012, S. 72). Ullrich beruft sich in der „Auswer-

Ausnahme dieser bourgeoisen Inselwelt der Waldorfpädagogik bildet die „Interkulturelle Schule“ in Mannheim (www.fiw-mannheim.de), die als Waldorfschule in einem Brennpunktviertel arbeitet. Erfreulicherweise gibt es weitere ähnliche Schulprojekte in der Gründungsphase. Außerdem ist hervorzuheben, dass die bürgerliche Prägung der Waldorfpädagogik ein eher deutliches bzw. europäisches (der Bildungspolitik der Länder geschuldetes) Phänomen ist. Im internationalen Kontext gibt es zahlreiche Beispiele von Waldorfschulprojekten in Townships in Afrika, in den Favelas in Brasilien, in Palästina, auf Haiti und auch in Osteuropa, die zeigen, dass Waldorfpädagogik auch sehr erfolgreich in von Not und Armut gezeichneten Regionen und Verhältnissen sozialtherapeutische und basispädagogische Arbeit zu leisten vermag.

3 Waldorfpädagogik im akademischen Kontext

Zu dem starken Anstieg von empirischen Forschungen im Bereich der Waldorfpädagogik kommt noch eine deutliche Veränderung in der Waldorflehrerausbildung hinzu. Die Waldorfpädagogik ist weltweit wohl die einzige Privatschulpädagogik, die eine eigene Lehrerbildung unterhält, welche in Deutschland nach derzeitigem Stand jährlich mit über zehn Millionen Euro aus den Beiträgen der Waldorfschulen finanziert wird. Die Waldorflehrerausbildung fand bis 2006 fast ausschließlich in eigenen Lehrerseminaren statt, in denen einerseits in grundständigen Vollzeitstudiengängen Waldorffklassenlehrer ausgebildet wurden, die dann, je nach den Regelungen der einzelnen Bundesländer, bestimmte Formen der Unterrichtsgenehmigung ausschließlich an Waldorfschulen erhielten. Andererseits konnten in einem Unterrichtsfach qualifizierte Absolventen von Hochschulstudiengängen eine Waldorfzusatzqualifikation erwerben und dann Oberstufenlehrer an Waldorfschulen werden. Die größten deutschen Lehrerseminare befinden sich in Stuttgart, Mannheim und Witten-Annen, wobei die „Freie Hochschule Stuttgart“ seit 1999 einen durch das Land Baden-Württemberg anerkannten Hochschulstatus innehat. Insgesamt gibt es deutschlandweit zehn eigenständige Waldorflehrerausbildungsstätten mit Vollzeitausbildungen und mehr als 25 Seminarorte mit berufsbegleitenden Ausbildungskursen.

Seit 2007 hat sich das Bild der Waldorflehrerausbildung deutlich verändert. Seitdem bietet die „Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft“ in

tion“ auf die Absolventenstudie von Barz und Randoll (2007). Diese Studie greift allerdings auf Kohorten bis maximal in die 1990er Jahre zurück. Aktuell läuft eine seitens des Bundes der Freien Waldorfschulen beauftragte Untersuchung, die Steffen Koolmann und Lars Petersen von der Alanus Hochschule durchführen.

Alfter bei Bonn einen Lehramtsstudiengang Kunst mit Abschluss Erstes Staatsexamen an, in den eine Waldorfqualifikation integriert ist. Zeitgleich wurde dort ein Teilzeitstudiengang Master Pädagogik akkreditiert, der einerseits eine pädagogische Qualifizierung für Quereinsteiger mit einem absolvierten Fachstudium anbietet und andererseits für bereits tätige Pädagogen einen Schwerpunkt *Pädagogische Praxisforschung* enthält. Darüber hinaus wurden 2008 in Alfter ein Teilzeitstudiengang Master Heilpädagogik, 2010 ein Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik und 2011 ein Bachelor und Master of Education Lehramt Kunst für Gymnasien und Gesamtschulen akkreditiert. Allen Studiengängen ist gemeinsam, dass sie einerseits die Waldorfpädagogik als Profilvermerkmal enthalten und andererseits einen Dialog zwischen Waldorfpädagogik, verschiedenen Reformpädagogiken und Allgemeiner Erziehungswissenschaft verfolgen. Ziel der bildungswissenschaftlichen Studiengänge der Alanus Hochschule ist es, die Waldorfpädagogik aus ihrer ideologischen Engführung und eher monolithischen Vertretung herauszulösen und den Studierenden eine breite Diskursplattform zu eröffnen. 2010 erhielt der Fachbereich Bildungswissenschaft im Zuge der erfolgreichen institutionellen Akkreditierung der Alanus Hochschule durch den Wissenschaftsrat das Promotionsrecht.

Im Zuge dieser akademisch orientierten Entwicklung auf Basis des Bologna-Prozesses sind auch in Stuttgart und in Mannheim BA- und MA-Studiengänge im Bereich der Waldorfpädagogik mit unterschiedlichen Profilschwerpunkten entwickelt und akkreditiert worden. Seit 2015 bietet die Stuttgarter Hochschule einen internationalen MA-Studiengang für Waldorfpädagogik in englischer Sprache an. Es wurden zudem seit 2008 erste Professuren mit einem waldorfpädagogischen Fokus eingerichtet.

Diese ganze Entwicklung führte in der Waldorfpädagogik ebenfalls zu einer neuen Forschungs- und Wissenschaftskultur. Schon seit den 1980er Jahren besteht auf Initiative der Stuttgarter Hochschule ein Kolloquium von Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen, die in regelmäßigen Abständen Publikationen mit Diskussionsbeiträgen vorlegen, die die Waldorfpädagogik in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit sichtbar machen (Bohnsack/Kranich 1990; Bohnsack/Leber 1996). Diesem Kreis gehören von erziehungswissenschaftlicher Seite unter anderem Fritz Bohnsack (Emeritus Universität Essen), Horst Rumpf (Emeritus Goethe-Universität Frankfurt), Harm Paschen (Emeritus Universität Bielefeld), Karl Garnitschnig (Emeritus Universität Wien), Bo Dahlin (Emeritus Universität Karlstad) und neuerdings auch Wolfgang Nieke (Emeritus Universität Rostock), Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal) und Guido Pollak (Universität Passau) an.

Im Kontext einer (erziehungs)wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik sind zudem zu nennen: die Habilitationsschrift

von Peter Schneider, die die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners als theoretische Basis der Waldorfpädagogik beschreibt (Schneider 1982), die Studie von Heiner Barz, die sich ebenfalls mit den epistemischen Grundlagen der Waldorfpädagogik befasst (Barz 1992), und die Arbeiten von Christian Rittelmeyer, die auf Basis einer empirischen Psychologie und einer Hermeneutik Studien zur Schularchitektur (Rittelmeyer 1996), zur ästhetischen Wahrnehmung (Rittelmeyer 2005) und darüber hinaus zu einer leibbezogenen pädagogischen Anthropologie (Rittelmeyer 2002) umfassen. Zwei Sammelbände, die eine erziehungswissenschaftliche Sicht auf die Waldorfpädagogik enthalten, sind von Horst Philipp Bauer und Peter Schneider „Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs“ (Bauer/Schneider 2006) sowie von Harm Paschen „Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik“ (Paschen 2010) herausgegeben worden.

Seit 2010 publizieren die Alanus Hochschule und das Rudolf-Steiner-University-College in Oslo das wissenschaftliche Online-Journal „RoSE“ (Research on Steiner Education), das zweimal jährlich erscheint (www.rose-journ.com). Die dort veröffentlichten Beiträge werden nach strengen Kriterien in einem peer-reviewed-Verfahren ausgewählt und erscheinen in der Regel zweisprachig (deutsch/englisch). Darüber hinaus ist die Initiative „ENASTE“ (European Network of Academic Steiner Teacher Education) zu nennen (www.enaste.com), der akademisch orientierte Waldorflehrer ausbildungsstätten aus Norwegen, Schweden, Frankreich, den Niederlanden, der Schweiz, Österreich und Deutschland angehören. Am Sitz von ENASTE in Wien fand 2015 zum dritten Mal ein internationaler Bildungskongress statt, der Erziehungswissenschaftler mit und ohne Waldorfhintergrund zu Fragen der Lehrerbildung (Kongress 2011: *The Future of Teacher Education*), der pädagogischen Anthropologie (Kongress 2013: *The Educator's View of the Human Being. Consequences for Schools and Teacher Education*) und der gegenwärtigen Herausforderungen an Bildungsprozesse (Kongress 2015: *Transformations. Education in a Rapidly-Changing World*) versammelte.

All diese aufgeführten Publikationen, Initiativen, Forschungsprojekte und institutionellen Entwicklungen zeigen, dass sich die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert grundlegend zu verändern beginnt. Ist sie in ihrer nun beinahe hundertjährigen Geschichte bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eher darauf ausgerichtet gewesen, sich durch Schulgründungen zu erweitern und ihre Schulpraxis zu etablieren und hat sie sich dabei in Form der Selbstvergewisserung eher affirmativ, relativ unkritisch und wissenschaftsabstinent auf ihre pädagogischen Quellen im Werk Rudolf Steiners berufen, so ist seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts schrittweise ein tiefgreifender Wandel eingetreten. Es geht seitdem verstärkt um eine Wissenschaftsorientierung und um eine forschungsbasierte Dialogoffenheit gegenüber der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Kritische Stimmen aus dieser Richtung werden nicht

mehr reflexhaft abgewiesen, sondern auf Basis eines offenen Argumentationsprozesses diskursartig eingebunden.

Die 2012 veröffentlichte Schrift von Volker Frielingsdorf „Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft“ (Frielingsdorf 2012) gibt hierfür einen fundierten und detailliert recherchierten Einblick in die wissenschaftliche Literatur seit der Begründung der Waldorfpädagogik. Frielingsdorf stellt dabei interessanterweise heraus, dass von den insgesamt erfassten rund achthundert wissenschaftlichen Titeln zur Waldorfpädagogik allein 350 im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts veröffentlicht worden sind (Frielingsdorf 2012, S. 69). Diese Tendenz einer wachsenden Zahl von Veröffentlichungen zur Waldorfpädagogik, die wissenschaftlich orientiert sind, hat sich in den vergangenen Jahren fortgesetzt und eher noch verstärkt.

4 Rezeptionsprobleme

Ungeachtet dieser neueren Entwicklungen muss festgestellt werden, dass die Waldorfpädagogik über Jahrzehnte in einer Art esoterischer Schmutzdecke existierte. Aus Sicht der Erziehungswissenschaft wird sie bis heute in ihren Theoriebeständen wissenschaftlich nicht ernst genommen. 2011 befand der Wissenschaftsrat im Zuge der letztlich abgelehnten institutionellen Hochschulakkreditierung der Mannheimer Waldorflehrerausbildung, dass die Gefahr bestehe, „eine spezifische, weltanschaulich geprägte Pädagogik im Sinne einer außerwissenschaftlichen Erziehungslehre zur Grundlage einer Hochschuleinrichtung zu machen.“³ Das Wissenschaftsdefizit der Waldorfpädagogik ist allerdings nicht allein ein Zuschreibungsproblem des etablierten Wissenschaftsbetriebes und eines verengten Wissenschaftsbegriffs, wie engagierte Waldorfverteidiger gerne behaupten, sondern es ist durchaus auch selbstverursacht.

Die Anthroposophie wurde und wird von vielen ihrer Vertreter mit großem Engagement in den einzelnen Lebensfeldern Medizin, Landwirtschaft, Waldorfpädagogik, Heilpädagogik und Kunsttherapie vertreten. Die erfolgreiche Entwicklung und Verbreitung der Waldorfpädagogik geht auf den Enthusiasmus und den Einsatz vieler Menschen für den als humanistisch und für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als besonders förderlich empfundenen pädagogischen Impuls Rudolf Steiners zurück. Aber alleine als eine pädagogische Praxis (wie es die Beurteilung des Wissenschaftsrates nahelegt) konnte und kann die Waldorfpädagogik nicht auf Augenhöhe mit

3 Stellungnahme zur Akkreditierung der Freien Hochschule Mannheim in Gründung. Online unter www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm_0511.pdf (Abfrage: Januar 2016).

den akademischen Wissenschaften vertreten werden. Schon die fehlenden institutionellen und infrastrukturellen Grundlagen verhinderten eine theoretisch valide Erarbeitung und eine entsprechende Forschungskultur der Waldorfpädagogik. Hinzu kommt, dass die auf der einen Seite in der täglichen Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer unmittelbar erfahrene Sinnhaftigkeit und Fruchtbarkeit der Waldorfpädagogik auf der anderen Seite einer wissenschaftlichen Fundamentalkritik ausgesetzt ist, die zu einer zum Teil recht unglücklichen apodiktischen Rechtfertigungskultur geführt hat, die auf der wissenschaftlichen Theorieebene kaum überzeugende Argumentationsstränge zeitigte. Die solcher Art reichlich entstandene waldorfpädagogisch-anthroposophische Sekundärliteratur hat einen hohen affirmativen Selbstvergewisserungscharakter, der aber nur bedingt geeignet war und ist, wissenschaftlich orientierte Persönlichkeiten in einen Sachdiskurs einzubinden. Es entstand eine Spirale aus unfruchtbarer Rede und Gegenrede und eine Diskurshemmung.

Ein einseitiger Rekurs auf das Werk Rudolf Steiners als Begründer der Waldorfpädagogik führt auch nicht weiter. Rudolf Steiner hat die Waldorfpädagogik von 1919 bis zu seinem Tod im Jahr 1925 als eine Art *work in progress* entwickelt. Er hat in der Ausbildung der Lehrkräfte und in vielen öffentlichen Vorträgen die Grundsätze der Waldorfpädagogik allein in mündlichen Vorträgen unsystematisch und zum Teil auf besondere Zeitumstände und situationsbedingte Fragen Bezug nehmend entwickelt. Es gibt kein von ihm verfasstes systematisches schriftliches Werk zur Waldorfpädagogik. Vielmehr hat Steiner in seinen Vorträgen und Reden zur Waldorfpädagogik einen Hauptakzent auf die pädagogische Impulsierung und Inspiration der Lehrkräfte gelenkt. Er hat die pädagogische Qualität der Waldorfschule weniger in wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen und auch nicht in institutionalisierten Systemaspekten gesehen, sondern vorwiegend in der realen Qualität des Unterrichts und der Kompetenz der Lehrenden, die für ihr Fach Begeisterung, für die methodisch-didaktische Arbeit Erfindungsreichtum und vor allem für die Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern liebevolle Aufmerksamkeit mitbringen sollen. Eine hohe Begeisterung für den pädagogischen Impuls der Waldorfpädagogik dem ersten Lehrerkollegium und auch vielen nachfolgenden Generationen zu vermitteln, ist ihm zweifellos gelungen. Es ist Rudolf Steiner dabei ein großes Anliegen gewesen, dass die Waldorfschule keine Weltanschauungsschule werden darf. Er hat immer wieder dezidiert darauf hingewiesen, dass die Anthroposophie nicht in den Lehrplan der Schule einfließen dürfe (Schieren in Kap. 8).

5 Forschungskolloquium „Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft“

Es lässt sich festhalten, dass eine valide wissenschaftliche Basis für die Theoriebestände der Waldorfpädagogik trotz einer insbesondere im 21. Jahrhundert einsetzenden dynamischen und wissenschaftsaffinen Entwicklung noch nicht genügend etabliert werden konnte. Dem Urteil einer „außerwissenschaftlichen Erziehungslehre“, wie es der Wissenschaftsrat 2011 gefällt hat, kommt dabei nicht nur ein akademisches, sondern vor allem auch ein gesellschaftspolitisches und rechtliches Gewicht zu, nämlich im Hinblick auf Akkreditierungen, Schul- und Lehrgenehmigungen sowie den Zugang zu Fördermitteln. Die Entwicklung der Waldorfpädagogik ist davon (zumindest in Deutschland) im Kern betroffen.

Die hier vorliegende Publikation ist aus einem Forschungskolloquium, das 2011 seinen Anfang genommen hat, hervorgegangen. Dieses Kolloquium wurde von Walter Riethmüller (Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen) und Jost Schieren (Alanus Hochschule) initiiert und verantwortet. Der Kerngruppe des Kolloquiums gehörten neben diesen beiden Initiatoren Christian Boettger (Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen), Wenzel Götte (Freie Hochschule Stuttgart), Peter Loebell (Freie Hochschule Stuttgart), Albert Schmelzer (Alanus Hochschule) und Wilfried Sommer (Alanus Hochschule) an. Als Gast und Berater hat an den Kolloquiumstreffen Christian Rittelmeyer (Emeritus Universität Göttingen) teilgenommen. Sophie Pannitschka hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Alanus Hochschule die Arbeit organisatorisch unterstützt.

Das Forschungskolloquium hat sich zum Ziel gesetzt, proaktiv den Dialog der Waldorfpädagogik mit der Erziehungswissenschaft zu befördern. Dabei ging es nicht in erster Linie um die Grundsatzfrage, ob die Waldorfpädagogik bzw. die Anthroposophie wissenschaftlich ist und ob die gegenwärtige *scientific community* nicht ggf. ihrerseits ein zu enges Wissenschaftskonzept favorisiert und in der Folge Waldorfpädagogik bzw. Anthroposophie Opfer eines zeitbedingten reduktionistischen Wissenschaftsbegriffs sind. Solche Grundsatzdiskussionen, die inhaltlich lohnend sein können, führen nur selten zu Verständigungen bzw. Annäherungen, sondern eher zu Positionierungen. In den Einzelwissenschaften, wie es die Erziehungswissenschaft ist, spielt die grundsätzliche Reflexion über das Wissenschaftsverständnis in der Regel eine eher untergeordnete Rolle. Das konkrete Feld der wissenschaftlichen Praxis liegt in den Unterdisziplinen des jeweiligen Wissenschaftsgebietes. Daher richtete sich das Forschungskolloquium primär auf diese Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, indem die zentralen Themen und Diskursrichtungen der einzelnen Felder zunächst herausgearbeitet und dann mit den

Themen und Positionierungen der Waldorfpädagogik abgeglichen und diskutiert wurden. Als Unterdisziplinen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurden folgende Themenfelder einer näheren Bearbeitung unterzogen: Erkenntnistheorie, Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Lerntheorie, Didaktik, Professionstheorie und Waldorfpädagogik im historischen Kontext von Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft. Ein gesondertes Thema bildet das Spannungsfeld von Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Jedes Thema wurde von einem Mitglied der Kerngruppe vorbereitet und moderiert. Hinzu kommen als ausgewählte einzelne Themenaspekte Interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik, Religionspädagogik und Schulautonomie. Neben den Mitgliedern der Kerngruppe nahmen an einzelnen Treffen des Forschungskolloquiums geladene Gäste teil, die in dieser Publikation mit entsprechenden Beiträgen vertreten sind. Die einzelnen Themenfelder wurden unter den nachfolgend dargelegten Aspekten ausgewählt und besprochen:

Erkenntnistheorie (Koordination: Jost Schieren): Neben seinen vornehmlich in Vortragsbänden übermittelten esoterischen Lehren hat Rudolf Steiner in seinem philosophischen Frühwerk seit 1886 eine eigene Erkenntnistheorie entwickelt, die zum einen auf Goethes naturwissenschaftliches Erkennen Bezug nimmt (Steiner 1979) und zum anderen eine Freiheitsphilosophie enthält (Steiner 2005). Dieser Aspekt des steinerschen Werkes wird oftmals zu wenig gewürdigt, obgleich er selbst darin die Grundlegung seiner späteren Anthroposophie gesehen hat. Für eine wissenschaftsorientierte Diskussion der Waldorfpädagogik bietet sich der Rekurs auf die Erkenntnistheorie Steiners als eine explizit philosophische und damit wissenschaftlich rationale Diskursbasis an.

Anthropologie (Koordination: Jost Schieren): Ein zentrales Merkmal der Waldorfpädagogik besteht darin, dass sie auf einem dezidierten Menschenbild beruht. Mit der Begründung der Waldorfpädagogik in seinen einleitenden Vorträgen in Stuttgart im Jahr 1919 hat Steiner die anthroposophische Menschenkunde (Steiner 1980), sein Verständnis des Menschen und der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen als die wesentliche Bildungsgrundlage der Waldorfpädagogik herausgearbeitet. Eine Vermittlung von Positionen der Anthropologie der Waldorfpädagogik mit der erziehungswissenschaftlich vertretenen pädagogischen Anthropologie hat bisher nur ansatzweise stattgefunden.

Entwicklungspsychologie (Koordination: Albert Schmelzer): Auf Basis ihres anthropologischen Verständnisses nimmt die Waldorfpädagogik für sich in Anspruch, sich in der pädagogischen Praxis an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowohl curricular als auch methodisch-didaktisch auszurichten. Steiner hat mit seiner Jahrsiebtlehre einen vielfach diskutierten Entwicklungsbegriff formuliert. Wie dieser Begriff aufzufassen ist und in wel-

chem Zusammenhang er zu den Forschungsergebnissen der modernen Entwicklungspsychologie steht, muss diskutiert werden.

Lerntheorie (Koordination: Peter Loebell): Die Waldorfpädagogik verfügt über keine explizite Lerntheorie. Ungeachtet dessen kann die Lehr- und Lernpraxis der Waldorfpädagogik mit zentralen lerntheoretischen Positionen abgeglichen werden.

Allgemeine Didaktik (Koordination: Wilfried Sommer): Auf der Praxisebene der Waldorfpädagogik kann der Eindruck entstehen, als handele es sich um eine Rezeptpädagogik, die bestimmte methodisch-didaktische Formen (Epochenunterricht, Textzeugnisse usw.) relativ theoriefrei umsetzt. Dass der Waldorfpädagogik eine differenzierte Theoriegrundlage auch auf allgemeindidaktischer Ebene zugrunde liegt und dass diese in einer Diskussion mit bestehenden didaktischen Konzepten eintreten kann, ist Gegenstand dieses Kapitels.

Professionstheorie (Koordination: Walter Riethmüller): Das Professionsverständnis von Waldorflehrerinnen und Waldorflehrern ist bekanntermaßen sehr grundsätzlich und tiefgehend. Insbesondere Waldorfklassenlehrer/innen haben ein hohes professionelles Ethos, das richtungweisend für ihre pädagogische Tätigkeit ist. Aufgrund der inzwischen vorliegenden empirischen Studien (Helsper/Ullrich 2007; Randoll 2013; Peters 2013) kann dieser Aspekt auf einer validen Forschungsbasis diskutiert werden.

Waldorfpädagogik im historischen Kontext von Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft (Koordination: Peter Loebell): Dieses Kapitel ist der historischen erziehungswissenschaftlichen Forschung gewidmet. Es wird die Stellung der Waldorfpädagogik im historischen Kontext der Reformpädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft herausgearbeitet.

Waldorfpädagogik und Anthroposophie (Koordination: Wenzel M. Götte): Da der Generalverdacht und -vorwurf einer ideologisch und dogmatisch determinierten Pädagogik die Waldorfpädagogik seit ihrer Entstehung begleitet, ist diesem Thema ein eigenes Kapitel gewidmet, das dezidiert danach fragt, in welcher Form und in welchem Maße die Anthroposophie die Waldorfpädagogik prägt und beeinflusst.

Einzelthemen: Bei den ausgewählten Einzelthemen (Interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik, Religionspädagogik und Schulautonomie) wurden die verschiedenen Fachdidaktiken nicht berücksichtigt, da in diesem Feld bereits ein reger Austausch zwischen Regelschulpädagogik und Waldorfpädagogik stattfindet und entsprechende Forschungsarbeiten vorliegen. Die exemplarische Auswahl konzentriert sich auf Themenbereiche, in denen die Waldorfpädagogik zum einen neue Entwicklungsschritte vollzieht bzw. zum anderen eigene Schwerpunkte setzt, die aus Sicht der Erziehungswissenschaft von Interesse sein können.

Diese Publikation beansprucht nicht, eine wissenschaftliche Basis der Waldorfpädagogik zu liefern, sie diskutiert auch nicht, ob die Waldorfpädagogik wissenschaftlich ist oder nicht. Was sie zu leisten versucht, ist, die Waldorfpädagogik durchgängig wissenschaftlich zu behandeln. Es zeigen sich dabei Übereinstimmungen und auch Differenzen mit zentralen Positionen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Dies ist der Fall bei jeder wissenschaftlichen Diskussion, die auf Augenhöhe stattfindet. Wenn es mit dieser Publikation gelänge, dazu beizutragen, dass Waldorfpädagogik nicht allein mit den eher chauvinistisch anmutenden Verdikten *vor-* bzw. *unwissen-* wissenschaftlich abgetan, sondern dass sie als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen auch in ihren Theoriegrundlagen ernst genommen wird, dann würde damit ein zentrales Ziel erreicht werden. Letztlich wird es sich auch eine etablierte Erziehungswissenschaft nicht leisten können, über ein seit vielen Jahrzehnten bestehendes international erfolgreiches pädagogisches Konzept, das eine immer weitere Verbreitung findet, desinteressiert hinwegzusehen und die expliziten theoretischen Grundlagen ausdauernd zu missachten. Es wäre wünschenswert, dass mit dieser Publikation ein breiter und offener Forschungsdiskurs rund um die Waldorfpädagogik innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit angestoßen werden kann.

Allen Mitwirkenden an dem Forschungskolloquium und allen Autoren sei für die kongeniale und produktive Zusammenarbeit herzlich gedankt. Der „Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen“ und der „Software AG Stiftung“ wird für die großzügige finanzielle Unterstützung gedankt, die dieses Projekt möglich gemacht hat. Ein weiterer Dank geht an Sophie Pannitschka, die dieses Projekt von Anfang an begleitet und die Kommunikation zwischen den einzelnen Kolloquiumstreffen umsichtig in Gang gehalten hat. Volker Frielingsdorf und Angelika Wiehl sei für die sehr aufmerksame und arbeitsaufwändige Lektorierung gedankt. Insbesondere Angelika Wiehl hat in der finalen Phase des Lektorats mit großem Einsatz und viel Umsicht die Fertigstellung des Manuskripts begleitet. Dem Beltz Verlag und Frank Engelhardt gilt der Dank für die spontane Bereitschaft, ein so umfangreiches Publikationsvorhaben zu unterstützen. Und ein letzter besonderer Dank richtet sich an Christian Boettger, der als Geschäftsführer der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen das Projekt von Anfang an mit viel persönlichem Engagement, feinem Taktgefühl, hervorragenden kommunikativen Fähigkeiten und einer großen Begeisterungsfähigkeit begleitet und unterstützt hat.

Literatur

- Barz, Heiner (1994): *Anthroposophie im Spiegel von Wissenschaftstheorie und Lebensweltforschung. Zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz*. Weinheim: Deutscher-Studienverlag.
- Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler*. Wiesbaden: VS.
- Barz, Heiner (2013): *Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Wiesbaden: VS.
- Bauer, Horst Philipp/Schneider, Peter (Hrsg.) (2006): *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Böhle, Petra/Peters, Jürgen (2011): *Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum, Teil 2*. In: *RoSE, Research on Steiner Education, Online Journal Vol 2, No 1* (2011). www.rosejournal.com.
- Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.) (1990): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bohnsack, Fritz/Leber, Stefan (Hrsg.) (1996): *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall: Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Hrsg. von F. Bohnsack und St. Leber. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dahlin, Bo (2007): *The Waldorfschool – Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorfschools in Sweden*. Karlstad: University Press.
- Frielingdorf, Volker (2012): *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gerwin, Douglas/Mitchell, David (2007): *Survey of Waldorf Graduates - Phase II*. New Hampshire/USA: Research Institut of Waldorf Education.
- Graßhoff, Gunter (2008): *Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner u.a. (Hrsg.) (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS.
- Höblich, Davina/Graßhoff, Gunter (2006): *Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Chancen und Risiken einer auf Vertrauen und Nähe basierenden Beziehung*. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.) (2006): *Bildung und Vertrauen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Idel, Till-Sebastian (2007): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: VS.
- Koolmann, Steffen (2014): *Sozialökonomische Analyse im freien Bildungswesen*. In: Kullak-Ublík, Henning (2014): *Bund der Freien Waldorfschulen. Jahresbericht 2014*. Online unter www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/jahresberichte/jahresbericht_2014.pdf (Abfrage: April 2015).
- Kunze, Katharina (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt: Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und Waldorflehrern*. Wiesbaden: VS.
- Liebenwein, Sylva/Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2012): *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: VS.
- Lischewski, Andreas (2014): *Meilensteine der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Paschen, Harm (Hrsg.) (2010): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Diskussion paradigmatischer Beispiele zu epistemischen Grundlagen, empirischen und methodischen Zugängen und Unterrichtsinhalten*. Wiesbaden: VS.
- Peters, Jürgen (2013): *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Waldorflehrern im Zusammenhang mit Arbeitsbelastung und Berufszufriedenheit – Eine empirische Untersuchung*. Inaugural-Dissertation an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn.
- Prange, Klaus (2000): *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Randoll, Dirk/Barz, Heiner (2007): *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Randoll, Dirk (2013): *Ich bin Waldorflehrer: Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*. Wiesbaden: VS.
- Rittelmeyer, Christian (1996): *Der Schulbau als Sozialpartner des Kindes. Ein Bericht über den Zusammenhang von Baugestaltung und Schülerverhalten*. Hannover: Wilhelm-Ernst Barkhoff Institut.

- Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim, München: Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2005): „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim, München: Juventa.
- Schneider, Peter (1982): Einführung in die Waldorfpädagogik. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Skiera, Ehrenhard (2009): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.
- Steiner, Rudolf (1979): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Mit besonderer Rücksicht auf Schiller (1886). Rudolf Steiner Gesamtausgabe (= GA) 2. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1980): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2005): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung (1918). GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Lexikon der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ullrich, Heiner (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim, Basel: Juventa.
- Ullrich, Heiner (2011): Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München: Beck.
- Ullrich, Heiner (2015): Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ullrich, Heiner/Strunk, Susanne (2012): Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen – Profile – Kontroversen. Wiesbaden: VS.
- Woods, Philip/Ashley, Martin/Woods, Glenys (2005): Steiner Schools in England. Bristol: University of West of England.

Kapitel 1

Epistemologie

Einleitung

Jost Schieren

Rudolf Steiner, der Begründer der Waldorfpädagogik, ist in der öffentlichen Diskussion bekannt als Esoteriker und Lebensreformer. Diese Zuschreibung ist vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass von der mehr als 350 Bände umfassenden Gesamtausgabe seiner Werke der größte Teil aus gedruckten Mitschriften bzw. Stenogrammen seiner mündlichen Vorträge zu esoterischen Inhalten besteht. Das eigentliche schriftliche Werk umfasst nur etwa 30 Bände; davon sind vor allem die wenigen frühen Veröffentlichungen philosophischer Natur. Der junge Rudolf Steiner wird von seinem akademischen Lehrer Karl Julius Schröer 1882 dazu eingeladen, die naturkundlichen Schriften Goethes für „Kürschners Deutsche National-Literatur“ herauszugeben. Diese veröffentlicht Steiner in den Jahren 1884 bis 1897 in vier Bänden mit seinen „Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften“ (Steiner 1987). Das erste eigenständige philosophische Werk „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ (Steiner 2003) erscheint 1886 und enthält Steiners Würdigung von Goethes naturwissenschaftlichem und erfahrungsbezogenem Erkenntnisansatz und von dessen Bemühen, für die jeweiligen Naturerscheinungen eine angemessene Erkenntnisform zu generieren. Es folgt im Jahr 1892 mit „Wahrheit und Wissenschaft“ (Steiner 2010) eine erweiterte Buchausgabe seiner an der Universität Rostock vorgelegten Dissertation, in der sich Steiner mit der kantischen und nachkantischen Philosophie auseinandersetzt und seine eigene Erkenntnistheorie darlegt. 1894 erscheint sein philosophisches Hauptwerk „Die Philosophie der Freiheit“, die 1918 mit Ergänzungen und Überarbeitungen in der auch heute noch vorliegenden Form neu aufgelegt wird (Steiner 1995). Auf der Basis seiner Erkenntnislehre entwirft Steiner in dieser Schrift die Grundzüge eines ethisch orientierten Freiheitsbegriffes. Neben einigen weiteren philosophischen Schriften (Steiner 1983, 1985 und 2000) beziehen sich Steiners darauf folgende Veröffentlichungen und auch sein Vortragswerk zentral auf esoterische Aspekte der von ihm so benannten anthroposophischen Geisteswissenschaft, worunter er eine Wissenschaft vom Geist begriffte. Da dieser Werkaspekt in der öffentlichen Wahrnehmung und auch in der Vertretung vieler Nachfolger Rudolf Steiners dominant ist, wird Steiner wesentlich als esoterischer Schriftsteller und die Anthroposophie als metaphysische Geistlehre angesehen. Dies hat zur Folge, dass auch seitens der Erziehungswissenschaft (Prange 1985/2000; Skiera 2003/2010; Ullrich 2015) der Theoriebestand der

Waldorfpädagogik allein als eine metaphysisch-esoterische Dogmatik ohne wissenschaftliche Geltung beurteilt wird. Das Anliegen der vorliegenden Publikation besteht demgegenüber darin, die Theorie der Waldorfpädagogik einer wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich zu machen. Das philosophische Werk Steiners bietet dazu eine geeignete Grundlage. Steiner selbst betrachtete seine Erkenntnistheorie als valide Basis der später entwickelten Anthroposophie. Dies wird allerdings in der 2011 veröffentlichten umfassenden Studie von Hartmut Traub „Philosophie und Anthroposophie“ (Traub 2011) kritisch beleuchtet. Zwar würdigt Traub die Verankerung der Anthroposophie im philosophischen Denken Spinozas, Goethes und insbesondere Fichtes und gesteht ihr damit eine eigene philosophische Basis zu. Aber Steiners eigene Herleitung der Anthroposophie aus seinem philosophischen Frühwerk betrachtet er als nicht überzeugende und auch verengende anthroposophische Re-Interpretation. In dem vorliegenden Kapitel zur Erkenntnistheorie wird die Frage behandelt, ob Steiners philosophisches Werk tatsächlich eine geeignete Basis für die Anthroposophie und die Waldorfpädagogik bietet.

Der Beitrag von Johannes Wagemann nimmt seinen Ausgang von einer historisch zurückgreifenden Reflexion auf das gegenwärtige Wissenschaftsverständnis, das oft schlagwortartig als Inbegriff modernen Denkens von *vorwissenschaftlichen* Bewusstseinsformen abgegrenzt wird. Dabei werden – so Wagemanns Analyse – die eigenen Kriterien unkritisch und sakrosankt in der scientific community akzeptiert und abweichende bzw. andersartige Erkenntnisansätze diskreditiert. Wagemann legt dar, indem er den Erkenntnisbegriff Steiners detailliert erläutert, dass die Waldorfpädagogik wie kaum eine andere Pädagogik auf eine explizite und reflektierte Erkenntnistheorie aufbaut, die ihrerseits strengen Beobachtungskriterien genügt und den Anspruch einer durchgängigen diskursförmigen rationalen Transparenz vollständig einlöst. Es gelingt ihm aufzuzeigen, dass auch komplexe anthroposophische Termini, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegen, unmittelbar und stringent aus Steiners Erkenntnistheorie abgeleitet werden können. Damit legt Wagemann mit seinem Beitrag eine Basis für eine wissenschaftliche Diskussion der Grundlagen der Waldorfpädagogik.

Der in Essayform gehaltene Beitrag von Marcelo da Veiga zeichnet den genuinen und originellen Gang des philosophischen Denkens Steiners durch seine philosophischen Werke hindurch nach. Als zentraler Topos ist die Erfahrungsbezogenheit herauszustellen, die bei Steiner sowohl auf die Objektseite wie auf die Subjektseite des Erkennens angewendet wird. Da Veiga zeigt auf, dass Steiners philosophisches Werk nicht metaphysisch, sondern im besten Sinne phänomenologisch einzuordnen ist. Er diskutiert es im Kontext gegenwärtiger Positionen der analytischen Philosophie und der Phänomenologie, wobei er entgegen der landläufigen Annahme dezidiert herausstellt, dass

Steiners Aussagen keinesfalls den Anspruch letztgültiger Wahrheiten erheben, sondern ihrerseits dem Falsifikationsprinzip unterstellt sind.

Literatur

- Prange, Klaus (1985/2000): *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. 3., um eine Nachschrift vermehrte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Skiera, Ehrenhard (2003/2010): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. 2., durchges. u. korrigierte Auflage. München: Oldenburg.
- Steiner, Rudolf (1983): *Von Seelenrätseln*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe (= GA) 21. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1985): *Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt*. GA 18. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1987): *Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften*. GA 1. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1995): *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2000): *Friedrich Nietzsche. Ein Kämpfer gegen seine Zeit*. GA 5. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2003): *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Zugleich eine Zugabe zu Goethes „Naturwissenschaftlichen Schriften“ in Kürschners *Deutscher National-Literatur*. GA 2. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2010): *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer Philosophie der Freiheit*. GA 3. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Traub, Hartmut (2011): *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners – Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ullrich, Heiner (2015): *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik

Johannes Wagemann

- 1 Einleitung
- 2 Bewusstseins- und wissenschaftsgeschichtlicher Hintergrund
- 3 Rudolf Steiners Epistemologie
- 4 Bildungsphilosophische Relevanz von Steiners Epistemologie

1 Einleitung

Eine Besonderheit der Waldorfpädagogik besteht darin, dass sie auf einem explizit formulierten epistemologischen Konzept basiert, nämlich auf Rudolf Steiners Erkenntniswissenschaft und Anthroposophie (Frielingsdorf 2012). Das ist nicht selbstverständlich, da sich pädagogische Ansätze oft unmittelbar auf religiöse oder ethische Wertvorstellungen sowie auf politische oder wissenschaftliche Paradigmen stützen, ohne diese erkenntniskritisch zu hinterfragen oder philosophisch zu begründen. Unabhängig vom äußeren, stimmungsmäßig oder quantitativ belegbaren Erfolg der Umsetzung eines pädagogischen Konzepts besteht sein eigentlicher Prüfstein in der Einsicht und der Akzeptanz bezüglich seiner bildungsphilosophischen Sinnstruktur. Ohne nachvollziehbare philosophische Grundlegung setzt sich eine Pädagogik leicht dem Vorwurf einer irrationalen Weltanschauungsbindung aus und begünstigt dadurch eine Polarisierung von Anhängern und Skeptikern. Mit diesem Umstand sind vor allem alternative Formen von Pädagogik konfrontiert, weil sie im öffentlichen Bewusstsein zumeist als Abweichungen von der Norm wahrgenommen werden. Dies sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch eine sich als gesellschaftlich legitimierte Normalität verstehende Erziehungswissenschaft, die sich gegen „Bekennnispädagogik“ in Stellung zu bringen versucht (Fatke/Oelkers 2014, S. 8), selbst weder wertfrei noch weltanschaulich neutral (Kiersch 2011, S. 430) und somit gleichfalls begründungspflichtig in philosophischer Hinsicht ist. Nur auf dem Weg einer bewussten Auseinandersetzung mit der einer Pädagogik oder pädagogischen Haltung zugrundeliegenden Philosophie und im Licht ihrer Begründungszusammenhänge lässt sich bewusst entscheiden, ob diese Pädagogik sinnvoll und einer Realisierung Wert erscheint oder nicht.

Tatsächlich basiert pädagogisches Handeln immer auf einer spezifischen

Erkenntnislehre bzw. Erkenntnishaltung (Brezinka 1978) und einem entsprechenden Menschenbild (Meinberg 1988), auch wenn dies nicht explizit formuliert wird. Denn alle Haltungen, Methoden und konkreten Maßnahmen in Erziehung und Bildung lassen sich nicht zuletzt auch als spezifische Einschätzung der menschlichen Erkenntnisfähigkeit und geeigneter Schritte zu ihrer Entwicklung interpretieren. Die Frage ist nur, wie diese Einschätzung jeweils zustande kommt, wie sie ausfällt und wie sie begründet werden kann. Weil die Waldorfpädagogik gerade im Hinblick auf ihre Begründungszusammenhänge oft angegriffen worden ist (Prange 2000; Ullrich 2015)¹, erscheint es notwendig, diesen Fragen möglichst genau nachzugehen und entsprechende Antworten zu formulieren. Dies soll hier unter folgenden Aspekten geschehen: Zunächst wird der bewusstseins- und wissenschaftsgeschichtliche Hintergrund umrissen, soweit er für ein Verständnis des Themas relevant erscheint. Das ist nötig, um später das Verhältnis von Steiners Epistemologie sowohl zur Philosophie und Wissenschaft als auch zu deren geschichtlicher Entwicklung klären zu können. Vor diesem Hintergrund wird Steiners Epistemologie ausgehend von einer Transformation von Johann Wolfgang Goethes Forschungsmethode und Johann Gottlieb Fichtes Philosophie rekonstruiert. Darauf aufbauend wird gezeigt, in welchen Aspekten Steiners Epistemologie über die genannten Konzepte hinausgeht und in welchem Verhältnis sie zum heutigen Philosophie- und Wissenschaftsverständnis steht. Folgende bildungsphilosophisch zentralen Motive werden dabei fokussiert:

Die Erkennbarkeit der Welt (Verhältnis von Epistemologie und Ontologie)

Die Prozessualität des Erkennens (Entwicklungsförmigkeit von Erkennen und Bewusstsein)

Die Erkennbarkeit des Erkennens (Reflexivität, Autologie und Freiheit als Entwicklungsperspektiven)

Mit diesem Aufbau wird das doppelte Ziel verfolgt, einerseits die Erkenntnisgrundlagen der Anthroposophie durch eine historisch-systematische Analyse begreifbar zu machen und sie andererseits hinsichtlich ihrer bildungsphilosophischen Relevanz für die Waldorfpädagogik zu untersuchen.

1 Eine Übersicht zur Kritik der Grundlagen der Waldorfpädagogik findet sich in Frielingsdorf 2012.

2 Bewusstseins- und wissenschaftsgeschichtlicher Hintergrund

Wenngleich gesagt wurde, dass die Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik explizit vorliegen, so meint dies nicht, dass damit auch ihre leichte, unmittelbare Verständlichkeit und Akzeptanz gegeben sei. Vielmehr scheint oft das Gegenteil der Fall zu sein und Steiners Erkenntniswissenschaft und Anthroposophie ihrerseits der Erklärung und Begründung zu bedürfen. Bereits der Ausdruck *Erkenntniswissenschaft* führt leicht zu Irritationen und wird unter Verweis auf die Methoden und Ergebnisse akademischer Philosophie und Wissenschaft als Anmaßung empfunden². Weil also einerseits der methodische Status von Steiners Erkenntnislehre in Bezug auf heutige Wissenschaftlichkeit zu klären ist, andererseits aber auch in pädagogischen Debatten gerne auf wissenschaftliche Befunde als „säkulare“ und „antidogmatische“ Begründungsmittel zurückgegriffen wird (Ullrich 2015, S. 14; Fatke/Oelkers 2014), erscheint es angebracht, etwas weiter auszuholen und den Blick zunächst auf das Thema *Wissenschaft* zu richten: Was ist Wissenschaft und wie hat sie sich zum Prototyp neuzeitlicher Erkenntnisgewinnung entwickelt? Um diese Frage angemessen beantworten zu können, ist das Thema Wissenschaft aber auch im größeren Zusammenhang der menschlichen Bewusstseinsgeschichte zu betrachten. Dieser erste, allgemeiner angelegte Untersuchungsschritt soll es ermöglichen, Steiners Erkenntnislehre nicht nur in ihrem näheren gesellschafts- und philosophiehistorischen Umfeld zu kontextualisieren, wie dies z.B. von Zander (2007) und Traub (2011) versucht worden ist, sondern sie auch im größeren Zusammenhang der Bewusstseins- und Erkenntnisgeschichte beurteilen zu können. Auch der Vorwurf, Steiner habe seine Anthroposophie aus Versatzstücken anderer Denkansätze oder esoterischer Traditionen zusammengebastelt³, kann erst vor dem Hintergrund einer solchen Untersuchung zutreffend eingeschätzt werden.

Wissenschaft, so wie wir sie heute kennen, ist ein relativ junges Phänomen in der Bewusstseinsgeschichte. Nimmt man Kopernikus und Galilei als erste Repräsentanten neuzeitlicher Naturwissenschaft, so ist sie knapp 500 Jahre alt. Im Allgemeinen hat das *Streben nach Erkenntnis* eine viel ältere, sich im schriftlosen Dunkel der Vorgeschichte verlierende Tradition und

2 „Die anthroposophische Erkenntnisart stellt [...] keine Erweiterung der wissenschaftlichen Forschung dar, sondern in letzter Konsequenz deren Überschreitung“ (Ullrich 2015, S. 138); „Anthroposophie und ihr fragwürdiger Wissenschaftscharakter“ (Ullrich 2015, S. 144).

3 „Steiners Philosophie und Weltanschauung [ist] selbst nichts wirklich Originelles, sondern die mehr oder weniger eigenwillige Umgestaltung bereits vorhandenen Gedankenmaterials“ (Traub 2011, S. 786).

kann sogar als „anthropologische Grundkonstante“ gelten (Nühlen 2010, S. 7)⁴. Max Scheler, dem der Erkenntnistrieb darüber hinaus auch als Motor jeglicher Bildung gilt, charakterisiert ihn als *Liebe*: „immer ungenügsam durstend nach dichterer Vereinigung und Sympathie mit dem Weltwesenhaften jeder Art“ (Scheler 1925, S. 12). Nach heutigem Geschmack mag diese Formulierung etwas blumig und idealistisch klingen – implizit enthält sie aber eine Grundbedingung allen, auch des wissenschaftlichen Erkennens: Nach „Vereinigung und Sympathie mit dem Weltwesenhaften“ zu streben, ist nur sinnvoll, wenn man von diesem getrennt ist und die Welt, wenigstens partiell und vorläufig, als antipathisch entgegenstehendes „Widerfahrnis“ (Kamlah 1972), als „Fremdes“ (Waldenfels 2006) oder „Krise“ (Oevermann 2008) erfährt. Ohne diese Vorbedingung erscheint jede Erkenntnisbemühung im Sinne einer bewältigenden Aneignung überflüssig. Tatsächlich gilt seit Platon und Aristoteles, bei denen Philosophie mit Staunen und Verwunderung über das *Unerklärliche* beginnt, über Descartes, der *Vorurteile* mit radikalem Zweifel auszuräumen sucht, bis zu C. S. Peirce, John Dewey und auch Rudolf Steiner vielen Denkern das *Beziehungslose*, *Problematische*, *Unerkannte* als notwendiger Ausgangspunkt des Erkenntnisvorgangs.⁵

Diese Tatsache hat für eine Begriffsbestimmung von Wissenschaft zwei Konsequenzen:

Wenn Wissenschaft als *Überwindung* von Nichtwissen aufgefasst wird, können nicht nur die jeweiligen *Wissensinhalte* maßgeblich für ihre Definition sein, sondern insbesondere der Weg bzw. die Form ihrer Gewinnung. Die entscheidende Frage ist hier also nicht, ob, sondern wie Erkenntnis gesucht wird. Wissenschaft definiert sich nicht primär über ihren Gegenstandsbereich, sondern über ihre *Methode*. Man kann sogar sagen: Was ein wissenschaftlicher Gegenstand ist, ergibt sich erst aus der praktizierten Methode. Je nach Interesse, Fragestellung und entsprechender Methode werden ganz verschiedene Phänomene zugänglich, zum Beispiel, wenn es um eine auf dem Klavier gespielte Sonate von Brahms geht, die einmal physikalisch-akustisch, dann musiktheoretisch und schließlich dem künstlerischen Ausdrucksgehalt nach untersucht wird. Je nachdem, wie Forscher ihre Frage formulieren, bekommen sie verschiedene Antworten, eröffnen sich ihnen Zugänge zu völlig verschiedenen Phänomenen. Somit stellt sich Wissenschaft als Spezialfall methodischer Erkenntnisgewinnung dar und führt ihrerseits durch die Differenzierung ihrer Methodik zur Bildung immer feiner differenzierter Disziplinen.

4 „Alle Menschen streben von Natur nach Wissen“ (Aristoteles 1994, S. 37). „Grundthema aller menschlichen Bemühung [...]: Die Entfaltung des Bewusstseins“ (Gebser 2010, S. 71).

5 Platon 2002, Theaitetos 155d; Aristoteles 1994, 982 b11; Descartes 2007; Peirce 1983, Dewey 1910, Steiner 1958b.

Da die menschliche Kulturgeschichte bisher überwiegend aus vorwissenschaftlichen Phasen besteht, liegt die Annahme nahe, dass in diesen frühen Epochen die genannte Vorbedingung für Wissenschaft einer *bewusstseinsmäßigen Distanz* zur Welt noch nicht oder erst anfänglich ausgeprägt war – und dass daher dem „menschliche[n] Uranliegen, Eigen- und Allerleben als Sinneinheit zu erfassen“ auf andere Weise nachgegangen wurde (Witzenmann 1987, S. 47). Indem sich der Mensch, in welcher Form und Intensität auch immer, mit der Welt konfrontiert sieht – sei es durch die Notwendigkeit, in einer wilden Natur zu überleben, als Entdecker auf dem Meer zu navigieren oder schließlich auch nach der Beziehung von Materie und Bewusstsein zu fragen –, versucht er diese Herausforderungen nach seinen Möglichkeiten zu bewältigen und damit neue Verbindungen mit der Welt zu etablieren. So verschieden diese Bewältigungs- und Verbindungsformen auch sind, so klingt in ihnen, hinausgehend über die Sicherung des bloßen Überlebens, doch stets auch das Motiv der Bewusstseins- und Erkenntnisbildung an. Daher können nicht nur moderne Wissenschaft, sondern auch magisches Jagdritual, alchemistische Praxis, mystische Versenkung und religiöser Kultus als *epochenspezifische Methoden* zur „Vereinigung und Sympathie mit dem Weltwesenhaften“ (Scheler 1925) verstanden werden. Mit diesem bezüglich unseres wissenschaftlichen Zeitalters dezentrierten Blick auf seine bewusstseinsgeschichtliche Einbettung beginnt sich die apodiktische Kluft zwischen vorwissenschaftlichen Bewusstseinsformen und heutiger Wissenschaft zu verringern, was auch an folgenden Äußerungen deutlich wird: „Der Glaube an die Wissenschaft spielt die Rolle der herrschenden Religion unserer Zeit“ (Weizsäcker 1990, S. 3). „Und die meisten gebildeten Menschen beugen sich in der Öffentlichkeit der Meinungsmacht der Naturwissenschaft und bekennen sich zum orthodoxen Glauben“ (Sheldrake 2012, S. 39). Diese Einschätzungen zweier Naturwissenschaftler verdeutlichen eine sonderbare Vermischung verschiedener, religiöser und wissenschaftlicher Bewusstseinshaltungen. Angesichts dieses Phänomens sollten ältere mentale Organisationsformen nicht einfach als „defizitäre Modi ihnen folgender bzw. heutiger Denkformationen“ abgetan werden (Steenblock 2000, S. 20; Barz 1994). Vielmehr wäre zu untersuchen, in welchem Verhältnis vorwissenschaftliche Erkenntnishaltungen und Praktiken zu jenen heutiger Wissenschaft stehen. Wenngleich zwar beide der Erscheinung und konkreten Ausführung nach verschieden, sogar inkommensurabel erscheinen, so können sie doch als der gleichen menschlichen Grundintention folgende „kulturelle Ausdrucksgebärden“ (Witzenmann 1987, S. 46) verstanden werden, in denen sich der Versuch artikuliert, die mentale Trennung von der Welt zu überwinden. Dieses ambivalente Verhältnis soll nun genauer untersucht werden.

2.1 Zum Verhältnis älterer und jüngerer Bewusstseinsformen

Ein erstes Heraustreten des Menschen aus seiner Eingeflochtenheit in die Natur beschreibt Jean Gebser (2010) anhand der magischen Bewusstseinsstruktur. Der Mensch wird sich seines Ausgeliefertseins an die Naturkräfte, seines Gebanntseins in ihnen schmerzlich bewusst und antwortet mit dem im magischen Ritual realisierten Gegenbann. Im Jagdzauber gewinnt der Mensch Macht über das Tier, indem er es zunächst symbolisch darstellt und anhand dieser Darstellung symbolisch erlegt. Die Macht über die Natur artikuliert sich hier – wie auch prinzipiell in nachfolgenden Epochen – als im mentalen Innenleben des Menschen entwickelte und herausgesetzte, in ritueller Zeichnung und Handlung artikuliert Konzentration psychischer Energie, als „Entäußerung innerer Kräfte“ (Gebser 2010, S. 89). Die kollektiv vollzogene Antizipation des Jagderfolgs verobjektiviert diesen und macht ihn dadurch im Modus eines bewussten Zugriffs, einer bewussten Vereinigung mit der Welt, kontrollierbar. Dass es hier nicht bloß um instrumentellen Erfolg geht, sondern gerade auch um einen mentalen Ausgleich, eine Besänftigung der Natur für den als Frevel empfundenen Akt der Tötung, zeigt der zweite, nach erfolgreicher Jagd vollzogene Teil des Rituals, der in der schrittweisen Auslöschung der Zeichnung besteht. Die im menschlichen Eingriff in die Natur entstandene Störung ihres Gleichgewichts wird wieder ausgeglichen, der einzelne Tötungsakt wird in den Gesamtzusammenhang des Lebens eingebettet.

Wenngleich diese kulturelle Ausdruckgebärde in einem noch unindividualisierten, prärationalen Bewusstseinszustand vollzogen wird, so entspricht sie doch einer grundsätzlichen *Struktur des Trennens und Verbindens*, die sich in der weiteren Bewusstseinsgeschichte und schließlich auch in der Entstehung heutiger Wissenschaft nachweisen lässt. Dabei lassen sich folgende Schritte unterscheiden: Die Differenzerfahrung (Hunger) bildet den Ausgangspunkt, der aber nicht im Modus des Reiz-Reaktionsschemas unmittelbar in eine Handlung umschlägt. Vielmehr erfolgt zunächst eine mentale Verbindung in der rituellen, „theoretisch zu planenden“ Handlung, bevor diese praktisch, „experimentell“ realisiert wird. Das bei Erfolg einsetzende Trennungserlebnis (Frevel) veranlasst, analog zum „Einzelbefund“, wiederum eine auf „theoretische Integration“ zielende Verbindung mit der Natur. Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Struktur werden auch die Hinweise verschiedener Autoren auf das Verhältnis ihrer disparaten Erscheinungsformen verständlich, nämlich in dem Sinne, dass ältere oder ursprünglichere Bewusstseinsformen im Laufe der Entwicklung nicht einfach von jüngeren abgelöst werden und verschwinden, sondern – zunächst unterbewusst – weiterwirken (Jung 1957; Gebser 2010; Habermas 1985; Witzmann 1987; Weizsäcker 1990). Entsprechend der angedeuteten Analogie

lässt sich ein Fortwirken der magischen Bewusstseinshaltung an den heutigen Phänomenen der Machtpolitik, der Wissenschaftsgläubigkeit und der Technikhörigkeit illustrieren.⁶ Dies macht deutlich, dass die spezifischen Erscheinungsformen bzw. Stufen der Bewusstseinsentwicklung für eine ganze Epoche kulturstiftend sein können, während sie in ihrem vereinseitigten, unterbewussten Fortwirken auch den Niedergang einer Kultur befördern können. Gebser bezeichnet dies als *effiziente* bzw. *defiziente* Wirkung von Bewusstseinsformen (Gebser 2010).

Ein ähnlich ambivalentes Verhältnis des rationalen, wissenschaftlich geschulten Bewusstseins zu älteren Bewusstseinsformen kann auch in Bezug auf die im näheren geschichtlichen Umfeld der modernen Naturwissenschaft angesiedelte Alchemie festgestellt werden (Wagemann 2015b). Während die verfahrenstechnisch-materiellen Aspekte alchemistischer Praktiken zwar durchaus in einem vorbereitenden Kontext für heutige Disziplinen wie Chemie und Pharmakologie gesehen werden können, wird deren prärationale Verquickung mit dem Bewusstsein des Forschers kategorisch abgelehnt (Tetens 2013; Ullrich 2015). Für die eigentlichen Alchemisten standen aber gar nicht die stoffliche Verwandlung von Blei in Gold oder Erfindungen wie das Porzellan im Zentrum ihrer Bemühungen (Skiera 2010, S. 265), sondern eine mystisch-spirituelle Steigerung ihres Bewusstseins (Hitchcock 1857; Silberer 1914). Ähnlich wie beim magischen Jagdzauber dienten ihnen die stofflichen Prozesse im Kontext einer pantheistischen Haltung als realsymbolischer Ausdruck innerer, mentaler Vorgänge, hier der mystischen Kommunion mit Gott. Wiederum begegnet uns das bewusstseinsgeschichtliche Motiv einer Wiedervereinigung mit der als getrennt erfahrenen Welt, wobei die gegenständlich-materielle Symbolik der Alchemie die intendierten mentalen Vorgänge folgendermaßen zum Ausdruck bringt: „Das schlechte Metall nimmt (nach der Reinigung, Schmelzung usw.) bei der Tingierung durch den

6 „Nicht nur unsere Maschinen und unsere Mechanik, auch die heutige Machtpolitik entspringen letztlich dieser magischen Wurzel: die Natur, die Umwelt und die Anderen müssen beherrscht werden, damit der Mensch nicht von ihnen beherrscht werde; diese Furcht, dass man gezwungen sei, das Außen zu beherrschen (um nicht von ihm beherrscht zu werden), ist symptomatisch gerade auch für unsere Epoche“ (Gebser 2010, S. 96).

„Das Ritual gibt die Regeln des rechten Verhaltens gegenüber denjenigen übermenschlichen Mächten an, von denen wir alle in unserem ganzen Leben abhängen. Diese Regeln kann der moderne Mensch meist nicht mehr verstehen. Er kann in sich den Bewusstseinszustand nicht mehr erzeugen, nicht einmal in spielerischer Weise, in dem ein Mensch lebt, der an die Wirklichkeit dieser Mächte glaubt. Dabei könnte er eine recht gute Analogie dieses Bewusstseinszustandes in seinem eigenen Glauben an die Naturgesetze finden und in seiner Bereitschaft, die Gebrauchsanweisungen zu befolgen, die mit jedem Stück moderner Apparatur mitgeliefert werden. [...] Wenn du nicht lernst, den richtigen Hebel zu drehen, wirst du nie fahren lernen. Wenn du nicht lernst, die richtige Zauberformel im richtigen Augenblick zu sagen, werden dir die Dämonen nie gehorchen“ (Weizsäcker 1990, S. 8).

Stein der Weisen die Natur des Goldes, d.h. die göttliche Natur an. [...] Das bei der ‚Erwärmung‘ im ‚Gefäß‘, d.h. im Menschen, Empordampfende ist die in höhere Regionen emporsteigende Seele; regengleich herabdestillierend [...] bringt sie jedesmal der dürstenden Materie einen göttlichen Gewinn mit“ (Silberer 1914, S. 213). Der gleichen Struktur wie im Jagdritual folgend, nur in umgekehrter Darstellungsfolge, wird hier zunächst die Reintegration des »schlechten Metalls« (dieses entspricht dem Resultat des Tötungsaktes), des aus dem göttlichen Zusammenhang Herausgefallenen, beschrieben: Aufsteigen der menschlichen Seele. Von dort aus geht es im zweiten Schritt um das, was der Mensch wiederum in der materiellen Welt bewirken kann: die verdichtende »Destillation« (Konzentration) des »göttlichen Gewinns« in einem individuellen Akt der Erkenntnis oder Handlung (entspricht der rituellen Zeichnung). Da der individuelle Akt aber wieder aus der »göttlichen Natur« heraustritt, sich entäußert und damit zum »Schlechten« absteigt, bedarf es einer fortgesetzten Wiederholung dieses zyklischen Vorgangs.

Über die praktische Handhabung von Verdampfungs- und Destillationsvorgängen hinaus kann auch anhand dieses Beispiels aus der Alchemie ein struktureller Bezug zur heutigen Wissenschaft hergestellt werden. Wie oben anhand des magischen Jagdzaubers angedeutet, kann auch der Transformationsprozess des mystischen Auf- und Absteigens strukturell mit der Dynamik des heute üblichen Forschungsprozesses verglichen werden, nämlich mit dem Verhältnis zwischen Theorien und empirischen Daten. Der »Gott« bzw. das »Gold« der heutigen Wissenschaft, das sie zu mehrern und zu sichern sucht, entspricht ihrem theoretischen Wissen, der »ungeläuterte Adept« bzw. das »schlechte Metall« den noch uninterpretierten Daten (Wagemann 2015b). Aus wissenschaftstheoretischer Sicht kann der Vorgang der Wissensgewinnung als dynamisches Zusammenspiel von Induktion (verallgemeinernde Einbettung einzelner Daten, Verbindung) und Deduktion (Ableitung hypothetischer Einzelfälle aus allgemeinen Gesetzen, Trennung) verstanden werden. Als solcher bezieht er sich inhaltlich zwar auf äußere, objektive Gegenstände, ist aber faktisch nicht ohne das Bewusstsein der Forscher bzw. außerhalb dessen möglich (Hayward 2007). Strukturell gesehen folgt der heutige Forscher dem gleichen mentalen Muster eines (induktiven) Aufsteigens und eines (deduktiven) Absteigens, dem bereits in prä-rationaler Bewusstseinshaltung vollzogene Praktiken und Ausdrucksformen entsprechen.

2.2 Effizienz der neuzeitlich-wissenschaftlichen Bewusstseinshaltung

Dienten die Beispiele aus Magie und Alchemie mit ihren impliziten strukturellen Bezügen zur neuzeitlichen Bewusstseinshaltung zunächst dazu, die These eines durchgängigen Motivs in der menschlichen Bewusstseins-

geschichte zu stützen, so ist jetzt genauer auf die Merkmale einzugehen, durch welche sich das moderne wissenschaftliche Bewusstsein von seinen Vorläufern absetzt. Oben wurde bereits davon gesprochen, dass *sich* Wissenschaft, relativ unabhängig von ihren Themen, vor allem durch ihre Methode *definiert*. Und hier ist gerade die reflexive Formulierung entscheidend, nämlich dass der definatorische Akt nicht nur implizit und faktisch erfolgt, sondern bewusst als explizite Ausdrucksleistung vollzogen wird. Zu wissen, was man tut, um neues, bislang unbekanntes Wissen zu gewinnen, ist ein wichtiges Merkmal auf dem Weg zur Entstehung von Wissenschaft. Bereits im 13. Jahrhundert unterschied Roger Bacon mit der Wissensübernahme von Autoritäten, argumentativer Begründung und experimentell prüfender Erfahrung verschiedene Formen der Erkenntnisbildung und favorisierte die durch eigene Erfahrung erreichbare Sicherheit und Autonomie (Lay 1981). Das schien für ihn allerdings in keinem Widerspruch zu seinem religiösen Glauben und der Ausübung alchemistischer Praktiken zu stehen – ein Phänomen fließenden Bewusstseinswandels, das bei einer Reihe von Forschern bis hin zu Isaac Newton nachgewiesen ist (Steenblock 2000) und der These eines durchgängigen Entwicklungsmotivs mit verschiedenen Erscheinungsformen entspricht. Zu dem methodischen Selbstbewusstsein, das in einem gewissen Sinn auch schon die mittelalterlichen Mystiker und Alchemisten hatten, tritt im Laufe der Wissenschaftsgeschichte aber noch ein weiteres Element hinzu, nämlich eine immer stärkere Distanzierung von der Welt und damit ihre vollständige Entzauberung bezüglich metaphysischer Zusammenhänge (Horkheimer/Adorno 2006). Denn je genauer der Forscher weiß, was er zu tun hat, um zu sicheren Erkenntnissen zu gelangen, umso genauer weiß er auch, was er zu unterlassen hat, nämlich zum Beispiel Erklärungsmuster zu bemühen, die sich auf (gemäß des neuzeitlichen methodischen Paradigmas) unbeobachtbare metaphysische Entitäten wie z.B. den „Stein der Weisen“ oder „Gott“ beziehen⁷. Gerade aus dem Zusammenspiel dieser polaren methodologischen Aspekte, der systematischen Steigerung der methodischen Kontrolle durch den Forscher wie auch der systematischen Abschwächung metaphysischer, unsachgemäßer, subjektiver Einflüsse ist die Erfolgsgeschichte der neuzeitlichen Wissenschaft zu begreifen, die mit jener der Naturwissenschaft einsetzte, sich alsbald aber auf alle Wissensgebiete auszuweiten begann.

Diese Entwicklung wird durch die von Helmut Kiene (2001) dargestellten, in den vier mit Galileo Galilei (1564-1642) beginnenden Jahrhunderten entwickelten paradigmatischen Säulen empirischer Forschung anschaulich

7 Auch für viele moderne Physiker stellten Wissenschaft und Mystik keinen Widerspruch dar. Allerdings hielten sie diesen Teil ihrer Welt- und Lebensauffassung aus ihrer wissenschaftlichen Arbeit heraus (Dürr 1986).

nachgezeichnet. Sie beginnt mit der Forderung Francis Bacons (1561-1626), sich nicht auf Gelegenheitsbeobachtungen zu verlassen, um diese zum fragwürdigen Ausgangspunkt spekulativ-dogmatischer Theoriebildung zu machen, sondern Phänomene vorsätzlich und künstlich zu erzeugen, um sie systematisch untersuchen zu können. Der Experimentator stellt sich bewusst in Opposition zum Naturphänomen und isoliert durch seinen Eingriff kontrollierbare Effekte, deren Gesetzmäßigkeit sich im besten Fall mathematisch darstellen lässt. Diese Form methodischer Forschungsaktivität galt Bacon gewissermaßen als ein *internalisierter Werkzeuggebrauch*: „Weder die bloße Hand noch der sich selbst überlassene Geist vermag Erhebliches; durch Werkzeuge und Hilfsmittel wird das Geschäft vollbracht; man bedarf dieser also für den Verstand wie für die Hand. Und so wie die Werkzeuge die Bewegung der Hände erwecken und leiten, so müssen auch die Werkzeuge des Geistes den Verstand stützen und behüten“ (Bacon 2013, S. 31). War hiermit ein allgemeiner Grundstein des naturwissenschaftlichen Selbstverständnisses gelegt, so orientierten sich die nächsten Schritte an der Frage nach dem kausalen Zusammenhang von Phänomenen. Eine erste Sicherheit bezüglich der Frage, wodurch ein Phänomen verursacht wird, wurde von David Hume (1711-1776) in der Möglichkeit gesehen, dieses Phänomen nicht nur einmal, sondern beliebig oft zu beobachten (Hume 1904). Damit soll vermieden werden, einmalige Begleiterscheinungen von Phänomenen, die aus subjektiver Perspektive in metaphysischer Hinsicht womöglich bedeutsam erscheinen, mit deren tatsächlichen Ursachen zu verwechseln. Allerdings kann auch aus einem wiederholten gemeinsamen Auftreten zweier Phänomene noch keineswegs auf deren kausale Verknüpfung geschlossen werden. Zu der bloßen Replizierbarkeit von Phänomenen musste noch ein anderes methodisches Element kommen, das von John Stuart Mill (1806-1873) entwickelt wurde: Die Vergleichskontrolle. Fügt der Forscher zu einem von zwei identischen Fällen eine weitere Bedingung hinzu und tritt in diesem Fall ein bestimmter Effekt ein, im anderen aber nicht, so besteht eine große Wahrscheinlichkeit, dass diese Bedingung Ursache für den beobachteten Effekt ist (Mill 2002). Hier markiert das künstliche Erzeugen beliebig vieler »identischer Fälle« und das willkürliche Hinzufügen oder Weglassen experimenteller Bedingungen die nochmals gesteigerte Kontrolle des Forschers. Ein letzter Schritt, insbesondere wenn es um komplexe, zum Beispiel personenbezogene Daten geht, besteht darin, den etwaigen Einfluss verborgener Faktoren (zum Beispiel Alter, Geschlecht usw.) dadurch zu eliminieren, dass die Zuordnung der Einzelfälle bzw. -proben oder Versuchspersonen zu den experimentellen Bedingungen zufällig (randomisiert) erfolgt. Das von Ronald Fisher (1890-1962) eingeführte Paradigma der Randomisierung erlaubt es in einem vorher unerreichten Maße, irreführende Korrelationen in Messdaten von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu unterscheiden (Fisher 1935). Es wurde so in

den verschiedensten Disziplinen (Biologie, Psychologie, Sozialwissenschaft, Ökonomie), an denen sich auch die heutige Erziehungswissenschaft orientiert, zu einem Standardkriterium empirischer Labor- und Feldforschung.

Drei Aspekte dieser Entstehungsskizze heutiger empirischer Wissenschaft sind hier von Interesse. Die ersten beiden werden im Folgenden behandelt, der dritte im nächsten Unterkapitel. Erstens folgt jeder dieser Schritte und damit auch die sie umfassende Entwicklung der schon für ältere Bewusstseinshaltungen aufgewiesenen Dynamik eines Trennens (bzw. Distanzierens) und Verbindens (bzw. Integrierens) von Mensch und Welt. Zweitens kann in der spezifischen Form, in der das wissenschaftliche Bewusstsein erwacht, eine gegenüber älteren Bewusstseinshaltungen neue Tendenz entdeckt werden. Wie schon angedeutet, hängt diese Neuerung mit der Fähigkeit zusammen, die Dynamik des Trennens und Verbindens nicht mehr rituell träumend, sondern zunehmend wachbewusst auszuüben und ihren Vollzug dadurch immer lückenloser kontrollieren zu können. Denn die ersten Pioniere der Naturwissenschaft konnten auf keine Autoritäten oder Traditionen zurückgreifen, die ihnen ein bestimmtes Vorgehen nahegelegt hätten. Vielmehr mussten sie sich selbst mit Blick auf ihre unbeantworteten Fragen den Weg erfindungsreich bahnen, der sie zu sicheren, das heißt aber weder übernommenen noch erfundenen Antworten führen konnte.⁸ Dergestalt wird im systematischen Experimentieren die zielgerichtete *Eigenaktivität* des erkennenden Menschen bezüglich der zu erkennenden Welt verstärkt, zugleich aber sein inhaltlicher und erlebnismäßiger *Eigenbezug* zu ihr konsequent eliminiert. Es ist kein Zufall, dass der Auftakt zur Erfolgsgeschichte der Wissenschaft die Physik und innerhalb dieser die Mechanik war. Denn an räumlich und zeitlich fixierbaren, damit quantifizierbaren und vom alltäglichen Umgang abstrahierbaren materiellen Objekten ließ sich die methodische Distanz und Kontrolle am leichtesten etablieren. Während der Forscher selbst auf diesem Wege zunehmend aktiv und autonom wird, entfernt er sich paradoxerweise immer weiter von sich selbst. Zunehmend selbstbewusst erfolgt sein Tun bezüglich der äußeren, immer mehr zum Mechanismus erstarrenden Welt, womit zugleich das prärationale Bewusstsein einer unlösbaren Rückbindung an eine holistische Lebenswelt verblasst.⁹ Das Ideal methodischer Objektivität besteht ja gerade darin, alle unsachgemäßen, insbesondere subjektseitigen Involvierungen zum Verschwinden zu bringen. Wenngleich also die Bewusstseinsverfassung nach wie vor durch ein Trennen und Ver-

8 Johannes Kepler spricht vom „Dornengestrüpp der Untersuchungen [...], durch das ich mich hindurchgezwängt habe“ (Kepler 1922, S. 60).

9 Steenblock spricht in diesem Kontext von einer „Desakralisierung des Kosmos zur Weltmaschine“ und dem allgemeinen „Kompetenzverlust der Theologie“ (Steenblock 2000, S. 154).

binden von Mensch und Welt bestimmt ist, so ist doch eine Verlagerung dieser Charakteristik in Richtung Trennung bzw. Distanz festzustellen¹⁰. Damit geht einerseits eine wachsende Bewusstheit des wissenschaftlichen Erkenntnisvorgangs einher, andererseits isoliert sich der Mensch auf diesem Weg von allen bisher tradierten Faktoren der Sinnstiftung. Er erringt einen Gewinn an Erkenntnissicherheit im Objektwissen, bezahlt diesen aber mit einem Verlust seines ursprünglichen Bezugs zur Natur. Gebser (2010) beschreibt diesen Bewusstseinswandel als Übergang von der magischen *Unität* als Verschlungenheit mit der Natur über die mythische *Polarität*, deren Pole in einem komplementären, dynamischen Verhältnis zueinanderstehen, bis zur rationalen *Dualität*, deren Seiten (Subjekt/Objekt, wahr/falsch) sich immer unvermittelter gegenüberstehen.

2.3 Defizienz der neuzeitlich-wissenschaftlichen Bewusstseinshaltung

Mit der unvermittelten Dualität von Objekt und Subjekt und dem damit einhergehenden Verlust an natürlicher Eingebundenheit und spirituellem Sinnempfinden beginnen sich auch defiziente Merkmale in der neuzeitliche Bewusstseinshaltung auszuprägen. Denn das nach wie vor gültige Leitmotiv der Verbindung des Menschen mit der Welt muss sich nun anders artikulieren. So besteht ein dritter Aspekt der dargestellten Entwicklung in der angedeuteten Übertragung der zunächst für den materiellen Gegenstandsbereich entwickelten Methodologie auf Phänomene wie Leben, Bewusstsein und Gesellschaft. Mit dem Erfolg der Leitdisziplinen Physik und Chemie in Forschung und Technik wird aber nicht nur deren Methodologie zum Vorbild der Lebens-, Human- und schließlich auch Geisteswissenschaften erkoren, sondern zugleich auch ihre materialistische Ontologie übernommen (Rey 1908).¹¹ Eigentlich lag es im aufklärerischen Programm der Naturwissenschaft, Erkenntnissicherheit unabhängig von metaphysischen Bezügen nur durch das

10 „Physik ist der Prozess einer bestimmt gearteten Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, in der er sich ursprünglich in selbstverständlicher Verschlungenheit vorfand. Sie ist ein konstruktives Sich-Absetzen des Menschen von der Natur, das Subjekt und Objekt in einer bestimmten Weise trennt und formt. Dabei wird, was Natur für uns ist, verändert, und auch wir selbst werden verändert, indem wir uns zu ‚Beobachtern‘ verengen und die Natur in eine einseitige, enge, nicht voraussetzungslose Perspektive rücken, die uns nun das ‚physikalische Naturbild‘ sehen lässt. Und nicht so, als ob dieses Bild nun die wahre, die einzige, die wirkliche, die eigentliche, die richtige Natur zu sein beanspruchen dürfte. Es ist eine Projektion, ein Aspekt, eine Sehweise, ja das Ergebnis einer Behandlungsweise“ (Wagenschein 1995, S. 12).

11 „Methodik und Seinsvoraussetzungen der Naturwissenschaft des Anorganischen, speziell der Physik (des 19. Jahrhunderts), werden auf Realität überhaupt und im ganzen übertragen“ (Windelband 1957, S. 583).

methodische Vorgehen zu gewährleisten. Aber die in Bezug auf den materiellen Gegenstandsbereich erreichte methodische Sicherheit sowie die dadurch ermöglichten technischen Erfolge begünstigten eine andere, ebenfalls metaphysische Abhängigkeit: den Glauben, dass letztlich alles materiell und damit in gleicher Weise berechen- und handhabbar sei (Hayward 2007). Dies erinnert an den alten Witz von dem Betrunkenen, der nachts im Lichtkegel einer Laterne auf dem Boden herumkriecht und etwas sucht. Ein hilfsbereiter Polizist fragt ihn, was er denn suche, worauf er antwortet, er habe seinen Schlüssel verloren. Auf die Nachfrage des Polizisten, ob er sich sicher sei, den Schlüssel gerade dort, unter der Laterne verloren zu haben, antwortet der Mann: „Nein, es war dort drüben im Dunkeln, aber hier sehe ich wenigstens etwas“ (Weizenbaum 1978). Trunken von Erfolgsgewissheit nur noch im Licht der naturwissenschaftlichen Standardmethode zu suchen, erscheint zwar im aufgezeigten Entwicklungszusammenhang verständlich, garantiert aber nicht, dass man in Bezug auf den im Dunkeln verlorenen Schlüssel – die ursprüngliche Verbindung zur Natur – fündig wird. Das, was die Methodik der Physik und Chemie zutage fördert, ist ihrem „Aspekt-Charakter“ (Wagenschein 1995, S. 12) bzw. ihrer „Perspektivität“ (Gebser, 2010) gemäß materiell. Alles Nicht-Materielle, beziehe es sich auf die Welt (Gott, Kosmos) oder den Menschen (Seele, Geist), entzieht sich ihr und wird daher aus der Wissenschaft thematisch ausgeklammert.¹² Der Bezug zum Nicht-Materiellen, Geistigen, der jahrtausendlang das Erleben und Denken der Menschheit bewegt und Kulturen gestiftet hat, wird in den Bereich privaten Dafürhaltens verwiesen. Wissenschaft beschäftigt sich mit dem rational Nicht-Fassbaren bestenfalls noch in der Form eines distanzierten, exotischen Forschungsobjekts, dem man im gleichen methodischen Stil intellektueller Bemächtigung beizukommen versucht, wie beliebigen anderen Gegenständen des Interesses.¹³ Aus ihrem engen, methodischen und theoretischen Bereich versucht die heutige Wissenschaft solche Annahmen möglichst fernzuhalten.

Durch diese seit Kants Kritik an Introspektion und Mystik (Kant 1974) unternommene „Austreibung des Irrationalen“ (Böhme/Böhme 1985, S. 187) versucht sich die rationale Bewusstseinshaltung ihrer selbst zu versichern. Doch das Ausgetriebene wirkt untergründig weiter, sei es als unerkennbares *Ding an sich* (Kant) oder als nicht unmittelbar zugängliches, die Psyche aber beherrschendes *Unterbewusstes* (Freud), und trübt so den Absolutheits-

12 „Um der abergläubischen Furcht vor der Natur zu entgehen, hat sie die objektiven Wirkungseinheiten und Gestalten ohne Rest als Verhüllungen eines chaotischen Materials bloßgestellt und dessen Einfluß auf die menschliche Instanz als Sklaverei verflucht bis das Subjekt der Idee nach ganz zur einzigen unbeschränkten, leeren Autorität geworden war. Alle Kraft der Natur wurde zur bloßen, unterschiedslosen Resistenz für die abstrakte Macht des Subjekts“ (Horkheimer/Adorno 2006, S. 97).

13 Zum Beispiel in Religionswissenschaft, Mystikforschung, Esoterik- und Meditationsforschung.

anspruch der Wissenschaft. Spätestens mit Emil du Bois-Reymonds „Ignorabimus“ wird klar, dass die durch das Ziehen unüberwindbarer Erkenntnisgrenzen erkaufte Sicherheit nicht weiterführt. Denn einerseits stand für ihn fest, *dass* Bewusstsein rein materielle Ursachen haben müsse, andererseits hielt er es für unmöglich, jemals herauszufinden, *wie* aus materiellen Vorgängen im Gehirn Bewusstsein entstehe (Bois-Reymond 1927). Und dort, wo diese Frage heute im Sinne einer materialistischen Identitätstheorie beantwortet werden soll, ist wiederum ein Rückfall in eine ältere Bewusstseinshaltung zu verzeichnen, wenngleich gekleidet ins schillernde Gewand einer komplexen wissenschaftlichen Theorie. So nimmt Hans Flohr an, „1. dass Bewusstseinszustände identisch sind mit repräsentationalen Zuständen höherer Ordnung; 2. dass Repräsentationen höherer Ordnung durch eine spezielle Klasse von Assemblies instantiiert werden; 3. dass die Bildung derartiger Assemblies einen Bindungsmechanismus erfordert, der große und relativ stabile Assemblies ermöglicht; 4. dass dieses binding durch einen speziellen Synapsentyp, die NMDA-Synapse geleistet wird“ (Flohr 2002, S. 55). Oder ganz einfach in Wolf Singers Worten: „Sie sind doch Ihr Gehirn, wer sonst?“ (Singer 2009). Indes widerspricht die Annahme einer Identität von Materiellem (neuronalen Vorgängen) und Mentalem (phänomenalem Bewusstsein) der unbestechlich analysierenden, Phänomene genau differenzierenden Methodik, mit der die Naturwissenschaft ursprünglich angetreten war (Wagemann 2010). Sie entspricht vielmehr, wie am Beispiel des Jagdrituals demonstriert wurde, einer magischen Bewusstseinshaltung, in der mentales Ereignis (Antizipation des Jagderfolgs), Repräsentation (Zeichnung und symbolische Erlegung) und Repräsentiertes (realer Jagdvorgang) unlösbar ineinander verwoben sind (Chalmers 1995; Horkheimer/Adorno 2006, S. 16).¹⁴ Folgt man der Identitätstheorie, so fallen wenigstens zwei Aspekte des semiotischen Dreiecks (Bedeutung – Symbol – Ding), nämlich das mentale Ereignis (Bedeutung) und seine neuronale Repräsentation (Symbol), zusammen. Paart sich der identitätstheoretische Ansatz, wie bei namhaften Hirnforschern und Neurophilosophen (Singer 2009; Roth 2013) der Fall, noch mit einer konstruktivistisch-skeptizistischen Haltung, so ist ferner fraglich, in welchem Sinn überhaupt von realen Dingen und Vorgängen in einer realen Welt gesprochen werden kann¹⁵: „Unser Leben gleicht dem Leben in einer Gefängniszelle. Die Fenster nach draußen sind unsere Sinnesorgane. Wir nehmen nur wahr, was sie uns vermitteln. Dabei wird die eindringende Wirklichkeit

14 „Das Transzendenzerlebnis geht [...] auf das Fortleben einer älteren in einer jüngeren Bewusstseinsverfassung zurück“ (Witzenmann 1987, S. 53).

15 „Mir ist ja die bewusstseinsunabhängige Realität per definitionem nicht zugänglich. Mein Gehirn [...] hat keinen Kontakt zur Außenwelt. Die Gesamtheit meiner Erlebniswelt ist ein reines Gehirnkonstrukt“ (Roth 2013, S. 128).

durch die Verrechnungskünste der Sinnesorgane und des Nervensystems verfälscht. [...] Sinnesorgane sind die einzigen Informationsquellen eines Organismus über seine Umwelt“ (Lathe 2009, S. 45). Dieses, einem aktuellen Schulbuch, entlehnte Zitat macht deutlich, welche Art von Wissen heute als wissenschaftlich gesichert und insofern als pädagogisch legitimiert gilt. Es ist die methodische Selbstsicherheit der Naturwissenschaft, die aber im unmerkten Überschreiten der von ihr selbst gezogenen Grenze zu einer Scheinsicherheit und schließlich zu einer grundsätzlichen Verunsicherung des menschlichen Erkenntnisvermögens wird. Entweder weicht der Forscher vor der Begrenzung des methodischen Lichtkegels resignativ zurück oder er überschreitet sie ungesichert und fällt in bewusstseinsgeschichtlich ältere Haltungen zurück. Ob hier ein geeignetes Bezugssystem für Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis zu finden ist, ist zweifelhaft. Die Frage, ob es in dieser Situation einen dritten Weg für das heutige menschliche Erkennen gibt, wird im dritten Teil dieses Aufsatzes behandelt.

2.4 Trennen und Verbinden als Grundstruktur der Bewusstseinsentwicklung

Die bisherige Untersuchung zusammenfassend ergibt sich eine unfertige und ambivalente Skizze des heutigen menschlichen Erkenntnisvermögens. Einerseits prägt die moderne Naturwissenschaft das Welt- und Selbstbewusstsein aller heute lebenden Menschen in fundamentaler Weise, auch jener, die nicht als Wissenschaftler arbeiten. Insofern ist sie sozusagen „das absolute Organ der Kultur, und die Geschichte der Naturwissenschaft ist die eigentliche Geschichte der Menschheit“ (Bois-Reymond in Steenblock 2000, S. 162). Denn wie gezeigt läuft die Bewusstseinsentwicklung konsequent auf das naturwissenschaftliche Erkennen hinaus, das in seinem Sinne allein wahres Erkennen ist. Andererseits wird die Absolutheit dieses Anspruchs durch die Tatsache relativiert, dass ein konsequentes Verfolgen der naturwissenschaftlichen Erkenntnishaltung an seine eigenen Grenzen führt und damit im Sinne seiner aufklärerischen Programmatik reaktionär wird.¹⁶ Oder es ignoriert diese Grenzen und reproduziert unwillkürlich Denkmuster und Verhaltensweisen, die älteren, überwunden geglaubten irrationalen Bewusstseinsverfassungen entsprechen und somit das Erkenntnistreben auch nicht weiterführen. Unabhängig davon, ob sich die im wissenschaftlichen Mainstream bekundende

16 „Bestehende Glaubenssätze zu hinterfragen ist nicht unwissenschaftlich, sondern gehört eigentlich zum Wesen der Wissenschaft. Was Wissenschaft schöpferisch macht, ist der Geist des aufgeschlossenen Forschens.“ „Ich bin überzeugt, dass die Naturwissenschaften bei all ihren Erfolgen von überholten Glaubenssätzen behindert werden“ (Sheldrake 2012, S. 41, S. 44).

Bewusstseinshaltung resignativ-enthaltend oder erfolgsgewiss-produktiv gibt, lassen sich in ihrem methodischen Vorgehen epistemologische Strukturen nachweisen, die, jeweils in epochenspezifischer Form, auch älteren Bewusstseinshaltungen zugrunde liegen. Jedoch wird hier, z. B. im Unterschied zu der in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule diagnostizierten Dialektik der Aufklärung, nicht nur das defiziente „Zurückschlagen von Aufklärung in Mythologie“ berücksichtigt (Horkheimer/Adorno 2006, S. 33), sondern versucht, ein zwischen Effizienz und Defizienz oszillierendes Grundmuster der Bewusstseinsentwicklung nachzuzeichnen. Denn das von Horkheimer und Adorno als jeder Aufklärung immanent betrachtete, in seiner Isolation notwendig zu Distanzierung und Zerstörung führende Herrschaftsmotiv bleibt ohne die Grundintention der „Sympathie und Vereinigung“ (Scheler 1925, S. 12) phänomenologisch unvollständig. Insofern geht es hier auch nicht darum, nur eine kritische Haltung „gegen den Naturalismus oder die ‚wissenschaftliche Weltanschauung‘“ (Windelband 1957, S. 583) einzunehmen. Vielmehr ist diese Weltanschauung eine geschichtlich konsequente Erscheinungsform von Erkennen und Bewusstsein, wenn auch nicht ihre letztgültige.

Allen epochalen Bewusstseins- und Erkenntnishaltungen liegt ein charakteristisch gewichtetes Verhältnis zwischen Trennen und Verbinden von Mensch und Welt zugrunde. Dabei schreitet die geschichtliche Entwicklung offenbar von einer instinktiven, passiven Verbundenheit, der sich der Mensch emanzipativ zu entringen sucht, zu einer wachen, aktiven Distanziertheit, in der der Mensch die verlorene Rückbindung sucht, zunächst aber immer weniger finden kann. Wissenschaft, insbesondere Naturwissenschaft, kann als die aktuelle Erscheinungsform dieses Entwicklungsmotivs menschlichen Bewusstseins verstanden werden. Somit ist sie ein unabgeschlossenes „work in progress“, das einerseits defiziente Züge einer übersteigerten, sich selbst nicht mehr, vermutlich eher *noch nicht* verstehenden und dadurch in ältere Bewusstseinsformen zurückfallenden Rationalität zeigt. Andererseits weisen verschiedene alternative Ansätze darauf hin, dass Wissenschaft nicht auf ihre heutige Erscheinungsform festgelegt ist und insoweit noch unrealisierte paradigmatische Potenziale in sich birgt (Sheldrake 2012; Lommel 2009; Witzgenmann 1983). Der fundamentale Bewusstseinswandel, den die Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaft mit sich gebracht hat, schließt nicht aus, dass seine angemessene Fortsetzung auch die Entwicklung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisformen ermöglichen kann. Vielleicht, man kann sogar sagen: *Hoffentlich* werden die Menschen in einigen Jahrhunderten eine ähnlich fundamentale Wende zu verzeichnen haben wie wir heute bezüglich der vor-kopernikanischen Zeit.

3 Rudolf Steiners Epistemologie

3.1 Goethe und Fichte – explizit werdendes Trennen und Verbinden

Das im Vorangehenden in bewusstseinsgeschichtlicher Hinsicht untersuchte Motiv des Trennens und Verbindens hat Johann Wolfgang Goethe zur Grundlage seiner Naturforschung gemacht: „Ist das ganze Dasein ein ewiges Trennen und Verbinden, so folgt auch, dass die Menschen im Betrachten des ungeheuren Zustandes auch bald trennen, bald verbinden werden“ (Goethe 1977, S. 35). Der hier von Goethe gezogene Schluss kann in zwei Richtungen verstanden werden: Einerseits ist der Mensch Teil des „ganzen“, trennenden und verbindenden Daseins und verhält sich dementsprechend wie dieses. Andererseits erkennt („betrachtet“) der Mensch das Dasein gerade mittels seiner Tätigkeiten des Trennens und Verbindens als ein sich in entsprechenden Prozessformen artikulierendes. Der erste Aspekt führt vom Sein zum Menschen, was einer realistischen Perspektive entspricht (das Sein bestimmt das Bewusstsein), der zweite vom Menschen zum Sein, was einer idealistischen Haltung entspricht (das Bewusstsein bestimmt das Sein). Charakteristisch für Goethe ist die in diesem doppeldeutigen Schluss zum Ausdruck kommende Durchdringung, der Zusammenschluss von Sein und Erkennen, womit er sich offensichtlich in Opposition zur damals wie heute vorherrschenden Auffassung einer strikten Trennung von Sein und Erkennen, von Objekt und Subjekt setzt (Heisenberg 1968; Weizsäcker 1990). Bevor dieses Motiv weiter verfolgt wird, sei hier zunächst eine weitere Illustration von Goethes Auffassung einer wechselseitigen Beziehung von Mensch und Welt gegeben: „Wär nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt es nie erblicken; läg nicht in uns des Gottes eigne Kraft, wie könnt uns Göttliches entzücken?“ (Goethe 1982, Bd. 3, S. 88). Hier wie auch im obigen Aphorismus liegt das entscheidende Moment in dem auf Empedokles (495-435 v. Chr.) zurückführbaren, später im Neuplatonismus favorisierten Prinzip eines „Erkennens von Gleichem durch Gleiches“, sei es mittels sich entsprechender Tätigkeiten bzw. Prozessformen (Trennen, Verbinden) oder im Bezug bestimmter Aspekte von Mensch („Auge“, „in uns des Gottes eigene Kraft“) und Welt („Sonne“, „Göttliches“) aufeinander. Dem widerspricht Anaxagoras (499-428 v. Chr.), indem er umgekehrt behauptet, dass eine Bedingung für das Erkennen gerade die Andersheit des Erkennenden in Bezug auf das zu Erkennende sei. Seiner Auffassung gemäß ist es gerade der Unterschied, z. B. zwischen kalter Hand und warmer Flüssigkeit, der Erkenntnis in Form sinnlicher Wahrnehmung möglich macht. Allerdings lässt sich der scheinbare Widerspruch zwischen dem empedokleischen und dem anaxagoreischen Prinzip in Goethes Konzept auflösen: In Beziehung zum Sein steht der Mensch nicht nur in verbindender Tätigkeit, sondern auch in trennender

und in der letzteren kommt es gerade auf Unterschiede, Differenzen, Disparitäten an. Ferner kommt das anaxagoreische Differenzprinzip auch im Unterschied zwischen distanzierendem „Erblicken“ und hingeebenem „Entzücken“ zum Ausdruck.¹⁷ Insgesamt könnten beide Prinzipien aus Goethes Perspektive folgendermaßen bestimmt werden: Das empedokleische als *Trennung in der Verbindung*, insoweit die beiden Partner in gewisser Hinsicht gleich sind, zugleich aber auch unterscheidbar bleiben (sonst würde keine Erkenntnis stattfinden), das anaxagoreische als *Verbindung in der Trennung*, insofern die Bezogenheit der Partner aufeinander (Verbindung) gerade durch ihre Differenz bedingt ist.

Ist man ganz auf die intellektuellen Routinen des heutigen Wissenschaftsbetriebs fixiert und von ihrer Überlegenheit gegenüber jeglichen anderen Erkenntnisformen überzeugt, wird man auf solche „Gedankenspiele“ (Prange 2005, S. 91) nicht viel geben, berufen sie sich doch scheinbar bloß auf die Spekulationen vorsokratischer Philosophen sowie in Alchemie und Mystik tradierte Prinzipien (Kutschera 2008; Skiera 2010; Ullrich 2015). Jedoch dürfte anhand der Ausführungen im zweiten Abschnitt klar geworden sein, dass eine Untersuchung des Bewusstseins und seiner Geschichte unter den Aspekten des Trennens und Verbindens immerhin zu einer Aufklärung der Entstehung und Eigenart der naturwissenschaftlichen Erkenntnishaltung führen kann. Dabei macht das empedokleische Äquivalenzprinzip (Gleiches durch Gleiches zu erkennen) deutlich, dass die Menschen jeder Epoche die Welt im Licht ihrer Bewusstseinsverfassung, die „Sonne“ mit ihren „Augen“ sehen – und in diesem Rahmen auch zu einem epochenspezifischen Bewusstsein ihrer selbst kommen können. Dass diese Tatsache insbesondere auch für Wissenschaft gilt, ist im letzten Jahrhundert durch verschiedene Wissenschaftssoziologen bzw. -philosophen bestätigt worden. Zu nennen sind hier zum Beispiel Thomas S. Kuhn (1997) mit seinen Konzepten der *normalen Wissenschaft* und des *Paradigmenwechsels* sowie Ludwik Fleck (1980) anhand seiner Begriffe des *Denkstils* und des *Denkkollektivs*. Auch Karl Poppers (1989) kritische Diagnose der *Theoriebeladenheit aller Beobachtung* gehört in diesen Kontext –, der freilich schon von Goethe entdeckt worden ist.¹⁸ Andererseits macht sich das anaxagoreische Differenzprinzip in Form einer zunehmenden Subjekt-Objekt-Trennung als

17 Eine frühe Version einer Integration beider Erkenntnisprinzipien ist bei dem Mittelplatoniker Albinos (der im 2. Jh. lebte) zu finden: „Der Demiurg pflanzt der Seele die Prinzipien allen Seins ein, damit sie alles erkennen kann. In der Seele verbindet der Demiurg die unteilbare und die teilbare Wesenheit, ferner das Selbe und das Verschiedene. So wird die Erkenntnis des Gleichen durch Gleiches und des Ungleichen durch Ungleiches möglich“ (Deuse 1983, S. 87).

18 „Denn das bloße Anblicken einer Sache kann uns nicht fördern. Jedes Ansehen geht über in ein Betrachten, jedes Betrachten in ein Sinnen, jedes Sinnen in ein Verknüpfen, und so kann man sagen, daß wir schon bei jedem aufmerksamen Blick in die Welt theoretisieren“ (Goethe 1982, Bd. 3, S. 79).

die Bedingung geltend, unter der überhaupt immer wieder neue Erkenntnis gesucht wird. Dass eine konfrontative Entgegensetzung des Menschen zur Welt den Ausgangspunkt allen Erkenntnisstrebens – und damit zu neuen Formen der Weltbezogenheit – bildet, wurde bereits im ersten Abschnitt unter Verweis auf verschiedene Philosophen erörtert.

Darüber hinaus lässt sich die wissenschaftstheoretische Relevanz des Goetheschen (empedokleisch-anaxagoreischen) Prinzips auch an einem konkreten Aspekt moderner Naturwissenschaft, nämlich der Methodik von Maß und Messung, zeigen. Macht man sich klar, worauf die Messung der Länge eines Tisches beruht, so lassen sich zwei Tätigkeiten unterscheiden, nämlich ein *Angleichen* und ein *Abzählen*. Das Angleichen setzt voraus, dass überhaupt ein vom Tisch unterscheidbares Messgerät, z. B. ein Zollstock, zur Verfügung steht (Trennen). Dieser wird mit seinem Nullpunkt so an eine Tischkante gelegt, dass sich beide in der zu messenden Richtung an gleicher Stelle befinden (Verbinden). Das Abzählen beginnt mit einem Verlassen des Nullpunkts in bestimmten, sich an einer Maßeinheit orientierenden Schritten (Trennen). Es endet mit dem Ankommen der Zähl Schritte an der Stelle, wo der Tisch seine andere Kante hat: Die Länge des Tisches wird mit der Anzahl der abgezählten Einheiten identifiziert (Verbinden). Im Prinzip lässt sich jeder noch so komplizierte Messvorgang, jede Erhebung quantitativer Daten auf diese logisch-prozessuale Struktur zurückführen (Wagemann 2010). Andererseits kann Goethes trennend-verbindende bzw. analytisch-synthetische Methodik im Vorgehen der Geisteswissenschaften wiedergefunden werden. So zum Beispiel im hermeneutischen Zirkel: Man tritt mit einem mehr oder weniger bewussten Vorverständnis an einen Text heran und versucht seine einzelnen Teile zu verstehen. An manchen Stellen wird dies besser, an anderen schlechter gelingen, woraus sich ein differenzierter Blick und die Notwendigkeit einer Modifikation des Vorverständnisses ergeben (Trennen, Analyse). Aus der partiellen Konsistenz und im Bestreben, die Widersprüche zu überwinden, wird ein erweiterter Verständnishorizont gebildet (Verbinden, Synthese), der wiederum als vorläufiger, wenn auch verbesserter Entwurf an den Text herangebracht wird. Insgesamt ergibt sich ein endloser, aber optimistisch einschätzbarer Prozess der Erkenntnisbildung im Sinne einer Kunst der Auslegung.

Viel mehr als die Inhalte von Goethes Naturforschung oder ästhetischer Produktion waren es die Universalität und die Potenzialität seiner Methode, die den jungen Rudolf Steiner dazu anregten, eine entsprechende Methodologie für den Bereich der Bewusstseinsforschung zu entwickeln. Da Goethes Methode das strukturelle Grundmuster des Erkennens, die dynamische Integration von Trennen und Verbinden, in einer expliziten, dem neuzeitlichen Bewusstsein entsprechenden und bewusst kontrollierbaren Form enthält, stellt sie – aller kritischen Mutmaßung zum Trotz – keinen Rückfall in eine

ältere Bewusstseinshaltung dar (Witzenmann 1987).¹⁹ Die von ihm angestrebte Immanenz im Sinne einer experimentellen Integration von Bewusstsein und Sein zielt nicht auf magische Unität oder mythische Verwobenheit, in denen das erlebende Subjekt unselbstständig befangen bleibt und mehr oder weniger nivelliert wird, sondern auf ein im Sinne des Baconschen Aktivitätskriteriums methodisch geführtes prozessuales Innesein des Urphänomens im empirischen Phänomen (Steiner 1987; Schieren 1998). Daher geht Goethes Ansatz sogar über die logische und psychologische Dualität von Subjekt und Objekt hinaus, die beginnend mit Aristoteles zum Grundinventar der rationalen Bewusstseinsverfassung erhoben wurde, zugleich aber auch ihre Begrenztheit markiert. Denn Goethe verbindet Objekt und Subjekt nicht in abstrakt-begrifflicher Form wie im Syllogismus oder der formalen Logik, sondern auf der Basis einer *anschauenden Urteilskraft*, die er als Unterscheidung und Integration zweier entgegengesetzter Erkenntnishaltungen versteht. Steiner rekonstruiert dieses methodologische Prinzip anhand eines Briefwechsels zwischen Goethe und Schiller, in dem sich erster auf einen verlorenen Anschlussaufsatz zum „Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt“ bezieht (Steiner 1987, S. 187f.): Zunächst steht der Forscher dem bloßen, empirischen Phänomen gegenüber, das noch ungeordnet und zusammenhanglos erscheint. Würde er konsequent in empiristischer Haltung verharren, so müsste er es mit der bloßen Aufnahme von Daten bewenden lassen und sich mit deren Archivierung begnügen. Jede noch so geringfügige ordnende Aktivität stellte bereits einen antiempiristischen Eingriff seitens des Forschers in die Rohdaten dar – allerdings ein unvermeidbarer Eingriff, denn ohne ihn könnte gar nicht von Wissenschaft, sondern nur von zufälliger Datensammlung gesprochen werden. Nach welchen Gesichtspunkten die Ordnung und weitergehende Analyse der Daten zu erfolgen hat, sagen nicht diese selbst, sondern ist nur durch wissenschaftlichen Verstand zu klären. In rationalistischer Haltung versucht der Forscher, Erklärungsmuster auf die Daten anzuwenden und die Ursachen der Phänomene zu ergründen – zumeist in Form abstrakter Prinzipien und quantifizierbarer Gesetze.

Ist also einerseits zu konstatieren, dass der reine Empirismus nur unzusammenhängende Einzelphänomene liefert, die das Erkenntnisinteresse nicht befriedigen, so ist andererseits zu monieren, dass ein einseitiger Rationalismus Erklärungsmuster in die Erscheinungswelt hineinträgt, die in dieser gar nicht vorhanden sind. Gegenüber beidem, dem empiristischen Stehenbleiben vor einer zusammenhangförmig erlebbaren Erscheinungswelt und dem rationalistischen Hinausgehen über diese, formiert sich Goethes Methode – im Sinne

19 Dies wird auch durch Goethes Abneigung gegen die romantische Kunst seiner Zeit bekräftigt, die er u. a. mit einer Flucht in die Vergangenheit, subjektiver Schwärmerei und „schwächerer Versenkung“ identifizierte (Heisenberg 1968, S. 242).

eines Ausgleichs – als im Bereich des phänomenal Zugänglichen verweilende und sich entwickelnde Anschauung. Diese anschauende Urteilskraft differenziert allerdings, gemäß beiden epistemischen Grundhaltungen, zwischen zwei epistemischen Grundzuständen: dem bloßen, zusammenhanglosen („empirischen“) Phänomen und dem unter Mitwirkung und Anschauung menschlicher Geistesaktivität zutage geförderten Urphänomen. Erfährt sich der Experimentator in differenzierender Opposition („anaxagoreisch“) zum ersten, so verbindet er sich im letzten („empedokleisch“) mit der Welt. Experimenteller Erfolg liegt gemäß Goethe nicht im abstrakten Abgleich und Abzählen im Sinne eines erlebnistranszendenten, bloß regulativen Prinzips (Kant 1974, S. 472 f., B 537), sondern in einer *Transformation des Forscherblicks*, der den gesetzlichen Zusammenhang denkend sucht und konstituierend *im* sinnlich Erscheinenden findet. Die Goethesche Erkenntnishaltung macht „nicht ein[en] Grundsatz, [...] sondern eine Grunderscheinung“ zum Ziel ihrer Forschung (Heisenberg 1968, S. 244). Während ein rationaler Grundsatz (z. B. das Gesetz der Schwerkraft) von einem individuell beobachteten Einzelfall (z. B. einem herabfallenden Apfel) abgelöst werden kann und daher – vermeintlich – eine transzendente Ontologie nahelegt (Glaube an die Existenz von unnehmbaren Feldern und Partikeln), so ist dies für die Erscheinung des Urphänomens nicht möglich (Weizsäcker 1990, S. 459). Denn dieses tritt nur innerhalb des menschlichen Erkennens, dann aber zugleich auch als gültige Gesetzmäßigkeit der Welt auf.

Mit der Differenzierung des Objekt-pols in zwei epistemische, immanent beobachtbare Prozesszustände vollzieht Goethe eine Integration von Empirismus und Rationalismus (in epistemologischer Hinsicht) bzw. von Realismus und Idealismus (in ontologischer Hinsicht). Weil darüber hinaus mit der expliziten Berücksichtigung der menschlichen Geistestätigkeit und Erlebnisfähigkeit zugleich auch eine methodisch entwickelbare Verbindung von Sein und Erkennen gegeben ist, lässt sich Goethes Methodik als ein *logisch dreiwertiger Ansatz* charakterisieren: Im Versuch vermittelt das *Subjekt* durch Einnahme geeigneter Erkenntnishaltungen zwischen dem *Einzel-* und dem *Urphänomen* (Goethe 1982). Aus Gotthard Günthers transklassischer Logik ist heute bekannt, dass eine dreiwertige, über die dualistisch-zweiwertige Binnenstruktur des rational organisierten Alltagsbewusstseins (wahr – falsch, Objekt – Subjekt) hinausgehende Betrachtungsweise erstmals in die Lage kommt, mentale Prozesse und Entwicklungen in formaler Weise vollständig zu beschreiben (Günther 1978). Gerade diese Prozessualität machte Goethes Erkenntnisweise für Steiner wegweisend – auch wenn er nicht den Weg der formalen Logik wählte, sondern sich an Goethes immanent-phänomenologischem Ansatz orientierte und diesen erweiterte. Eine Erweiterung von Goethes Ansatz war allerdings auch nötig, denn Goethes blinder Fleck lag auf dem Gegenstand des Denkens selbst. Setzte er sein anschauendes, sich

den Einzelphänomenen distanziert gegenüberstellendes und im Erarbeiten und Aufleuchten der Urphänomene mit ihnen einendes Denken in der Erforschung der äußeren Natur ein, so vermied er es, dieses methodische Denken in reflexiver Form auf sich selbst anzuwenden.

Philosophische Konzeptionen, die Steiners Projekt einer selbstreferenziellen Bewusstseinswissenschaft in dieser Hinsicht anregen konnten, fand er bei den idealistischen Denkern, insbesondere bei Johann Gottlieb Fichte. Der gegen Ende des 18. Jahrhunderts beginnenden Technisierung, Industrialisierung und damit einhergehenden Entfremdung des Lebens von seinen natürlichen Ursprüngen setzten Philosophen wie Fichte, Schelling und Hegel ganzheitliche, vom geistigen Weltgehalt und einem teleologischen Menschensinn ausgehende Entwürfe entgegen. Interessanterweise erfasst Fichte dabei genau den Aspekt, der im Kern den naturwissenschaftlich-technischen Bewusstseinswandel ausmacht: Ein unbeirrbares Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der eigenen mentalen Tatkraft, das oben bereits als die Baconsche Initialzündung zur naturwissenschaftlichen Erfolgsgeschichte charakterisiert worden ist. Insofern ist Fichte ein Kind seiner Zeit. Nur lässt er diese Tatkraft nicht in ein äußeres, materiell-empirisches Experimentieren fließen, sondern wendet sie ganz auf sich selbst zurück, um alles andere aus ihr abzuleiten. Sie ist die „Tathandlung [...], welche unter den empirischen Bestimmungen unseres Bewusstseins nicht vorkommt, noch vorkommen kann, sondern vielmehr allem Bewusstsein zugrunde liegt und allein es möglich macht“ (Fichte 1794, S. 3/4). Während sich das nicht-empirische, absolute Subjekt durch sein Sich-selbst-Setzen vollständig und frei als Ursprung allen Bewusstseins bestimmt, geht das empirische Subjekt, das Alltags-Ich, durch eine Selbstbeschränkung der Tätigkeit des ersten hervor. Im Verhältnis zum Selbstsetzen wirkt die Selbstbeschränkung als ein *Entgegensetzen von etwas* und hierin erst vermag sich das Ich vom Nicht-Ich, das empirische Subjekt vom Objekt zu unterscheiden. Man denke hier z. B. an die magisch-rituelle Zeichnung des Jagdzaubers wie auch an das naturwissenschaftliche Experiment als graduelle Erscheinungsformen dieses Prinzips. Weil der Ausgangspunkt der Unterscheidung aber nichts als das (absolute) Ich ist, ist auch das Objekt als ihr eines Resultat vollständig inbegriffen im Ich. Fichte spricht in dieser Hinsicht von der „produktive[n] Einbildungskraft“ (Fichte 1794, S. 321), der damit eine geradezu welterzeugende Potenz zukommt. Das sich derart in Entgegensetzung zur (unbewusst selbsterzeugten) Welt der Objekte erfahrende empirische Subjekt überwindet diese Schranke stufenweise durch Reflexion auf sein entgegengesetztes, ursprünglich sich selbst setzendes Tun. Mit jeder reflexiven Überwindung einer Schranke tut sich eine neue, höhere auf, die wiederum mit reflexiv gesteigertem Bewusstsein durchdrungen und derart überwunden wird. So ist, gemäß Fichte, das Erkennen „ein von der sinnlichen Anschauung her aufsteigender Prozess der Selbsterkenntnis der Vernunft“ (Windelband 1957, S. 510).

Bei allen kritischen Vorbehalten, die Steiner gegenüber Fichtes Philosophie äußert (Steiner 1987), würdigte er doch vor allem den Impuls seines bewussten, ich-geleiteten Denkens, sich selbst in seinem mentalen Tun zu erfassen und dies als sicheren Ausgangspunkt wissenschaftlicher Erkenntnis zu begreifen: „Hier fand Fichte etwas, wo er sich ganz unabhängig sah von jeglicher fremden Wesenheit. Ein Gott könnte mich *schaffen*; aber er müsste es mir überlassen, mich als ein »Ich« anzuerkennen. Mein Ichbewusstsein gebe ich mir selbst. In ihm habe ich also nicht ein Wissen, ein Erkennen, das ich empfangen habe, sondern ein solches, das ich selbst gemacht habe. So hat sich Fichte einen festen Punkt für die Weltanschauung geschaffen, etwas, wo Gewissheit ist“ (Steiner 1985, S. 181). Freilich fehlt diese „Gewissheit“ in Goethes Konzeption auch nicht ganz, insofern sich dieser stets des eigenen Trennens und Verbindens als methodischer Tätigkeit vergewisserte. Doch lag es, wie gesagt, Goethe fern explizit über sein eigenes Denken nachzudenken, also dieses selbst anstatt der Naturphänomene zum Gegenstand zu machen. Gerade dessen von Fichte aufgewiesene „Kraft, sich selbst zum Sein zu erwecken“, lag aber in Steiners Interesse (Steiner 1984, S. 32). Allerdings musste er sich methodisch von Fichte distanzieren, da dessen dialektische, deduktiv schlussfolgernde und damit letztlich abstraktiv verfahrenende Methode in entscheidenden Aspekten nicht an seine bewusstseinsphänomenologischen Befunde heranzukommen vermochte (Veiga 1989; Wagemann 2012 zu Traub 2011). Wenngleich Fichte durchaus die logische Unableitbarkeit des (absoluten) Ich einräumte – weswegen „man in der Philosophie notwendig vom Ich ausgehen“ (Fichte 1794, S. 297) muss –, so baute er seine Wissenschaftslehre doch streng in logisch-transzendentaler, nicht aber phänomenologisch beobachtender Form auf.

Dennoch lassen sich umgekehrt auch in Fichtes Vorgehen Anklänge an Goethes phänopraktisches Trennen und Verbinden finden. Das erste entspricht dem sich selbst beschränkenden Entgegensetzen, das letzte dem Selbstsetzen des Ich und seinem reflexiven Aufstieg zur Selbstanschauung. So wie andererseits bei Goethe kein klares Bewusstsein bezüglich einer Steigerung des Subjektpols zum Ausdruck kam, so fehlte es Fichte an einer klaren Differenzierung hinsichtlich des Objektpols, den er pauschal als Ausgeburd der produktiven Einbildungskraft konzipierte.²⁰ Beide, Goethe und Fichte, überwandten in ihren Konzepten den Kantschen Begriff des Ding an sich, aber jeweils auf verschiedene Weise: Goethe durch die phänomenale Verifikation des Sinngehalts (Urphänomens) im Sinnlichen, Fichte durch die Zurückführung allen Seins auf ein nur noch durch Tätigkeit bestimmtes absolutes „Ich an sich“.

20 „es gibt keine andere Realität als die vermittelt der Anschauung, und es kann keine andere geben“ (Fichte 1795, S. 521).

Die hier zum Zweck einer bewusstseins- und philosophiegeschichtlichen Kontextualisierung und Rekonstruktion von Steiners Epistemologie zuge- spitzten Darstellungen von Goethes und Fichtes Konzepten führen zu folgendem Fazit: Goethes und Fichtes Ansätze sind sowohl methodisch als auch dem Gegenstandsbereich nach komplementär. Sie betonen jeweils Aspekte, die sich in der Bewusstseinsgeschichte auseinanderentwickelt haben und bieten erste Lösungsansätze für deren Integration. Sind *Wahrnehmen und Denken*, Erleben und Reflektieren für die Menschen ursprünglich bzw. in frühen Phasen der Bewusstseinsgeschichte nicht unterscheidbar, so differenzieren sie sich im Laufe der Entwicklung immer mehr und fallen immer weiter auseinander. Ganz trennen lassen sie sich allerdings nicht. Goethe betont mit seiner immanenten Methodik die *denkerische (inhaltliche) Seite des Wahrnehmens* und gelangt damit vom Einzelphänomen zu dessen Transformation durch das Urphänomen, was ihm erst als wirkliches Sein gilt. Aber inhaltlich beschränkt er sich auf das nichtdenkerische Sein der Natur. Fichte stellt in seiner Philosophie der Tathandlung die *wahrnehmliche (Akt-) Seite des Denkens* in den Mittelpunkt und konzipiert somit das Denken als selbstreferenziell tätiges, selbstschöpferisches Sein. Aber in seiner Annäherung an das letztlich nur introspektiv bzw. meditativ Wahrnehmbare verharret er in einer abstrakt schlussfolgern- den Methodik. Die Zusammenführung dieser Haltungen gesteigerter Welthingabe (Goethe) und gesteigerten Tatbewusstseins (Fichte) unter Überwindung ihrer Unzulänglichkeiten ergäbe eine neue, sich auf höherer Bewusstseins- ebene ereignende Synthese von Denken und Wahrnehmen.

Goethes und Fichtes Ansätze sind logisch gesehen dreiwertig, bleiben aber in der ontologischen Deutung der Wertpositionen einseitig und damit unvollständig. Goethe differenziert den Objektpol (empirisches Phänomen – Urphänomen), aber nicht das Subjekt; Fichte differenziert den Subjektpol (empirisches Ich – absolutes Ich), nicht aber das Objekt. Damit gehen beide über die zweiwertige Subjekt-Objekt-Spaltung, die heute noch den *Common Sense* markiert, hinaus, dringen aber noch nicht zu einer vollständigen genetischen Lösung vor. Eine Differenzierung beider Pole zugleich, des Objekts und des Subjekts, sowie deren prozessuale Integration und genetische Beobachtung würde zu einer logisch und anthropologisch dreiwertigen, ontologisch vollständigen und phänomenologisch erweiterten Bewusstseinswis- senschaft führen.²¹

21 „Der Übergang von der klassisch-Aristotelischen Gestalt des Denkens zu einer neuen und um- fassenderen theoretischen Bewusstseinslage erfordert eine seelische Metamorphose des ge- samten Menschen. Einer nicht-Aristotelischen Logik muss ein trans-Aristotelischer Menschentypus entsprechen und dem letzteren wiederum eine neue Dimension menschlicher Ge- schichte“ (Günther 1959, S. 114).

3.2 Steiners Transformation der Konzepte Goethes und Fichtes

In diesem Sinne ist zunächst zu zeigen, wie Steiner Goethes und Fichtes Ansätze aufgreift, transformiert und dadurch zusammenführt. Darauf folgend wird dargestellt, durch welche Aspekte, einerseits aufbauend auf diese Basis, andererseits diese hinter sich lassend, sich Steiners Konzept in seinen originären Zügen entwickelt. Was Steiner von Goethe als einem Repräsentanten einer pantheistisch-immanenzphilosophischen Weltauffassung aufgreift, ist dessen experimentelle, das im Einzelphänomen wirksame Urphänomen schauende Methode.²² Im experimentellen Vorgehen kommt durch eine Klärung der Einzelversuche von ihren zufälligen Bedingungen und in der Reihbildung solcher auf die notwendigen Bedingungen reduzierten Versuche das Urphänomen zur Erscheinung – im Bewusstsein des Forschers. Hat er es einmal erfasst, sei es bildhaft, als Denkbewegung oder in formelhafter Ausdrucksweise, so vermag er es auch unter weniger günstigen, natürlichen Bedingungen zu *sehen* – auch dort, wo der ungeschulte Blick gar nichts sieht. Das Urphänomen fungiert in dieser Weise als blicklenkendes Medium, es orientiert die Aufmerksamkeit im Sinne gesetzmäßiger Zusammenhänge und ist der Schlüssel zur Enthüllung des vollständigen Seins. Ohne es zu denken – und dazu können Einzelphänomene nur provokativ herausfordern, nicht aber substanziell beitragen – kann seine zusammenhangstiftende Wirkung nicht erfahren werden. Das heißt aber, dass der Forscher das Urphänomen, auch schon bevor er sich seiner Wirksamkeit im sinnlichen Phänomen bewusst wird, sozusagen als Urbild bzw. als Idee aktualisiert haben muss. Das Urphänomen lenkt den Blick des Forschers und führt ihn bis zu seiner sinnlichen Erscheinung. – Steiners entscheidende Neuerung in dieser Hinsicht ist es gerade, das *Prinzip der Blicklenkung* (als methodisch positive Wendung der Theoriebeladenheit) zu vollem Bewusstsein zu bringen und es konsequent auf nichtsinnliche Phänomene anzuwenden (Steiner 2003, S. 40; Witzgenmann 1986, S. 45). Goethe richtet zwar als Dichter, also in ästhetischer Haltung, fortwährend seinen Blick auf die nichtsinnliche Dimension von Mensch und Welt, sei es metaphorisch („Des Menschen Seele gleicht dem Wasser“) oder der lyrischen Form nach („Wandrer's Nachtlied“; Witzgen-

22 Hier liegt übrigens eine entscheidende Differenz zur Husserlschen Traditionslinie philosophischer Phänomenologie. Diese geht zwar auch zunächst „zu den Sachen“ hin, erstrebt dann aber deren eidetische Wesensgesetze im Zuge einer Befreiung „von aller [Seins-] Bindung und Erfahrungsgeltung“ durch „ideierende Abstraktion“ zu erschauen (Husserl 1999, S. 424, S. 314; Wagemann 2010).

mann 1987), verfolgt diese Blickrichtung aber nicht im Bereich seiner phänomenologischen Forschung.²³

Von Fichte als einem radikalen Repräsentanten des neuzeitlichen Selbst- und Tatbewusstseins ließ sich Steiner dazu anregen, den Ausgangspunkt seiner Epistemologie in die Tathandlung des Ich zu legen. Indem das Ich sein Denken ausübt und denkend reflektiert, erfasst es sich als eine notwendige Bedingung allen Seins. Denn nichts anderes als das Ich vermag sich selbst bewusst zu erfassen und tätig zu begründen. Bleibt es aber dabei stehen, so verliert es alsbald die Welt in ihrem Werden und Vergehen aus dem Blick. Indem es glaubt, alles aus sich heraussetzen zu können, bläht es sich von einer notwendigen zur vermeintlich hinreichenden Bedingung allen (Bewusst-) Seins auf. Steiners entscheidende Neuerung betrifft hier seine Beobachtung, dass das Ich keineswegs „monologisierend mit sich allein“ ist (Steiner 1985, S. 182) und sich nicht nur begrifflich diskursiv von der Welt zu unterscheiden und mit ihr zu vereinigen vermag. Das Handeln des Ich ist zwar ursprünglich und insofern potenziell frei, aber diese Freiheitsmöglichkeit realisiert sich gerade im Kontakt und Austausch mit den freilassenden Strukturbedingungen der Welt. Erst im dynamischen Austausch des Ich mit vorprädikativen Strukturkomponenten und deren Vermittlung werden das Subjekt und die Objekte unseres Alltagsbewusstseins verwirklicht, die sich dann auch im Nachgang intellektuell analysieren lassen.²⁴ Damit geht Steiner erstens insoweit über Fichtes Konzeption hinaus, als bei ihm das absolute, vorprädikativ und vorbewusst tätige Ich nicht nur zur vorab unsichtbaren, transzendentalen Instanz, sondern auch zum potenziellen Gegenstand empirischer Selbstbeobachtung wird (Steiner 1958b: „Seelische Beobachtung“; Witzenmann 1989b, S. 77: „Beobachten unseres Beobachtens“). Zweitens klärt Steiner den in Fichtes Konzeption unbegreiflich bleibenden „Anstoß“ auf, den das empirische Ich wie von außen zu erleiden hat, der aber als ursprünglich durch Ich-Tätigkeit bedingt konzipiert wird (Fichte 1794, S. 173). Wie und warum kommt das absolute Ich dazu, diesen Anstoß aus sich hervorzubringen und ihn sich zugleich entgegenzusetzen? Logisch sinnvoll und phänomenologisch belegbar erscheint es vielmehr, das *Fremde* (Waldenfels 2006), *Krisenhafte* (Oevermann 2008) oder eben *rein Wahrnehmbliche* nicht als Denkprodukt, sondern als sinnlich vermittelte, „ohne mein Zutun“ auftretende Strukturkomponente in den Blick zu nehmen und

23 „Es ist lediglich ein Bereich, den man Goethe vorwerfen kann, ausgespart zu haben: Er bedurfte der Natur als Mittlerin und hat nicht das Denken selbst introspektiv zum Gegenstand der Anschauung erhoben.“ Implizit strebt Goethe mit seinem Kunstbegriff aber in die Richtung einer selbstanschauenden Tätigkeit (Schieren 1998, S. 219 f.).

24 „Die klare Einsicht in den Inhalt der vom Ich ausgehenden Tätigkeit fehlt aber Fichte auch hier. Er ist nie zu derselben durchgedrungen“ (Steiner 1958a, S. 81).

ihren Einfluss innerhalb der Strukturbildung zu verfolgen (Steiner 1958b, S. 22, S. 41; Witzenmann 1989a, S. 22).

Andererseits bedarf es zwar einer uneingeschränkten Denkkaktivität des Ich, um zu den im Wahrnehmblichen fehlenden Zusammenhängen zu kommen. Doch allein die vom Ich zu bewerkstelligende Initiierung der Denkbe-
wegung, ihre Anstrengung und Anspannung, die Suchbewegung, um zu den-
kerischen Zusammenhängen zu kommen, erklären noch nicht den als
Einsicht erlebbaren Erfolg individueller Denkkaktivität. Denn das, *was* wir
einsehen, wird zwar von unserem Denken hervorgebracht und eingesehen,
aber es beruht auf eigenen, von uns unabhängigen Gesetzmäßigkeiten. Diese
realitätskonstitutiven Gesetze nennt Steiner Begriffe, womit allerdings nicht
ihr sprachlicher Ausdruck gemeint ist²⁵; mit Goethe könnte man auch von
Urphänomenen sprechen. Sie sind uns denkerisch zugänglich, aber zugleich
auch unserer subjektiv-manipulativen Willkür entzogen, da sie ihren Zusam-
menhang ausschließlich selbst bestimmen und so auch den fehlenden Zu-
sammenhang des Wahrnehmblichen bereitzustellen vermögen. Sie sind Ele-
mente der Wirklichkeit.²⁶

Vorläufig lässt sich die von Steiner in seiner Epistemologie vollzogene
Transformation folgendermaßen zusammenfassen: Goethes Forschungsme-
thode wird durch eine Blickausrichtung auf mentale, nicht-sinnliche Phäno-
mene vergeistigt; Fichtes Philosophie wird phänomenal konkretisiert, diffe-
renziert und aus ihrer egozentrischen Einseitigkeit herausgeführt.

Bevor diese erste Skizze weiter ausgearbeitet wird, soll ihr Bezug zu den
vorbereitenden Ausführungen im zweiten Abschnitt verdeutlicht werden.
Dazu sei an die aufgezeigte paradoxe Struktur der Bewusstseinsgeschichte
erinnert, dass die im Überwinden der Kluft zur Welt zunächst jeweils effzi-
ente Bewusstseins- und Erkenntnishaltung einer Epoche in ihrem konse-
quenten Verfolgen in Defizienz umschlägt und damit an ihre eigene Grenze
stößt. Eine Überwindung dieser Grenze ist nur durch eine Transformation
der epochalen Bewusstseinshaltung möglich, besteht also selbst wieder in Be-
wusstseins- bzw. Erkenntnisakten, die allerdings neuer Formen und Mittel
bedürfen. Angesichts der defizienten Erstarrung des wissenschaftlichen Be-
wusstseins in der rational verengten Subjekt-Objekt-Spaltung stellen Goethes
und Fichtes Konzepte Entwürfe dar, die den Forscherblick in differenzierter
Weise auf die Feinstruktur von Subjekt und Objekt und ihre Entwickelbar-

25 „Durch das Denken entstehen Begriffe und Ideen. Was ein Begriff ist, kann nicht mit Worten
gesagt werden. Worte können nur den Menschen darauf aufmerksam machen, daß er Begriffe
habe“ (Steiner 1958b, S. 38).

26 „Doch erkannte man nicht, daß das Denken Subjektives und Objektives zugleich umspannt,
und daß in dem Zusammenschluß der Wahrnehmung mit dem Begriff die totale Wirklichkeit
vermittelt wird“ (Steiner 1958b, S. 174).

keit lenken, sei es durch Goethes phänomenologische Differenzierung des Objekts oder durch Fichtes dialektische Differenzierung des Subjekts. Beide Konzepte deuten somit die Möglichkeit an, die bewusstseinsgeschichtliche Paradoxie als Ausdruck der prozessualen Struktur des menschlichen Erkennens zu erkennen: als Verwirklichung der Welt (Goethe) und als Selbstan-schauung des Menschen (Fichte). Die dazu notwendige Transformation konnte allerdings erst Steiner vollbringen, indem er die prozessualen, sich jeweils auf Objekt und Subjekt beziehenden Aspekte von ihren Einseitigkeiten ablöste und in seiner Erkenntniswissenschaft „nach naturwissenschaftlicher Methode“ zusammenführte (Steiner 1958b). Das „nach“ bedeutet hier sowohl „danach“ im Sinne einer geschichtlichen Abgrenzung als auch das Aufzeigen einer positiven Anknüpfung. Mit seiner Epistemologie knüpft Steiner an den methodologisch weiter entfaltbaren Kern der naturwissenschaftlichen Bewusstseinshaltung an, distanziert sich zugleich aber von ihren gegenstandsbezogenen Erscheinungsformen und disziplinspezifischen Methodenlehren, um seinem Gegenstandsbereich gerecht zu werden (Steiner 1989; Veiga 2011).

Der Gegenstand von Steiners Erkenntniswissenschaft ist allerdings kein Gegenstand im gewöhnlichen Sinn, es ist ein weder durch sinnliche Beobachtung oder apparative Messung Erfassbares, noch durch diskursiv-abstraktes Denken Eingrenzbare. Es handelt sich um das Erkennen selbst als einen sich bewusstseinsimmanent ereignenden Prozess, der nicht mit seinen leiblich-materiellen Begleiterscheinungen oder seiner intellektuellen (psychologischen, philosophischen) Modellierung zu verwechseln ist. Es geht nicht um das Subjekt und Objekt voraussetzende Alltagserkennen, das nur ein selbstvergessener Abglanz des sie erzeugenden Vorgangs ist. Dass dieser Erzeugungsvorgang als solcher überhaupt bewusstseinsfähig ist – und nicht nur als impliziter oder transzendentaler Prozess Bewusstsein und Erkenntnis, Subjekt und Objekt als apodiktische Ergebnisse liefert – wird bis heute meist übersehen bzw. vehement bestritten (Janich 2009). Dabei gibt es mittlerweile auch aus der psychologischen Meditationsforschung (Lutz et al. 2009), Introspektionsforschung (Petitmengin et al. 2013; Wagemann/Weger 2015) und transpersonalen Psychologie (Assaglioli 1992) Hinweise darauf, dass sich das menschliche Bewusstsein durchaus in Richtung seiner eigenen Entstehung erweitern und differenzieren kann. In philosophischer Perspektive können Charles S. Peirce' dreigliedrige Kategorienlehre und sein Kontinuumskonzept als in diese Richtung weisende Ideen verstanden werden, die zusammen ein zwischen Trennen und Verbinden oszillierendes Bild von Erkennen und Wirklichkeit ergeben (Peirce 1988).

3.3 Trennen und Verbinden als Basis des Erkenntnisvorgangs

Angesichts des methodologischen Anspruchs Steiners ist zu fragen, wo und wie in diesem bislang wenig erforschten Gegenstandsbereich ein sicherer Ausgangspunkt zu finden sei, der Erkenntnis in einer nicht hinter die bisherigen Errungenschaften empirischer Forschung zurückfallenden Art verbürgt. Da, wie gezeigt, sich menschliches Bewusstsein nicht aus dem Forschungsprozess ausklammern lässt, ist nun zu fragen, wie es sich folgend auf seine vor- und bisherigen wissenschaftlichen Ausdrucksformen noch artikulieren kann. Im Sinne methodischer Klarheit und Sicherheit kann es sich hier nur um eine gegenüber früheren Ausdrucksformen *explizitere und grundlegendere Form* handeln. Gibt es in Steiners Bewusstseinsphänomenologie eine „empirische Basis“, die als sicherer Maßstab für die Erkenntnisgewinnung bezüglich des Erkennens fungieren könnte? Das Vorhaben des Logischen Empirismus, die Naturwissenschaft durch elementare Beobachtungen oder Messungen auf ein sicheres Fundament zu stellen²⁷, war bekanntlich an Poppers Hinweis gescheitert, dass jede noch so simple Beobachtung theoriebehaftet und somit interpretativ ist.²⁸ Mithin können Theorien nicht durch Verallgemeinerung empirischer Aussagen entstehen, sondern ermöglichen umgekehrt diese erst. Zu Recht schloss Popper daraus, dass die kritische Vergewärtigung und Prüfung theoretischer, beobachtungsleitender Begriffe an den Anfang solider Forschung zu stellen ist (Popper 1989). Allerdings beschränkte er sich in seinem Konzept auf den Aspekt der logischen Begründung theoretischer Begriffe (context of justification) und schloss deren erkenntnispsychologische Entstehungsbedingungen (context of discovery) kategorisch aus seiner Betrachtung aus. Dass aber gerade der epochal und soziokulturell geprägte Blick des Forschers bestimmt, was logisch und was unlogisch ist (alchemistische Tingierung durch den Stein der Weisen oder quantenphysikalische Deutung von Wirklichkeit), zeigt, dass jenseits aller „objektiv zwingenden“, eben nur zweiwertigen Logik die spezifische Bewusstseinsverfassung eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Wissenschaft spielt.

27 „Die Wissenschaft ist ein System von Sätzen, das anhand der Erfahrung aufgestellt wird. [...] Die Nachprüfung geschieht anhand der ‚Protokollsätze‘. Hierunter sind die Sätze verstanden, die das ursprüngliche Protokoll etwa eines Physikers oder Psychologen enthält“ (Carnap 1931/32, S. 437).

28 „Beobachtung ist stets Beobachtung im Lichte von Theorien“ (Popper 1989, S. 31). „Wir können keinen wissenschaftlichen Satz aussprechen, der nicht über das, was wir ‚auf Grund unmittelbarer Erlebnisse‘ sicher wissen können, weit hinausgeht (‚Transzendenz der Darstellung‘)“ (ebd., S. 61).

Unter Berücksichtigung dieser wissenschaftstheoretischen Erwägungen lässt sich zeigen, dass Steiners Epistemologie tatsächlich als ein *System deskriptiver Basissätze* aufgefasst werden kann. Postempiristisch sind diese Basissätze, insofern ihre Bildung die bedingende Rolle beobachtungsleitender Begriffe methodisch einbezieht. Postrationalistisch sind sie, weil sie nicht beim logischen Gehalt der Begriffe stehen bleiben, sondern diesen zur Blickausrichtung auf mentale Aktivitätsformen und Erfahrungszustände einsetzen. Die „Theorie“ dient in Steiners Epistemologie einerseits dazu, bestimmte Formen mentaler Aktivität und ihre immanente Beobachtung anzuregen; andererseits sind die mentale Tätigkeit und ihre Beobachtung als vorprädikative Bewusstseinsinhalte „theoriefrei“. Diese zwischen Denken und Wahrnehmen changierende Ambivalenz kommt bereits im ursprünglichen Wortsinn von Theorie als Substantivierung des griechischen Verbs *theorein* (beobachten, betrachten, anschauen) zum Ausdruck. Man mag sich an Wittgensteins Leiter erinnern fühlen, die nach erfolgreicher Benutzung wegzurufen ist, da sie in Bezug auf das Erreichte nunmehr „unsinnig“ erscheint, aber im Gesamtkontext natürlich methodisch notwendig ist (Wittgenstein 1963, S. 115). Die auf diesem Wege erreichbaren Basissätze sind daher selbst nicht sprachlich, sondern über- und untersprachliche Realisierungen von „meditativen Grunderfahrungen“ (Witzenmann 1989b, S. 75). Sie sind verbalisierbar im Sinne eines blicklenkenden Ausdrucks eigenen phänopraktischen Erlebens und lenken in ihrer verbalen Form die Aufmerksamkeit wiederum auf dieses Erleben hin. Dieses erschöpft sich nicht im rationalen, logischen oder unlogischen Gehalt des sprachlichen Ausdrucks, sondern artikuliert sich in Form aktivitätsspezifischer Kriterien, welche die Entstehung und Weiterentwicklung von Bewusstsein bestimmen.

3.3.1 Totaldifferenz als Grenzziehung

Steiner beginnt seine phänomenologische Beschreibung des Erkenntnisvorgangs mit dem Zustand des Nichterkennens im Bereich sinnlichen Wahrnehmens, was philosophisch noch nicht so spektakulär ist.²⁹ Jedoch belässt er es nicht bei der Erwähnung dieses Zustandes, um ihn alsbald zu verlassen, sondern schildert sein Zustandekommen als Relation einer rezeptiven Haltung mentaler Aktivität und einer damit korrespondierenden Strukturkom-

29 „Womit anzufangen ist, das liegt außerhalb des Erkennens, das kann selbst noch keine Erkenntnis sein. Aber wir haben es unmittelbar vor dem Erkennen zu suchen, so dass schon der nächste Schritt, den der Mensch von demselben aus unternimmt, erkennende Tätigkeit ist“ (Steiner 1958a, S. 49).

ponente: Bei völliger *Zurückstauung interpretativer Denkkaktivität*³⁰ treten kurzzeitig nur zusammenhanglose Einzelheiten³¹ in unsere Aufmerksamkeit ein. Dabei handelt es sich zunächst um singuläre Bruchstellen innerhalb sonst strukturierter Wahrnehmungskomplexe. Gerade die Lücken, die Leerstände unseres gegenständlichen Bewusstseinsraumes, lassen uns – wenn wir sie bemerken, sie uns interessieren oder stören – den an ihnen unterbrochenen Zusammenhang der Dinge und Kontexte erfahren. Solch eine Situation liegt zum Beispiel vor, wenn eine zunächst plausibel erscheinende Sichtweise auf einmal nicht mehr greift und wir bezüglich des Gesehenen, oder besser: *Nichtgesehenen*, irritiert sind. So schien mir einmal bei einem Spaziergang, nachdem es geregnet hatte, sich unter einem Gebüsch im Halbschatten eine Wasserpflütze zu befinden. Bei *genauerem Hinsehen* entpuppte es sich allerdings als eine an ihren Rändern unregelmäßig abgebrochene Glasscheibe. Der hier in Rede stehende mentale Zustand bzw. das ihm Entgegenstehende lag *genau zwischen* dem Sehen der Pflütze und jenem der Glasscheibe – der Moment, in dem ich eigentlich „nichts“ sah, obwohl mir zweifellos „etwas“ gegenüberstand. Er begann mit einer latenten Unruhe, die sich zu einem „isolierten Zurückgeworfensein“ steigerte. In routinierter Gewandtheit, man könnte auch sagen Ignoranz, übergeht unser Alltagsbewusstsein solche Irritationen oft so schnell, dass wir sie gar nicht mitbekommen. Bemerken wir sie aber (und dafür spielt gerade eine gezielte Aufmerksamkeitslenkung mit Hilfe geeigneter „theoretischer“ Begriffe eine ermöglichende Rolle), so finden wir uns in einem vorprädikativen Übergangszustand³² unseres Erkenntnislebens wieder. In Situationen wie zum Beispiel Schock, Erschrecken oder Hochschrecken aus dem Tiefschlaf weitet sich dieser sonst nur marginal bemerkte Zustand zu einem die mentale Gesamtverfassung ergreifenden aus. In jedem Fall, mehr oder weniger bewusst, wird der entglittene Weltbezug, die „Nullphase“ unseres Erkennens als Totaldifferenz der eigenen, „auf dem Schlauch stehenden“ Bewusstseinsaktivität zum unerkannten Wahrnehmbaren erfahren. Da in diesem Moment weder der proximale Sinnesreiz noch die eigene mentale Verfassung in irgendeiner Weise als zusammenhangförmig erlebt wird, liegt neben der Differenz zugleich auch eine Äquivalenzrelation vor: Das in sich Zusammenhanglose, das entäußerte Selbst, steht dem außer ihm Zusammenhanglosen, der reinen Wahrnehmung, gegenüber. Hier sei an das anaxagoreische und empedokleische Erkenntnisprinzip erin-

30 „vollständige Entäußerung unseres Selbstes“ (Steiner 2003, S. 27); „bloße Beobachtung“ (Steiner, 1958b, S. 23); „Denkblick“ (Witzenmann 1985, S. 10).

31 „zusammenhangloses Aggregat“ (Steiner 2003, S. 46); „unmittelbar gegebenes Weltbild“ (Steiner 1958a, S. 49); „Wahrnehmung“ (Steiner 1958b, S. 34); „reiner Beobachtungsinhalt“ (Steiner 1958b, S. 41).

32 Steiner spricht auch von einem „Ausnahmestand“ (Steiner 1958b, S. 25).

ner (Differenz bzw. Äquivalenz als Erkenntnisbedingung), das hier in einer gegenüber Goethes Konzeption nochmals zugespitzten, weil vorsubjektiven und vorobjektiven Form auftritt.

Insofern in diesen Erfahrungszustand und seine antinomische Bezogenheit auf ein unbekanntes X gerade noch keine begrifflich urteilende Aktivität involviert ist, kann er negativ als Grenzziehung, positiv als voraussetzungsloser, unverfälschbarer und damit methodisch sicherer Ausgangspunkt des Erkennens betrachtet werden (Steiner 1958a; Witzmann 1986).³³ Im Hinblick auf die oben angedeutete wissenschaftstheoretische Debatte könnte man ihn auch als *ersten phänopraktischen Basissatz* bezeichnen. Voraussetzungslos ist er, weil das Wahrnehmbliche *ohne subjektives Zutun* in unseren Aufmerksamkeitsbereich eintritt und in sein Gewahren *keine begriffliche Zutat* verflochten ist. Diesen „Satz“ sprechen wir sozusagen untersprachlich im erfahrenden Durchlaufen dieses Zustands aus; eine mögliche blicklenkende Verbalisierung wäre: „Dies alles bin ich nicht.“ (Witzmann 1989b, S. 75). Seine Stärke gegenüber der Einseitigkeit des empiristischen wie auch des rationalistischen Standpunkts besteht in dem Zugleich einer klaren theoretischen Konzeptualisierung und ihrer eigenen Aufhebung in phänopraktischer Realisierung, denn in diesem Zustand weiß man begrifflos unmittelbar, dass man in ihm ist.³⁴ Beruht die Einseitigkeit auf dem Verharren in der Subjekt-Objekt-Relation, so öffnet Steiners Vorgehen den Blick auf ihre Entstehung, wie im Weiteren noch zu zeigen ist. Bildungsphilosophisch artikuliert sich in diesem ersten Basissatz unsere ursprüngliche Distanzierungsfähigkeit als Bedingung für eine individuelle, emanzipative und freiheitlich orientierte Entwicklung. Man kann hier auch von der Freiheit *von* allem möglichen, also auch von einem fremdbestimmenden Zusammenhang sprechen, die sich allerdings erst und nur in ihrer Bewusstmachung jeweils voll zu realisieren vermag.

3.3.2 Universalisierung des individuellen Denkens

Im weiteren Fortgang von Steiners Darstellung kommt jetzt erst das Fichtesche Moment einer selbstsetzenden Artikulation des Ich bzw. der mentalen

33 Ohne Bezug auf Steiner oder Witzmann stellt Waldenfels fest: „Die fungierende Grenze ist (...) kein datierbares Etwas, und sie ist auch nicht Nichts, weil es ohne sie weder dieses noch jenes, weder mich noch Andere gäbe“ (Waldenfels 2006, S. 26).

34 „Unsere Erkenntnistheorie [...] überwindet den einseitigen Empirismus und den einseitigen Rationalismus, indem sie beide auf einer höheren Stufe vereinigt. Auf diese Weise wird sie beiden gerecht. Dem Empiriker werden wir gerecht, indem wir zeigen, dass alle inhaltlichen Erkenntnisse über das Gegebene nur in unmittelbarer Berührung mit diesem selbst erlangt werden können. Auch der Rationalist findet bei unseren Ausführungen seine Rechnung, da wir das Denken für den notwendigen und einzigen Vermittler der Erkenntnis erklären“ (Steiner 1958a, S. 88).

Aktivität zum Tragen. Denn in der das eigene mentale Sein oder besser *Nicht-sein* einbeziehenden Totaldifferenz liegt erst die Möglichkeit, einen neuen Anfang zu setzen. Im Aggregat zusammenhangloser Einzelheiten erfassen wir uns als den Punkt, von dem aus dieser Zustand verlassen werden kann. Im Ergreifen dieser Möglichkeit stülpt sich die Aktivität um von einer zurückgenommenen und rezeptiven Form in eine hervorbringende und produktive. Was sie anhebend hervorbringt, ist zunächst nichts anderes als eine Selbstbekundung und Selbstbegründung (Steiner 1958a und 2003). Indem sich die mentale Aktivität vom zusammenhanglos Wahrnehmbaren losreißt und sich derart am eigenen Schopf aus dem Sumpf zieht, gibt sie sich einen ersten, aber entscheidenden Zusammenhang.³⁵ Denn durch den inneren (Selbst-) Zusammenhang der Aktivität qualifiziert sich diese prinzipiell zu einem Zugang zu jeglichem (Welt-) Zusammenhang – womit der gesuchte inhaltliche Zusammenhang allerdings noch keineswegs gegeben ist.

Das Setzen eines neuen Anfangs „aus dem Nichts“, der Entschluss, die Sichtweise zu wechseln, ohne noch die alte und schon eine neue zu haben, lässt sich systematisch an Vexierbildern und in künstlerischen Prozessen, zum Beispiel aber auch in alltäglichen oder biografischen Krisensituationen übend vergegenwärtigen. Dabei kommt es gerade auf den Übergang von einer rezeptiv-erleidenden Haltung zu einer initiativ-handelnden an. Das was sich hier zunächst entfaltet, ist ein individueller „Denkakt“, der auf die Vereinigung mit einem universellen „Denkinhalt“ zielt, welcher zugleich ein potenzieller Weltinhalt ist (Witzenmann 1983, S. 52; Steiner 2003).³⁶ Um dieses Ziel zu erreichen, gibt der Denkakt als solcher sich selbst die qualitative Form des Denkinhalts, die darin besteht, autologischer Zusammenhang zu sein. Ob und inwieweit es uns gelingt, über die passende Aktivitätsform auch einen Zugang zum Inhalt des Zusammenhangförmigen zu finden, erleben wir an unserer schließlich eintretenden oder sich versagenden, oberflächlichen oder tieferen Einsicht. In diesem Übergangsgeschehen lassen sich also folgende Phasen phänomenologisch unterscheiden: a) *Umwandlung* der rezeptiven in eine produktive Aktivität, b) *Ausrichtung* der produktiven Aktivität auf inhaltlichen Zusammenhang, c) *Einsicht* in einen eigengesetzlichen Zusammenhang.

Ist damit zunächst die individuelle Aktivitätsseite dieser Phase charakterisiert, so deuten die von Steiner im anthroposophischen Kontext verwendeten Ausdrücke *Imagination*, *Inspiration* und *Intuition* auch den sich stufenweise steigernden Evidenzgehalt bezüglich eines Denkkontextes an

35 Analog dazu spricht Waldenfels von einer „Präferenz in der Differenz“ (Waldenfels 2006, S. 27).

36 „Wir müssen uns zweierlei vorstellen: einmal, daß wir die ideelle Welt tätig zur Erscheinung bringen, und zugleich, daß das, was wir tätig ins Dasein rufen, auf seinen eigenen Gesetzen beruht“ (Steiner 2003, S. 51).

(Steiner 1989; Wagemann 2013b). Wizenmann spricht hier von „Stufen des [...] rückbestimmten Bestimmens“ (Wizenmann 1985, S. 116). In entsprechenden Meditationsübungen können diese in jedem alltäglichen Denk- und Einsichtsvorgang unterbewusst vollzogenen Prozessphasen bewusst gemacht werden. Weil ihr reguläres Auftreten im Erkenntnisvorgang nicht von begrifflicher Interpretation oder äußeren Faktoren, sondern nur vom formalen Entfaltungsgrad individueller Aktivität abhängig ist, können sie zusammenfassend als *zweiter phänopraktischer Basissatz* bezeichnet werden. Denn sie können als sich steigernde Angleichungen bzw. qualitative Äquivalenzen von individueller und universeller Denkkaktivität beschrieben werden. Wissenschaftstheoretisch kann dieser normalerweise unterbewusst vollzogene Vorgang im Zusammenhang mit dem ersten Teil des naturwissenschaftlichen Messprinzips gesehen werden, der oben unter dem Aspekt des *Angleichens* erläutert wurde (Wagemann 2004 und 2010): Der Erkennende unterscheidet sich im Anheben seiner Denkkaktivität vom Wahrnehmblichen („unvermessener Tisch“) und gleicht sich einem begrifflichen Bezugspunkt („Anfang des Zollstocks“) an. Dieses anthropologische, auf Trennen und Verbinden beruhende Grundprinzip wird in naturwissenschaftlicher Bewusstseinsverfassung zunächst nach außen, auf ein apparatives Verfahren projiziert. Es kann durch sein Explizitwerden im Erkenntnisvorgang seine postnaturwissenschaftliche Fortsetzung finden, wie im Folgenden noch weiter zu zeigen ist. Bildungsphilosophisch relevant ist hier die Einsicht in die Ursprünglichkeit menschlicher Initiativ- und Umwandlungskraft – geht doch einerseits vom dekomponierten Sinnesreiz keinerlei inhaltliche Vor- oder Fremdbestimmung aus und entsteht doch andererseits jegliche inhaltliche Bestimmung nur nach Maßgabe originärer eigener Anstrengung. Die Erfahrung eines prinzipiell freien, durch extrinsische Motivation zwar zeitweise ablenkbaren, nicht aber in seinem Kern manipulierbaren Anfangs- und Übergangsvermögens begründet neben der Distanzierungsfähigkeit den zweiten freiheitsphilosophischen Aspekt der Waldorfpädagogik. War oben von der Freiheit *von* Fremdbestimmung die Rede, so kann hier von der Freiheit *zu* Selbstbestimmung (Autonomie) gesprochen werden.

3.3.3 Totalkohärenz und Evidenz

Als dritte Phase des Erkenntnisvorgangs beschreibt Steiner den Zielzustand des im Vorhergehenden dargestellten Übergangs. Wissenschaftstheoretisch erscheint es sinnvoll, ihn gesondert zu behandeln, da er zugleich den Ausgangspunkt für die vierte Phase bildet. So finden wir hier einerseits die bis zur vollen Aktualisierung gesteigerten Charakteristika des ersten und andererseits die ermöglichenden Bedingungen der letzten. Abgesehen davon handelt es sich aber, wie auch beim ersten Basissatz, um einen phänomenolo-

gisch und konstitutionslogisch eigenständigen Erlebnis- und Aktivitätszustand. Auf diesen kann blicklenkend ebenso nur in paradoxer Weise gewiesen werden, nun jedoch nicht im Sinne eines „weder (etwas) ... noch (nichts)“, sondern vielmehr eines „sowohl (individuell) ... als auch (universell)“. In diesem schon erwähnten, von Steiner als Intuition³⁷ gekennzeichneten Zustand gibt es nichts, was nicht zugleich Bestimmung und Rückbestimmung wäre.³⁸ Der Strom der individuell bestimmenden Denkaktivität (Anheben, Produzieren, Suchen) mündet sozusagen in das Meer universeller Eigengesetzlichkeit (Autologie), aber er verschwindet nicht darin, sondern nimmt die Rückbestimmung des von ihm aktualisierten Denkinhalts wahr.³⁹ Diese in sich bewegte und zugleich ruhende, nirgends unterbrochene Kontinuität bildet den komplementären Zustand zur Totaldifferenz von Denkblick und reiner Wahrnehmung und kann daher als Totalkohärenz bezeichnet werden.⁴⁰ Auch die Totalkohärenz entspricht dem empedokleischen Äquivalenzprinzip, nur dass hier nicht ein konfrontatives Gegenüberstehen von gleichermaßen Singulärem erfahren, sondern ein sich einendes Ineinanderleben von bestimmender und rückbestimmender Aktivität erlebt wird. Im Hinblick auf das in verschiedenen fernöstlichen Meditationstraditionen angestrebte rest- und formlose Aufgehen des Individuellen im Universellen (Nirwana, Satori) sei bemerkt, dass die Bewusstmachung dieses Zustands im Kontext eines modernen Erkenntnisweges stets auch den Aspekt einer *Trennung in der Verbindung* zu berücksichtigen hat, wobei Trennung hier die Aufrechterhaltung eines (freilich erweiterten) Individualbewusstseins in der Vereinigung meint. Wenn im buddhistischen Kontext von dem „Formlosen“

37 „Intuition ist ein Wort, das im gewöhnlichen Leben mißbraucht wird für eine unklare, unbestimmte Einsicht in eine Sache, für eine Art Einfall, der zuweilen mit der Wahrheit stimmt, dessen Berechtigung aber zunächst nicht nachweisbar ist. Mit dieser Art «Intuition» hat das hier Gemeinte natürlich nichts zu tun. Intuition bezeichnet hier eine Erkenntnis von höchster, lichtvollster Klarheit, deren Berechtigung man sich, wenn man sie hat, in vollstem Sinne bewußt ist“ (Steiner 1989, S. 357).

38 „Denn, wenn auch einerseits das intuitiv erlebte Denken ein im Menschengenote sich vollziehender tätiger Vorgang ist, so ist es andererseits zugleich eine geistige, ohne sinnliches Organ erfaßte Wahrnehmung. Es ist eine Wahrnehmung, in der der Wahrnehmende selbst tätig ist, und es ist eine Selbstbetätigung, die zugleich wahrgenommen wird. Im intuitiv erlebten Denken ist der Mensch in eine geistige Welt auch als Wahrnehmender versetzt. Was ihm innerhalb dieser Welt als Wahrnehmung so entgegentritt wie die geistige Welt seines eigenen Denkens, das erkennt der Mensch als geistige Wahrnehmungswelt“ (Steiner 1958b, S. 181).

39 Witzemann spricht hier auch von „Evidenzen“ (Witzemann 1985, S. 13).

40 „Die außerordentliche Disposition des menschlichen Geistes, über alles in der schwierigen und fast unverständlichen Form eines Kontinuums nachzudenken, kann nur durch die Annahme erklärt werden, dass jeder von uns in seiner eigenen wirklichen Natur ein Kontinuum ist“ (Peirce 1988, S. 398).

die Rede ist (Fritsch-Oppermann 2000, S. 187), so kann dies aus der Perspektive von Steiners Bewusstseinsphänomenologie als die Abwesenheit aller vorstellungshaft individualisierten bzw. gegenständlichen Form gedeutet werden, die aber nicht unausweichlich zu einer regressiven Absorption des Individualbewusstseins führt (Wagemann 2013b). Vielmehr ist dieser Zustand durch das ich- und lichtartige Ursprungserlebnis universeller Formkraft gekennzeichnet, von der alle bewussten Strukturen (Dinge, Gestalten, Wesen, Situationen und Ereignisse, Gedanken, Gefühle usw.) ihren Zusammenhang beziehen.⁴¹ Insofern können heute auftretende magisch-mythische, aber auch rational-defiziente Ausdrucksformen (z.B. Identitätstheorien) als eigentlich das Erlebnis der Totalkohärenz suchende, einen individuell aktiven und bewussten Zugang aber vermeidende Remineszenzen, an diesen Zustand begriffen werden.

Wissenschaftstheoretisch gesehen ist mit der in meditativer Bewusstseinsforschung zugänglichen und vortheoretisch ursprünglichen Totalkohärenz ein *dritter phänopraktischer Basissatz* aufgewiesen. Ebenso wie die beiden vorangehenden ist er durch theoretisch-blicklenkende Erwägungen zwar andeutbar (wie hier versucht), entzieht sich in seiner existenziellen Erlebnisförmigkeit aber jeder sprachlich-theoretischen Abstraktion. Gleichsam übersprachlich – weil alle Sprachlichkeit sich aus seinem Potenzial an Sinngehalt speist – sprechen wir diesen Satz im Durchlaufen dieses epistemologischen Grundzustands, von dem eine mögliche blicklenkende Verbalisierung wäre: „Dies alles bin ich“ (Witzenmann 1989b, S. 75). Als bildungsphilosophisch relevant drückt sich hier das dem Menschen eigene, prinzipielle Vereinigungsvermögen mit allem aus. Im Unterschied zu reinen Naturwesen trägt der Mensch in seiner Intuitionsfähigkeit die Möglichkeit, sich über artspezifische Grenzziehungen hinaus *für alles* zu interessieren (z.B. auch für Glask Scheiben unter Gebüsch und wie sie erkannt werden), sich allem zuzuwenden und sich alles anzueignen – wobei mit Aneignen kein sich bemächtigendes, ausbeutendes, zerstörendes Verhalten gemeint ist, sondern vielmehr das, was auch Scheler in Fortsetzung der anfangs zitierten Stelle als „Liebe zum Wesenhaften“ bezeichnet (Scheler 1912, S. 12).⁴² In Steiners Worten: „Was der Mensch in den höheren Regionen des Übersinnlichen erhalten wird, ist nichts, was zu ihm kommt, sondern lediglich etwas, das von ihm

41 „Die «Weisheit der Außenwelt» wird [...] innere Weisheit im Menschen“ (Steiner 1989, S. 416).

42 Das Zitat setzt sich folgendermaßen fort: „Eine seltsame Liebe – eine Liebe, die heißer Durst ist und zugleich sachwertgerichtete höchste Objektivität, ja Wurzel alles ‚objektiven‘ Verhaltens. Ohne die ewige Rangordnung der Wesenswerte aufzuheben, bejaht sie in einer letzten Güte alles, was auf unerforschliche Weise entsprungen war dem Nichts, duldet alles, was man nicht preisen und bewundern kann, und segnet noch gelassen, wo man leiden muss. Darum gehört zur Bildung, dass man nichts ganz verachte, und im tiefsten Zentrum stets sich geborgen wisse“ (Scheler 1912, S. 12 f.).

ausgeht: die Liebe zu seiner Mitwelt“ (Steiner 1993, S. 212). In dieser Liebe liegt auch der Ursprung einer Freiheit *in* Realität und Gemeinschaft und damit das Urbild der Verträglichkeit, eines Friedens, der nicht Nivellierung der Unterschiede, sondern Begegnung im Universellen ist.

Vor der Beschreibung des letzten Abschnitts des Erkenntnisvorgangs bedarf es eines kurzen Rückblicks auf die bisherigen Phasen:

- a. Der Ausgangszustand ist durch einen absoluten Mangel an Zusammenhang gekennzeichnet, der sich nicht aus ihm selbst heraus beheben lässt. Dieser Mangelzustand, genauer: die Totaldifferenz von Denkblick und reiner Wahrnehmung, ergibt sich im Erkenntnisgeschehen als Durchgangspunkt zwischen einer nicht mehr konsistenten, partiell oder insgesamt obsolet gewordenen Sichtweise eines Gegenstandes und einer anderen, ihn neu konstituierenden.
- b. Die Lösung dieser Spannung vollzieht sich zunächst über die Umstülpung des Denkblicks (entäußertes Selbst) zum Hervorbringen eines Denkakts (sich äußerndes Selbst), der seinerseits einen Denkinhalt in stufenweiser Entfaltung hervorbringt (sich verinnerlichendes Selbst⁴³).
- c. Im Zustand voller Entfaltung des Denkaktes entspricht dieser qualitativ der vollen Potenzialität eines Denkinhaltes. In diesem Zielzustand des Denkens liegt dessen eigentliches Einsichtsmoment (Evidenz), womit der anfängliche Mangelzustand (a.) allerdings noch nicht behoben ist. Von hier aus bietet sich aber die Möglichkeit ihn zu beheben. Denn der Denkinhalt (z.B. „Glasscheibe“) hängt nicht nur autologisch in sich und mit allen anderen Denkinhalten zusammen, sondern weist darüber hinaus auch auf vielfältige Wahrnehmungsfelder hin, in denen z.B. Glasscheiben zu entdecken sind.

Um einem weit verbreiteten Missverständnis entgegenzutreten, ist hervorzuheben, dass der Denkinhalt „Glasscheibe“ (wie auch alle anderen Denkinhalte) nicht durch Abstraktion von wahrgenommenen Glasscheiben (bzw. entsprechenden Gegenständen) entstanden sein kann, sofern darunter die verallgemeinernde Zusammenfassung von Gleichförmigkeiten („durchsichtig“, „glatt“, „reflektierend“ usw.) verstanden wird, wie z.B. Piaget/Inhelder (2000) es tun. Tatsächlich weist der epistemisch unbearbeitete Stimulus keinerlei Gleichförmigkeiten, Merkmale oder gegenständliche Segmentierungen auf (a.), die vielmehr nur dem Zusammenhang einer nur denkerisch erfassbaren Sinnstruktur angehören können. Weil der wahrnehmbliche Sinnesreiz *zu reich* an Erschließungsmöglichkeiten (Popper 1989) bzw. *zu arm* an

43 Platon: Wiedererinnerung an die Urbilder (Platon 2002, Menon 81c-d, Phaidon 72e-77a).

eigenem Sinngehalt (Foerster 1998; Laurence/Margolis 2001) ist, können die Prinzipien seiner Ordnung nicht ihm selbst entnommen werden. Jeder ihm vermeintlich entnommene Sinngehalt, jede Ordnung, muss ihm vorher (unterbewusst) hinzugefügt worden sein.⁴⁴ Und um derart hinzufügbare zu sein, bedarf es einer „eigenlogischen Realitätsebene von objektiven Sinnstrukturen“ (Oevermann 2008, S. 17). Ergänzend zum phänopraktischen Evidenz-erlebnis (c.) stellt dies eine logische Begründung für einen Universalienrealismus dar, der neben Steiner auch von anderen Philosophen in verschiedener Form und Intensität vertreten worden ist (Platon 2002; Peirce 1988; Popper 1989; Oevermann 2008).⁴⁵

3.3.4 Begriffsindividualisierung und Experiment

Um diesen *Akt der Hinzufügung* von Begrifflichem zu Wahrnehmlichem geht es in der letzten Phase des Erkenntnisvorgangs⁴⁶. Da das Hinzufügen von Begrifflichem zu Wahrnehmlichem zugleich die *Sichtung* des Wahrnehmlichen bedeutet, kann er – polar zum Denkakt – als Beobachtungsakt bezeichnet werden. Er ist möglich, weil der in sich logisch vollständig bestimmte Denkinhalt über sich hinaus potenziell bestimmend auf Wahrnehmliches weisen kann. Er ist nötig, um den begonnenen Erkenntnisakt zu einem gegenständlich beobachtbaren Ergebnis zu bringen.⁴⁷ Wenn man z. B. einen Schraubenzieher sucht, reicht es eben nicht, an einen solchen zu denken, sondern es ist nötig, *intentional suchend* mit diesem Begriff ein Wahrnehmungsfeld zu erkunden.⁴⁸ Verliert man durch Ablenkung den Schraubenzieher als Denkinhalt aus dem Bewusstsein, so wird das gezielte Suchen zu einem planlosen Umherirren. Aber auch, wenn man mit Konzentration bei der Suche bleibt, kann es vorkommen, dass manches ins Blickfeld gerät, was zunächst passend erscheint, genau besehen aber kein Schraubenzieher ist (z. B. Kochlöffel, Bleistift usw.). Zur sichtenden Orientierung auf wahrnehmlichem Rohstoff muss die Anpassung der allgemeinen Sinnstruktur an diesen als weitere strukturbildende Bedingung hinzutreten. Diese den Bedingungen des Wahrnehmlichen sich anverwandeln- de Dynamik ereignet sich

44 „Gerade darin besteht der Grundfehler vieler wissenschaftlicher Bestrebungen, namentlich der Gegenwart, daß sie glauben die reine Erfahrung wiederzugeben, während sie nur die von ihnen selbst in dieselbe hineingelegten Begriffe wieder herauslesen“ (Steiner 2003, S. 39 f.).

45 Witzmann spricht von einem „realitätskonstitutiven Universalienkonzept“ (Witzmann 1994, S. 111).

46 „Diesen Inhalt bringt das Denken der Wahrnehmung aus der Begriffs- und Ideenwelt des Menschen entgegen“ (Steiner 1958b, S. 66).

47 Steiner hat den Beobachtungsakt als solchen in seinen Grundwerken angedeutet, ihn aber nicht mit gleicher Genauigkeit wie den Denkakt beschrieben. Daher orientiert sich die Darstellung dieser Phase vor allem an Witzmanns detaillierten Befunden.

48 Dies begründet übrigens auch die Methode der Blicklenkung.

innerhalb der Variationsbreite der Bedeutung des Begriffs (alle möglichen Arten und Erscheinungsformen von Schraubenziehern). Ob die *metamorphosierende Variation* der Gesetzmäßigkeit in einer konkreten Situation tatsächlich zur Beobachtung eines Schraubenziehers führt, hängt einerseits davon ab, in welchem Umfang der Suchende den Begriff zu aktualisieren vermag – sind ihm bestimmte Formen von Schraubenziehern unbekannt (z.B. Akkuschauber), so wird er nicht fündig, selbst wenn einer vor ihm liegt. Andererseits hängt der Beobachtungserfolg maßgeblich vom gesichteten Wahrnehmblichen ab, mit dem die begriffliche Suchbewegung in Interaktion tritt. Akzeptiert dieses die Anheftung des Begriffs an bestimmten Stellen (z.B. Griff, Klinge, Klingenspitze, Größe, Material), so kommt es zu dessen *Einpassung ins Wahrnehmungsfeld*: wir sehen tatsächlich einen Schraubenzieher.⁴⁹

Die Stufen dieses Übergangs lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- a. Ausrichtung des aktualisierten Begriffs auf Wahrnehmbliches (Intentionalität),
- b. Anverwandlung des Begriffs an Wahrnehmbliches (Metamorphose),
- c. Einpassung des Begriffs in ein Wahrnehmungsfeld (Inhärenz) (Witzmann 1983, S. 42f.).

Die exemplarische Beschreibung des Beobachtungsakts versucht zu verdeutlichen, dass es sich hier, wie auch bei den vorangehenden Phasen, um einen seinerseits beobachtbaren Vorgang innerhalb des menschlichen Bewusstseins handelt. Insoweit wir ein meditativ beobachtendes Bewusstsein von diesem Gegenstandsbewusstsein bildenden Vorgang erlangen, kommen wir auch in die Lage, unser eigenes Handeln in ihm mit zu verfolgen und bewusst mitzugestalten. Das heißt aber, dass – wie an verschiedenen Stellen angedeutet wurde – die Qualität und Sicherheit unseres Erkennens in unserer eigenen Hand liegt, statt mutmaßlich in physiologischen Prozessen oder transzendentalen Setzungen.⁵⁰ Wie gesagt hängt der Beobachtungserfolg letztlich von der Einpassbarkeit eines Begriffs in ein Wahrnehmungsfeld ab. Im obigen Beispiel der unter einem Gebüsch vermeinten Pflütze diente der Begriff „Pflütze“ zur intentionalen Sichtung eines Wahrnehmungsfeldes und ließ sich an dieses so weit metamorphotisch anpassen, dass der kurze, aber eben

49 „Die volle Wirklichkeit eines Dinges ergibt sich uns im Augenblicke der Beobachtung aus dem Zusammengehen von Begriff und Wahrnehmung. Der Begriff erhält durch eine Wahrnehmung eine individuelle Gestalt, einen Bezug zu dieser bestimmten Wahrnehmung“ (Steiner 1958b, S. 75).

50 „Daß diese Wirklichkeit durch das Erkennen nicht gefunden werden kann, weil sie als Wirklichkeit im Erkennen erst geschaffen wird, das wird kaum irgendwo empfunden“ (Steiner 2003, S. 137).

falsche Eindruck einer tatsächlich vorhandenen Pfütze entstand. Wäre ich in diesem Vermeinen vorbeigegangen, so wäre es bei diesem *Vorurteil*, also einer Beurteilung der Situation *vor* dem Abwarten einer vollständigen Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung, geblieben. Stehenbleibend bemerkte ich aber, dass das Wahrnehmliche der „Pfütze“ diesen Begriff nicht akzeptierte, ihn nicht bis zur Einpassung individualisierte, also nicht auf einen konsistenten Einzelfall festlegen konnte. Mit anderen Worten: Das Erkenntnisexperiment „Pfütze“ scheiterte und wurde unter erneutem Durchlaufen aller Phasen mit dem Begriff „Glasscheibe“ wiederholt. Entscheidend für ein *zutreffendes Scheitern* oder *inadäquates Gelingen* ist offenbar der Charakter unseres Erkenntnisverhaltens: Entweder den Übergang vom universellen Begriff bis zu seiner individualisierten Form in ungebrochener Aufmerksamkeit bis zu einem Punkt hinreichender Sicherheit abwartend mitzuvollziehen oder ihn willkürlich und vorzeitig aus subjektiven Gründen abzurechnen bzw. zu verfälschen (z.B. fehlendes Interesse, Lieblings- oder Zwangsvorstellungen, agitatorische Absichten usw.). Im Fall eines gelingenden Erkenntnisexperimentes, das auch ein zwischenzeitliches Scheitern beinhalten kann, spricht sich die Zusammengehörigkeit von Begriff und Wahrnehmung *ohne mein Zutun*, insofern objektiv aus. Da eine theoriendurchdrungene Gegenständlichkeit nicht Voraussetzung, sondern Ergebnis des experimentellen Verhaltens im Erkenntnisvorgang ist, handelt es sich hier um einen *vierten phänopraktischen Basissatz*. Der „theoretische“ (begriffliche) Vorentwurf richtet den Blick der Erkennenden auf ein Wahrnehmungsfeld, verwandelt sich dessen Bedingungen an und passt sich ihm ein – in dem Umfang, in dem es sich in die begrifflichen Zusammenhänge einordnen lässt. Das bewusste (meditative) Mitverfolgen der simultanen Individualisierung des Begriffs am Wahrnehmlichen und Universalisierung des Wahrnehmlichen im begrifflichen Zusammenhang bildet das eigentliche, prozessuale Kriterium für gegenständliche Realität.

Ergänzend zum zweiten Basissatz, der im Hinblick auf das Prinzip naturwissenschaftlicher Messung unter dem Aspekt der Angleichung (individueller an universelle Autologie) betrachtet wurde, kann beim vierten Basissatz der *Aspekt der Distanzbildung* beobachtet werden.⁵¹ Zwar führt der stufenweise Übergang von der universellen bis zur individualisierten Form des Begriffs zur Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung. Doch geht dabei, entsprechend der Ablähmung der universellen Variabilität auf einen Einzelfall, die lebendig bewegte Mittätigkeit des Erkennenden zunehmend in eine rezeptiv enthaltsame Aufmerksamkeithaltung über. Hier entspricht das nüch-

51. Bewusstseinsgeschichtlich spiegelt sich hierin die Entstehung der naturwissenschaftlichen Bewusstseinsverfassung wider (Abschnitt 2.2, 2.3).

tern beobachtende Feststellen einer zustande kommenden Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung dem methodischen Ideal experimenteller Objektivität, welches dem zweiten Teil des Messprinzips (dem „Abzählen“) anthropologisch zugrunde liegt. Die Sachlichkeit, die aufmerksame Distanz des Beobachters zur „Sache“, bezieht sich hier nicht auf die äußere Korrespondenz verschiedener Sachen (z.B. eines bestimmten Skalenstrichs auf dem Zollstock mit der Tischkante), sondern auf die Strukturbildung der Sache selbst als innere Korrespondenz von Begriff und Wahrnehmung. Läuft der Erkenntnisvorgang in den Gewinn eines gegenständlichen Objekts für ein Subjekt aus, so kann das Weiterverfolgen der begrifflich geleiteten Beobachtung paradoxerweise wieder zu dessen Verlust führen. Durch Heranführung weiterer Begriffe (z.B. „Kreuzkopf“, „lang“, „rot“) reichert sich die beobachtete Gegenstandsstruktur (des Schraubenziehers) zunächst weiter an. Im Auftauchen unerwarteter Einzelheiten gerät sie allerdings an die Grenze des vom Oberbegriff noch Fassbaren und löst sich vor unseren Augen auf: Das rein Wahrnehmbliche tritt uns wiederum in seiner vollen, unbegrifflichen Eigentümlichkeit entgegen (Phase 1). Wir sehen nicht mehr einen Schraubenzieher, sondern einen unerklärlichen, durch seinen durchsichtigen Griff hindurch schimmernden ... (es folgen wieder die Phasen 2 bis 4).

Mit diesem offenen Ende knüpft die (struktur-) phänomenologische Analyse des Erkenntnisvorgangs wieder an seinen Anfang an und hebt dadurch seine *zyklische Gesamtform* hervor, die zugleich eine *unbegrenzte Entwicklungsdimension beinhaltet*. Das Erkennen geht von wahrnehmblichen Grenzziehungen aus, überwindet diese im Denk- und Beobachtungsakt und dringt mit Hilfe neuer Begriffe zu neuen Grenzen vor, um sich durch diese wiederum herausfordern zu lassen. In dieser unendlichen, fortwährend grenzüberwindenden Entwicklung und daher gezielten *Entwickelbarkeit des menschlichen Bewusstseins* liegt der eine bildungsphilosophisch relevante Aspekt der vierten Phase des Erkenntnisvorgangs. Insofern kann hier nicht von einer „grenzenlosen Erkenntnistheorie“, die „auch zu einem maßlosen Begriff der menschlichen Existenz“ führt (Ullrich 2015, S. 130), die Rede sein. Denn zu unterscheiden sind die funktionellen, weil immer wieder überwindbaren Erkenntnisgrenzen von den durch Kant gezogenen absoluten, prinzipiell nicht überwindbaren. Um überhaupt von einer Grenze sprechen zu können, bedarf es notwendig der Annahme von etwas dahinter Liegendem. Entscheidend ist allerdings, ob man dieses als transzendent Unerkennbares oder als nur zum jeweiligen Zeitpunkt noch nicht Erkanntes annimmt. Im letzteren Fall ist der Begriff der Grenze phänomenologisch belegbar, funktional und entwicklungsorientiert, im ersteren dagegen spekulativ, dogmatisch und letztlich unpädagogisch. Abgesehen davon widerspricht die Behauptung absoluter Erkenntnisgrenzen der hier entwickelten, auch von Kritikern betonten „Geschichtlichkeit des menschlichen Selbstverständnisses“ (Ullrich 2015,

S. 129), vor dessen Hintergrund sie sich zu einem vom epochalen Blick befangenen Dogma relativiert. Demgegenüber führt Steiners bewusstseinsphänomenologische Analyse des Erkenntnisvorgangs zu einer „optimistische[n] Einschätzung des menschlichen Erkenntnisvermögens“ (Frielingsdorf 2012, S. 89) und begründet damit das pädagogische Motiv einer sich sukzessive von Fremdbestimmung und Illusion befreienden Individualentwicklung: „Das allgemeine Zusammenspiel von Trennen und Verbinden wird im Menschen ein solches von Entwirklichung und Verwirklichung. Die Verwirklichung kann aber nur dann eine solche eines freien Wesens und eine ihrerseits dem Verwirklicher die Freiheit spendende sein, wenn ihr Resultat nicht nur entgegengenommen werden, sondern gesucht, gefunden und der Bewusstseinsart nach geschaffen werden muss“ (Witzenmann 1987, S. 68).

4 Bildungsphilosophische Relevanz von Steiners Epistemologie

Die zentralen bildungsphilosophischen Aspekte wurden bereits anhand ihres epistemologischen Entstehungskontextes dargelegt. Sie sollen nochmals kurz zusammengefasst und durch erläuternde Bemerkungen ergänzt werden. Die grundsätzliche und authentische Erkennbarkeit von Welt und Mensch bildet eine unverzichtbare Basis der Waldorfpädagogik. Sie ergibt sich aus der Äquivalenz der im Erkenntnisvorgang vollzogenen mentalen Grundgesten des Trennens (Zurückhaltens) und Verbindens (Hervorbringens) mit dem Charakter der Strukturkomponenten von Wirklichkeit (Wahrnehmung, Begriff) sowie mit deren vom Menschen mitvollzogenen Verhältnisformen der Trennung (Dekomposition) und Verbindung (Rekomposition). Mensch und Welt sind erkennbar, weder als illusionäre Konstrukte einer mutmaßlich präformierten, an sich unerkennbaren Realität, noch in Form eines „absolute[n] Wissen[s]“ (Prange 2000, S. 174), das dogmatisch zu verkünden und gläubig entgegenzunehmen wäre⁵², sondern als ein unser Bewusstsein aktiv mit einbeziehender und bildender Prozess, dessen erkennende Aufhellung selbst zu einem konstitutiven Teil der Wirklichkeit werden kann. Gemäß Steiners Epistemologie, die in eine erweiterte, immanente Ontologie übergeht, macht sich der Mensch zum Mitschöpfer von Wirklichkeit, indem er die zunächst stets vorhandenen Erkenntnisbegrenzungen überwindet und derart die eigene Entwicklung zu einer immer bewussteren Verbindung mit dem Wirklichkeitsgeschehen in die eigene Hand nehmen kann. Diese Entwicklung entzündet sich an funktionalen, radikal wirkenden Grenzziehun-

52 Skiera spricht sogar von einem „weltanschauliche[n] Totalitarismus in reinsten Form“ (Skiera 2010, S. 264).

gen, die den Menschen im Ausgangspunkt der Erkenntnisdynamik von jeglichem mental determinierendem Zusammenhang freistellen und ihn damit immer wieder zur originären Produktion von Zusammenhang herausfordern. Stellt er sich dieser Herausforderung, so bekundet der Erkennende (und aus Erkenntnis Handelnde) darin seine Freiheit zu einer selbst- und welterschöpfenden Vereinigungskraft, die sich im denkerischen Hervorbringen des universell Möglichen zeigt. In der achtsamen und experimentellen Zuwendung des Möglichen zur entwickelten Welt prüft er zurückhaltend, ob und inwieweit neue (gegenständliche, mentale, pädagogische, soziale usw.) Wirklichkeit auf diesem Weg entstehen kann. Im Zuge dieser auf Bewusstwerdung angelegten Individualentwicklung macht sich der Mensch erst in vollem Sinne heimisch in der Welt, um zunehmend frei in ihr und in Gemeinschaft mit anderen Menschen und Naturwesen sein Leben zu gestalten.

Die hiermit angedeuteten Motive der Wirklichkeitsfähigkeit und freiheitlichen Entwickelbarkeit menschlichen Erkennens können sich zwar erst im Zuge einer eigenen meditativen Bewusstseinsentwicklung voll entfalten. Die hier skizzenhaft geschilderte Phänomenologie des Erkennens zeigt aber, dass eine genuine Erkennbarkeit des Erkennens gleichfalls in seinen Entwicklungsmöglichkeiten inbegriffen ist. Natürlich geht es im Kontext von Waldorfpädagogik nicht darum, Kinder und Jugendliche zu einem spirituellen Schulungsweg anzuregen – dazu kann man sich als Erwachsener entschließen –, aber die pädagogischen Haltungen und Handlungen haben die Aufgabe, die Anlagen zu einer freiheitlichen, auf Bewusstseinsbildung und Gesundheit angelegten Entwicklung bestmöglich zu fördern. Dazu gehört auch die Vermittlung einer optimistischen und auf eigenverantwortliche Entwicklung angelegten Erkenntnishaltung, was die Einsicht der pädagogisch Tätigen in diesen Erkenntnis- und Entwicklungszusammenhang voraussetzt – eine Einsicht, die, wie gezeigt, bereits mit ungeschultem Bewusstsein möglich ist und somit kein Geheimwissen darstellt. Ein zentrales Motiv dieser Erkenntnishaltung liegt in der pädagogischen Bedeutung von Differenz- und Kohärenzsituationen für eine zugleich emanzipatorische (Oerter/Montada 2003) wie auch salutogenetische (Antonovsky 1997) Entwicklung.

Außerdem zeigen die vorangehenden Ausführungen, dass der Vorwurf eines Rückfalls in vorwissenschaftliche Bewusstseinsformen ungerechtfertigt ist. Methodologisch stellt sich Steiners Erkenntnislehre bzw. die an sie anknüpfende Strukturphänomenologie als konsequente Ausdrucksform des im zweiten Abschnitt erarbeiteten bewusstseinsgenetischen Motivs von Trennen und Verbinden dar. Eine historische Erscheinungsform dieses Motivs ist auch die neuzeitliche Wissenschaft, die von ihren Verfechtern gegen „irrationale Angriffe“ verteidigt wird. Dabei werden zwei notwendige Unterscheidungen meist übersehen, nämlich hinsichtlich dessen, was verteidigt wird

und wogegen es zu verteidigen sei. Was es mit Recht zu verteidigen gilt, sind die effizienten Grundzüge neuzeitlich-wissenschaftlicher Bewusstseinshaltung – wobei eine bloße Verteidigung (statt Weiterentwicklung) ihrer bisherigen Formen stets in der Gefahr steht, in einseitigen Reduktionismus und Materialismus zu verfallen. Diese die bewusstseinsfördernden und emanzipatorischen Ursprungsmotive der Wissenschaftsentwicklung verengenden und ontologisierenden, also defizienten Merkmale zu verteidigen, erscheint dagegen reaktionär und pädagogisch kontraproduktiv. Andererseits wird im Kampf gegen das Irrationale nicht zwischen prärationalen und postrationalen Bewusstseinshaltungen (Gebser 2010) unterschieden und alles Nichtrationale über einen Kamm geschoren (Prange 2000, S. 62f.; Ullrich 2015, S. 126f.). Es ist zwar verständlich, aus rationalistischer Perspektive alles von ihr selbst Abweichende als potenzielle Gefährdung einzustufen, doch gebietet die Geschichtlichkeit jeder Erscheinungsform von Bewusstsein die Relativierung des jeweils eigenen, aktuellen Zustands im Hinblick auf eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung. Insofern ist das rationalistische Festhalten an absoluten Erkenntnisgrenzen nicht besser als das Verdachtsmoment eines absoluten Wissens, das sich angesichts der Prozessualität des Erkennens, der Fallibilität seiner jeweils zeitgebundenen Resultate und der Überholbarkeit seiner Darstellungsformen nicht erhärten lässt. Dies gilt natürlich auch für die Darstellungsformen der Anthroposophie, von denen, laut Steiner, in ferner Zukunft nur noch „als eine Erinnerung erzählt werde, wie man heute die Sagen und die Märchen erzählt“ (Steiner 1995, S. 96).

Vor diesem Hintergrund ist die Tatsache zu sehen, dass sich Steiners Aussagen zu pädagogischen Themen – zeit- und situationsbedingt – in einem an theosophische Ausdrucksformen angelehnten Rahmen bewegen, der nicht unmittelbar kompatibel mit seinem erkenntniswissenschaftlichen Werk erscheint. Allerdings betont Steiner, dass er die Grundidee seiner Erkenntniswissenschaft auch in späteren Veröffentlichungen nicht verlassen, sondern nur auf das Gebiet geistiger Erfahrung angewandt habe (Steiner 2003, S. 139), was eine Unterscheidung zwischen dem epistemologischen Kern der Waldorfpädagogik und ihren zeitbedingten Ausdrucksformen nahelegt. Bleibt der Blick an den tradierten Ausdrucksformen haften (deren Aufarbeitung und Transformation möglich wie nötig ist), so mag die Waldorfpädagogik abstrus und die ihr zugrunde liegende Anthroposophie als wirre Kompilation idealistischer Philosophie und theosophischer Lehren erscheinen. Dringt man aber zu der im Erkenntnisprozess phänomenologisch aufweisbaren Grundstruktur phylo-, onto- und aktualgenetischer Entwicklung vor, so lassen sich die bildungsphilosophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik auch in einer an die heutigen wissenschaftlichen Denk- und Sprachgewohnheiten anschlussfähigen Form darstellen. Dies ist dann kein „voreilige[r] Rekurs auf den abstrakten und fern liegenden Begründungszusammenhang der

frühen erkenntnistheoretischen Werke“ (Kiersch 2011, S. 435), sondern eröffnet einen Weg, die Grundstruktur der Waldorfpädagogik so freizulegen, dass neue und authentische Ausdrucksformen möglich werden. Freilich steht das nicht im Widerspruch dazu, herkömmliche anthroposophische Ausdrücke wie zum Beispiel „Ätherleib“ und „Astralleib“ in einer experimentell-heuristischen Haltung zur Erschließung neuer Facetten pädagogischer Wirklichkeit zu verwenden (Rittelmeyer 2011, S. 345; Kiersch 2011). Diese Vorgehensweise entspricht im Prinzip der in Steiners Grundwerken eingeführten Methode der Blicklenkung auf nichtsinnliche Phänomenbereiche. Doch sollte bedacht werden, dass – entsprechend einer an Atomen und chemischen Elementen orientierten materialistischen Ontologisierung – hier die Gefahr einer spekulativen Verdinglichung subtiler Phänomene und damit ihrer Dogmatisierung besteht. Überdies mag sich der „hohe heuristische Wert“ (Kiersch 2011, S. 436) von Steiners Ideen und Beobachtungen zwar im Erfolg der waldorfpädagogischen Praxis bestätigen, doch erscheint dies aus wissenschaftlicher Perspektive relativ wertlos, solange dieses Vorgehen nicht auch bildungsphilosophisch konsistente Begründungszusammenhänge zutage fördert.

In dieser Situation scheint die von Steiner betonte Kontinuität innerhalb seines erkenntniswissenschaftlichen und anthroposophischen Werkes insofern einen Schlüssel zum wissenschaftlichen Verständnis der Anthroposophie und Waldorfpädagogik zu liefern, als es sich in beiden Werkkomplexen um eine einheitliche, gleichwohl in modifizierter Form durchgeführte Methodik handelt: „Die Verschiedenheit ist im wesentlichen eine des darstellerischen Nachdrucks“ (Witzenmann 1993, S. 148). Solange das Augenmerk in erster Linie auf die mentale Aktivität und ihre Interaktion mit den Strukturkomponenten Begriff und Wahrnehmung gerichtet ist, kann im Sinne von Steiners „Philosophie der Freiheit“ von „seelischer Beobachtung“ gesprochen werden (Steiner 1958b). Verlagert der Forscher seine Aufmerksamkeit unter Absehen von der eigenen Tätigkeit auf die autologischen und insoweit „wesenhaften“ Bewusstseinsinhalte sowie deren Erscheinungs- und Wirkungsweisen in der Welt, so ist damit der Übergang zur „geistigen Beobachtung“ oder „Geistesforschung“ vollzogen (Steiner 1989, S. 115ff.). Dementsprechend lässt sich der hier im zweiten Teil phänomenologisch dargestellte Erkenntnisvorgang auch mit anthropologischer Betonung lesen, nämlich indem seine Prozesszustände bzw. -phasen als Ausdruck der sie bedingenden anthropologischen Konstitutionsschichten gedeutet werden (Wagemann 2010). So lässt sich der epistemische Ausgangszustand einer als Totaldifferenz erfahrenen Erkenntniskrise mit der dekompositorischen Wirkungsweise der physischen Leibesorganisation, insbesondere der Sinnes-Nervenprozesse, in Verbindung bringen (3.3.1). Die in Konfrontation damit einen eigenen Erlebnisraum bildende und sich von ihr funktional absetzende men-

tale Initiativekraft und Hervorbringungstätigkeit kann in ihrer subjektseitigen Erscheinung als seelischer Bereich begriffen werden (3.3.2). Die innerhalb des Bewusstseins in Totalkohärenz auftretenden übersubjektiven Denksammenhänge, die zugleich als potenzielle (überobjektive) Erkenntnismittel fungieren, lassen sich als geistige Existenzebene des Menschen deuten (3.3.3). Die vom Erkennenden aktiv begleitete und mitvollzogene Individualisierung eines Begriffs betont wiederum den seelischen Bereich und führt zu einer erkennenden Integration des sinnlich-leiblich anstehenden Wahrnehmungsrohstoffs (3.3.4). Damit ist angedeutet, wie eine meditativ-phänomenologische Analyse des Erkenntnisvorgangs zu einem authentischen und begrifflich konsistenten Verständnis der von Steiner in seinen anthroposophischen Werken dargestellten Dreigliederung des Menschen in Leib, Seele und Geist führen kann (Weger/Wagemann 2015). Auch die oben dargestellte Feinstruktur der beiden den seelischen Bereich betonenden Übergangsphasen lässt sich im Sinne von Steiners spiritueller Anthropologie deuten. Auf den Zusammenhang der seelisch-geistigen Entfaltungsstufen des Denkakts (Umwandlung – Ausrichtung – Einsicht) mit meditativen Zuständen (Imagination – Inspiration – Intuition) wurde bereits hingewiesen (3.3.2). Diese ereignen sich nicht in einer „Hinterwelt“ (Ullrich 2015, S. 127), sondern ergeben sich als bewusst, vor allem biografisch erlebbare Stufen einer seelisch-geistigen Transformation der Leiblichkeit, weshalb sie zugleich deren funktionale Differenzierung in drei Schichten widerspiegeln (Astralleib, Ätherleib, physischer Leib: Steiner 1989). In der Zuwendung zum leiblich vermittelten Sinnesreiz (Beobachtungsakt) wird wiederum die gleiche Folge strukturbildender Bedingungen (Ausrichtung – Anverwandlung – Einpassung) in umgekehrter Reihenfolge durchlaufen (3.3.4). Zur Übersicht sind diese Zusammenhänge in Abbildung 1 graphisch veranschaulicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Wesensbereiche keine abstrakten, gegeneinander abgegrenzten Kategorien sind, sondern sich gemäß ihrer Funktion und Übergangsdynamik wechselseitig durchdringen.⁵³

Das Gewinnen einer präzisen und umfassenden Einsicht in die Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik ist, wie gesagt, eine notwendige Bedingung, um sie verstehen, richtig beurteilen und in ihrem Sinne arbeiten zu können. Damit ist weniger das Verfügen über abstrakte Wissensinhalte gemeint, als vielmehr eine ernsthafte und optimistische Hinwendung zu den Entwicklungspotenzialen des menschlichen und insbesondere eigenen Erkennens. Um eine solche vollziehen zu können, bedarf es der Bereitschaft, mit erkenntnis-„theoretischen“ Begriffen im Sinne aufmerksamkeitswecken-

53 Weitere Studien, in denen waldorfpädagogische Motive mit Hilfe einer strukturphänomenologischen Hermeneutik erschlossen werden, liegen in Wagemann 2013a und 2015a vor.

der Arbeitshypothesen zu arbeiten. Theoretisch bleiben die Begriffe, solange sie nur gedacht, nicht aber in Anwendung auf das eigene Erkenntnisleben und in pädagogisch-sozialer Interaktion zu Okularen phänopraktischer Beobachtung gemacht werden. Das durch solche Arbeit in eine bewusste Entwicklung und Selbsterziehung eintretende Erkenntnisleben formt das eigentliche Bild, das pädagogisch wirkt (Steiner 1907). Jedes Bild, das pädagogisch Tätige von den menschlichen Erkenntnisfähigkeiten – bewusst oder unterbewusst – haben und durch ihr Agieren darleben, wirkt unausweichlich. Dementsprechend empfiehlt Bertolt Brecht die Bilder, die man sich von den Menschen und ihren Möglichkeiten macht, nie ganz fertig zu machen, da sich auch die Menschen in ständiger Entwicklung befinden (Brecht 1967). Das in diesem Sinne angemessenste Bild, das Pädagogen Kindern und Jugendlichen schenken können, ist das durch ihr eigenes, sich bewusst und ergebnisoffen entwickelnde Erkenntnisleben vermittelte.

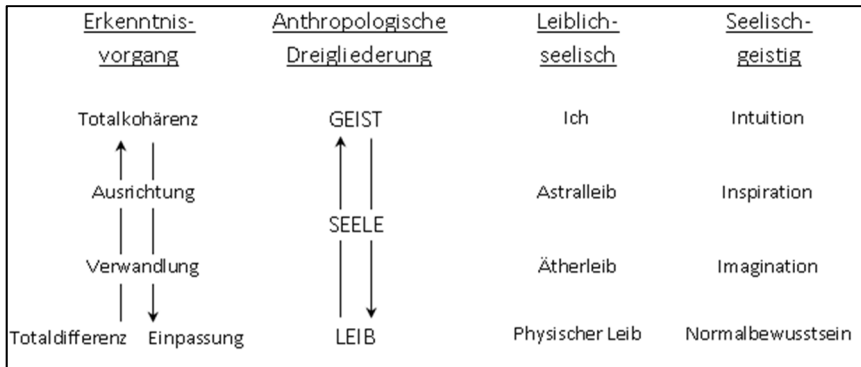


Abb. 1 Veranschaulichung des strukturellen Zusammenhangs zwischen Erkenntnisvorgang, Wesensgliederung und meditativen Bewusstseinsstufen

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Ausgabe. Hrsg. von A. Franke. Tübingen: dgvt.
- Aristoteles (1994): Metaphysik. Hrsg. von B. König. Hamburg: Meiner.
- Assagioli, Roberto (1992): Psychosynthese und transpersonale Entwicklung. Paderborn: Junfermann.
- Bacon, Francis (2013): Große Erneuerung der Wissenschaften. Hrsg. von K.-M. Guth. Berlin: Contumax.
- Barz, Heiner (1994): Anthroposophie im Spiegel von Wissenschaftstheorie und Lebensweltforschung; zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Böhme, Gernot/Böhme, Hartmut (1985): Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bois-Reymond, Emil du (1927): Über die Grenzen der Naturerkenntnis. Bielefeld: Velhagen und Klasing.

- Brecht, Bertolt (1967): Notizen zur Philosophie 1929-1941. In: Hauptmann, Elisabeth (Hrsg.) (1967): Bertolt Brecht. Gesammelte Werke. Schriften zur Politik und Gesellschaft. Band 20. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brezinka, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Carnap, Rudolf (1931/32): Die physikalische Sprache als Universalsprache der Wissenschaft. In: Erkenntnis 2, S. 432-465.
- Chalmers, David (1995): Facing up the problem of consciousness. In: Journal of Consciousness Studies 2 (3), S. 200-219.
- Descartes, René (2007): Die Prinzipien der Philosophie. Hrsg. von C. Wohlers. Hamburg: Meiner.
- Dewey, John (1910): How we think? Boston: Heath & Co.
- Deuse, Werner (1983): Untersuchungen zur mittelplatonischen und neuplatonischen Seelenlehre. Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur.
- Dürr, Hans-Peter (1986): Physik und Transzendenz. Die großen Physiker unseres Jahrhunderts und ihre Begegnung mit dem Wunderbaren. Bern: Scherz.
- Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60. Weinheim: Beltz.
- Fichte, Johann Gottlieb (1794): Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre. Leipzig: C. E. Gabler.
- Fischer, Ronald (1935): The Design of Experiments. London: Oliver und Boyd.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flohr, Hans (2002): Die physiologischen Grundlagen des Bewusstseins. In: Elbert, Thomas/Birbaumer, Nils (Hrsg.) (2002): Enzyklopädie der Psychologie. Biologische Grundlagen der Psychologie. Bd. 6. Göttingen: Hogrefe, S. 35-86.
- Foerster, Heinz von (1998): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H./Meier, H. (1998): Einführung in den Konstruktivismus. 4. Auflage. München: Piper, S. 41-88.
- Frielingsdorf, Volker (2012): Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fritsch-Oppermann, Sybille (2000): Christliche Existenz im buddhistischen Kontext. Katsumi Takizawas und Seichi Yagis Dialog mit dem Buddhismus in Japan. Hamburg: Lit Verlag.
- Gebser, Jean (2010): Ursprung und Gegenwart. Erster Teil: Die Fundamente der aperspektivischen Welt. Beitrag zu einer Geschichte der Bewusstwerdung. Schaffhausen: Novalis.
- Goethe, Johann Wolfgang (1977): Schriften zur Naturwissenschaft (Auswahl). Hrsg. von M. Böhler. Stuttgart: Reclam.
- Goethe, Johann Wolfgang (1982): Naturwissenschaftliche Schriften. Bd.1-5. Hrsg. von R. Steiner. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Günther, Gotthard (1978): Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen. 2. Auflage. Hamburg: Meiner.
- Habermas, Jürgen (1985): Die Verschlingung von Mythos und Aufklärung: Horkheimer und Adorno. In: ders. (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 130-157.
- Hayward, Jeremy (2007): Methodik und Validierungsverfahren der Wissenschaft. In: Hayward, Jeremy W./Varela, Francisco J. (Hrsg.) (2007): Gewagte Denkwege. Wissenschaftler im Gespräch mit dem Dalai Lama. München: Piper, S. 21-44.
- Heisenberg, Werner (1968): Das Naturbild Goethes und die naturwissenschaftlich-technische Welt. In: Physikalische Blätter 24/6, S. 241-247.
- Hitchcock, Ethan (1857): Remarks upon alchemy and the alchemists. Indicating a method of discovering the true nature of hermetic philosophy. Boston: Crosby, Nichols & Co.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor (2006): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hume, David (1904): Traktat über die menschliche Natur. Ein Versuch die Methode der Erfahrung in die Geisteswissenschaft einzuführen. Hrsg. von T. Lipps, Hamburg: Leopold Voss.

- Husserl, Edmund (1999): Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hrsg. von L. Landgrebe. Hamburg: Meiner.
- Janich, Peter (2009): Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jacobi, Klaus (1997): Meister Eckhart: Lebensstationen – Redesituationen. Berlin: Akademie.
- Jung, Carl Gustav (1957): Bewusstes und Unbewusstes. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kamlah, Wilhelm (1972): Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kepler, Johann (1922): Grundlagen der geometrischen Optik (im Anschluss an die Optik des Witelo). Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Kiene, Helmut (2001): Komplementäre Methodenlehre der klinischen Forschung. Berlin: Springer-Verlag.
- Kiersch, Johannes (2011): Waldorfpädagogik als Erziehungskunst. In: Uhlenhoff, Rahel (Hrsg.) (2011): Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, S. 423-476.
- Kuhn, Thomas (1997): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kutschera, Ulrich (2008): Lobenswerte Bemühungen: Nichts in den Geisteswissenschaften ergibt einen Sinn, außer im Lichte der Biologie. In: Laborjournal 15/6, S. 32-33.
- Lathe, Wolfgang (2009): Nervensystem und Sinnesorgane. Grundwissen und Prüfungsvorbereitung. Reihe Abiturhilfen. 3., akt. Auflage. Mannheim: Duden.
- Laurence, Stephen/Margolis, Eric (2001): The Poverty of the Stimulus Argument. In: British Journal for the Philosophy of Science 52, Vol. 2, S. 217-276.
- Lay, Rupert (1981): Die Ketzer. Von Roger Bacon bis Teilhard. München: Langen Müller.
- Lommel, Pim van (2009): Endloses Bewusstsein. Neue medizinische Fakten zur Nahtodese Erfahrung. Düsseldorf: Patmos.
- Lutz, Antoine/Slagter, Heleen/Rawlings, Nancy/Francis, Andrew/Greischer, Lawrence/Davidson, Richard (2009): Mental Training Enhances Attentional Stability: Neural and Behavioral Evidence. In: Journal of Neuroscience 29 (42), S. 13418-13427.
- Meinberg, Eckhard (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mill, John Stuart (2002): A System of Logic. Honolulu: University Press of the Pacific.
- Nühlen, Maria (2010): Erwachsenenbildung und die Philosophie. Historischer Rückblick und die Herausforderung für die Zukunft. Berlin: Lit.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (2003): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Oevermann, Ulrich (2008): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Unter http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich-Oevermann_Abschiedsvorlesung_Universitaet-Frankfurt.pdf (Abruf: Oktober 2015).
- Paschen, Harm (2010): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik, Wiesbaden: VS.
- Peirce, Charles S. (1983): Phänomen und Logik der Zeichen. Pape, H. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peirce, Charles S. (1988): Naturordnung und Zeichenprozess. Pape, H. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Petitmengin, Claire/Remillieux, Anne/Cahour, Beatrice/Carter-Thomas, Shirley (2013). A gap in Nisbett and Wilson's findings? A first-person access to our cognitive processes. In: Consciousness & Cognition, 22(2), 654e669.
- Platon (2002). Platons Philosophie. Gesamtausgabe in drei Bänden. Hrsg. von F. Kutschera. Paderborn: Mentis.
- Popper, Karl (1989): Logik der Forschung. 9. Auflage. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Prange, Klaus (2000): Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus (2005): Curriculum und Karma. Das anthroposophische Erziehungsmodell Rudolf Steiners. In: Forum Demokratischer Atheistinnen (Hrsg.): Mission Klassenzimmer. Zum Einfluss von Religion und Esoterik auf Bildung und Erziehung. Aschaffenburg: Alibri, S. 85-100.

- Rey, Abel (1908): Die Theorie der Physik bei den modernen Physikern. Übers. von R. Eisler. Leipzig: Klinkhardt.
- Rittelmeyer, Christian (2011): Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie. Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Loebell, Peter (Hrsg.) (2011): Waldorfschule heute. Eine Einführung. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Roth, Gerhard (2013): „Das Gehirn nimmt die Welt nicht so wahr, wie sie ist“. In: Eckoldt, Matthias (Hrsg.) (2013): Kann das Gehirn das Gehirn verstehen? Gespräche über Hirnforschung und die Grenzen unserer Erkenntnis. Heidelberg: Carl-Auer, S. 117-141.
- Scheler, Max (1925): Die Formen des Wissens und der Bildung. Bonn: F. Cohen.
- Schieren, Jost (1998): Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen. Düsseldorf: Parerga.
- Schleiermacher, Friedrich (1977): Hermeneutik und Kritik. Hrsg. von M. Frank. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sheldrake, Rupert (2012): Der Wissenschaftswahn. Warum der Materialismus ausgedient hat. München: O. W. Barth.
- Silberer, Herbert (1914): Probleme der Mystik und ihrer Symbolik. Wien und Leipzig: H. Heller & Co.
- Singer, Wolf (2009): „Sie sind doch Ihr Gehirn, wer sonst?“ In: Spektrum der Wissenschaft 9/2009, S. 74-78.
- Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Steenblock, Volker (2000): Arbeit am Logos. Aufstieg und Krise der wissenschaftlichen Vernunft. Münster: Lit Verlag.
- Steiner, Rudolf (1907): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. In: Steiner, Rudolf (1987): Lucifer – Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften «Luzifer» und «Lucifer – Gnosis» 1903-1908. Rudolf Steiner Gesamtausgabe (= GA) 34. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 309-348.
- Steiner, Rudolf (1958a): Wahrheit und Wissenschaft. (1892) GA 3. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1958b): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode. (Neuaufgabe 1918). GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1984): Vom Menschenrätsel. (1916) GA 20. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1985): Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt. (1914) GA 18. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1987): Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften. Zugleich eine Grundlegung der Geisteswissenschaft (Anthroposophie) (1926). GA 1. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1989): Die Geheimwissenschaft im Umriss (1909). GA 13. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1993): Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (1918) GA 10. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1995): Das Johannes-Evangelium (1908). GA 103. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2003): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung (1824). GA 2. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tetens, Holm (2013): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung. München: C. H. Beck.
- Traub, Hartmut (2011): Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ullrich, Heiner (2015): Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ullrich, Heiner (2012): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. In: Volker Frielingsdorf (Hrsg.) (2012): Waldorfpädagogik kontrovers. Ein Reader. Weinheim und Basel: Beltz, S. 286-298.
- Veiga, Marcelo da (1989). Wirklichkeit und Freiheit. Die Bedeutung Johann Gottlieb Fichtes für das philosophische Denken Rudolf Steiners. Dornach: Gideon Spicker.
- Veiga, Marcelo da (2011): Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Anthroposophie Rudolf Steiners. In: Research on Steiner Education 2(2), S. 109-114.
- Wagemann, Johannes (2004): Beginn eines Gesprächs über Rudolf Steiners „Philosophie der Freiheit“. In: Beiträge zur Weltlage 35 (150), S. 46-58.

- Wagemann, Johannes (2010): Gehirn und menschliches Bewusstsein. Neuromythos und Strukturphänomenologie. Aachen: Shaker.
- Wagemann, Johannes (2012): Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners (Rezension zu Traub 2011). In: *Anthroposophie* 2012/1 (Nr. 259), S. 75-79.
- Wagemann, Johannes (2013a): Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells pädagogischen Erkennens und Handelns. In: *Research on Steiner Education* 3(2), S. 28-53.
- Wagemann, Johannes (2013b): Strukturmerkmale anthroposophischer Meditation. In: *Die Drei* 4/2013, S. 23-35.
- Wagemann, Johannes/Weger, Ulrich (2015): Bedingungen und Möglichkeiten einer Psychologie der ersten Person. In: *e-Journal Philosophie der Psychologie* Nr. 21, S. 1-25.
- Wagemann, Johannes (2015a): Shared Intentionality: Bewusstseinsphänomenologische Konzeption und Implikationen in waldorfpädagogischer Hinsicht. In: *Research on Steiner Education* 6(1), S. 29-43.
- Wagemann, Johannes (2015b): Mystik als „Protowissenschaft“ immanenter Bewusstseinsforschung. In: *Research on Steiner Education* 6(2), S. 68-77.
- Wagenschein, Martin (1995): Die pädagogische Dimension der Physik. Aachen: Hahner Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weger, Ulrich/Wagemann, Johannes (2015): The behavioral, experiential and conceptual dimensions of psychological phenomena: Body, soul and spirit (equal authorship). In: *New Ideas in Psychology* 39, S. 23-33.
- Weizenbaum, Joseph (1978): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weizsäcker, Carl F. von (1990): Die Tragweite der Wissenschaft. 6. Auflage. Stuttgart: Hirzel.
- Windelband, Wilhelm (1957): Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. Hrsg. von H. Heimsoeth. 15. Auflage. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Wittgenstein, Ludwig (1963): *Tractatus logico-philosophicus*. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Witzenmann, Herbert (1983): Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, Herbert (1985): Verstandesblindheit und Ideenschau. Die Überwindung des Intellektualismus als Zeitforderung. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, Herbert (1986): Die Voraussetzungslosigkeit der Anthroposophie. Eine Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, Herbert (1987): Goethes universalästhetischer Impuls – die Vereinigung der platonischen und aristotelischen Geistesströmung. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, Herbert (1989a): Sinn und Sein. Der gemeinsame Ursprung von Gestalt und Bewegung. Zur Phänomenologie des Denkblicks. Ein Beitrag zur Erschließung seiner menschenkundlichen Bedeutung. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, Herbert (1989b): Was ist Meditation? 2. Auflage. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, Herbert (1992): Intuition und Beobachtung. Teil 1: Das Erfassen des Geistes im Erleben des Denkens. 2. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, Herbert (1993): Das Rebenschiff. Sinnfindung im Kultur Niedergang. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, Herbert (1994): Die Kategorienlehre Rudolf Steiners. Dornach: Gideon Spicker.
- Zander, Helmut (2007): Anthroposophie in Deutschland: Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Grundmotive im philosophischen Denken Rudolf Steiners und ihr Bezug zu Methoden und Fragestellungen in der Phänomenologie und der analytischen Philosophie

Marcelo da Veiga

- 1 Ausgangspunkt
- 2 Einige Grundideen in Steiners philosophischem Denken
- 3 Die „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ (1886)
- 4 „Wahrheit und Wissenschaft“ (1891)
- 5 „Die Philosophie der Freiheit“ (1918)
- 6 Steiners epistemologische Grundideen in Bezug zur Phänomenologie und analytischen Philosophie
- 7 Phänomenologie
- 8 Analytische Philosophie

1 Ausgangspunkt

Rudolf Steiner (1861-1925) hat seine erkenntnistheoretischen Überlegungen im Wesentlichen in drei Schriften dargestellt. Der Beginn liegt in der Schrift „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ von 1886 (Steiner 1960), es folgt dann eine etwas umgearbeitete Fassung seiner Dissertationsschrift „Wahrheit und Wissenschaft“ von 1891 (Steiner 1980), die sich als „Vorspiel zu einer Philosophie der Freiheit“, erstmals 1893 erschienen, versteht (Steiner 1962). Man könnte auch noch die „Einleitung zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften“ von 1883 heranziehen (Steiner 1987) und des Weiteren einige andere kleinere Aufsätze, die sich auf philosophische Fragestellungen beziehen. Die wesentlichen Überlegungen und Ideen finden sich jedoch in den genannten Texten. „Die Philosophie der Freiheit“ erscheint 1918 in einer zweiten modifizierten Auflage (Steiner 1962); die „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ werden 1924 erneut unverändert und mit einigen Kommentaren versehen aufgelegt (Steiner 1960); die Schrift „Wahrheit und Wissenschaft“ wird seit ihrer ersten Publikation unverändert in immer neuen Auflagen wiedergedruckt (Steiner 1980).

Die genannten Texte weichen in Bezug auf ihre Herangehensweise voneinander ab, thematisieren jedoch ähnliche Grundideen. Auffällig ist auch

ihre Knappheit, zumindest was die erkenntnistheoretischen Kernüberlegungen und die Konzentration auf einige wenige Grundgedanken betrifft. „Die Philosophie der Freiheit“ gerät nur deshalb textlich länger, weil sie zusätzlich zu den erkenntnistheoretischen Überlegungen des ersten Teiles des Buches, wie der Titel es vermuten lässt, längere Ausführungen zum Wesen des menschlichen Handelns und der Freiheit des Handelns enthält. Die, gemessen an den im 19. Jahrhundert üblichen philosophischen Abhandlungen, relative Kürze der Schriften Steiners erscheint mir kein Zufall oder eine bloße Äußerlichkeit zu sein, sondern deutet auf einen eigentümlichen Philosophiestil hin, der mitunter minimalistisch und reduziert erscheinen kann. In keiner seiner Schriften scheint Steiner Wert auf umfassende doxographische Erhebungen zu legen. Es werden zwar Autoren zitiert und diskutiert, doch nur insofern, als sich an ihnen Probleme und Ideen, um die es dem Autor jeweils geht, exemplarisch verdeutlichen lassen. Eine systematischere Auseinandersetzung mit der europäischen Geschichte der Philosophie wird unter spezifischen Gesichtspunkten in die zwei Bände umfassende Schrift „Rätsel der Philosophie“ von 1914 gewissermaßen ausgelagert (Steiner 1985).

Steiner scheint es in seinen philosophischen Abhandlungen offenbar primär darum zu gehen, eigene erkenntnistheoretische Ideen zu entwickeln und zu formulieren, ihre Gültigkeit zu explizieren und, wo erforderlich, auch engagiert zu verteidigen. Er beschreibt also seinen Erkenntnisansatz und verzichtet auf historische Synopsen und Exegesen. Er will seine geistigen Entwicklungsprozesse exemplifizieren und nicht andere argumentativ widerlegen und überzeugen.¹ Seine philosophischen Abhandlungen sind daher im Sinne von Gedankenkompositionen und Meditationen, die einen Erkenntnisweg dokumentieren, zu lesen. Man würde sie missverstehen, wollte man in ihnen etwa ein philosophisches System sehen, dessen Ziel eine letztgültige Erklärung der Dinge ist. Es erscheint mir angemessener, sie als Zeugnis und Mittel personaler Bildungsprozesse, die zugleich ein aktiver Beitrag zur allgemeinen Kulturentwicklung sind, zu verstehen. Diese These wird erhärtet, wenn man sie auf dem Hintergrund von Steiners Einschätzung der kulturellen Gesamtsituation und der Rolle der Wissenschaft am Ende des 19. Jahrhunderts gewichtet: „Wir wollen auch kein solches Wissen, das in eingefrorenen Schulregeln sich ein für allemal ausgestaltet hat, und in für alle Zeiten gültigen Kompendien aufbewahrt ist. Wir halten uns jeder berechtigt, von

1 Diese Anschauung „muß in einer Auseinandersetzung über das Verhältnis des Menschen zur Welt erscheinen nicht darum, weil man andere widerlegen will, von denen man glaubt, daß sie über dieses Verhältnis eine unrichtige Ansicht haben, sondern weil man kennen muß, in welche Verwirrung sich jedes erste Nachdenken über ein solches Verhältnis bringen kann. Man muß die Einsicht gewinnen, wie man sich selbst in bezug auf dieses erste Nachdenken widerlegt. Von einem solchen Gesichtspunkte aus sind die obigen Ausführungen gemeint“ (Steiner 1962, S. 100 f.).

seinen nächsten Erfahrungen, seinen unmittelbaren Erlebnissen auszugehen, und von da aus zur Erkenntnis des ganzen Universums aufzusteigen. Wir erstreben ein sicheres Wissen, aber jeder auf seine eigene Art. Unsere wissenschaftlichen Lehren sollen auch nicht mehr eine solche Gestalt annehmen, als wenn ihre Anerkennung Sache eines unbedingten Zwanges wäre. Keiner von uns möchte einer wissenschaftlichen Schrift einen Titel geben, wie ihn einst Fichte formulierte: „[Sonnenklarer Bericht an das größere Publikum über das eigentliche Wesen der neuesten Philosophie. Ein Versuch, die Leser zum Verstehen zu zwingen]. Heute soll niemand zum Verstehen *gezwungen* werden. Wen nicht ein besonderes, individuelles Bedürfnis zu einer Anschauung treibt, von dem fordern wir keine Anerkennung, noch Zustimmung“ (Steiner 1962, S. 268). Bemerkenswert ist dabei, dass die Arbeit des Denkens gleichzeitig als eine objektive Arbeit an der Welt² verstanden wird und in ihrer Bedeutung nicht auf das denkende Subjekt begrenzt ist.³

Das existenziell-dramatische Ringen um inhaltliche Wahrheit, gepaart mit dem Anspruch, dabei einen größeren Wirklichkeitskontext direkt mitzugestalten, ist ein Ziel des philosophischen Denkens, das in der akademischen Philosophie der Gegenwart kaum noch vorkommen dürfte. Zwar reklamiert die moderne Wissenschaftstheorie für sich das Recht, gültige Kriterien für die Praxis von Wissenschaft und für die wissenschaftliche Legitimation von Aussagen aufzustellen, aber Wahrheitssuche als persönlicher Entwicklungsprozess und objektive geistige Arbeit an der Kulturentwicklung ist der historisierenden Detailforschung zum einen oder der Lust an virtuoser Kultur- oder Ideenkritik zum anderen gewichen. Der heutige aufgeklärte Intellektuelle will in Bezug auf grundlegende oder gar metaphysische Lebensfragen kein Risiko eingehen, sich „outen“ und dadurch angreifbar machen. Er zieht es vor, Probleme im Denken anderer zu analysieren und anzudeuten, wie man denken könnte, als dass er selber eine Idee vertritt.

Steiner kann daher auf den heutigen philosophischen Leser wie eine Zustimmung wirken, da er sich zwar offen für alle Gesichtspunkte bei der Wahrheitssuche zeigt, aber sich dann zu bestimmten Ideen und Idealen bekennt

2 „In Anbetracht der Objektivität läßt sich die Arbeit des Denkers ganz gut mit der des Mechanikers vergleichen. Wie dieser die Kräfte der Natur in ein Wechselspiel bringt und dadurch eine zweckmäßige Tätigkeit und Kraftäußerung herbeiführt, so läßt der Denker die Gedankenmassen in lebendige Wechselwirkung treten, und sie entwickeln sich zu den Gedankensystemen, die unsere Wissenschaften ausmachen“ (Steiner 1960, S. 52 f.).

3 Für die These, dass denkerische Leistungen im Sinne Steiners objektive Arbeit am Evolutionsprozess sind, spricht auch, dass Steiner in einem Vortrag von 1909 über „Die Mission der Geisteswissenschaft einst und jetzt“ z. B. einen nahezu Unbekannten als einen der bedeutendsten und hervorragendsten Persönlichkeiten der „Denkergeschichte der Menschheit“ bezeichnet hat. Gemeint ist Graf Hoditz von Wolframitz (1673-1741). Ob Gedanken von anderen rezipiert werden, entscheidet nicht allein über ihre Relevanz in der Weltgeschichte (Steiner 1957, S. 10).

und Position bezieht. Es geht ihm also tatsächlich um philosophische Wahrheitsfindung, die zum Lebensinhalt wird. Ihre Darstellung ist allerdings nicht der Versuch, den anderen „zum Verstehen zu zwingen“, sondern nur einen tatsächlich gegangenen Weg zur Diskussion und zur Disposition zu stellen, der, weil er sich als gangbar und wahrheitsgerichtet erwiesen hat, gerade deshalb auch für andere von Interesse sein kann. „Sie [diese Schrift] soll nicht «den einzig möglichen» Weg zur Wahrheit führen, aber sie soll von demjenigen erzählen, den einer eingeschlagen hat, dem es um Wahrheit zu tun ist“ (Steiner 1962, S. 269).

Philosophie ist für Steiner somit ein existenzieller Ernstfall; kein philologisches Hantieren mit Überlieferungen und auch kein Anlass, seinen eigenen Scharfsinn in der Dekonstruktion der Gedanken anderer zur Schau zu tragen, und es geht auch nicht um die bloße Klärung und Präzisierung von Wort- und Begriffsverwendungen. Philosophie als Dokumentation persönlicher und dadurch natürlich auch angreifbarer Wahrheitssuche scheint mir sein Kernanliegen zu sein. Was thematisch dabei für ihn im Zentrum steht, ist die Offenlegung impliziter geistiger Dimensionen im Menschen und in der ihn umgebenden Natur, also Geisteswissenschaft, und somit die Relativierung des neuzeitlichen anthropologischen und ontologischen Materialismus in Richtung postmaterialistischer spiritueller Sichtweisen.⁴ Er verfolgt so ein philosophisches Anliegen, das zum Teil erheblich von der philosophischen Entwicklung des 20. Jahrhunderts abweicht und daher von Kritikern (da Veiga 2015) gerne auch als Rückfall in voraufklärerische Begriffsmetaphysik interpretiert wird (Ullrich 2011). Diese These lässt sich aber an den Schriften Steiners nicht wirklich bestätigen. Vielmehr legen diese nahe, dass es ihm gerade nicht um metaphysische Spekulationen geht, also um den Ver-

4 Hartmut Traub (2011) kritisiert in seiner umfassenden und scharfsinnigen Analyse der philosophischen Schriften Steiners die Auffassung, dass die späteren geisteswissenschaftlichen und esoterischen Darstellungen Steiners in seinen Frühschriften eine philosophische Fundierung erfahren. Er vertritt die These, dass zunächst Steiner selbst ab 1918, aber auch sogenannte Apologeten seine philosophischen Frühschriften nachträglich instrumentalisieren, um seine spätere Esoterik zu legitimieren und zudem eine scheinbare Kontinuität und Harmonie im Werk Steiners zu suggerieren. Nach Traub war Steiner 1918 „offenbar nicht mehr auf der Höhe seines philosophischen Anschauungs- und Konstruktionsvermögens“, sondern „von den Mysterien theosophischer und anthroposophischer Esoterik absorbiert.“ Hingegen „war sich der junge Steiner der Sprunghaftigkeit und argumentativen Unzulänglichkeiten im Aufbau seines ‚philosophischen Hauptwerkes‘ sehr bewusst“ (Traub 2011, S. 36). Es ist hier nicht der Ort, diese These Traubs zu diskutieren, zumal ihm zuzustimmen ist, dass sowohl bei Steiner selbst als auch bei seinen Interpreten die Tendenz unverkennbar ist, ein bruchloses Kontinuum in seinem Werk zu sehen. Mir scheint aber auch eine andere Deutung möglich zu sein, insofern seine Philosophie und seine spätere Geisteswissenschaft als zwei unterschiedliche heuristische und damit provisorische Zugriffe auf das gleiche Ziel, das auch schon den jungen Steiner bewegte, gesehen werden können. Dieses Ziel ist, eine neuartige, wenngleich auch historisch relativierungsbedürftige Form der spirituellen Erkenntnis zu skizzieren (da Veiga 2016, S. 95 ff.).

such, durch schlussfolgerndes Denken etwas über unbeobachtete oder unbeobachtbare geistige Realitäten auszumachen, sondern um eine Erfahrungswissenschaft des Geistigen, die obendrein erkenntnistheoretisch fundiert ist.

Im nachfolgenden Text werden zunächst einige epistemologische Grundideen Steiners mit Blick auf die genannte These kurz untersucht, um dann zu fragen, ob sich Brücken finden lassen zu phänomenologischen und analytischen Ansätzen des 20. Jahrhunderts.

2 Einige Grundideen in Steiners philosophischem Denken

Steiners philosophisches Denken kreist um einige wenige Grundideen. Sie betreffen das Verhältnis des Erkennens zur Wirklichkeit, die Bedeutung des Erkennens für die menschliche Existenz und ferner die Freiheit des Denkens und Handelns als höchsten Leitwert des Menschen.

Von zentraler Bedeutung dabei ist die Idee der Wirklichkeit des Denkens. Mit George Berkeleys „esse est percipere“, Descartes' Gegenüberstellung von *res cogitans* und *res extensae*, Humes Kritik an der Induktion bzw. an der Gültigkeit allgemeiner Gesetzaussagen und schließlich Kants „Kritik der reinen Vernunft“ hat sich im europäischen Denken die Separierung von Denken und Wirklichkeit breitgemacht: Das Denken, die Vernunft gehören zum Menschen, aber nicht zur Wirklichkeit. Nach Kant kam es zwar zur Formulierung kühner idealistischer Systeme z. B. bei Fichte, Schelling und Hegel, aber unverkennbar setzen sich nach dem historischen Scheitern der idealistisch-spekulativen Philosophie im Verlauf des 19. Jahrhunderts der Positivismus, der Neukantianismus und der transzendente Realismus Eduard von Hartmanns durch, die allesamt eine Wirklichkeit außerhalb des Denkens annehmen. Verbürgte das Denken für René Descartes noch wenigstens die Wirklichkeit des Ich als *res cogitans*, so wird auch diese anfängliche Gewissheit der neuzeitlichen Philosophie im Laufe der Zeit brüchig. Das erlebende und denkende Subjekt wird schließlich zu einem von der Wirklichkeit abgeschotteten Wesen. Die Situation, die so entsteht, beschreibt 1910 der amerikanische Philosoph Ralph Barton Perry (1876-1957) als *egocentric predicament*. In Samuel Becketts „Murphy“ (1938) wird das Thema literarisch verarbeitet: „Murphy's mind pictured itself as a large hollow sphere, hermetically closed to the universe without“ (Beckett 1993, S. 63).

Der Mensch als Bewusstseinswesen erscheint hier, ähnlich den Höhleninsassen Platons, in einer Bewusstseinswelt *sui generis* eingeschlossen und von der eigentlichen Wirklichkeit getrennt. Auch wenn er, den allgemeinen transzendentalen Bedingungen seines Erkenntnisapparates entsprechend, zu intersubjektiv verbindlichen Aussagen gelangen kann, so bleibt er aber mit

seinem eigenen Denken von der Wirklichkeit der Dinge getrennt und vermag sich bestenfalls approximative Vorstellungen über die Dinge zu bilden, nicht jedoch sie selber kennenzulernen. – Eine Position, wie sie etwa später der Konstruktivismus vertritt, die sich in ihrer radikalen Variante jedoch zum bloßen Statement subjektiver Zustandsbeschreibung verkürzt, deren Vermittelbarkeit bereits, mit Referenz auf die von ihr vertretene Unmöglichkeit von Objektivität, gar von Intersubjektivität, höchst fragwürdig erscheinen muss.

Dem *egocentric predicament* liegen eine nominalistische Deutung des Denkens einerseits und eine illusionistische Auffassung der Sinneswahrnehmung andererseits zugrunde. Für den Nominalismus gibt es nur wirkliche Einzeldinge, nicht aber wirkliche Allgemeinheiten (Universalien) bzw. Ideen. Letztere sieht er als abstrahierte Zusammenfassungen der zuvor wahrgenommenen Einzeldinge. Was als Baum, Hund oder Stuhl allgemein gedacht wird, kommt nur im menschlichen Bewusstsein vor. Sinneswahrnehmungen sind zudem Zustandsveränderungen eines wahrnehmenden Subjektes. Nicht die Dinge, sondern nur die Veränderungen, die sie in der Sinnesorganisation bewirken, werden erlebt. Ob sie mit den Dingen selbst übereinstimmen, ist mehr als zweifelhaft. Vorstellungen von Einzeldingen und aus diesen gewonnene allgemeine Ideen und Begriffe bilden bewusstseinsimmanente Inhalte und bleiben im Hinblick auf ihre mögliche Übereinstimmung mit der Wirklichkeit ungewiss. Bestätigung für die Vorstellungen und die Richtigkeit seines Denkens erfährt der Mensch allein pragmatisch durch erfolgreiches Überleben und im Einsatz seiner Erkenntnismittel für das Erreichen seiner Absichten bzw. für die Befriedigung seiner technologischen und ökonomischen Interessen.

Für Steiner sind der Dualismus von Denken und Wirklichkeit und die Isolation, in die das denkende Ich dadurch gerät, eine kaum zu verneinende Problematik im Versuch des Bewusstseins, sich mit sich selbst zu verständigen. Das *egocentric predicament* des Denkens, das bei Steiner „subjektive Befangenheit“ (Steiner 1960, S. 76) heißt, kann aber überwunden werden, wenn die Reflexion sich zu einer Art kontemplativer Bewusstseinsforschung, die Steiner „seelische Beobachtung“ nennt, weiterentwickelt. Diese Art der Untersuchung des Erkennens muss zwar das Denken durchaus als individuelle menschliche Tätigkeit beschreiben, kann aber auch die nicht minder relevante Beobachtung machen, dass es eine Tätigkeit ist, die in ihrem Vollzug Inhalte erfährt, die eigengesetzlich sind. Wer denkt, fabriziert nicht willkürliche Verknüpfungen, sondern erfährt mitvollziehend ideelle Zusammenhänge, die in sich selbst begründet sind und die Sachverhalte der Wirklichkeit mit konstituieren.

Dieser denkrealistische Standpunkt liegt nicht auf der Hand und erschließt sich nicht einer bloß kombinierenden und schlussfolgernden Rationalität. Es ist eine Entdeckung, die sich aus einer bestimmten Art der Untersuchung von Bewusstseinsvorgängen ergibt, für die es wesentlich ist, dass im

Prozess Fähigkeiten des Auffassens erst entwickelt werden, die vor dem Prozess nicht vorhanden sind. Es geht also um eine kontemplative Schulung und Selbstbefähigung des Bewusstseins, die geeignet ist, das *egocentric predicament* zu überwinden und einen Weg zur Wirklichkeit des Denkens zu finden.⁵ Steiner hat der Entwicklung seiner zentralen epistemologischen und ontologischen Idee seine drei philosophischen Hauptschriften gewidmet. Im Folgenden seien daher einige Schlaglichter auf diese Hauptwerke geworfen, um die oben beschriebene Sichtweise zu verdeutlichen.

3 Die „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ (1886)

In seiner Frühschrift „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ (1886) geht es vordergründig um die Herausarbeitung der philosophischen bzw. erkenntnistheoretischen Prinzipien, die dem Goetheschen Naturforschen unausgesprochen immanent sind. Die textliche Grundlage bilden dabei Goethes Ausarbeitungen bzw. Notizen zu naturwissenschaftlichen Themen sowie einige kleinere methodische Aufsätze dazu (Schieren 1998). Gleichermäßen geht es aber Steiner im Sinne meiner obigen These darum, für sich selbst und seine Leser die Möglichkeit des Erkennens des Geistigen philosophisch plausibel zu machen. Der Text bietet daher keine umfassende Exegese der Goetheschen Schriften, sondern verblüfft den Leser mit eher sporadischen Zitaten aus dem Werk Goethes.

Was Steiner an Goethes wissenschaftlichem Denken zu interessieren scheint, ist eine wissenschaftlich-methodische Haltung, die er folgendermaßen zusammenfasst: „Goethes Weltansicht ist die denkbar vielseitigste. Sie geht von einem Zentrum aus, das in der einheitlichen Natur des Dichters gelegen ist, und kehrt immer jene Seite hervor, die der Natur des betrachteten Gegenstandes entspricht. Die Einheitlichkeit der Betätigung der Geisteskräfte liegt in der Natur Goethes, die jeweilige *Art* dieser Betätigung wird durch das betreffende Objekt bestimmt. Goethe entlehnt die Betrachtungsweise der Außenwelt und zwingt sie ihr nicht auf. Nun ist aber das Denken vieler Menschen nur in *einer* bestimmten Weise wirksam; es ist nur für eine

5 Der bislang vielleicht bedeutendste Kommentator von Steiners Schülern zur Erkenntnistheorie, Herbert Witzmann (1905-1988), wählt bezeichnenderweise auch den Titel „Ein Weg zur Wirklichkeit“ für eines seiner zentralen Essays zu Steiners Erkenntnistheorie. Er markiert – worum es nach seiner Forschungslage in Steiners Erkenntnistheorie geht – das denkende Erkennen als einen Prozess innerhalb der Wirklichkeit (Witzmann 1978). Eine fast schon als monumental und verdienstvoll zu bezeichnende, kritische Analyse des philosophischen Denkens Steiners findet sich in Hartmut Traubs (2011) „Philosophie und Anthroposophie“, die aber einen Mangel darin hat, Witzmanns Arbeiten erstaunlicherweise so gut wie nicht berücksichtigt zu haben.

Gattung von Objekten dienlich; es ist nicht wie das Goethesche *einheitlich*, sondern *einförmig*“ (Steiner 1969, S. 21).

Es ist somit eine vom Objekt der Untersuchung her sich bestimmende Methodenvielfalt des Forschens, für die das Prinzip der Erfahrung zentral ist, worauf es hier ankommt. Wenn eine konsequente Orientierung des Denkens einschließlich der Erkenntnistheorie an der Erfahrung praktiziert wird, dann lässt sich Wissen einheitlich methodisch sichern, ohne dabei die Besonderheiten des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes aus den Augen zu verlieren.

Erfahrung ist daher ein Schlüsselbegriff in Steiners Analyse von Goethes naturwissenschaftlichem Denken, dessen Eigenart, häufig genug auch mit dem Ausdruck „anschauende Urteilskraft“ versehen, „erfahrungsgeleitetes Denken“ genannt wird. In der Konsequenz heißt das, dass z.B. Mathematisierung und Vermessung der Realität dort angewendet wird, wo es sich um quantifizierbare Aspekte der Realität handelt, Intuition, wo durch sie Aspekte von Wirklichkeit sich erschließen, die sonst verborgen bleiben, und Empathie, wo es um die Dimension der Innerlichkeit geht, usw. Methodisch in die Irre führt aber der Versuch, eine für einen bestimmten Bereich der Wirklichkeit zuständige Form, z.B. die Quantifizierung von Phänomenen oder das Aufsuchen von kausalmechanischen Erklärungen auf alle Phänomene und Lebensbereiche auszudehnen. Ein Versuch, der von Vertretern der an der Physik orientierten Unified Science tatsächlich unternommen worden ist und in einem beispiellosen Reduktionismus münden musste.

Diesem Prinzip steht für Steiner der Dogmatismus gegenüber. Dogmatismus liegt vor, wenn die Gründe für die Annahme einer Behauptung außerhalb dessen liegen, was erfahrbar bzw. im Erkenntnisprozess überschaubar ist. Das ist beispielsweise der Fall, wenn lediglich auf eine überlieferte Tradition oder eine Autorität rekurriert wird, um eine Behauptung zu stützen, ohne dass die Gründe dafür dem Erkennenden zugänglich werden.

- Behauptung: Gott hat die Welt erschaffen.
- Begründung: Weil es im Alten Testament steht.
- Begründung: Das Alte Testament ist wahr, weil es eine göttliche Offenbarung ist.

Das Erfahrungsprinzip als Erkenntnismethode fordert hingegen, dass dem Urteilenden die Gründe für die Annahme einer Behauptung vorliegen. Das kann die Einsicht in eine logische Notwendigkeit sein, wie im Falle eines Syllogismus oder eines mathematischen Beweises, oder in einen empirischen Zusammenhang, weil sich eine Aussage durch beobachtbare und dem Erkennenden über- und durchschaubare andere Sachverhalte erhärten lässt. In der „Philosophie der Freiheit“ wird diese Methode später „seelische Beobachtung“ genannt (Steiner 1962).

Eine dogmatische Behauptung mag durchaus wahr sein, nur ist sie wissenschaftlich nicht haltbar, da der Urteilende die Gründe für die Gültigkeit der Aussage nicht kennt. Aussagen, wie: Die Wissenschaft hat festgestellt, dass der Erde eine Klimakatastrophe droht, ist unabhängig davon, ob die Prognose wahr ist, keine wissenschaftliche Aussage, weil sie dem Urteilenden keine Einsicht in ihre Gründe erlaubt. Wissenschaftlichkeit entsteht im Verhältnis des Urteilenden zum Gegenstand des Urteils, nicht durch den behaupteten Inhalt selbst. Sie ist somit ein methodisches und kein inhaltliches Prinzip. Für Steiner ist Goethe nicht nur ein Dichter, sondern ein Wissenschaftler, weil er sich in seiner Urteilsbildung konsequent selbst dem Prinzip der Erfahrung verpflichtet⁶ und Urteilsenthaltbarkeit praktiziert, wo die Gründe für eine Behauptung sich der Erfahrbarkeit entziehen.

Dass Steiner dem Prinzip der Erfahrung einen so hohen Stellenwert zuspricht, hängt also mit seinem Interesse an einer Erkenntnishaltung, die frei von Dogmatik sein will, zusammen. Da er in Goethe genau dieses Prinzip konsequent verwirklicht sieht, wird Goethe für ihn zu einem weithin leuchtenden Vertreter einer modernen naturwissenschaftlichen Bewusstseinshaltung, die zudem durch ihre gegenstandsspezifische Methodik auch geisteswissenschaftliche Forschung erlaubt.

In Steiners „Grundlinien einer Erkenntnistheorie“ wird das Prinzip der Erfahrung in verschiedenen Bedeutungen thematisiert. Man kann dabei drei Aspekte unterscheiden:

Erstens bezeichnet sie die Form der Wirklichkeit, die dem Denken gegenübersteht und an der sich dieses gleichsam entzündet. Sie ist in diesem Sinne zunächst das nicht-gedankliche Element der Wirklichkeit. „Zwei Gebiete stehen also einander gegenüber, unser Denken und die Gegenstände, mit denen sich dasselbe beschäftigt“ (Steiner 1960, S. 27).

Zweitens verweist sie auf die „erste Tätigkeit“, durch die sich der Erkennende den Dingen zuwendet und ist als solche Beobachtung: „Diese unsere erste Tätigkeit ist die sinnliche Auffassung der Wirklichkeit. Was sich dieser darbietet, müssen wir festhalten. Denn nur das können wir reine Erfahrung nennen“ (ebd., S. 27).

Drittens bezeichnet Erfahrung das antidogmatische methodische Prinzip der Wissenschaftlichkeit. „Das Prinzip der Erfahrung wird zumeist in seiner Tragweite und eigentlichen Bedeutung verkannt. In seiner schroffsten Form ist es die Forderung, die Gegenstände der Wirklichkeit in der ersten Form ihres Auftretens zu belassen und sie nur so zu Objekten der Wissenschaft zu machen. Das ist ein rein methodisches Prinzip“ (ebd., S. 44).

6 „Eine im Sinne der Goetheschen Weltanschauung begründete Erkenntniswissenschaft legt das Hauptgewicht darauf, daß sie dem Prinzip der Erfahrung durchaus treu bleibt. Niemand hat so wie Goethe die ausschließliche Geltung dieses Prinzipes erkannt“ (Steiner 1960, S. 45).

Wie diese drei Bedeutungsdimensionen des Erfahrungsbegriffs zusammenhängen, wird im Text nur rudimentär beschrieben und lässt viele Fragen offen. Die Betonung der Erfahrung ist sicher auch der Hochkonjunktur des Positivismus in der damaligen Zeit zu schulden. Der Positivismus wollte im vom menschlichen Denken unbeeinflussten „sinnliche[n] Datum“ die einzig gewisse Wirklichkeit sehen. Für Steiner gibt es in der Tat auch ein solches Gegebenes, aber es ist nicht die volle Wirklichkeit, sondern nur die erste Gestalt, wie sich Dinge sinnlich zunächst zeigen: „Die erste Gestalt, in der uns das alles [die Welt] gegenübertritt, steht fertig vor uns. Wir haben an ihrem Zustandekommen keinen Anteil. Wie aus einem uns unbekanntem Jenseits entspringend, bietet sich zunächst die Wirklichkeit unserer sinnlichen und geistigen Auffassung dar. Zunächst können wir nur unseren Blick über die uns gegenüber tretende Mannigfaltigkeit schweifen lassen“ (ebd., S. 27).

Alles, was Gegenstand des Erkennens werden soll, muss sich dieser Form fügen und sich als ein „Gegenüberstehendes“ präsentieren, um erst in einem zweiten Schritt zum Gegenstand des Denkens zu werden. Das gilt auch für psychische Phänomene, ja sogar für das Denken selbst. Der Leser wird so davon überrascht, dass die Erfahrung als anfänglicher Gegenbegriff zum Denken im Verlauf des Texts zu einem Prinzip wird, das auch das Denken enthält. Erfahrung als Beobachtung ist damit nicht identisch mit sinnlicher Wahrnehmung materieller Gegenstände, sondern die Begegnung mit etwas Gegebenem im Gegenüberstehen als Ausgangspunkt für das Denken. Diese, unmittelbare, Erscheinungsform der Dinge als Erfahrung korreliert mit der Erfahrung als Tätigkeit des Bewusstseins, für die allein sich die Wirklichkeit so darbieten kann. Erfahrung als Form, wie Wirklichkeit zunächst gegeben ist, ist nur unterscheidbar, wenn das Bewusstsein sich in bestimmter Weise verhält. Diese Weise nennt Steiner „Selbstentäußerung“ (ebd., S. 28). Man könnte sie auch in sich gehaltene Aufmerksamkeit nennen, die die normalerweise stattfindende unwillkürliche Hinzufügung von gedanklichen Faktoren zurückhält. Erfahrung als erste Tätigkeit wäre somit eigentlich ein Denken, das sich lediglich hinblickend verhält, ohne den Dingen attribuierend gedankliche Bestimmungen zuzuweisen. Die sich für diese Tätigkeit zeigende Wirklichkeitsform kann, laut Steiner, „reine Erfahrung“ (ebd., S. 27), im Sinne von Tatsachen oder Gegebenheiten, die frei von gedanklich gefassten Attributen sind, genannt werden. Was sich so zeigt, sind nicht die Dinge, wie sie eigentlich sind, sondern im Gegenteil: Es ist ihre zusammenhanglose und uneigentliche Erscheinungsform, wie sie sich der Beobachtung zunächst zeigt und in ihrer Eigentlichkeit im Erkennen erst wieder erschlossen werden muss. Der Positivismus ist für Steiner abzulehnen, da er verkennt, dass die unmittelbare Form der Wirklichkeit unvollständig ist.

Neben der Erfahrung als anfängliche und unzureichende Wirklichkeitspräsenz (1.) und als rein beobachtende bzw. aufmerkende Tätigkeit (2.) ver-

wendet Steiner „Erfahrung“ auch noch im Sinne eines allgemeinen methodischen Prinzips der Erkenntnisbildung (3.). Dieses Prinzip besteht darin, im Erkennen insgesamt auf Spekulationen und Schlussfolgerungen zu verzichten und sich bei der Gewinnung von Erkenntnissen methodisch voraussetzungslos zu verhalten und nur auf die beobachtbaren Bestandteile der Wirklichkeit zu bauen. Das Prinzip der Erfahrung als methodisches Prinzip ist die Forderung, auf bloß Überliefertes oder bloß logisch deduzierte Vermutungen zu verzichten.

„Deshalb vorzüglich nannte er [Kant] sie eine *kritische* im Gegensatz zur *dogmatischen*, welche fertige Behauptungen überliefert erhält und zu solchen nachträglich die Beweise sucht“ (ebd., S. 82).

Positiv gesehen geht es darum, dass es zu einem in sich transparenten Wissen kommt. Darin besteht Wissenschaftlichkeit für Steiner, wenn wir es nicht nur mit einer Behauptung zu tun haben, sondern im Denkvollzug auch die Gründe für ihre Gültigkeit transparent werden. Behauptungen oder Aussagen, die sich auf schlechterdings nicht Überprüfbares stützen, sind im Gegensatz dazu dogmatisch.

„Die Behauptung stützt sich auf etwas, das ich *sachlich* nie erreichen kann. Es ist für mich daher eine wirkliche Einsicht in die Sache nicht möglich; ich weiß nur als Außenstehender von derselben. Hier ist das, was die Behauptung ausdrückt, in einer mir unbekanntem Welt; die Behauptung allein in der meinen. Dies ist der Charakter des *Dogmas*“ (ebd., S. 83).

Wissenschaftlichkeit lässt sich folglich nur herstellen, wenn alles, was zur Urteilsbildung notwendig ist, dem Urteilenden auch zugänglich ist. Deshalb ist die Erfahrung als methodisches Prinzip so entscheidend. Es fordert zum einen das empirische Gegebenheit und zum anderen die konsequente Anbindung des Denkens an die Sache bzw. die Gegenstände, um die es jeweils geht. Für Steiner hat dies Goethe klarer als viele andere erkannt und in genialer Schlichtheit formuliert: „mit einem gleichen ruhigen Blicke sie alle ansehen und übersehen und den Maßstab zu dieser Erkenntnis, die Dato der Beurteilung, nicht aus sich, sondern aus dem Kreise der Dinge nehmen, die er beobachtet“ (Goethe 1964, S. 845).

So zu verfahren ist im Sinne Goethes möglich, weil für ihn – anders als für Kant – die Erfahrung den Beobachter nicht bloß mit zufälligen Einzelheiten konfrontiert, die er dann nach Kategorien ordnet, die seiner eigenen Erkenntnisorganisation entnommen sind.⁷ Vielmehr lassen sich die Verbindungen zwischen den Phänomenen als „höhere Erfahrung in der Erfahrung“ auffinden. Die menschliche Anschauung und Vernunft schreiben dabei den

7 „He [Kant] does maintain, however, that the mind imposes its structural laws on reality“ (Glock 2008, S. 666).

sinnlichen Tatsachen nicht Ordnungsfaktoren und Formen wie Raum und Zeit oder Kausalität vor, sondern entdecken sie als Eigenschaften der erfahrenen Dinge. Diesen Gedanken verfolgt Steiner weiter, wenn er anmerkt: „Nur beim Denken kann das Prinzip der Erfahrung in seiner extremsten Bedeutung angewendet werden“ (Steiner 1960, S. 45).

Das bedeutet: Denken ist die tätige Erfahrung der ideellen Zusammenhänge in den Dingen oder umgekehrt: die Dinge erscheinen in der unmittelbaren Erfahrung der Sinne so, dass ihre Struktur und Bedeutung verborgen bleibt und sich erst der Zuwendung des Denkens erschließt.

Erkennen ist also keine mentale Abbildung oder Wiederholung von Tatsachen im Sinne des Positivismus, aber auch kein Subsummieren des Datstoffes mittels lediglich im Erkenntnissubjekt liegender transzendentaler Kategorien. Der Erkennende sichtet und sammelt als Beobachter zunächst Eindrücke bzw. Daten, um dann ihre Ordnungen und Strukturen manchmal sofort und manchmal sehr langsam allmählich zu begreifen. Dabei bereitet der Verstand durch unterscheidende Bestimmungen den Weg zur Einsicht in die ganzheitliche Objektstruktur vor. Dinge und Sachverhalte werden als Integration von ideellen und disparaten Faktoren angeschaut. Die Strukturen und Ordnungen der Dinge sind gedankliche Zusammenhänge, in deren Licht sich die beobachteten Einzelheiten verbinden lassen. Der Modus des Erfahrens ist im Denken also ein anderer, insofern seine Inhalte Hervorbringungen sind und somit als Ereignisse nur innerhalb der Aktivität, die sie erfasst, vorkommen und nicht passiv rezipiert werden können. Gedankliche Erfahrungsinhalte zeigen sich im Unterschied zu sinnlichen Erfahrungen nur im Medium der sie erzeugenden Aktivität und fungieren dann als Formelemente für den im sinnlichen Beobachten auftretenden Stoff.

Im Erkennen verbindet sich der Erkennende mit der Wirklichkeit in dem Maße, als er sie durch Beobachtung differenziert und im Denken die beobachteten Unterschiede als Teil gesetzmäßiger Beziehungsgeflechte erfasst. Weit entfernt davon, das Wiederholen von Eindrücken zu sein, ist es vielmehr eine produktive Hervorbringung bzw. das Wiederherstellen des Zusammenhangs, der den Dingen zwar angehört, aber für die anfängliche Erfahrung verborgen bleibt. Steiners performativer Erkenntnisbegriff sieht daher im tätigen Denken das Vermögen, die Zusammenhänge zu schauen und produktiv wiederherzustellen, nicht aber das Vermögen, sie willkürlich zu fabrizieren. Denken über Beobachtetes bedeutet aktives und produktives Aufsuchen der in den Dingen wirksamen nomologischen Faktoren, die begrifflich erfasst und sprachlich kommuniziert werden können. Da sich der Denkende oder Erkennende im Erkennen zugleich mit dem Inhalt selbst vollzieht, kann es als ein doppeltes Verwirklichen aufgefasst werden: Selbstverwirklichung des Erkennenden im Mitverwirklichen der Wirklichkeit.

4 „Wahrheit und Wissenschaft“ (1891)

In Steiners Werk „Wahrheit und Wissenschaft“ wird ein anderer Weg zur gleichen Grundidee des Erkennens gewählt, die freilich im Lichte des veränderten Zugriffs auch andere Facetten ihres Wesens enthüllt. Von Goethe und seinem Erfahrungsprinzip ist hier keine Rede, stattdessen steht die Suche nach *Voraussetzungslosigkeit* des Erkennens im Vordergrund. Es geht hier darum, in Anknüpfung an Immanuel Kant und Johann Gottlieb Fichte einen Ausgangspunkt des Erkennens zu finden, der selber noch kein Erkennen und daher von einer potenziellen Fehlinterpretation der Wirklichkeit unbetroffen ist.

„Aber auch in diesem Anfangspunkte selbst ist aller Irrtum ausgeschlossen, denn der letztere kann erst mit dem Erkennen beginnen, also nicht vor demselben liegen“ (Steiner 1980, S. 53). Dieser Anfang ist aber eben nur ein Ausgangspunkt, der als solcher epistemisch völlig unzureichend ist, da er selber noch nicht das Erkennen ist.

Dieser voraussetzungslose Anfang wird in „Wahrheit und Wissenschaft“ in dem der Beobachtung unmittelbar gegebenen Weltinhalt gesehen, also in dem, was schlicht vorgefunden wird und woran sich das Erkennen im Sinne der denkenden Durchdringung erst entzündet. Alles, was überhaupt erkannt werden kann oder soll, bietet sich zunächst so dar, kurioserweise sogar die Inhalte des Denkens selbst: „In diesem unmittelbar gegebenen Weltinhalt ist nun alles eingeschlossen, was überhaupt innerhalb des Horizontes unserer Erlebnisse im weitesten Sinne auftauchen kann: Empfindungen, Wahrnehmungen, Anschauungen, Gefühle, Willensakte, Traum- und Fantasiegebilde, Vorstellungen, Begriffe und Ideen“ (ebd., S. 55).

Der Begriff des unmittelbar Gegebenen ist eine Metapher für die noch nicht erkannte Welt schlechthin, die, gerade weil sie als unverbundene Mannigfaltigkeit sich darbietet, Fragen nach ihrem Zusammenhang aufwirft und so das Erkennen herausfordert. Das unmittelbar Gegebene korreliert mit dem Begriff der reinen Erfahrung in der Goetheschrift von 1886 (Steiner 1960) und dem Begriff der reinen Wahrnehmung in der „Philosophie der Freiheit“ von 1894 (Steiner 1962).

Das unmittelbar Gegebene – ähnlich wie die reine Erfahrung und die reine Wahrnehmung – verweist, wie bereits angedeutet, auf den nicht begriffenen Bestandteil der Wirklichkeit, also auf das, was noch nicht vom Denken durchdrungen ist. Es ist also der vom Erkennen noch ungeordnete Strom von Eindrücken, der nur entgegen- und hingenommen werden und nicht im oder durch Denken gefunden werden kann. Gedanklich gefasst, stellt das unmittelbar Gegebene den Begriff des Nicht-Begrifflichen dar, der den Blick auf das Nicht-Begriffliche lenkt, ohne etwas von ihm zu präzisieren.

„Was wir an Gedanken aufgebracht haben, sollte ja nicht jenes Weltbild etwa charakterisieren, sollte gar keine Eigenschaft desselben angeben, über-

haupt nichts über dasselbe aussagen, sondern nur unsere Betrachtung so lenken, dass sie bis zu jener Grenze geführt wird, wo sich das Erkennen an seinen Anfang gestellt sieht“ (Steiner 1980, S. 52).

Die inhaltlichen Bestimmungen der reinen Erfahrung, des unmittelbar Gegebenen oder der reinen Wahrnehmung enthüllen sich, wenn überhaupt, nur dem urteilenden Denken, das die Begriffe nicht nur zur Durchsicht auf das Unbegriffliche verwendet, sondern auch attributiv zur Erfassung vorliegender Zusammenhänge. Ein als Stuhl begriffenes Wahrnehmungsobjekt ist dann nicht mehr eine Summe von sinnlichen Eindrücken, sondern eine organisierte und strukturierte Einheit. Es wird so im Zuge des Erkenntnisfortschrittes vom zunächst Unbestimmten zum immer bestimmteren Gegenstand.

In „Wahrheit und Wissenschaft“ wird das unmittelbar Gegebene erkenntnistheoretisch herausgearbeitet, um für das Erkennen insgesamt einen irrtumsfreien Anfang zu finden. Der irrtumsfreie Anfang kann nur dort liegen, wo potenzielles Erkennen noch nicht stattgefunden hat, also außerhalb des Erkenntnisaktes.

„Womit anzufangen ist, das liegt außerhalb des Erkennens, das kann selbst noch keine Erkenntnis sein“ (ebd., S. 49).

Auch in den „Grundlinien“ wird die reine Erfahrung als das Element beschrieben, das am Anfang steht und das Denken gewissermaßen herausfordert (Steiner 1960). Von einem Konflikt mit der Wirklichkeit ist da die Rede, der das Denken „anfacht“. Man kann es aber auch ebenso gut als Endpunkt des Denkens bezeichnen, insofern es auch die Grenze markiert, zu der das blickende Denken zwar hinführt, aber dessen Inhalt es nicht in sich findet. Die Schlüsselfrage für das Erkennen, die sich nun stellt, ist, wie der Übergang aus dem Nicht-Erkennen in das Erkennen sich nun vollziehen kann.

„Da wir das Gegebene zunächst ohne alle Prädikate lassen, so müssen wir fragen: wie kommen wir überhaupt zu einer Bestimmung desselben, wie ist es möglich, mit dem Erkennen irgendwo anzufangen?“ (Steiner 1980, S. 56).

An dieser Stelle wird Steiners Gegenposition zum Positivismus, aber auch in Teilen zur Transzendentalphilosophie deutlich. Der performative Charakter seines Erkenntnisbegriffs ist nicht etwa ein Hindernis für Objektivität, sondern geradezu eine Bedingung ihrer Möglichkeit. Zum einen kann der bloße Zuschauer, der sich nur dem Strom unbestimmter Eindrücke aussetzt, nicht zur Wirklichkeit gelangen. Denn Wirklichkeit ist nur durch aktives Ergreifen nomologischer Strukturen zugänglich. Zum anderen ist der dem Denken aktiv gegebene Inhalt nicht apriori⁸ in der Erkenntnisstruktur des

8 „He [Kant] does maintain, however, that the mind imposes its structural laws on reality. From a philosophical perspective, space, time and causation are ‘ideal’ rather than ‘real’. They apply only to ‘appearances’, things as they can be experienced by us; they do not hold of ‘things as they are in themselves’, of which we can have no knowledge whatever“ (Glock 2008, S. 671).

transzendentalen Subjekts zu suchen, sondern als Teil der empirisch gegebenen Welt.

„Wir müssten im Gegebenen irgendwo den Ort finden, wo wir eingreifen können, wo etwas dem Erkennen Homogenes liegt“ (ebd., S. 56).

Hier liegt eine besondere Schwierigkeit für das Verständnis und die Akzeptanz Steiners. Denn Erfahrung bzw. die empirische Welt wird in der erkenntnistheoretischen Tradition stets als Gegenbegriff zum Denken begriffen. Die Welt der Erfahrungstatsache ist sogar das Korrektiv, an dem Theorien im Hinblick auf ihren Wirklichkeitswert zu messen sind. Dass nun das Denken selbst innerhalb des „Gegebenen“ also innerhalb der Erfahrung aufgesucht wird, fordert entweder eine Ablehnung von Steiners Standpunkt oder ein Umdenken im Hinblick auf den Erfahrungsbegriff. Ein Anhaltspunkt dafür, in welcher Weise ein solches Umdenken stattfinden kann, liegt in dem Versuch, Erfahrung nicht nur als rezeptives, sondern auch als produktives Vermögen aufzufassen: „Es hängt für das wahrhafte Erkennen alles davon ab, dass wir irgendwo im Gegebenen ein Gebiet finden, wo unsere erkennende Tätigkeit sich nicht bloß ein Gegebenes voraussetzt, sondern in dem Gegebenen tätig mitten darinnen steht“ (ebd., S. 57).

Es liegt nahe, den Denkinhalt entweder sensualistisch (nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu) als schrittweise durch Akkumulation von Erfahrung und Abstraktion oder transzendentalphilosophisch als präskriptive Struktur des Erkenntnisapparates zu interpretieren. Die durch Goethe vorgeschlagene Idee, das Denken als „höhere Erfahrung in der Erfahrung“ zu begreifen, führt Steiner dazu, den idealistischen Begriff der intellektuellen Anschauung in ein empiristisches produktives Wahrnehmen umzudeuten. Demgemäß führt gelingendes Denken zur Einsicht, in die in den Dingen wirksame gesetzmäßige Ordnung und nicht zur Unterordnung der Erfahrungswelt unter Kategorien, die das Denken setzt, die aber nicht zur Wirklichkeit gehören. Erkenntnistheoretisch fragt Steiner daher: „Wo finden wir irgend etwas in dem Weltbilde, das nicht bloß ein Gegebenes, sondern das nur insofern gegeben ist, als es zugleich ein im Erkenntnisakte Hervorgebrachtes ist?“ (ebd., S. 59).

Das Denken beruht subjektiv auf Tathandlungen, objektiv ist es die Einsicht in Zusammenhänge, die durch sich selbst bestimmt sind und den Dingen angehören. Das Erkennen setzt entweder mit einem Akt des sinnlich rezeptiven oder denkend produktiven Beobachtens ein. Das rezeptive Beobachten bedient sich der Sinnesorgane und löst zunächst Teilelemente des Weltinhaltes aus seinem Zusammenhang heraus und unterbricht diesen also dadurch künstlich. Die Wirklichkeit ist aber nirgends unterbrochen. Alle Dinge stehen in ununterbrochener Wechselwirkung zueinander. Für das sinnliche Beobachten ist dieser Zusammenhang aber unterbrochen, sodass dem Menschen Eindrücke der Dinge isoliert und dadurch als Rätsel erschei-

nen müssen. Das Zusammenhänge intuierende Denken ist vom Menschen her gesehen ein tentatives Vermögen und daher fallibel. Es sucht den Zusammenhang der Erscheinungen oder es bildet Begriffe und sucht dann die ihm entsprechenden wahrnehmbaren Korrelate. Von der Wirklichkeit her gesehen ist es der Zusammenhang der Dinge selbst, der dem lediglich beobachtenden Empfangen verborgen bleiben muss. Im Erkenntnismoment stellt das Erkennen die im unmittelbaren Beobachten zunächst verlorene Verbindung wieder her und integriert zudem den Menschen als erkennendes Wesen in den Wirklichkeitszusammenhang.

5 „Die Philosophie der Freiheit“ (1918)

„Die Philosophie der Freiheit“ wählt einen anderen Zugang zu Steiners erkenntnistheoretischen Grundideen. Wie der Titel besagt, geht es in diesem Werk im Kern um die Freiheitsfrage. Sie wird sowohl als Frage nach der Möglichkeit des selbstbestimmten Handelns als auch als Entwicklungsidee des Menschen thematisiert und entwickelt. Die Basis dafür ist jedoch die Analyse des menschlichen Erkenntnisvorgangs. Dies wird in der zweiten Ausgabe von 1918 in einem Vorwort, das den 14 Kapiteln vorangestellt wird und das ursprüngliche Vorwort ersetzt, erläutert.⁹ In diesem Vorwort werden zwei Grund- bzw. Wurzelfragen genannt, denen die Untersuchung gewidmet ist. Die erste Grundfrage gilt einem möglichen Fundament des Erkennens und lautet sinngemäß: Lässt sich aus der Beobachtung der menschlichen Wesenheit ein fester Punkt gewinnen, auf dem alles Erkennen ruhen kann? Die zweite Frage betrifft das menschliche Handeln und ob es sich selbst bestimmen kann oder lediglich von äußeren Ursachen kausal determiniert ist.

Der Fokus des Werkes liegt also, trotz seines Titels, zunächst durchaus auf der Frage nach dem Erkennen und seiner Struktur. Anders als in den zuvor kurz diskutierten Grundwerken wird in „Die Philosophie der Freiheit“ die Erkenntnisfrage stärker in einer anthropologischen Perspektive behandelt (da Veiga 2015). Die dem Erkennen gewidmete Untersuchung beginnt daher mit der Beschreibung des Erkenntnistriebes als einem anthropologischen Faktor. Der Mensch ist qua Konstitution ein uneinheitliches Wesen, das, insofern er Träger von Bedürfnissen ist, die nicht unmittelbar von der Natur befriedigt werden, zur Unzufriedenheit geboren ist. Denn die Natur bzw. Welt, wie er sie zunächst vorfindet, befriedigt seine Bedürfnisse nicht. Sowohl

9 Das ursprüngliche Vorwort bleibt als Nachwort erhalten. Zu den Kompositionsaspekten der „Philosophie der Freiheit“ vgl. die wegweisende Analyse von Herbert Witzmann (1980).

in leiblicher wie in geistiger Hinsicht muss er sich seinen Lebensinhalt gleichsam erarbeiten. Der Erkenntnistrieb ist für Steiner daher nur ein Sonderfall einer generellen Unzufriedenheit, die aus dem erfahrenen Zwiespalt zwischen Mensch und Welt erwächst. Der Mensch erlebt die Welt sinnlich als eine Aufeinanderfolge von Ereignissen und Erlebnissen, deren Zusammenhänge ihm zunächst verborgen bleiben. Der Mensch muss sie selbst denkend erzeugen. Das Denken hat somit durch eigene Leistung die unmittelbaren Sinneseindrücke zu ergänzen. Er muss innerhalb seines Ichs das Element finden, das ihn über sich hinausführt und mit den Dingen verbindet. Er tut dies, indem er in begrifflicher Form die zunächst verborgenen Beziehungen der sinnlichen Tatsachen aufzudecken sucht.

Der Ausgangspunkt zur Analyse des Erkennens liegt in der „Philosophie der Freiheit“ in einem Beobachtungsbeispiel: Eine Billardkugel erhält einen Stoß und rollt auf eine andere zu, um schließlich aufzuprallen und die zweite Kugel in Bewegung zu setzen. Dieser Vorgang ist nur ein Anlass, um den Bewusstseinsprozess zu erörtern, der dem Innewerden des ganzen Vorgangs zugrunde liegt. Über den beobachteten Vorgang kann nur deshalb gesprochen werden, weil er als Beobachtungssequenz und dann als Vorstellung von jemandem gewusst wird. Analysiert man nun in einem deskriptiven Verfahren den Prozess, durch den der äußere Vorgang gewusst wird, lassen sich zunächst sehr simple Sachverhalte benennen. Zum einen kann man feststellen, dass der Beobachter es mit einer Folge von Eindrücken zu tun hat, die er entgegenzunehmen hat, zum anderen mit Begriffen, die er aktiv bilden muss, damit sie auftreten. Ohne die Hinzunahme von Begriffen wie Stoß, Bewegung, Aufprallwinkel Reibungsverlust etc. müssen die Eindrücke unverbunden bleiben. Das heißt, die sinnlichen Eindrücke, also die wahrnehmbaren Anteile des Vorgangs, drängen sich zwar seinen Sinnen auf, sobald er sie ihm zuwendet, die Inhalte seines Denkens jedoch nicht. Dieses Beispiel genügt Steiner, um daran auf eine Polarität zu verweisen, die das menschliche Bewusstsein insgesamt durchzieht. Es die Polarität von Beobachtung und Denken und, insofern diesen Tätigkeiten jeweils unterschiedliche Inhalte entsprechen, die von Einzelheiten und Zusammenhängen. Für Steiner ist der Mensch als Bewusstseinswesen so organisiert, dass er der Beobachtung bedarf, um sich auf einzelne konkrete Dinge beziehen zu können. Um aber das Beziehungsgefüge zu erfassen, in dem die Dinge stehen, muss er denken. Für die Beobachtung werden einzelne Tatsachen und Ereignisse aus dem Kontinuum des Weltverlaufs herausgehoben, durch das Denken lassen sie sich wieder in Zusammenhänge eingliedern. Bewusstsein beruht auf einem konstanten Trennen und Verbinden durch den Erkenntnisakt. Der Erkenntnisakt wird zwar vom Mensch vollzogen und ist insofern eine Äußerungsform des Menschseins, aber insofern der Mensch selber ein Wesen ist, das evolutiv aus dem Wirklichkeitsstrom hervorgeht, gehört sein Erkennen ebenfalls der

Wirklichkeit an. Erkennen und Bewusstsein sind Ereignisse in der Wirklichkeit und stehen nicht außerhalb.

So richtig es einerseits ist, zu sagen, dass die Wirklichkeit für den Menschen im Modus von Beobachtung und Denken gegeben ist, so berechtigt ist es auch andererseits, zu bemerken, dass sich die Wirklichkeit im Menschen in Beobachtung und Denken auseinanderlegt und sich in seinem Erkennen in neuer Form ereignet. Das Erkennen ist somit kein passives Abbilden oder Wiederholen der Wirklichkeit, sondern ein produktives Mitvollziehen, bei dem sich der Erkennende, insofern er denkt, selbst generiert und sich Wirklichkeit aktiv überhaupt erst erschließt.

Für die Beantwortung der oben erwähnten Frage nach dem Grund des Erkennens findet sich im dritten Kapitel der „Philosophie der Freiheit“ eine weitere wichtige Beobachtungssequenz, bei der es um das Problem der Beobachtbarkeit des Denkens geht.

Wenn das Erkennen der Wirklichkeit im denkenden Verbinden der für das Beobachten zunächst getrennten Einzelheiten besteht, dann gilt dies auch für das Denken selbst. Um in seiner Wirklichkeit erkannt zu werden, muss es daher auch zunächst beobachtet werden. Nun ist das Denken aber kein Ding, das man losgelöst vom Beobachter irgendwo aufsuchen und sich dann ansehen könnte. Auch der Verweis auf Hirnprozesse, abgesehen davon, dass man sie weder bei sich noch bei anderen direkt wahrnehmen, sondern nur indirekt messen kann, hilft hier nicht weiter. Sie haben nämlich keine Ähnlichkeit mit dem im Denken Erlebten. Denken kommt unmittelbar nur als Ereignis bzw. als geistiger Vollzug des Denkenden vor. Ein Beobachter kann entweder etwas ihm Entgegentretendes beobachten oder einen Inhalt aktiv hervorbringen. Er muss daher bei dem Versuch scheitern, sich selber zuzusehen, wenn er geistig tätig ist.

Nun weiß aber der Mensch, wenn er denkt, doch stets unmittelbar, was er denkt und dass er denkt. Er stößt nicht auf einen Gedanken und findet dann gelegentlich heraus, dass es sein Gedanke ist. Er muss sich also nicht zusehen, um von seinen Gedanken zu wissen, weil er anders als bei anderen Dingen erzeugend mit ihnen verbunden ist. Der Denkende erfährt sein Denken nicht als einen fremden Inhalt, sondern stets als seinen eigenen und kann beides, Tätigkeit und Inhalt, selbst denkend betrachten. Das im Denken Erfahrene kann wie jeder andere Erfahrungsinhalt auch zu einem Gegenstand einer Untersuchung werden. Der Unterschied ist lediglich, dass in diesem Fall Betrachtendes und Betrachtetes qualitativ gleich sind. Steckt man eine Hand nacheinander in zwei unterschiedliche Behälter, die mit Wasser gefüllt sind, so können die dabei gemachten Erfahrungen anschließend reflektiert werden. Das Gleiche gilt für die Erfahrungen im Denken auch. Der Unterschied ist lediglich, dass die Wahrnehmung des Wassers ein Fremdes und die Wahrnehmung des Denkens ein Eigenes ist. Im Reflektieren der eigenen

Denkerfahrung wird das Denken sich selbst zum Objekt, im Untersuchen von sinnlichen oder psychischen Erfahrungen hingegen zu einem von seiner geistigen Tätigkeit Unterschiedenen. Das Denken bringt sich also nicht nur selbst hervor, sondern vermag sich auch über sich selbst durch sich selbst aufzuklären. Tut es dies, betrachtet es seine eigenen Hervorbringungen. Die Tatsache, dass es vom Denkenden selbst nicht von außen beobachtet werden kann, besagt also nur, dass es nicht in der Weise der gewöhnlichen, sinnlichen und psychischen Eindrücke auftritt. Es ist somit nichts, was vorgefunden werden kann, und sollte daher nicht mit physiologischen Vorgängen im Gehirn, die, während es sich vollzieht, stattfinden, verwechselt werden. Diese können zwar indirekt, wie bereits erwähnt, in Form bildgebender Methoden oder als Computersimulation veranschaulicht werden, aber sie liegen dann als äußere Tatsachen ähnlich anderen Ereignissen oder Tatsachen außerhalb des Organismus vor. Das Gehirn ist ein physisches Organ des Denkens; die im Gehirn stattfindenden Vorgänge entsprechen aber nicht der Erfahrung des Denkens. Im Sinne Steiners ist die Beobachtungssequenz bedeutsam, denn sie ist entscheidend zur Überwindung des Materialismus im Sinne einer Auffassung, die geistigen Vorgängen keine eigene Realität zugestehen will. Der Materialismus entsteht aus der Unmöglichkeit, das Denken wie sinnliche Wahrnehmungen vorzufinden, und aus dem Insistieren andererseits, es dennoch im Modus sinnlicher Wahrnehmungen vorzustellen.¹⁰

Der anthropologische oder menschenkundliche Zug der „Die Philosophie der Freiheit“ ließe sich an noch anderen Beispielen, wie der Unterscheidung in Denken, Fühlen und Wollen, zeigen. Doch würde dies den Rahmen dieses Essays sprengen. Ein für den vorliegenden Zusammenhang relevanter Aspekt scheint mir in der Vorstellungslehre Steiners zu liegen, da sie seinen Ideenrealismus verdeutlicht. Erkenntnistheoretisch bedeutsam ist zunächst die Unterscheidung von Gegenstandsvorstellungen und Erinnerungsvorstellungen. Dinge sind für den Beobachter nur als perspektivische Vergegenständlichungen gegeben. Was wahrgenommen wird, sind stets standort- und organabhängige Eindrücke, die sich in ein nur zu denkendes Gefüge einordnen. Sieht jemand die Vorderseite eines Hauses, so kann er dies nur deshalb, weil er gleichzeitig von allen anderen Seiten in der Wahrnehmung absieht, sie aber dennoch stillschweigend begrifflich mitdenkt. Die Vorderseite eines

10 „Wer nötig findet, zur Erklärung des Denkens als solchem etwas anderes herbeizuziehen, wie etwa physische Gehirnvorgänge, oder hinter dem beobachteten bewußten Denken liegende unbewußte geistige Vorgänge, der verkennt, was ihm die unbefangene Beobachtung des Denkens gibt. Wer das Denken beobachtet, lebt während der Beobachtung unmittelbar in einem geistigen, sich selbst tragenden Wesensweben darinnen. Ja, man kann sagen, wer die Wesenheit des Geistigen in der Gestalt, in der sie sich dem Menschen zunächst darbietet, erfassen will, kann dies in dem auf sich selbst beruhenden Denken“ (Steiner 1962, S. 145).