

FUNDAMENTALS

Renatus Ziegler: Wissenschaftsphilosophie, Naturalismus und übersinnliche Erkenntnis.
Teil I: Analyse und Konsequenzen

Johannes Kiersch: Rudolf Steiner, Ernst Cassirer and Jean Piaget. A sketch of possible parallels
[German & English]

Philip Kovce: From Speaking Well to Speaking Good. Rudolf Steiner's Contribution to an "Ethics of speaking"

Wilfried Sommer: The general didactics of Waldorf education and Klafki's approaches in educational theory – Connections and divisions

Special issue: *Scientific Introspection*

William A. Adams: Creativity and consciousness

Urs L. Tellkamp: Vom König, der sich selbst die Krone stahl

EMPIRICAL RESEARCH

Clive Millar, Taryn Melmed, Jessica Nell, Gabriella Rivera & Alexi Silverman: Imaginative teaching and learning in Waldorf classrooms. A report on the 2013 student research programme at the Centre for Creative Education

Margunn Bjørnholt: Room for thinking—the spatial dimension of Waldorf education

Anne Sauer: Von der Förderschule in die Regelschule. Die Perspektive von Schülern, Lehrern und Eltern

FORUM RoSE: ANTHROPOSOPHY AND SCIENCE

Marcelo da Veiga: A new paradigm in dealing with anthroposophy [English & German]

Hartmut Traub: Das reine Denken und die Anthroposophie. Steiners Vortrag über Hegel und dessen Verneinung vor der Größe Fichtes

BOOK REVIEWS

Disclaimer

Publishers

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

Advisory Board

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

Editorial Board

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

Responsible Managing Editor

Prof. Dr. Axel Föllner-Mancini
Alanus University of Arts and Social Sciences
Campus II:
Villestr. 3
D-53347 Alfter
+49 (0) 2222 9321 1541
Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

Assistant Editor

Aida Montenegro
Alfter/Germany
Email: aidamilenamontenegro@gmail.com

Layout and Technical Support

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

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

© RoSE: Research on Steiner Education

An International Peer-Reviewed Journal
ISSN (online) 1891 – 6511
Hosted by the Rudolf Steiner University College, Oslo (Norway) & by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter (Germany)

RoSE online: www.rosejourn.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [German]	IV
Editorial [English]	V
Part I: Fundamentals / Grundlagen	
Renatus Ziegler: Wissenschaftsphilosophie, Naturalismus und übersinnliche Erkenntnis. Teil I: Analyse und Konsequenzen	1
Johannes Kiersch: Rudolf Steiner, Ernst Cassirer und Jean Piaget. Skizze eines denkbaren Zusammenhangs	26
Johannes Kiersch: Rudolf Steiner, Ernst Cassirer and Jean Piaget. A sketch of possible parallels	31
Philip Kovce: From Speaking Well to Speaking Good. Rudolf Steiner's Contribution to an 'Ethics of Speaking'	36
Wilfried Sommer: The general didactics of Waldorf education and Klafki's approaches in educational theory – Connections and divisions	48
Special Issue: <i>Scientific Introspection</i>	
William A. Adams: Creativity, and Consciousness	62
Urs Leander Tellkamp: Vom König, der sich selbst die Krone stahl oder: Konstitutiv-lebensweltliche Phänomene und moderne Wissenschaften. (Teil I)	71
Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung	
Clive Millar, Taryn Melmed, Jessica Nell, Gabriella Rivera & Alexi Silverman: Imaginative teaching and learning in Waldorf classrooms. A report on the 2013 student research programme at the Centre for Creative Education	94
Margunn Bjørnholt: Room for Thinking — The Spatial Dimension of Waldorf Education	115
Anne Sauer: Von der Förderschule in die Regelschule. Die Perspektive von Schülern, Lehrern und Eltern	131
Part III: Forum – Anthroposophy and Science / Anthroposophie und Wissenschaft	
Marcelo da Veiga: Ein Paradigmenwechsel im Umgang mit der Anthroposophie	141
Marcelo da Veiga: A new paradigm in dealing with anthroposophy	145
Hartmut Traub: Das reine Denken und die Anthroposophie. Steiners Vortrag über Hegel und dessen Verneigung vor der Größe Fichtes	149
Book Reviews / Rezensionen	
Robert Rose (2013). Transforming criticisms of Anthroposophy and Waldorf education – Evolution, race and the quest for a global ethics. E-book. Available from the author at robertrose1@hotmail.co.uk (Bo Dahlin)	156
Johannes Rohen (2011). Functional threefoldness in the human organism and human Society. Hillsdale, NY: Adonis Press. (Maria Lyons)	160
Authors of RoSE Vol 5 No 1	166

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Die vorliegende Ausgabe von RoSE setzt sich im Grundlagenteil mit wissenschaftstheoretischen Positionen und ihren möglichen Verbindungen zur Geisteswissenschaft Rudolf Steiners auseinander. Dies wird in den Beiträgen von Rénatus Ziegler und Johannes Kiersch geleistet. Philip Kovce schließt sodann mit einer Betrachtung zur Kunst der Rede an und fragt nach ethischen Aspekten in Steiners rhetorischer Praxis. Den Abschluss dieses allgemeinen Teils bildet Wilfried Sommers ins Englische übersetzter Diskurs zwischen der allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik und Klafkis Bildungstheorie.

Innerhalb des Grundlagenteils haben wir erstmalig einen Themenschwerpunkt eingerichtet, der in den folgenden Ausgaben weitere Beiträge nach sich ziehen wird. Die *Introspektion* als psychologische bzw. geisteswissenschaftliche Methode und ihr Geltungsbereich wird seit einigen Jahren wieder vermehrt in den USA diskutiert (u.a. von David Chalmers, Eric Schwitzgebel und Christopher Hill im *Journal of Consciousness Studies*). Angeregt durch William A. Adams' Buch *Scientific Introspection. A Method for Investigating the Mind*, das die zeitgenössische Psychologie unter einer methodologischen Optik kritisiert, fordert der Autor eine Neubesinnung auf die systematische Beobachtung seelischer und geistiger Aktivitäten. (Siehe dazu auch die Rezension von Johannes Wagemann in RoSE Vol 4 / 2.) In dieser aktuellen Ausgabe stellt Adams seine Thesen noch einmal komprimiert dar. Anschließend umreißt Urs Leander Tellkamp im ersten Teil seines Artikels die philosophischen und erkenntnistheoretischen Ansätze einer Selbstbeobachtung des Geistes und bezieht in seine Rekonstruktionen Denker wie Husserl, Heidegger und Steiner mit ein.

In der Rubrik *Empirische Forschung* geht es in den ersten beiden Studien um den Raum im weiteren Sinne: Clive Millar und Kollegen haben in Kapstadt ein Studentenprojekt zum imaginativen Lehren und Lernen evaluiert und Margunn Bjørnholt stellt eine Untersuchung zu „Raum und Lernprozessen“ vor. In der dritten Studie stellt Anna Sauer empirische Daten zu einem Schulwechsel („Von der Förderschule in die Regelschule“) dar und formuliert Bedingungsfaktoren für gutes Gelingen in diesem Feld.

Marcelo da Veiga eröffnet das Forum *Anthroposophie und Wissenschaft* mit der Darlegung eines Paradigmenwechsels: der befremdende Blick auf die Steinersche Geisteswissenschaft – durch Autoren wie Helmut Zander, Heiner Ullrich u.a. evoziert – verdeutlichen Mängel in der anthroposophischen Forschungskultur; der Autor weist aber auch Wege zu einer Überwindung tradiertter szeneimmanenter Verhaltensmuster auf. Hartmut Traubs Beitrag widmet sich dann Steiners Sicht auf die Bedeutung Fichtes und Hegels für die Grundlegung der Geisteswissenschaft.

Zwei Buchbesprechungen (zu Werken von Robert Rose und Johannes Rohen) beschließen diese Ausgabe.

Wir wünschen allen Lesern eine anregende Lektüre und freuen uns – wie immer – auf zahlreiche Rückmeldungen!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Among the theoretical contributions to this edition of RoSE are two articles, one by Renatus Ziegler and one by Johannes Kiersch, concerned with the theory of knowledge, in that they deal with a variety of epistemological standpoints and their possible connections with Rudolf Steiner's spiritual science. Philip Kovce follows on with a piece on the art of public speaking, with particular reference to ethical aspects of Steiner's rhetorical practice. This general section is then rounded off with the English version of Wilfried Sommer's study comparing the Waldorf approach to teaching with Klafki's theory of education.

Then we continue with more theoretical background, introducing a subject upon which there will be further articles in succeeding editions. In recent years *introspection* as a psychological method has been figuring ever larger in scientific discussions in the USA, especially as regards its range of application (see, for instance, David Chalmers, Eric Schwitzgebel and Christopher Hill in the *Journal of Consciousness Studies*). Our inspiration for taking up this subject came from William A. Adams book *Introspection. A Method for Investigating the Mind*, which offers a criticism of contemporary psychology from a methodological point of view. He advocates a re-appraisal of the value of observing inner, mental processes systematically (see also the review by Johannes Wagemann in RoSE vol. 4/2), and here in this current edition he presents a concise statement of his position. Then we have the first part of an article by Urs Leander Teilkampf, in which he outlines the philosophical and epistemological implications of making one's own mind the object of observation, and in doing so draws upon the work of thinkers such as Husserl, Heidegger and Steiner.

Under the heading *empirical research*, the first two studies are broadly concerned with teaching space: Clive Millar and his colleagues evaluate a student project on imaginative learning and teaching in Cape Town, and Margun Bjørnholt presents a study on "Spaces and Learning Processes". In the third article Anna Sauer presents empirical data on a change of school ("From a remedial to a regular school") and formulates the conditions for managing this successfully.

In the *Anthroposophy and Science* forum Marcelo da Veiga kicks off with an outline of a paradigm shift: the strange attitude authors such as Helmut Zander and Heiner Ullrich have towards Steiner's work is explained by deficiencies in the conduct of anthroposophical research. The author suggests ways in which certain ingrained habits of thinking and behaviour could be overcome. Hartmut Traub then follows on with a consideration of Steiner's view of the importance of Fichte and Hegel for the groundwork of spiritual science.

Reviews of two books (by Robert Rose and Johannes Rohen) then bring this edition to a close.

Wissenschaftsphilosophie, Naturalismus und übersinnliche Erkenntnis

Teil I: Analyse und Konsequenzen

Renatus Ziegler

Verein für Krebsforschung, Institut Hiscia, Arlesheim / Schweiz

ZUSAMMENFASSUNG. *Hintergrund und Zielsetzung:* Der methodologischen Untersuchung wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse unter Einbezug übersinnlicher Wahrnehmungen stehen Herausforderungen von der Seite der Wissenschaftsphilosophie als auch von der Weltanschauung des Naturalismus entgegen. Ein Blick auf gemeinsame methodische Grundlagen kann Grenzen abbauen und Vorurteile auflösen.

Material und Methoden: Durch einen Bezug auf eine universelle Erkenntniswissenschaft und einer darauf beruhenden Wissenschaftsmethodik wird auf Wege aufmerksam gemacht, durch welche der Blick auf Gemeinsamkeiten konventioneller Wissenschaftsauffassung und anthroposophischer Geisteswissenschaft gerichtet werden kann. Dadurch kann die Bereitschaft gefördert werden, vorhandene Vorannahmen zumindest in Frage zu stellen oder zu diskutieren.

Ergebnisse: Die Analyse der Kriterien der Wissenschaftlichkeit der modernen Wissenschaftsphilosophie, einschliesslich Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie, ergibt eine weitgehende Übereinstimmung der hier vertretenen und diskutierten Wissenschaftsauffassung mit den Kernanforderungen an wissenschaftliche Methodik. Im weiteren steht der Naturalismus als methodische Einstellung nicht grundsätzlich im Widerspruch zu Methodologie und Ontologie der anthroposophischen Geisteswissenschaft. Werden die metaphysischen Prinzipien des Naturalismus geeignet spezifiziert, so erweisen sie sich als Spezialfälle wissenschaftlicher Perspektiven und damit als weitgehend kompatibel mit den Methoden und Erkenntnisergebnissen der letzteren.

Schlussfolgerung: Die Überwindung des Grabens zwischen modernen Wissenschaftsauffassungen und der anthroposophischen Geisteswissenschaft ist nur möglich, wenn weltanschauliche Elemente und metaphysische Annahmen explizit gemacht werden. Wenn beide auf eine ihnen gemeinsame erkenntniswissenschaftliche Grundlage gestellt werden, so ist der Erkenntnis autonom, kritisch und geistesgegenwärtig vollziehende Mensch nicht von vornherein in Widerspruch zu naturwissenschaftlich erfassbaren Ereignissen, und er selbst kann als Ganzes, auch in seinen geistigen Teilen, in die Sphäre der Wissenschaft integriert werden.

Schlüsselwörter: Wissenschaftsphilosophie, übersinnliche Erkenntnis, Wissenschaftsmethodik, Metaphysik, anthroposophische Geisteswissenschaft

ABSTRACT. *Background and objective:* The methodological analysis of scientific knowledge acquisition including spiritual and supersensory experience may be challenged by traditional philosophy of science and naturalism. Looking at common methodological foundations may help overcome limitations and override prejudices.

Materials and methods: Using a universal epistemological approach and a scientific methodology on this basis some pathways are explored which show similarities between a conventional view of science and anthroposophic spiritual science. This may enhance the disposition to at least question or to discuss assumptions and metaphysical premises.

Results: The analysis of some criteria of scientific methodology by modern philosophy of science, including history and sociology of science, unravels to a large extent the concordance of the central tenets of scientific

method with the epistemological approach used and discussed in this paper. In addition, methodological naturalism does not basically contradict the methodology and ontology of anthroposophy as a spiritual science. The metaphysical presuppositions of ontological naturalism however, if specified appropriately, can be viewed as particular perspectives and as such are perfectly compatible with the methods and results of the latter.

Conclusion: Overcoming the trench between conventional science and anthroposophical spiritual science, is only possible if both sides step out of their *Weltanschauung* and make explicit their metaphysical presuppositions. If both find some common ground on an universal epistemology, then the human subject/mind that performs the acquisition of knowledge autonomously, critically and with great presence of mind is not something necessarily in conflict with natural scientific processes, and hence the whole human being including its spiritual dimensions can be integrated into the scientific realm.

Keywords: philosophy of science, supersensible knowledge, methodology of science, metaphysics, anthroposophic spiritual science

Vorbemerkungen

Vor allem von zwei Seiten stehen dem Unternehmen einer methodologischen Untersuchung wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse unter Einbezug übersinnlicher Wahrnehmungen Schwierigkeiten entgegen, erstens von der Seite der Auffassungen der Wissenschaftsphilosophie, was unter Wissenschaft verstanden werden kann und zweitens von der weit verbreiteten Überzeugung des Naturalismus. Bei genauerem Hinsehen sind diese Schwierigkeiten nicht ganz so gross, wie sie auf den ersten Blick erscheinen, allerdings kann man sie auch nicht einfach wegdiskutieren. Man kann aber versuchen, auf Wege aufmerksam machen, welche es ermöglichen, zumindest in ein Gespräch zu kommen. Dies bedeutet, den Blick vor allem auf die Gemeinsamkeiten zu richten und die Bereitschaft, vorhandene Vorannahmen zumindest in Frage zu stellen oder zu diskutieren.

Im Rahmen von Untersuchungen zu Möglichkeit und Wirklichkeit übersinnlicher Erkenntnis hat allerdings die Auseinandersetzung um den Naturalismus die Debatte um die Wissenschaftlichkeit weitgehend abgelöst. Wer sich nicht zu irgendeiner Art von Naturalismus bekennt, wird in den Diskussionen der gegenwärtigen Wissenschaftsphilosophie kaum mehr ernst genommen. Deshalb liegt der Schwerpunkt des vorliegenden Aufsatzes auf der Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen des Naturalismus, sich mit übersinnlicher Erkenntnis auseinanderzusetzen.

In Teil I werden die grundlegenden Darstellungen und Analysen sowie ein Fazit ausgebreitet. Vertiefte Untersuchungen bestimmter metaphysischer Prinzipien oder Voraussetzungen sowie tiefliegende Vorurteile der naturalistischen Weltanschauung werden in Teil II behandelt.

1. Wissenschaftsphilosophie

1.1 *Wissenschaftshistorische Gesichtspunkte: Wissenskulturen*

In ersten Beitrag zum Sammelband «Pseudowissenschaft» (Rupnow et al. (Eds.), 2008) schreibt Michael Hagner zum Thema «Bye-bye science, welcome pseudoscience? Reflexionen über einen beschädigten Status» (Hagner, 2008). Hier wird klargelegt, dass es in diesem Beitrag nicht um neue Grenzziehungen geht, sondern um die konsequente Historisierung und Problematisierung dieser Kategorien und Demarkationsversuche. Dabei werden die Grenzen nicht vollkommen aufgehoben, aber zumindest in Frage gestellt und diskutiert. Wichtig ist dabei die historisch erhärtete Beobachtung, dass «Pseudowissenschaft» oft als Akteursbegriff in pejorativer Absicht zur Ausgrenzung anderer Ansichten verwendet wurde und wird,¹ als (wissenschafts-)

1. Beliebte Beispiele für «Pseudowissenschaften» sind Erdstrahlen, Wünschelruten (Radiästhesie), Homöopathie und andere alternative/komplementäre Heilmethoden, Parapsychologie, Psychoanalyse, Astrologie, Verschwörungstheorien, Kreationismus, Intelligent-Design-Theorien; siehe dazu Eberlein (Ed.), 1991; Vollmer, 1993, 2012; Lambeck, 2003. – Zum Versuch, homöopathische Heilmittel durch zusätzliche Bedingungen zu den bereits etablierten Kriterien der evidenz-basierten Medizin aus dem Kanon wissenschaftlich akzeptabler medizinischer Forschung auszuschliessen, siehe Weymayr, 2013. Dagegen argumentiert Jerkert, 2013, dass für eine von der *scientific community* ernst zu nehmende Untersuchung von alternativen Heilmethoden keine wissenschaftliche Begründung des Wirkungsmechanismus notwendig sei, sondern nur eine solide Methodik des Designs, der Datengewinnung und

politischer Kampfbegriff zur Reinigung des Feldes der akademisch etablierten Forschung und Lehre vor unerwünschten Eindringlingen und Ressourcen-Konkurrenten (Gordin, 2012: pp. 206–210).

In der modernen Forschung zur Wissenschaftsgeschichte hat man sich weitgehend von diesem Kampfbegriff verabschiedet und den Übergang von einer *Wissenschaftsgeschichte* zu einer *Wissensgeschichte*, die auch sogenannte Randgebiete (wie Astrologie, Parapsychologie, Kreationismus etc.) umfasst, vollzogen. Mit dem Aufkommen der Einsicht, dass die Untersuchung von Wissenskulturen nicht ohne soziokulturelle und anthropologische Elemente auskommt, und dass wissenschaftliche Normen und Werte einem historischen Wandel unterliegen, hat sich der *mainstream* der Wissenschaftstheorie in den letzten 20 bis 30 Jahren umfassenderen und differenzierteren Untersuchungen zugewandt;² die Fortsetzung der Demarkationsversuche blieb nur noch einzelnen Forschern überlassen.

Es hat sich herausgestellt, dass insbesondere der sogenannte Fallibilismus nach Karl Popper (Popper, 1976) als hartes und einziges Kriterium von Wissenschaftlichkeit als gescheitert angesehen werden muss (Matthews, 2009; Nickles, 2013). Denn das Kriterium der Falsifizierbarkeit für Voraussagen wissenschaftlicher Theorien ist nicht hinreichend zur Abgrenzung von wissenschaftlichen, nichtwissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Theorien. Würde man sich ausschliesslich auf dieses Kriterium verlassen, so würde man damit viele akzeptierte und brauchbare Theorien lahmlegen, sobald sie eine falsche Voraussage machen oder (vielleicht zunächst) gar nicht in der Lage sind, unmittelbar experimentell überprüfbare Aussagen zu machen (wie zum Beispiel bei der String-Theorie: Dawid, 2008).

Imre Lakatos dagegen meinte, dass der Kern einer Wissenschaft durch Fakten ohnehin nicht zerstört werden könnte, da kein Wissenschaftler bereit sei, wegen einiger Fakten eine gut begründete Theorie aufzugeben (Lakatos, 1982). Sein Vorschlag war ein Kriterium der längerfristigen Produktivität und Fruchtbarkeit, gemäss dem sich irgendwann herausstellen wird, ob ein Forschungsprogramm progressiv voranschreite oder degeneriere. Leider stellt sich dies jedoch erst im Nachhinein, in historischer Perspektive, heraus und kann demnach nicht als Kriterium für eine aktuelle Beurteilung der Wissenschaftlichkeit herangezogen werden.

Thomas Kuhn war trotz aller Historisierung wissenschaftlicher Erkenntnis zutiefst von einer klaren Unterscheidungslinie zwischen Wissenschaft, Nichtwissenschaft und Pseudowissenschaft überzeugt (Kuhn, 1973, 1978). Er meinte nicht, dass die Prüfbarkeit einer Theorie für deren Wissenschaftlichkeit hinreiche: Astrologie oder Homöopathie könnten, falls man es darauf anlegt, durch dieses Kriterium nicht ausgehebelt werden, da sie durchaus bereit sind, Voraussagen zu machen und diese experimentell zu überprüfen. Falls sich solche Experimente als Fehlschläge erweisen, gibt es dazu immer gute Erklärungen. Insofern entziehen sich diese «Pseudowissenschaften» der Überprüfung nicht. Kuhn fordert Anderes: Eine gute Wissenschaft müsse ein zentrales und griffiges Paradigma sowie ein Satz anregender Rätselfragen haben. Genau dies trifft aber sowohl für Astrologie als auch Homöopathie ebenfalls zu, und damit unterlaufen sie auch dieses Demarkationskriterium. Noch schwerwiegender ist die Tatsache, dass damit eine Unterscheidung zum Beispiel von Astrologie oder Ufologie von Literaturwissenschaft oder Physik nicht schlüssig möglich wäre.

Paul Feyerabend zieht aus seinen Untersuchungen zum Stellenwert von Wissenschaft und Wissenschaftstheorie, insbesondere aus den Versuchen einer klaren Abgrenzung zur Nichtwissenschaft und Pseudowissenschaft folgende Konsequenzen (Feyerabend, 1983: p. 385): «Es gibt also keinen klar formulierbaren Unterschied zwischen Mythen und wissenschaftlichen Theorien. Die Wissenschaft ist eine der vielen Lebensformen, die die Menschen entwickelt haben, und nicht unbedingt die beste. Sie ist laut, frech, teuer und fällt auf. Grundsätzlich überlegen ist sie aber nur in den Augen derer, die bereits eine gewisse Position bezogen haben oder die die Wissenschaften akzeptieren, ohne jemals ihre Vorzüge und Schwächen geprüft zu haben.» Paul Feyerabend zog daraus die weitere Konsequenz, dass man eben ohne ideologische Scheuklappen – aber mit Phantasie und Vernunft – alles ausprobieren müsse: *anything goes* (Feyerabend, 1983: pp. 31f., 381f.). Was bleibt? Der Nutzen für die Menschheit. Aber wer beurteilt das und wie?

der Auswertung im Rahmen kontrollierter klinischer Studien.

2. Siehe dazu exemplarisch die wissenschaftshistorische Studien in Ziche, 2007. Zur Systematik und zur historischen Entwicklung der Wissenschaftstheorie im allgemeinen siehe Lauth & Sareiter, 2005.

Feyerabends radikale Historisierung der Wissenschaften sowie die offensichtlichen Schwierigkeiten, Nichtwissenschaften oder Pseudowissenschaften klar zu definieren, haben vielen Wissenschaftstheoretikern gründlich die Freude daran verdorben, sich noch weiter mit dem Demarkationsproblem zu beschäftigen (Hagner, 2008: p. 38). Es ist seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts auffällig still geworden um die wissenschaftliche Behandlung von Pseudowissenschaften, insbesondere nach der einflussreichen Arbeit von Larry Laudan über das Ende des Demarkationsproblems (Laudan, 1983).

Soweit zu einigen Ergebnissen der Wissenschaftsgeschichte hinsichtlich der Abgrenzung von Wissenschaft, Nichtwissenschaft und Pseudowissenschaft. Für die Gesichtspunkte der vorliegenden Arbeit ist positiv zu verzeichnen, dass durch denselben Reigen von Forschern mit aller wünschenswerten Deutlichkeit herausgearbeitet wurde, dass Wissenschaft ein *produktives* Geschäft ist, für das sowohl die individuellen Aktivitäten der Forscher und Forscherinnen als auch die gegebenen persönlichen, institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle spielen (Fleck, 1980, 1983; Kuhn, 1973, 1978; siehe auch die Übersicht in Oexle (Ed.), 1998). In diesem Sinne ist Erkenntnis und Wissenschaft kein blosses Registrieren und Ordnen von objektiven Fakten, sondern eine Repräsentation, eine konstruktive Darstellung von Weltansichten. Die Ergebnisse der Wissenschaft hängen immer von dem von der jeweiligen Person oder dem wissenschaftlichen Kollektiv gewählten Zugang ab, sie sind eine Konstruktion von Zusammenhängen. Damit wird kein Subjektivismus proklamiert, aber darauf aufmerksam gemacht, dass es keine Subjekt-freie Wissenschaft gibt. «Wissenschaftliche Aussagen sind demnach weder absolut wahr, noch sind sie deshalb bloss fiktional oder beliebig. Sie sind vielmehr ‚relational‘ wahr, im Verhältnis zur Frage nämlich, durch die sie hervorgebracht werden. Die Gegenstände der Erkenntnis sind also weder Abbildungen von historischer oder von Naturwirklichkeiten, noch sind sie bloss Produkte der Phantasie; vielmehr ist die ‚Wirklichkeit‘ der Wissenschaft stets eine gedachte Wirklichkeit, – wenngleich nicht eine willkürlich gedachte, sondern eine durch Empirie vermittelte.» (Oexle, 1998: p. 131). Wie der Autor klarstellt, gilt dies sowohl für die Geschichtswissenschaften als auch für die Naturwissenschaften.

1.2 Wissenschaftstheoretische und soziologische Gesichtspunkte

Im ersten Anlauf, so denkt man, müsste es doch klar sein, wie Wissenschaft von Pseudowissenschaft zu unterscheiden wäre. Aber der Schein trügt. Bevor man zur Charakterisierung von Pseudowissenschaft übergehen kann, müssen andere Grenzziehungen geklärt werden, wie die Differenz von Wissenschaft zu Nichtwissenschaft (zum Beispiel Alltagskenntnis, Kunst), gute und schlechte Wissenschaft (Irrtum, Fehler, Nachlässigkeit), ehrliche und betrügerische Wissenschaftspraxis (Mahner, 2013; Ladyman, 2013) sowie die Differenzen zwischen dem Konsens der *mainstream* Wissenschaften und den meist kommerziell gesteuerten Verweigerern der etablierten Resultate (Gordin, 2012, pp. 206–207). Keines der vorgeschlagenen, aus allgemeinen Prinzipien der Wissenschaftlichkeit abgeleiteten theoretischen Unterscheidungskriterien hat sich als hinreichend herausgestellt (Nickles, 2013; Gordin, 2012: pp. 195–212). Damit kann weder für die Gegenwart noch für die Vergangenheit ohne weiteres eine klare und scharfe Trennlinie zwischen Wissenschaft und Pseudowissenschaft gezogen werden. Hinzu kommt, dass viele damals schon oder auch später als Pseudo- oder Nichtwissenschaften gebrandmarkte Strömungen im Meer der Wissenschaftsgeschichte entweder massgebliche Vorläufer moderner Wissenschaftsgebiete wurden oder als Protowissenschaften, das heisst als Wissenschaften *in statu nascendi* (*emerging science*) gedeutet werden müssen. Zu den zunächst als Pseudowissenschaften verunglimpften und dann in die Schulwissenschaften integrierten Disziplinen gehören etwa die Theorie der Kontinentalverschiebungen und die Radioastronomie am Anfang des 20. Jahrhunderts. Selbst die Evolutionstheorie hat solche Entwicklungsphasen durchgemacht (Ruse 2013).

Das Hauptproblem ist offenbar, dass zwar eine scharfe Trennung aus verschiedenen Gründen sinnvoll wäre, es aber keinen Ausweg aus dem grundlegenden Dilemma gibt: Entweder man verschärft die Bedingungen der Wissenschaftlichkeit, setzt also die Hürde sehr hoch an, um unzulängliche, inkompetente und randständige Wissenskulturen auszuschliessen, mit dem Risiko, neue Ideen und neue Erfahrungen auszugrenzen; oder man setzt die Grenzen sehr grosszügig an, und ermöglicht dadurch innovativen und (zunächst) aussenseiterischen Strömungen den Zugang zu den Weihen der Wissenschaft, mit der Konsequenz, merkwürdigen bis «unmöglichen» Konzeptionen und Methoden Eingang zu verschaffen (Gordin, 2012: p. 208).

Auf prinzipiengestützte Weise scheint es also nur schwer oder gar unmöglich, eine scharfe Grenze zu ziehen. Es bleibt ein allgemeiner Blick auf wissenschaftliche Aktivitäten, Verhaltensweisen von Gruppen gleichgesinnter Forscher und Settings zur Suche nach Kriterien der Wissenschaftlichkeit – eine Suche, die man nicht ganz aufheben will und vielerorts doch nicht für erfolgreich hält – ein gelebter Widerspruch. Dementsprechend mager ist zunächst die Ausbeute, wie zum Beispiel (Hagner, 2008: pp. 41–43): (1) Echte Wissenschaft gibt genaue Rechenschaft über die Schritte vom Gegenstand (Referent) zum wissenschaftlichen Bild, die auch umkehrbar sein müssen; (2) echte Wissenschaft gibt ihre kognitive und institutionelle Autonomie nicht Preis zugunsten ökonomischer Erfolge oder öffentlicher Popularität. Allerdings ist letzteres Kriterium gegenwärtig gefährdet angesichts von *campus capitalism*, internationalen Rankinglisten und Exzellenz-Zentren. Im weiteren können spezielle Wissenskulturen studiert werden, um für etablierte Kriterien von Wissenschaftlichkeit oder Pseudowissenschaftlichkeit fündig zu werden.

Dass man ohne Historisierung der Zuschreibung von Pseudowissenschaft nicht weiter kommt meint insbesondere Mitchell G. Ash in «Pseudowissenschaft als historische Größe» (Ash, 2008; siehe auch Gordin, 2012). Dass sich daraus kein erkenntnistheoretischer Relativismus ergeben müsse, seien sich die meisten Autoren einig – bleiben den konkreten Beweis jedoch schuldig. Im Gegenteil: «Eine Historisierung der Zuschreibung ‚Pseudowissenschaft‘ kann nur als Bedrohung der Geltungsansprüche erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischer Normen betrachtet werden, wenn man dem utopischen Ideal einer allgemeingültigen und überzeitlichen Festlegung solcher Normen weiterhin anhängt.» (Ash, 2008: p. 454).

Ob Erkenntniswissenschaft nicht *Normen*, sondern *Einsichten* produzieren könnte, wird kaum diskutiert. Die weder neue noch originelle, jedoch einzige positive (aber in ihrer eigentlichen Sprengkraft nicht erkannte) Botschaft ist das Reflexionsgebot (!), «den eigenen epistemischen wie moralischen Standpunkt ebenfalls in die Analyse der Ver- beziehungsweise Beurteilung einzubeziehen.» (Ash, 2008: p. 459)

Erst in jüngster Zeit sind wieder vermehrt Aktivitäten im Bereich des Demarkationsproblems und einer Definition von «Pseudowissenschaft» festzustellen (Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013). Das erneute Aufgreifen und die Verfeinerung der Diskussion wird vor allem durch zwei Gründe gerechtfertigt (Pigliucci & Boudry, 2013: pp. 2–4, Gordin, 2012: p. 14): *Erstens* haben insbesondere die Naturwissenschaften einen steigenden Einfluss auf die moderne Gesellschaft, haben dort einen hohen Stellenwert, werden positiv beachtet und massiv gefördert. Weiter nehmen sie einen immer breiteren Raum im universitären Leben ein, sowohl was das Personal als auch was die Ressourcen angeht (hier und da auch zum Schaden der klassischen Geisteswissenschaften) und ihre unter anderem auch durch *outsourcing* geförderten Produkte sind potentiell für die Menschheit von hoher Bedeutung – im hilfreichen und manchmal auch im destruktiven Sinne. Es ist deshalb von entscheidender Bedeutung, das Wesen von (Natur-) Wissenschaft, deren Rechtfertigung, ihre Grenzen, ihre soziale Organisation bis hin zu ihrer Machtstruktur genauer zu verstehen – alles klassische Gebiete der Wissenschaftsphilosophie, Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie. *Zweitens*, so die genannten Autoren, hat die Vernachlässigung einer Analyse der Phänomene der Pseudowissenschaften gravierende Folgen für die Gesellschaft: der Kreationismus bedroht das öffentliche Schulsystem (vor allem in den USA), Alternativmedizin lockt weltweit Milliardenbeträge aus den Taschen ihrer Befürworter, die Parapsychologie nährt Illusionen über das Jenseits (zum Beispiel via Kontakt mit Toten), die zu emotionalem Stress führen können. Damit sei die Beschäftigung mit einer Charakterisierung von «Pseudowissenschaft» nicht nur eine intellektuelle Herausforderung, sondern ebenso eine ethische und soziale Aufgabe.

Auch wenn man das Projekt einer systematisch-rationalen, notwendigen und hinreichenden Kriterien umfassende Definition der Struktur und Methode von Wissenschaft als gescheitert ansehen kann, bleibt trotzdem die Tatsache bestehen, dass es randständige Wissensgemeinschaften gibt, die sich mit Grenzgebieten beschäftigen, die ausserhalb der akademischen Institutionen und zum Teil mit anderen Mitteln untersucht werden. Dies hat man zum Anlass genommen, die soziologischen Eigenschaften von Schulwissenschaft, die auf von universitären Forschergemeinschaften akzeptierten und bewährten Fragestellungen, Theorien, Methoden und Resultate beruht, näher zu untersuchen. Einige der neben den Schulwissenschaften existierenden Wissenskulturen sind strukturell und methodisch ähnlich geartet, machen einen Wissenschaftsanspruch geltend und beschäftigen sich mit zum Teil konkurrierenden Forschungsprogrammen, andere fallen völlig aus diesem Rahmen heraus oder positionieren sich selbst ausserhalb desselben und disqualifizieren sich

damit bereits selbst als Kandidaten für Wissenschaftlichkeit (Eberlein (Ed.), 1991: pp. 7–10; Eberlein, 1991; Goode, 2013; Koertge, 2013).

Für eine vorurteilslose und differenzierte Untersuchung, sowie insbesondere für eine Dialogkultur, muss zunächst völlig offen gelassen werden, ob die von solchen neben der Schulwissenschaften existierenden Wissenskulturen vertretenen Positionen, Überzeugungen und *belief systems* als gültig oder ungültig beurteilt werden. Dies geht einher mit dem Zugeständnis, dass Schulwissenschaften weder alle menschliche Problemen lösen können noch überhaupt den einzigen Erkenntniszugang zum Verständnis von Welt und Mensch eröffnen. Alles andere wäre rigoroser Szientismus, der andere Erfahrungs- und Erkenntnisweisen (intuitiv, emotional, übersinnlich, religiös, ästhetisch) von vornherein ausschließt. Weiter ist bei solchen Wissenskulturen zu beachten, dass diese jeweils kein einheitliches Programm haben, sondern verschiedene Disziplinen, Schulen, Persönlichkeiten, Institutionen etc. zu berücksichtigen sind. Klassische Beispiele für letztere sind die Astrologie³ und Parapsychologie⁴.

1.3 Einige Kriterien der Wissenschaftlichkeit

Wie weiter oben bereits vermerkt, wird von einigen Vertretern der Wissenschaftstheorie und -philosophie weiterhin nach mehr oder weniger verlässlichen Demarkationskriterien zur Unterscheidung von Wissenschaft und Pseudowissenschaft gesucht, und sei es nur im Sinne von in der Regel nicht als hinreichend charakterisierten Checklisten.⁵ Dazu gehören unter anderen Mario Bunge (Bunge, 1982, 1984, 2006), Sven O. Hansson (Hansson, 1996, 2008, 2013), Gerhard Vollmer (Vollmer, 1993), Hans Mohr (Mohr, 2008) und Martin Mahner (Mahner, 2007d, 2009, 2013), Massimo Pigliucci (Pigliucci, 2013), Maarten Boudry (Boudry 2013).

Im folgenden werden einige dieser Kriterien aufgegriffen, ohne den Anspruch zu vertreten, dass damit eine klare Trennungslinie gezogen werden kann. Sie sind eher als pragmatische Leitplanken zu verstehen, die eine gewisse Orientierung für die Praxis seriöser Wissenschaft geben.⁶

Als *notwendige Merkmale* werden genannt:

- (a) Zirkelfreiheit: es dürfen keine zirkulären Argumente, Begründungen oder Beweise vorkommen;
- (b) Innere Widerspruchsfreiheit (interne Konsistenz): kein logischer Widerspruch;
- (c) Äußere Widerspruchsfreiheit (externe Konsistenz): Vereinbarkeit mit dem akzeptierten Hintergrundwissen;
- (d) Erklärungswert: es muss eine echte Erklärung gegeben werden;
- (e) Prüfbarkeit: Erfahrungswissenschaftliche Theorien müssen prüfbar sein;
- (f) Testerfolg: wird eine Theorie geprüft, muss sie den Test auch bestehen, sonst gilt sie als nicht richtig bzw. nicht als wahr.

Daneben gibt es noch *wünschbare Eigenschaften*, wie:

- Allgemeinheit, Tiefe, Genauigkeit, Einfachheit, Anschaulichkeit, Prognosefähigkeit;
- Reproduzierbarkeit der beschriebenen, erklärten, vorausgesagten Phänomene;
- Fruchtbarkeit, d.h. weitere Forschung anregend.

3. Zur konventionellen wissenschaftsphilosophischen Diskussion der Astrologie siehe Kanitscheider, 1991a, 1991b; Niehenke, 1991 und die empirischen Studien Dean & Kelly, 2003; Hartmann, Reuter & Nyborg, 2006, die keine überzeugenden Ergebnisse zeigen.

4. Zur neueren Diskussion der Parapsychologie siehe etwa Atmanspacher & Jahn, 2003; Kennedy, 2003; Henry (Ed.), 2005; Bösch, Steinkamp & Boller, 2006a, 2006b. Eine Diskussion der Astrologie oder der Parapsychologie aus der Sicht der anthroposophischen Geisteswissenschaft liegt ausserhalb der Zielsetzungen dieses Aufsatzes.

5. Siehe dazu auch die Übersicht in Kapitel 1 in «Science and Pseudoscience» in Curd & Cover (Eds.), 1998: pp. 1–82 sowie Laudan, 1983. – In der Übersicht von Carrier, 2008 wird diese Ansicht nicht vertreten, sondern verschiedene Ansätze mit ihren Vor- und Nachteilen dargestellt.

6. Dabei wird vor allem an Vollmer angeknüpft (Vollmer, 1993: pp. 20–22). – Auf den Bayesianismus, das heisst einer in den letzten Jahrzehnten entwickelten systematischen Bestätigungstheorie auf der Grundlage der Wahrscheinlichkeitstheorie, insbesondere unter Verwendung von bedingten Wahrscheinlichkeiten, kann hier nicht eingegangen werden. Siehe dazu zum Beispiel Howson & Urbach, 1989 und die Diskussion in Carrier, 2008: Kapitel 4.3: pp. 107–132.

Diese können als Vergleichskriterien eingesetzt werden. Wenn sich also zwei konkurrierende Theorien gegenüberstehen, die sich anhand der notwendigen Merkmale nicht unterscheiden lassen, so lassen sie sich bestenfalls aufgrund der wünschbaren Kriterien weiter unterscheiden.

1.4 Hansson vs. Anthroposophie

An dieser Stelle ist es vielleicht berechtigt, auf einen vielzitierten Aufsatz von Hansson einzugehen (Hansson, 1991). Dort wird der Anthroposophie die Wissenschaftlichkeit rundweg abgesprochen. Hanssons Untersuchung dieser Wissenschaftlichkeit ist der Intention nach immanent-kritisch: er geht von einigen bei Steiner selbst zu findenden Kriterien oder Bestimmungen aus und überprüft diese an dessen eigenen Ansprüchen (also nicht anhand von extern an ihn herangetragenem Kriterien): (1) Intersubjektivität und (2) Kompatibilität mit der konventionellen Naturwissenschaft anhand einer Prüfung von Voraussagen. In beiden Fällen kommt Hansson zu einem radikal negativen Ergebnis. Ich gehe hier nur auf den ersten Punkt ein, da die von Hansson präsentierte selektive Auswahl naturwissenschaftlich relevanter Voraussagen keinen adäquaten Eindruck von Steiners diesbezüglichen Leistungen gibt (siehe dagegen zur Konvergenz von Steiners Forschungen mit der Naturwissenschaft seiner Zeit, mit vielen Beispielen, Heusser, 2011 und Schad, 2011; letzter diskutiert auch das Problem von Irrtümern bei Geistesforschern).

Was Punkt (1) betrifft, so ist bemerkenswert, dass Hansson trotz seines immanent-kritischen Anspruchs an keiner Stelle auf die von Steiner selbst mehrfach als wissenschaftliche Fundierung seiner anthroposophischen Geisteswissenschaft bezeichneten Grundlagenwerke (Steiner 1884/1894, 1886/1924, 1891 und 1894/1918) eingeht (als Belege siehe etwa: Steiner 1917: p. 309, 1886/1924: pp. 11, 137–138, 1922: pp. 115–116, 1923: 11. Juni 1923: p. 36 und 17. Juni 1923: p. 149). Durch selektives Zitieren aus Werken zur Anleitung in den *Einstieg* geistiger Schulung (insbesondere Steiner, 1908, 1910/1923, 1904/1918) wird der Eindruck erweckt, wie wenn erstens für Steiners Bestimmung von Wissenschaftlichkeit die Intersubjektivität eine zentrale Rolle gespielt hätte (was nicht der Fall ist: sie wird in den genannten Grundlagenwerken nicht einbezogen, da sie dem aktuell und individuell vollzogenen Erkenntnisakt systematisch nachgeordnet ist, denn auch für den Einbezug der Ansichten von Fachkollegen muss ein individuelles zustimmendes oder ablehnendes Urteil gefällt werden, siehe dazu Ziegler, 2014, pp. 51–61) und wie wenn zweitens seine Bemerkungen zur Intersubjektivität auf die Abhängigkeit von einer Autorität der okkulten Forschung («Guru») hinauslaufen würde. Letzterem steht entgegen, dass Steiner mehrfach auf die Notwendigkeit einer individuellen (im Kontrast zu einer kollektiven oder autoritätsgebundenen) Überprüfung seiner Forschungsergebnisse aufmerksam gemacht hat (als Belege dazu siehe etwa Steiner, 1910/1923: pp. 14–15, 1910: 24. Oktober 1910: pp. 46–47, 1911: 22. März 1911: p. 62, 1920: 17. Juni 1920: pp. 400, 409–414, 1921: 23. März 1921: 132–133). Aus den angeführten Gründen sowie aus dem Kontext der von Hansson beigebrachten Zitate ergibt sich, dass Steiners Hinweis für eine Anlehnung an, in welchem Sinne auch immer, anerkannte Autorität nur eine Empfehlung ist für den *Einstieg* in die geistige Schulung (wie auch jedem Naturwissenschaften oder Mathematik studierenden Menschen empfohlen wird, sich für die Schulung des eigenen Urteils an den «Meistern» zu orientieren). Dies ist jedoch keineswegs das Ziel einer solchen Schulung, denn dieses besteht in einer individuellen, selbständigen, kritischen und sich seiner eigenen Möglichkeiten und Grenzen bewussten Weise des Erkennens und Urteilens (analog den Zielen eines naturwissenschaftlichen oder mathematischen Studiums): «Im eigenen Denken hat man den wahrsten inneren Führer. Da ist dann der Guru nur noch der Freund des Schülers, der Ratschläge gibt, denn den besten Guru erzieht man in sich selbst in der eigenen Vernunft.» (Steiner, 1906a: 2. September 1906: pp. 121–122, siehe auch die Parallelstelle 1906b: pp. 209–210). Es lässt sich gut belegen, dass der auch von anderen Seiten immer wieder vorgebrachte Vorwurf, Steiner hätte eine Annahme seiner Erkenntnisse auf Autorität hin verlangt, und keine eigenen Kriterien für Wahrheit und Irrtum aufgestellt, nicht haltbar ist (Ravagli, 2009: Abschnitt 9.3).

1.5 Fazit

(I) Bei aller Relativität, Historizität, Verschiebung von Deutungshoheiten, Abgrenzungskämpfen etc. wird vergessen, dass sich die gesamte Diskussion unter der Vorbedingung einer Beurteilbarkeit dieser Vorgänge durch

das *individuelle Denken* stützt. Auch der Nachweis von *dessen* Relativität, Historizität etc. müsste durch *dasselbe* geleistet werden. Das geht jedoch nur unter zwei möglichen Bedingungen: Entweder man verabschiedet sich wirklich radikal und ohne pragmatische Ausflüchte von jeder wissenschaftlichen Beurteilung von Welttatsachen und beschränkt sich ernsthaft auf *normative* und/oder *moralische*, kurz dogmatische Kriterien, oder man nimmt das eigene tätige Denken als erlebbares, produktives, aktualisierbares, (selbst-) kritisches, individuelles und unhintergebares Erkenntnis- und Freiheitsinstrument Ernst. Dann kann es jedoch bei Wissenschaftstheorie und Erkenntniswissenschaft nicht um die Aufstellung, Behauptung oder Forderung von Normen gehen, sondern um Einsichten und damit um die erfahrungsnahe Herausarbeitung der Gesetzmässigkeiten von Wissenschaft und Erkenntnis (siehe Abschnitt 3.1 und die Zusammenfassung in Ziegler, 2014). Sind diese allgemein und umfassend genug, vermögen sie alle aufgestellten und meist wegen mangelnder Allgemeingültigkeit wieder umgestossenen Kriterien als in der Regel einseitige Spezialfälle zu umfassen (Ziegler, 2013b).

(II) Erkenntnis als *aktive Wissensproduktion* unter Beteiligung des Wissenschaftlers ist ein zentrales Thema der hier vertretenen Sicht auf den Erkenntnisprozess (siehe oben). In diesem Sinne unterstützen einige neueren Resultate der Wissenschaftsgeschichte diese Ausführungen.

(III) Erfüllen die hier vertretenen Erkenntnisgrundlagen (zusammenfassend dargestellt in Ziegler, 2014; siehe auch Abschnitt 3.1) die genannten allgemeinen Kriterien der Wissenschaftlichkeit? Zirkelfreiheit und innere Widerspruchsfreiheit ist gewährleistet. Ein Hintergrundwissen wird nicht vorausgesetzt, also ist dieses Kriterium nicht anwendbar. Was anhand Erfahrung und Denken erklärt wird, sind die allgemeinen Gesetze des Erkennens und Handelns; sie werden nicht auf anderes zurückgeführt, da sie sich selbst zu aufzuklären in der Lage sind. Die aufgestellten Gesetzmässigkeiten sind prüfbar in dem Sinne, dass sie jeder Mensch nachvollziehen und anhand seiner eigenen Erfahrung überprüfen kann. Wenn das geschehen ist und mit positivem Ausgang, so kann diese Theorie, zumindest für diesen Menschen, als wahr gelten.

(IV) In der Wissenschaftsphilosophie (insofern sie nicht explizit naturalistisch ist wie bei Mahner, 2013; Forrest, 2013) findet sich so gut wie kein direkter Hinweis auf Ablehnung oder Akzeptanz einer Forschung, die übersinnliche Erfahrungen einbezieht. In der Regel wird es offen gelassen, ob eine solche Forschung möglich und fruchtbar ist, falls sie überhaupt einige der allgemeinen Kriterien der Wissenschaftlichkeit erfüllt (Carrier, 2008; Lauth & Sareiter, 2005; Hansson 2013; Boudry 2013). Das bedeutet, dass die entsprechenden Autoren sich von der Behauptung, der methodische Naturalismus impliziere den ontologischen Naturalismus, distanzieren (Fales 2013).

(V) Aus Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftsphilosophie und Wissenschaftssoziologie kann somit keine generelle Ablehnung einer Wissenschaft des Übersinnlichen abgeleitet werden. Es werden Kriterien und Charakteristiken von Wissenschaftlichkeit theoretisch-systematischer sowie soziologischer Art aufgestellt, die durch Wissenskulturen, die sich mit übersinnlicher Forschung beschäftigen, durchaus erfüllt werden können. Es besteht nur immer latent die Gefahr, dass, wenn man feststellt, dass man an der Wissenschaftlichkeit solcher Forschung nichts aussetzen kann, die Nicht-Reduzierbarkeit oder Nicht-Erklärbarkeit dieser Forschung auf bzw. durch das mechanistisch-naturalistische Weltbild ins Feld geführt wird, um sie dennoch als pseudowissenschaftlich zu brandmarken (beispielhaft anhand der Homöopathie demonstriert durch Weymayr, 2013).

2. Naturalismus

Naturalismus ist die am weitesten verbreitete wissenschaftliche Weltauffassung der Gegenwart, sowohl unter Naturwissenschaftlern als auch unter Philosophen.⁷ Sie kann in ihrer weitreichenden Differenzierung hier nicht diskutiert werden (Kornblith (Ed.), 1985; Keil, 1993; Keil & Schnädelbach (Eds.), 2000; Sukopp,

7. Tetens, 2013, beurteilt die Vormachtstellung des Naturalismus bei den akademischen Philosophen sehr kritisch «Der Naturalismus, gleichgültig, ob gemässigt oder reduktionistisch, ist ein stagnierendes und degeneratives metaphysisches Forschungsprogramm, und das im Grund genommen schon sehr lange.» (p. 9) Das Hauptproblem bestehe darin, dass er es nicht wirklich geschafft habe, den ganzen Menschen (inklusive Bewusstsein und Vernunft) in sein Forschungsprogramm zu integrieren (siehe dazu auch die mehr oder weniger gleichlautende Kritik in Nagel, 2013). Es sei höchste Zeit, auch andere metaphysische Positionen wieder ins Spiel zu bringen, was gegebenenfalls auch die Position des Naturalismus wieder stärken könne.

2006a, 2006b, 2007; Sukopp & Vollmer (Eds.), 2007). Es werden einige Hauptthesen herausgestellt und diese mit der in einer erkenntniswissenschaftlichen Form begründeten anthroposophischen Geisteswissenschaft kontrastiert. Nach Übereinstimmung der meisten Autoren ist die Unterscheidung des ontologischen oder metaphysischen vom methodologischen und epistemologischen Naturalismus fundamental (hier besonders berücksichtigt: Sukopp, 2006b, 2007; Mahner, 2007a, 2007b, 2007c, 2012; Bunge & Mahner, 2004; Vollmer, 2012).

2.1 *Ontologischer oder metaphysischer Naturalismus*

Die Hauptthese des ontologischen Naturalismus ist: Das Universum als Ganzes beruht auf einer materiell-energetischen Grundlage. Bereits die sogenannte schwache Version des ontologischen Naturalismus schliesst von vornherein «Übernatürliches» in irgendeiner Form aus, wie selbständig existierende geistige und seelische Wesen und/oder Substanzen, insbesondere aber auch realistisch aufgefasste Ideen. Konzepte wie «Zahlen» oder «Liebe» werden als Abstrakta aufgefasst, die in ihrer Existenz an die Existenz materiell-energetischer Systeme gebunden sind, insbesondere an die Existenz von Gehirnen und von anderen Systemen, die Abstrakta verarbeiten oder hervorbringen. Diese Auffassung ist meist kombiniert mit einem reduktiven Eigenschaftsemergentismus, in welchem ein Substanzmonismus mit einem Eigenschaftspluralismus vereint wird. Danach gibt es keine eigenständigen mentalen oder seelischen Dinge, also auch keine mentalen Zustände, Ereignisse und Prozesse als Funktionen oder Eigenschaften bloss mentaler oder seelischer Dinge – aber es gibt emergente seelische und/oder mentale Eigenschaften, die in direkter Beziehung stehen zu den betreffenden neuronalen und/oder physiologischen Vorgängen. Willensfreiheit im starken Sinne, welche individuelle Urheberschaft, Anderskönnens (Wahlfreiheit) und Vernünftigkeit umfasst, ist unter diesen Bedingungen ausgeschlossen.

Wichtig ist, dass sich Befürworter des ontologischen Naturalismus als kritische Vertreter desselben verstehen, also auch diese ontologischen Vorentscheidungen als kritisierbar und unter Umständen als widerlegbar auffassen. Falls man sich tatsächlich auf die an anderer Stelle skizzierten elementaren Erfahrungen des Denkens, des Erkennens (und der Freiheit) einlassen kann (siehe Abschnitt 3.1), erweisen sich alle diese Thesen empirisch, das heisst durch unmittelbare Erfahrung, als viel zu eng. Zudem zeigt sich, dass ontologische Aussagen über die Beschaffenheit der Welt nicht grundsätzlich bloss Thesen oder metaphysische Annahmen bleiben müssen, sondern selbst zu Ergebnissen des Erkennens gehören können (zum Beispiel, was die Konstitution von Ideen anbetrifft, siehe Teil II: Abschnitt 2), falls man sich auf die entsprechenden Erfahrungen einlässt und sogar wenn man sich zugleich auf das beschränkt, was man *individuell* selbst sinnlich und übersinnlich tatsächlich erfährt und nichts ausschliesst, was der individuellen Erfahrung (bisher) nicht zugänglich ist. (Konkrete Ausführungen dazu finden sich in Teil II.)

2.2 *Methodologischer Naturalismus*

Der liberale methodologische Naturalismus als revidierbare Position fordert eine möglichst weitgehende Verwendung empirischer, insbesondere naturwissenschaftlicher Methoden und Ergebnisse. Für jedes neue oder umstrittene Forschungsgebiet werden an erster Stelle probeweise zuerst naturwissenschaftliche Methoden angewendet. Es können jedoch bei sachgemässer Deklaration und präziser Definition auch andere wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Methoden zur Lösung von Erkenntnisproblemen einbezogen werden.

Diese liberale Art von Naturalismus kann durch die Kombination von drei Thesen charakterisiert werden (Koppelberg, 2000, Sukopp, 2007). Erstens die *Antifundierungsthese*: es ist nicht Aufgabe der Philosophie, die Wissenschaften zu begründen oder zu fundieren; zweitens die *Kontinuitätsthese*: die Philosophie hat keinen privilegierten Standpunkt gegenüber den Wissenschaften, sondern steht mit ihnen in einer Art von Kontinuität; und drittens die *Wissenschaftlichkeitsthese*: Forderung einer Verwendung wissenschaftlicher Methoden und Ergebnisse auch innerhalb der Philosophie. In der Regel vertreten methodologische Naturalisten einen hypothetischen Realismus sowie die Annahme einer gesetzmässig geordneten Welt: Die Welt da draussen existiert, ist keine Illusion oder Konstruktion des Individuums und sie ist gesetzmässig

geordnet, dem rationalen Denken zugänglich (siehe dazu die Abschnitte 4 und 5 in Teil II). Daraus folgt zumindest eine schwache Form einer Naturalisierung der Erkenntnistheorie: Letztere geht nicht ganz in den empirischen Wissenschaften wie Psychologie und Neurologie auf, sondern integriert deren Ergebnisse, sie kommt nicht ohne deren Beiträge aus.

Gegen diese undogmatische Form des Naturalismus kann eigentlich nichts eingewendet werden. Sie schließt meines Erachtens auch andere Formen von methodischen Zugängen zum Wissenschaftsbegriff, insbesondere zur Erkenntnistheorie, nicht aus. Die Stärke des methodischen Naturalismus liegt in der Aufklärung der Abhängigkeiten des alltäglichen und wissenschaftlichen Erkenntnislebens von natürlichen und sozialen Prozessen (im Sinne von Erscheinungen des Erkenntnisgesetzes) und damit in der Untersuchung der Ermöglichungsbedingungen des Wahrnehmens und Vorstellens als Vorbereitung individueller Erkenntnis auf der Grundlage aktiven Denkens und Wahrnehmens.

2.3 Epistemologischer Naturalismus

Der erkenntnistheoretische oder epistemologische Naturalismus ist eine natürliche Konsequenz des methodologischen Naturalismus. Mit anderen Worten: Die Art, wie Wissen über die Welt zustande kommt, ist ein natürlicher Prozess und muss demzufolge mit naturwissenschaftlichen Methoden untersuchbar sein. Durch die Naturwissenschaften können zumindest teilweise erkenntnistheoretische Fragen beantwortet werden.

Für die Untersuchungen gewisser Aspekte der Erscheinungsformen menschlichen Erkennens im individuellen Bewusstsein ist dagegen nichts einzuwenden. Für eine voraussetzungslose Aufklärung des Erkenntnisaktes sind spezialwissenschaftliche Untersuchungen allerdings nicht geeignet, da die Erkenntnisgrundlagen von Spezialwissenschaften ihre Begründung selbst erst durch die allgemeine Erkenntniswissenschaft erhalten können.⁸ Was die hier herangezogene Erkenntniswissenschaft anbelangt (siehe Abschnitt 3.1), so hat sie mit dem epistemologischen Naturalismus die Orientierung an der Erfahrung gemein: Erkenntnistheorie nicht als normative oder axiomatische Theorie, sondern als Ergebnis empirischer Untersuchungen, allerdings unter Einbezug nichtsinntlicher Erfahrungen wie die des aktiven Denkens und Erkennens.

2.4 Einige metaphysische Prinzipien des ontologischen Naturalismus

Die liberalen Formen des Naturalismus sind zumindest grundsätzlich für eine Revision ihrer Überzeugungen bereit: Jede metaphysische Vorentscheidung ist kritisierbar.

Nach Mahner liegen folgende metaphysische Prinzipien, das heisst metaphysische Vorentscheidungen, die nicht Ergebnis der sinnlich-empirischen Wissenschaften sind, jeder gegenwärtigen, die physisch-sinnliche Natur betreffenden Wirklichkeitswissenschaft zugrunde (Mahner, 2007b: pp. 117–121, 2007c: pp. 81–83, 2012: p. 1442; Bunge & Mahner, 2004: pp. 7–13):

(1) *Metaphysischer oder hypothetischer Realismus*: Es gibt (irgendwelche) Dinge, die vor aller Erkenntnis existieren, das heisst wir leben nicht in einer Berkeley'schen Welt reiner Illusionen. Andernfalls wäre Erkenntnis nicht Erkenntnis von etwas.

(2) *Annahme einer gesetzmässigen Welt*: Die Eigenschaften der Dinge sind gesetzmässig miteinander verknüpft (ontologischer Gesetzesbegriff, Gesetzesartigkeit der Welt). Andernfalls wäre Erkenntnis nicht möglich.

(3) *Ex-nihilo-nihil-fit-Prinzip*: Aus nichts wird nichts, es gibt keine Entstehung von irgendwas aus dem Nichts heraus (und mit Nichts ist wirklich Nichts gemeint, nicht irgendeine Form von Energie oder Kraft oder ähnliches). Der Energieerhaltungssatz ist nur ein Spezialfall dieses metaphysischen Prinzips.

8. Dies steht quer zu der in ihrer modernen Ausprägung im wesentlichen auf W. V. O. Quine zurückgehenden Forderung der Naturalisierung, insbesondere der Erkenntniswissenschaft; siehe dazu Kornblith (Ed.), 1985, Sukopp & Vollmer (Eds.), 2007. Gegen ein Naturalisieren der Philosophie und Psychologie im allgemeinen hat allerdings schon Edmund Husserl gekämpft, ohne anhaltenden Erfolg; siehe dazu etwa Husserl, 1911.

(4) *Kausalprinzip und Antezedensprinzip*: Das Kausalprinzip ist die wichtigste Gesetzmässigkeit, aber weder die einzige noch ist es ausnahmslos erfüllt (radioaktiver Zerfall ist in der gängigen Auffassung ein unverursachter Vorgang). Das Kausalprinzip muss vom Antezedensprinzip unterschieden werden: Ursachen gehen ihren Wirkungen voraus (und nicht umgekehrt), aber nicht alle zeitlichen Abfolgen sind Ursache-Wirkung-Beziehungen.

(5) *Kein-Psi-Prinzip*: Es wird die Möglichkeit ausgeschlossen, dass Experimentalanordnungen allein durch unser Denken oder Wünsen direkt kausal beeinflusst werden können (ohne Vermittlung neuronaler oder motorischer Prozesse): es können Dinge weder aus dem Nichts geschaffen werden noch in das Nichts verschwinden. Andernfalls könnte man keinem Messinstrument und keinem experimentellen Ergebnis mehr trauen, falls die Welt von direkt wirksamen mentalen Kräften oder Ursachen durchdrungen wäre.

(6) *Kausale Geschlossenheit der Welt oder weltimmanenter Naturalismus*: Eine welttranszendente Übernatur, selbst wenn es sie gäbe, darf nicht mit unserer Welt interagieren.

Dem Problem eines Widerspruchs der grundsätzlichen Kritisierbarkeit und empirischen Überprüfung seiner eigenen metaphysischen Vorannahmen auf der Grundlage eben derselben Vorannahmen entgeht der ontologische Naturalismus dadurch, dass er bereit ist, die Allgemeingültigkeit seiner Prinzipien einzuschränken und damit deren Universalität aufzugeben und nur noch zu fordern, dass sie in den meisten Fällen gültig sind (Allgemeingültigkeit mit gelegentlichen Ausnahmen). Dahinter steht also ein korrespondenztheoretischer Begriff der partiellen oder approximativen Wahrheit.

Wie gezeigt werden kann (Abschnitte 4 und 5 in Teil II), sind die zentralen konstitutiven metaphysischen Prinzipien (1) und (2) des ontologischen Naturalismus – entgegen anders lautenden Behauptungen aller Vertreter dieses Naturalismus – empirisch begründbar, sobald als empirische Belege nicht nur Sinneserfahrungen und davon abgeleitete indirekte Erfahrungen (Magnetismus, Elektrizität etc.) zugelassen werden. Prinzip (4) ist eine Spezialform von (2) und bereits so offenlassend formuliert, dass es keine wesentliche Einschränkung darstellt (siehe dazu Abschnitt 4.1). Die Prinzipien (3), (5), und (6) sind als solche Ausgrenzungsannahmen, durch welche ein bestimmter Weltbereich *ex negativo* ausgezeichnet werden soll, eben die genannte, auf direkte und indirekte Weise erfahrbare physisch-sinnliche Natur. Sie beziehen sich auf Entitäten («Nichts», «mentale Kräfte», «Psi», «Übernatur»), die nicht Teil der physisch-sinnlichen Welt sind und über die der ontologische Naturalismus aus seinem eigenen Verständnis heraus weder in positivem noch in negativem Sinne irgendwelche Bestimmungen machen kann (die sich demzufolge auch grundsätzlich der vorausgesetzten Kritisierbarkeit entziehen). Werden die zuletzt genannten metaphysischen Prinzipien allerdings von ihren naturalistischen Einschränkungen befreit, so erweisen sie sich als grundlegend für jede Art von Wissenschaft und können insbesondere auch von jeder solchen erfüllt werden (Abschnitt 4.1)

3. Charakterisierung übersinnlicher Entitäten

Aus den möglichen Perspektiven auf das Übersinnliche kann nur eine Auswahl getroffen werden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Insbesondere kann hier nicht eingegangen werden auf den ganzen Bereich der modernen Meditationsforschung (Wagemann, 2011, 2013).

3.1 Erkenntniswissenschaftlich-anthroposophische Perspektive

Die erkenntniswissenschaftlich-anthroposophische Perspektive wird hier nur sehr knapp skizziert, da sie andernorts mehrfach ausführlich dargestellt wurde (Steiner, 1886/1924, 1891, 1894/1918; Witzmann, 1977a, 1977b, 1977c, 1977e, 1977f; Schneider, 1985: Teil I; Ziegler, 2006a, 2006b: Kap. 3 bis 8, 2013b; Simons 2008; Heusser, 2011: Kap. 2, 5, 6 sowie zusammenfassend in Ziegler, 2014, und die dort angegebene Literatur). Es wird damit nicht behauptet, dass dies die einzige mögliche Perspektive auf die anthroposophische Geisteswissenschaft sei, sie ist meines Erachtens jedoch besonders geeignet, in eine wissenschaftliche Auseinandersetzung bezüglich den Grundlagen, insbesondere dem Nachweis der Begründetheit, der Realität und der Intelligibilität übersinnlicher Erfahrungen einzutreten.

Der Ausgangspunkt und Kern der erkenntniswissenschaftlichen Perspektive auf die Anthroposophie ist die introspektive Untersuchung des aktuellen Denkens und der darauf aufbauenden Fähigkeiten der Erkenntnis- und Willensbildung. Aktuelles Denken kann als autonomer Prozess vollzogen werden: es zeigt sich als ein tätiges Anschauen, oder ein anschauendes Tätigsein; das Angeschaute, Begriffe und Ideen, sind Invarianten dieser Tätigkeit; im vollzogenen Anschauen sind sie als in sich notwendig erlebbar, zugleich sind sie in sich selbst ruhend und sich selbst gleich bleibend mit einem eigenen Sein. Die Tätigkeit des Denkens urständet in einer aus sich selbst schöpfenden Quelle, der Tätigkeit des Ich, das Akte schöpfend und zugleich übergreifend ist (für die wichtigsten Einwände, siehe Ziegler, 2004a und 2013a: Kap. 1.3, 9.6).

Weitere Schritte bestehen darin zu zeigen, dass dieses Denken sich seine eigene Aufklärung geben kann, es also die sich selbst durchschauende Vorbedingung aller Auklärungen ist und damit das nicht hinter- oder umgehare selbstdurchleuchtete und selbstdurchleuchtende Instrument aller weiteren Aufklärungen oder Erkenntnisse auf der Grundlage selbständig erfahrener Wahrnehmungen. Im weiteren ist es Vorbedingung und Instrument der Realisierung unbedingter (freier) Entschlüsse des sich zur Autonomie entwickelnden Individuums (Ziegler, 2014).

In den Exkursen des Abschnitts 5 wird einiges von den hier nur kurz charakterisierten Elementen aufgegriffen und in den Kontext der sowie in den Kontrast zur naturalistischen Perspektive gestellt.

3.2 Theistische Perspektive

Spiegelberg unterscheidet zwei Formen des Übersinnlichen (supernatural), das Übernatürliche (overnatural) und das Transnatürliche (transnatural), wobei sich das erstere graduell/quantitativ und das letzere prinzipiell/qualitativ vom Sinnlich-Physischen unterscheidet (Spiegelberg, 1951: p. 343). Ersteres kann noch mehr oder weniger gut mit den konventionellen Methoden der Naturwissenschaft verstanden und experimentell behandelt werden (wie etwa die Auswirkungen rein mentaler Methoden auf körperliche Gesundheit), zweiteres übersteigt sowohl diese Methoden als auch die Verständlichkeit (intelligibility).

Verschiedene Gesichtspunkte, vor allem aus der theistischen Perspektive (Theologie) zusammenfassend (die Anthroposophie Steiners oder andere spirituellen Strömungen werden nicht erwähnt), kommen Spiegelberg und Mahner (Mahner, 2012) zum Ergebnis, dass von theistischer Seite übersinnliche Entitäten im Sinne transnatürlicher Entitäten meist abstrakt-negativ bezüglich den Charakteristiken der Sinneswelt gekennzeichnet werden (nichtsinnlich vs. sinnlich, nichtphysisch vs. physisch, transzendent vs. immanent, unbedingt vs. bedingt, akausal vs. kausal etc.), was keinerlei Aufschluss über deren eigene, positiv zu bestimmenden Qualitäten erlaubt.

Spiegelberg räumt immerhin ein, dass aufgrund dieser Situation Übersinnliches nicht notwendigerweise sinnlos oder inexistent sein muss, sondern nur, dass es sich, *unter den Bedingungen einer bloss abstrakt-negativen Bestimmung*, weitgehend einem empirisch-naturwissenschaftlichen Nachweis entzieht. So müsste man etwa alle gegenwärtig in Betracht kommenden Naturgesetze und Naturprozesse kennen und verstehen, um zu zeigen, dass an einer bestimmten Stelle der Natur ein transnatürlicher Akt, ein die Natur wesentlich übersteigender Eingriff, stattgefunden hat. Mahner geht hier noch weiter, und zieht aus dieser Tatsache einer nicht einholbaren naturwissenschaftlichen Evidenz transnatürlicher Entitäten den Schluss, dass Übersinnliches nicht existieren kann, oder eben der diese Situation offen lassende methodologische Naturalismus den strengen Bedingungen naturwissenschaftlichen Arbeitens nicht gerecht wird und zu einen ontologischen Naturalismus weitegebildet werden müsste, womit dann Übersinnliches endgültig aus dem Kanon der Wissenschaften, und überhaupt des Verstehbaren und Nachweisbaren ausgeschlossen wäre (Mahner, 2012).

Deshalb ergibt sich als Schlussfolgerung aus den Überlegungen Spiegelbergs, dass, wenn es nicht gelingt, Übersinnliches in positiv-konkreter Weise zu bestimmen, es auch kein Gegenstand einer Wissenschaft in irgendeinem Sinn werden kann.

Eine solche direkt an den entsprechenden Erfahrungen durchgeführte positive Bestimmung einiger

übersinnlicher Tatsachen, Prozesse und Vollzüge, insbesondere aus dem dem gewöhnlichen rational-wissenschaftlichen Bewusstsein relativ naheliegenden Bereich des individuellen Erkennens und freien Handelns, ist gerade das Anliegen derjenigen Form der anthroposophischen Geisteswissenschaft, auf die hier verwiesen wird (Abschnitt 3.1 sowie Abschnitte 2 bis 6 in Teil II).

3.3 Perspektive des starken Naturalismus

Wie werden übernatürliche Entitäten aus dem Gesichtspunkt des Naturalismus definiert? Genau durch die Negation der im Abschnitt 2.4 angeführten Prinzipien: «supranaturale Entitäten wären eben genau solche, die nicht an das Gesetzmässigkeitsprinzip gebunden sind, die möglicherweise gegen das Antezedensprinzip verstossen könne, die Dinge aus dem Nichts schaffen oder umgekehrt annihilieren können und die zu guter Letzt allein durch ihr Denken oder Wünschen einen direkten kausalen Einfluss auf die Welt ausüben können. Supranaturale Entitäten wären also sozusagen magische Entitäten mit magischen Fähigkeiten.» (Mahner, 2007b: p. 120) Als Argument, solche Entitäten auszuschliessen, wird vom selben Autor angeführt, dass man ansonsten allen konventionellen empirischen Methoden der Naturwissenschaften misstrauen müsste, da sie jederzeit supranaturalistischer Manipulation unterliegen könnten. Sogar unserem eigenen Denken und Wahrnehmen könnten wir nicht mehr vertrauen, wenn wir nicht auch hier übernatürliche Manipulationen ausschliessen würden.

Zu diesen metaphysischen Ausgrenzungen kommen zwei methodische Abgrenzungen (Mahner 2007b: p. 121):

(i) *Fehlende Überprüfbarkeit*. Da für die Überprüfbarkeit einer wissenschaftlichen Theorie die Referenten (oder Objekte) sich naturgesetzmässig verhalten müssen und die Wissenschaftler mit denselben wenigstens indirekt interagieren können müssen, kommen übernatürliche Entitäten als Objekte wissenschaftlicher Theorien nicht in Frage. Denn sie entziehen sich per definitionem diesem Zugriff und sind nicht an weltliche Gesetzmässigkeiten gebunden.

(ii) *Erklärung von allem oder nichts*: Wissenschaftliche Theorien müssen eine spezifische Erklärungskraft besitzen, sie sollen differenziert erklären, indem auf ganz bestimmte Ursachen, Gesetze und Mechanismen rekuriert wird. Die magischen Eigenschaften übernatürlicher Entitäten führen jedoch dazu, dass man mit ihrer Hilfe alles und beliebiges, und damit gar nichts, erklären kann: sie sind omniexplinatorisch und damit nonexplantorisch.

Eine schwache oder *liberale Form des ontologischen Naturalismus* lässt zu, dass unsere Welt in eine supranaturalistische Welt eingebettet oder von einer solchen umgeben sein könnte (weltimmanenter Naturalismus); es wird dabei also nicht von vornherein ausgeschlossen, aber auch nicht angenommen, dass jenseits unserer gesetzmässigen Welt eine höhere Welt fundamental anderer Natur, mit eigenen Gesetzmässigkeiten, existieren könnte, eine Art Über- oder Supernatur. Entscheidend ist nur, dass eine solche Übernatur *nicht* mit der Natur interagiert. Grundsätzlich gilt für den schwachen Naturalismus, dass alle oben genannten Prinzipien nur lokal gelten könnten. Unter den gegebenen Voraussetzungen ist eine systematisch-experimentelle Wissenschaft solcher ins Jenseits verbannter übersinnlicher Entitäten *per definitionem* nicht möglich.

Dagegen lässt ein *striker* oder *starker ontologischer Naturalismus* keinen Raum für übernatürliche Wesenheiten und fordert positive Gründe dafür, warum man von der Existenz einer Übernatur ausgehen sollte. Wenn es solche rational und natürlich-empirisch aufweisbaren Gründe nicht gibt, so bleibt die Hypothese einer Übernatur eine beliebige und überflüssige Annahme und muss aus Sparsamkeitsgründen fallengelassen werden.⁹

9. An Einzelwissenschaften orientierte philosophische Betrachtungen neigen eher zum schwachen Naturalismus. Bei einem über die Einzelwissenschaften hinausgehenden philosophisch erweiterten naturalistischen *Weltbild* wird meist aus Konsistenz- und Sparsamkeitsgründen ein starker ontologischer Naturalismus vertreten, so etwa bei Bunge & Mahner, 2004; Mahner, 2007c, 2012; Vollmer 2012. Ein ontologischer Naturalismus dieser umfassenden Art entledigt sich allerdings selbst eines ernst zu nehmenden Gegners. Wenn einem Nicht-Naturalisten einzig Irrationalismus, Gespensterglaube oder der Glaube an irgendwelche Arten von okkulten Phänomenen zugestanden wird, so müsste dem Naturalisten jeder zustimmen, der keine obskurantistische Neigungen hat. Dies läuft aber auf eine Antithese von naturalistisch und übernatürlich hinaus, die jede weitere Diskussion verunmöglicht.

Fazit: Aus dem Gesichtspunkt des starken Naturalismus kann demnach Übernatürliches, Geistiges etc. nur existieren in einer von der natürlichen Welt räumlich und/oder zeitlich vollkommen isolierten Welt (Paralleluniversum, göttliche Schöpfung am Weltanfang ohne nachherige Eingriffe oder Interaktion). Eine Widerlegung (oder Ergänzung) der metaphysischen Prinzipien des Naturalismus könnte nur durch spiritistische Experimente geleistet werden, etwa im Sinne der Parapsychologie durch Teleportation, Telekinese, Kreation, Annihilation; kurz: Geistiges könnte nur durch Wundertaten überzeugen.¹⁰ Da die Existenz und Erfahrbarkeit des Geistes an der Wurzel des Menschseins, im Denken, Erkennen und freien Handeln im strikten Naturalismus abgeleugnet wird, es also keine Möglichkeit der Entdeckung des Eigen-Geistigen gibt, könnte die Wirkung des Geistigen nur durch *externe* Einflüsse, durch Einwirkung fremder geistiger Entitäten nachgewiesen werden.

3.4 Perspektive der «Philosophie des Geistes»

Kann die moderne Philosophie des Geistes etwas zum Verständnis des real-wirksamen Geistes im Sinne der erkenntniswissenschaftlich begründeten anthroposophischen Geisteswissenschaft (Abschnitt 3.1) beitragen?¹¹

Integraler Bestandteile einer wissenschaftsfähigen nichtsinnlichen Erfahrung ist das Erleben des Vollzugs und die Intelligibilität der Struktur des Denkens sowie der Freiheit (Abschnitt 3.1 sowie Abschnitt 2 in Teil II). Dies umfasst insbesondere (1) das Bewusstsein über das Denken als sich selbst aufklärendes Instrument aller Erkenntnis (Ziegler, 2006b: Kap. 3, 4, 5, 2014), (2) das Denken als tätiges Wahrnehmungsorgan für geistige Erfahrungsinhalte unterschiedlicher Art (Ideen, eigene Denktätigkeit) (Ziegler, 2006b: Kap. 7, 8, 9) und (3) das Denken als freier geistiger Akt (Ziegler, 2006b: Kap. 11, 2013a: Kap. 4, 5, 9).

(1) Zum ersten Punkt, die Potenz des Denkens als Aufklärungsinstrument aller Erkenntnis: Dies setzt eine umfassende Perspektive auf das Erkenntnisproblem voraus, in welcher es keine Vorannahmen oder weltanschaulichen Eingrenzungen gibt. Diese Voraussetzung ist in der Regel nicht erfüllt. Ohne weitere Diskussion wird davon ausgegangen, dass es darum gehen muss, geistige Erlebnisse irgendwelcher Art in ein physikalisches oder naturalisiertes Weltbild zu integrieren.¹²

(2) Was den zweiten Punkt anbetrifft, so fällt auf, dass in nahezu allen Abhandlungen über und zu Bewusstseinsfragen, Philosophie des Geistes, Leib-Seele-Problem etc. undifferenziert von geistigen Erfahrungen die Rede ist, die nur grob in Empfindungen und intentionale Zustände unterschieden werden. Es ist nahezu alles darunter zu verstehen, was subjektiver Erlebnisinhalt sein kann: Wahrnehmungen, Vorstellungen, Einfälle, Gefühle, Empfindungen, Willensimpulse, Illusionen etc. (Beckermann, 2008a: pp. 13–17, 2008b: pp. 89–93). Es wird in der Regel auch, oder insbesondere bei grundsätzlichen Überlegungen keine weitere Binnendifferenzierung vorgenommen.¹³ Und wenn es zu weiteren Differenzierungen kommt, wird in der Regel nicht zwischen einem sich seiner Abläufe bewussten Denken und einem seine eigene Tätigkeit erlebenden *und*/handhabenden Denken, das heisst ein selbständig vollzogenes (und nicht nur ablaufendes) Denken unterschieden.¹⁴

Dies spricht nicht gegen den Naturalismus im allgemeinen, sondern nur gegen eine Begriffsbestimmung desselben, welche diese Konsequenzen hat (siehe dazu Keil, 2008).

10. Hier zeigt sich eine interessante Parallele zur Darstellung des Geistig-Seelischen in den Romanen über die Abenteuer von Harry Potter und seinen Freunden durch Joanne K. Rowling. Hier tritt Übernatürliches nur in Form von Spuk, Kreationen (Schöpfungen), Annihilationen, Gedankenveränderungen, Zaubereien etc. auf. Es ist weder die Rede von einem Geistigen als Teil der natürlichen Welt noch als immanenter und eigenständiger Bestandteil des Menschseins, wozu sowohl Muggel als auch Zauberer und Hexen gehören müssten. Im weiteren leben Muggel und Zauberer/Hexen in einer Parallelwelt und wissen wenig bis gar nichts voneinander. – Siehe dazu die Polemik und die Illustrationen (inklusive das Titelbild der entsprechenden Zeitschriften-Nummer) in Bär 2006.

11. Es ist hier nicht der Ort auf Einzelheiten dieser «Philosophie des Geistes» einzugehen; siehe dazu zum Beispiel Beckermann, 2008a, 2008b, 2008c. Für grundsätzliche und kritische Auseinandersetzungen mit der modernen Philosophie des Geistes siehe etwa Brotbeck, 2007; Tewes, 2007.

12. Im folgenden wird exemplarisch auf die Beiträge in dem Buch Spät (Ed.), 2008 verwiesen; siehe zu diesem Punkt insbesondere Spät, 2008a. Siehe auch Mausfeld, 2007, der die Lösung des Bewusstsein-/Geist-Problems in einer Erweiterung der Physik sieht, mit der Einschränkung, dass es Probleme geben könnte, welche man mit unserer «biologischen Ausstattung» prinzipiell nicht lösen könnten (p. 30). Siehe auch die Bestandesaufnahme in Rager, 2000, 2002.

13. Das fällt auch innerhalb der Szene der Bewusstseinsforscher auf, siehe Lenzen, 2008, insbesondere p. 128. Eine Ausnahme stellt Baker, 2008 dar, welche jedoch eine unbedingte menschliche Tätigkeit (Akteurskausalität), und damit auch unbedingte Freiheit ablehnt.

14. Die Notwendigkeit einer Unterscheidung von aktiv-selbständigen und passiv-unselbständigen Entscheidungen oder Verhaltensweisen wird zugegeben, aber naturalisiert oder biologisiert: selbständige Entscheidungsmechanismen sind solche, die

(3) Das leitet über zum dritten Punkt: das Denken als freier geistiger Akt. Hier scheint sich bei den meisten Vertretern einer naturalistisch orientierten Philosophie des Geistes der sogenannte Kompatibilismus durchzusetzen, der von einer Vereinbarkeit der Willensfreiheit mit kausaler Determiniertheit physikalischer Prozesse ausgeht.¹⁵ Der Trick dabei ist, dass man *innerhalb* kausal bestimmter Abläufe zwischen solchen unterscheidet, die mit rationalen Überlegungen und Gedanken einhergehen, und solchen, welche das nicht tun, wo also irrationale Vorgänge (Emotionen, innerer Zwang, Drogeneinfluss, Hypnose) eine zentrale Rolle spielen. Nur erstere führen zu freien Handlungen im Sinne von Handlungen «aus reflektierter und abwägender normativer Urteilsbildung über die Gründe und das Gute im Handeln» (Hofmann, 2008: p. 166). Es werden also verschiedene Arten der Bedingtheit unterschieden, wovon die eine zu bedingt freien Handlungen führen soll und die andere nicht. Ein unbedingte freie Handlung ist mit dem Kompatibilismus nicht zu vereinbaren, er widerspricht dem Determinismus.¹⁶ Mit Recht kann man hier einwenden (Hofmann, 2008: pp. 171–178, dass es sich dabei nicht einmal um eine Freiheit im Sinne der Wahlfreiheit (der Freiheit, das Gewollte auch nicht zu tun) handelt, da für jede Wahl bewusste Gründe vorhanden sein müssten, aber eine solche offene, befreite Situation im Rahmen des Determinismus natürlich nicht besteht. Noch zentraler ist der Einwand, dass ein Kompatibilist grundsätzlich nicht unterscheiden kann zwischen Ereignis-Ablauf und Handlungs-Vollzug, das heisst zwischen einer Serie von bewussten Zuständen (inklusive rationalen Argumentationen) und aktiv-produktiven Selbstbestimmungen (Hofmann, 2008: pp. 180–184; Brachtendorf, 2008).

Damit kann keiner der zentralen Punkte für eine Begründung einer Wissenschaft des tätigen Geistes im Rahmen der modernen Philosophie des Geistes gefunden noch in diesen Rahmen integriert werden. Damit ist nichts gesagt über die Bedeutung und Tragweite der spezifischen Ergebnisse dieser Wissenschaft für ein vertieftes Verständnis der Interaktion von Geist und Körper (Hüther, 2013). Aber das ist nicht das Thema der vorliegenden Untersuchungen.

4. Vereinbarkeit und Ausgrenzung

4.1 Sind übersinnliche Erkenntnisse mit Naturalismus vereinbar?

Eine sich als Wissenschaft verstehende übersinnliche Erkenntnisform, wie die hier vertretende Form der erkenntniswissenschaftlich begründeten anthroposophischen Geisteswissenschaft (siehe Abschnitt 3.1 und zusammenfassend Ziegler, 2014), erfüllt im wesentlichen sämtliche metaphysischen Voraussetzungen des Naturalismus, wenn diese geeignet entideologisiert werden, das heisst, wenn als Erfahrung alles dasjenige zugelassen wird, was als solches eintritt, ohne den direkten sinnlichen Erfahrungen, oder den indirekten sinnlichen Erfahrungen der Naturwissenschaft, eine Vorrangstellung einzuräumen. Auf dieser Grundlage erweisen sich die metaphysischen Prinzipien des ontologischen Naturalismus (Abschnitt 2.4) und anthroposophische Geisteswissenschaft als vereinbar.

(1) Ein *Realismus* muss nicht extra gefordert werden, sondern ist Ergebnis der hier herangezogenen Erkenntniswissenschaft (für Einzelheiten, siehe Witzenmann, 1977a, 1977b, 1977c, 1977d; Schneider, 1985: Teil I; Ziegler, 2006b: Kap. 9, 2014; Simons 2008 sowie Abschnitt 4 in Teil II).

aufgrund einer dem entscheidenden Organismus *internen* physikalisch-physiologischen Energiequelle zustande kommen, ihn also nicht von aussen steuern oder anstossen; siehe Beckermann, 2008c, pp. 63–67. Perler, 2007 schlägt vor, Geist (ohne weitere Unterscheidungen) als etwas grundsätzlich Relationales aufzufassen: «einen wohlbestimmten Inhalt haben geistige Phänomene nämlich erst dann, wenn sie auf eine materielle oder soziale Umgebung bezogen werden» (p. 86).

15. Siehe dazu etwa Beckermann, 2008c; Pauen, 2007; Wils, 2007. Runggaldier, 2002: p. 168 bemerkt dazu prägnant: «Trotz versöhnlicher Töne fühlen sich kompatibilistisch eingestellte Denker der philosophisch-weltanschaulichen Grundoption des Naturalismus verpflichtet.»

16. Die Existenz einer Akteurskausalität, das heisst einer Aktion, die unabhängig von natürlichen Ursachen eine Kausalkette beginnen könne, im Kontrast zu einer Ereigniskausalität wird abgestritten, da sie inkonsistent sei. Die entsprechende Argumentation beruft sich im wesentlichen darauf, dass ein Handeln aus Gründen bei der Annahme einer Akteurskausalität nur ein Handeln aus Zufall sein könne, eben ohne Grund und damit willkürlich, also alles andere als frei (Dilemma zwischen Determinismus oder Zufall); siehe dazu Beckermann, 2008c: pp. 100–110. – Zum genannten und zu anderen Dilemmata, siehe Ziegler, 2009. Positiv für eine Akteurs- oder Agenskausalität argumentiert etwa Runggaldier, 2007, 2008. – Zum gesamten Spannungsfeld zwischen Freiheit, Kausalität und Ich-Vollzug siehe ausführlicher Ziegler, 2013a: Kap. 9.

(2) Es muss nicht angenommen oder vorausgesetzt werden, dass die Welt *gesetzmässig geordnet* ist, denn dies ist ebenfalls eine unmittelbare Konsequenz der hier vertretenen Erkenntniswissenschaft (Ziegler, 2006b: Kap. 9, 2014, Abschnitt 5 in Teil II).

(3) Unter Einbezug aller Wahrnehmungsmöglichkeiten, gilt das *ex-nihilo-nihil-fit* ebenso in der erkenntniswissenschaftlich fundierten anthroposophischen Geisteswissenschaft: Jeder Beobachtung liegt die ihr zugehörige gesetzmässige Struktur zugrunde und ist damit eine Erscheinung, ein Ergebnis diese gesetzmässig wirksamen Prinzips; es gibt demzufolge keine Schöpfung aus dem Nichts im absoluten Sinne: für alles kann (im Prinzip) eine wirksame Ursache gefunden werden (da es nur individuelle Erkenntnisgrenzen gibt). Da erste Ursachen im Sinne von autonom wirkenden geistigen Individuen (wie etwa Menschen) nicht ausgeschlossen werden, führt dies nicht notwendigerweise zu einem *regressus ad infinitum* (siehe dazu Ziegler, 2014 und die Bemerkungen zur Universalienlehre in 2006a).

(4) Das *Kausalprinzip* im Sinne der Behauptung, dass jedes Ereignis eine Ursache hat, gilt in der anthroposophischen Geisteswissenschaft in einem noch viel strengeren Sinne (zum erweiterten Ursachenbegriff siehe Ziegler, 2013a: Abschnitt 9.3 und zum Begriff der Kausalität in den Naturwissenschaften Ziegler, 2003 und in der medizinischen Forschung Ziegler, 2004b.): Aus der prinzipiell uneingeschränkten Erkennbarkeit der Welt sowie der gesetzmässig-wirksamen Ordnung der Welt folgt, dass es keine ungesetzmässigen Vorgänge, keine Zufälle im strengen Sinne gibt, wenn man sich für Ursachen nicht auf materiell-energetische Bedingungen und Vorgänge festlegt sondern auch unbedingte Vollzüge (wie bei freien Ich-Akten des individuellen Menschen) zulässt sowie auch Gleichzeitigkeit von Ursache und Wirkung mit einbezieht (wie dies für die Physik beim *actio = reactio*-Prinzip zutrifft). Auch hier sind zeitliche Abfolgen nicht notwendigerweise ursächliche Beziehungen.

(5) Direkte manipulative Einwirkungen übernatürlicher Kräfte in von ihr *getrennt* ablaufenden materiell-energetischen Zusammenhängen sind ebenfalls kein Postulat der anthroposophischen Geisteswissenschaft. Da allerdings die materiell-energetische Welt nur einen *Teilaspekt* der Gesamtwirklichkeit umfasst, sind differenzierte Wechselwirkungen und Verschränkungen nicht ausgeschlossen. Es gehört zu den zentralen Aufgaben einer anthroposophisch erweiterten Naturwissenschaft, solche Wechselwirkungen ohne ungerechtfertigte Annahmen oder willkürlich verengte Sichtweisen exakt zu untersuchen (für diesbezügliche Untersuchungen in Biologie, Psychologie und Medizin siehe Heusser, 2011).

(6) Die *gesetzmässige Geschlossenheit der materiell-seelisch-geistigen Welt* beruht darauf, dass alles mit rechten (das heisst wirksam-ursächlichen) Dingen zugeht, dass heisst, dass im Prinzip alle Tatsachen, Vorgänge und Vollzüge erlebbar und anhand des begrifflichen Denkens als miteinander zusammenhängend durchschaubar und letztlich auf das intentionale Zusammenwirken autonomer geistiger Entitäten zurückführbar sind.

Auch bezüglich der in Abschnitt 3.3 angeführten methodischen Abgrenzungen besteht keine grundsätzliche Differenz zum Naturalismus: (i) Der Grundsatz der Überprüfbarkeit einer Theorie gilt ebenfalls für Wissenschaften, die übersinnliche Erkenntnisse einbeziehen. Die Objekte dieser Wissenschaften verhalten sich gesetzmässig, sind also wissenschaftlichen Fragen zugänglich. (ii) Der Anspruch wissenschaftlicher Erforschung des Übersinnlichen geht ebenfalls in Richtung einer *differenzierten* Erklärung und keineswegs in Richtung einer leichtfertigen Inflation von Ursachen zugunsten einer Erklärbarkeit von allem (siehe zu diesem Themenkomplex auch Heusser, 2011; Heusser & Weinzirl (Eds.), 2014).

4.2 Ausgrenzung übersinnlicher Erkenntnisse

Wie im Vorangehenden gezeigt (Abschnitte 3.2 und 3.3), wird Übernatürliches in der Regel aus den Gesichtspunkten des Naturalismus heraus als Negation bereits festgelegter Vorentscheidungen charakterisiert. Es handelt sich demzufolge nicht um Grenzziehungen im eigentlichen Sinne von sachgemässen Unterscheidungen innerhalb einer Gesamtwirklichkeit, sondern um *Ausgrenzungen* bestimmter Teile aus dieser Wirklichkeit. Auf diese Weise werden die angeführten «Kriterien» eher zu Kampfbegriffen zur Stigmatisierung von Wissenskulturen, die mit den Paradigmen des strikten oder starken Naturalismus nicht übereinstimmen, als zu Vorschlägen für eine differenzierte Auffassung des Weltganzen.

Der oben charakterisierte starke Naturalismus und seine «Gegenkultur», der obskurantistische Wunderglaube, erfüllen nun genau die Kriterien von Scheinalternative wie sie Stefan Brotbeck herausgearbeitet hat (Brotbeck, 2005, 2006). Hier lebt die Bestimmung der einen Alternative durch die Abgrenzung von und zugleich Verschlingung mit der anderen. Um zu bestehen, bedarf die eine der anderen, sie sind nicht unabhängig voneinander, sie bedingen und bestätigen sich gegenseitig in ihrer Existenz (darauf hat bereits Spiegelberg, 1951: pp. 339, 360–361 aufmerksam gemacht).

Ein irgendwie gearteter obskurantistischer Wunderglaube hat nichts zu tun mit der Auffassung von erkenntniswissenschaftlich begründeter anthroposophischer Geisteswissenschaft, wie sie hier vertreten wird. Im vorangehenden Abschnitt 4.1 wurde gezeigt, dass sie in ihren fundamentalen Eigenschaften im wesentlichen mit den geeignet verallgemeinerten Vorentscheidungen des Naturalismus übereinstimmt.

Die konkrete Ausgrenzung einer *Wissenschaft* des Übernatürlichen oder Übersinnlichen aus naturalistischer Perspektive wurzelt meines Erachtens in vier fundamentalen Hypothesen, die allen übrigen Prinzipien zugrunde liegen. Mit der Forderung nach deren bedingungsloser Erfüllung gibt es keine Gesprächsmöglichkeit mehr zwischen dieser strengen Form des Naturalismus und der anthroposophischen Geisteswissenschaft. Es ist nicht von ungefähr, dass damit fundamentale Grundlagen dieser Art von Geisteswissenschaft ausgehebelt werden sollen.

Hypothese I: Ideen und Gesetzen haben antirealistischen Charakter.

These des ontologischen Naturalismus: Mit der antirealistischen Auffassung von Ideen oder abstrakten Objekten steht und fällt ein konsistenter Naturalismus (Bunge & Mahner, 2004: Kapitel 3; Sukopp, 2006b: pp. 129ff.; Vollmer, 2012: Abschnitt 1).¹⁷ Andernfalls handelt es sich das Problem ein, dass eine Interaktion der übernatürlich aufgefassten Ideen mit der natürlichen Welt und dem rein natürlich aufgefassten Mensch stattfinden müsste.

Komplementäre These: Unterscheidet man innerhalb des Denkprozesses als Ganzes den Bewusstwerdungsprozess, den Prozess des Erscheinens des Denkens und Vorstellens von den Inhalten derselben, so ist ersterer unmittelbar mit materiell-energetischen Vorgängen verknüpft, letztere sind es nicht. Es kommt alles auf die Perspektive der Untersuchung an: Geht man mit rein naturwissenschaftlichen Methoden an das Denken heran, so erweist es sich als komplexer neuro-physiologischer Vorgang, der die Innenerfahrung begleitet. Letztere erschliesst sich nur der introspektiven Eigenerfahrung, welche sowohl die geistige Eigenständigkeit der Ideeninhalte und deren Unabhängigkeit von der Form dieses Erfahrens aufzeigt als auch die geistige Natur der tätigen Auffassung von Ideen offenbart (für eine mehr ins Detail gehende Auseinandersetzung, siehe Ziegler, 2004a, 2006b: Kapitel 3, 4, 5, 7, 8 sowie Abschnitt 2 in Teil II). Mit anderen Worten: Das Gehirn ist die ermöglichende, die notwendige Grundlage zur Bewusstwerdung von Ideen, aber weder deren Erzeuger noch deren unabdingbare oder gar hinreichende Seinsgrundlage.

Hypothese II: Interaktion zwischen Objekten, insbesondere zwischen Mensch und Natur (oder von Menschen zu Mensch), ist nur materiell-energetisch möglich.

These des ontologischen Naturalismus: Die These von der ausschliesslich materiell-energetischen Interaktion zwischen Objekten ist ebenfalls zentral für den Naturalismus. Würde die Art der Interaktion offen gelassen, so wäre der Spekulation Tür und Tor geöffnet. Wirkungs- und Informationsübertragung ist ein rein physikalischer Vorgang, unterliegt also dem Kausalprinzip und dem Antezedensprinzip (4) aus Abschnitt 2.4. Allerdings kann festgehalten werden, dass derselbe Informationsgehalt in verschiedenen materiell-energetischen Trägern (leerer Raum, elektrischer Leiter, Nervenleitung, Gehirn, etc.) in verschiedener Weise erscheinen kann: diese Träger machen nicht den Informationsinhalt aus.

Komplementäre These: Für die Interaktion des Menschen mit der Natur muss wieder zwischen den Prozessen des Bewusstwerdens und den dabei vermittelten Inhalten unterschieden werden. Erstere Prozesse,

17. Die Auffassung wissenschaftlicher Theorien als abstrakte und approximative Modelle, welche gewisse Aspekte der kausalen Ordnung der Welt darstellen, insbesondere solche, die durch empirische Daten (teilweise) repräsentiert werden können, geht in dieselbe Richtung (siehe dazu Giere, 2005, 2006a, 2006b). Mit ähnlichem Ergebnis argumentiert Weber, 2005 dafür, den Informationsbegriff in der Biologie in allen seinen Schattierungen bloss instrumentalistisch zu interpretieren.

das heisst das im Bewusstsein erlebbare Auftreten, die Präsenz und das Verschwinden der Inhalte, hängen von materiell-energetischen Zuständen ab, sie gehören zu den Ermöglichungs- und Erscheinungsbedingungen der erlebten Inhalte. Die eventuelle Unterbrechung oder (partielle) Störung der materiell-energetischen Grundlagen der Bewusstwerdung und die damit einhergehende Beeinträchtigung oder das Ausbleiben der Erlebnisinhalte beweist nicht die Abhängigkeit dieser Inhalte von diesen Grundlagen, sondern nur eine Abhängigkeit der Bewusstwerdung der Inhalte. Die entscheidende gesetzmässige Beziehung ist diejenige des Spiegels: Die materiell-energetische Grundlage hat bezüglich dem Bewusstwerden der Inhalte die Funktion eines Spiegels. So wie ein Spiegel seine Inhalte nicht erzeugt oder vernichtet, sondern beim Vorhandensein eines realen Urbildes ein Abbild desselben vermittelt, so vermitteln auch die materiell-energetischen Grundlagen des Bewusstseins Abbilder von realen Urbildern und nehmen keinerlei Einfluss auf diese Inhalte selbst – es sei denn, die Funktion des Spiegels ist aus irgendwelchen Gründen beeinträchtigt («verschmutzt», «verbogen», «gebrochen», «stumpf»). Die Eigenständigkeit der Erlebnisinhalte muss und kann durch eine selbständige Untersuchung belegt werden (siehe unten die Exkurse in den Abschnitten 1 und 2 in Teil II).

Hypothese III: Denk-, Erkenntnis- und Handlungsprozesse sind rein naturalistisch interpretierbare Vorgänge.

These des ontologischen Naturalismus: Der Einbezug subjektiver Prozesse in das naturalistische Weltbild ist von fundamentaler Bedeutung für die Konsistenz und umfassende Geltung dieser Anschauung. So muss insbesondere sowohl die Erkenntniswissenschaft als auch die Ethik naturalisiert werden, das heisst in Übereinstimmung mit den Ergebnissen des naturwissenschaftlichen Weltbildes gebracht werden. Dort gibt es nur Ereignisse und keine Vollzüge. Demnach schliesst dies grundsätzlich sowohl eine aktuelle, die subjektiven und sozialen Bedingungen des Erkennens überwindende Wissenschaftsauffassung aus, als auch ein freies, selbstbestimmtes Handeln aufgrund einer aktuellen Emanzipierung des Subjekts von seinen lebensweltlichen Ausgangsbedingungen.

Komplementäre These: Die Fundierung der anthroposophischen Geisteswissenschaft hängt entscheidend davon ab, dass bereits sowohl die sie begründende Erkenntniswissenschaft als auch die darauf aufbauende Ethik des sich zur Freiheit entwickelnden Menschen bereits selbst wissenschaftliche Untersuchungen geistiger Prozesse sind, nämlich des selbständigen (reinen) Denkens, Erkennens und freien Handelns. Auf dieser Grundlage erweist sich die naturwissenschaftliche Methode als Spezialfall der so entwickelten Erkenntnismethode.

Hypothese IV: Ontologischer und methodologischer Naturalismus sind nicht trennbar: Der methodologische Naturalismus impliziert notwendig einen ontologischen oder metaphysischen Naturalismus.

These des ontologischen Naturalismus: Vertreter diese radikalen Form des Naturalismus argumentieren mit einer geeignet eingeschränkten Auffassung naturwissenschaftlicher Erkenntnis- und Experimentiermethodik (Mahner, 2007c, 2012). Sie sind der Auffassung, dass diese nicht ohne die metaphysischen Annahmen des ontologischen Naturalismus (Abschnitt 2.4) auskommen. Mit anderen Worten: der ontologische Naturalismus ist konstitutiv für das Betreiben von konventioneller Naturwissenschaft, insbesondere für die Praktizierung der Methode derselbe und das Ziehen von Schlüssen aus den Ergebnissen. Weiter werden die direkt sinnlich oder indirekt sinnlich erfassbaren Gegenstände und Prozesse wie etwa elektromagnetische Vorgänge sowie subjektiv konstruierte «abstrakte» Entitäten wie atomare Teilchen etc. mit zu den festgesetzten (erlaubten und nicht zu überschreitenden) Anwendungsgebieten der wissenschaftlichen Methode gerechnet.

Komplementäre These: Wird wissenschaftliche Methodologie in geeignet allgemeiner, mit der naturwissenschaftlichen Methodologie kompatibler Weise charakterisiert (siehe etwa Ziegler, 2014 und Abschnitt 4.1) so erfordert dies keine weiteren metaphysischen Implikationen.

Steiner hat die oben charakterisierte Methode des strikten ontologischen Naturalismus «Anthropologie» genannt (nicht zu verwechseln mit der entsprechenden naturwissenschaftlichen Disziplin) und darauf aufmerksam gemacht, dass es nur dann eine solche Anthropologie geben könne, wenn es zugleich eine «Anthroposophie» gibt.¹⁸ Erstere ist nämlich nicht in der Lage, sich ihr eigenes Fundament zu schaffen,

18. Im Kontrast dazu Mahner, 2012 sinngemäss: Wenn es Anthropologie in der Form des starken Naturalismus gibt, dann kann es keine Anthroposophie in irgendeinem Sinne geben.

also insbesondere ihre eigenen metaphysischen Voraussetzungen direkt empirisch zu begründen (und nicht nur als allenfalls widerlegbare Voraussetzungen indirekt plausibel zu machen), da sowohl das Erkennen als menschliche Tätigkeit (Vollzug) als auch Begriffe und Ideen keine Gegenstände (Ereignisse, Objekte, Tatsachen, «abstrakte» Gebilde) dieser Wissenschaft sein können, sondern schlicht vorausgesetzt werden müssen.¹⁹ Sie können jedoch zum Gegenstand einer anthroposophischen Geisteswissenschaft gemacht werden, welche die entsprechenden seelisch-geistigen Erfahrungen wissenschaftlich bearbeiten und beurteilen kann. Die auf rein seelisch-geistigen Untersuchungen beruhenden erkenntniswissenschaftlichen Resultate erweisen sich somit als Fundament sowohl einer philosophischen Anthropologie als auch der anthroposophischen Geisteswissenschaft. Wie in Abschnitt 4.1 kurz skizziert wird und in den weiteren Ausführungen in Teil II ausführlicher gezeigt wird, kann diese Erkenntniswissenschaft möglicherweise einerseits die vom ontologischen Naturalismus bloss hypothetisch vorausgesetzten metaphysischen Prinzipien voraussetzungslos begründen sowie zweitens auf weitere grundlegende Probleme des Erkennens ein erhellendes Licht werfen.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die moderne Wissenschaftsphilosophie, einschliesslich Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie, bemüht sich nach wie vor um notwendige und bestenfalls hinreichende Kriterien für eine umfassende Definition von Wissenschaftlichkeit. Eine Analyse dieser Kriterien ergibt eine weitgehende Übereinstimmung der hier vertretenen Wissenschaftsauffassung mit den Kernanforderungen an wissenschaftliche Methodik.

Naturalismus als methodische Einstellung steht nicht grundsätzlich im Widerspruch zu Methode und Existenz anthroposophischer Geisteswissenschaft. Im Gegenteil, wenn die entsprechenden metaphysischen Prinzipien des Naturalismus spezifiziert und zugleich entideologisiert werden, erweisen sie sich als weitgehend kompatibel mit den Methoden und Erkenntnisergebnissen der letzteren. Werden allerdings diese metaphysischen Prinzipien nicht als Mittel zur Differenzierung der Vielfalt menschlicher Erfahrungen verwendet, sondern als Kampfbegriffe zur Ausgrenzung bestimmter Formen derselben, insbesondere der übersinnlichen Erfahrungen, so entstehen sich gegenseitig bedingende, aufeinander angewiesene und ineinander verschlungene Zerrbilder sowohl der Naturwissenschaft als auch der anthroposophischen Geisteswissenschaft: Einer rein materialistisch-energetisch interpretierten Naturwissenschaft im Sinne einer materialistischen Weltanschauung (im Kontrast zu einer methodisch offenen, weltanschauungsneutralen Wissenschaft) steht eine spiritualistisch-gespensterartig aufgefasste «Geisteswissenschaft» gegenüber. Die Überwindung dieses Abgrundes, ein Schulbeispiel einer Scheinalternative, ist nur möglich, wenn auf weltanschauliche Elemente (und damit auf metaphysische Annahmen) verzichtet wird und wenn beide auf eine ihnen gemeinsame erkenntniswissenschaftliche Grundlage gestellt werden, auf welcher der Erkenntnis autonom und aufgeklärt-kritisch, aktuell und geistesgegenwärtig vollziehende ganze Mensch nicht von vornherein in Widerspruch zu naturwissenschaftlich erfassbaren Ereignissen gestellt wird, sondern letztere in ersteren integriert werden.

19. Das zeigt sich exemplarisch an der Struktur der Durchführung eines naturwissenschaftlichen Experimentes, einem zentralen Bestandteil naturwissenschaftlicher Methodologie, das auf einen rein naturwissenschaftlich, und schon gar nicht naturalistisch einholbaren frei vollzogenen (nicht: sich ereignenden) Akt des Experimentators beruht: Ziegler, 2003.

Literatur

- Ash, M. G. (2008). Pseudowissenschaft als historische Größe. Ein Abschlusskommentar. In Rupnow et al. (Eds.), 2008, pp. 451–460.
- Atmanspacher, H. & Jahn, R. G. (2003). Problems of reproducibility in complex mind-matter systems. *Journal of Scientific Exploration*, 17(2), 243–270.
- Bär, S. (2006). Anthroposophen an der Uni Kassel. *Laborjournal*, 2006 (12), 14–19.
- Baker, L. R. (2008). Tätigsein und die Erste-Person-Perspektive. In B. Niederbacher & E. Runggaldier (Eds.), *Was sind menschliche Personen? Ein akttheoretischer Zugang* (pp. 55–77). Heusenstamm/Frankfurt: Ontos.
- Beckermann, A. (2008a). *Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes* (3. Auflage). Berlin: de Gruyter.
- Beckermann, A. (2008b). *Das Leib-Seele-Problem: Eine Einführung in die Philosophie des Geistes*. Paderborn: Fink (UTB).
- Beckermann, A. (2008c). *Gehirn, Ich, Freiheit: Neurowissenschaften und Menschenbild*. Paderborn: Mentis.
- Bösch, H., Steinkamp, F. & Boller, E. (2006a). Examining psychokinesis: the interaction of human intention with random number generators – a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(4), 497–523.
- Bösch, H., Steinkamp, F. & Boller, E. (2006b). In the eye of the beholder: reply to Wilson and Shadish (2006) and Radin, Nelson, Dobyms, and Houztkooper (2006). *Psychological Bulletin*, 132 (4), 533–537.
- Boudry, M. (2013). Loki's wager and Laudan's error: on genuine and territorial demarcation. In Pigliucci & Boudry, (Eds.) 2013, pp. 79–98.
- Brachtendorf, J. (2008). Personalität und Freiheit: Zur Kritik des Kompatibilismus. In B. Niederbacher & E. Runggaldier (Eds.), *Was sind menschliche Personen? Ein akttheoretischer Zugang* (pp. 157–180). Heusenstamm/Frankfurt: Ontos.
- Brotbeck, S. (2005). *Zukunft: Aspekte eines Rätsels*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Brotbeck, S. (2006). Geist in Platznot? – Scheinalternativen / Auf sinkendem Schiff? – Basisarbeiten / Im Lot? – Prüfsteine. *Goetheanum*, Nr. 19 / 21 / 23, pp. 8 / 6 / 6.
- Brotbeck, S. (2007). *Das entzauberte Hirngespinnst: Über neurowissenschaftliche Suggestionen und Konfusionen*. Zürich: pano Verlag.
- Bunge, M. (1982). Demarcating science from pseudoscience. *Fundamentae scientiae*, 3, 369–388.
- Bunge, M. (1984). What is pseudoscience? *The Skeptical Inquirer*, 9, 36–46.
- Bunge, M. (2006). The philosophy behind pseudoscience. *The Skeptical Inquirer*, 30(4), 29–37.
- Bunge, M. & Mahner, M. (2004). *Über die Natur der Dinge*. Stuttgart: Hirzel.
- Carrier, M. (2008). *Wissenschaftstheorie zu Einführung*. Hamburg: Junius (2. Auflage).
- Curd, M. & Cover, J. A. (Eds.) (1998). *Philosophy of Science. The Central Issues*. New York: Norton.
- Dawid, R. (2008). Wenn Naturwissenschaftlicher über Naturwissenschaftlichkeit streiten. Die Veränderlichkeit von Wissenschaftsparadigmen am Beispiel der Stringtheorie. In Rupnow et al. (Eds.), 2008, pp. 395–416.
- Dean, G. & Kelly, I. W. (2003). Is astrology relevant to consciousness and psi? *Journal of Consciousness Studies*, 10(6-7), 175–198.
- Eberlein, Gerald L. (Ed.) (1991). *Schulwissenschaft, Parawissenschaft, Pseudowissenschaft*, Stuttgart: Hirzel 1991.
- Eberlein, Gerald L. (1991). Schulwissenschaft – Parawissenschaft – Pseudowissenschaft. In Eberlein (Ed.), 1991, pp. 109–117.
- Fales, E. (2013). Is a science of the supernatural possible? In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 247–262.
- Feyerabend, P. (1983) *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1983). *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Forrest, B. (2013). Navigating the landscape between science and religious pseudoscience. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 263–283.
- Giere, R. N. (2005). Scientific realism: old and new problems. *Erkenntnis*, 63, 149–165.
- Giere, R. N. (2006a). *Scientific perspectivism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Giere, R. N. (2006b). Perspectival pluralism. In Kellert, S. H., Longino, H. E. & Waters, C. K. (Eds.), *Scientific pluralism* (pp. 26–41). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goode, E. (2013). Paranormalism and pseudoscience as deviance. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 145–163.
- Gordin, M. D. (2012). *The Pseudo-Science Wars. Immanuel Velikovsky and the Birth of the Modern Fringe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hagner, M. (2008). Bye-bye science, welcome pseudoscience? Reflexionen über einen beschädigten Status. In Rupnow et al. (Eds.), 2008, pp. 21–50.
- Hansson, S. O. (1991) Is anthroposophy science? *Conceptus*, 25 (64), 37–49.
- Hansson, S. O. (1996). Defining Pseudoscience. *Philosophia Naturalis*, 33, 169–176.
- Hansson, S. O. (2008). Science and pseudo-science. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Hansson, S. O. (2013). Defining pseudoscience and science. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 61–77.
- Hartmann, P., Reuter, M. & Nyborg, H. (2006). The relationship between date of birth and individual differences in personality and general intelligence: a large-scale study. *Personality and Individual Differences*, 40 (7), 1349–1362.
- Henry, J. (Ed.) (2005). *Parapsychology: Research on Exceptional Experiences*. London: Routledge.
- Heusser, P. (2011). *Anthroposophische Medizin als Wissenschaft. Beiträge zu einer integrativen medizinischen Anthropologie*. Stuttgart: Schattauer 2011.
- Heusser, P. & Weinzirl, J. (Eds.) (2014). *Rudolf Steiner – Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute*. Stuttgart: Schattauer 2014.
- Hofmann, F. (2008). Willensfreiheit und der Preis für den Kompatibilismus. In Spät (Ed.), 2008, pp. 163–187.
- Holderegger, A., Sitter-Liver, B., Hess, C. W. & Rager, G. (Eds.) (2007). *Hirnforschung und Menschenbild. Beiträge zu einer interdisziplinären Verständigung*. Fribourg: Academic Press.
- Howson, C. & Urbach, P. (1989). *Scientific Reasoning: The Bayesian Approach*. La Salle (Illinois): Open Court.
- Husserl, E. (1911). Philosophie als strenge Wissenschaft. *Logos*, Band I, 1910/11, pp. 289–341. Reprint: Frankfurt, Klostermann 1965.
- Hüther, G. (2013). Wie das Gehirn den eigenen Körper kennenlernt: Embodiment – eine Zeitenwende in der Hirnforschung. *Naturwissenschaftliche Rundschau*, 66(10), 500–510.
- Jerkert, J. (2013). Why alternative medicine can be scientifically evaluated: countering the evasion of pseudoscience. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 305–320.
- Kanitscheider, B. (1991a). Astrologie in wissenschaftstheoretischer Perspektive. In Eberlein (Ed.), 1991, pp. 149–162.
- Kanitscheider, B. (1991b). Keine Wissenschaft – vielleicht Lebenshilfe. Replik zum Kommentar von Peter Niehenke zum Thema Astrologie. In Eberlein (Ed.), 1991, pp. 179–186.
- Keil, G. (1993). *Kritik des Naturalismus*. Berlin: de Gruyter.

- Keil, G. (2008). Naturalismus und menschliche Natur. In W.-J. Cramm & G. Keil (Eds.), *Der Ort der Vernunft in einer natürlichen Welt: Logische und anthropologische Ortsbestimmungen* (pp. 192–215). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Keil, G. & Schnädelbach, H. (Eds.) (2000). *Naturalismus. Philosophische Beiträge*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kennedy, J. E. (2003). The capricious, actively evasive, unsustainable nature of PSI: a summary and hypothesis. *The Journal of Parapsychology*, 67, pp. 53–74.
- Koertge, N. (2013). Belief buddies versus critical communities: the social organization of pseudoscience. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 165–180.
- Koppelberg, D. (2000). Was ist der Naturalismus in der gegenwärtigen Philosophie? In Keil & Schnädelbach (Eds.), 2000, pp. 68–912.
- Kornblith, H. (Ed.) (1985). *Naturalizing epistemology*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press (Bradford Book).
- Kuhn, T. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kuhn, T. (1978). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ladyman, J. (2013). Toward a demarcation of science from pseudoscience. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 45–59.
- Lakatos, I. (1982). *Die Methodologie der wissenschaftlichen Forschungsprogramme* (Philosophische Schriften, Band 1). Braunschweig: Vieweg.
- Lambeck, M. (2003). *Irrt die Physik? Über alternative Medizin und Esoterik*. München: Beck.
- Laudan, L. (1983). The demise of the demarcation problem. In R. S. Cohen & L. Laudan (Eds.), *Physics, Philosophy and Psychoanalysis* (pp. 111–127). Dordrecht: Reidel.
- Lauth, B. & Sareiter, J. (2005). *Wissenschaftliche Erkenntnis. Eine ideengeschichtliche Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Paderborn: mentis (2. überarbeitete und ergänzte Auflage).
- Lenzen, W. (2008). Die Mythen des Geistes. In Spät (Ed.), 2008, pp. 126–139.
- Mahner, M. (2007a). Der Naturalismus ist die bessere Metaphysik. Eine Antwort auf Andreas Hergovichs Naturalismuskritik [Hergovich 2007]. *Skeptiker: Zeitschrift für Wissenschaft und kritisches Denken*, 20(3/4), 122–132.
- Mahner, M. (2007b). Kann man als metaphysischer Realist zugleich erkenntnistheoretischer Naturalist sein? In Sukopp & Vollmer (Eds.), 2007, pp. 115–126.
- Mahner, M. (2007c). Unverzichtbarkeit und Reichweite des ontologischen Naturalismus. In L. Klüppel (Ed.), *Zufall Mensch? Das Bild des Menschen im Spannungsfeld von Evolution und Schöpfung* (pp. 77–90). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mahner, M. (2007d). Demarcating science from non-science. In T. A. F. Kuipers (Ed.), *General Philosophy of Science: Focal Issues* (pp. 515–575). Amsterdam: Elsevier (Handbook of the Philosophy of Science, Vol. 1).
- Mahner, M. (2009) Was sind Parawissenschaften? Der Versuch einer Neubestimmung. *Skeptiker: Zeitschrift für Wissenschaft und kritisches Denken*, 22 (4), 186–190.
- Mahner, M. (2012). The role of metaphysical naturalism in science. *Science & Education*, 21, 1437–1459.
- Mahner, M. (2013). Science and pseudoscience: how to demarcate after the (alleged) demise of the demarcation problem. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 29–43.
- Matthews, R. (2009). Manche Schwäne sind grau. *Spektrum der Wissenschaft*, März 2009, 72–76.
- Mausfeld, R. (2007). Über Ziele und Grenzen einer naturwissenschaftlichen Zugangsweise zur Erforschung des Geistes. In Holderegger et al. (Eds.), 2007, pp. 21–39.
- Mohr, H. (2008). *Einführung in (natur-)wissenschaftliches Denken*. Heidelberg: Springer (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Klasse der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Band 19).

- Nagel, T. (2012). *Geist und Kosmos: Warum die materialistische neodarwinistische Konzeption der Natur so gut wie sicher falsch ist* (übersetzt von Karin Wördemann). Frankfurt: Suhrkamp.
- Nickles, T. (2013). The problem of demarcation: history and future. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 101–120.
- Niehenke, P. (1991). Astrologie – ein altes Menschheitswissen. In Eberlein (Ed.), 1991, pp. 163–177.
- Oexle, O. G. (Ed.) (1998). *Naturwissenschaft, Geisteswissenschaft, Kulturwissenschaft: Einheit – Gegensatz – Komplementarität?* Göttingen: Wallstein.
- Oexle, O. G. (1998). Naturwissenschaft und Geschichtswissenschaft: Momente einer Problemgeschichte. In Oexle (Ed.), 1998, pp. 99–151.
- Pauen, M. (2007). Keine Kränkung – keine Krise. Warum die Neurowissenschaften unser Selbstverständnis nicht revidieren. In Holderegger et al. (Eds.), 2007, pp. 41–53.
- Perler, D. (2007). Ist der Geist im Gehirn? Skeptische Bemerkungen aus philosophischer Sicht. In Holderegger et al. (Eds.), 2007, pp. 75–89.
- Pigliucci, M. (2013). The demarcation problem. A (belated) response to Laudan. In Pigliucci, M. & Boudry, M. (Eds.), 2013, pp. 9–28.
- Pigliucci, M. & Boudry, M. (2013). Introduction: Why the demarcation problem matters. In Pigliucci, M. & Boudry, M. (Eds.), 2013, pp. 1–6.
- Pigliucci, M. & Boudry, M. (Eds.) (2013). *Philosophy of Pseudoscience: Reconsidering the Demarcation Problem*, Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Popper, K. R. (1976). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr Siebeck (6. Auflage).
- Rager, G. (2000). Hirnforschung und die Frage nach dem Ich. In G. Rager (Ed.), *Ich und mein Gehirn – Persönliches Erleben, verantwortliches Handeln und objektive Wissenschaft* (pp. 13–51). Freiburg: Alber 2000.
- Rager, G. (2002). Neuronale Korrelate von Bewusstsein und Selbst. In Rager, QUITTERER & Runggaldier (Eds.), 2002, pp. 15–59.
- Rager, G., Quitterer, J. & Runggaldier, E. (Eds.) (2002). *Unser Selbst – Identität im Wandel der neuronalen Prozesse*. Paderborn: Schöningh.
- Ruse, M. (2013). Evolution: from pseudoscience to popular science, from popular science to professional science. In Pigliucci & Boudry (Eds.), 2013, pp. 225–244.
- Runggaldier, E. (2002). Deutung menschlicher Grunderfahrungen im Hinblick auf unser Selbst. In Rager, Quitterer & Runggaldier (Eds.), 2002, pp. 143–223.
- Runggaldier, E. (2007). Wissenschaftliche Erklärungen und Agenskausalität. In Holderegger et al. (Eds.), 2007, pp. 293–303.
- Runggaldier, E. (2008). Operatio demonstrat substantiam. In B. Niederbacher & E. Runggaldier (Eds.), *Was sind menschliche Personen? Ein akttheoretischer Zugang* (pp. 17–35). Heusenstamm/Frankfurt: Ontos 2008.
- Rupnow, D., Lipphardt, V., Thiel, J. & Wessely, C. (Eds.) (2008). *Pseudowissenschaft: Konzeptionen von Nichtwissenschaftlichkeit in der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schad, W. (2011). Rudolf Steiners Verhältnis zur Naturwissenschaft, eine Lagebestimmung. In R. Uhlenhoff (Ed.), *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (pp. 89–123). Berlin: BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schneider, P. (1985). *Einführung in die Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta 1985.
- Sijmons, J. (2008). *Phänomenologie und Idealismus. Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners*. Basel: Schwabe.
- Spät, P. (2008a). Einleitung. In Spät (Ed.), 2008, pp. 9–23.
- Spät, P. (2008b). Der Panpsychismus: Eine Zukunft für mentale Ereignisse? In Spät (Ed.), 2008, pp. 141–161.

- Spät, P. (Ed.) (2008). *Zur Zukunft der Philosophie des Geistes*. Paderborn: mentis.
- Steiner, R. (1884/1894). *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ⁴1987 (GA 1).
- Steiner, R. (1886/1924). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ⁸2003 (GA 2).
- Steiner, R. (1891). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ⁵1980 (GA 3).
- Steiner, R. (1894/1918). *Die Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ¹⁶1995 (GA 4).
- Steiner, R. (1904/1918). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag ²⁴1993 (GA 10).
- Steiner, R. (1906a). *Vor dem Tore der Theosophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ⁴1990 (GA 95).
- Steiner, R. (1906b). Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten im rosenkreuzerischen Sinne? Vortrag vom 11. Dezember 1906. In R. Steiner, *Das christliche Mysterium* (pp. 206–214), Dornach: Rudolf Steiner Verlag ³1998 (GA 97).
- Steiner, R. (1908). *Die Stufen der höheren Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ⁷1993 (GA 12).
- Steiner, R. (1910). *Exkurse in das Gebiet des Markus-Evangeliums*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ⁴1995 (GA 124).
- Steiner, R. (1910/1923). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ³⁰1989 (GA 13).
- Steiner, R. (1911). *Eine okkulte Physiologie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ⁵1991 (GA 128).
- Steiner, R. (1917). Die Geisteswissenschaft als Anthroposophie und die zeitgenössische Erkenntnistheorie. In R. Steiner, *Philosophie und Anthroposophie 1904–1923* (pp. 307–331). Dornach: Rudolf Steiner Verlag ²1984 (GA 35).
- Steiner, R. (1920). *Fachwissenschaften und Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ¹2005 (GA 73a).
- Steiner, R. (1921). *Naturbeobachtung, Experiment, Mathematik und die Erkenntnisstufen der Geistesforschung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag ³1991 (GA 324).
- Steiner, R. (1922). Die anthroposophische Forschungsmethode; Vortrag vom 10. April 1922. In R. Steiner, *Damit der Mensch ganz Mensch werde – Die Bedeutung der Anthroposophie im Geistesleben der Gegenwart* (pp. 112–145), Dornach: Rudolf Steiner Verlag ²1994 (GA 82).
- Steiner, R. (1923). *Die Geschichte und die Bedingungen der anthroposophischen Bewegung im Verhältnis zur anthroposophischen Gesellschaft*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag ³1981 (GA 258).
- Sukopp, T. (2006a). *Naturalismus: Kritik und Verteidigung erkenntnistheoretischer Positionen*. Frankfurt: Ontos.
- Sukopp, T. (2006b). *Radikaler Naturalismus*. Beiträge zu Willard Van Orman Quines Erkenntnistheorie. Berlin: Logos.
- Sukopp, T. (2007). Naturalismus in der gegenwärtigen Erkenntnistheorie: ein Überblick. In Sukopp & Vollmer (Eds.), 2007, pp. 1–24.
- Sukopp, T. & Vollmer, G. (Eds.) (2007). *Naturalismus: Positionen, Perspektiven, Probleme*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Tetens, H. (2013): Der Naturalismus: Das metaphysische Vorurteil unserer Zeit? *Information Philosophie*, 3/2013, 8–17.
- Tewes, C. (2007). *Grundlegung der Bewusstseinsforschung*. Freiburg: Alber.
- Vollmer, G. (1993). Wozu Pseudowissenschaften gut sind: Argumente aus der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In G. Vollmer, *Wissenschaftstheorie im Einsatz* (pp. 11–29). Stuttgart: Hirzel.
- Vollmer, G. (2012). Gretchenfragen an den Naturalisten. *Philosophia Naturalis*, 49 (2), 239–291.
- Wagemann, J. (2011). Meditation – Untersuchungsgegenstand, Forschungsmittel und Entwicklungsweg. *RoSE – Research on Steiner Education*, 2 (2), 50–65.
- Wagemann, J. (2013). Strukturmerkmale anthroposophischer Meditation. *Die Drei*, 83 (4), 23–35.

- Witzenmann, H. (Ed.) (1977a). *Intuition und Beobachtung, Band 1: Das Erfassen des Geistes im Erleben des Denkens*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (Ed.) (1977b). *Intuition und Beobachtung, Band 2: Befreiung des Erkennens und Erkennen der Freiheit*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (1977a). Realismus und Nominalismus. In Witzenmann (Ed.), 1977a, pp. 13–34.
- Witzenmann, H. (1977b). Goethes Idee des Experiments und die moderne Naturwissenschaft. In Witzenmann (Ed.), 1977a, pp. 35–58.
- Witzenmann, H. (1977c). Intuition und Beobachtung. In Witzenmann (Ed.), 1977a, pp. 73–101.
- Witzenmann, H. (1977d). Vom Sinn der Sinne. In Witzenmann (Ed.), 1977a, pp. 103–136.
- Witzenmann, H. (1977e). Ein Weg zur Wirklichkeit: Bemerkungen zum Wahrheitsproblem. In Witzenmann (Ed.), 1977b, pp. 9–46.
- Witzenmann, H. (1977f). Vom dreifachen Ich und der vierfachen Wurzel der Freiheit: Betrachtungen zur Metamorphose des Bewusstseins. In Witzenmann (Ed.), 1977b, pp. 47–76.
- Weber, M. (2005). Theorie, Experiment, Konstruktion: Weltbilder der Biologie. In E. Brix & G. Magerl (Eds.) (2005), *Weltbilder in den Wissenschaften* (pp. 15–34), Wien: Böhlau.
- Weymayr, C. (2013). Szientabilität – ein Konzept zum Umgang der EbM mit homöopathischen Arzneimitteln. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen (ZEFQ)*, 107 (10), 606–610.
- Wils, J.-P. (2007). Wie bedroht ist die Handlungsfreiheit wirklich? In Holderegger et al. (Eds.), 2007, pp. 247–265.
- Ziche, P. (2007). *Wissenschaftslandschaften um 1900: Philosophie, die Wissenschaften und der nichtreduktive Szientismus*. Zürich: Chronos.
- Ziegler, R. (2003). Zufall und Freiheit im Kontext der Naturwissenschaften, Teil I: Kausalität und Konditionalität; Teil II: Exploratives Experimentieren, ideales Experiment und konditionaler Determinismus. *Elemente der Naturwissenschaft*, Nr. 78, 178–193; Nr. 79, pp. 22–50.
- Ziegler, R. (2004a). Reines Denken und reine Begriffe: Einwände und Widerlegungen. In L. Ravagli (Ed.), *Jahrbuch für anthroposophische Kritik* (pp. 71–118). Schaffhausen: Novalis.
- Ziegler, R. (2004b). Erkenntnismethodische und ethische Grundlagen der klinisch-therapeutischen Wirksamkeitsforschung. In V. Fintelmann (Ed.), *Onkologie auf anthroposophischer Grundlage* (Kapitel 6.2, 3. Lieferung 2/04, pp. 1–49). Stuttgart: Johannes Meyer.
- Ziegler, R. (2006a). Einführung in die Universalienlehre, In M. M. Sam, H. Backhaus & C. Haid (Eds.), *Jahrbuch der Sektion für Schöne Wissenschaften, Band 2: ‚... das Wort nur eine Gebärde‘* (pp. 355–370). Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Ziegler, R. (2006b). *Intuition und Ich-Erfahrung. Erkenntnis und Freiheit zwischen Gegenwart und Ewigkeit*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ziegler, R. (2009). Philosophische Miniaturen zur Evolution. *Die Drei*, 79 (7), 37–52.
- Ziegler, R. (2013a). *Dimensionen des Selbst und das Ich des Menschen: Eine philosophische Anthropologie*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ziegler, R. (2013b). Weltanschauungen und Lebenswelt, Teil I: Weltanschauungen als Perspektiven des Erkennens; Teil II: Erkenntnisstimmungen und Psychologie der Weltanschauungen. *RoSE – Research on Steiner Education* 2013, 3(2), 1–16; 4(1), 1–15.
- Ziegler, R. (2014). Vorbedingungen und Konsequenzen der Fragefähigkeit des Menschen: Erkenntniswissenschaft als Grundlage von Natur- und Geisteswissenschaft. In P. Heusser & J. Weinzirl (Eds.), *Rudolf Steiner – Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute* (pp. 42–75). Stuttgart: Schattauer 2014.

Rudolf Steiner, Ernst Cassirer und Jean Piaget

Skizze eines denkbaren Zusammenhangs¹

Johannes Kiersch

Institut für Waldorfpädagogik, Witten/Ruhr, Deutschland

Mit dem Kriegseintritt der USA und der russischen Oktoberrevolution im Jahre 1917 ging die europazentrierte Weltordnung, die „Welt von gestern“ (Stefan Zweig), endgültig unter. Neue Entwicklungen kamen in Gang, die unser Leben bis heute in noch nicht überschaubarem Ausmaß bestimmen. In diesem Epochenjahr konzipierte Ernst Cassirer in Berlin, vielleicht der letzte Universalgelehrte Europas, in der Mathematik und den Naturwissenschaften ebenso bewandert wie in Philosophie, Kunst- und Kulturgeschichte, beim Einsteigen in eine Straßenbahn wie blitzartig erleuchtet die Idee seiner *Philosophie der symbolischen Formen*.² Im gleichen Jahr und in der gleichen Stadt schrieb Rudolf Steiner sein wissenschaftstheoretisches Hauptwerk, das Buch „Von Seelenrätseln“. Bisher deutet nichts darauf hin, dass die beiden voneinander Kenntnis genommen hätten. Sie sind sich wohl auch nie persönlich begegnet. Dennoch bestand eine intime geistige Nähe zwischen ihnen. Dies zeigt sich schon daran, dass beide als bedeutende Pioniere der gründlichen Neubesinnung zu betrachten sind, die seit einer Reihe von Jahren das Werk *Goethes* erfährt, besonders dessen phänomenologische Naturwissenschaft und die damit verbundenen Ausdrucksformen. Der Cassirer-Forscher John Michael Krois (1943-2010) sieht in der zentralen Idee der Philosophie der symbolischen Formen eine „Weiterführung des Goetheschen Symbolbegriffs“ (Krois, 1995, S. 307). „Wir können“, meint er, „Goethe als den ‚ideellen Mittelpunkt‘ von Cassirers Lebenswerk ansehen.“ Und gerade das mache den bedeutenden Philosophen bis heute so schwer zugänglich (*ibid.* S. 320). Ließe sich das Gleiche nicht auch von Steiner sagen?

Rudolf Steiner ebenso wie Ernst Cassirer suchten auf eigenartig verwandten Wegen nach Antworten auf die bis heute aktuelle Lebensfrage, wie die Einengung des Forschungshorizonts aller Wissenschaften auf das sinnlich Wahrnehmbare und rein kausalanalytisch Erklärbare überwunden werden könne. Beide gerieten dabei an Grenzphänomene jedes wissenschaftlichen Nachdenkens und zugleich an die Frage, wie Formen des Wissens, die seit dem Aufkommen der modernen Naturwissenschaften im siebzehnten Jahrhundert an den Rand der Aufmerksamkeit gedrängt oder tabuisiert worden sind, rehabilitiert werden können. Cassirer zeigt, wie alle Formen bewusster Weltbewältigung, alle „symbolischen Formen“, in welchen der menschliche Geist sich betätigt, ernst genommen werden müssen, wenn Kultur und Zivilisation umfassend verstanden und weiter entwickelt werden sollen. Als erstes Aufleuchten des menschlichen Bewusstseins sieht er dabei *Ausdrucksphänomene*, aus denen sich im Lauf der Zeit Sprache und Mythos, Religion und Kunst, wohl auch Ritual und Technik entwickelt haben, erst ganz zuletzt das moderne Gegenstandsbewusstsein. „Das ‚Verstehen von Ausdruck‘“, schreibt er im dritten Band seiner „Philosophie der symbolischen Formen“, „ist wesentlich früher als das ‚Wissen von Dingen‘“ (Cassirer, 1982, S. 74).

1. Siehe dazu auch Johannes Kiersch: Brücken bauen. Steiners pädagogische Menschenkunde und die Kulturanthropologie Ernst Cassirers. In: *Erziehungskunst* 1/2004, S. 41-47.

2. Zur Einführung siehe Ernst Cassirer: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt a. M.: Fischer, 1990.

War es bei Cassirer ein ausgeprägter Spürsinn für die ästhetische Seite des Weltverstehens, verbunden mit der Sorge um die Verwilderung, ja den Verlust nicht rationaler Wissensformen, was ihn dazu antrieb, die Formen des vor-rationalen Bewusstseins theoretisch zu fassen, so bei Rudolf Steiner die existentielle Notlage, in der er sich schon als Kind befand, für die später von ihm „übersinnlich“ genannten Erlebnisse, deren Realität er nicht bezweifeln konnte, eine für andere Menschen verständliche Sprache zu finden. Sein ganzes philosophisches Frühwerk, auch wenn er nicht explizit darauf hinweist, kreist um dieses Problem. Eine gewisse Erleichterung verschafft ihm zunächst die Auseinandersetzung mit Kant, Schelling und Fichte. Als bedeutende Vorschule für die spätere Entdeckung spezifischer Sprachformen für die rationale Annäherung an das zunächst Unsagbare ist sein jahrelanges intensives Studium der Werke Goethes und der dort verwendeten Darstellungsmittel zu betrachten. Die Bekanntschaft mit dem Wiener Theosophenkreis um Marie Lang und besonders mit Friedrich Eckstein eröffnet einen hilfreichen Einblick in die Gedankenwelt traditioneller Esoterik (Schmidt, 2010), bringt aber noch keine überzeugende Lösung des großen Lebensproblems, ebenso wenig – zunächst – wie die im Jahre 1887 einsetzende meditative Versenkung in die Bilder des Goetheschen *Märchens*, die später so besonders wichtig werden (Kiersch, 2011). In seinem berühmten Vortrag auf dem Internationalen Philosophen-Kongress in Bologna im Jahre 1911 gelangt Steiner dann zunächst zu einem für ihn selbst befriedigenden Nachweis der *Denkbarkeit* übersinnlichen Wahrnehmens.³ Und erst das genannte Buch „Von Seelenrätseln“ von 1917 zeigt in einem konzentrierten Gedankengang, wie das moderne Gegenstandsbewusstsein, in welchem wir uns heute mit nicht mehr hinterfragter Selbstverständlichkeit bewegen, als historisch bedingte Sonderform des natürlichen, aber ins Unbewusste verdrängten übersinnlichen Erlebens verstanden werden kann, das sich in der seit 1905 von Steiner erarbeiteten Terminologie als ein Zusammenwirken von *Imagination*, *Inspiration* und *Intuition* beschreiben lässt. Von zentraler Bedeutung ist dabei der Begriff der „Herabblähmung“, mit welchem Steiner die Erstarrung eines ursprünglich fließend bewegten Vorstellungslebens in die konturierten Bilder des modernen Gegenstandsbewusstseins und ihre endgültige Fixierung in abstrakten Begriffen zu fassen sucht. Wo das Gegenstandsbewusstsein an logisch nicht mehr aufklärbare Rätselfragen stößt, im Bereich der „Grenzvorstellungen“, lasse sich in geduldiger Bemühung die Kraft entwickeln, das „herabgelähmte“ Vorstellungsleben zur verloren gegangenen Welt des übersinnlichen Wahrnehmens zurückzuführen. Im „besonnenen Erleben mit Grenzvorstellungen“ könne der Mensch, wie Goethe sagt, neue *Organe* für diese Welt ausbilden, ohne die am Gegenstandsbewusstsein gewonnene Rationalität und sein Selbstbewusstsein dabei preiszugeben.

Im Begriff des *besonnenen Erlebens mit Grenzvorstellungen* berührt Steiner die Sphäre des vorrationalen Ausdrucksverstehens, in der Cassirer den Ursprung aller „symbolischen Formen“ gefunden hat. Und wenn Steiner zunächst versucht, das übersinnlich Geschaute in Anlehnung an die gegenstandsbezogene Denkweise der modernen Naturwissenschaften weitgehend in abstrakten Begriffen abzubilden, so geht er doch bald dazu über, auch die symbolischen Formen der *Künste* als Ausdrucksmittel zu verwenden.⁴ Er entdeckt die gestische Formensprache der *Eurythmie*, er schafft mit den Farben und Formen des ersten *Goetheanums* ein Gesamtkunstwerk, in welchem alle bildenden Künste beim Ausdruck übersinnlicher Wahrnehmungen zusammenwirken, er demonstriert bei seinen späten Vorträgen mit der besonderen Technik seiner begleitenden Tafelzeichnungen für seine Zuhörer, wie es sich lernen lässt, die denkende Seele auf das unbefangene Wahrnehmen der lebendigen Welt übersinnlicher Realität vorzubereiten, im „besonnenen Erleben mit Grenzvorstellungen“. Damit bedient er sich des ganzen Spektrums der *symbolischen Formen* Ernst Cassirers für die vernunftgeleitete Lösung der zentralen Aufgabe seines Lebens: die „geistige Welt“ *denkbar* zu machen und damit alle Felder des Kulturlebens der Menschheit aus ihrer Fesselung an ein übermächtig gewordenes Gegenstandsbewusstsein zu befreien.

Anstößig ist heute dabei der Gedanke, der bei Cassirer so nicht vorkommt, dass die erkennende Seele sich *entwickeln* könne, der Gedanke der *Transmutation*, den der Kulturhistoriker Antoine Faivre in allen großen esoterischen Traditionen der Menschheitsgeschichte gefunden hat.⁵ Dieser Gedanke ist sehr alt.

3. Die psychologischen Grundlagen und die erkenntnistheoretische Stellung der Theosophie. Jetzt in GA 35, S. 111-144. Neu herausgegeben und kommentiert von Andreas Neider unter dem Titel: Das gespiegelte Ich. Dornach: Rudolf Steiner Verlag 2007.

4. Zu Steiners treibendem Motiv hierfür siehe Robin Schmidt: Rudolf Steiner. Skizze seines Lebens. (Dornach: Verlag am Goetheanum, 2011), S. 93ff.

5. Siehe das Kapitel „Die Komponenten der abendländischen Esoterik als Denkform“ in Antoine Faivre, Esoterik im Überblick.

Walter Burkert (2003) sieht ihn als treibendes Motiv in den Mysterienstätten der Antike wirksam. Monika Neugebauer-Wölk (1999) findet ihn noch in der Esoterik des Zeitalters der Aufklärung als Begriff einer „gesteigerten Vernunft“. Steiner hat diesen Gedanken, als er im Begriff war sich mit der Theosophie H. P. Blavatskys zu verbinden, in einer Ansprache vor dem Berliner Monistenbund geradezu enthusiastisch gefeiert. Bis jetzt, sagt er dort, hat die natürliche Evolution die Entwicklung des Menschen besorgt. Von nun an ist es die Aufgabe des Menschen, von sich selbst aus die Evolution weiterzuführen, in Freiheit, aus „Originalintuition“.⁶ Damit wird *Transmutation* im Sinne Faivres, die autonome und zugleich vernunftgeleitete Umwandlung des erkennenden Subjekts, zum treibenden Faktor allen Fortschritts.

Cassirer hat, wie sein erst jetzt in vollem Umfang publiziertes Gesamtwerk erkennen lässt, implizit immer wieder auf historische Verhältnisse hingewiesen, in denen sich die von ihm beschriebenen symbolischen Formen zuerst gezeigt haben. Es gibt aber keine zusammenfassende Darstellung von ihm, die sichtbar machen würde, in welcher Folge sich diese Formen nacheinander entwickelt haben. In diesem Punkt ist die neuere historische Forschung weiter. Zahlreiche Arbeiten zur *Geschichte der Mentalitäten* haben, ausgehend von der französischen Historikerschule der *Annales*, die *unbewussten Verhaltensweisen* ausgedeutet, die den leichter beschreibbaren Tatbeständen der Ideen-, der Kultur- und Sozialgeschichte zugrundeliegen. Der kanadische Kulturhistoriker Merlin Donald hat schon im Jahre 1991 die damals noch kühne These vertreten, dass es in vorhistorischer Zeit eine elaborierte *Kultur ohne Sprache* gegeben haben kann, eine Kultur der Mimik und Gestik, des Tanzes, der Rituale, die noch nicht ins Wort gefunden hat (Donald, 1991). Inzwischen hat der gleiche Autor eine umfassende Darstellung vorgelegt, die deutlich unterscheidbare Stadien in der Herausbildung unseres Gegenstandsbewusstseins beschreibt (Donald, 2001; dt. 2008). In Anlehnung hieran lässt sich fragen, in welcher Folge sich Cassirers symbolische Formen nacheinander entwickelt haben könnten.

Als älteste Formen dürften *Technik* und *Ritual* anzusehen sein: die Herstellung erster Werkzeuge und schmückender Gegenstände und die geselligen Umgangsformen einer ganz von Mimik und Gestik getragenen Kultur körperlichen Ausdrucks. Mit der symbolischen Form der *Sprache*, die sich hieraus entwickelt hat, wäre dann das Tor zum *mythischen Denken*, wie es Cassirer ausführlich beschrieben hat, zur *Religion* und zu den symbolischen Formen der *Künste* geöffnet worden. Als bisher letzte Form schließlich wäre das *logische Denken* anzusehen, das sich vom griechischen Altertum über die Philosophie des europäischen Mittelalters und der Renaissance bis zur Computertechnik der Gegenwart entwickelt hat. Merlin Donald, in diesem Punkt dem gegenwärtigen Denkwang seines Denkkollektivs unterliegend (in Fleck, 1980), vermeidet es, auf die doch sehr nahe liegende Frage einzugehen, ob sich die historisch so deutlich identifizierbare Reihe der symbolischen Formen in naher oder ferner Zukunft noch erweitern wird. Auch Cassirer geht auf eine solche Frage nicht ein. Aber darf sie deshalb nicht gestellt werden?

Steiner jedenfalls stellt sie mit aller Entschiedenheit. Und er bietet plausible Antworten an. Eine davon besteht in dem Wiederaufgreifen eines alten Gedankens, den man in Anlehnung an das (umstrittene) *biogenetische Grundgesetz* Ernst Haeckels als das *psychogenetische Grundgesetz* bezeichnen kann: die Wiederholung einzelner Stadien der Bewusstseinsgeschichte der Menschheit in der Entwicklung des Einzelmenschen. Dieser Gedanke taucht keinesfalls nur bei Herbart und seinen Schülern auf, von denen ihn Steiner nach Meinung einiger Autoren ungeprüft übernommen haben soll. Er wurde, wie Heiner Ullrich und andere gezeigt haben⁷, von einer beeindruckenden Reihe prominenter Vordenker ernsthaft erwogen oder sogar mit Entschiedenheit verteidigt, unter ihnen Rousseau, Kant, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Fröbel, aus dem englischen Sprachgebiet Ralph Waldo Emerson, Herbert Spencer und andere. Dass einzelne Vertreter der neueren Entwicklungspsychologie und der Erziehungswissenschaft ihn als lebenswürdige Spekulation ohne Erkenntniswert abtun, beruht auf dem gegenwärtig im wissenschaftlichen Mainstream weit verbreiteten Misstrauen gegen jede Art von Sinnzusammenhang im Weltgeschehen. Schüler Steiners haben die große Idee ähnlich wie die bekannten Vertreter der Herbart-Schule voreilig in

(Freiburg i. Br. : Herder, 2001), S. 24-34.

6. Wahrheit und Wissenschaft. Autoreferat eines Vortrages im „Giordano Bruno-Bund für einheitliche Weltanschauung, Berlin 7. 5. 1902. In GA 51, S. 300-304.

7. See Heiner Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999. Frank Müller & Martina Müller: Pädagogik und „biogenetisches Grundgesetz“. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/2001, S. 767-785.

eine handfeste Stufenlehre für schulische Lehrpläne ausgemünzt. Steiner selbst war da vorsichtiger (Kiersch, 2004). Aber man spürt, dass ihm die Idee sympathisch ist. Wer ihr weiter nachgehen will, wird mit Gewinn zur Kenntnis nehmen, was der Kulturphilosoph Reto Luzius Fetz (1981) über den Zusammenhang der entwicklungspsychologischen Stufenlehre Jean Piagets mit der Frage nach der Genese der symbolischen Formen Ernst Cassirers herausgefunden hat. Wie schon Christoph Lindenberg (1981) und Heiner Barz (1984) bemerkt haben, sind die Stufen Piagets, auch wenn dessen Beschreibungen sehr einseitig auf die rein kognitiven Fähigkeiten beschränkt sind, den von Steiner beschriebenen Entwicklungsschritten des Kindes in vieler Hinsicht ähnlich. Nach Reto Fetz betrachtete Piaget seine entwicklungspsychologischen Untersuchungen nur als Teil eines umfassenden Projekts zur Etablierung strukturgenetischer Sichtweisen in allen Wissenschaftsgebieten.

„Der von Piaget eingeführte Term 'genetischer Strukturalismus' steht deshalb letztlich für die Tendenz, den gesamten Wirklichkeitsaufbau als den evolutionären Organisationszusammenhang immer höherer, genetisch auseinander hervorgehender Strukturen zu begreifen“. (Fetz, 1988, S. 176)⁸

Die bekannten Stufen, die Piaget in der kognitiven Entwicklung von Kindern entdeckt hat, korrespondieren an vielen Stellen mit den strukturgenetischen Entwürfen Cassirers. So – nach Fetz - der Übergang von der sensomotorischen Intelligenz zum repräsentativen Denken mit Cassirers Schritt von der *Präsenz* zur *Repräsentation* (Cassirer, 1982, S. 332), der Übergang von den konkreten zu den formalen Operationen mit Cassirers Unterscheidung vom Denken des *Wirklichen* und dem daraus hervorgehenden Denken des *Möglichen* (*ibd.* S. 372). Es liegt auf der Hand, dass die zahlreichen Berührungspunkte zwischen Cassirers *Philosophie der symbolischen Formen* und den strukturgenetischen Untersuchungen Piagets Schlüsselpunkte für die Erkundung der noch wenig erforschten Vielfalt der Ideen Steiners zur Evolution der Welt in ihrem Verhältnis zur Entwicklung des individuellen Menschen sein könnten.

Ganz besonders gilt das für die Fragen einer *genetischen Ästhetik*, die Reto Fetz (1982) an anderer Stelle skizziert hat. Beiläufig verweist er auf eine Studie der Kunstwissenschaftlerin Suzi Gablik (1976), die Strukturen der geistigen Entwicklung des Individuums in der *Kunstgeschichte* wiederfindet. Im Gegensatz zu neodarwinistischen Forschern, die von einer zielgerichteten Evolution nichts wissen wollen, sieht sie auf dem Gebiet der Malerei einen sinnvollen Stufengang hin zur abstrakten Kunst des zwanzigsten Jahrhunderts. Ganz ähnlich regt Rudolf Steiner die Lehrer seiner Waldorfschule dazu an, die Entwicklungsreihe der Lebewesen als Gestaltbildungen im Sinne Goethes zu verstehen, als deren Ziel der geistbegabte individuelle Mensch hervortritt, so wie ihn bereits die deutsche Klassik und Romantik, vor allem Herder und Novalis, gesehen haben. In diesem Sinne gehört zum klassischen Waldorf-Lehrplan der geniale Griff Steiners, für die Kunstgeschichte der Oberstufe den Übergang von der altägyptischen zur griechischen Plastik zu thematisieren und anschließend in der Malerei den Schritt von Giotto zu Rembrandt. Nach der Kulturepochenlehre, die dem Geschichtsunterricht der Waldorfschule zugrunde liegt, betrifft das eine den Übergang vom Zeitalter der *Empfindungsseele* zum Zeitalter der *Verstandesseele*, das andere den zum Zeitalter der *Bewusstseinsseele*. Was eine Auseinandersetzung mit solchen Entwicklungsschritten der Menschheit heute für die Selbstvergewisserung junger Menschen im Pubertätsalter bedeuten kann, darf als ein dringend zu klärendes erziehungswissenschaftliches Problem betrachtet werden (Bartoniczek, 2014). Weitere Beispiele ließen sich leicht finden.

Der bemerkenswerte Zusammenhang der Genese der symbolischen Formen im Verlauf der Menschheitsgeschichte, wie sie sich im Werk Ernst Cassirers abzeichnet, mit der Bewusstseinsentwicklung des einzelnen Kindes nach Jean Piaget und der anthroposophischen Evolutionslehre Steiners, der damit skizziert ist, bedarf einer genaueren Ausarbeitung. Natürlich handelt es sich dabei keineswegs um eine gesicherte Theorie. Aber die gegenwärtige Diskussion um die Wissensformen großer Esoterik und speziell der Anthroposophie Rudolf Steiners kann schon durch einen ersten, noch durchaus vorläufigen Blick auf diesen Zusammenhang nachhaltig gefördert werden.

8. Weitere Einzelheiten in Reto Luzius Fetz, Benedikt Seidenfuß, Sebastian Ullrich (Hg.): *Whitehead – Cassirer – Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken*. Freiburg: Karl Alber, 2010.

Literatur

- Bartoniczek, A. (2014). *Die Zukunft entdecken. Grundlagen des Geschichtsunterrichts*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Barz, H. (1984). *Der Waldorfkindergarten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Burkert, W. (2003). *Antike Mysterien. Funktionen und Gehalt*. München: C. H. Beck.
- Cassirer, E. (1982). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Donald, M. (2008). *Triumph des Bewusstseins. Die Evolution des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Faivre, A. (2001). *Esoterik im Überblick*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Fetz, R. (1981): *Genetische Semiologie? Symboltheorie im Ausgang von Ernst Cassirer und Jean Piaget*. In *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie* 28, S. 434-47.
- Fetz, R. L. (1982). *Nachahmung, Spiel und Kunst. Fragen einer genetischen Ästhetik*. In *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie*. Bd. 29, S. 489-508.
- Fetz, R. L. (1988). *Ernst Cassirer und der strukturgenetische Ansatz*. In: Hans-Jürg Braun, Helmut Holzhey, Ernst Wolfgang Orth (Hg.): *Über Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 156-190.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gablik, S. (1976). *Progress in Art*. London: Thames & Hudson.
- Kiersch, J. (2004). *Wiederholt die Entwicklung des Kindes die Bewusstseinsentwicklung der Menschheit? Ansichten Rudolf Steiners zum „psychogenetischen Grundgesetz“*. In *Das Goetheanum* 15-16/2004, S. 8-10.
- Kiersch, J. (2011). *Waldorfpädagogik als Erziehungskunst*. In Rahel Uhlenhoff (Hg.): *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 423-476.
- Krois, J. M. (1995). *Urworte: Cassirer als Goethe-Interpret*. In Enno Rudolph & Bernd-Olaf Küppers (Hg.). *Kulturkritik nach Ernst Cassirer*. Hamburg: Meiner, S. 297-323.
- Lindenberg, C. (1981). *Die Lebensbedingungen des Erziehens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neugebauer-Wölk, M. (1999). *„Höhere Vernunft“ und „höheres Wissen“ als Leitbegriffe in der esoterischen Gesellschaftsbewegung*. In dies. (Hg.): *Aufklärung und Esoterik*. Hamburg: Felix Meiner, S. 170-210.
- Schmidt, R. (2010). *Rudolf Steiner und die Anfänge der Theosophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 83-105.
- Schmidt, R. (2011). *Rudolf Steiner. Skizze seines Lebens*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Rudolf Steiner, Ernst Cassirer, Jean Piaget

A Sketch of Possible Parallels¹

Johannes Kiersch

Institut für Waldorfpädagogik, Witten/Ruhr, Deutschland

Two decisive events in 1917 - the entry of the United States into the Great War and the Russian Revolution – marked the final demise of the Europe-centred world order, the “world of yesterday” (Stefan Zweig). New developments were set in motion, which continue to shape modern life in ways that we still do not fully understand. It was in the year of this historical watershed that Ernst Cassirer, perhaps the last “Renaissance man” of Europe, as well-versed in mathematics and science as in philosophy, art and cultural history, conceived his *Philosophy of Symbolic Forms*². The idea came to him in a flash as he was boarding a tram in Berlin. In the same year, and in the same city, Rudolf Steiner wrote *The Riddles of the Soul*, his main work on the theory of knowledge. So far there is nothing to suggest that either of these two paid any heed to each other. It is unlikely that they ever met. Yet in a spiritual sense they were closely akin. This is immediately apparent in the fact that both were pioneers in the fundamental re-appraisal of *Goethe's* works that has been going on for a number of years, especially in connection with his phenomenological approach to science and the form of language associated with it. The Cassirer scholar, John Michael Krois (1943-2010) regards the central idea of the philosophy of symbolic forms as “a further development of Goethe’s concept of the symbol” (Krois, 1995, p. 307). “In Cassirer’s life’s work,” he maintains, “Goethe may be seen as the hub of all his key ideas.” (*ibid.* p. 320). This is also, according to Krois, what makes him so inaccessible. Could the same not be said of Steiner?

In remarkably similar ways both Rudolf Steiner and Ernst Cassirer sought for answers to a question which was urgent in their day, and still is. Namely, how the narrowing of the scientific horizon to explanations based exclusively upon sense-perception and analytical causality could be overcome. Both arrived in the process at phenomena at the limits of scientific thinking and the associated question of how forms of knowledge that had been marginalised or rendered taboo with the advent of the scientific revolution in the 17th century could be rehabilitated. Cassirer shows that all the ways in which human consciousness has sought actively to come to terms with the world, all “symbolic forms”, must be taken seriously if culture and civilization are to be comprehensively understood and capable of further development. The first blooming of human consciousness he sees in *expressive phenomena*, from which language and myth, religion and art, ritual and technology all developed in the course of time, with modern object-consciousness not arising until very much later. “The ‘apprehension of expression’”, as he writes in the third volume of *The Philosophy of Symbolic Forms*, “comes considerably earlier than the ‘knowledge of things’.” (Cassirer, 1982, p. 74).

If Cassirer had a remarkable “feel” for the aesthetic aspect of knowledge acquisition which, combined with a concern for the degeneration, indeed the wholesale loss of non-rational ways of knowing, drove him to

1. See also: Johannes Kiersch, Brücken bauen – Rudolf Steiners pädagogische Menschenkunde und die Kulturanthropologie Ernst Cassirers, in *Erziehungskunst* 1/2004, pp. 41-47.

2. See Ernst Cassirer: *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. (Frankfurt a. M.: Fischer, 1990).

develop a theoretical understanding of pre-rational forms of consciousness, Rudolf Steiner, from childhood on, had had personal, undeniably real experience of what he later came to call the “super-sensible”, and this created in him a basic need to find the language that would make these experiences comprehensible to others. All his early philosophical works turn around this problem, even though he never addresses it explicitly. For a time, grappling with Kant, Schelling and Fichte gives him a certain respite. But the real preparation for the subsequent discovery of rational ways of saying what had been previously unsayable are the years of intense study of Goethe’s works and his use of language. Becoming acquainted with the circle of theosophists around Marie Lang in Vienna, and especially also with Friedrich Eckstein opens up helpful insights into the thought-world of traditional esotericism (Schmidt, 2010), but still provides no convincing solution to the central problem of his life. Nor does his meditative pre-occupation, beginning in 1887, with the images of Goethe’s fairytales, which only later bore such important fruit (Kiersch, 2011). Then in 1911, in his famous lecture to the International Philosophical Congress in Bologna, Steiner first manages to provide a (for him) convincing way of rendering super-sensible perception *thinkable*.³ But it is not until the previously mentioned book “The Riddles of the Soul” of 1917 that he shows, in a highly concentrated train of thinking, how modern object-consciousness, the mentality in which we are unquestioningly at home nowadays, can be understood as a special, historically conditioned variety of natural, but suppressed, super-sensible awareness. In the terminology developed by Steiner from 1905 on, it can also be described as arising from mutual effects of *imagination*, *inspiration* and *intuition*. A key concept here is that of “deadening”, by which Steiner seeks to express the changing of an originally flowing, active mental life into the rigidly circumscribed images of modern object-consciousness and their ultimate fixation in abstract concepts. Where object-consciousness encounters riddles that are not susceptible to logic – at the “boundaries of cognition” – the thing is to patiently make the effort to lead the “deadened” mind back to the lost world of super-sensible perception. Through “contemplative experience of the boundaries of cognition” the human being has, as Goethe says, the ability to develop new *organs* for this realm, without having to relinquish either the rationality gained from object-consciousness nor individual awareness in the process.

With this idea of “contemplative experience of the boundaries of cognition” Steiner touches upon the “apprehension of expression”, the pre-rational sphere which Cassirer regarded as the source of all “symbolic forms”. And if Steiner begins by attempting to formulate the content of his super-sensible experience largely in abstract concepts in conformity with the object-related mentality of modern science, he soon changes over in addition to using other means of expression – the symbolic forms of *the arts*.⁴ He discovers the gestural language of *eurythmy*; in the colours and forms of the first *Goetheanum* he creates a composite work of art in which all the visual arts are combined in expressing the super-sensible; and by means of the special technique of blackboard drawing he used in illustrating his late lectures he demonstrates for his listeners that it is possible to learn how to prepare the mind for direct perception of the living world of super-sensible reality through “contemplative experience of the boundaries of cognition”. Thus, guided all the way by reason, he makes use of the whole spectrum of Ernst Cassirer’s *symbolic forms* and in so doing comes to a solution of the central problem of his life: to render the “spiritual world” *thinkable*, and thus to free all spheres of human culture from the thrall of an object-consciousness grown too powerful.

What is disturbing about all this for the modern mind is the notion – which does not appear in this form in Cassirer’s work – that acquiring knowledge in this way could be understood as *mental development*. This is the notion of *transmutation*, which the cultural historian, Antoine Faivre, has found in all the great esoteric traditions in human history.⁵ This is a very old idea. Walter Burkert (2003) sees it as the driving force behind the mystery centres of Antiquity. Monika Neugebauer-Wölk (1999) has identified it in the esotericism of the Enlightenment as the concept of “higher reason”. Just at the time when he was working his way into the theosophical teachings of H. P. Blavatsky, Steiner gave an enthusiastic speech on this idea to the

3. Die psychologischen Grundlagen und die erkenntnistheoretische Stellung der Theosophie. Now in CW 35, pp. 111-144. Recently edited with notes by Andreas Neider under the title: Das gespiegelte Ich. Dornach, Rudolf Steiner Verlag, 2007.

4. On Steiner’s main inspiration for doing this, see: Schmidt – Rudolf Steiner, Skizze seines Lebens. (Dornach, Verlag am Goetheanum 2011), pp. 93-94.

5. See chapter entitled: Die Komponenten der abendländischen Esoterik als Denkform in Antoine Faivre, Esoterik im Überblick. (Freiburg i. Br.: Herder, 2001), pp. 24-34.

Monists Union of Berlin. In it he said that hitherto human development had been taken care of by natural evolution, but from now on it is the task of free human beings to advance evolution out of their own “self-motivated power of intuition”.⁶ Thus *transmutation* in Faivre’s sense, the individual knower’s autonomous and rationally directed transformation, becomes the prime mover of all progress.

Although Cassirer’s works, only now available in a complete edition, are replete with implications as to the historical circumstances in which the symbolic forms he describes first appeared, he provides no summary presentation showing their developmental sequence. In this area modern historical research is more advanced. Numerous studies on the *history of mentalities*, emanating from the *Annales* school of French historians, have pointed out the *unconscious modes of behaviour* behind the more easily described phenomena in the history of ideas and in socio-cultural history. Already in 1991 the Canadian neuro-scientist and cultural historian, Merlin Donald, put forward the bold thesis that in pre-historical times there may well have been a fully-fledged *culture without language*, a culture of mime and gesture, of dance and ritual that had not yet found their way into words. Since then the same author (2001) has produced another book containing a comprehensive account of distinct stages in the development of our modern object-consciousness. What clues does this give us to the possible historical unfolding of Cassirer’s symbolic forms?

Technology and *ritual* may be regarded as the oldest forms, involving the making of tools and adornments, together with all that belongs to a culture of bodily expression in the way of mime, gesture and forms of social interaction. With *language*, the symbolic form that developed out of all this, the door is opened to *mythic thinking*, as described in thorough detail by Cassirer, to *religion* and to the symbolic forms of *the arts*. In the sequence so far, then, *logical thinking* can be thought of as coming last, arising as it did in ancient Greece and finally arriving, via the philosophy of medieval Europe and the Renaissance, at the computer technology of today. Merlin Donald, not wishing to push the boundaries of collective, scientific cognition (in Fleck, 1980), avoids the question that naturally arises here as to whether this so clearly distinguishable sequence of symbolic forms will be extended in the near or distant future. Cassirer also shies away from such a question. But is that any reason not to ask it?

Steiner, on the other hand, has no such reservations. And he offers plausible answers. One of these involves the revival of an old idea which, in correspondence with Ernst Haeckel’s (disputed) *biogenetic law*, could be designated as the *psycho-genetic law*: the repetition in individual development of particular stages in the history of human consciousness. Certain authors have maintained that Steiner took this idea straight from Herbart and his pupils, but this is by no means its only possible source. As Heiner Ullrich and others have shown⁷, an impressive series of precursors have either seriously considered or resolutely defended this idea, among them Rousseau, Kant, Herder, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Fröbel, and in the English-speaking world Ralph Waldo Emerson, Herbert Spencer and others. The fact that this tends to be regarded by many of today’s developmental psychologists and educational theorists as nothing more than a charming speculation devoid of knowledge value is symptomatic of the scientific mainstream’s basic distrust of any view that purports to find meaning in the world. On the other hand, certain followers of Steiner, just like those notorious members of the Herbart school, have rashly capitalised upon this grand idea as a ready-made basis for curriculum design. Steiner himself was much more cautious (Kiersch, 2004). He does seem, nonetheless, to find the idea attractive. Anyone wishing to pursue this idea further would benefit greatly from looking at what the philosopher Reto Luzius Fetz (1981) has discovered about the relationship between Jean Piaget’s psychological theory of developmental phases and Ernst Cassirer’s enquiry into the genesis of symbolic forms. As Christoph Lindenberg (1981) and Heiner Barz (1984) have previously observed, Piaget’s phases, even though his descriptions are restricted to purely cognitive abilities, are very similar in many respects to Steiner’s descriptions of the stages of child development. According to Reto Fetz (1988), Piaget regarded his research in developmental psychology merely as part of a much broader project; namely, that of bringing all areas of science under the purview of genetic structuralism.

6. Wahrheit und Wissenschaft: Autoreferat eines Vortrags im Giordano-Bruno-Bund für einheitliche Weltanschauung. Berlin 7, 5, 1902. In CW 51, pp. 300-304.

7. See Heiner Ullrich, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999. Frank Müller & Martina Müller: Pädagogik und „biogenetisches Grundgesetz“. In Zeitschrift für Pädagogik 5/2001, pp. 767-785.

“The term ‘genetic structuralism’, as introduced by Piaget, thus refers to the tendency to conceive reality as the evolutionary ordering of genetically determined structures emerging one from the other in ever higher forms.” (Fetz, 1988, p. 176)⁸

The well-known stages of cognitive development in children, as discovered by Piaget, correspond in many ways to Cassirer’s scenarios of emergence. Thus – according to Fetz – the transition from sensory-motor intelligence to representational thinking corresponds to Cassirer’s step from the *presentational* to the *representational* (Cassirer, 1982, p. 332); the transition from concrete to formal operations to Cassirer’s distinction between *concrete* thinking and the *speculative* thinking that arose from it (*ibid.* p. 372). It is immediately apparent that these many points of overlap between Cassirer’s *Philosophy of Symbolic Forms* and Piaget’s work in genetic structuralism could be the key to opening up the as yet little explored riches of Steiner’s ideas on the evolution of the world and its relationship to individual human development.

This is particularly relevant to the issues surrounding the idea of *genetically-based aesthetics*, as outlined elsewhere by Reto Fetz in 1982. In this context he refers in passing to a study by the art critic Suzi Gablik (1976), in which she traces the structures of individual mental development in the *history of art*. In contrast to neo-Darwinists who summarily reject any notion of direction in evolution, she sees in the realm of painting a meaningful series of steps leading towards the abstract art of the 20th century. In a similar vein Rudolf Steiner suggests to the teachers of the first Waldorf school that they think of evolution in the Goethean sense of a metamorphic series of unfolding forms culminating in the mind-endowed human being, as had been envisaged in German classicism and romanticism, above all by Herder and Novalis. In keeping with this also is a classic feature of the Waldorf curriculum. It was a stroke of genius on Steiner’s part to suggest as a worthy subject for upper school art history the transition from ancient Egyptian to ancient Greek sculpture, followed by the step in painting from Giotto to Rembrandt. According to the theory of cultural epochs upon which the teaching of history in Waldorf schools is based, the former represents the transition from the era of the *sentient soul* to that of the *rational soul*, the latter that from the rational to the *consciousness soul* era. What the study of such developmental steps in cultural history could do for the self-assurance of young people going through puberty could well be regarded as an urgent question for educational theorists to clarify (Bartoniczek, 2014). Further examples are not in short supply.

The striking parallels between Ernst Cassirer’s description of the genesis of symbolic forms in the course of human history, the stages of cognitive development in the individual child according to Jean Piaget, and Steiner’s anthroposophical account of evolution as sketched here are in need of more exact elaboration. This, of course, cannot be regarded as a solid theory. Nevertheless, the current debate on esoteric forms of knowledge, especially in relation to Rudolf Steiner’s anthroposophy, could be given a considerable boost by an initial look into this set of relationships, however provisional it might be.

8. See Reto Luzius Fetz, Benedikt Seidenfuß, Sebastian Ullrich (Eds.): *Whitehead – Cassirer – Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken*. Freiburg: Karl Alber, 2010.

References

- Bartoniczek, A. (2014). *Die Zukunft entdecken. Grundlagen des Geschichtsunterrichts*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Barz, H. (1984). *Der Waldorfkindergarten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Burkert, W. (2003). *Antike Mysterien. Funktionen und Gehalt*. München: C. H. Beck.
- Cassirer, E. (1982). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Donald, M. (2008). *Triumph des Bewusstseins. Die Evolution des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Faivre, A. (2001). *Esoterik im Überblick*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Fetz, R. (1981): *Genetische Semiologie? Symboltheorie im Ausgang von Ernst Cassirer und Jean Piaget*. In *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie* 28, pp. 434-47.
- Fetz, R. L. (1982). *Nachahmung, Spiel und Kunst. Fragen einer genetischen Ästhetik*. In *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie*. Bd. 29, pp. 489-508.
- Fetz, R. L. (1988). *Ernst Cassirer und der strukturgegenetische Ansatz*. In Hans-Jürg Braun, Helmut Holzhey, Ernst Wolfgang Orth (Hg.): *Über Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, pp. 156-190.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gablik, S. (1976). *Progress in Art*. London: Thames & Hudson.
- Kiersch, J. (2004). *Wiederholt die Entwicklung des Kindes die Bewusstseinsentwicklung der Menschheit? Ansichten Rudolf Steiners zum „psychogenetischen Grundgesetz“*. In *Das Goetheanum* 15-16/2004, pp. 8-10.
- Kiersch, J. (2011). *Waldorfpädagogik als Erziehungskunst*. In Rahel Uhlenhoff (Ed.): *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, pp. 423-476.
- Krois, J. M. (1995). *Urworte: Cassirer als Goethe-Interpret*. In Enno Rudolph & Bernd-Olaf Küppers (Eds.). *Kulturkritik nach Ernst Cassirer*. Hamburg: Meiner, pp. 297-323.
- Lindenberg, C. (1981). *Die Lebensbedingungen des Erziehens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neugebauer-Wölk, M. (1999). *„Höhere Vernunft“ und „höheres Wissen“ als Leitbegriffe in der esoterischen Gesellschaftsbewegung*. In Monika Neugebauer-Wölk (Ed.): *Aufklärung und Esoterik*. Hamburg: Felix Meiner, pp. 170-210.
- Schmidt, R. (2010). *Rudolf Steiner und die Anfänge der Theosophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, pp. 83-105.
- Schmidt, R. (2011). *Rudolf Steiner. Skizze seines Lebens*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

From Speaking Well to Speaking Good. Rudolf Steiner's Contribution to an "Ethics of Speaking"

Philip Kovce

Humboldt University of Berlin, Department of Philosophy, Germany

ABSTRACT. This essay is the fruit of work on Rudolf Steiner's contribution to an "ethics of speaking", a topic that had lain fallow for almost 100 years. The article contains an overview of the three most important courses on public speaking conducted by Steiner. It situates these courses in their respective historical contexts and concentrates on their crucial thematic motifs, before ultimately connecting them with the ethical impulses in Steiner's *Philosophy of Freedom*. These remarks must necessarily remain sketchy. They can nevertheless provide renewed impetus both for contemplation of Steiner's lecturing style and for a new critical appraisal of these texts, all of which were originally delivered via the spoken word.

Keywords: Ethical individualism, linguistic turn, philosophy of freedom, pragmatism, public speaking, rhetoric, social threefolding

ZUSAMMENFASSUNG. Dieser Essay widmet sich Rudolf Steiners Beitrag zu einer "Ethik des Sprechens", der fast 100 Jahre unbeachtet blieb. Der Aufsatz sichtet die drei wichtigsten Rednerkurse Steiners und konzentriert sich vor deren historischem Hintergrund auf entscheidende inhaltliche Motive, die er mit den ethischen Impulsen aus Steiners *Philosophie der Freiheit* verbindet. In ihrer Kürze müssen die Ausführungen skizzenhaft bleiben. Doch sie können dazu anregen, Steiners Vortragsstil erneut ins Auge zu fassen und die besondere Wirkung dieser ursprünglich gesprochenen Texte neu zu würdigen.

Schlüsselwörter: Ethischer Individualismus, linguistic turn, Philosophie der Freiheit, Pragmatismus, Redekunst, Rhetorik, soziale Dreigliederung

Speaking on Speaking

Basically, the scenario has the impact of a bad joke: The year is 2008, media-favorite and philosopher Peter Sloterdijk has been bestowed with the Cicero Speaker's Award by the Publishing House of the Deutsche Wirtschaft AG. The award ceremony is a gathering of dignitaries in which board member Helmut Graf, Gert Ueding, professor for rhetoric at the University of Tübingen, and artist Bazon Brock take the rostrum as keynote speakers, and read their prepared texts out without a trace of enthusiasm. Not for a single moment – not even when the person of honor himself is standing on the stage directly next to the tenured professor for rhetoric, poised to receive the certificate and the bust of the Roman rhetor – does Uedings raise his eyes from his manuscript to meet the gaze either of the audience or the addressee.

Change of scene: "I once heard a lecture given by the famous scientist Helmholtz in a major assembly. His delivery was as follows: He pulled his manuscript out of his left pocket and read it out. Afterwards, a journalist came up to me and asked 'Why wasn't this lecture just printed out and a copy of it given to each person present? Then Helmholtz could have just gone around and shaken hands with everyone'.

This combination handout/handshake would probably have been worth more to the listeners than being sentenced to sit on those awfully hard chairs and having something read out to them for a longer period of time than it would have taken them simply to read it for themselves” (Steiner, 1984, pp. 12 f.).

The situation Rudolf Steiner suffered during the Helmholtz lecture and the one endured by the guests at the ceremony in honor of Sloterdijk are by no means uncommon. As early as 1816, the long-forgotten philosopher and diplomat Adam Müller published twelve addresses *On Eloquence and its Deterioration in Germany*, in which he expressed his doubts concerning the success of most public speaking events, and lent particular importance to “the moral character” (Müller, 1816, p. 171) of public speaking. Such a remark is revealing. After all, it hints at the fact that whenever a public speaking situation fails, there is more at stake than a mere aesthetic or logical problem; it is every bit as much a matter of ethics, as well. But how to go about schooling our overtaxed faculty of attention for the ethical dimension of speaking? How does an “ethics of speaking” (Steiner, 1984, p. 38) even function?

Course on Promoting Political Ideas

Rudolf Steiner’s three lecture cycles devoted to these questions all took place in 1921, and are just as different from each other in terms of their content as they are in terms of the respective circumstances under which they came about. On the first two days of that year, there was a meeting in Stuttgart between Steiner and persons from Upper Silesia who advocated the idea of Social Threefolding. The following March 20th had been set as the date on which a referendum was to take place as to whether Upper Silesia would belong to Germany or to Poland. Instead of this pseudo-alternative, it was important to Steiner that genuine solutions be sought in the spirit of Social Threefolding, as Steiner-editor Walter Kugler remembers: “... after all, the idea of threefolding implies that what will matter in the future is not a continuation of the traditional principle of national statehood, but rather the creation of new social territories, carried by an intermeshing economic life, a democratic legislative life, and a self-administered and independent intellectual, spiritual, and cultural life” (Steiner, 1986, p. 316).

The guests from Upper Silesia could only stay in Stuttgart for two days, since they had a campaign planned, to be launched on January 4th. And so only two lectures (including question-and-answer sessions directly following the lectures) could take place, both of which Steiner held in the forenoon. In addition, he issued a *Call to the Rescue of Upper Silesia*, which was to be published in both German and Polish. As to the “ethics of speaking”, it is worth noting that in the course of the two lectures Steiner touches only once – at the beginning of the first lecture – on elements of lecturing. Otherwise, he dwells on political, historical and geographic reflections. The contributions in the concluding discussion sessions, made by persons asking questions and by Steiner himself, follow this direction as well. At the beginning of the course, though, he does make the following – virtually programmatic – statement: “The first thing we need today ... is the conviction that for anyone genuinely wishing to restore health to the present-day civilization, it is no longer possible to establish links with old forms of the public life. And the second thing I would designate by saying: Today we need substance in the material we use to promote political ideas, real substance” (Steiner, 1986, pp. 198 f.).

Were the listeners lacking in substance, such that Steiner felt he needed to create it first? Or was he dealing with expert speakers to whom he needed to speak not so much about delivering speeches, as on Social Threefolding? Whatever the case: in this miniature cycle, given under enormous time pressure, political and economic discussions predominate – likely also because Steiner, in an effort to resolve post-war and pre-war problems of European scale, hoped to utilize the politically charged situation in Upper Silesia to achieve a precedent-setting breakthrough. However, “these efforts met with no success ... in the hate-scarred, warlike situation in Upper Silesia” (Lindenberg, 2010, p. 449; cf.: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, 1986, esp. pp. 4-10).

Course on Public Speaking

The differences between the Course on Promoting Political Ideas and the Course on Public Speaking, which was held a scant two months later, extend even into the outer circumstances under which they were held. Whereas in the beginning it was a number of Upper Silesians to whom Steiner gave instruction suited to their immediate situation, some fifty interested parties – fifty less than he had hoped for – assembled for the Course on Public Speaking, which took place from the 12th to the 17th of February 1921 (Steiner, 1986, p. 315; cf.: Lindenberg, 2011, p. 730; Lindenberg, 2010, p. 454). After several attempts to set up a course for public speakers within the scope of the *Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus* (“Association for Threefolding the Social Organism”, founded in 1919) had failed due to lack of participation and to excessive demands on Steiner, the cycle envisioned for so long was now finally able to take place. Nevertheless, Walter Kugler is right in saying that this cycle “include[d] valuable ideas for preparing speeches to be held in public, but [its] main focus [was] a basic introduction to the problematic of the threefolding of the social organism” (Steiner, 1986, p. 315).

Much as the two courses resemble one another in this respect, though, the later one (also held in Stuttgart) contains fewer direct questions pertaining to the delivery of public lectures; Steiner seems much rather to want to sensitize his listeners to “how we can gain a stance toward the tasks at hand” (Steiner, 1986, p. 17). To be sure, this question is by no means irrelevant to public speaking – on the contrary: precisely the *attitude* toward speaking figures in eminently with the *influence* a speech is able to exert. But it must be borne in mind that what is peddled as Steiner’s course in public speaking is no kind of instruction in classical (cf.: Aristotle, 1999; Baumgarten, 1998; Fuhrmann, 2007; Knape, 2000; Lausberg, 2008; Ueding, 1995; Ueding & Steinbrink, 2005) or modern (cf.: Barthes, 1988; Blumenberg, 2001; Hetzel, 2011; Lusseyran, 2003; Peters, 2011; Tucholsky, 1993; Ueding, 2009) rhetorical customs, but rather a discussion of Social Threefolding. The core of the course is not coaching for speakers, but much rather the question depicted in the original German title of the corresponding volume of from Steiner’s complete works: *How Does One Actively Promote the Threefolding Impulse of the Social Organism?*

While the third, fourth, sixth, eighth and ninth lectures deal with economic and sociological problems in current and historical contexts, the remaining lectures contain resolute indications pertaining to compositional and mental conditions prerequisite to successful public speaking. In the very first lecture, Steiner makes clear that “genuine love of the cause ... and love of humanity” (Steiner, 1986, p. 19) are the pillars of such speaking. At the same time, he demands that “right thinking replace false thinking” (Steiner, 1986, p. 21). The problems facing humankind are problems in thinking, and cannot be solved in the insular fields of economics or politics, but only comprehensively. Furthermore, Steiner characterizes deficits both in the capacity of spiritually productive insight and in insight into the needs of others as a plight typical of the times, a plight every public speaker needs to bear in mind.

In the course of the second lecture, Steiner unfolds the thought that not intellectual logic, but rather experience and observation, thus references to concrete events, provide the foundations for judgments people make today. From this he derives the advantages of speaking in pictures and the superiority of historical example over theoretical expertise, and demands that the lecturer make use of them (Steiner, 1986, pp. 36-53).

The fifth lecture stands out inasmuch as it is the only one that deals throughout with methodical questions relevant to public speaking: with avoiding linguistic repetitions and allowing repetitions in content; with fashioning the speech’s beginning and conclusion; with the meaning of the rhythms of speaking and the attitude of the speaker; with the sense of responsibility the speaker is required to develop; with avoiding pedantic definitions in favor of vivid and descriptive characterizations; with the necessity of using key *sentences* rather than key *words* to prepare a speech; with confrontational disputes based on hostilities directed toward one; with an inner connection to the impulse of Anthroposophy (Steiner, 1986, pp. 93-109).

In the seventh lecture, besides criticizing strongly the “era of the slogan” (Steiner, 1986, p. 129; cf.: Steiner, 1960, pp. 146-148), Steiner once again underscores the necessity of connecting depictions of Social Threefolding with the rest of Anthroposophical activities – at the same time renouncing any and all crusader’s mania.

In the tenth and final lecture, he enjoins: “You have to get people to have trust, to have faith in their own being and substance. ... The way you do this will, today perhaps, depend on your abilities. But if you give yourselves over to the cause with good will, it won't be long before not you are dependent on your abilities, but rather *they* will be taken hold of by the exigency of the times. And you will grow beyond yourselves precisely by bringing faith to people, so that in place of unbelief in the human being, faith in humanity will take hold of them. This is what I wanted to say to you today before you go forth to give your lectures” (Steiner, 1986, p. 194).

Not only here, but throughout the entire cycle Steiner seems to want not only to school his listeners in speaking, but first and foremost to call on them and encourage them to stand up for the Threefolding impulse *on their own responsibility*.

The people Steiner believed in and in whose engagement he placed his hopes set out after the cycle's conclusion, and over the ensuing weeks gave about 200 lectures (Lindenberg, 2010, p. 454). “In net terms, the Echo was negative” (Lindenberg, 2011, p. 731), as Lindenberg succinctly states. Or, as Steiner himself puts it in more drastic terms on February 8th, 1923: “There was this course I gave in public speaking before a horde was unleashed on the German public. Have a look at the resonance from the havoc wreaked by this onslaught! All the rubbish that was talked out there. Some of it far surpasses everything in the way of preposterousness” (Lindenberg, 2010, pp. 454 f.).

Whatever may have prolapsed in the way of thoughtless or incompetent scenes, “the very massive objective core” of this mobilization has been ascertained as follows: “the last attempt at a large-scale operation on behalf of Threefolding caused substantial damage” (Lindenberg, 2011, pp. 730 f.).

The Orientation Course

The third of Steiner's lecture cycles on the art of public speaking and Social Threefolding came about in October of 1921. This time it was two Swiss Anthroposophists, Willy Stokar and Willy Storrer, who, inspired by the courses that had taken place in Stuttgart, hosted a cycle in Dornach in the name of the *Schweizer Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus* (“Swiss Association for Threefolding the Social Organism”) and the *Bund für anthroposophische Hochschularbeit* (“Association for Anthroposophical Academic Activity”). On this occasion, from October 11th to 16th, Steiner gave six lectures to an audience of 58 (Steiner, 1984, pp. 121 f.) on the topic of *Anthroposophy, Social Threefolding, and the Art of Lecturing* (Steiner, 1984).

The composition of this orientation course in six parts is an exact mirror image of the Stuttgart course on public speaking. Whereas in the latter only the fifth lecture – thus at about the middle of the cycle – is devoted explicitly to preparing public addresses, while this central lecture is framed by political and economic observations and admonitions, by contrast the Orientation Course deals only in the middle, in lectures three and four, with circumstances directly relevant to Switzerland. Otherwise, a concentrated mood predominates, in which the lecturer elucidates public speaking only sparsely in terms of short-term politics, and all the more under the aspect of anthropology (Kühlewind, 1991). To be sure, the connection between promotion of and reflection upon political ideas does come up repeatedly, but the main focus is clearly on the latter approach.

Moreover, Steiner goes beyond the topic of using rhetoric *in favor of Social Threefolding*, taking a step further to deal with its employment for *the promotion of Anthroposophy* as a new, overall cultural impulse. This as well makes for a depoliticisation of the Orientation Course, rendering it more of the anthropological metamorphosis of the political issue which was the cycle in Stuttgart; for here one has to do with the “soul-foundations of the art of speaking” (Lindenberg, 2010, p. 470). As was stated above: “Particularities concerning the formal elements of a lecture, such as sticking to key sentences (rather than key words), the formulation of the first sentence and the final one, stage fright etc., correspond to the remarks made in the fifth lecture of the Stuttgart course on public speaking” (Groddeck, 1972, p. 36).

Furthermore, this cycle clarifies in concrete detail the influence that speaking has on thinking, feeling and willing, and on the four-fold organization of the body. On this topic, Steiner cites that “what lifeless

bodies give off in the way of tones ... the ear hears in a more external way. Human speech, by contrast, is 'actually heard in such a way that the listener pays attention to what reaches the ear from within'. When a person listens to a lecture, it is not just with the ears, but with his or her own speech organ as well; indeed, 'the etheric body [of the listener; Ph. K.], while listening, is actually always speaking, and even doing eurythmy along with the speaker, actually executing movements that are fully analogous to those of eurythmy'" (Groddeck, 1972, p. 38).

The range of these lectures follows the actual chronology of a public lecture: the first lecture addresses preparations for the presentation of a speech, in addition to emphasizing the inner difference that separates the speaker and the listener. Ways of bridging this gap are explicated in the second lecture, which at the same time delineates historical epochs in which eloquence (aesthetics) and correct speaking (logic) formed the center of a person's experience of language. For present and future times, Steiner hints at ethical speaking as this center of language experience.

In the fifth and sixth lectures, as a follow-up to a number of remarks on the historical and in the current situation of Switzerland, Steiner classifies different styles of speaking (lyric style for the intellectual life, dramatic style for the juristic life, epic style for the economic life), develops a good number of speech exercises, drafts alternative sentence positions and uses of words, and in the end gets back at his point of departure – the discrepancy between the speaker and the listener – by citing listening *while speaking* as a capacity that is indispensable for the public speaker.

In the sixth lecture, finally, Steiner – ever and again in a humorous mood (Eppinger, 2000) – makes a case for energetic, courageous participation in the world process: "But above all what we need is energy, courage and insight, and interest in the grand events of the world! Not isolating oneself from the world, not weaving oneself into narrow interests, but being interested in everything that goes on in the whole world today. This puts wings on our words, it makes us proper co-workers in the field in which we have chosen to be active. It is in this sense, my dear friends, that I wish to have addressed you" (Steiner, 1984, p. 119).

From Speaking Well to Speaking Good

Now that a few observations pertaining to the Course on Promoting Political Ideas, the Course on Public Speaking, and the Orientation Course have defined a field "that has barely" (Zander, 2007, p. 1345) or "for all intents and purposes not been documented at all" (Lindenberg, 2011, p. 730), I will endeavor to give a more systematic depiction of the suggestions as developed by Steiner in these three courses. As a guiding principle we will use a distinction, put in play by Steiner in the second Dornach lecture on October 12th, 1921, between temporal epochs and timeless dimensions of aesthetic speaking, of correct speaking, and of ethical speaking.

This threefolding of speech and language can be deepened in different ways. For instance, the relationship between human beings and language can be examined on various *historical* levels: how does the incarnated subject relate to language in Ancient Egypt, Ancient Greece or the Roman Republic (Steiner, 1985; cf.: Hiebel, 1965)? Steiner's epoch-making sketch on this topic – yet another thing he formulates in the Orientation Course – cannot be gone into in detail here, since our object of discussion with respect to the threefoldness of language is not the aspect of time (*chronos*), but rather the aspect of bringing something about (*kairos*), thus the situation in which these three dimensions shape a person's relationship to language – a relationship on which every public speaker exerts an active influence. The question is: How does one go about gaining a proper relationship to the proper dimension of language at the proper time?

Eloquence

The first of the phenomena Steiner examines in the second lecture of the Orientation Course is eloquence, or speaking in an aesthetically pleasing or relevant manner, which, according to Steiner, predominated in the ancient Orient at a time in which the human race "first came to use thinking, and only after it had acquired the use of language" (Steiner, 1984, p. 32). Steiner asks – waiting for his own answer –: "How were people

expected to speak during this period, a time in which the thought, the content of sensing, snapped into place within language? They were expected to speak beautifully! That was the primary task: speaking in an aesthetically pleasing manner. This is why it is only possible to learn to speak in an aesthetically relevant or pleasing way by immersing oneself into the old manner of speaking. ... And beautiful elocution is definitely a talent that came to humanity from the Orient. One could put it this way: People were expected to speak beautifully to such degree that the actual ideal of speaking was singing, the singing of speech” (Steiner, 1984, p. 33).

Since today’s anthropological disposition no longer in the least corresponds to the archaic one, Steiner calls on his listeners to re-learn consciously these speech qualities for use in public speaking – for instance when he recommends speaking on issues of the life of spirit in a lyrical manner, that is, with enthusiasm. “Obviously, it must not be falsely-mystical, sentimental, artificially produced enthusiasm” (Steiner, 1984, p. 84).

To this end, no autosuggestive rituals of generating enthusiasm are required, but only soul sensitivity; a capacity of one’s own to become enthusiastic. To be sure, there are also technical, acoustic details that are part and parcel of speaking aesthetically, details that pertain to the words to be articulated. To equip oneself for this, Steiner suggests a sequence of practical exercises for the acquisition of capacities of articulation and modulation – such as “Klipp plapp plick glick / Klingt Klapperrichtig / Knatternd trappend / Rossegetrippel” (Steiner, 1984, p. 94).

Seeing language and speech as an aesthetic phenomenon and convincing oneself that as such a phenomenon they predominated an entire historical epoch and remain hallmarks – albeit increasingly fading ones – of language even today, this is the primary point of departure for a study of the aesthetics of speaking.

Correct Speaking

Having dealt with aesthetic speaking, Steiner now turns toward a phenomenon that caused language to “become abstract” (Steiner, 1984, p. 35). The speaker finds his way into aesthetic language as one does into a “garment” (ibid.), which preserves its own objectivity; instead, language now seems more like “a second skin of the soul. ... I speak now of the level of speech at which what mattered most was not speaking aesthetically, but rather correctly or properly, not rhetoric and eloquence was what counted, but logic. At this level, grammar itself had reached such a high degree of logic that the forms of logic were simply developed, that is, abstracted from the grammatical forms – a process that gradually got underway in Aristotle’s time. Everything drifted together at that time: thought and word. The sentence became a person’s point of orientation for developing judgments. That being said, though, the judgment is actually merely situated in the sentence such that one no longer experiences it separately. Correct speaking, that became the main characterizing feature” (ibid.).

Even today, correct speaking is the chief characteristic of the human relationship to language and speech. Things like people’s penchant for all kinds of disputation over the meaning of words or for expressing one’s own subjective opinion or belief are achievements of the enlightenment – on the one hand. On the other hand, these achievements darken the light of the soul by situating thinking, as it were, within speech, localizing it there.¹ The linguistic turn, accomplished at the latest in the 20th century with Mauthner’s and Wittgenstein’s language criticism (Mauthner, 1986; Wittgenstein, 1963) – which does found pragmatic currents of analytical philosophy, but is neither altogether without literary predecessors (Sam, 2011 & 2010) – has its origin in just the anthropological constitution mentioned above.

To anticipate misunderstandings: Steiner is neither resisting logical structure along with the obvious validity of its conclusions within the field of logic, nor is he demanding illogical drivel from anyone (Steiner, 1984, p. 108). But he does criticize the narrowness of these operations, since for one thing they are *epistemologically too tentative and undifferentiated*, and for another they have *too sclerotizing an effect in social contexts*.

1. Worthy as the topic is of discussion, it is not possible here to deal more in depth with the relationship in recent decades between the linguistic turn and the (not only neurophysiologically but also popularly favored) belief in the notion that thinking arises in the brain – and thus has its material cause not only within speech, but in the very physique itself.

Steiner was well aware that opponents of Anthroposophy tended, precisely in disputes or arguments, to behave in this manner, and for him this was the place to bring to bear “the talent of setting things straight” (Steiner, 1984, p. 80): “You only need to be aware that in a debate you can never refute your opponent. All you can do is show that the other speaker is contradicting either himself or reality. The only recourse you have is to go into what your opponent has said. ... If in a debate all a person wants to say is what he already knows, mentioning it will be sure to be meaningless” (Steiner, 1984, pp. 80 f.).

Ethical Speaking

“But even in the present day”, as Steiner formulates following his characterizations of speaking aesthetically and speaking correctly, “we see the dawning of a new element of speaking – only everywhere it is used it is in the wrong place, applied to the absolutely wrong field” (Steiner, 1984, p. 35).

What Steiner senses as displaced is the pragmatism that was becoming more and more popular among the British and the Americans, and which Steiner rigorously rejected for the field of epistemology; “but similarly to the way that things otherwise become corrupted in the end, something is showing here that is corrupt at the beginning, something that now needs to be developed in a higher sense for dealing, of all things, with public speaking on Anthroposophy, on Social Threefolding and so forth. ... For what is at stake is that we are going to have to raise the pettiness that says ‘we need concepts because they are practical for life’, this triviality of a materialistic theory of utilitarianism into the sphere of ethics, maybe even from the ethical into the religious sphere. After all, the task awaits us – provided we want to become active in the spirit of Anthroposophy and Social Threefolding – of learning beyond what history can teach us, of learning, in addition to aesthetic speaking and correct speaking, ethical speaking. We must acquire an ear for ethical, for moral speaking” (Steiner, 1984, p. 38).

To be sure, pragmatism’s epistemological sell-out and its chumminess with utilitarianism are loathsome to Steiner, and it does indeed impart a corrupt approach to social relationships that arise in conversations or during speeches; all the same: in Steiner’s estimation it is an absolutely fruitful approach. This is because what matters pertaining to pragmatism is that one recognize “how in a concrete context one can say something or refrain from saying it, hold back from uttering it; we need to cultivate a sense for the fact that, when we say something, what matters is not merely that it be correct, but that in the context within which it is spoken it be justified, and that it can be good in a particular context, or it can be bad in a particular context. We must learn to go beyond rhetoric, beyond logic, to a genuine ethics of speaking. We must know the way in which in the one concrete context we may allow ourselves to say what in a different context would not be permissible” (Steiner, 1984, p. 38).

Owing to the experience borne out by Steiner again and again in thousands of lectures (Schmidt, 1978) that an enlivening of speaking and an actuation of attention are necessary in order to promote social contact within the medium of speaking, he spent his entire life “struggling for a new language” (Sam, 2004; cf.: Steiner, 2000). If we bring essential characteristics of this “new language” – whose characteristics Martina Maria Sam worked out with great care in 2004 – to bear on the three lecture cycles we are examining here, we can discern definite parallels between what Steiner demands and what we can observe to be his own conduct in this field. This bears witness to the fact that he is serious about the “ethics of speaking” that he both demands and promotes. As he states in the second lecture of the Orientation Course: “Speaking from out of the context of life is something different than finding an adequate or correct linguistic context for a given thought or feeling context. Having an adage or something similar arise from a living context in a particular place, that is what leads from the beauty, from the correctness of language to an ethos of language, in which one senses when one utters a sentence whether one is allowed to utter it or not allowed to utter it within the entire context. ... This is what I would like to call ethical or non-ethical, moral or non-moral speaking; the third form. Beside beautiful or ugly speaking, beside correct or incorrect speaking, ethical or non-ethical speaking now takes its place, in the sense in which I have presented it” (Steiner, 1984, p. 39).

Ethical Speaking and Ethical Individualism

Rudolf Steiner does not localize thinking and knowledge within language, but much rather concedes to the latter a mediating function. This functional view of his notwithstanding, he is no language sceptic – though he is indeed a language critic and expander. For if, in terms of concepts and knowledge, language can be a mediator at best, in actual ongoing human interaction it is nevertheless the most direct possibility there is of exchanging with others what goes on within oneself.

The following lines, which dispel the myth of a widespread colloquialism, bring home clearly the weight of the word as Steiner perceives it: “Over and over I hear well-meaning contemporaries say Words don’t matter, actions talk! Whenever that happens, a feeling or mirth comes over me swiftly and awfully: ... Because everything in the world that goes on in the way of deeds depends on words! It is evident to a person who sees through the matter that no deeds are ever performed that have not been prepared in advance by someone’s words” (Steiner, 1984, pp. 81 f.).

Steiner distinguishes himself not only as a brilliant speaker, but as an attentive listener as well – a quality that, in his mind’s eye is an extraordinary aid for any speaker.² Impressive comparisons drawn by Gunhild Kacer-Bock bear witness to the fact that Steiner was able to include the corresponding regional, historical, emotional and social constellations in his speeches and lectures (Kacer-Bock, 2009, esp. pp. 174-194). Moreover, innumerable accounts given by well-known and lesser known contemporaries of Steiner tell of his fascinating gift as a public speaker (Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, 1988a & 1988b; Belyi, 1990; Friedmann, 1950; Hecker, 1999; Kannenberg, 2010; Kleeberg, 1990; Kühne, 1989; Leinhas, 1950; Neider & Schukraft, 2011; Rittelmeyer, 1983; Vögele, 2005; Zumdick, 2010).

Of these contemporaries, we will give the Russian artist Andrej Belyi his say: “For both of us [Assja Turgenieff and Belyi; Ph. K.], Steiner’s first entry was *an appearance of light not ‘in a manner of speaking’, but in a literal sense*: but then the apparition disappeared... Three minutes later, Steiner entered (by now no longer an appearance of light), small, gaunt, sharply contoured, with a trace of the expression we had seen on the face of the gentleman in the streetcar, ... went to the lecturer’s rostrum and started speaking; what he spoke about – that would fill ten pages (and still not be everything). Steiner speaks wrathfully, wryly, in bass register, sometimes he starts shouting, sometimes singing in a velvety texture, but he speaks in a way that each and every word becomes engraved in your soul like an inextinguishable sign. Everyone I have ever heard is an infant compared to Steiner, as far as sheer external ability to make an impression is concerned; sometimes he thrusts the palms of his hands severely toward the listeners, and the gesture of his palms is a nearly physical blow to the face. Upon his countenance his face is rent; from this place a different one gazes forth, which is rent in its turn, only to release a third face. In the course of the lecture, ten Steiners passed before me, each one emerging from the previous, none of them resembling the others, and yet each of them shot through with a single coherency: in the course of the lecture he was a Spaniard, Brand, a Catholic cardinal, a school teacher, Nordic valiant. The power and might of his gaze were like *none I have ever seen in anyone else*. ... In that face the enormousness of purely human suffering, a blend of tenderness and crazed boldness. That was the first impression” (Vögele, 2005, pp. 204 f.).

Speaking ethically has a great deal to do with practicing a “good eye” (Brotbeck, 2007) and not so much in common with the ideology of “positive thinking” (Ehrenreich, 2010). Furthermore, it has manifold links to Steiner’s early work, that is, to the ethical individualism he developed in the writings of his younger years. For in 1921 Steiner repeatedly makes admonitions that a linguistic form be found that treats the Other as an individual in speaking and listening and takes this Other as a potentially free spirit, as depicted in *The Philosophy of Freedom* in 1894. Forming gestures of speech that bank on permanent collaboration on the part of the listener, forming linguistic spaces in which the intimacy of encounter is not constantly disrupted because ignored – these are motifs that show up in Steiner’s early works already.

2. Steiner’s extraordinary talent for observing shows in exemplary fashion in the way he traces and characterizes the path of Franz Brentano (Steiner, 1983, pp. 78-127; cf.: Vandercruysse 2010 & 2009).

To be sure: as a *social philosophy* *The Philosophy of Freedom* is in large part a book that has been neither *written* nor *read*, as its main thrust is how the individual can find and found a basis for freedom that lends him certainty for all his further knowledge and action. This dimension is at the same time of the greatest social-anthropological significance; after all, whenever an Other appears before me, I am always having to reckon with a potentially free spirit.

In order to know another human individuality, different laws are in force than for all other contexts in the world; there are elements in force that resemble the situative “ethics of speaking”. Chapter 14 of *The Philosophy of Freedom* states pertaining to this: “Anyone wishing to understand the single individual must enter into this individual’s particular nature, and not stop short at typical characteristics. ... And all pursuit of knowledge having anything to do with abstract thoughts and generic terms is nothing more than a *preparation* for the one knowledge imparted to us whenever a human individual communicates its manner of looking into the world, and for the other knowledge that we gain from the content of this individual’s willing. Wherever we have the sense: we are dealing here with that part of a human being that is free from typical modes of thinking and generic volition, there we must stop taking recourse to any concepts from *our own* mind, if we intend to understand *the other’s* nature. Knowledge consists in connecting concepts with percepts by means of thinking. For any and all other objects of knowledge, the observer must gain the corresponding concepts through his own intuition; *the only possible way to understand a free individual is to fetch this individual’s own concepts – the ones according to which it has determined itself – in pure form, i.e., untainted by the content of our own concepts, over into our own mind.* People who always instantly insert their own concepts into their judgment of an other can never attain to understanding of an individuality” (Steiner, 1987, pp. 240 f.).

Ethical individualism is a constant challenge, as is developing an “ethics of speaking”. The latter has the power to underscore the dimension of social philosophy inherent in the *Philosophy of Freedom*, both on a conceptional and an existential level. Steiner’s achievement, concealed behind his “ethics of speaking”, is that he puts the Other, which is constantly conceived of as a purely secondary phenomenon, on equal footing with the independent mind, and formulates, rather than a rhetoric of seduction (Ruede-Wissmann, 2009; Thiele, 2007), one of esteem – in the process acknowledging the Socratic thought that everyone has the power to be the midwife of the Other (Plato, 2008, 149a-151d; cf.: Dietz & Kracht, 2011). In this sense, the end of the *Philosophy of Freedom* as *a book to be read* is the beginning of a philosophy of freedom as *day-to-day living* – in view of the Other who, “seen spiritually, ... is a species of his or her own” (Steiner, 2005, p. 61).

As early as the Age of Enlightenment and German Idealism, the Other was present as an aesthetic phenomenon, and became evident as an epistemological problem, to be sure; but as an ethical extreme it was absent for a longer period of time. While the 20th century took a *linguistic turn* and at the same time began gradually to discover the Other (Kapusinski, 2008; Levinas, 2007, 2005 & 1998; Honneth & Rössler, 2008), paths are open for the 21st century to take a *social turn*, an inter-individualism, which is every bit as possible as its total negation: a bondage to science, technology and language that impedes human encounters and literally causes words to fail us.

Acknowledgements

For advice and criticism I am indebted to Hartmut Andermann, Birgit Bockemühl, Stefan Brotbeck, Peter Dellbrügger, Karl-Martin Dietz, Jörg Ewertowski, Lydia Fechner, Lilia I. Galarza Orcada, Joachim Grebe, Benediktus Hardorp, Sebastian Jüngel, Vera Koppehel, Christine Kovce, Thomas Kracht, Salvatore Lavecchia, Johannes Nilo, Bodo von Plato, Martina Maria Sam, Robin Schmidt, Wolfgang G. Vögele, Stephan Widmer, and Agnes Zehnter. This article, which originally appeared in German in *Die Drei* (No. 1/2012, pp. 15-28), was generously translated into English by Joseph Bailey.

References

- Aristotle (1999). *Rhetorik*. Ditzingen: Reclam.
- Barthes, R. (1988). Die alte Rhetorik. Ein Abriss. In *ibid.: Das semiologische Abenteuer* (pp. 15-101). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumgarten, H. (1998). *Compendium Rhetoricum. Die wichtigsten Stilmittel*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Belyi, A. (1990). *Verwandeln des Lebens. Erinnerungen an Rudolf Steiner*. Basel: Zbinden.
- Blumenberg, H. (2001). Anthropologische Annäherungen an die Rhetorik. In *ibid.: Ästhetische und metaphorologische Schriften* (pp. 406-431). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brotbeck, St. (2007). "Stellt euch nicht dem Bösen entgegen". Eine Einladung zur Erübung eines guten Blicks. In *Die Drei*, 8-9, 54-74.
- Dietz, K.-M. & Kracht, Th. (2011). *Dialogische Führung: Grundlagen – Praxis. Fallbeispiel: dm-drogerie markt*. Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Ehrenreich, B. (2010). *Smile or Die. Wie die Ideologie des positiven Denkens die Welt verdimmt*. München: Kunstmann.
- Eppinger, H. (2000). *Humor und Heiterkeit im Leben und Werk Rudolf Steiners*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Friedmann, H. (1950). *Sinnvolle Odyssee*. München: C. H. Beck.
- Fuhrmann, M. (2007). *Die antike Rhetorik. Eine Einführung*. Ostfildern: Artemis & Winkler.
- Groddeck, W. (1972). Zu neuen Bänden der Rudolf Steiner Gesamtausgabe. 'Gedankenfreiheit und soziale Kräfte' – 'Anthroposophie, soziale Dreigliederung und Redekunst'. In Rudolf Steiner Nachlassverwaltung (Ed.) (pp. 27-38). *Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe*, 39, Michaeli 1972.
- Hecker, J. (1999). *Rudolf Steiner in Weimar*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Hetzel, A. (2011). *Die Wirksamkeit der Rede. Zur Aktualität klassischer Rhetorik für die moderne Sprachphilosophie*. Bielefeld: transcript.
- Hiebel, Fr. (1965). Rhetorik und Moralphilosophie im Rom der Cäsaren. Zur Frühgeschichte der Schönen Wissenschaften. In *Das Goetheanum* 1965, 51-52.
- Honneth, A. & Rössler, B. (Ed.) (2008). *Von Person zu Person. Zur Moralität persönlicher Beziehungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kacer-Bock, G. (2009). *Wie hat Rudolf Steiner gesprochen? Studien zur Entwicklung und Geschichte der Anthroposophie und der Anthroposophischen Gesellschaft*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kannenber, M. (2010). *Rudolf Steiner in Berlin. Rudolf Steiners Impulse, Begegnungen und Wirkensstätten in Berlin 1897-1923. Einträge in die Zukunft*. Dornach: Verlag für Anthroposophie.
- Kleeberg, L. (1990). *Wege und Worte. Erinnerungen an Rudolf Steiner*. Stuttgart: Mellinger.
- Knape, J. (2000). *Allgemeine Rhetorik. Stationen der Theoriegeschichte*. Ditzingen: Reclam.
- Kühlewind, G. (1991). *Der sprechende Mensch. Ein Menschenbild aufgrund des Sprachphänomens*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Kühne, W. (1989). *Die Stuttgarter Verhältnisse*. Schaffhausen: Novalis.
- Lausberg, H. (2008). *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Leinhas, E. (1950). *Aus der Arbeit mit Rudolf Steiner*. Basel: Zbinden.
- Levinas, E. (2007). *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. München: Hanser.
- Levinas, E. (2005). *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg: Meiner.

- Levinas, E. (1998). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg: Alber.
- Lindenberg, Chr. (2011). *Rudolf Steiner. Eine Biographie*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lindenberg, Chr. (2010). *Rudolf Steiner. Eine Chronik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lusseyran, J. (2003). *Das Leben beginnt heute. Erinnerungen und Begegnungen eines Blinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mauthner, F. (1986). *Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. 3 Bde. Berlin: Ullstein.
- Müller, A. (1816). *Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland*. Leipzig: Göschen.
- Neider, A. & Schukraft, H. (2011). *Rudolf Steiner in Stuttgart*. Stuttgart: Belsler.
- Peters, S. (2011). *Der Vortrag als Performance*. Bielefeld: transcript.
- Plato (2008). *Theätet*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rittelmeyer, F. (1983). *Meine Lebensbegegnung mit Rudolf Steiner*. Stuttgart: Urachhaus.
- Ruede-Wissmann, W. (2009). *Satanische Verhandlungskunst und wie man sich dagegen wehrt*. München: Langen-Müller.
- Rudolf Steiner Nachlassverwaltung (Ed.) (1988a). *Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe*, 101, Michaeli 1988.
- Rudolf Steiner Nachlassverwaltung (Ed.) (1988b). *Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe*, 99/100, Ostern 1988.
- Rudolf Steiner Nachlassverwaltung (Ed.) (1986). *Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe*, 93/94, Michaeli 1986.
- Sam, M. M. (2011). Rudolf Steiner und die Sprachkritiker seiner Zeit I & II. In *Rundbrief der Sektion für Schöne Wissenschaften*, 7 & 8, 20-26 & 29-62.
- Sam, M. M. (2010). Die Aufgaben der Sprachkritik und die Sprachkrise im Beginn der Moderne. In *Rundbrief der Sektion für Schöne Wissenschaften*, 6, 37-49.
- Sam, M. M. (2004). *Im Ringen um eine neue Sprache. Rudolf Steiners Sprachstil als Herausforderung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Schmidt, H. (1978). *Das Vortragswerk Rudolf Steiners. Verzeichnis der von Rudolf Steiner gehaltenen Vorträge, Ansprachen, Kurse und Zyklen*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (2005). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung* (GA 9). Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2000). *Mein Lebensgang* (GA 28). Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1987). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung* (GA 4). Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1986). *Wie wirkt man für den Impuls der Dreigliederung des sozialen Organismus? Zwei Schulungskurse für Redner und aktive Vertreter des Dreigliederungsgedankens* (GA 338). Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1985). *Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt* (GA 18). Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1984). *Anthroposophie, soziale Dreigliederung und Redekunst. Orientierungskurs für die öffentliche Wirksamkeit mit besonderem Hinblick auf die Schweiz* (GA 339). Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseln* (GA 21). Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1960). *Gesammelte Aufsätze zur Dramaturgie 1889-1900* (GA 29). Dornach: Rudolf Steiner.

- Thiele, A. (2007). *Argumentieren unter Stress. Wie man unfaire Angriffe erfolgreich abwehrt*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Tucholsky, K. (1993). Ratschläge für einen schlechten Redner. In *ibid.: Gesammelte Werke*, Bd. 8 (pp. 290-292). Reinbek: Rowohlt.
- Ueding, G. (2009). *Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Ueding, G. (1995). *Klassische Rhetorik*. München: C. H. Beck.
- Ueding, G. & Steinbrink, B. (2005). *Grundriss der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode*. Stuttgart: Metzler.
- Vandercruysse, R. (2010). *Sonnenaufgang. Von der Geschichte zum Wesen der Philosophie. Eine Studie zu Franz Brentanos Bedeutung für die Entstehung der Anthroposophie*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Vandercruysse, R. (2009). Wissenschaft als Schicksal. Zur Bedeutung von Franz Brentano in Rudolf Steiners Werk. In *Die Drei*, 4, 71-74.
- Vögele, W. G. (Ed.) (2005). *Der andere Rudolf Steiner. Augenzeugenberichte, Interviews, Karikaturen*. Dornach: Pforte.
- Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. 2 Bde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zumdick, W. (2010). *Rudolf Steiner in Wien*. Wien: Metro.

The general didactics of Waldorf education and Klafki's approaches in educational theory – Connections and divisions

The didactic model of main lesson block teaching as a general didactic framework

Wilfried Sommer

Institut für Fachdidaktik (Institute of Subject-Based Didactics) – attached to Alanus University of Arts and Sciences in Kassel, Germany

ABSTRACT. In Waldorf education, teaching and learning processes, as well as curricular decisions, aspire to be in harmony with the students' potential for development. To this end, the didactic model of main lesson block teaching with its phenomenological approach forms a general didactic framework. It is based on the use of "specific examples of high-density reality" (Wagenschein, 2008) with the potential to reveal the universal in the particular. General contexts, which students acquire at a reflexive distance and with an objectifying attitude, evolve from special, real-life experiences.

It becomes apparent that the phenomenological teaching approach is not merely taken as a consequential complement to the epistemological position of Waldorf education itself but an approach that can also be specifically reflected in Klafki's (1964) theory of categorical education: The material aspect of education, i.e. the phenomenological open-mindedness, has the potential to form a particularly strong, interlacing bond with the formal aspect of education, for it is the formal aspect that is perceived as the students' evolving personalities in their transition or their cognitive achievement, moving from a real-life perspective to an objectifying one.

Keywords: General didactics, Klafki, categorical education, didactics of Waldorf education, Steiner, Wagenschein, teaching science, curriculum research.

1. Introduction: Basic positions and today's challenges

While focusing on an administrative control, based on educational standards and centralised exit examinations, current educational policy also concedes a larger degree of autonomy to individual schools. On the one hand, curricular decisions are subject to a uniform framework of central guidelines; on the other hand, teachers are given greater responsibility and freedom. For the individual teachers, the reflexive culture of general didactics would thus take on greater significance, as the "theory and practice of learning and teaching" (Jank & Meyer, 2009, p. 14) specifically includes curriculum and syllabus issues.

This issue was taken up at the Theory Conference in March 2013 at Leipzig University by the School Research and General Didactics Committee at the School Education section of the German Association for Educational Science (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Under the subject heading 'Comparative Didactics and Curriculum Research: national and international perspectives', the fragmentation

of individual approaches was to be stemmed by criteria-based, systematic comparisons, while at the same time exploring the potential of such comparisons for didactics. Suggested criteria included assumptions based on the philosophy of science, anthropology and theory of learning (Rahkockkine, Hallitzky, Koch-Priewe, Kenzhegaliyeva & Störtländer, 2013).

A Waldorf school is characterised by Steiner's claim that it is "a comprehensive school in the sense that its only concern is to educate and teach in a way that meets the requirements of the human being in its entirety" (Steiner 1992, p. 13). From the very beginning, it was therefore conceived with high anthropological aspirations, giving legitimacy to its curriculum or general didactics.

In the speech cited here, delivered at the beginning of a teacher training course immediately preceding the inauguration of the first Waldorf school, Steiner addressed the school's future teachers. He demanded that, despite all of their autonomy, they should have the flexibility to marry the school's anthropological claims with the basic conditions set by the state. – Evidently, the dynamic field between the autonomy of individual teachers at their respective schools and administrative control of those schools informed then, as it does today, the day-to-day running of Waldorf schools, particularly with regard to curriculum and general didactic issues. The links with the group of themes of the above-mentioned Theory Conference are obvious: What stance does Waldorf education take when assumptions based on philosophy of science and anthropology are applied as criteria and used as a reference for comparisons?

The following introduces and discusses such aspects of the general didactics of Waldorf education. This will reveal a number of points of reference and comparisons, two of which are chosen as examples: one relating to the UNESCO Report for Education for the 21st Century (German UNESCO Commission), and another to Klafki's (1964) categorical education and its discussion or rather its continuation by M. Meyer and H. Meyer (2007).

These comparisons and reference points are explained and discussed in light of the fact that the general didactics of Waldorf education, when focused on the main lesson block teaching model, also provides a consistent and uniform framework for subject-based didactics.

Reference point UNESCO report

Waldorf education is akin to an understanding of education as developed and elaborated on by the authors of the UNESCO report. Their assumption is that, on the one hand, education is an exceptionally good tool for personal development (p. 11) and, on the other hand, a pillar of learning for life that embraces the utilisation of all of an individual's talents and strengthens their willingness to take responsibility for the common goals of mankind (p. 19).

In Waldorf education however, the anthropological assumptions associated with this understanding of education go beyond the scope of the UNESCO report: Provided we seize our independence and work on our self-development, we have the potential to face the world freely, involved and authentically. Freedom, in this context, is seen as our creative opportunity to take charge of our being and develop without formative constraints. Dietz (2003, p. 19) differentiates the concept of freedom further: as "enabling [us] to realise those tasks that are realisable" and as the "responsibility of the individual for the 'whole'". In conclusion, he summarises: "Thus, freedom means to do of my own free will what otherwise may be dictated to me, and to do so in a manner that is individual (as opposed to traditional or instinctive) in character. Freedom presupposes self-development".

In Waldorf education, educational processes are supposed to have the potential to carry the enablement structure as laid out by Dietz. It therefore shows similarities with Peukert's educational theory. Peukert assumes that such an unshakable, subjective aspect of freedom is to be presumed in educational practice (Peukert, 2000, p. 520).

Steiner (1983, p. 8) even considers this type of autonomy a basis for social progression or renewal: "The question should not be: What does a human being need to know and be able to do for the social order that

now exists?, but rather: What capacities are latent in this human being, and what lies within that can be developed? Then it will be possible to bring ever new forces into the social order from the rising generations. The life of the social order will be what is made of it by a succession of fully developed human beings who take their places in the social order. The rising generation should not be molded into what the existing social order chooses to make of it”.

Reference point Klafki

While Klafki (1964) thought of education as a process within which a material and a formal side interlace, Waldorf education also associates with the formal side the processes of self-development, as outlined by Dietz. In Waldorf education, issues pertaining to general didactics or curriculum development build up to a search for material educational processes that encourage students to become ‘accessible’ to the world *and* their potential for self-development (formal side).

The curriculum development of Waldorf schools also has a certain degree of tradition and affinity with Klafki's critical-constructive didactics in that it includes a line of discussion exploring epoch-typical key issues. Overall however, it offers a far more encompassing tradition, one that discusses the ‘anthropological rationale’ behind curricular decisions, i.e. their anthropological legitimacy (Richter, 2006, Götte, Loebell & Maurer 2009). This is usually based on an educational concept that presupposes, often implicitly, a dialectical interlacing of material and formal education.

2. Connections and divisions in educational theory

2.1 Klafki's theory of categorical education

The Waldorf principle of adjusting teaching and education to the human ‘being in its entirety’ (Steiner 1992, p. 13) was, from its very beginning, accompanied by a process of discussions: What kind of educational content does more than reveal to the students a content that adequately differentiates their relationship to the world into a ‘being in its entirety’? and: What kind of educational subjects are needed to enable students, based on what they will have experienced while acquiring knowledge and learning, to let their humanity admit new experiences, and in doing so, to realise or find themselves in new ways? Such discussions took place during the faculty meetings of the first Waldorf school, often with Steiner's (1995) participation. They later continued e.g. at symposia or, in Germany, at board and advisory board meetings of the Bund der Freien Waldorfschulen (Association of Waldorf Schools). In this context, Zech (2012) produced a very detailed study for the subject of history.

In Klafki's theory of categorical education (1963, p. 44), the educational process includes both a material or objective aspect (the students have gained access categorically to a reality) as well as a formal or subjective one (the students have been made accessible to a reality). Regarding the formal side however, Waldorf education sets different priorities compared to Klafki. By becoming accessible for this reality, students realise themselves as persons in a new way. Formal education is characterised by the emphasis on a personal aspect.

When teachers, while preparing their lessons, focus on the didactic analysis and, where appropriate, work on the basis of Klafki's (1963, p. 135) five fundamental questions, the question of the meaning of a content for the present time, for instance, does not merely hint at the meaning the content is already having in the students' spiritual lives, or is supposed to have from an educational point of view. Rather, the underlying tone of such searching and questioning processes is, how can students grasp their humanity by discussing this content, how do they realise themselves in different ways as persons and, as a result, how may this stimulate specific ability and identity-forming processes. Similar things may be said with regard to the remaining four questions about the future meaning and structure of content, its generic meaning and accessibility.

For example, when class 11 students at Waldorf schools are taught projective geometry alongside Euclidean analytical geometry, the curricular discussion is not only shaped by questions of the vertical

networking of content but also complemented by focusing on an anthropological aspect. What processes of self-development are engendered in students who are inspired by the various aspects of projective geometry, and time and again mull over the phenomenon of two parallel lines meeting in infinity? What potential lies in the teaching of mathematics when students take a retrospective view? “In my mind, imagining the far point of two parallel lines in an infinite space is an agreement you reach with yourself. If you don’t want the two parallel lines to meet at a far point they will never meet. At least not in your own imagination” (Sommer, 2010, p. 45).

The students realise they are now free to reach certain agreements with themselves and that this freedom to manoeuvre is linked to very different geometric contexts. Here, subjects such as multiperspectivity, one’s own participation in the cognitive process and the role of vividness are directly linked to the issue of the parallel straight lines. The geometric educational content carries the educational substance within. This educational substance may prove itself a useful phase on an educational path that, in class 12, pursues the approximately 18-year olds’ sensitising for their own contribution to the cognitive process as well as a free, enterprising attitude toward themselves – an attitude that makes it vital to seize one’s own capabilities in order to explore them biographically.

Klafki’s theory of categorical education thus provides a framework within which a fertile discussion of the educational concept of the Waldorf school in relation to its general didactics can take place. Waldorf education associates complex anthropological reflections and curricular legitimacies with the formal side of education. It poses the question as to the teaching substance of an educational content, particularly in this light. When preparing their lessons, teachers are expected to combine creatively both general and subject-based didactic knowledge with an anthropological, reflexive culture in order to substantiate this when drawing on a broad methodological repertoire. In return, appropriately trained teachers are given the autonomy to try out new ideas in curriculum design, discuss them with their peers, and finally root them in a distinct teaching culture. In fact, right from its foundation in 1919, curricular autonomy, backed by an anthropological culture of observation and reflection, was one of the corner stones of the republican-administered Waldorf school (Steiner, 1992, p. 14).

It is obvious that the above outlined general didactics of Waldorf education makes high demands on the management of Waldorf schools with regard to staff recruitment and development.

2.2 Klafki’s critical-constructive didactics

By evolving his theory of categorical education into critical-constructive didactics and the problem method of teaching, Klafki places his didactic “model on a new footing” (Jank & Meyer, 2009, p. 230). The abilities to co-determination, solidarity and self-determination are cited, and programmatically adopted, as the general determining criteria or didactic goals of a future-oriented, general education. These are to be realised by way of epoch-typical key issues using the problem method of teaching that also promotes a broad development of interests and abilities. Excellent examples of straightforward graphic juxtapositions can be found in Jank and Meyer (2009, p. 235) or Meyer and Meyer (2007, p. 124), making further elaboration unnecessary.

At a later stage, Klafki also introduces four sense dimensions of general education. There he adds a pragmatic dimension to the epoch-typical key issues and ascribes a central role to the promotion of aesthetic cognitive and formative capabilities and the understanding of epoch-spanning issues of humanity (Berg, 2003, p. 14).

Jank and Meyer (2009, p. 239) point out that the idea of the problem method of teaching “can only be realised if the colleagues, students and parents involved see themselves as a *learning school*”. In developing this thesis, they refer to organisational implications for the school - something Klafki himself derives from his idea of the problem method of teaching - e.g. the desire to keep selective or segregating aspects in the school’s structure to a minimum (no grade retention, heterogeneous composition of classes), or the adoption of main lesson block teaching. Elsewhere, Klafki claims for the teachers ample scope, both in terms of scheduling and structuring of their lessons (Berg, 2003, p. 28). This represents a further affinity with Waldorf education.

For many aspects of subject-specific learning, especially cognitive learning, Waldorf education applies the main lesson block teaching structure. Over a period of typically three to four weeks, a teaching subject is allocated approximately two school periods daily. Typically, these are the first two periods of the day, forming a focus in the day-to-day business of education for students and teachers alike. This explains why, in many Waldorf schools, this teaching structure has become known as 'main lesson'.

Due to the curricular autonomy of the teachers and the freedom in scheduling that the main lesson block teaching structure provides, many of the Waldorf school's didactic discussion processes are still very close to Klafki's critical-constructive didactics or his problem-based method of teaching. These didactic discussions are both about the role of epoch-typical key issues, e.g. with regard to the subject of media (Hübner, 2008), and about epoch-spanning issues of humanity, e.g. when the Song of the Nibelungs or Wolfram von Eschenbach's Parsifal is taught in main lesson German (Zech, 2002).

While, to the author's knowledge, this closeness to Klafki exists implicitly, there have been few explicit efforts on the part of Waldorf education to reappraise this affinity (Rohde, 2003). For example, in his description of the history and principles of the Waldorf curriculum, Gögelein (2007) cites as the leading principles human and developmental orientation, world and cultural orientation, child and situational orientation, and not least knowledge and exercise orientation, while referring to Klafki merely in passing.

2.3 Lines of discussion

To this day, both Klafki's theory of categorical education and his critical-constructive didactics give rise to discussions (Meyer & Meyer, 2007; Arnold & Lindner-Müller, 2012). In what follows, two lines of discussion are singled out and juxtaposed to positions advocated by Waldorf education.

First line of discussion: The role of the universal

Klafki argues that the aim of a didactic analysis is to reveal the teaching substance of an educational content by applying the didactic principles of the fundamental, the exemplary and the elementary. According to Jank and Meyer (2009, p. 220), of these "only" one concept "survives: that of the exemplary". In this, however, he includes the fundamental and the elementary when something special - transcending itself - reveals something universal, giving access to fundamental insights of the man-reality relationship (Jank & Meyer, 2009, p. 220).

Meyer and Meyer (2007, p. 61) discuss and criticise Klafki's position and argue: "The engagement of the self with the world in an educational context is a process of exploration where any content rendered accessible is necessarily something specific. If and to what extent this specific is, at the same time, also universal must be argued in detail; mere postulation is not sufficient". Something similar may be devised by demanding Klafki's theory of categorical education for the implementation of a curriculum without first discussing whether or not a particular curriculum fits his educational theory.

It has yet to be demonstrated that these criticisms by Meyer and Meyer have been absorbed into the main lesson block teaching of Waldorf schools: Waldorf education is all about finding "individual examples of high-density reality" (Wagenschein, 2008, p. 101) with the potential to reveal the universal according to Klafki. The structure of main lesson teaching is designed in such a way as to only be fruitful for educational content that shows this potential.

When, for example, Waldorf schools pursue phenomenological teaching approaches in main lesson science, priority is given to a series of experiments. These are designed to stimulate the students' independent thinking in order to derive intelligent structures inherent in the phenomena (Østergaard, Dahlin & Hugo, 2008). The aim is, initially to search for a sensory and real-life access, then to appreciate and finally to arrange the series of phenomena systematically. The intrinsic structures of sensory phenomena are eventually worked out, especially the causes that necessitate a phenomenon.

Second line of discussion: The role of an implicit, quasi-ontological assumption of stability

With reference to Türcke (1986), Jank & Meyer (2009, p. 219) point to another criticism of Klafki's theory of categorical education, one that may be made from a philosophical perspective. It alleges "that the concept of a double-sided, categorical exploration of the world contains a quasi-ontological assumption of stability as to the nature of the world, which is no longer acceptable in our time. The categorical exploration of the world can only 'work' if the educational needs of the learner are complemented by a corresponding, well-structured, even harmonious world of explorable, educational assets". Similar criticism can also be brought with regard to education in the medium of epoch-typical key issues. This also raises the issue of a didactic epistemology (Meyer & Meyer, 2007, p. 66).

Meyer & Meyer (2007, p. 65) meet this philosophical criticism with didactic counter-theses: "The exploration of the world is achievable only if, at least within the sheltered environment of the school, the educational needs of the learner have a corresponding, well-structured, harmonious world of educational assets". They continue: "Even if the 'nature of the person' and the 'universal substance' in the world didn't exist, we would need them in order to support the learning process of children and adolescents".

The argument brought by Meyer and Meyer is based on a similar ethos as that of Waldorf education, i.e. to adjust teaching and education to the needs of children and adolescents. – From a philosophical perspective however, the general didactics of Waldorf education is rooted elsewhere. It rather refers to an epistemological position Steiner developed in his early work. Broadly speaking, it argues that the act of thinking ties concepts to the individually occurring perceptions in a structure-forming fashion, thereby manifesting productively in the human consciousness what shapes the phenomena of the world (Steiner, 2012). Thus, cognition becomes an act that constitutes reality. While the status in which it emerges in the consciousness is objective, the nature of its emergence is subjective.

From the epistemological perspective of Waldorf education, the issues of the role of the universal and that of the man-reality relationship are not quasi-ontological but ontological ones: "Based on a conceptually realistic understanding, Steiner furthermore regards the concepts generated by thinking not merely as a person's subjective products but as ontologically founded entities that emerge partially, within the limited section of a given human act of thinking, but still on the basis of their entelechy" (Schieren, 2012, p. 77). Hence, the successful developing of the universal or conceptual out of the particular or exemplary, which the students encounter perceptually, would be an ontological participation experience. It is this epistemological position of Waldorf education that provides the legitimacy to find the universal in the specific.

3. The Waldorf school's main lesson block teaching as a didactic model

As outlined above, main lessons at Waldorf schools are taught as blocks, usually the first 90-110 minutes of every school day, covering a single subject over a period of three to four weeks. This teaching structure lends itself particularly well to cover new topics and broader correlations. If the aim of the lesson is to develop skills by continual practice and to cultivate ongoing learning, however, the format of consecutive subject lessons is often more appropriate.

In mathematics, for example, most Waldorf schools would teach more complex topics such as analytical geometry or the introduction of differential calculus in main lesson blocks, while many more detailed questions and associated exercises are taught in the subject lesson format. Physics lessons, on the other hand, are frequently limited to one annual four-week main lesson block, with supplemental subject lessons only being scheduled during exam preparation. Some schools also teach practical laboratory courses. – The number of main lesson blocks for a given subject, as well as their duration and combination with subject lessons, can vary widely between different schools.

While Waldorf education offers many suggestions for the model of main lesson block teaching with regard to comprehending an engagement with a teaching topic as an encounter, an experience, there is a concrete recommendation going back to Steiner for the structuring of lessons in phases. This phase structure

is supported not least by anthropological lines of argument. – Of these aspects, only one question is to be taken up here: How do phenomenological teaching approaches initiate life-filled encounters with a topic that is being taught?

3.1 Phenomenological teaching approaches

The conceptual approach of main lesson block teaching is close to Wagenschein's (2008, p. 101) assumption of a 'specific example of high-density reality' that also points to something universal, following a set pattern. The teacher's task is to shape the encounters with the world, with a reality, in such a way as to let these encounters be initiators of a cognitive process. In engaging in this cognitive process, students are empowered to reveal for themselves that which is universal or following a set pattern. The following are concrete examples of this from physics and history lessons. They are also intended to explain in detail the meaning of the more generalising term *phenomenological teaching approach* as used below.

Physics

A series of experiments starts with various tuning forks being struck to produce a chord. The teacher leaves the students to take in the sound experience. He then touches the prongs of some of the forks, resulting in those forks immediately ceasing to emit a sound. Touching a tuning fork near its joint, however, will have virtually no effect at all. Similarly, while striking the fork's prongs produces a clear sound, striking it in the joint area results in a dull sound at best.

If a tuning fork is struck and swiftly immersed in a bowl of water, the tone it produces appears lower during the immersion, and the action also causes splashing. Depending on the orientation during immersion, water will splash only sideways (one prong hits the water surface) or both sideways and upward (both prongs are immersed together). Finally, the students continue in small groups or teams, striking the tuning forks and touching each other's nose tips with the prongs (producing tickling) or setting the forks' bases on a number of objects (producing resonance).

Set-up, implementation and observation of the experiments are logged by the students. Moreover, if students also voice what they felt was beautiful, unpleasant or surprising, they will be able to relive these experiences in their memories in emotionally stimulating ways. This prepares for a situation in class where students can form stronger emotional bonds with their experiences.

Up to this point, the series of experiments is designed for the students to get involved as closely as possible with the encounter situation suggested by the experimental chain. Their real-life attitude allows them to approach the phenomena. The immediacy of the experience is the topic. While governing the sequence of the experiments, the concept of an objectified perspective remains implicit during this teaching phase.

When, in the next step of analysing the series of experiments, the teacher asks the question: "What happens to the tuning fork while it sounds?" students will soon figure out by themselves that the tuning fork is in motion, that the prongs must produce opposing lateral oscillations, as these are the only explanations for the splashing experiments. The transition to the up-and-down vibration of the handle may follow. Perhaps graphic representations of the various stages of the handle's longitudinal vibration or the lateral vibration of the prongs are produced.

The open question to initialise the analysis in class is chosen to maintain a close relationship with the process. Yet it demands that the students distance themselves from what they experienced. Other possible opening questions are: "What is the link between sound and motion?" or: "How are sound and movement connected?". Especially the latter question would represent an abrupt transition to an objective standpoint as it is aimed directly at objectifying umbrella terms. Therefore, the question: "What happens to the tuning fork while it sounds?" is a deliberate choice. It is a key element of a phenomenological teaching approach that puts a sensory or real-life revelation at the start of a path on which the students gradually step back from what they experienced in order to learn from the intrinsic structures thus revealed.

History

When concretely and vividly presented, history lessons empower students to form a vivid picture of a given historical situation and manage to immerse themselves in it, a similar encounter can occur, provided a real-life perspective is given initial prominence. Unlike the physics experiments, this experience is not a sensory one evolving before the students' eyes. Rather, it relies on their active participation in the events conveyed by the teacher.

For example, students can 'experience' French absolutism if their teacher presents the lesson in a descriptive way, incorporating vivid details e.g. of the rising ceremony of Louis XVI or the palace and grounds of Versailles. Beyond the delivery of mere information content, this approach requires a detailed knowledge of the court, the characters involved and the physical conditions of Versailles in order to provide the students with a vivid, revealing access, enabling them to turn true-to-life descriptions into concrete, inner images. The beginning of historical cognition is marked by the inner experience.

One approach to the understanding of history lessons is their contextualisation in a framework fundamentally rooted in the history of ideas, anthropology or philosophy. The aim is take what was made emotionally accessible in the initial teaching phase - often following emotionally charged partisanship ("What a waste of money!") - and, having gained a detached perspective, confront it with questions aiming to reveal a comprehensive historical consciousness.

Initially, appropriate questions are those that throw into sharp relief what is characteristic of the narrative. In this case, it may be the question: "What does it mean if there's a bedroom in the centre of Versailles rather than a chapel?" Based on such reflections on concrete events, the discussion in class can then characterise French absolutism as a cultural, social and political historical phenomenon which in turn will raise questions about the image of humanity and its political and social implications for the period, paving the way for the study of the ideas of the philosophical enlightenment and the demands of the French revolution. This may also be followed by deliberations about the present or future relevance of what has been learned (Schmelzer, 2000, p. 9).

Similarly to what was previously outlined in the context of physics lessons, a phenomenon is presented as an impactful encounter so as to enable students to reveal intrinsic structures and continuing perspectives. These enter into the students' awareness by their gradually stepping back from the phenomena and instead taking a more general standpoint.

General characteristics of phenomenological teaching approaches

In the main lesson block teaching of Waldorf schools, phenomenological approaches play a central part. They are a key feature of this didactic model. They are a path to taking a specific example and revealing the universal within it, which may also be fundamental for the man-reality relationship, and can thus show an affinity with Klafki's educational-theoretical deliberations. They have a long tradition in scientific subject-based didactics. Their origins and orientation were most recently outlined in a synoptic article by Østergaard, Dahlin and Hugo (2008).

The authors address, inter alia, the chasm that students can experience between the immediate, sensory, embodied perception of a natural phenomenon, and the concepts with which the phenomenon is explained or scientifically presented. They discuss to what extent phenomenological teaching approaches are able to bridge this gap in an orderly process and thereby live up to their claim of presenting scientific subjects in a compatible, interesting and accessible way. In other words, to what extent do they promote participation experiences.

Fuchs (2008) claims that the above-mentioned chasm is inherent in the scientific programme of the modern era, where, following a reductionist method, the "originally real-life experiences" are split into "physical-quantitative" and "subjective-qualitative components" (p. 18). In everyday scientific practice, the constructs of a quantitative explanation are then established as the 'actual' reality that produces the real-life experience. The impression of being at one with a phenomenon and embedded in it may thus be replaced by a feeling of alienation, as any real-life or qualitative experience becomes a subjective add-on of the 'actual', quantitative reality.

Numerous suggestions for the structuring of phenomenological teaching approaches are specifically not based on a subject/object separation as characterised by the causal construction Fuchs describes. In physics teaching, for example, the transition from an integrated to a detached observer perspective has been adopted as a didactic medium that maintains a differently oriented, dialogue-based judgement disposition (Grebe-Ellis, 2005; Sommer, 2005). The sensory and real-life approach is initially sought and appreciated (integrated perspective) and then arranged in systematic sequences of phenomena. Finally, the intrinsic structures of the sensory phenomena are to be worked out; in particular, the causes that necessitate a phenomenon (detached perspective).

Theory construction proves to be a path on which students can gradually position themselves at a distance to their experiences and then utilise the overview gained to learn to identify intrinsic structures. Participation and observation thus become complementary modes, characterising cognitive acquisition and process (Grebe-Ellis, 2005, p. 38) that students can embrace and transduce into each other transparently. They 'are there' when they discover the laws. It is the thinking experiences they extract from immediate events which are central, not the external causes.

This phenomenological teaching approach, illustrated by the example from the didactics of physics, has a more general perspective: Participation and observation as complementary modes within a cognitive process may be generalised in that the transition from a personal, real-life attitude toward a naturalistic, objectifying one proves to be a characteristic of such an approach, which overarches the subject. The general principle is that of the occurrence of an experience we seriously engage in, and the breakthrough to an intelligent structure that we grasp by way of reflective observation.

Phenomenological teaching approaches enable students to make a specific transition from their own, subjective experience to objective observation. The dichotomous conceptual pair of subject and object no longer characterises an insurmountable barrier. Instead, the barrier becomes a threshold that must be overcome intelligently.

The substantial aspect of education, i.e. that which has been revealed by way of a phenomenological approach, has the potential to form a particularly strong, interlacing bond with the formal aspect of education, for it is the formal aspect that is perceived as the student's evolving personality in its transition or its cognitive achievement, moving from a real-life perspective to an objectifying one. From this perspective, phenomenological teaching approaches represent a differentiated view of Klafki's categorical education.

3.2 Phenomenological teaching approaches – Questions and connections

The connection with Steiner's epistemology

The central role of phenomenological teaching approaches in the general didactics of Waldorf education may become plausible when considering its connection with Steiner's epistemology: As outlined above, Steiner argues that the act of thinking ties concepts, in a structure-forming fashion, to the individually occurring perceptions thereby manifesting productively in the human consciousness what shapes the phenomena of the world (Steiner, 2012).

Thus, phenomenological teaching approaches are an attempt to set into practice what corresponds to this epistemological standpoint. From this perspective, the aim is to take students through cognitive processes that prevent their thinking from becoming stuck in patterns removed from the phenomena due to prejudices, premature judgements or following set models. Rather, their thinking is empowered in order to "adapt", according to Goethe (1966), "to amalgamate, as it were, rationally" to enable them to participate productively in what actively shapes the world's phenomena. As explained above, this has an ontological dimension for Steiner.

Steiner himself took the reverse approach. He developed key aspects of his epistemology based on his studies of Goethe's scientific cognitions. This is also apparent from the title of one of his epistemological works which includes the wording 'The Theory of Knowledge Implicit in Goethe's World Conception' (Steiner, 1940). Goethe himself pursued a phenomenological approach in his scientific studies. Picking up

on these connections, Schürer (1998) conducted detailed studies of the methodological and philosophical fundamentals of Goethe's scientific cognitions.

While phenomenological teaching approaches have epistemological connections with, inter alia, Goethe, Steiner or Schieren, a reference to those authors is not imperative. Varela (2008, p. 120), to name but one other author, claims: "It is precisely the programme of phenomenology that is crucial for modern cognitive science: To research, without prejudice or premature judgement, one's own experiences and perceptions; to include oneself as researcher in the reflection so as to avoid a disembodied, purely abstract analysis."

Epistemology and the teacher's lesson planning

While Steiner's epistemology is therefore not necessarily *the* line of argument for phenomenological teaching approaches, it certainly is one possibility. As a consequence, teachers who base their lessons on phenomenological teaching approaches need not follow Steiner's epistemology. This specifically includes Waldorf teachers. Nevertheless, phenomenological teaching approaches have a strong affinity to epistemological issues that examine whether a subject/object dualism determines the man-world relationship.

With regard to a concrete lesson, and independent of their epistemological position, teachers need to be aware of, or decide how a chosen educational content can unfold impactfully and then develop seamlessly into an objectifying standpoint. In the implementation of this didactic approach, students will then experience their teacher's professional expertise. The teacher's epistemological position must not become the topic, however, if Waldorf education is to be characterised by an undogmatic teaching climate.

This is not to say that individual teachers cannot ask themselves whether or not the thinking experiences they have in the course of phenomenologically initiated cognitive processes coincide with what Steiner develops in his epistemology on the subject of thinking. In such a case, the handling of epistemological aspects of Waldorf education would be characterised by questioning and looking for coincidences. The teachers would rely on their own thought experiences, thus avoiding a dogmatic course of action.

Questions for the didactic analysis

Phenomenological teaching approaches may be integrated into a didactic analysis and a perspective schema for lesson planning, as suggested by Klafki (Jank & Meyer 2009, p. 205 & p. 236). Nevertheless, certain questions are given prominence.

With regards to physics teaching:

How is a series of experiments to be set up and executed in order for the unfolding of the experiments to stimulate interesting questions, and to produce paths to an understanding based on their sequence?

Can the progress of the experiments itself reveal that they represent basic facts rather than artefacts?

Is the progress of the experiments both descriptive and complex? Are the experiments emotionally accessible for the students, do they stimulate cognitive processes? Could the students not get the impression the laws of physics are merely hidden within experiments, and they are supposed to find them - much like hunting for Easter eggs?

Does the sequence of experiments have potential for open questions?

With regard to the subject of history, the following are possible questions:

What does a teacher's presentation have to include in order to depict a consistent, accessible context that avoids the suggestion of one-dimensional patterns of interpretation?

What constitutes the exemplary nature of the chosen object? To what extent does its nature transcend that of a singular instance, or to what extent is it the expression of an underlying, causal event? To what extent is the underlying event, in turn, modified, individualised or even induced by the singular instance?

Is the presentation sufficiently vivid and concrete in order to turn the event into an experience rather than let it remain mere information? Does it enable emotional participation that triggers independent judgement in identification with or opposition to the presentation? Does the presentation allow for a variety of judgements and thus stimulating discussion and debate?

Does the presentation have potential for open questions as well as basic anthropological or philosophical considerations, or even considerations for the present or future?

Possible general questions would then be:

Where can a phenomenon develop in original ways that stimulate interest? Where does it move *out of itself* and toward a generalising understanding?

To what extent is it a stand-alone phenomenon? Where is it more of an accidental nature?

Are the intended questioning processes nuanced, and do they not represent a naïve search task?

Are there good, open questions that stimulate processes of independent thinking and understanding, and point to wider contexts?

In Waldorf schools, phenomenological teaching approaches are implemented within the didactic model of main lesson blocks. They are based on a specific, phased structure devised by Steiner (Steiner, 1986, p. 45) and comprising three phases. How this didactic model becomes a structure model for teaching is the subject of a separate debate. For an example for physics lessons, see Sommer (2010).

4. Conclusion

The reflections on the role of general didactics in Waldorf education presented here were based on their anthropological and epistemological positions.

The fundamental, anthropological position chosen here is that of a free personal development based on the assumption that self-development is both possible and also a source of social renewal. In Waldorf education, teaching and learning processes - and especially curricular decisions - aspire to be in harmony with the students' potential for development.

The didactic model of main lesson block teaching forms the school's general didactic framework for subject-based didactics. There, the students initially perceive a topic as real-life. It follows a phase where the emotional involvement with the educational content is the main focus. This phase provides the possibility of a transition enabling the students, by means of an objectifying attitude, to subsequently achieve their cognitive learning objective.

This process is linked to a specific, phenomenological teaching approach. It is based on the use of "specific examples of high-density reality" (Wagenschein, 2008) with the potential to reveal the universal in the particular. General contexts, which students acquire at a reflexive distance and with an objectifying attitude, evolve from real-life, special experiences.

It becomes apparent that the phenomenological teaching approach can be deliberated against the backdrop of Klafki's (1964) theory of categorical education and specifically adopted: The substantial aspect of education, i.e. that which has been revealed by way of a phenomenological teaching approach, has the potential to form a particularly strong, interlacing bond with the formal aspect of education, as it is the formal aspect that is perceived as the student's evolving personality in its transition, moving from a real-life perspective to an objectifying one.

With reference to Türcke (1986), Jank and Meyer (2009) criticise Klafki's theory of categorical education involving a quasi-ontological assumption of stability regarding the nature of the world. With regard to the epistemological position of Waldorf education, the issue is not just quasi-ontological, but ontological: In thinking, the students tie concepts to the individually occurring perceptions in a structure-forming fashion,

thereby manifesting in their consciousness what shapes the phenomena of the world. – The epistemological position of Waldorf education understands ideas productively and performatively. Reversing the criticism of Jank and Meyer, phenomenological teaching approaches can be identified as the consequential complement of their epistemological position.

References

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

- Sommer, W. (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. *RoSE: Research on Steiner Education* 1 (1), 33-48 & 1 (2), 53-63.
- Steiner, R. (1985). *The Renewal of the Social Organism. Twenty Articles From The Newspaper 'The Threefold Social Order', 4. The Threefold Social Order and Educational Freedom*. Hudson, New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1940). *The Theory of Knowledge Implicit in Goethe's World Conception with Specific Reference to Schiller*. Hudson, New York: The Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2012). *Erfahrung und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Türcke, C. (1986). *Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mücken didaktisierter Wissenschaft*. Lüneburg: Dietrich zu Kampen.
- Varela, F. (2008). „Wahr ist, was funktioniert“. In B. Pörksen, *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Wagenschein, M. (2008). *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.
- Zech, M. (2002). Von gestern oder zeitgemäß? Die Nibelungensage als Unterrichtsstoff. *Erziehungskunst* 1, 11-18.
- Zech, M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Creativity and Consciousness

William A. Adams

Brandman University, California / USA

ABSTRACT. I propose that creativity is a natural phenomenon, part of the very structure and function of consciousness. Following Rudolph Steiner's advice that we need not be slaves to the doctrines of physical science, this proposal is presented as a "finding" based on a method of empirical observation called scientific introspection. The method involves, in part, a meditative practice of radical withdrawal of attention from self and world, until the basic epistemological dualism between subjectivity and objectivity is broken. The result is a period of nothingness described as a *Black Hole* of non-experience. Following that period, consciousness and self-consciousness resume, often with profound, integrative experiences of holism and unity. Through examination of the dissolution and reformation of epistemological dualism before and after the Black Hole of non-experience, one finds that the fundamental transaction between subjectivity and objectivity involves a spontaneous act of creativity. An analogous act possibly drives the causal efficacy of the *Black Hole* in producing subsequent integrative experiences. Synthesizing these findings and inferences, the outlines of conventional creative experience can be discerned, and can be understood as expression of the basic structure and function of consciousness. Implications for socialization and education are discussed.

Keywords: creativity, consciousness, meditation, empiricism

ZUSAMMENFASSUNG. Ich behaupte, dass Kreativität ein natürliches Phänomen und unmittelbar mit Struktur und Funktion des Bewusstseins verbunden ist. In Anlehnung an Rudolf Steiners Hinweis, dass wir nicht den Lehren der Naturwissenschaft verfallen müssen, wird dieser Vorschlag als eine „Erkenntnis“ auf Grundlage einer Methode empirischer Beobachtung vorgetragen, die man als wissenschaftliche Selbstbeobachtung bezeichnet. Dazu gehört u. a. eine meditative Übung des radikalen Aufmerksamkeitsentzugs gegenüber dem Ich und der Welt, bis der grundlegende epistemologische Dualismus zwischen Subjektivität und Objektivität gebrochen ist. Das Ergebnis ist ein Zeitraum des Nichts, „der als schwarzes Loch der Nicht-Erfahrung“ bezeichnet wird. Anschließend kehren Bewusstsein und Selbstbewusstsein zurück, und zwar oft mit tiefgründigen integrativen Holismus- und Ganzheitserlebnissen. Eine genauere Untersuchung der Auflösung und Neubildung des epistemologischen Dualismus vor bzw. nach dem schwarzen Loch der Nicht-Erfahrung zeigt, dass an dem grundlegenden Vorgang zwischen Subjektivität und Objektivität ein spontaner Akt der Kreativität beteiligt ist. Eine entsprechende Handlung treibt möglicherweise die kausale Wirkungskraft des schwarzen Lochs durch das Hervorbringen anschließender integrativer Erlebnisse an. Im Zusammenfassen dieser Erkenntnisse und Folgerungen lassen sich die Umrisse konventioneller kreativer Erlebnisse ausmachen und als Ausdruck der Grundstruktur und -funktion des Bewusstseins verstehen. Es werden die Auswirkungen für Sozialisation und Erziehung behandelt.

Schlüsselwörter: Kreativität, Bewusstsein, Meditation, Empirismus

Introduction

I propose that creativity is a natural phenomenon, part of the very structure and function of consciousness. Although "creativity" is a modern term, coined only in the 19th century, and human, as opposed to divine,

creativity is an idea that arose in the Renaissance, I appropriate the term to describe a sub-personal function of consciousness that gives rise to what we recognize as everyday creativity. After describing that fundamental creativity, I consider some practical implications for socialization and education.

My description of fundamental creativity is presented as an observational finding, not a speculation. It could almost be called an empirical result, except empiricism requires the consensus of a reference community about an observation. At this time, I have only the observation, which any interested person can confirm or disconfirm. It is necessary then to present my observational method, so others may participate in discussion of the finding.

Methodological Considerations

Any discussion of the structure and function of consciousness must involve introspection, because we have no other access to the mind. Science is limited to observation of physical objects and events. The brain can be scientifically observed because it is biological tissue. Behavior can be observed because bodies are physical objects.

Non-material objects, such as thoughts, ideas, images, judgments, and memories, are not amenable to scientific observation. Nor can mental phenomena be inferred from scientific observation. We could analyze a stone, or a brain, down to the last subatomic particle, and we would find nothing to suggest the existence of consciousness. We are aware of mental experience only because we mentally experience it.

Understanding the nature and content of consciousness therefore requires introspection. It is difficult to say exactly what introspection is, or how it works, but there is no denying that we have the capacity for it, and it is fortunate that we do. We would be utterly blind to ourselves without it.

Despite the critical importance of introspection for examining the mind, scientific psychology rejects it, leaving the discipline in the awkward position of having no adequate methodology to study its chosen topic. Some reasons for that paradox are historical.

As modern science developed in the late nineteenth century, psychology, as an intellectual discipline, had to make a choice: go with scientific empiricism or remain a premodern, unscientific mixture of speculative philosophy and religion. Unanimously, psychologists chose science, with the consequence, not fully appreciated at first, that observations would be restricted only to what could be publicly observed through the senses. That restriction disallowed introspection, which does not use sense receptors (there are no inner eyeballs), and is not public (each person has access to only one mind). By restricting psychology to empirical observation, the discipline survived as a modern, intellectual field of inquiry, but one without a suitable methodology.

Most psychologists know there was a school of introspective psychology that flourished in Germany and America from the last years of the nineteenth century to the early twentieth. Wundt and Titchener believed they were doing “scientific introspection” by reporting mental experiences in response to sensory stimulation. They put enormous effort into the technical control of the sensory stimulation, and glossed over the other part, how they were able to introspect on their mental experience. Eventually, the method was exposed as inadequate. Scientific psychology had to become truly mindless to survive, and once that realization became widespread, introspective studies of the mind were eclipsed by behaviorism, which did not even pretend to address the mind.

The emergence of cognitive psychology in the 1960s seemed to offer a compromise. Scientists would observe a person’s behavior and infer the presence and characteristics of unseen mental events. For example, if I ask you to memorize a list of words and recite them back, I can count how many and what kind of errors you make. From that empirical information I can infer something about human memory, for example, its capacity and decay rate.

That approach relies on the same finesse the early introspectionists used. Although the observations of verbal performance constitute a collection of scientific facts, subsequent inferences about the mind amount to unverifiable, lightly constrained conjecture. Inference is used widely in science, of course. From spectroscopic

observations of starlight, we can infer the composition of distant stars. Unlike the physical sciences however, in cognitive science there are few constraints on the conclusions that might be drawn from the observations. Psychology has no underlying science of spectroscopy, itself resting on an atomic theory derived from empirical observation. We observe a sample of verbal behavior, then what? It's a scientific dead-end.

We don't know how words get their meaning, or exactly how reading comprehension works, or even what it means to "memorize" something. We don't understand what "paying attention" is or what a person is doing when they report what they remember. We don't know why people forget or remember anything. There is no chain of scientific reasoning to support inferences about the mind from the observed facts. So we cheat. We use introspection and empathy to imagine that we have "observed" human memory. But introspection is scientifically illegitimate, and empathy is largely undefined.

If people disagree on what the proper inference is, there is no way to resolve the dispute in cognitive psychology because no mental events have ever been scientifically observed, and there is no causal chain from the observed facts down to more fundamental facts that could support an inference. The inferences we are asked to make about mental processes are unwarranted.

Thus, modern cognitive psychology has not changed much from the failed introspectionist efforts of the 19th century, and for the same reasons, still lacks a genuine scientific method that allows study of the human mind. Some students of this problem urge an immediate return to behaviorism (e.g., Uttal, 2004), but that is no answer, because behavior is merely a sequence of uninterpretable muscle spasms unless you presuppose that you understand its purpose, and for that, you must use introspection, along with many other unscientific assumptions about intentionality, empathy, homology, and intersubjectivity. What psychology needs is a legitimate, scientific introspection that does not have to be smuggled in through the back door.

Can there be a scientific introspection? History might suggest not. Closer consideration however, reveals reasons why it could be possible.

Just as in empirical science, introspection examines sense experiences and their consequent products. John Locke, founding father of empiricism, allowed that higher-order empirical knowledge is produced by organizing sensory experience into patterns and drawing inferences. Introspection can be construed as the mental processing that produces such higher-order knowledge. The difficulty, as the early introspectionist school discovered, is that it is not always apparent how to trace a higher-order mental object back to raw sensory experience, so factual matters may become confused with opinions. That is a procedural problem to be engineered. It is clear however, that introspection can, in principle, operate in an empirical context and should not be arbitrarily banished.

More to the point, scientific observation itself depends on introspection. Sensory experience must be reported, or at least conceptualized. If you do not conceptualize your experience, you are just daydreaming. How does one conceptualize experience? One mentally interrogates it. To mentally interrogate mental experience is the definition of introspection.

Red is a mental experience. Cold is a mental experience. Pain is a mental experience. Introspection is the only way to identify and conceptualize a sensory experience. We must say then, that empirical science intimately entails introspection, so there is no metaphysical contradiction between them.

At the present time, introspection is not well-defined. Its components and procedures need much articulation, but the same is true for ordinary perceptual observation. Since the time of the ancients, through the empirical philosophers, and for most people even today, a person is a passive recorder of sensory data, a wax tablet that receives impressions, a computer that registers inputs, a camera that records snapshots. There is ample research to show that this view is incorrect. Instead, perception is an active, intentional, and constructive process (e.g., Gibson, 1966, 1979; Noë, 2004), as is introspection. To find practical compatibility between perceptual and introspective empiricism, both processes must be analyzed carefully.

Perceptual observation is successful because humans have the same sensory biology, and for comparably socialized individuals, similar ways of interpreting sensory data. A group of people can stand around a

yellow tulip, point, and agree, “Yes, it is yellow.” We agree on simple observations with such a high degree of reliability, it forms the basis of empiricism.

Consensus is not unanimity, and today’s scientific disagreements often turn on exotic theories and arcane statistics, but everybody knows that when disputes cannot be resolved in argumentation, we go back to the laboratory, gather around, and point at some litmus strips and say, “Blue or pink?” We want to believe that empirical facts depend on observation alone, but actually they depend on observation and consensus, for if the latter is not forthcoming, there is no fact, only a collection of opinions.

With that understanding, one can see further how scientific empiricism could be extended, via introspection, to the immaterial world of psychological phenomena. Observations of mental events can be made by individuals following control methodologies that minimize bias, then the individuals discuss their observations using standardized language that minimizes confusion, and arrive at a consensus about what was observed. That establishes an empirical fact. A methodology of this type could be used to develop introspective exploration of consciousness. I have described such a methodology in my book, *Scientific Introspection* (Adams, 2012).

Introspection is not only compatible with empiricism, it is essential for properly understanding that doctrine. Even so, there are many objections to introducing introspection into the fold of empirical science, such as the apparent privacy of introspection. It is too much to address those objections in this short space, but I have done so elsewhere (Adams, 2012).

This brief methodological examination of the role of introspection in scientific psychology brings forth these points: 1. It is necessary to use introspection in scientific psychology; 2. Despite the historical stigma attached to introspection, it is not metaphysically incompatible with scientific empiricism; 3. Introspection can be defined and procedurally engineered to overcome standard objections to it as an empirical, scientific tool.

Such methodological and epistemological considerations allow me to agree with Rudolph Steiner’s advice that we need not be slaves to the doctrines of physical science. By closely examining introspection, we can find a way to empirically explore the nature of consciousness. Steiner emphasized that the spiritual world can be understood objectively (empirically, I would say). I interpret “spiritual” to mean intuitive and conceptual, but not extra-human or supernatural. There is nothing in my formulation of empiricism that questions a commitment to naturalism.

So now the application. I used the proposed method of scientific introspection to explore the nature of my own consciousness, and presuming equivalent sub-personal structures and functions for people with comparable socialization, I offer several findings for replication and discussion, leading to consensus (or not). The findings presented here are: 1. The presence of a black hole of non-experience at the center of consciousness, 2. The inherent instability of subjectivity, and 3. The central role of creativity in the constitution of consciousness.

Finding 1: The Black Hole of Non-Experience

The observational method of scientific introspection involves two movements of consciousness. The first is a willful, practiced, self-control, producing a journey inward, away from the thoughts and images of ordinary experience. The second is a relaxed, passive period as consciousness moves back to ordinary awareness. I call these two movements “Folds,” the Inward Fold diminishing ordinary consciousness to a zero point, followed by a reversal of direction and an Outward Fold expanding back to ordinary awareness. The unavoidable spatial language of the description is metaphorical.

For execution of the Inward Fold, I rely on classical meditative techniques described by Patanjali’s *Yoga Sutras* (e.g., Hartranf, 2003). There are a variety of meditative techniques that accomplish equivalent management of consciousness (e.g., Wagemann, 2011). In Patanjali’s technique, the ego, the subjective “I,” is radically withdrawn from all objects of attention, until the epistemological dualism between subject and object is broken. At that point, there is no possibility of knowledge, or of conscious awareness of any kind.

Experientially, the flame of awareness flickers out. What remains is not darkness, but absence. A period of non-experience ensues, similar to dreamless sleep, in which one has no awareness of self or world, presence or absence. One is, experientially, non-existent. I call that period the Black Hole of non-experience.

After a period of time (assessed in retrospect), the Black Hole terminates, and ordinary consciousness slowly and gradually recovers, beginning the Outward Fold. I have inferred that for myself, the duration of the Black Hole is no longer than about 20 minutes, sometimes only a second or two, with a mean duration of around 5 minutes.

I would like to emphasize the blackness of the Black Hole. As in most non-REM sleep, one has no conscious awareness of any kind, no sense of personal identity, no feeling of being located in time or place, no intuition of self-existence. The continuity of physical embodiment prevents complete disjunction between the Inward and Outward Folds, and also explains the remarkable fact that when the cycle is complete, we feel we are the same person we were before.

Others reporting on meditative experience describe the turning point of the journey as a deeply integrative experience, rather than a disjunctive nothingness, (Wagemann, 2011). A sense of oneness is more consistent with Steiner's emphasis on the ultimate unity of all experience. I suggest that the discrepancy is due to divergent observations, or imprecise language, or both. During the Outward Fold, deeply profound integrative experience is common, corresponding to what others have called Samadhi (Suzuki, 1969), peak-experience (Maslow, 1963), or cosmic consciousness (Bucke, 1901). Such moments of emotion and insight, I locate firmly in the Outward Fold, not at the apogee of the meditative journey. It is not surprising if observers fail to notice a brief period of non-experience, because there is nothing to notice: it is an *absence* of experience. Patanjali does not name a phenomenon like the Black Hole, but he does describe integrative phenomena of the Outward Fold, which he claims are direct consequences of the meditative experience overall. Though experienced in the Outward Fold, I attribute the source of the integrative phenomena to the Black Hole.

One may infer some characteristics of the Black Hole from observation of the crepuscular Inward and Outward Folds. On the Inward Fold, as attention gradually withdraws from the world, one retains enough self-awareness to notice and control that gradient (and, frustratingly for meditators, its occasional reversal). The process is not so different from self-observation while falling asleep. One observes a gradual and steady diminution of awareness of one's surroundings, perhaps passing through a stage of hypnagogic imagery, finally leading to nothingness, which one later interprets as having fallen asleep, or in the case of meditation, having introspectively disappeared into the Black Hole. The condition of the Black Hole is probably not sleep. Sleep and meditation produce distinctive brainwave activity, and also, a meditator usually sits in an upright posture that would be difficult to maintain in sleep.

The Outward Fold occasions the holistic, integrative, and insightful experiences reported by so many meditators. These experiences are the main reason many people meditate, and without them, there would be little point to the practice. I attribute these phenomena to causal efficacy of the Black Hole, for they do not occur if the Inward Fold is not carried to completion. For the practice of scientific introspection, the most significant of these effects is a heightened intuition, which allows one to examine anew, not only ideas and objects of interest, not only the nature of one's own motivation and subjective functioning, but especially, the epistemological subject-object relationship itself. I have described the nature of such insights and given examples, in Adams (2012). How the Black Hole generates such acute insights is unknown.

Finding 2: The Inherent Instability of Subjectivity

The qualities of the Black Hole are not susceptible to direct observation, since observation depends on the epistemological dualism of subjectivity and objectivity, and that relationship is deliberately broken during the Inward Fold. However, the Inward Fold is a gradual, directed process, and it is possible to examine the fading of consciousness right up to the cusp of the Black Hole. Such examination reveals the relationship between subjectivity and objectivity. Another opportunity to examine that relationship occurs as consciousness gradually resumes on the Outward Fold.

Examining that epistemological relationship, one notices that subjectivity is the locus of activity, directing intentionality toward objectivity. Objectivity is not active, and does nothing. There are many definitions of intentionality, but keeping with Brentano (1874), in this context it is a motivational act, a gesture of interest toward some psychological object. Metaphorically, subjectivity represents a “self,” directing its attention toward that which is not-self, with the intent of consuming the alien other to itself. This activity is intrinsic to subjectivity, that is, not an effect of any other entity or process. Because subjectivity is always in tension between self and other, it is inherently unstable.

The instability of subjectivity is due to its “self-relating” quality. I take the term, “self-relating” from Hegel (1807). Subjectivity constitutionally includes a proto-self-awareness of its own existence that distinguishes it from objective existence. Objectivity is a “brute” existence, compared to subjectivity’s self-relating existence. Sartre (1947) expressed the idea by saying that subjectivity exists “for-itself” (*pour-soi*). Zahavi (2006) described subjectivity as internally fractured by a self-alienation that defines alterity or otherness. Subjectivity, he wrote, is not only self-relating, but self-alienated, containing a “radical alterity,” within itself (pp. 91-94). That is consistent with my observation.

Subjectivity is proto-aware of entities other than itself. Intentionality is a spontaneous gesture of interest toward that otherness. Intentionality from subjectivity to objectivity defines the first element of consciousness. If all goes well, the arrow of subjective intentionality is followed by accommodation of the objective target, in which its brute objective existence is transformed into self-relating subjective existence. That accommodation satisfies the intentional act and the completed cycle defines a quantum, the smallest granularity of consciousness.

At the moment of satisfaction, the intentional act is effectively cancelled, as subjectivity metaphorically digests its objective meal, enjoying the sense of unity and wholeness that comes from overcoming its alienation from objectivity. With the intentional object consumed, satisfaction is thus a moment of non-duality.

In non-duality, there is no possibility of conscious experience. Each moment of satisfaction is a moment of stillness, of no mental activity. Paradoxically, each mental cycle ends in its own annihilation, a condition congruent with the Black Hole of non-experience.

However, even when a specific intentional act of subjectivity is satisfied, subjectivity itself is still unstable. It is not teleologically satisfied in a larger sense. There is more objectivity to be had. Like a child who eats a cookie then screams for more, subjectivity is motivated by its own structural bifurcation to recognize alterity again, and to issue another intentional act, which I characterize as an act of fundamental creativity, because it is a shot-in-the-dark, directed toward an unknown, or hypothetical objective target. (This is whole-person language used to describe subpersonal and preconscious dynamics by analogy).

From the unipolar non-consciousness of non-duality, subjectivity’s follow-up intentional act is one of creativity, one that defines the next object. Though merely a hypothetical and imagined object, the intentional target is enough to re-establish epistemological dualism and restart the engine of consciousness for another cycle. The ongoing, continuous flow of ordinary consciousness thus depends on, and is driven by, innumerable micro-acts of fundamental creativity that keep the engine running. The so-called stream of consciousness is not a stream after all, but a sequence of discrete events in which consciousness rapidly flickers in and out of existence, perhaps analogous to the way in which binary data underlie the continuous experience of hearing digitally recorded music.

Finding 3: The Role of Creativity in Consciousness

The Black Hole of non-experience commences when the Inward Fold leads to a complete loss of the subject-object relation necessary for consciousness. What then causes the re-establishment of that dualism? Or looking at it from another angle, once a meditator falls into the Black Hole, why does that state of non-experience not persist forever?

The Black Hole does not persist forever. In meditative practice, one simply realizes at some point that

self-awareness and world-awareness have begun to return. It is as if the Black Hole has “spit out” self-awareness, because its rebirth is not due to any act of will on the meditator’s part.

From analogy with the dynamics of epistemological dualism in ordinary consciousness, just described, it is a reasonable supposition that the Black Hole restarts awareness with an act of creativity. If true, we can distinguish two levels of fundamental creativity. One is the micro-creativity that restarts the cycle of consciousness after each moment of subjective satisfaction, and the other is an analogous macro-act of creativity that rescues consciousness from the maw of the Black Hole of non-experience during meditation.

Combining these two types of fundamental creativity, we can discern the outlines of ordinary personal creativity, which usually begins with a great deal of preparation, study, exploration, focus, and effort. The penultimate creative moment is one in which the urge to act further is inhibited. One withdraws attention from the situation. Following that period, sometimes called the “incubation” period, if we’re lucky, we say “Aha!” and see some situation in a new, unexpected way. That insight is driven by the subpersonal creative dynamics inherent to consciousness, as described.

My conclusion is that every act of consciousness, every perception, memory, comparison, judgment, conclusion, and insight, is borne of one or more acts of fundamental creativity, when, after a moment of non-dual stillness, self-relating subjectivity creatively exercises intentionality toward a hypothetical object, setting the next cycle of consciousness in motion. The next cycle is disjunctive from the previous, not strictly bound by it, not a direct causal consequence of the prior experience, and it therefore has a high degree of freedom that could admit a change in vector.

In the ordinary stream of everyday consciousness, an experienced change in the vector of consciousness might be slight, simply “the next thought.” In the more carefully controlled mentation of traditional creative work, such as in the arts and sciences, the change in direction after a moment of stillness can be very noticeable, even a breathtaking “eureka moment.” After the extremely intense control of consciousness in yoga meditation, the change in direction after emerging from the Black Hole can be a long-lasting cascade of astonishing, life-changing moments. All these changes depend on fundamental creativity, an intrinsic function of self-relating subjectivity that defines the nature of consciousness. Creativity is thus inherent in every mental act, large or small, and is required to sustain conscious existence. Creativity is thus the answer to stasis, stillness, oneness, unity, and death.

Implications for Socialization and Education

As described, creativity is at the core of consciousness. There can be no such thing as a conscious but non-creative person. Variation in manifestation of conventional creativity is accounted for by degree of expression of the underlying phenomena.

Why would educators want to increase conventional creativity for its own sake, for example, by exposure to arts resources and practice in using them? Why put a high value on manifest creativity, if, as proposed, it is simply a function of basic consciousness? That’s like valorizing circulating blood or regular breathing.

One answer is that conventional creative activity is a proxy for direct management of consciousness, a difficult endeavor. If humans can be defined as conscious and self-conscious beings, there is existential pleasure to be had in exercising and managing (celebrating) one’s true nature, often and well. But how could that be done, practically?

Intentionality is a kind of motivation, an interest or desire, directed at something other than oneself. Its essential goal is not acquisitive, though lack of understanding often mistakenly suggests that. Rather, the goal is to recognize, then come to accommodate, or know, that which is not oneself, whether the alterity is a thing, a situation, an idea, or another person. Intentionality is ultimately an epistemological motivation, to know the other and to make what is alien, familiar.

To satisfy an intentional act, the targeted other is absorbed (in whole or in part; usually in part) into

oneself. Accommodation of the other requires a reconfiguration, reconceptualization, or expansion, of the subjective self, and that in turn requires temporary suspension of further intentional activity. The subjective self must be still, at least for a moment, to absorb the other.

Learning to manage consciousness at the macro, personal level then involves 1. learning to distinguish self from not-self; 2. motivation to know the other (e.g., curiosity); 3. generation of exploratory intentional activity toward the other, alternating with 4. suppression of intentional activity (stillness) to allow accommodation of the other, and followed by 5. a creative renewal of the whole cycle.

I have elided much complexity between analysis of the subcomponents of atomic consciousness, and the holistic processes of creativity commonly understood. However, if the analogy is persuasive, it explains how creativity is inherent to the nature of consciousness, and why it is worthwhile to learn to manage consciousness by exercising creativity at the whole-person, and interpersonal levels.

Without ongoing and vigorous attempts to manage consciousness, a person is like a particle detector in some great scientific experiment, waiting to be struck by an experience and then recording it, but without knowing why. By contrast, a fully functioning person vigorously chews up the scenery of objectivity, actively, creatively looking to expand the scope of self by incorporating more of the world into it. Such persons actualize their nature as conscious beings.

References

- Adams, W. A. (2012). *Scientific introspection: A Method for investigating the mind, Revised Edition*. Kindle e-book, Feb. 2012, online at <http://williamadams.blogspot.com/>
- Brentano, F. (1874/1973). *Psychology from an empirical standpoint*. London: Routledge & Kegan Paul. Online at http://www.4shared.com/web/preview/doc/h3Ui6m_c
- Bucke, R. M. (1901). *Cosmic consciousness*. New York: E.P. Dutton. Online at http://djm.cc/library/Cosmic_Consciousness_edited02.pdf
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Hartranft, C. (2003). *The Yoga-Sutras of Patanjali*. Boston: Shambhala.
- Hegel, G. W. F. (1807/1967). *The phenomenology of mind*. (J. B. Baillie, Trans.) New York, NY: Harper & Row Torchbooks. Online at <http://www.marxists.org/reference/archive/hegel/phindex.htm>
- Maslow, A. H. (1963/1994). *Religions, values, and peak-experiences*. New York, NY: Penguin.
- Noë, A. (2004). *Action in perception*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sartre, J. P. (1947). *Being and nothingness*. New York: Simon and Schuster.
- Suzuki, T. D. (1969/1991). *An introduction to Zen Buddhism*. New York: Grove Press.
- Uttal, W. R. (2004). *Dualism: The original sin of cognitivism*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wagemann, J. (December, 2011). Meditation – research as development. *Research on Steiner Education*, 2 (2), 35-49. Online at <http://www.rosejournal.com>.
- Zahavi, D. (2006). *Subjectivity and selfhood: Investigating the first-person perspective*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Vom König, der sich selbst die Krone stahl

Oder: Konstitutiv-lebensweltliche Phänomene und moderne Wissenschaften

(Teil I)

Urs Leander Tellkamp

Hamburg, Deutschland

ABSTRACT. Having stepped forward into the dawn of modern age, Renaissance Man found himself an utterly free individual in the centre of the world. But by developing modern sciences from there according to his very own perception, the attraction of the mathematically based idealism forced him to abstract from man's intuitive perspective and contingency. This dualism between subject and object has not been overcome ever since. Hence, how can we deal with introspection, intuition, inwardness or reflection? Twentieth century philosophy offers quite few attempts to explain this: Such are Edmund Husserl's lectures concerning the dualism mentioned and the crisis of mankind in its consequence, Martin Heidegger's introduction to instantaneous and pre-scientific experience of being, Thomas Nagel's illustrative considerations on how it might be like to be a bat and eventually the *hermeneutic return* enforced by thinkers like Hans-Georg Gadamer and Donald Davidson in response to the influential *linguistic turn*. I shall argue that man's relation to modern science looks like a kind of strange loop: Although depending on man's knowledge and creativity, modern science nevertheless seems to work the more effectively, the less it considers man's life-bound contingency. But then it claims to know more about us than we do ourselves. Or, in other words, man of modern age is like a king stealing his own crown.

Keywords: Observation of mental activity, scientific introspection, phenomenology, Steiner, Husserl, Heidegger, Gadamer, Davidson, hermeneutical approach, linguistic turn.

1. Einleitung und Überblick

In der vorliegenden „RoSE“-Ausgabe bilden Introspektion, geistig-seelische Selbstwahrnehmung und die Selbstbeobachtung des Denkens bzw. all deren Potentiale den Themenschwerpunkt des Grundlagentextes. Hierzu wurden die Herausgeber durch das Buch *Scientific Introspection: A Method for Investigating the Mind* des amerikanischen Psychologen William A. Adams angeregt.¹ Meine nachfolgenden Ausführungen nehmen das Thema auf, um wesentliche Gesichtspunkte aus *philosophischer* Perspektive in historischer und systematischer Absicht vorzustellen.

Bei meiner inhaltlichen Auseinandersetzung erwies sich Rudolf Steiner als Impulsgeber gedanklicher Transformation: Seine *Philosophie der Freiheit* bot den entscheidenden Fingerzeig, indem sie die Beobachtung des eigenen Denkens als „eine Art Ausnahmezustand“ (2005, S. 33) beschreibt. Demzufolge sei es unmöglich, das Denken *in progress* zu beobachten, sondern nur abgeschlossene Denktivitäten in retrospektiver

1. William A. Adams (2012). *Scientific Introspection: A Method for Investigating the Mind*. (als e-Book unter: <http://williamadams.blogspot.com>); vgl. a. die Rezension von Johannes Wagemann in RoSE, 4 (2), 2013, S. 151-156.

Form. Richten sich die Gedanken auf einen wahrgenommenen, äußeren Gegenstand, so kann man dieses aktive *Denken des Gegenstandes* Steiner zufolge nicht zugleich *seinerseits* gedanklich betrachten. Es sei daher „die eigentümliche Natur des Denkens, daß der Denkende das Denken vergißt, während er es ausübt“ (2005, S. 35). Die Erfahrung des auf einen Gegenstand gerichteten Denkens erfolge unmittelbar, nicht mittelbar: „Ich kann mein gegenwärtiges Denken nie beobachten; sondern nur die Erfahrungen, die ich über meinen Denkprozeß gemacht habe, kann ich nachher zum Objekt des Denkens machen“ (2005, S. 36). Gegenstandsgerichtetes Denken als aktiver Prozess des menschlichen Geistes und die gleichzeitige Einnahme der Perspektive kontemplativer Reflexivität schließen einander aus. Denn: „Zwei Dinge vertragen sich nicht: tätiges Hervorbringen und beschauliches Gegenüberstellen“ (ebd.). Die Beobachtung des eigenen Denkens wähnt Steiner zudem „unabhängig von unserer Kenntnis der physiologischen Grundlagen des Denkens“ (2005, S. 37) und erteilt damit physikalistisch reduzierten Sichtweisen auf menschliche Denkprozesse eine berechtigte Absage. Natürlich wird man in den Arealen und Synapsen des menschlichen Gehirns kein „*Ich*“, keine „*Freiheit*“ und keine „*Persönlichkeit*“ finden. Daraus jedoch den Schluss ihrer Nichtigkeit zu ziehen, käme der Absurdität gleich, die Existenz von „Energie“ und „Bewegung“ zu leugnen, weil man ihrer in den Knochen, Muskeln und Sehnen eines menschlichen Beines „nicht habhaft zu werden vermag. Die bis auf den heutigen Tag währenden Versuche, das menschliche Denken auf physikalische Vorgänge zu reduzieren, verleihen Steiners Betrachtungen ein besonderes Gewicht:

„Was ich am Denken beobachte, ist nicht: welcher Vorgang in meinem Gehirne den Begriff des Blitzes mit dem des Donners verbindet, sondern, was mich veranlaßt, die beiden Begriffe in ein bestimmtes Verhältnis zu bringen. Meine Beobachtung ergibt, daß mir für meine Gedankenverbindungen nichts vorliegt, nach dem ich mich richte, als der Inhalt meiner Gedanken; nicht nach den materiellen Vorgängen in meinem Gehirn richte ich mich. Für ein weniger materialistisches Zeitalter als das unsrige (die erste Auflage der *Philosophie der Freiheit* erschien 1894, Anm. d. Verf.) wäre diese Bemerkung natürlich vollständig überflüssig. Gegenwärtig aber, wo es Leute gibt, die glauben: wenn wir wissen, was Materie ist, werden wir auch wissen, wie die Materie denkt, muß doch gesagt werden, daß man vom Denken reden kann, ohne sogleich mit der Gehirnphysiologie in Kollision zu treten“ (ebd.).

Der Fokus auf das Denken als rein physikalischer Prozess, der naturalistisch vergegenständlicht und dargestellt werden kann, läuft in den einschlägigen Wissenschaften indes Gefahr, sich der eigenen Grundlagen zu berauben. Denn, so Steiner, es gäbe keine Möglichkeiten wissenschaftlicher Objektivität, die je eigenen Beobachtungen des Denkens begrifflich darzulegen, wenn allein das *Beobachtete* der Gegenstand der Theorie sein solle. In diesem Fall müsste man von einer objektiven Wissenschaft „zugleich fordern, daß sie auf alles Denken verzichte“, insofern dieses „seiner Natur nach über das Beobachtete hinaus“ gehe (2005, S. 50). An Rudolf Steiners Kritik des physikalistischen Reduktionismus anknüpfend, halte ich es für sinnlos, die erwähnten Selbstbeobachtungen als unwirklich, unhaltbar, substanzlos zu betrachten – denn in dem Moment, in dem ich denke, *meine* Beobachtung meines Denkens, meine Gedanken über meine Gedanken, seien bloß eingebildet und von daher null und nichtig, betreibe ich de facto bereits die Beobachtung meines eigenen Denkens. Mit anderen Worten besteht der Beweis des Puddings darin, ihn zu essen. Gegenargumente, denen zufolge die Beobachtung des Denkens ihre gegenständliche Belegbarkeit notwendig schuldig bleiben müsse, hätten ihrerseits zum einen die Kriterien solcher Belege darzulegen, stünden zum anderen aber für etwaige Behauptungen, infolge des Mangels an empirischen Beweisen sei die Beobachtung des Denkens bloße „*Einbildung*“, dringend unter Zugzwang, eben diese Einbildung empirisch zu beweisen.

Rudolf Steiners Beschreibung des „Ausnahmestands“ bildet den Kern dessen, was man in der Philosophie unter dem Begriff der *Reflexion* subsumiert (vgl. exemplarisch Wagner, 1973). Reflexionsfähigkeit zeichnet sich als eine Eigenschaft des Menschen sui generis aus, die sich in ihrer konstitutiven Unabding- und Unhintergebarkeit gleichwohl mit den Mitteln bloß objektivierender Wissenschaften nicht abbilden zu lassen scheint. Der „Ausnahmestand“, an etwas zu denken, was man zuvor bei der Betrachtung eines Gegenstandes gedacht hat, ist schwerlich in die Terminologie moderner Wissenschaftlichkeit zu übersetzen, und dennoch muss er sehr wohl möglich sein, sofern man nicht mehr als 2500 Jahre Philosophiegeschichte als leer und wirkungslos zur Disposition stellen will – alle Philosophie steht und fällt mit der Möglichkeit zur Reflexion. Die Beobachtung des Denkens, das Denken des Denkens, wie es bei Aristoteles und Hegel heißt, ist dabei „nur“ der Gipfel der in der Philosophie diskutierten Selbst-, Fremd- und Kommunikationswahrnehmungen, die sich in der Lebenswelt des Menschen tagtäglich vollziehen.

In Anlehnung an diese Erwägungen ist der vorliegende Aufsatz von der Frage geleitet, inwieweit Prozesse der Selbstwahrnehmung und –Beobachtung, des eigenen wie fremden Bewusstseins und der Reflexion, soweit kommunizierbar sind, um sie mit dem Methodeninstrumentarium moderner Wissenschaften adäquat darstellen zu können. Aus meiner Sicht gibt dabei es gute Gründe, dem Methodeninstrumentarium eine begrenzte Reichweite seiner Möglichkeiten zu unterstellen. Diese Gründe will ich plausibel zu vermitteln versuchen. Dabei wird man in den nachfolgenden Zeilen vergebens nach einem hochmütigen Generalangriff auf moderne Wissenschaftlichkeit und Wissenschaft(en) suchen, und ebensowenig dienen meine Reflexionen einer über alle Zweifel erhabenen Verabsolutierung lebensweltlicher Subjektivität und Erlebensfähigkeit. Nicht stelle ich objektive Wissenschaftlichkeit rundheraus in Frage, will aber die Reichweite ihrer Möglichkeiten im Hinblick auf subjektive Erlebnisgehalte ergründen. Und nicht stelle ich subjektive Erlebensfähigkeit rundheraus zur Disposition, halte gleichwohl aber dafür, Subjektivität nicht mit kommunikationsunfähigem oder diskursverweigerndem Solipsismus zu verwechseln. Mehr als – hoffentlich gute – Argumente stehen einem Philosophen indes schwerlich zur Verfügung, aber eben auch nicht weniger. Im Rekurs auf wegweisende Diskurspositionen der Philosophie werde ich daher zu begründen versuchen, dass es ein vor- und außerwissenschaftliches (*nicht* un- oder gar antiwissenschaftliches!) Bewusstseinsleben gibt, von dem in objektivierender Terminologie zu abstrahieren zur Konsequenz hätte, der erlebbaren Unmittelbarkeit des aktuellen Bewusstseinsverlustig zu gehen; dass es radikal fremde Bewusstseinsstrukturen gibt, denen aus der Perspektive menschlicher Spezies weder mit intuitivem Miterleben und Nachempfinden noch gar mit objektiver Wissenschaftlichkeit beizukommen ist, man ihnen nichts desto weniger eine wie immer geartete Bewusstseinsqualität unterstellen muss; dass schließlich eine vollkommen zuverlässige, objektive Verständigung an die Bedingungen der Sprache als menschlichem Kommunikationsmittel geknüpft wäre, dieser jedoch ihrerseits Grenzen aufgezeigt sind, die einerseits in der Unvereinbarkeit von formalen mit Alltagssprachen, andererseits in der sprachlich nie vollständig einzuholenden Fülle menschlich-lebensweltlicher Kontextualität und Komplexität liegen.

Die Philosophie widmet sich von jeher dem Verhältnis von Selbstbeobachtung und objektivierender Wissenschaftlichkeit. Im Fokus stehen dabei auch die Möglichkeiten psychologischer Introspektion und der daran geübten Kritik seitens der quantitativ-empirischen Strömungen in der Psychologie, namentlich des Behaviorismus (vgl. Koch, 2007). Dieser Disput dürfte durch William A. Adams' Publikation erneut Aufwind erfahren. Und damit einmal mehr den tiefen Graben aufzeigen, der sich in Neuzeit und Moderne zwischen dem Menschen *als Mensch* (bzw. als Subjekt, Individuum, Akteur, Persönlichkeit, etc.) und den Wissenschaften auftut: Hier der Anspruch, den Menschen in seiner ganzheitlichen – mithin auch subjektiv erlebten und erlebbaren – Komplexität vor-, intra- und interwissenschaftlich ernst zu nehmen, dort die positiven Wissenschaften, die sich den vermeintlich „harten“ Fakten verpflichtet wissen und mit dem (Herrschafts-)Anspruch auftreten, allein das Zähl-, Mess- und Wiegbare könne epistemologische Gültigkeit besitzen – *we cannot find your soul and mind, your „feeling-free“ is privacy.*

Mit diesem Dualismus tritt indes weitaus mehr auf den Plan als bloße Beckmesserei zwischen der Fachwissenschaft und ihren Kritikern. Denn bei allen bahnbrechenden Erfindungen und nicht zu leugnenden Leistungen moderner Wissenschaften erlebt die Menschheit zugleich den beispiellosen Siegeszug eines mathematisch, technisch und naturwissenschaftlich verengten Szientismus. Dieser Begriff ist bewusst gewählt, da moderne Wissenschaften ihre spektakulären Resultate der Menschheit nicht etwa in philanthropischer Selbstlosigkeit überlassen hätten, sondern sich mit den wachsenden Erfolgen auch Vorrechte über die Ordnung des gesamtgesellschaftlichen Diskurses anmaßten, die zeitweise nur noch von einem Fortschrittsoptimismus mit nicht selten innerweltlich-religiösen Zügen überboten wurden – und werden! Man denke beispielsweise daran, mit welcher kaum hinterfragter Selbstverständlichkeit die Hirnforschung in den vergangenen Jahrzehnten in der Öffentlichkeit zur Leitwissenschaft avancierte, in deren Fahrwasser eine mittlerweile nur noch schwer überschaubare Anzahl sog. Bindestrichdisziplinen entstand, die sich scheinbar allein durch das Präfix „Neuro-“ im Namen oftmals ihrer inhaltlichen Aufwertung sicher wähnten.² Oder man denke an den unantastbar erscheinenden Nimbus ökonomischer Mainstream-

2. Als rühmliche und sehr lesenswerte Ausnahme in dezidiert kritischer Absicht setzt sich Manfred Wetzels *Sokratischer Dialog über Hirnforschung* (Wetzel, 2007) vom Neuro-Hype der vergangenen Jahre ab. In guter Platonscher Tradition lässt der Autor *seinen* Sokrates gegen meinungsgewaltige Vertreter der Neurowissenschaften antreten. Wer in diesen Disputen zwischen

Theorien in weiten Teilen der öffentlichen wie veröffentlichten Meinung: Trotz Finanz- und Eurokrise, trotz immer größerer Verteilungsgefälle weltweit, und trotz etwa der Tatsache, dass ein namhafter Ökonom wie John Kenneth Galbraith besagte Mainstream-Theorien und deren Persistenz bereits in den 1950er Jahren als unbrauchbares *concept of conventional wisdom* ins Museum der Ökonomiegeschichte verabschiedete, gelten diese noch immer als nahezu sakrosankt.

Immer häufiger ergeben sich zudem Konflikte zwischen der lebensweltlichen Unmittelbarkeit menschlicher Subjektivität und modernen Wissenschaften, die oft genug zugunsten letzterer entschieden wurden und werden – in dubio pro scientia. Es geht in diesen Ausführungen mithin um ein grundlegendes Problem moderner Wissenschaften, insofern deren Genese einerseits unabdingbar an die sie konstituierenden Subjekte gebunden war und ist, sie sich jedoch andererseits umso effektiver und wirkungsmächtiger entfalten zu können scheinen, je stärker sie im Namen von Objektivismus und Positivismus von den Menschen in all ihrer individuellen und lebensweltlichen Kontingenz abstrahieren. Mit Blick auf die Schlüsselmomente in der frühen Neuzeit, die maßgeblich zur Entwicklung modernen Wissenschaftsverständnisses beitragen haben, ließe sich metaphorisch von einem Menschen sprechen, der sich im gerade erlangten Bewusstsein um seine legitime Königswürde selbst die Krone aufs Haupt setzte, nur um sie gleich darauf wieder vom Kopf zu nehmen und vor sich selbst zu verstecken. Der Mensch, der moderne Wissenschaften im stolzen Bewusstsein um sein freies Wesen „erfindet“, führt diese zu spektakulären Erfolgen, schickt sich jedoch an, selbst aus seiner Erfindung in dem Maße zu verschwinden, in dem sie immer erfolgreicher und effizienter fungiert. Sie fungiert immer erfolgreicher und effizienter, weil sie von der kontingenten Lebenswelt des Subjekts abstrahiert. Zugleich beansprucht sie, über eben dieses Subjekt mehr zu wissen als es selbst.

In der Überzeugung um die Reziprozität von reflexiver Subjektivität und gesellschaftlicher Wirklichkeit als dem unabdingbaren Rahmen, innerhalb dessen moderne Wissenschaften überhaupt nur entstehen und gedeihen können, möchte ich einige Beispiele erörtern, die den Diskussionsstand in der Philosophie zum Thema in einem weiten Sinne abbilden – selbstredend ohne Anspruch auf Vollständigkeit. In *Abschnitt 2* stelle ich zunächst zwei Persönlichkeiten der europäischen Geistesgeschichte vor, die zugleich zwei für das moderne Wissenschaftsverständnis maßgebliche Epochen repräsentieren: Pico della Mirandola in der Renaissance und Edmund Husserl in der klassischen Moderne markieren sowohl den Ursprung wie später auch das Krisenbewusstsein des immer weiter aufklaffenden Grabens zwischen sich frei wählendem Subjekt und modernen Wissenschaften. Damit ist zum einen der *historische* Kontext der hier erörterten Problematik umrahmt und vorgegeben. Zum anderen stellen besonders die Ausführungen zu Husserl *systematisch* heraus, worin die Schwierigkeiten moderner Wissenschaft(en) im Hinblick auf die menschliche Lebenswelt liegen, die zur Vertiefung des Subjekt-Objekt-Dualismus beigetragen haben. In *Abschnitt 3* will ich in primär *systematischer* Absicht drei Konstellationen aufzeigen, die für uns als menschliche Subjekte konstitutiv sind und von denen wir eigentlich nicht absehen können, dazu aber genötigt werden, wo moderne Wissenschaft(en) es als objektiv-reduktionistische Komplexitätsbewältigungssysteme verlangen: So sind wir in *Abschnitt 3.1* mit Martin Heidegger der lebensweltlichen und vorwissenschaftlichen Unmittelbarkeit beim Anblick eines Hörsaalkatheders auf der Spur und fragen nach der Wahrheit dieses Umwelterlebens; in *Abschnitt 3.2* erfahren wir von Thomas Nagel so gut wie *nichts* über das Bewusstsein einer Fledermaus, dadurch aber in gewisser Hinsicht wiederum eine ganze Menge, insofern uns mindestens die radikale Fremdartigkeit des Fledermausbewusstseins und unsere gleichzeitige Unverfügbarkeit darüber aufgehen sollte; *Abschnitt 3.3* erläutert, warum der lange als erfolgreich gegolten habende „linguistic turn“ in der Philosophie nicht ohne einen kontrapunktischen „hermeneutic return“ auszukommen vermag, indem wir mit Hans-Georg Gadamer und Donald Davidson kontextbezogene Wahrheits- und Fremdheitsinterpretationen analysieren und damit letztlich auch die Möglichkeiten und Grenzen von Sprache als menschlichem Verständigungsmedium katexochen und objektivem Wahrheitsgaranten vor Augen führen. *Abschnitt 4* enthält zusammenfassende Überlegungen und das Schlussfazit.

fundamentalontologischer Dialektik und szientismusaffiner Sophistik mit überzeugenden Argumenten die Oberhand behält, ist wiederum mit Blick auf den *Platonischen* Sokrates leicht zu errahnen ...

2. Zur Genese der neuzeitlichen Dichotomie zwischen Mensch und Wissenschaft(en)

Noch recht jung war die europäische Neuzeit, aber bereits auf ihrem glanzvollen Höhepunkt die italienische Renaissance, als der Florentiner Gelehrte Pico della Mirandola (1463-94) Gottvater zum gerade erschaffenen Menschen sagen ließ:

„Du wirst von allen Einschränkungen frei nach deinem eigenen freien Willen, dem ich dich überlassen habe, dir selbst deine Natur bestimmen. In die Mitte der Welt habe ich dich gestellt, [...] damit du wie ein Former und Bildner deiner selbst nach eigenem Belieben und aus eigener Macht zu der Gestalt dich ausbilden kannst, die du bevorzugst. Du kannst nach unten hin ins Tierische [hinabsinken], du kannst aus eigenem Willen wiedergeboren werden nach oben ins Göttliche“ (Mirandola, 2001, S. 9).³

Man ist noch immer gewohnt, begeistert in diese luzide Darstellung des *homo nuovo* einzustimmen, die Jacob Burckhardt als „eines der edelsten Vermächtnisse jener Kulturepoche“ bezeichnet hat (1988, S. 258). Wem stünden bei der Lektüre nicht die zeitlosen Meisterwerke Leonardos und Michelangelos vor Augen, die Kunstreichtümer in Florenz, Venedig oder Rom, die scheinbar so elegant und mühelos gelingende Harmonie von *fortuna* und *virtù* in der Persönlichkeit Lorenzo die Medicis? Wer würde nicht Goethes Empfindungen teilen, der im Angesicht der antiken Überreste der *Ewigen Stadt*, im Bewusstsein um das Erbe von Antike und Renaissance, sein eigentliches Menschsein zu entdecken, „solid“ zu werden meinte (2006, Bd. XV, S. 158)?

Wofern man sich jedoch nicht allzu einseitiger Euphorie ob der beschriebenen Herrlichkeit des neuen, *kleinen Gottes der Welt* zu überlassen gewillt ist, kann die Ambivalenz in Picos Zeilen nicht verborgen bleiben. Eine Ambivalenz zumal für uns Heutige, denen im Rückblick auf die fünf Jahrhunderte seit der gesellschaftlich-kulturellen Blüte zu Picos Zeit weder eine von jeglichen Zweifeln befreite Idealisierung *der Alten* in den Sinn käme, wie sie dem Renaissance-Menschen selbstverständlich schien, noch auch die Schattenseiten des *neuen Menschen* verborgen bleiben konnten, von denen es seither nur allzu viele, schreckliche Zeugnisse gibt. Der Mensch, wie Pico ihn entwirft, ist von seinem Schöpfer mit einem ins Unendliche reichenden Maß an Freiheit mitsamt all ihren Möglichkeiten ausgestattet worden. Sein Zeitalter sichert ihm unter verklärendem Rückgriff auf antike Vorbilder zu, sich in exklusiver und von hamartologischen Befindlichkeiten absehender Selbstverantwortlichkeit in seinem irdischen Paradies einrichten zu können. Hier liegt der Ursprung der neuzeitlichen Hochschätzung individuell-autonomer Persönlichkeit – zugleich aber auch der damit einhergehenden Probleme. Denn es ist damit etwas geschehen, was sich treffend in Analogie zu sog. *seltsamen Schleifen* (vgl. Hofstadter, 1987 u. 2008) beschreiben lässt: Der Mensch initiiert moderne Wissenschaften, die in beeinträchtigender Form auf ihn zurückweisen und zurückwirken. Das Subjekt erschafft im Bewusstsein um seine – neukantianisch gesprochen – geltungsbestimmende Subjektivität und Einmaligkeit objektive Wissenschaften, um seine Welt und sich selbst besser zu verstehen, doch seine eigene Erfindung stellt ihn als eben dieses Subjekt in seiner Einmaligkeit gleich wieder infrage. Die Folgen dieser seltsamen Schleife begleiten unser Selbstverständnis als Menschen bis heute, immer neue seltsame Schleifen sind hinzugekommen. Seltsamerweise scheint also der Mensch, von Picos Schöpfergott ins orbitale Zentrum gestellt und nach tausendjähriger klerikal-anthroskeptischer Odyssee endlich *zu* sich selbst gekommen, nicht schnell genug wieder *von* sich selbst absehen zu wollen. Das aber besagt: Es entsteht eine vom unmittelbaren Menschsein abstrahierende Idealisierung der äußeren Welt in rationale Objektivität, die ihrerseits auf das geistig-seelische Innenleben des Subjekts zurückweist und aus ihrer Perspektive allein es streng objektiv zugänglich zu machen vorgibt. Und damit erlebt die Menschheit die Geburtsstunde des Subjekt-Objekt-Dualismus als bis heute währenden Dauerbrenner in Philosophie, Geistes- und Naturwissenschaften, Wissenschaftstheorie etc.

Wir machen einen Zeitsprung ins Jahr 1935. Der Philosoph Edmund Husserl (1859-1938) thematisiert zunächst vor Wiener, später vor Prager Publikum den Hiatus, der sich ihm zufolge seit der Renaissance zwischen Subjekt und moderner Wissenschaft aufgetan und mit dem Siegeszug der mathematisch orientierten Naturwissenschaften spätestens ab der Mitte des 19. Jh. ein wachsendes Krisenbewusstsein hervorgerufen

3. „Tu nullis angustiis coercitus pro tuo arbitrio, in cuius manu te posui, tibi illam praefinies. Medium te mundi posui, [...] ut tui ipsius quasi arbitrarius honorariusque plastes et fctor, in quam malueris tu te formam effingas. Poteris in inferiora, quae sunt bruta, degenerare, poteris in superiora, quae sunt divina, ex tui animi sententia regenerari“ (2001, S. 8). Ich habe mir erlaubt, den in der Übersetzung angegebenen Infinitiv „entarten“ aufgrund seiner hierzulande belasteten Konnotation durch „hinabsinken“ zu ersetzen, auch wenn dadurch die Bedeutung von „degenerare“ etwas weiter gespannt wird.

habe. Husserl, Begründer und spiritus Rector der phänomenologischen Philosophie im deutschsprachigen Raum, weiß als promovierter Mathematiker und habilitierter Philosoph, wovon er spricht. In seinen posthum unter den Titeln *Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie* (Husserl, 2012) sowie *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (Husserl, 1992) veröffentlichten Wiener und Prager Vorträgen analysiert Husserl die Genese der neuzeitlichen Wissenschaften. Er verweist auf die euphorische und philhellenisch konnotierte Grundgestimmtheit der Renaissance, unter deren Eindruck man die antike Vorstellung von der *Einen Philosophie* als verbindendem Fundament *allen* verfügbaren Wissens auf die Neuzeit habe transformieren wollen. Dabei habe man jedoch das ausgeprägte Bewusstsein der so hoch in Ehren gehaltenen Griechen um die endlichen Möglichkeiten des Wissens, etwa in der Euklidischen Geometrie, übersehen (1992, S. 19). Die Ideenlehre Platons gemahnte die Griechen stets noch an die bloße Teilhaftigkeit (μέθεξις) alles Irdisch-Endlichen an den zeitlos-perfekten Idealen und damit ihre diesseitigen und nicht überschreitbaren Grenzen (1992, S. 20; vgl. a. Held, 1989). Die griechischen Philosophen gingen in ihren mathematischen Überlegungen und naturwissenschaftlichen Betrachtungen nur so weit, wie es ihr lebensweltlicher Topos erforderte und v. a. zuließ – die Realität blieb ein Abglanz der Platonischen Ideen, in dessen Endlichkeit man sich gleichwohl einrichten konnte und musste.

In der Neuzeit habe dann eine Überschreitung dieses Denkens stattgefunden, indem man von Phänomenen der unmittelbar vorfindlichen Lebenswelt abstrahierte und deren Strukturen und Prozesse zu zeit- und raumübergreifenden mathematischen Prinzipien idealisierte. Die neuzeitlichen Wissenschaften suggerierten, die unmittelbar zugängliche Wirklichkeit habe sich nach den in ihnen selbst enthaltenen abstrakten Prinzipien der gleichwohl von allem Einzelnen und Konkreten absehenden, eben *objektiven* Mathematik zu richten – die unmittelbar lebensweltlichen Phänomene erfuhren ihre mathematisch überhöhte Idealisierung. Damit aber konnte von *unmittelbarer* Zugänglichkeit aus *wissenschaftlicher* Perspektive nicht mehr die Rede sein. Noch weitaus verhängnisvoller waren nach Husserl folgende Tendenzen, die zur endgültigen Abspaltung der neuen Wissenschaften von der realen Lebenswelt und damit à la longue in die Krise führen mussten:

Der Mensch, frei von der Furcht vor metaphysischen Interventionen, idealisierte die Phänomene seiner unmittelbaren und natürlichen Lebenswelt in mathematisch-abstrakte Sphären um den Preis, dass er, der doch eben erst aus der Allmacht des vermeintlich ontologisch bewiesenen Gottes in die Freiheit entlassen worden war, in der er sich zum eigentlichen Mittelpunkt allen epistemologischen Interesses hätte machen können, umgehend wieder *von sich selbst als Subjekt* absah. Husserl zeigt, wie der Grundgedanke Galileis über die Natur als mathematisches Universum zur Umkehrung der Blickrichtung und zur Problematisierung des Erkenntnisursprungs, mithin des beobachtenden und forschenden Subjekts, führen musste: „In der geometrischen und naturwissenschaftlichen Mathematisierung messen wir so der Lebenswelt – der in unserem konkreten Weltleben uns ständig als wirklich gegebenen Welt – in der offenen Unendlichkeit möglicher Erfahrungen ein wohlpassendes Ideenkleid an, das der sogenannten objektivwissenschaftlichen Wahrheiten“ (Husserl, 1992, S. 51). Infolge der Idealisierung und ihrer, wie Husserl sagt, unendlichen Übersteigerung alltäglicher Voraussicht, hüllen die mathematischen Naturwissenschaften die konkrete Lebenswelt in ein „Kleid der Symbole, der symbolisch-mathematischen Theorien“, welches in letzter Konsequenz bewirke, „daß wir für wahres Sein nehmen, was eine Methode ist“ (1992, S. 52). Es soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, wie sehr auch namhaften Vertretern der Naturwissenschaften zu Husserls Zeit der tiefe Graben zwischen mathematischer Idealisierung und lebensweltlicher Wirklichkeit bewusst war. Kein Geringerer als Albert Einstein brachte das Problem 1921 besonders pointiert zum Ausdruck: „Insofern sich die Sätze der Mathematik auf die Wirklichkeit beziehen, sind sie nicht sicher, und insofern sie sicher sind, beziehen sie sich nicht auf die Wirklichkeit“ (Einstein, 1978, S. 642). Mit Blick auf die Entwicklung objektivierender Wissenschaft(en) bis auf die unmittelbare Gegenwart wird man konstatieren müssen, dass Einstein und Husserl einsame Rufer in der Wüste geblieben zu sein scheinen ...

Warum aber hat der Mensch es nicht vermocht, sich selbst bzw. seine lebensweltliche Subjektivität dem reduzierten wissenschaftlichen Blick entgegenzusetzen resp. diesen an jene anzupassen? Husserls Antwort: Weil der Weg des neuzeitlichen Subjekts über einen neuralgischen Punkt ingestalt von Descartes und durch konstruktivistisch verengte Lesarten von dessen radikalem Zweifel hindurch zur Grundlegung einer *absolut* rationalen Philosophie führe. Eine Philosophie also, die sich ergebe, wenn sämtliche Phänomene der

äußeren Welt der Überprüfung auf Wahrheit und Gewissheit nicht standzuhalten vermögen – alles sei dann notwendig ungewiss, ausgenommen eben dies Eine: das berühmte *cogito*, wie Descartes in seiner zweiten *Meditation* ausführt (Descartes, 1992, S. 41 ff.). Könne als ungewiss alles gelten bis auf den einen Umstand, *dass* ich eben denke, so mag mir die Welt zwar wie die „Hölle einer nicht mehr zu übersteigernden quasi-skeptischen Epoché“ (Husserl, 1992, S. 78) vorkommen.⁴ Aber daraus folge bei Descartes keine fatalistische Flucht in den Solipsismus, sondern vielmehr die Abhängigkeit der äußeren Welt vom *cogito*: „Wieweit ich den Zweifel auch treiben mag, und versuche ich selbst, mir zu denken, daß alles zweifelhaft oder in Wahrheit gar nicht sei, es ist absolut evident, daß ich doch wäre, als Zweifelnder, als Negierender“ (1992, S. 79).

Am Anfang, so will es Husserl, standen also Galilei und Descartes. Seit Galilei lesen wir die Welt als Buch, das in der Sprache der Mathematik geschrieben worden ist. Descartes aber geht noch weiter. Er will zeigen, dass wir uns eines bloßen Dualismus von real-unmittelbarer Lebenswelt hier und ideal-objektiver Wissenschaftswelt dort nicht sicher sein können. Denn wenn nur das *cogito* ohne jeden Zweifel gewiss ist, dann hängen alle äußeren Gegenstände vom Wohl und Wehe des Denkens als einzig verlässlichem Zeugnis der eigenen Existenz ab. Auch ohne *cogito* ist „da draußen“ eine Welt; Descartes berühmter *radikaler* bzw. *methodischer Zweifel* ist in der Philosophiegeschichte allzuoft einseitig als radikaler Skeptizismus dargestellt worden, nicht aber als das Gedankenspiel, welches er eigentlich sein soll. Aber nur *mit* dem *cogito* kann in epistemologischer Hinsicht überhaupt etwas über die äußere Welt ausgesagt werden. Hier verschärft sich der schon bei Galilei nicht eben harmlose Dualismus noch, weil das *cogito* einerseits die rein rationale Welt in toto vorgibt, diese jedoch andererseits in fataler Weise auf das *cogito* zurückweist: Wenn alles nur nach rationalen Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten ablaufen kann, so muss dieser Grundsatz selbstredend auch für das *cogito*, für das denkende Subjekt selbst, gelten. Ergo: Diese rationalen Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten vermöchten allein Wahrheit und Gewissheit über das Subjekt ans Licht zu bringen. Da sie aber an den mathematisch idealisierten Formalismus gebunden sind, entgleitet die unabsehbare Vielzahl subjektiv-lebensweltlicher Kontingenz den Möglichkeiten objektiv-wissenschaftlicher Erkenntnis: „Die Welt muß an sich eine rationale Welt sein, im neuen Sinne der Rationalität, welcher an der Mathematik bzw. der mathematischen Natur abgenommen worden war, und dementsprechend muß die Philosophie, die universale Wissenschaft von der Welt, aufzubauen sein als einheitlich rationale Theorie ‚more geometrico‘“ (1992, S. 62).

Husserls Interpretation von Galilei und Descartes weist auf entscheidende Weichenstellungen bei der Genese moderner Wissenschaften seit der Renaissance hin. Doch eingedenk des Umstandes, dass dem *Mathematiker* Husserl der spätere Weg zur Philosophie keineswegs vorgezeichnet war, muss die stark mathematische Perspektive auffallen, aus der heraus er insbesondere Descartes in Visier nimmt. Diese verengte Form wird Descartes jedoch nicht gerecht. Desweiteren scheint Husserl eine problematische Lesart des cartesischen Denkens zu übernehmen, die sich in der Philosophie hartnäckig festgesetzt hat und bis heute virulent ist. Dazu gehört die bereits erwähnte Interpretation des cartesischen Zweifels als Ausgangspunkt eines mathematisch reduzierten Konstruktivismus. Dazu gehört leider auch, die in modernen Wissenschaften auftretenden und ja nicht zuletzt *en detail* von Husserl herausgestellten Probleme sowohl Galilei wie Descartes monokausal in die Schuhe zu schieben. Auch wenn solcherlei Engführung nicht in der ursprünglichen Intention eines akribisch arbeitenden Wissenschaftlers wie Husserl gelegen haben mag, so kann man ihn doch dahingehend missinterpretieren.⁵

4. Husserl verwendet seinen einschlägigen Begriff der *epoché* hier synonym für den cartesischen radikalen Zweifel. Zu ausführlichen Erläuterungen der *epoché*, die hier leider nicht möglich sind, siehe Tellkamp, 2013, S. 14-19.

5. Zum Verhältnis zwischen Mensch und Wissenschaft sowie dem Übergang von religiös zu wissenschaftlich dominierter Lebenswelt in der Renaissancezeit verweist die historisch konnotierte Kultursoziologie *Alfred von Martins* auf die fortschreitende Ästhetisierung konventioneller Religiosität bei gleichzeitiger Ablösung des kirchlichen Universalismus durch den säkularisierten Universalismus der Wissenschaften (v. Martin, 1974, S. 139 f.). Den bei aller wissenschaftlicher Euphorie in der frühen Neuzeit nichts desto weniger noch immer spürbaren und nachhaltigen Einfluss des Katholizismus auf Denker wie Galilei und Descartes sowie die gebotene Vorsicht vor kurzschließender Identifikation der heutigen mit den damaligen Sichtweisen auf Wissenschaftlichkeit betont *Benjamin Nelson* (1977). Die Transformation von Aspekten konventioneller Religion in die modernen Wissenschaften im Fahrwasser von Descartes hebt *Walter Schulz* hervor: Die Mathematik biete für Descartes keine in sich gültige Wahrheit, sondern müsse auf freier Setzung Gottes beruhen, wofern dieser selbst nicht den gültigen Wahrheiten der Mathematik unterworfen sein solle. Demzufolge ist das mathematische Denken allein in Gott begründet, der sich damit als *Gott der neuzeitlichen Metaphysik* zu erkennen gibt (1991, S. 59 f.). Von der Verbindung des theologischen Denkens mit dem mechanischen Denken Galileis bei Descartes ist *Wolfgang Büchel* überzeugt (1975, S. 78). In seiner an Weber und Tenbruck orientierten Kultursoziologie konturiert

Descartes setzt für viele das Fanal für die großen antipodischen Strömungen des 17. und 18. Jh., den Rationalismus und den Empirismus, sowie den späteren Versuch zu ihrer Versöhnung bei Kant und die großen Debatten des 19. und 20. Jh. Die maßgebliche Konstante dieser jahrhundertelangen Dichotomien scheinen die mehr oder weniger unversöhnlichen Gegensätze zu bleiben. Das fängt bei der Präferenz der Kultur gegenüber der Natur oder vice versa an und macht vor den heftigen Streitereien um die jeweils vermeintlichen Überlegenheiten und Vorzüge von Natur- oder Geisteswissenschaften nicht halt, sodass noch im 20. Jh. von den *Two Cultures* (C. P. Snow) als scheinbar unvereinbaren Tatsachen gesprochen wird.

All diese Dichotomien zielen nach Husserl am eigentlichen Problem vorbei, da es ihm weder darum geht, das neuzeitliche Wissenschaftsmodell per se infrage zu stellen, noch das Subjekt vollkommen unabhängig davon zu machen und somit auf die eine wie die andere Weise den von ihm monierten Dualismus bloß in anderer Form zu verlängern. Wesentlicher ist der kritische Blick auf eine Philosophie, „die es nicht vermocht hatte, dem neuzeitlichen Objektivismus und Naturalismus die leistende Subjektivität zurückzugeben, welche, im Gefolge des cartesischen Dualismus, nicht nur aus dem Bannkreis der Wissenschaften, sondern auch des philosophischen Fragens ausgeschieden war“ (Ströker, 1992, S. 108). Die treffende Formulierung der „leistenden Subjektivität“ berührt den entscheidenden Punkt insofern, als es aus Husserls Perspektive heraus eben allein diese Subjektivität in ihrer vorwissenschaftlichen Lebenswelt sein kann, auf deren Boden die „Wissenschaft Fragen stellt und beantwortet“ (Husserl, 1992, S. 124). Subjekt und Lebenswelt sind die unabdingbaren Voraussetzungen der positiven Wissenschaften; nicht, weil man diesen ihre notwendige Unabhängigkeit der Forschung nicht zugestehen wollte, sondern, weil es eine subjekt- und lebensweltunabhängige Erkenntnis überhaupt nicht gibt: „Es gehört zu den allem wissenschaftlichen Denken und allen philosophischen Fragestellungen vorausliegenden Selbstverständlichkeiten, daß die Welt ist, immer im voraus ist, und daß jede Korrektur einer Meinung, einer erfahrenden oder sonstigen Meinung, schon seiende Welt voraussetzt, nämlich als einen Horizont von jeweils unzweifelhaft Seiend-Geltendem, und darin irgendeinen Bestand von Bekanntem und zweifellos Gewissem, mit dem das ev. als nichtig Entwertete in Widerspruch tritt“ (1992, S. 112 f.).

Die Missachtung der leistenden Subjektivität hat zwei schwerwiegende Folgen: *Erstens* ein zutiefst gestörtes Verhältnis zwischen urteilender Vernunft und damit einem letztverbindlichem Wahrheitsmaßstab auf der einen, und auf bloße Fakten und Tatsachen gerichteter Betrachtung des Gegenständlich-Seienden auf der anderen Seite. *Zweitens* aber betrifft eine auf naturalistische Faktizität reduzierte Epistemologie auch jene Wissenschaft, die sich mit der menschlichen Seele im umfänglichen Sinne auseinandersetzt: die Psychologie.

Der erste Problembereich betrifft also den Zusammenhang von Vernunftwahrheit und Wahrheit des Seienden. Durch den Siegeszug der mathematischen Naturwissenschaften hat sich das Problem aufgetan, wie es abseits von Tatsachenerkundungen und positiven Erkenntnisfortschritten eigentlich um deren Legitimationsfundament bestellt ist. Bei allen spektakulären Erfolgen, welche moderne Wissenschaften für sich verbuchen können, sind sie damals wie heute dennoch eine entscheidende Frage nicht zu beantworten imstande: Worin letztlich ihre Potentiale jenseits von reiner Technik und Methodik liegen können und sollen, welche Richtung sie einzuschlagen haben, was billigerweise zu tun sei und was nicht, warum man überhaupt moderne Wissenschaften betreiben solle. Husserls Zeitgenosse Max Weber hatte es in seinen Vorträgen in der Frühzeit der Weimarer Republik treffend auf den Punkt gebracht, wenngleich er mit seinem Postulat der Werturteilsenthaltung in den Wissenschaften andere Intentionen verfolgte als die Phänomenologie jener Jahre:

„Alle Naturwissenschaften geben uns Antwort auf die Frage: Was sollen wir tun, wenn wir das Leben *technisch* beherrschen wollen? *Ob* wir es aber technisch beherrschen sollen und wollen, und ob das letztlich eigentlich Sinn hat: - das lassen sie ganz dahingestellt oder setzen es für ihre Zwecke voraus“ (Weber, 1956, S. 324).

Das Krisenbewusstsein seiner Zeit ist Husserl zufolge nur möglich geworden, weil sich die ursprüngliche

Gottfried Küenzlen das Bild des *Neuen Menschen* vor dem Hintergrund der Moderne als säkularer Religionsgeschichte, innerhalb derer den modernen Wissenschaften der Status einer Glaubensmacht zukomme (Küenzlen, 1997). Dass der monokausale Rekurs des modernen Weltverständnisses auf Descartes der Weisheit letzter Schluss nicht sein kann, erhellt auch aus der Konfrontation des ahistorischen, experimentellen Charakters, der dem radikalen Zweifel zu eigen ist, mit jenen Ansätzen, welche die Geschichtlichkeit als anthropologisches Apriori besonders hervorheben, und die seit der Renaissance in der Neuzeit nicht minder wirkungsmächtig waren, wie *Herfried Münkler* mit Blick auf Machiavelli und Vico feststellt (1995, S. 95 f.).

philosophische Einheit durch die Erfolge der positiven Wissenschaften von den Fragen nach Metaphysik und Vernunft abgekoppelt habe; der „Positivismus enthauptet sozusagen die Philosophie“, fristet infolgedessen jedoch als „Restbegriff“ der Philosophie in der Gegenwart sein Dasein (Husserl, 1992, S. 6 f.). Hier zeige sich eine unabdingbare Reziprozität von reflektierender Vernunft und positiv Seiendem. Denn wonach sich bemisst, was wahre Erkenntnis, Werte und ethisch vertretbares Handeln seien, könne einzig und allein eine ganzheitliche Philosophie beantworten, deren Fundament die Probleme der Vernunft vor den Problemen des Seienden darstelle. Dass der moderne Mensch sich in seiner ganzen Weltanschauung „von den positiven Wissenschaften bestimmen und von der ihr verdankten, ‚prosperity‘ blenden ließ, bedeutete ein gleichgültiges Sichabkehren von den Fragen, die für ein echtes Menschentum die entscheidenden sind. *Bloße Tatsachenwissenschaften machen bloße Tatsachenmenschen*“ (1992, S. 3 f.; Kursivierung v. Verf.).

Husserl tritt keineswegs als moralinsaurer Schulmeister oder gar wissenschaftsfeindlicher Kathederprophet vor sein Publikum. Er verweist nur auf den einen, durch nichts zu leugnenden Umstand: Auch die positiven Wissenschaften in ihrer mathematisch idealisierten Ausrichtung verdanken sich letztlich dem Wechselspiel von Subjekt und Lebenswelt, nur aus dem subjektiven Denken und den es unmittelbar umgebenden Kontexten heraus können sie sich entwickeln. Wie bereits Kant mit Blick auf Potential und Aufgabe der Philosophie zwischen Schul- und Weltbegriff unterschieden und letzterem die Rolle zugewiesen hatte, über die letzten Zwecke der menschlichen Vernunft zu befinden und „eine Wissenschaft von der höchsten Maxime des Gebrauchs unsrer Vernunft“ (Kant, 1998, S. 446 f.) zu sein, so ist auch für Husserl die menschliche Vernunft die *conditio sine qua non*. In Analogie zum bekannten Diktum des ehemaligen Verfassungsrichters und Rechtsphilosophen Böckenförde ließe sich sagen, *dass die modernen Wissenschaften von Voraussetzungen leben, die sie selbst nicht zu garantieren in der Lage sind*. Diese Voraussetzungen heißen Subjektivität, urteilende Vernunft und Lebenswelt mitsamt ihren Werten und Normen, aber auch mit ihrer Latenz und Kontingenz.

Gleichwohl entdeckt Husserl auch bei Kant eine entscheidende Schwachstelle, welche Philosophie und Wissenschaft ausnahmslos zu durchziehen scheint, und verweist damit auf den zweiten Problemkreis: Trotz seines intensiven Vordringens in die Bedingungen menschlicher Erkenntnismöglichkeiten, die der große Königsberger in seinem Hauptwerk, der *Kritik der reinen Vernunft* (Kant, 1930), vorgenommen hatte, trotz aller vor seiner berühmten *kopernikanischen Wende* in der Philosophie nicht in diesem Grade betriebenen Durchleuchtung von Anschauungsformen, Kategorien und transzendentaler Apperzeption, sei auch ihm entgangen, dass seine Transzendentalphilosophie sehr wohl die Voraussetzungen und Möglichkeiten des erkennenden Subjekts objektiv ausloten, nicht jedoch zur eigentlichen Subjektivität vorstoßen konnte (Husserl, 1992, S. 114). Somit bliebe auch bei Kant der Kontrast bestehen, der die „Idee der objektiven Wahrheit“ von der „Idee der Wahrheit des vor- und außerwissenschaftlichen Lebens“ (1992, S. 127) absetze. Dies stelle jedoch die größte Hürde dar, die dem reinen und präzientistischen Bewusstsein von den modernen Wissenschaften in den Weg gestellt worden sei, da sie eine Naturalisierung nicht allein der Ideale und Normen, sondern eben auch des subjektiven Bewusstseins mit sich brächten (Husserl, 1965, S. 14; vgl. a. Mayer, 2009, S. 143).

Die ontische Faktizität der Lebenswelt liege indes als das *vorwissenschaftliche* Leben zutage, in das man „keine psychophysische, psychologische Interpretation aus der jeweiligen objektiven Wissenschaft hineintragen“ (Husserl, 1992, S. 127) dürfe. Noch weniger indes könne die moderne Psychologie „rekurrieren auf die vermeintlich unmittelbar gegebenen ‚Empfindungsdaten‘, als ob sie das wären, was die rein anschaulichen Gegebenheiten der Lebenswelt unmittelbar charakterisiert“ (ebd.). Die Lebenswelt als „die raumzeitliche Welt der Dinge, so wie wir sie in unserem vor- und außerwissenschaftlichen Leben erfahren und über die erfahrenen hinaus als erfahrbar wissen“ (1992, S. 141), entziehe sich dem Zugriff einer psychologischen Methodik, die ihren Gegenstand einzig unter der Prämisse naturalisierter Kausalbeziehungen zu untersuchen vermag. Die Mathematisierung und Naturalisierung auch des Seelischen und seines lebensweltlichen Bezugs sei der zum Scheitern verurteilte Versuch, eine Sphäre zu beherrschen, in der „von idealen mathematischen Punkten, von ‚reinen‘ Geraden, Ebenen, überhaupt von mathematisch infinitesimaler Kontinuität, von der zum Sinn des geometrischen Apriori gehörigen ‚Exaktheit‘ keine Rede“ sein kann (1992, S. 142). Die moderne Psychologie wähnt Husserl ins Fahrwasser eines problematischen Reduktionismus zu geraten, sofern sie meint, den Bereich des Seelischen mit naturalisierend-positivistischer Methodik erklären zu können, denn das „Seelische, rein eigenwesentlich betrachtet, hat keine Natur, hat kein denkbare An-sich im naturalen

Sinne, kein raumzeitlich kausales, kein idealisierbares und mathematisierbares An-sich, keine Gesetze nach Art der Naturgesetze; es gibt dort keine Theorien von einer gleichen Rückbezogenheit auf die anschauliche Lebenswelt, keine Beobachtungen und Experimente einer ähnlichen Funktion für eine Theoretisierung wie hinsichtlich der Naturwissenschaft – trotz aller Selbstmißverständnisse der empirisch-experimentellen Psychologie“ (1992, S. 225). Wo jedoch psychologische Methodik die *naturlose* Subjektivität nicht greifen kann, wo Denken und Handlungsimpulse stets auch Individualität ausmachen und damit mehr und anderes bedeuten als bloß naturale und empirisch feststellbare Kausalprozesse, da wird, in den Worten Hegels, „die *psychologische Notwendigkeit* ein so leeres Wort, daß von dem, was diesen Einfluß soll gehabt haben, die absolute Möglichkeit vorhanden ist, daß es ihn auch hätte nicht haben können“ (Hegel, 1952, S. 226 f.).

Wird es aber eine Psychologie geben können, die zu leisten imstande ist, was Husserl ihr mit seiner Kritik am mathematisierten Positivismus im Grunde abverlangt? Wie kann eine *Wissenschaft* aussehen, die ein Phänomen zu ergründen den Anspruch erhebt, das sich allen geläufigen Methoden zu widersetzen scheint?

Husserl verweist auf „eine transzendente Psychologie, die identisch ist mit der transzendentalen Philosophie“ (Husserl, 1992, S. 261). Damit ist *erstens* keine generelle Absage an die objektiv-wissenschaftliche Psychologie gemeint; ebensowenig, wie Husserls gesamte Ausführungen die Leistungen der modernen Wissenschaften diskreditieren wollen.

Zweitens aber bedeutet transzendente Psychologie die unbedingte Miteinbeziehung des komplexen und subjektiv erlebten Beziehungsgeflechts zwischen erlebtem und erlebbarem *Ich* und seiner ebenso erlebten und erlebbaren Lebenswelt. Dieses Beziehungsgeflecht verweist auf reale Bezüge zwischen mir und anderen lebensweltlichen Realitäten, die jedoch nicht *naturale* „Produkte“ meines Bewusstseins sind – das wäre eben jener Psychologismus des 19. Jh., der sich zur Deutung sogar der Mathematik als neurophysiologisch erklärbares Naturalismus verstieg, und den Husserl vehement kritisiert hat –, sondern Körper im Sinne geistiger, nicht naturaler Objekte: Nicht gemeint ist also *dieser* Tisch als distanziert-neutrales Objekt und industriell gefertigtes Massenprodukt aus Holz und Stahl, an dem *man* sitzen, essen, schreiben oder Skat spielen kann (wiewohl er das natürlich *auch* ist), sondern *dieser* Tisch in seinen ganzen lebensweltlichen Bezügen zu *mir* als transzendentelem ego und als lebensweltlicher Körper, der mit für mich wichtigen Bedeutungen aufgeladen ist und seine eigene „Geschichtlichkeit“ im Sinne seiner langen Bewährung in meiner lebensweltlichen Alltäglichkeit und Praxis innehat – *der* Tisch, an dem ich vor vielen Jahren meine ersten Liebesbriefe geschrieben habe, *der* Tisch, von dem später einmal eine sündhaft teure Flasche Bordeaux gefallen und zu Bruch gegangen ist, *der* Tisch, an dem ich nunmehr seit Tagen über Husserls Texten sitze und feststelle, wie schwer zu verstehen sie doch sind. Das Erfahrungsfundament einer solchen transzendentalen Psychologie ist mithin „die subjekthafte, bedeutsame oder sinnhafte Leiblichkeit als Prototyp sowohl des Organischen als auch des Kulturhaften“ (Orth, 1999, S. 125).

Drittens sind transzendente Psychologie und transzendente Philosophie für Husserl identisch, insofern das Ich unter der Prämisse transzendentaler bzw. reiner, selbstgerichteter Phänomenologie „ausschließlich im transzendentalen Selbstbewußtsein und [...] ausschließlich als transzendentes ego nach allem darin intentional Implizierten“ sich selbst zum Thema wird (Husserl, 1992, S. 261). In dieser Sphäre gibt es keine von außen aufgesetzte Objektivität, sondern „Objektivität, Dinge, Welt und Weltwissenschaften (also alle positiven Wissenschaften und Philosophien inbegriffen) nur als meine, des transzendentalen ego Phänomene“ (1992, S. 262). Damit beziehen sich alle „Seinsgeltungen, die ich vollziehen darf und vollziehen will als transzendentaler Forscher, [...] auf mich selbst, aber eben damit auch auf die unter meinen originalen Intentionalitäten auftretenden wirklichen und möglichen ‚Einfühlungen‘, ‚Fremdwahrnehmungen‘“ (ebd.). Verdeutlichen lässt sich dies noch einmal in Analogie zu Kant: Untersuchte dieser die Bedingungen der Erkenntnis, die ihn zuletzt auf das *Ich denke* ingestalt der transzendentalen Apperzeption führten, d. h. der Möglichkeit des alle Bewusstseinsakte konstituierenden und begleitenden Denkens als höchste und nicht weiter überschreitbare Synthesis, so will Husserl im Grunde nicht „bloß“ wissen, *was* diese Synthesis sei, sondern *wie* sie sich *in mir* und *für mich* intentional zeigt und erlebbar macht. In Husserls Worten: „Nur so, daß ich in der egologischen Selbstbesinnung meine originale Sphäre (die der ‚Primordialität‘) umgrenze und in ihrem Geflecht intentionale Synthesen und Implikationen in ihren Stufen der intentionalen Modifikation enthülle; während ich alle meine Einfühlungen in methodischer Weise, in eine Art Epoché in der Epoché,

außer Geltung setze und sie nur als meine Erlebnisse behalte, gewinne ich die Wesensstrukturen eines originalen Lebens“ (ebd.; vgl. a. Plessner, 2003, S. 21). Es handelt sich hierbei indes nicht um eine Fortsetzung des radikalen Zweifels, der sich gewissermaßen durch die Hintertüre der *epoché* wieder hereinschleiche: Die Außenwelt hält Husserl prinzipiell dank der intentionalen Bezughaftigkeit ja gerade für erkennbar. Seine besondere Form der *Grundlegung aus dem Ich* widersteht auf der einen Seite dem radikalen Zweifel und der häufig damit verbundenen Totalisierung lebensweltlicher Skepsis, auf der anderen Seite versucht sie, dem transzendentalen ego den ihm gebührenden Platz als alternativloses Fundament von Subjektivität *und* Objektivität einzuräumen.

Meine primär philosophiegeschichtliche Darstellung von Husserls *Krisis*-Vorträgen sollte deren inhaltliche Schwierigkeiten nicht verdecken. Bei aller folgerichtigen Konzentration auf das lebensweltliche Bewusstsein im Rahmen seiner Kritik mathematischer Idealisierung und Abstraktion in den modernen Wissenschaften bleibt doch die Anschauung des transzendentalen ego ihrerseits hinter dem Status der lebensweltlichen Unmittelbarkeit zurück. So hat Husserls prominenter Schüler und Assistent Heidegger ihm vorgehalten, weder ohne den abstrakten Subjekts-Begriff im Sinne des transzendentalen ego auszukommen, noch auch die gegenständliche Gerichtetheit der Anschauung in der *epoché* überwinden zu können (vgl. Pöggeler, 1983, S. 67 ff.). Diesem Gesichtspunkt kann ich insoweit folgen, als die Reflexion über die Rückbesinnung auf die lebensweltliche, vorwissenschaftliche Subjektivität in dem Maße an Abstraktion gebunden bleibt, in dem sie diese Subjektivität auf einen philosophisch be- und verwertbaren Begriff bringen muss. Die Gegenüberstellung von wissenschaftsspezifischer Abstraktion und Lebenswelt gerät geradezu zwangsläufig in die Verlegenheit, auf die konstatierte Abstraktion mit einer zweiten antworten zu müssen, da sprachlich-begriffliche Erläuterung dessen, was unter „Lebenswelt“, „epoché“, „transzendentelem ego“ oder eben „Subjektivität“ zu verstehen sei, an begrifflich-gedankliche Mittel in sprachlicher Einkleidung gebunden bleibt. Diese Kalamität zu umgehen, hieße in äußerster Konsequenz jedoch, entweder ein philosophisches Problem aufzuzeigen und sprachlich zu artikulieren, oder aber schweigen zu müssen und infolgedessen keinen philosophischen Diskurs betreiben zu können. Dies meine ich keineswegs als Konzession an Wittgenstein, da aus meiner Sicht gerade die Dinge, über die man angeblich nicht reden könne, in ganz besonderer Weise zum Philosophieren allererst motivieren. Vielmehr scheint Heidegger seinem Lehrer mit einer äußerst problematischen Entweder-Oder-Alternative die Pistole auf die Brust setzen zu wollen: Entweder vollständige Unmittelbarkeit der Lebenswelt, dann aber keine begrifflich-gedankliche Fassung derselben. Oder begrifflich-gedankliche Erfassung, dann aber keine Lebenswelt. Heideggers eigenwillige und radikale Maßstäbe drohen hierbei indes, auf ihn selbst zurückzufallen, denn auch seine Darlegung zugunsten des *Seinsverstehens* anstelle von *Objektanschauung* kommt ja nicht ohne begrifflich-gedankliche und sprachlich eingekleidete Mittel aus. Mehr dazu in Abschnitt 3.1.

Ins Gewicht fällt ein weiterer Aspekt: Husserl oszilliert merkwürdig zwischen dem Anspruch der *epoché*, alle Vorurteile und Wissensbestände bei der aktuellen Gegenstandsanschauung einzuklammern, und dem im Zusammenhang mit seiner Wissenschaftskritik oben erläuterten Postulat des Vernunftprimats aller Philosophie und Wissenschaft. Daraus ergeben sich mindestens zwei Schwierigkeiten: Die intensiven Analysen über die *epoché* könnten erstens den Schluss nahelegen, sich im Zustand der *epoché* in der Position eines neutralen Beobachters zu befinden. Die Vorstellung, mich selbst auf einen absoluten, neutralen Punkt über mich selbst und meine Wahrnehmungen erheben zu können, ist jedoch absurd – zumindest dann, wenn *neutral* heißen soll, sich jeglicher Bewertung und auch jeglichem wertgeleiteten Vorverständnis der eigenen Empfindungen, Wahrnehmungen und Gedanken zu enthalten. Bei kurzweiliger Beobachtung alltäglicher Gegenstände (Steiners Billardkugeln, Heideggers Katheder) mag solch eine neutrale Position bezogen werden können, sobald es jedoch um grundlegendere Problembezüge geht – man denke an die in meinen Augen problematische Forderung nach dem neutralen Beobachter in der sensualistischen Morallehre von Adam Smith –, dürften sich neutrale Positionen als illusorisch erweisen und in Wohlgefallen auflösen. Zweitens aber steht dies auch im Widerspruch zur Forderung Husserls, der wertgeleiteten Vernunft den ihr gebührenden, mithin obersten Platz in der philosophischen Gesamtschau menschlicher Lebenswelt einzuräumen. Kritik an den positiven Wissenschaften und Rückbesinnung auf den ganzheitlichen Charakter der Lebenswelt kommt ohne wertende Vernunft nicht aus, ja ist deren Konsequenz. Neutrale Beobachtung und wertsetzende Vernunft schließen einander a priori aus.

Husserls Wiener und Prager Vorträge von 1935 stehen wissenschaftlichem Defätismus oder kulturpessimistischer Larmoyanz gänzlich fern. Gewiss kann man auch sie im Kontext der zahlreichen Krisendiagnosen verorten, die in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen ans Licht der Öffentlichkeit gelangten. Doch sind sie anderer Natur als etwa die in kühlem Fatalismus gehaltene Rede vom sich stetig senkenden Weg in den *Untergang des Abendlandes* eines Oswald Spengler, und sie versuchen ebensowenig, auf den attestierten Dualismus von Subjekt und Objekt nun ihrerseits mit einem zweiten, konstruierten Dualismus von Kultur und Zivilisation zu antworten, wie ihn beispielsweise die *Betrachtungen eines* (vermeintlich) *unpolitischen* Schriftstellers Thomas Mann suggerierten. Husserls solchem Kulturpessimismus gegenüber obsiegende Zuversicht war von dem Optimismus – nach Spengler ein Indiz für Feigheit! – getragen, zur Renaissance eines Rationalismus beitragen zu können, den er emphatisch als geschichtliches *telos* der europäischen Vernunftidee bezeichnete (Husserl, 2012, S. 68). Dieser Rationalismus sei lediglich durch einseitige „Veräußerlichung“ im Sinne von Naturalisierung und Objektivismus von seiner vorgezeichneten Bahn als einheitliches Philosophieprinzip abgekommen (ebd.). Bei der Aufgabe, diesen so wesentlichen Rationalismus wieder auf die rechte Spur zu bringen und somit zu einem versöhnlichen Ausgleich zwischen Subjekt und Objekt zu gelangen, könnten die Philosophen als „Funktionäre der Menschheit“ (Husserl, 1992, S. 15) hilfreich zur Seite stehen. Auch ein eher nüchterner Blick auf Husserls Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und Reichweite der Philosophie mit Blick auf die Gesamtheit geschichtlich-gesellschaftlicher Verhältnisse wird nicht umhin können, seine Einschätzung der Probleme anzuerkennen, die aus der Entkoppelung von positiven Wissenschaften und der Philosophie auf der einen, sowie „von dem konkreten subjektiven Leben und den Sinnfragen des geschichtlichen Lebens“ (Prechtel, 2002, S. 120) auf der anderen Seite resultieren. Damit ergeben sich aus Husserls transzendentaler Phänomenologie jedoch auch drei grundlegende Schwierigkeiten für moderne Wissenschaften, sofern jene von diesen nicht von vorne herein im Interesse ihrer objektivierenden Theorien und Methoden ignoriert werden:

1.) Da wäre zunächst die Frage, wie das lebensweltliche (Selbst)Erleben des transzendentalen ego im Sinne Husserls eindeutig kommunizierbar sei. Die oben geschilderten lebensweltlichen Eindrücke, die etwa mein Tisch über seine bloß neutral-funktionale Gegenständlichkeit hinaus bei mir hinterlassen hat, vermag ich zu schildern und aufzuzählen (Liebesbriefe einst, Bordeaux-Flasche später, Husserl-Texte gerade eben), aber *wie erlebe ich selbst* diese Eindrücke *im* Augenblick des Erlebens? Denn *jetzt* zu erzählen, man sei erschrocken, als die Flasche *damals* vom Tisch fiel und zerbrach, ist nicht dasselbe wie das unmittelbare Erleben jenes Augenblicks. Und lässt sich solches Augenblickserleben überhaupt verbal kommunizieren oder kann das Subjekt die Gesamtheit seiner lebensweltlichen Eindrücke, Empfindungen und Bezüge des Subjekts womöglich bestenfalls paraphrasieren, nicht jedoch sprachlich exakt oder gar epistemologisch verobjektivieren? Mit diesen Fragen wollen wir uns in *Abschnitt 3.1* befassen.

2.) Aus ihnen ergibt sich indes für Außenstehende die nicht zu unterschätzende Schwierigkeit, das selbsterlebte Bewusstsein des Subjekts äquivalent nachzuempfinden oder solches Nachempfinden seinerseits zutreffend zu objektivieren. Dies erscheint umso schwieriger, wenn nicht aussichtslos, wo das für Menschen radikal fremde Bewusstseinerleben einer anderen Spezies zur Disposition steht. Dazu mehr in *Abschnitt 3.2*.

3.) Beides führt in letzter Konsequenz dazu, in jeder kommunikativen und dialogischen Situation sozusagen ein xenologisches Minimum antizipieren zu müssen, welches sich obendrein durch die jeweilige Kontextabhängigkeit verstärkt. Hermeneutisch gesprochen, sind Wahrheits- und Fremdheitsinterpretationen nur traditions- und kontextgebunden möglich. Systemtheoretisch erweitert, hat Kommunikation mit Latenz und Kontingenz gleichermaßen und zu jedem Zeitpunkt zu rechnen. Eine vollständige Bedeutungskohärenz im Gespräch der Dialogpartner ist somit sicher nicht völlig unmöglich, aber eben keinesfalls notwendig. Damit ist das grundlegende Problem sprachlicher Möglichkeiten und Grenzen in der Lebenswelt angerissen, dem sich die Ausführungen in *Abschnitt 3.3* widmen.

Moderne Wissenschaften, insofern sie auf Exaktheit und Kohärenz sowie die objektive Verbindlichkeit positiver Fakten abzielen, stehen hier offensichtlich vor Grenzen ihrer Zugriffsmöglichkeiten. Was unter den ersten zwei Punkten verhandelt wird, ist für abstrakt-objektive Methodik letztlich unverfügbar, beim dritten Punkt müssen die Wissenschaften mindestens die Gesetzmäßigkeiten modallogischer Kontingenz berücksichtigen: Ein Zugriff ist zwar möglich, aber eben nicht notwendig und insofern auch kein kalkulier- und prognostizierbarer Wirklichkeitseintritt nach Maßgabe objektiven Gewissheitsanspruchs.

3. Drei konstitutive Phänomene menschlicher Lebenswelt und die Grenzen objektiv-wissenschaftlicher Darstellung

3.1 Objektive Unverfügbarkeit und die Wahrheit des Umwelterlebens

Der Begriff der *Unverfügbarkeit* findet im deutschsprachigen Raum zunächst bei Heidegger und in der existentialistischen Theologie Rudolf Bultmanns (1884-1976) Berücksichtigung. Bultmanns Aufsatzsammlung *Glauben und Verstehen* ist Heidegger gewidmet und erörtert, inwieweit das menschliche Sein-Können zugleich *das* wesentliche Merkmal menschlicher Unverfügbarkeit darstelle (Bultmann, 1933, S. 145; vgl. a. Heidegger, 1981, S. 107 ff.). In den bundesdeutschen Nachkriegsjahrzehnten richtet besonders das Umfeld der sog. „Ritter-Schule“ den Fokus auf Unverfügbarkeit und Kontingenz. Die aus dem Kreis um den Münsteraner Philosophen Joachim Ritter (1903-74) hervorgegangenen Autoren haben Unverfügbarkeit und Kontingenz zwar oftmals in einem Atemzug genannt, dennoch können feine, aber wesentliche Unterschiede benannt werden. *Kontingenz* meint hier, dann-und-dann in den-und-den ethnisch-kulturellen Kontexten als der-und-der auf die Welt gekommen zu sein – es hätte ja auch ganz anders kommen können –, *unverfügbar* ist dagegen die Planung und Überschreitung dieser Kontexte unter den zeitlich-räumlichen Bedingungen unserer *vita brevis* (Lübbe, 1990, S. 159; Marquard, 2005, S. 67-90). Es hat sich also ohne mein willentlich-bewusstes Zutun ergeben, dass ich männlichen Geschlechts und 181 cm groß bin, dass ich wenige Monate, bevor in Bonn die Große Koalition Kiesingers durch die sozial-liberale Koalition Brandts abgelöst wurde, in Frankfurt am Main geboren wurde, und dass mich später die eine oder andere Kontingenz nach Hamburg verschlug. Dass ich heute als Lehrer arbeite und nunmehr, im Frühjahr 2014, diesen Text für das „RoSE“-Journal schreibe, hat sich sicherlich *nicht* ohne mein willentlich-bewusstes Zutun ergeben, ist jedoch gewiss *auch* eine Folge diverser kontingenter Ereignisse, auf die ich keinen Einfluss hatte.

Ebensogut aber hätte „*ich*“ um das Jahr 1900 herum in Berlin, Marburg oder München in den Wilhelminismus und die Reichskanzlerschaft Hohenlohe-Schillingsfürsts oder Bülow's hinein geboren werden können, wäre durch die eine oder andere Kontingenz und die Wirren des Ersten Weltkriegs hindurch zum Philosophiestudium an die Universität Freiburg verschlagen worden, wo ich schließlich als Student Anfang 1919, während sich der abgesetzte Kaiser bereits im holländischen Exil befindet und die Räterepublik sich anschickt, in der Weimarer Republik aufzugehen, in einem Hörsaal der denkwürdigen Vorlesung eines jungen Privatdozenten namens Heidegger beiwohne.

An letzterer Vorstellung ist lediglich mein studentisches alter ego fiktiv; die Vorlesung im ersten Semester nach Kriegsende hat Martin Heidegger (1889-1976) tatsächlich gehalten. Radikal anders als seine Fachkollegen, wälzt Heidegger dabei nicht die großen, abstrakten Begriffe und ermüdet seine Zuhörer erst recht nicht mit detailverliebter Philosophiehistorie. Vielmehr nimmt er das Naheliegende und Alltägliche in den Blick. Das kann ein Stück Kreide oder ein Paar alte Schuhe sein; in seiner Freiburger Vorlesung ist es das Katheder, an dem er steht und doziert. Nun ist ein Katheder per se ein wenig aufregender Gegenstand, und selbstverständlich steht hinter der ostentativen Profanität eine ganz und gar nicht profane Frage, die Heidegger zufolge gleichwohl in über 2000 Jahren Philosophiegeschichte keine angemessene Berücksichtigung gefunden habe: Was bedeutet es eigentlich, *in* seiner Umwelt zu *sein*, was heißt es, diese zu *erleben*? Konstruiert sich das menschliche Bewusstsein seine gesamte äußere Welt gleichsam Stück für Stück nach Maßgabe filigraner mathematischer Gesetze? Oder teilt sich die gegenständliche Welt vollkommen ohne unser Zutun mit, so dass wir nur passive Rezipienten sind? Und könne nicht einzig das unmittelbar lebensweltliche Sein die Grundlage aller Philosophie und Wissenschaft darstellen? Diese Fragen verweisen auf einen zweiten, noch bedeutsameren Aspekt von *Unverfügbarkeit*, als die Kontingenz meines Daseins hier und jetzt als dieser oder jener es nahelegte: Zur Disposition steht die Vergegenständlichung und in der Folge die Objektivierbarkeit unmittelbaren Erlebens. Während das *Verfügbare* sich Heidegger zufolge in der Moderne v. a. in Gestalt der Technik als „vollendete Metaphysik“ (Heidegger, 2009, S. 76) manifestiere, als uneingeschränkt und entgrenzt Machbares, verweise die *Unverfügbarkeit* gerade auf die Ursprünglichkeit eines Seinserebens, das sich dem Zugriff dinghafter Objektivierung widersetze.

Heidegger stellt nichts Geringeres als die Frage, inwieweit alle bisherige Philosophie die seinsweltliche Unmittelbarkeit überhaupt hat einfangen und auf den Begriff bringen können. Denn entweder kämen in einer Philosophie weltanschauliche Standpunkte zum Ausdruck, mithin ein theoretisch fixiertes Gebäude

aus Wertvorstellungen, Erfahrungen und Überzeugungen. Oder man nähere sich via kritischer Philosophie diesen weltanschaulichen Standpunkten, um sie ihrer Weltanschauungen zu überführen; dann aber setze man seinerseits ein hohes Maß an Wertgebundenheit voraus – eben die der kritischen und nicht zuletzt theoriebehafteten Hinterfragung. Der scharf gezogene Gegensatz von Weltanschauung und (kritischer) Philosophie mündet zuletzt in einem Paradoxon von Identität *und* Nichtidentität von Weltanschauung und Philosophie: Ein Bezug muss nolens volens bestehenbleiben, denn sofern überhaupt kein Zusammenhang vorhanden sein soll, wäre Philosophie zwar keine (werthafte) Wissenschaft mehr, müsste gleichwohl aber das Wesen der Weltanschauungen erklären. Heidegger nennt diese Radikaltrennung eine „leere Möglichkeit, [...] denn sie schlosse die Forderung in sich, einen ganz neuen Begriff der Philosophie zu entdecken, und zwar einen solchen, der sie außerhalb jeder Beziehung mit den letzten Menschheitsfragen stellen müsste“ (Heidegger, 1999, S. 11). Eine jedweder Weltanschauung entgegengesetzte Philosophie bedürfe stets noch der Aufklärung über sich selbst als *Idee*; insofern könne aber die völlige Abgrenzung zum Wesen der Weltanschauungen nur gelingen, wenn die Philosophie ihre eigenen Grundlagen radikal erfragt – was gleichwohl eine theoretische und werthafte Frage darstellt, die ja gerade zu vermeiden sei. Das philosophische Wesen der Weltanschauung würde zum Problem der Philosophie, diese selbst damit jedoch ihr eigenes (vgl. 1999, S. 12).

Um diesem Paradoxon zu entgehen bzw. auf festem Grund ansetzen zu können, führt Heidegger seine Idee der Philosophie als *Urwissenschaft* ein. Hinter dem für moderne Ohren leicht mystisch anmutenden Begriff der *Urwissenschaft* steckt zunächst nichts anderes als der Versuch, Philosophie und Wissenschaft auf ihre *vorwissenschaftliche* und *vorthoretische*, lebensweltliche Unmittelbarkeit zurückzuführen. Das lebensweltliche Dasein – darin stimmt Heidegger mit Husserl überein – gibt die Motivation für philosophisches und wissenschaftliches Denken und Arbeiten vor, nicht umgekehrt. Allerdings droht die Urwissenschaft schnell in einen schlechten Zirkel zu geraten, soll sie ihrerseits eine wissenschaftlich-theoretische Fundierung erfahren: Sie setzt das voraus, zu dessen Aufhellung sie allererst beitragen sollte. Die Idee einer Urwissenschaft zur Grundlegung aller Philosophie, Wissenschaft und/oder Weltanschauung samt ihren Gegenständen kommt nicht ohne philosophische, wissenschaftliche und/oder weltanschauliche Begründung ihrer selbst aus. „Die in der Idee einer Urwissenschaft mitgegebene Zirkelhaftigkeit des sich selbst Voraussetzens, des sich selbst Begründens [...] ist keine erzwungene, geistreich erkünstelte Schwierigkeit, sondern bereits schon die Ausprägung eines Wesenscharakteristikums der Philosophie und der Wesensartung ihrer Methode, d. h. diese muß uns in den Stand setzen, die scheinbar unüberwindliche Zirkelhaftigkeit *aufzuheben*, aufzuheben dadurch, daß sie sie als notwendige, wesensgesetzliche unmittelbar einsehen läßt“ (1999, S. 16). Solange der Blick allerdings auf die Gegenstände der Erkenntnis gerichtet ist, bleibt diese Zirkularität notwendig virulent, da eine sichere Gegenstandserkenntnis immer auf ihre erkenntnisspezifischen, mithin theoretischen Grundlagen zurückweist. Erst wenn daher die Blickrichtung nicht mehr auf den Gegenstand, sondern auf die Erkenntnis selbst gerichtet wird (1999, S. 28), scheint ein Ausweg aus dem Zirkel möglich. Urwissenschaft im Sinne Heideggers meint also wesentlich einen Bruch mit allem Theoretischen bzw. den ihm als unabdingbar erscheinenden Blick in die vorthoretische, vorwissenschaftliche Sphäre: Die „Vorherrschaft des Theoretischen muß gebrochen werden, zwar nicht in *der* Weise, daß man einen Primat des Praktischen proklamiert, und nicht deshalb, um nun mal etwas anderes zu bringen, was die Probleme von einer neuen Seite zeigt, sondern weil das Theoretische selbst und als solches in ein Vorthoretisches zurückweist“ (1999, S. 59).

Man könnte vermuten, Heidegger zaubere aufgrund seiner Forderung, den Blick auf die Erkenntnis selbst und den vorthoretischen Bereich zu lenken, in Analogie zu Husserl nunmehr seine eigene Version des transzendentalen ego aus dem Zylinder. Doch das würde die eingeschlagene Intention verfehlen. Denn was, so fragt er, bedeutet es eigentlich, *etwas zu erleben*? Was heißt es, noch viel grundlegender und radikaler gefragt, *dass es überhaupt etwas gibt*? Im Erleben ist meine Aufmerksamkeit, mein Blick hier und jetzt auf etwas gerichtet. Indem *ich* – das gerade diesen Text schreibende Subjekt – auf diesen Umstand hinweise, habe ich die Situation zwischen Beobachter und Beobachtetem, zwischen Erlebendem und Erlebten gleichermaßen vergegenständlicht – anderenfalls könnte ich diesen Text gar nicht schreiben. Denn befinde ich mich als erlebendes Subjekt selbst *im* Zustand des Erlebens, im unmittelbaren Gewahrwerden dessen, *dass es überhaupt etwas gibt*, kann von mir als „*Subjekt*“ per definitionem nicht die Rede sein: „Das schlichte Hinsehen findet nicht so etwas wie ein ‚Ich‘“ (1999, S. 66). Das klingt sehr viel abstrakter, als es eigentlich

ist. Frage ich nicht in der allergrundsätzlichsten Weise danach, ob es überhaupt etwas gibt, sondern danach, wie Heidegger frozelt, „ob es Stühle oder Tische gibt, ob Häuser oder Bäume, ob Sonaten von Mozart oder religiöse Mächte“ (1999, S. 67 f.), so bin ich bereits intentionsgeleitet und über die Unmittelbarkeit des Erlebnismoments hinaus. Nach einem Stuhl frage ich, weil ich mich hinsetzen möchte. Nach Sonaten von Mozart, weil ich die von Scarlatti und Haydn schon kenne. *Voraussetzungslos* dagegen ist Heidegger zufolge die Frage, ob es überhaupt etwas gibt, weil sie nach dem Allgemeinen fragt, dem Minimum von Aussagbarkeit (1999, S. 67), das jedweden Gegenstand überhaupt zukommen kann – ganz gleich, ob Chippendale-Stuhl, ob Mozart-Sonaten mit Horowitz, Gulda oder Brendel, ob Eiche, Buche oder Fichte, ob katholischer, evangelischer oder freichristlicher Kirchengemeinde. Freilich ließe sich dagegenhalten, inwieweit die Frage danach, ob es überhaupt etwas gibt, ihrerseits so voraussetzungslos sein könne, wie Heidegger es suggeriert.

Es ist ein neuralgischer und weiß Gott nicht einfach verständlicher Punkt, mit dem Heidegger seine Studenten konfrontiert, der gleichwohl den Schlüssel zum unmittelbaren Umwelterleben und damit zur Philosophie als Urwissenschaft darstellen soll. Geradezu pathetisch kündigt er an: „Wir stehen an der methodischen Wegkreuzung, die über Leben oder Tod der Philosophie überhaupt entscheidet, an einem Abgrund: entweder ins Nichts, d. h. der absoluten Sachlichkeit, oder es gelingt der Sprung in eine *andere Welt*, oder genauer: überhaupt erst in die Welt“ (1999, S. 63). Wenn alles *absolute Sachlichkeit* ist, gibt es nur Objektivierungen ohne konkrete Erlebnismomente. Es gibt dann aber auch kein aktuell erlebendes *Ich*, weil es gleichfalls versachlicht und damit aus der erlebbaren Unmittelbarkeit, in der ich mich selbst überhaupt nur spüren kann, bereits in ein Abstraktum namens „Subjekt“, „Person“, „Individuum“ usw. transzendiert worden ist. Ich kann über mich selbst - als Subjekt, Person, Individuum ... - reflektieren, kann über Erlebnisse in der Vergangenheit oder Antizipationen auf die Zukunft nachdenken. Dann jedoch ist der Fokus auf mich als *Gegenstand* gerichtet; durchaus im Sinne des von Heidegger verehrten Hölderlin, der von der „Ur=Theilung“ in Subjekt und Objekt gesprochen hatte (Hölderlin, 1998, Bd. II, S. 50). *Ich* als von mir selbst reflektiertes Objekt wäre – „heideggerisch“ – mein *Gegen-stand*. Befinde ich mich aber in der unmittelbaren Situation des Erlebens, gibt es einstweilen kein solches Subjekt (Person, Individuum) mehr und ich bin überhaupt erst in der Welt:

„*Unmittelbar* ist nicht nur nicht ein Ich zu erfassen; auch in der Erweiterung des Intuitionsfeldes, also in der Nichtbeschränkung auf gerade *mich*, zeigt es sich, daß der Sinn des Erlebnisses auf die einzelnen Iche keinen Bezug hat. Gerade dadurch, daß der Sinn der Frage überhaupt bezughaft ist zu einem Ich, ist es bezuglos zu meinem *Ich*. Diese beiden Phänomene motivieren sich notwendig. *Gerade weil der Erlebnissinn bezuglos ist zu meinem Ich (mir als dem und dem), ist der doch irgendwie notwendige Ichbezug und das Ich in der schlichten Hinschau nicht zu sehen*“ (Heidegger, 1999, S. 69).

Mein unmittelbarer Bezug auf das, was es im allgemeinsten Sinne *gibt*, konzentriert sich auf das Erleben im Hier und Jetzt, und sieht auch von Sachzusammenhängen ab, insofern es nicht um die von *mir* als Subjekt intentionsgeleitete Frage geht, ob es ein *bestimmtes* Objekt, sondern ob es überhaupt etwas gibt.

„Aber das Erlebnis *ist* doch auch, wenn ich jede Verdinglichung und Einfügung in einen Sachzusammenhang vermeide, hat doch ein *Jetzt*, es ist da – und es ist sogar irgendwie *mein* Erlebnis. Ich bin doch dabei, ich er-lebe es, es gehört *meinem* Leben zu, und doch ist es seinem Sinn nach so losgelöst von mir, so absolut *Ich-fern*. *Ich* frage: ‚Gibt es etwas?‘ Das ‚gibt es‘ ist ein ‚es geben‘ für ein Ich – und doch bin *ich* es nicht, für *den*, auf *den* der Fragesinn Bezug hat“ (ebd.).

Was also *gibt es* und was *gibt es überhaupt*?

Es gibt Handwerker, die im Auftrag der Universität und des Wissenschaftsministeriums einen Hörsaal einrichten, ein Katheder mit handwerklich-technischem „Know how“ aus verschiedenen Materialien zusammenbauen. Bau- und Arbeitspläne, Material, Werkzeug und Erfahrungswissen *verfügen* über den exakt ausgeführten Bau des Katheders. Später gibt es dann Dozenten und Studenten, die sich im Hörsaal einfinden, um Vorlesungen und Seminare abzuhalten; die Dozenten, um ihren universitären Verpflichtungen in Forschung und Lehre nachzukommen, die Studenten, um zu lernen und um Abschlüsse zu erwerben.

Es gibt aber auch überhaupt ein Erleben beim Anblick des Katheders, das sich der Verfügbarkeit mittelbarer Gegenständlichkeit und Terminologie entzieht. Doch lassen wir den Dozenten Heidegger selbst zu Wort kommen:

„In den Hörsaal tretend, sehe ich das Katheder. Wir nehmen ganz davon Abstand, das Erlebnis sprachlich zu formulieren. Was sehe ‚ich‘? Braune Flächen, die sich rechtwinklig schneiden? Nein, ich sehe etwas anderes. Eine Kiste, und zwar eine größere, mit einer kleineren daraufgebaut? Keineswegs, ich sehe das Katheder, an dem ich sprechen soll. Sie sehen das Katheder, von dem aus zu Ihnen gesprochen wird, an dem ich schon gesprochen habe. Es liegt im reinen Erlebnis auch kein – wie man sagt – Fundierungszusammenhang, als sähe ich zuerst braune, sich schneidende Flächen, die sich mir dann als Kiste, dann als Pult, weiterhin als akademisches Sprechpult, als Katheder gäben, so daß ich das Kathederhafte gleichsam der Kiste aufklebte wie ein Etikett. All das ist schlechte, mißdeutete Interpretation, Abbiegung vom reinen Hineinschauen in das Erlebnis. Ich sehe das Katheder gleichsam in einem Schlag; ich sehe es nicht nur isoliert, ich sehe das Pult als für mich zu hoch gestellt. Ich sehe ein Buch darauf liegend, unmittelbar als mich störend (ein Buch, nicht etwa eine Anzahl geschichteter Blätter mit schwarzen Flecken bestreut), ich sehe das Katheder in einer Orientierung, Beleuchtung, einem Hintergrund“ (1999, S. 71).

Dozent und Studenten könnten sich *objektiv* darauf verständigen, dass *da vorne* ein Katheder *steht*. Doch ist das bereits alles? Schon aus der phänomenologischen Perspektive Husserls hatte sich „die Welt nicht als Aneinanderreihung von Gegenständen und Gegenstandsbereichen, sondern als Universalhorizont“ gezeigt (Prechtel, 2002, S. 124). Dieser Universalhorizont stellt, heideggerisch gewendet in das unmittelbare Erlebnismoment, v. a. eines dar: *Bedeutung*. Machen wir uns anhand der folgenden Beispiele dar, was diese „Bedeutung“ bedeutet:

Als Student nehme ich das Katheder wahr. Ich assoziiere *unwillkürlich* langweilige Vorlesungen der letzten Woche, nächtelange Lektüre zur Vorbereitung auf die laufende Vorlesung, die Unsicherheit vor der baldigen Semesterklausur, die attraktive Studentin, die in der zweiten Reihe links vor mir sitzt und mir immer zulächelt, wenn sie zu Vorlesungsbeginn am Katheder vorbei zu ihrem Platz geht. Ich nehme eine dezente Mischung aus Holz-, Putzmittel- und Turnhallengeruch wahr. Sauerstoffmangel und mich blendendes Sonnenlicht, das durch die jalousielosen Fenster fällt, machen mir zu schaffen. Ich erlebe Stimmengemurmel, Stühlerücken, Papierrascheln, einen umfallenden Regenschirm. Wie jede Woche funktioniert das Kathedermikrophon erst nach mehreren Anläufen. Es „riecht“, „klingt“, „sieht aus“ nach Philosophievorlesung an einem Februarmorgen. *Ich bin in einer Welt, ich erlebe Vorlesung*.

Andere Personen – die Dozenten, die Hiwis, der Hausmeister, die Putzkräfte – erleben anderes beim Anblick des Katheders, sind ebenfalls *in einer Welt*. Was passiert nun aber, wenn jemand den Hörsaal mit dem Katheder beträte, der noch nie in einer Universität war, ja gar nicht weiß, was „Universität“ bedeutet, warum so viele Leute dort hingehen und wozu so etwas namens „Studium“ gut sein soll? Der mit nie gesehenen Gegenständen wie dem Katheder, der Tafel, den Stühlen, mit nie gehörten Worten wie „Katheder“, „Tafel“, „Stuhl“ konfrontiert wird? Heidegger macht darauf aufmerksam, es sei nicht nur verfehlt und höchst naiv, zu meinen, dieser Mensch sähe nun rein gar nichts, wenn er den vorne emporragenden Holzquader nicht mit „Katheder“, „Vorlesung“, „Dozent“ oder „Sprechen“ in Verbindung brächte. Noch wesentlicher aber ist: Der Anblick einer völlig fremden und nie zuvor erlebten Umwelt bedeutet *nicht*, dass es für den Betreffenden *nichts* bedeutet. Ganz im Gegenteil müsse man von der logisch-formalen Unmöglichkeit ausgehen, die fremde Umwelt sei für den neuen Betrachter lediglich *etwas* ohne jede Bedeutungsassoziation (Heidegger, 1999, S. 72). Kein noch so unbekannter Gegenstand ist jemals einfach nur *etwas*, das es gibt. Die minimale, unabdingbare Bedeutung ist, dass etwas mir nichts bedeutet. Denn es gibt einen apriorischen, sich aus meinem immer schon In-der-Welt-sein notwendig ergebenden Bedeutungshorizont. Man betritt nicht die Umwelt, so wie man zum ersten Mal ein neues Haus betritt, sondern die Umwelt ist immer schon *da*:

„Dieses Umweltliche (Katheder, Buch, Tafel, Kollegheft, Füllfeder, Pedell, Korpsstudent, Straßenbahn, Automobil usf. usf.) sind nicht Sachen mit einem bestimmten Bedeutungscharakter, Gegenstände, und dazu noch aufgefaßt als das und das bedeutend, sondern das Bedeutsame ist das Primäre, gibt sich mir unmittelbar, ohne jeden gedanklichen Umweg über ein Sacherfassen. In einer Umwelt lebend, bedeutet es mir überall und immer, es ist alles welthaft, ‚es weltet‘, was nicht zusammenfällt mit dem ‚es wertet‘“ (1999, S. 72 f.).

Heideggers bekannte Rede vom „Welten“ als dem aktual-unmittelbaren und vortheoretischen Erleben des lebensweltlichen, stets schon vorhandenen Bedeutungshorizontes verweist auf eine Wahrheit, die in ihrer umwelthaft erlebbaren Klarheit und Direktheit zugleich die *unverfügbarste* gegenüber allen wissenschaftlich fixierbaren Wahrheiten darstellt. Diese Wahrheit ist unverfügbar, weil dreierlei in sie eingeht, was nur dem unmittelbaren Erleben zugänglich ist und sich abstrakt-objektiver Terminologie entzieht:

Da wäre *erstens* das unmittelbare, vorthoretische Umwelterleben selbst. Soll ich von meinem Umwelterleben berichten, ist es bereits nicht mehr unmittelbar; es bedarf hierzu meiner Reflexion, mithin der Vergegenständlichung meiner selbst als erinnerndes und erlebt-habendes Subjekt, und selbstredend einer Vergegenständlichung des Erlebten. Das Ich des Erlebens ist nicht dasselbe Ich, das über das Ich des Erlebens berichtet:

„Das Gegenstand-, das Objektsein als solches berührt *mich* nicht. Das Ich, das fest-stellt, bin *ich* gar nicht mehr. Das Feststellen als Erlebnis ist nur noch ein Rudiment von Er-leben; es ist Ent-leben. Das Gegenständliche, das Er-kannte, ist als solches ent-fernt, aus dem eigentlichen Erleben herausgehoben. Das objektivierte Geschehen, das Geschehen als gegenständliches, erkanntes, bezeichnen wir als *Vor-gang*; es geht schlicht vor-bei, vor meinem erkennenden Ich, hat zu diesem nur den Bezug des Erkenntseins, diese abgeblaßte, auf ein Minimum von Erleben reduzierte Ichbezogenheit. Es ist das Wesen von Sache und Sachzusammenhang, sich nur und gerade im Erkennen, d. h. im theoretischen Verhalten zu geben und zu geben für das theoretische Ich. Im theoretischen Verhalten bin ich gerichtet auf etwas, aber *ich* lebe nicht (als historisches Ich) auf dieses oder jenes Welthafte zu“ (1999, S. 73 f.).

Das „*Er-lebte*“ „*ent-lebt*“ sich in der Theorie. Es macht einen Unterschied, ob ich als Geographielehrer meinen Schülern von einem Spaziergang an einem warmen Tag im Juli berichte, ihnen den Hochdruckeinfluss und die Temperatur, die Windstärke und -richtung der unterschiedlichen Tageszeiten erläutere, auf die vielfältige Pflanzen- und Tierwelt eingehe, die Beschaffenheit von Landschaften und Wegen mit all ihren geologischen Phänomenen beschreibe, über die ich gekommen bin. Oder ob ich selbst mittendrin im Erleben bin und sozusagen in einen unmittelbaren – nicht *ur-geteilten* – Dialog mit meiner Umwelt trete: „Deiner Lüfte balsamischer Strom durchrinnt mich erquickend, / Und den durstigen Blick labt das energische Licht, / Kräftig auf blühender Au erglänzen die wechselnden Farben, / Aber der reizende Streit löset in Anmut sich auf, / Frei empfängt mich die Wiese mit weithin verbreitetem Teppich, / Durch ihr freundliches Grün schlingt sich der ländliche Pfad, / Um mich summt die geschäftige Bien, mit zweifelndem Flügel / Wiegt der Schmetterling sich über dem rötlichten Klee, / Glühend trifft mich der Sonne Pfeil, still liegen die Weste, / Nur der Lerche Gesang wirbelt in heiterer Luft“ (Schiller, 2004, Bd. I, S. 229). Auch wenn man einwenden mag, derlei poetische Ästhetisierung trübe das eigentliche Umwelterleben ein, wird an diesem Beispiel der Kontrast zwischen Theorie und Erleben anschaulich.⁶ So wenig sich mir auf meinem Sommerspaziergang der Luftdruck *unmittelbar* als quantitative Größe von 1.013,25 hPa mit 10^5 N/m² präsentiert, so sehr umgibt er mich gleichwohl *unmittelbar*; sei es, ohne dass ich überhaupt etwas davon merke, sei es, dass ich ihn wie Schiller als der „Lüfte balsamischer Strom“ *erlebe*, der mich „erquickend durchrinnt“. Das *unmittelbare Erleben* interessiert sich nicht für Hektopascalwerte. Hektopascalwerte wiederum kennen kein *Erleben*. Den Luftdruck *er-lebe* ich *unmittelbar*, ohne dass ich ein Barometer zu Rate ziehen müsste, ohne je einen Begriff wie *Magdeburger Halbkugeln* und Namen wie Torricelli oder Goethe gehört haben zu müssen. Das Umwelterleben ist insofern womöglich die ursprünglichste und unverstellteste Form lebensweltlicher Evidenz. Es liegt nach meinem Dafürhalten nahe, an dieser Stelle auf Heideggers bekannten, dabei keineswegs unumstrittenen Wahrheitsbegriff zu verweisen. Knapp zehn Jahre nach der Freiburger Vorlesung und dem Katheder-Erleben kommt er in *Sein und Zeit* darauf zurück: „Die ἀλήθεια [...] bedeutet die ‚Sachen selbst‘, das, was sich zeigt, *das Seiende im Wie seiner Entdecktheit*“ (2001, S. 219). Und noch wenige Jahre später heißt es:

„Wenn wir ἀλήθεια statt mit ‚Wahrheit‘ durch ‚Unverborgenheit‘ übersetzen, dann ist diese Übersetzung nicht nur ‚wörtlicher‘, sondern sie enthält die Weisung, den gewohnten Begriff der Wahrheit im Sinne der Richtigkeit der Aussage um- und zurückzudenken in jenes noch Unbegriffene (was man wohl treffend mit *noch nicht in Begrifflichkeit gefasst* übersetzen kann, Anm. d. Verf.) der Entborgenheit und der Entbergung des Seienden. Das Sicheinlassen auf die Entborgenheit des Seienden verliert sich nicht in dieser, sondern entfaltet sich zu einem Zurücktreten vor dem Seienden, damit dieses in dem, was es ist und wie es ist, sich offenbare und die vorstellende Angleichung aus ihm das Richtmaß nehme“ (2004, S. 188 f.).

6. Das uns heutzutage geläufige Verständnis von Ästhetik als Kunstreflexion ist eine der Neuzeit entstammende, begriffliche Engführung der ursprünglich auf ganzheitliche Wahrnehmung abzielenden Bedeutung von αἴσθησις, was mir vor dem Hintergrund des hier erläuterten Themas nicht ohne Interesse zu sein scheint. So verweist Hegel in seinen Ästhetik-Vorlesungen auf den begrifflichen Entwicklungsgang von ganzheitlicher Sinneswahrnehmung über das durch Kunstwerke ausgelöste Geschmacksempfinden bis hin zur nicht zuletzt von ihm selbst explizierten Reflexion, mithin der primär gedanklichen Durchdringung der sog. schönen Künste.

Theorie ist niemals *unverborgen*, weil sie eo ipso gar nicht unmittelbar sein kann. Wäre sie es, wäre sie nicht kommunizier- und vermittelbar. Im heideggerschen Sinne *unverborgen* ist die Wahrheit des unmittelbaren Umwelterlebens. Man kann die Unverborgenheit des Katheders hier und jetzt im Hörsaal sitzend erleben, aber soll über dieses Erlebnis „überhaupt irgendwie erkenntnismäßige Bemächtigung möglich sein, so wird eine theoretische Einstellung unumgänglich“ (1999, S. 101). Man ist gezwungen, das Erlebnis zu rekonstruieren, aber „auch Re-Konstruktion ist Konstruktion [...] – und konstruktiv zu sein, ist ja gerade die Eigentümlichkeit der Objektivierung – und als solche theoretisch“ (1999, S. 107).

Zweitens ist für das Umwelterleben die Zeit – genauer: das Zeitempfinden – wesentlich und damit einer der zentralen Begriffe in Heideggers Denken überhaupt. Dies jedoch nicht im Sinne quantitativ messbarer Zeit; so, als würde man sagen, man habe um 08:06 Uhr den Hörsaal betreten, sei um 08:07 Uhr an seinem Platz gewesen, habe um 08:34 Uhr festgestellt, dass der Dozent viel unverständliches Zeug redet, und spätestens um 09:01 Uhr gedacht, wie unerträglich langweilig die heutige Vorlesung doch sei. Die interessante Frage ist nämlich, ob die Vorlesung deshalb so langweilig ist, weil ich laut Uhr schon über 45 Minuten in ihr sitze und sich mein Interesse am Thema in Grenzen hält, oder weil das mich nicht berührende Thema meine empfundene Zeitlichkeit in für mich erschreckender Weise ausdehnt. Stelle ich dann noch innerlich die verbleibende Semesterzeit der folgenden Monate den kurzen Wochenenden, die mit meinen Freunden verbringen kann, gegenüber, so kann die Langeweile der Vorlesung – insoweit die Vorlesung noch so *lange weilt* – geradezu erdrückend wirken. Bemerkenswerterweise kann es jedoch gut sein, dass ich in einigen Jahren, wenn ich an meine mitunter schwierige Unizeit zurückdenke und ebenso an die Wochenenden mit meinen Freunden, die quälend langweiligen Vorlesungen zu einer kurzen Strecke zusammenschrumpfen, wohingegen die kurzen, erlebnisreichen Wochenenden alles überlagern und als von Dauer geprägte Ereignisse dastehen. Dieses von keinem noch zu ausgefeilten Messinstrument erfassbare Phänomen hat Thomas Mann 1924 in seinem Roman *Der Zauberberg* anschaulich beschrieben:

„Über das Wesen der Langenweile sind vielfach irrige Vorstellungen verbreitet. Man glaubt im ganzen, daß Interessantheit und Neuheit des Gehaltes die Zeit ‚vertreibe‘, das heißt: verkürze, während Monotonie und Leere ihren Gang beschwere und hemme. Das ist nicht unbedingt zutreffend. Leere und Monotonie mögen zwar den Augenblick und die Stunde dehnen und ‚langweilig‘ machen, aber die großen und größten Zeitmassen verkürzen und verflüchtigen sie sogar bis zur Nichtigkeit. Umgekehrt ist ein reicher und interessanter Gehalt wohl imstande, die Stunde und selbst noch den Tag zu verkürzen und zu beschwingen, ins Große gerechnet jedoch verleiht er dem Zeitgange Breite, Gewicht und Solidität, so daß ereignisreiche Jahre viel langsamer vergehen als jene armen, leeren, leichten, die der Wind vor sich her bläst, und die verfliegen. Was man Langeweile nennt, ist also eigentlich vielmehr eine krankhafte Kurzweiligkeit der Zeit infolge von Monotonie: große Zeiträume schrumpfen bei ununterbrochener Gleichförmigkeit auf eine das Herz zu Tode erschreckende Weise zusammen; wenn ein Tag wie alle ist, so sind sie alle wie einer; und bei vollkommener Einförmigkeit würde das längste Leben als ganz kurz erlebt werden und unversehens verflogen sein. Gewöhnung ist ein Einschlafen oder doch ein Mattwerden des Zeitsinnes, und wenn die Jugendjahre langsam erlebt werden, das spätere Leben aber immer hurtiger abläuft und hineilt, so muß auch das auf Gewöhnung beruhen“ (Mann, 1990, S. 147 f.).

Das hier beschriebene Zeitempfinden wäre freilich nicht möglich, wenn die Zeit nur eine Aneinanderreihung einzelner Momente wäre. Der Mensch *lebt* nicht in einer sich exakt von Sekunde zu Sekunde, von *Jetzt* zu *Jetzt* bewegenden Gegenwartstotalität, sondern das Erleben der Gegenwart ist ein Zusammenspiel von erlebter Gewesenheit, erlebtem Augenblick und erlebenspotentieller, antizipierter Zukunft. Gleichwohl sind diese drei Zeitformen Heidegger zufolge qualitativ streng voneinander geschieden: Man kann die eine nicht ohne das Bewußtsein um die beiden anderen klar erleben und abgrenzen; was Zukunft ist, weiß man also nur aus der Perspektive der Andersartigkeit von Vergangenheit und Gegenwart – dennoch sind alle drei gleichzeitig präsent (vgl. Figal, 2003, S. 81 f.). Diese Komplexität des Zeiterlebens macht eigentlich erst das *Sein* aus. Dies muss man strikt unterscheiden von einer räumlichen Verortung des Seins und einer irgendwie hinzukommenden Zeitlichkeit: „Die Zeit wird nicht erst mit dem Raum verkoppelt, sondern der vermeintlich zu verkoppelnde ‚Raum‘ begegnet nur auf dem Grunde der zeitbesorgenden Zeitlichkeit“ (Heidegger, 2001, S. 417). Ebenso bin ich in meinem Sein nicht einfach *da* im Sinne räumlicher Beliebigkeit. Meine *erlebte* Präsenz ist keine fixierbare Personalität, so wie man Menschen mit einer besonderen Ausstrahlung eine „Präsenz“ zuspricht oder aber mindestens sagen kann, dass sie sich *da* oder *dort* im Raume aufhalten. Vielmehr

ist meine erlebte Präsenz überhaupt keine räumliche, sondern gebunden an den permanenten Zeitfluss, oder anders: Weil Zeit *ist* im Sinne ihres nie stillstehenden Prozesses, *bin* ich – *tempus ibat, it et ibit, ergo sum*.

Drittens schließlich ist das Erleben zwar allein im beständigen Zeitfluss möglich und wird wesentlich als Überschneidung von Gewesenem, Augenblicklichem und Antizipatorisch-Zukünftigem *erlebt*. Dennoch schildert Heidegger das phänomenologische Moment des Katheder-Erlebnisses im Hörsaal ja gerade *nicht* als Prozess nacheinander auftauchender und wieder vorübergehender Eindrücke. Vielmehr war die Rede davon, das Katheder gleichsam *in einem Schlag* zu sehen (1999, S. 71). *In einem Schlag* sieht man also das Katheder und den es umgebenden Kontext, nicht aber *erst* eine Form, *dann* Material, *dann* Farben, *dann* noch Tafel, Stühle, Tische, Lampen usw. *In einem Schlag* ist ebenfalls die ganze *Welt* aus Turnhallengeruch, anstrengender Lektüre und freundlich lächelnder Studentin *da*. *In einem Schlag* „riecht“, „klingt“, „sieht es wieder aus“ nach Philosophievorlesung an einem Februarmorgen. Die Gesamtheit dieser Eindrücke *weltet* plötzlich und in einem Augenblick, der gleichsam zeit- und standpunktlos, und dennoch an mein Seinserleben gebunden ist, insofern dieses allein *in der Zeit sein* kann. *Zeitlos*: Das Katheder ist nicht einfach jeden Morgen um 08:06 Uhr *da*, wenn ich den Hörsaal betrete, sondern *weltet* mich in diesem Augenblick an. Das Lächeln der Studentin und meine freudige Antizipation dessen stehen nicht in bestimmter Reihenfolge morgens auf der Agenda, sondern sind *zeitlos weltend* jetzt *da*. *Standpunktlos*: Das Lächeln der Studentin ist nicht regelmäßig morgens *da*, wenn und nur wenn sie im Hörsaal zu ihrem Platz geht und mich auf meinem Platz sitzend erblickt, sondern ist als Erlebtes, Erlebbares und künftig wieder zu Erlebendes *weltend aufgehoben*. Im Moment, in dem das Katheder mitsamt seinem Kontext *weltet*, ist der Zeitfluss zwar dessen unabdingbare Voraussetzung, die *conditio sine qua non*. Gleichzeitig aber *weltet* alles *in einem Schlag*, steht zeit- und raumübergreifend als Umwelterlebnis *da*. Je mehr man sich auf das Umwelterlebnis einlässt, desto weniger ist die gleichwohl das Ganze stets tragende Zeit wahrnehmbar. Je mehr man sich dagegen auf die Zeit konzentriert, desto stärker wird das Umwelterleben sequentiell auseinanderfallen: *Jetzt* betritt der Dozent den Hörsaal, *jetzt* scheint die Sonne durch das Fenster, *jetzt* fällt der Regenschirm um. Vielleicht ist es nicht allzu vermessen, in diesem Zusammenhang von einer Art fundamentalontologischer Unschärferelation zu sprechen: Das Erleben ist nur in der Zeit und durch sie vorstellbar, gleichzeitig scheint sie umso weiter in den Hintergrund zu treten, je präsenter das Umwelterleben ist und umgekehrt.

Heideggers Positionen möchte ich wie folgt zusammenfassen:

Wir haben es *erstens* mit einer vorwissenschaftlichen Erlebensfähigkeit zu tun, deren Unmittelbarkeit nur schwer, womöglich gar nicht in exakte, d. h. eindeutige und nachvollziehbare Theorie übertragbar sein dürfte. Wissenschaftliche Theorie könnte die materielle und klimatische Beschaffenheit des Hörsaals in Messwerten ausdrücken, die Befindlichkeiten der anwesenden Dozenten und Studenten in zeitlich fixierter und skaliert Form empirisch erfassen („*Heute geht es mir ‚gut‘, ‚mittelmäßig‘, ‚nicht gut‘.*“), könnte erfassen, wer worüber doziert, aus der übers Semester verteilten Anwesenheit der Studenten ein arithmetisches Mittel errechnen und womöglich eine Prognose wagen, wie viele Studenten in der nächsten Woche wiederkommen. Das Umwelterleben der Anwesenden ist hingegen mit wissenschaftlicher Theorie kaum greifbar.

Wir haben es *zweitens* mit einem Zeitbegriff zu tun, der im Ineinandergreifen dreier qualitativ völlig unterschiedlicher Zeitformen nicht nur das je meinige Zeitempfinden bestimmt, sondern dieses auch in Relation zu meinen lebensweltlichen Erlebnissen vollkommen unterschiedlich von mir wahrgenommen wird. Mit rein quantitativer Zeitmessung (Monate, Tage, Stunden, Minuten, Sekunden) ist diesem Zeitempfinden nicht beizukommen. Die Zeit, die mein Sein ausmacht, ist *qualitativ* und damit etwas anderes als eine statistische Größe, die etwa aussagen könnte, mein Dasein betrage bei durchschnittlicher Lebenserwartung ca. 29.565 Tage.

Und wir haben es *drittens* mit der Gleichzeitigkeit von beständigem Zeitfluss und zeit- und raumübergreifenden Erlebnismomenten zu tun. Quantitativ können diese Erlebnismomente nicht erfasst, qualitativ wohl bestenfalls um den Preis paraphrasiert werden, die Erlebensunmittelbarkeit und ihre Komplexität deutlich reduzieren zu müssen. Der beständige Zeitstrom, der das Seinserleben ausmacht und prägt, führt seinerseits in Anlehnung an Heraklits bekannte Sentenz, wonach niemand zweimal in denselben Fluss steige, zu der Schwierigkeit, von der zeitlichen Fixierung eines Moments ausgehend Prognosen auf

die Zukunft anzustellen. Das Erlebnismoment ist keine statische Angelegenheit, sondern beständig den Eindrücken des zeitlichen Verlaufs unterworfen.

Heidegger hat seinen Lehrer Husserl später dahingehend kritisiert, bei aller Bemühung um die *Lebenswelt* nicht ohne begriffliche Abstraktion wie Subjekt bzw. psychisches Subjekt und transzendentes ego auszukommen. Das wirft die Frage auf, inwieweit wir hier nun über wissenschaftliche Abstraktion hinaus- und in die Wahrheit des Umwelterlebens hineingelangen können. Denn mit der völligen Überwindung gegenständlichen Denkens und objektiver Deskription mag der Zustand des unmittelbaren Erlebens erreicht sein, freilich dabei auch die Schwierigkeit auftreten, wie daraus eine *reflexive* Philosophie überhaupt entstehen soll. Ich mag des Katheders *in einem Schlag* und in seinem gesamten lebensweltlichen Kontext gewahr werden, doch ist damit *philosophisch* bereits etwas gewonnen? Auch wenn dies eine *urwissenschaftliche* Basis darstellt, so weiß niemand, wohin die Reise von da aus führt. Wenn es, wie Heidegger nahelegt, ein „Ich“ im unmittelbaren Erleben nicht geben könne, so wäre günstigenfalls schlicht keine Philosophie qua systematisch-reflektierendem Denken möglich, schlimmstenfalls aber ginge das „Ich“ im Taumel eines gedankenlosen Erlebens unter, das mit Blick auf die zeitlichen Umstände der Jahre nach 1919 aus heutiger Perspektive nur Besorgnis erregen kann. Als Kritik abendländischer Metaphysik- und Wissenschaftsgenese sind Heideggers Ausführungen dagegen legitim und machen in dieser Funktion nicht zuletzt einen Großteil seines Œuvres aus. Auch ist seine Distanz gegenüber modernen Wissenschaften vor dem Hintergrund des hier erörterten Gesamthemas umso berechtigter; seine Rekurse auf vorwissenschaftliche Sprache und Lebenswelt, seine oftmals als eigenwillig bekrittelten Übersetzungen griechischer Philosophie sind von daher nicht als *unwissenschaftliche* Sprachspielereien oder mystifizierende Esoterik zu bagatellisieren. Wo aber der Hiatus zwischen unmittelbarer Lebenswelt und moderner Wissenschaft zurecht aufgezeigt wird, da sollte man sich nicht einfach in radikal exklusivem Perspektivwechsel auf die Seite der Lebenswelt schlagen, in deren *Zeitlichkeit* und *Eigentlichkeit* verharren und in attentistischer Manier auf einen *rettenden Gott* warten, sondern über Mittel und Wege zur Überwindung oder wenigstens Abmilderung dieses problematischen Dualismus *philosophieren*. Mit dem Rückzug auf die reine Erlebnishaftigkeit des *Seins* vergibt sich Heidegger selbst die Möglichkeit, den Ansprüchen moderner Wissenschaft und Technik etwas entgegenzusetzen. Der Blick auf das Erleben, so berechtigt er ist, kann beim Erleben nicht stehenbleiben. Die reine Seinsanalyse reicht nicht aus, die Feststellung der Technik als unentrinnbarem Schicksal auch nicht. Wenn Heidegger in späteren Jahren obendrein die Staffel der Philosophen an die Dichter abtreten zu müssen glaubt, kommt das vorausseilendem Gehorsam gegenüber vermeintlicher Allmacht moderner Wissenschaften und einer Weltflucht in die Poesie gleich. Der Philosophie ist mit solch resignativem Pessimismus indes nicht gedient; zur Klärung angemessenen Umgangs mit den Problemen von Technik und moderner Wissenschaft trägt er nichts bei. Denn wie Heideggers prominenter Schüler Gadamer einmal sinngemäß formulierte: Pessimismus ist unaufrichtig, da niemand vollkommen ohne Hoffnung leben kann. Der *Hirt des Seyns* von Todtnauberg erreichte immerhin das stattliche Alter von 87 Jahren ...

Diese Überlegungen fallen umso mehr ins Gewicht, je genauer man sich die „neutrale“, ja nachgerade wertnihilisierende Unmittelbarkeit des *Er-lebens* vor Augen führt. Heidegger beschwört die Nichtigkeit der Wertphilosophie seiner Zeit, die vornehmlich dem Südwestdeutschen Neukantianismus Windelbands und Rickerts entstammt und später von Scheler und Hartmann zur materialen Wertethik weiterentwickelt wurde. Dagegen betont Heidegger die Wertabsenz des Seinserlebens, will Umwelterleben über Wertsetzung stellen, und überbietet mit dieser Radikalität letztlich sogar das bekannte, „*nur*“ die Wissenschaften betreffende Werthaltungsgebot Max Webers. Das mag in destrukturierender Absicht durchaus seine Berechtigung haben, beinhaltet jedoch zwei Schwachpunkte, die folgenreich auf ihren Urheber zurückfallen:

Die Proportionalität von *Wertabwertung* und *Seinsaufwertung* bedeutet zum einen nichts weniger als eine erneute Wertsetzung, nunmehr zugunsten des Seins. Mithin sind die von Heidegger so schroff zurückgewiesenen Werte prompt wieder im Spiel. Einmal mehr möchte ich vor diesem Hintergrund fragen, inwieweit *wertfreie* Wissenschaft und gar Philosophie überhaupt möglich sein *können* (vgl. Tellkamp, 2013, S. 10 f.). Werte, so hat es Heideggers Lehrer und Webers Impulsgeber Heinrich Rickert (1863-1936) gelehrt, entziehen sich qua „*Geltung*“ als Grundkategorie sowohl ontologischer Setzung wie auch perspektivischem Konstruktivismus. *Wertgeltung* ist also – Gott sei Dank – nicht abhängig davon, ob ein Wert

gerade gesellschaftlich en vogue erscheint oder nicht. Die Reduktion von Patienten auf reine Kostenfaktoren im Zuge der Ökonomisierung des Gesundheitswesens oder das einst kursierende, unsägliche Schlagwort vom *sozialverträglichen Frühableben* älterer Menschen stellen den *Wert* menschlichen Lebens *an sich* ebensowenig infrage wie Raubmord oder Genozid. Ob Diebstahl „gut“ ist oder „schlecht“, entzieht sich individuellem Ermessen.

Zum anderen kann man darüber streiten, inwieweit das im Umwelterleben manifeste *Welten* tatsächlich die Neutralität lebensweltlicher Unmittelbarkeit für sich beanspruchen kann. Denn recht besehen und Heideggers eigene Ausführungen zugrunde gelegt, ist das *Welten* ganz und gar nicht neutral: Das Katheder im Hörsaal *weltet* mir als jungem Studenten anders entgegen als dem Hausmeister, der seit Jahrzehnten im Gebäude arbeitet. Das ist bereits perspektivisch wertbehaftet und hat auch nichts mit unmittelbarem und vorreflexivem *Welten* zu tun. Denn, wie Heidegger selbst sagt, wir bringen immer schon eine ganze Welt mit, die von dem Gegenstand, der da *weltet*, evoziert wird. Das Hintanstellen der Werte um jeden Preis und zugunsten der Unmittelbarkeit des *Weltens* ist aber nicht zuletzt in höchstem Maße bedenklich, sofern die Reflexion auf das, was da *weltet*, vollständig ausgeschaltet bleibt: Denn lebensweltliche Unmittelbarkeit erlebt man leider nicht nur beim unbefangenen Anblick eines Hörsalkatheders, sondern eben auch vor dem Rednerpult des „Führers“ auf einem Reichsparteitag. Wenn uns aber der „völkische Geist“ braunhemdengewandert und im Stechschritt *entgegenweltet*, ist es wohl bereits zu spät für werthafte Reflexion. Nicht zuletzt Heideggers eigene Biographie zeigt in dieser Hinsicht die Konsequenzen radikaler Wertnegation in eklatanter Weise auf.

Zwischenfazit: Edmund Husserl attestiert der modernen Gesellschaft eine Krise, die aus der mathematisch idealisierten Objektivierung moderner Wissenschaften resultiere. Dieser Wissenschaftsansatz verliert demzufolge seit der Renaissance die vorwissenschaftliche Lebenswelt und subjektive Kontingenz aus dem Blick, obgleich doch der Mensch als freies Wesen zu Beginn der Neuzeit die neuen Wissenschaften allererst zu erschaffen imstande war. Husserl macht mit Hilfe seiner transzendentalen Phänomenologie das vorwissenschaftliche Bewusstsein des Menschen in seiner unmittelbaren Lebenswelt deutlich. Beides sind unabdingbare Voraussetzungen aller Wissenschaft, gleichzeitig aber sind moderne, objektivierende Wissenschaften nicht dazu in der Lage, diese Voraussetzungen adäquat darzustellen.

Martin Heidegger will den ontologischen Status dieser vorwissenschaftlichen Lebenswelt noch stärker herausstellen. Er entwirft die von ihm sog. Urwissenschaft, die den Unterschied zwischen lebensweltlicher Unmittelbarkeit und theoretischer Abstraktion in radikaler Weise aufzeigen will. Dabei wird erkennbar, wie wenig objektivierende Wissenschaften diesem Umwelterleben gerecht werden können, da sie vorwissenschaftliches Umwelterleben, subjektives Zeitempfinden sowie die Gleichzeitigkeit von beständigem Zeitfluss und zeit- und raumübergreifenden Erlebnismomenten nicht mit den ihnen zur Verfügung stehenden Methoden und Instrumentarien darzustellen vermögen.

Husserl und Heidegger zeigen Analogien zu Rudolf Steiners Beschreibung des Denkens in Aktion auf: Das intentional nach außen gerichtete Bewusstsein lässt sich nur theoretisch erfassen, wenn es retrospektiv betrachtet wird. Entweder also man denkt an eine Billardkugel, die man über den Tisch rollen sieht, oder man denkt hinterher darüber nach, was man bei diesem Bedenken der Billardkugel gedacht hat. Was Steiner als „Ausnahmestand“ beschreibt, das Denken des Denkens, ist also schon eine Stufe über das hinaus, was Husserl und Heidegger in ihren Überlegungen beschrieben haben. Für die Selbstwahrnehmung bedeutet dies, zwischen wahrnehmender Unmittelbarkeit und mittelbarer Deskription unterscheiden zu müssen. Selbstwahrnehmung und Introspektion sind aktive Prozesse, die reflexiv beschrieben werden können. Mithin ist solche Beschreibung allerdings stets mittelbar, was weitreichende Konsequenzen für jedwede Versuche wissenschaftlicher Objektivierung nach sich zieht.

Ende Teil I

Literatur

- Büchel, W. (1975). *Gesellschaftliche Bedingungen der Naturwissenschaft*. München: Beck.
- Bultmann, R. (1933). *Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze*. Tübingen: Mohr.
- Burckhardt, J. (1988). *Die Kultur der Renaissance in Italien. Ein Versuch*. 11. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Descartes, R. (1992). *Meditationes de prima philosophia*, lat.-dt. Hamburg: Meiner.
- Einstein, A. (1978). Geometrie und Erfahrung. In Sh. Sambursky (Hrsg.), *Der Weg der Physik. 2500 Jahre physikalischen Denkens* (S. 641-646). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Figal, G. (2003). *Martin Heidegger zur Einführung*. 4. Aufl. Hamburg: Junius.
- Goethe, J. W. (2006). *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens* (Münchner Ausg.), ed. K. Richter et al. München: btb.
- Hegel, G. W. F. (1952). *Phänomenologie des Geistes*, ed. J. Hoffmeister. 6. Aufl. Hamburg: Meiner.
- Heidegger, M. (1981). *Grundbegriffe* (GA 51). Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (1995). *Ontologie (Hermeneutik der Faktizität)* (GA 63). 2. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (1999). *Zur Bestimmung der Philosophie* (GA 56/57). 2. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit*. 18. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (2004). *Wegmarken*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (2009). *Vorträge und Aufsätze*. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Held, K. (1989). Husserls These von der Europäisierung der Menschheit. In Chr. Jamme & O. Pöggeler (Hrsg.), *Phänomenologie im Widerstreit. Zum 50. Todestag Edmund Husserls* (S. 13-39). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hofstadter, D. R. (1987). *Gödel, Escher, Bach: ein endlos geflochtenes Band*. (übersetzt von Ph. Wolff-Windegg et al.). 10. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hofstadter, D. R. (2008). *I Am a Strange Loop*. New York: Basic Books.
- Hölderlin, F. (1998). *Sämtliche Werke und Briefe*, ed. M. Knaupp. Darmstadt: WBG.
- Husserl, E. (1965). *Philosophie als strenge Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Husserl, E. (1992). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. In ders., *Gesammelte Schriften VIII*, ed. E. Ströker (stgl. m. Hua VI). Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. (2012). *Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie*, Einf. v. B. Waldenfels. Hamburg: CEP/EVA.
- Kant, I. (1930). *Kritik der reinen Vernunft*, ed. R. Schmidt. Leipzig: Meiner.
- Kant, I. (1998). Logik. In ders., *Werke III*, ed. W. Weischedel. Darmstadt: WBG.
- Koch, M. (2007). Art. „Introspektion“. In J. Ritter et al. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. IV (S. 522 ff.). Darmstadt: WBG.
- Küenzlen, G. (1997). *Der Neue Mensch. Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lübbe, H. (1990). *Religion nach der Aufklärung*. 2. Aufl. Graz/Wien/Köln: Styria.
- Mann, Th. (1990). Der Zauberberg. In ders., *Gesammelte Werke III*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Marquard, O. (2005). *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Mayer, V. (2009). *Edmund Husserl*. München: Beck.

- Mirandola, P. D. (2001). *De hominis dignitate / Über die Würde des Menschen*, lat.-dt., ed. G.v.d. Gönna. Stuttgart: Reclam.
- Münkler, H. (1995). *Machiavelli. Die Begründung des politischen Denkens der Neuzeit aus der Krise der Republik Florenz*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Nelson, B. (1977). *Der Ursprung der Moderne. Vergleichende Studien zum Zivilisationsprozeß*. (übersetzt von M. Bischoff). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Orth, E. W. (1999). *Edmund Husserls "Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie": Vernunft und Kultur*. Darmstadt: WBG.
- Plessner, H. (2003). Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. In ders., *Gesammelte Schriften IV*, ed. O. Marquard et al. Darmstadt: WBG.
- Pöggeler, O. (1983). *Der Denkweg Martin Heideggers*. 2. Aufl. Pfullingen: Neske.
- Precht, P. (2002). *Edmund Husserl zur Einführung*. 3. Aufl. Hamburg: Junius.
- Schiller, F. (2004). *Sämtliche Werke in fünf Bänden*, ed. H. G. Göpfert. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schulz, W. (1991). *Der Gott der neuzeitlichen Metaphysik*. 8. Aufl., Pfullingen: Neske.
- Steiner, R. (2005). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung (GA 4)*. 15. Aufl. Dornach: RSV.
- Ströker, E. (1992). Husserls Werk. Zur Ausgabe der Gesammelten Schriften. In E. Husserl, *Gesammelte Schriften: Ergänzungsband*. Hamburg: Meiner.
- Tellkamp, U. L. (2013). Das Gedachte oder das Denken lernen? – Das Gedachte und das Denken lernen! Zur Orientierung an Problemen und Phänomenen im Philosophieunterricht. *RoSE*, 4, (2), 1-45.
- v. Martin, A. (1974). *Soziologie der Renaissance*. 3. Aufl., München: Beck.
- Wagner, H. (1973). Art. „Reflexion“. In H. Krings et al. (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. IV (Sp. 1203-1211). München: Kösel.
- Weber, M. (1956). Vom inneren Beruf zur Wissenschaft. In ders., *Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik* (S. 311-339). Stuttgart: Kröner.
- Wetzel, M. (2007). *Sokratischer Dialog über Hirnforschung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Imaginative teaching and learning in Waldorf classrooms

A report on the 2013 student research programme at the Centre for Creative Education

Clive Millar

*Professor Emeritus, University of Cape Town; South Africa;
leader, student research programme at the Centre for Creative Education*

Taryn Melmed, Jessica Nell, Gabriella Rivera & Alexi Silverman

Graduates, Centre for Creative Education, Cape Town; South Africa

ABSTRACT. This paper seeks to provide insight into the undergraduate research programme at the Centre for Creative Education in Cape Town, South Africa, a fully accredited provider of Waldorf teacher education. In our experience, qualitative research is a challenging process for first-time student researchers. First, there is a description of the research programme, innovatively developed over the past eight years. This is followed by the students reporting on their experience in carrying out the different aspects of the programme. Next, a summary description of the key findings of the thirteen final-year students of 2013 is given, followed by bringing together their reflections on the theme of their investigations: imaginative teaching and learning. In reporting on the process and findings made, the paper seeks to provide evidence of the value of undergraduate research as an essential element in pre-service teacher development.

Keywords: teacher education, student research, imagination, teaching practice

Introduction

The Centre for Creative Education (CCE) was founded in 1993 in Cape Town, during the transition years from *apartheid* South Africa to a democratic South Africa in 1994. The Centre's aim was to make Waldorf Education available to all communities, for the improvement of an education that was in its deepest crisis at the time. Waldorf Early Childhood programmes to improve the conditions of young children, as well as the training of primary school teachers became its main activities, to which Eurythmy training was added at a later stage.

After an initial period of re-organisation of government bodies, the Centre became an independently accredited Higher Education institution, offering a 4-year Bachelor of Education degree for primary teaching, a 4-year Bachelor of Arts degree for Eurythmy, and various Certificate levels in Early Childhood Education.

Part of the B. Ed. degree programme is the writing of a research report, innovatively structured and supervised by Professor Emeritus Clive Millar, previously head of the University of Cape Town's Adult Education Department. The report that follows begins by describing the process of research, followed by key findings of the individual student researchers and a drawing together of the key threads that emerged from the entire process. This report was written by four of the student researchers, assisted by Professor Millar:

In January of 2013 a group of final year teacher training students at CCE began a process of investigation that would eventually lead them to write their own research reports. In this document a team of writer-editors has attempted to make each dissertation, the processes leading to them, and the general conclusions reached, accessible to the teaching community at large.

The common research theme was ‘imagination in primary education’ and the research approach was a qualitative one. As Alexi Silverman (2013) put it, “*Good qualitative research will not merely try and confirm the already established assumptions of the researcher, but will offer up new challenges and questions that may pave the way for future research and possibilities for new insights.*” Through this compilation, we hope to bring these insights across in such a way that they can be engaged with by practising teachers and used to deepen our understandings of what it means to teach imaginatively.

The report attempts to mirror the structure of the students’ original work and communicate the shared experience of the student group. The first section outlines the context of the work - the research programme that the fourth-year students experience at the Centre for Creative Education. The second discusses the 2013 research theme and focus, drawing special attention to the students’ engagement with ‘imagination’ and how their research questions evolved to meet their personal interests. Section three gives an account of the reality of their experience as teacher training students attempting to transform themselves into school-based researchers. The final two sections form the heart of this document. The fourth gives a terse account of each individual’s findings and the fifth delves into the implications of these findings and considers how they might be used to inform pedagogic practice and deepen understandings of classroom culture. Student Research at the Centre for Creative Education.

Student research at the Centre for Creative Education

Final year Bachelor of Education students at CCE are required to submit a formal dissertation on some aspect of primary school education. In the past, students found this a difficult and time-consuming task that in many cases delayed their graduation. Over recent years CCE has developed an integrated research programme that has both raised the quality of research and enabled students to meet tight deadlines for submission of research reports. In the case of full-time students, the features of this new programme are the following:

- The first quarter of the final year is devoted entirely to research. Final research reports are to be submitted before the start of the second quarter.
- All students are required to explore a common research theme. This theme changes every year. Within this theme, students pursue individual research questions.
- Theory and practice are completely integrated: instruction in research method guides and accompanies the research process.
- Supervision takes the form of detailed formative assessment of students’ work, submitted, critiqued and revised through rapid email communication.
- Research reports are submitted chapter by chapter, with tight deadlines. Each chapter builds on the previous one and acknowledges and addresses the possible limitations of the previous one. Cosmetic rewriting is discouraged; explicit critical reflection and change of mind encouraged.
- Research is “qualitative” not “quantitative”. It relies on interpretation of evidence and not on measurement and is appropriate for small-scale exploratory investigations in real-life situations.

A three stage process

The research programme takes students through three stages of work: design, implementation and analysis.

The design stage consists of the following sequence of processes:

Intensive study of the research theme through selected texts

Shared formulation of a research focus

Individual definition of research questions

The construction and submission of a research plan that includes an account of:

- The research topic
- The research question
- The purposes of the investigation
- The research site(s)
- Preliminary reading
- Research methods and their justification
- Research ethics

The implementation stage involves immersion in a school or classroom situation for a two to three week period. Here the research plan receives a harsh reality shock and revisions become essential.

In pursuit of the research question, data is collected systematically and unsystematically.

The Analysis stage requires the following:

- Review of the experience of implementing the research plan
- Organisation of rough data in summary form - a form of preliminary interpretation.
- Analysis and discussion – interpreting the data in a systematic, reflective and open-minded way.
- Assessment of the strengths and limitations of the study
- Reflection on the research process as a whole

The above is a highly abstract account of the structure and rationale of CCE's final year research programme. What follows is a description of how this programme took shape and came to life in the hands of the final-year Bachelor of Education class of 2013.

Research design

Research theme and focus

At the start of the 2012 December vacation, students were informed of the theme for their 2013 research reports: 'Imagination in Primary Education'. Attached to this correspondence were two articles that we were required to read before the start of the introductory research module.

Seen as playing a pivotal role in the Waldorf teaching philosophy, the theme of 'imagination' was familiar to us in a practical sense. For three years we had studied Rudolf Steiner's insights into child development, coming to understand both intellectually and practically that 'creative teaching' (that harnesses and nurtures the imagination) is a key tool in effectively engaging the primary school-aged child. Through assignments, presentations and practical experiences in the classroom, we had explored the dramatic arts, storytelling, painting, drawing, music and singing. We were skilled in using the arts, mental imagery and creative means of expression to introduce concepts in mathematics, language and other subjects in the curriculum to primary school children in a lively way. In spite of and perhaps *because of* all this, the theme of 'Imagination in Primary Education' intrigued some, overwhelmed others, and aroused a sense of excitement in our fourth-year research class.

Peter van Alphen's article, *Imagination as a transformative tool in primary school education* (van Alphen, 2011) was one of the key texts we read before the research class commenced. It provided a review and comparison of the theoretical frameworks underpinning the work of Rudolf Steiner and Kieran Egan – two of the most compelling theorists to have written about the importance of imagination in education.

At the start of the introductory research class – crucial to informing the construction of research questions, research design and analysis of data for all students – it emerged that there were perhaps as many different understandings of the word 'imagination' as there were students in the class.

For some students, the word 'imagination' was strongly connected to the image-making faculty of the mind. Others saw imagination as a bridge between our emotions and meaning-making abilities. Most of us agreed with Egan's definition of imagination as "*the ability to think of things as possible – the source of flexibility and originality in human thinking.*" (van Alphen, 2011, p. 17) We all believed that 'imagination' is what enables a person to think and create beyond the literal, tangible objects of the senses.

Once we had thoroughly unpacked the word 'imagination', deepening and generating a common understanding amongst all the research students in the class, our research theme shifted into the formulation we would work with over the next three months: An exploration of imaginative teaching and learning in a Waldorf classroom.

Drawing on the articles we had read and our class discussions, we created a list of 'sensitizing concepts' – word or phrases that could be used as conceptual lenses for better navigating the expansive field into which our research theme had thrust us.

The next step was to home in on a research focus that would generate a question that was intellectually exciting, relevant and researchable. Within the aforementioned broad theme, each student had her own unique interests. Students wished to explore 'imaginative teaching tools', 'the healing power of the imagination', 'teaching special needs children', 'the integration of lesson content', 'questions that stimulate the imagination' and 'planning for moments of imagination'. Most of these tentative topics were based on their previous experience of classroom situations, either teaching or observing lessons in primary school environments.

While the theme itself was broad and exciting, narrowing our individual interests to a research focus that was observable and possible to explore (given the limited time frame for research) proved challenging. We had to imagine ourselves sitting in the classroom, and decide whether or not what we were hoping to observe would be evident in just three weeks.

Finding an individual focus within the broad theme was exciting as well as terrifying. From the comfort of our collective theme, common understandings and shared list of 'sensitizing concepts', we each embarked on our own journey, one that would be guided (and at times frustrated) by our own research questions.

Our research questions

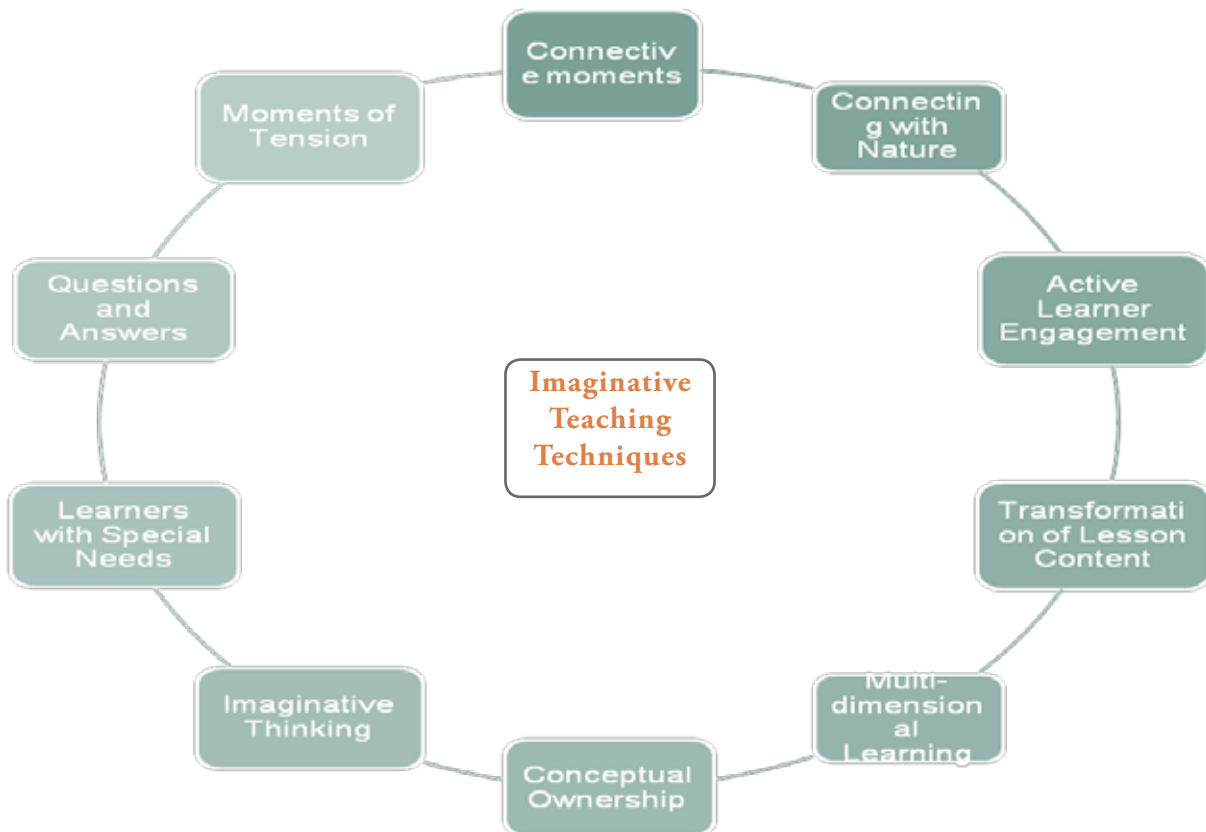
Within the theme and focus described above, each student devised her own research question – one that reflected her particular interests. These questions were essential starting points for planning the research process, and we used a simple set of criteria for judging what made a question a good one. We saw a good research question as:

- One that we didn't know the answer to.
- One that was theoretically interesting (and generated intellectual "energy").
- One that generated other questions.
- One that had practical and personal value.
- One that was manageable in the time available.

Such questions, though essential starting points, seldom survived the research process without modification. As the complexity of the research site and the research data was encountered they were tweaked and re-focused - and this essential process was recorded in each research report.

The diagram below attempts to capture the relationship between the individual research interests and the common research focus. The central concept was that of “imaginative teaching strategies” and individual research questions explored how such strategies related to the following 10 areas of interest.

Individual Research Questions



Research method - a qualitative approach

The research approach we decided to use was a qualitative one, as opposed to a quantitative one. We were not concerned with statistical analysis or with measuring data, but with gaining an insight into a complex, real-life situation in relation to our research question.

When using a qualitative research approach one needs to be fully immersed in the environment one is observing, exploring the meaning of events for those taking part through careful interpretation of evidence. *“In order to understand any human phenomenon we must investigate it as part of the context within which it lies.”* (Maykut & Morehouse, 1994, p. 68)

A qualitative approach was particularly appropriate for our small-scale exploratory investigations over a short period of time. This allowed us to focus on our participants’ actions, behaviours, and responses, gaining an insight into their views and understandings through both observation and interviews. And our interpretations of what we thought was happening had to be justified by evidence derived from our observation and interview data.

Observations

“The researcher attempts to provide the clearest and most complete narrative of what went on in the field” (Maykut & Morehouse, 1994, p. 76)

In order to create the least amount of disruption to the class's daily routines it was important to find an unobtrusive place and role in the classroom. Robson (1993, p. 159) describes three types of observation techniques: *participant observation* where the researcher is fully involved in the events being studied; *systematic observation* where an 'observation instrument' is used; and *simple observation* where the researcher remains inconspicuous and engaged in passive observation. We used a combination of all three techniques, some students using one more than others.

In addition to deciding upon observation techniques, we needed to clarify what it was we were looking for. This proved to be a challenging task for most, as it required a level of imaginative guess work – assuming where we would find the answers to our questions. Once we thought about where we *believed* our answers might lie, we each created an observation guide consisting of focal points to support the process of observation in the field. These helped us to distinguish between what was relevant and necessary and what was intriguing and interesting, yet possibly off-topic.

Interviews

“An Interview is a conversation with a purpose” (Maykut & Morehouse, 1994, p. 79)

In addition to observations, we conducted interviews to gain insight into teachers' views, beliefs and intentions. We rejected the use of questionnaires and decided upon a combination of formal and informal interviews because these allowed direct and deeper contact with the interviewees, and permitted a level of flexibility through the opportunity to probe answers. Both informal interviews, being of an unplanned spontaneous nature, and formal interviews, being planned, structured and guided by the interviewer, involve an understanding of the art of conversation. It is important to build rapport between interviewer and the interviewee to elicit honest, natural responses, as well as to observe the interviewee's tone, language and body language. *“A researcher investigates with deep and genuine curiosity, listening for clues, as incidentally said things can be the most interesting.”* (Millar, 2013)

According to Maykut and Morehouse (1994, pp. 81-83) there are three ways in which one can conduct an interview: using an *unstructured* (informal) *interview*, an *interview guide* or an *interview schedule*. An interview guide is a broad set of topics or areas one would like to discuss, while an interview schedule is a specific list of set questions. It was suggested that we use an interview guide, to avoid rigidity and to encourage us to follow the natural flow of the conversation, while having our outline of topics to ensure we gained all the information we needed.

Using both informal and formal interviews (with an interview guide) was a challenge to novice researchers. However, after our research course lectures and reading Maykut and Morehouse (1994, pp. 68-113) we devised a list of guidelines which helped us with our interviews. These guidelines included: very careful preparation, time-management and recording procedures, and guides to sensitive listening skills. As a research group, we came up with the “Three C's” of interviewing: using the art of *conversation*, asking for *concrete* examples for clarification, and using non-threatening *colloquial* language. We also learnt the importance of being able to ask clear (not vague or invasive), open-ended questions that the participant could answer with relative ease; being able to create and adapt questions on the spot; and to avoid asking “leading questions” that would give the interviewee cues about expected answers.

Armed with these research methods and aspirations, the newly formed researchers felt equipped to go on site and begin gathering data.

Our research experience

Once the planning phase was complete, the thirteen students (turned researchers) headed out to their respective research sites at Waldorf schools around Cape Town. The general mood of all involved was that of excitement, preparedness, and enthusiasm. However, many of us had underlying feelings of anxiety and

nerves, some more than others. *"I was overwhelmed with anxiety because it was the first time I had ever done this form of research."* (Rossouw, 2013)

Once arriving on site, the general welcome was one of warmth and encouragement. The host teachers were happy to have researchers in their class, and were motivated by the questions brought forward. In a few cases there had been poor communication and some researchers arrived on site to be met with misunderstanding about their presence. *"There was some confusion about which class I was to be hosted in but the situation was instantly resolved."* (Abrahams, 2013)

Luckily all teachers involved quickly adjusted and readily accepted the researcher into their classes. We tried to remain inconspicuous, settling ourselves near the back of the classroom, facing the teacher. *"I sat in what I perceived to be an unobtrusive position towards the back of the class. I ensured that the teacher and each of the children were in view (even if only from the side or back), and that I could see some of their faces."* (Silverman, 2013) Although finding a suitable position for observation and note-taking was important, the researchers were not always idle in their observations. Some became participant observers, meaning that they would involve themselves in the class's daily routines and help children with their work where appropriate. *"Observation, at times, seemed mind-numbingly tedious, so to remedy my situation I would traverse the classroom offering help where it was necessary."* (Nell, 2013)

Opinions varied regarding the use of the pre-planned observation guides. Some researchers discovered that having a well-structured observation guide to follow helped them remain focused on their research question and gather only relevant data. Others decided to fully immerse themselves in the classroom environment, feeling that their observation guides would hinder and limit their observations before they had a chance to experience the reality of the classroom. *"I chose to use the first two days to sit in the class and 'sense' - not to get too caught up in the observation guide, trying to organize data, or analyze anything I was seeing. I was more interested in using my sensory perception, my peripheral vision, to glean, feel, sense, on an emotive, instinctual level, this class, this teacher, and get a taste for the atmosphere."* (Rivera, 2013)

The researchers faced the shared challenge of trying to find a balance between observer-researcher and student teacher. Most succeeded in remaining solely researcher, while a few took the opportunity to teach in addition to observing. Another challenge experienced was that of remaining objective and non-judgmental, especially avoiding immediate interpretation based on personal beliefs. *"It was hard to focus on general observation without interpretation."* (Dech, 2013)

While collecting data during the first week of observation much re-evaluation took place, especially regarding the researchers' questions. Some realised their research questions were too broad to be answered and adjusted the wording of their questions. *"My original question required a lengthier time on site, and on a variety of sites."* (Melmed, 2013)

In addition to the observation process, the researchers had their first encounter with interviewing. Many felt trepidation at the thought of conducting formal interviews and felt that they needed to stick closely to their interview guides. *"I found my interview guide both a help and a hindrance. It was useful in that it provided our conversation with orderliness, but it obstructed my creative thought."* (Nell, 2013) However, once getting to know their host teachers, and building a good rapport, the researchers felt more confident and able.

Most researchers decided to interview their host teacher twice. The first formal interview would be based upon their interview guides, created in the planning phase and focused on specific questions. The second interview would be there to ask and answer any further questions that arose during the observation phase. *"This was to be an interview based on clarification of events and ideas."* (Paice, 2013)

Voice recorders were used during most interviews. Almost all the host teachers were hesitant to be recorded, and only after a guarantee from the students that the recordings were for their own records (to ensure validity of interpretations) did they agree. The majority of researchers found that using a voice recorder was most helpful, allowing them to be fully immersed in the interview process, listening and observing with keen uninterrupted interest. *"I found my interview guide to be very useful. This preparation of questions allowed my teacher to answer the questions in depth with full explanations which really gave me valuable data to use."* (Rossouw, 2013)

By the end of the data collection process on site, the researchers realised that what they had planned to observe, to ask, and to discover, were merely starting points. In reality their plans, questions, and expectations had all shifted to adapt to a complex and increasingly interesting reality.

Research findings

In this section we present very brief summaries of the “findings” of our 13 individual student research reports. These are grouped within the 10 topics identified in section 2 above. All quotations in these summaries (unless otherwise indicated) are extracts from the original dissertations, now housed in and available from the library of the Centre for Creative Education in Cape Town. The title of each individual research report is indicated beneath each summary as well as in the bibliography at which this publication closes.

Moments of tension – Alexi Silverman

Alexi Silverman’s research question arose from her personal journey in the classroom, in which she had recognized and experienced “*a kind of tension that arises when the expectations and educational aims of the teacher are thwarted in the unpredictable reality that is the classroom context.*” (Silverman, 2013) Out of a willingness to find a way to engage with such “moments of tension” she asked: “*How does the teacher navigate ‘moments of tension’ in a way that enables or hinders learning?*”

Her research revealed that such moments were not “merely a symptom of a structural dissonance between ‘the lesson plan’ and ‘the lesson in reality’, but an inseparable part of the educational endeavour, which is inescapably ‘human’, shaped and informed by the context of human relationships”.

Recognizing the inevitability of such ‘moments of tension’ arising in the classroom, Silverman combed through her research data to analyse the sources of tension, as well as the varying roles it played in the learning experience. She noticed that in each situation, contrary to what might have been expected, the tension was “*not necessarily a ‘block’ to the process of learning and teaching*” but that “*the tension itself could be a kind of a ‘tool’, to be engaged with, utilized and even created*” to facilitate what the educational theorist Vygotsky (2013, p. 43) called “*the construction of something new*”.

The sources of tension identified were diverse - a challenging social dynamic, a complex question or task, even the process of planning the lesson - each leading the teacher and children towards an outcome based in ‘the unknown’. In such moments, the role of tension was to act as a ‘signpost’: perhaps the lesson needed to change course; or perhaps there was something beneath the social fabric of the class that required attention; or perhaps the task or question being tackled simply required effort and persistence.

In each scenario the host teacher “*did not merely welcome tension for its own sake, but she was able to use it as a didactic tool*”. Based on her philosophy of ‘possibility thinking’, in each of these challenging moments, Silverman’s host teacher would “carry the tension” in such a way that showed her resolve, openness and willingness to find a solution, an answer, a constructive outcome. With the teacher as a “role model” of how to deal with difficult situations, the children learn how to persist in their own solving of complex questions, challenging situations and the riddles of life that they may be presented with as they grow older. In the classroom context, that the children learn to work tenaciously towards a solution is crucial, as the “*breakthrough moments are vital for a child’s sense of self-confidence*”.

Key in Silverman’s re-imagining of ‘tension’ is a shift away from focusing on the solution (be it the correct answer to a question or the plan-perfect executed lesson) towards

“A valuation of the process it takes to get there... If the process of grappling with the task or question, of engaging with and participating in their own process of learning, is seen as an end in itself, many more possibilities for learning can be realized, both beyond and including the particular aims the teacher might have imagined in her plan. It is the teacher’s valuation of this process that creates the possibility for the ‘moment of tension’ to be transformed, indeed for the emerging ‘zone of proximal development’ to feel a safe enough space to explore.”

Silverman, A. (2013). *Navigating moments of tension in a Waldorf classroom*, Centre for Creative Education.

Connective moments- Pippa Tyler

Pippa Tyler's question was formulated to explore a concept she called 'connective moments'. In her previous experiences in schools, she had noticed that a special type of quality or mood arose in the class when children were connecting to the material brought by the teacher. She sought to understand "*What is a 'connective moment', and how can one begin to explain such moments in classroom learning?*"

From her observations in three different classrooms and her interviews with teachers she concluded that

"A 'connective moment' is a moment of deep connection between a teacher and her children that allows for a feeling-charged experience of the learning content. The children connect consciously or unconsciously with feelings, thoughts and atmosphere, creating emotional links with the learning content."

For Tyler, teachers could utilize such 'connective moments' as 'scaffolding' tools in order to help children through what Vygotsky called the Zone of Proximal Development in order to achieve what they could not independently achieve without adult or other assistance.

"But how does one initiate a connective moment?" was Tyler's crucial question. Accepting that a "*connective moment*" occurs at more than just the cognitive level, she sees "*feelings as crucial to the process of connection*". Initially, she had expected to find teachers using a list of intentional and well-practiced "tools" in order to enable these 'connective moments' to take place. She had also expected the word "connective" to refer only to the children's connection to lesson content. However, she found this to be only secondary. Primarily, "*the main connection that is happening when a 'connective moment' takes place is between the children and the teacher.*"

One of the teachers she interviewed put it like this: "*You need to be interested, you need to care about the children in your class, and you need to spend time before your lessons preparing carefully and grappling with the content.*" Tyler suggests that it is through the teacher's own "inner preparation" – through engaging with her teaching material while bearing the children in mind – that "connective moments" can occur, taking the children and teacher beyond the level of cognitive engagement, towards an in-depth, richly-felt, imaginative understanding of the content.

When the teacher re-imagines her content, and goes through a dress rehearsal of the looming lesson in her mind, involving her class as a whole, or maybe just certain children, a connection is formed with the material and the children seem to be able to sense it.

Tyler, P. (2013). *An investigation of "connective moments" in a Waldorf primary school classroom*, Centre for Creative Education.

Questions and answers – Jessica Nell

An integral part of life in the classroom is the oscillation between questions and answers. Jessica Nell found this dichotomy interesting, and formulated her research question as follows: "What is the relationship between a question and the depth of cognitive and imaginative response?"

In her findings, she highlights the differences between her expectations and the reality of what she discovered.

"Initially, I thought that the most important aspect of asking questions would be that of language. I expected to find some obvious connection between the way a question is phrased or the kind of words used, and the quality of response given. I did not, however, find such a connection. One cannot deny the relevance of words and phrasing, but in the context of Ms Young's classroom I found that there was a more elusive quality that I needed to see."

Nell pursues this 'elusive quality' as a detective would search for clues, and once she has gathered enough evidence, she puts forward a theory.

"Looking at all of the clues I have compiled thus far, the following words stand out the most: intention, affective, tension, body language, and mood. They seem to stand in direct opposition to my initial supposition that the most important connection between question and response would be the content and structure. I am beginning to question whether content and structure hold any sway over the effectiveness of a question, especially and particularly in a

primary school classroom. I think that the elusive quality I have been looking for is not really a quality at all. It is the teacher."

In response to her research question she gives a tentative answer:

"Although I think that it would take years to answer this question fully, part of it is that the relationship - that which connects those two poles - is the depth of rapport between the questioner and the responder. It is the level of emotional engagement and awareness the teacher puts in to her questions. Therein I find my kernel of truth: it is our emotions that allow us to bridge the gap between cognition and imagination, bringing both aspects out of the airy realm of theory, and giving them grounding in real human experience."

Nell, J. (2013). *An exploration of questions and answers in a Waldorf primary school classroom*, Centre for Creative Education.

Imagination and future – Anna Dech

Anna Dech's passion was to discover how a teacher could inspire and motivate children to learn about and connect to nature. This enquiry arose from her concern that modern day children are losing their connection to the natural world. She explored, through her readings, the impact this disconnection was having on their lives, their minds and their ability to learn. She delved into the idea of nature as a powerful teaching tool and discovered through her readings, the many benefits of developing empathy and love for nature, as well as how active involvement in nature could positively impact learning and general well-being.

Her research question began as, "*How do children respond to a teacher's input towards nature?*" However, she soon concluded that

"The process of observation and interviewing made me realise that the question I actually wanted to ask cannot be answered given the time limitations for this research. I really would like to understand why we lose our connection to nature and care less when we get older."

After some difficulty, she arrived at a revised question: "*How does a teacher inspire and motivate children to learn about, and connect to, nature?*"

Dech was able to answer her question, because she was lucky enough to spend her research time with an inspirational teacher. He proved to be wholeheartedly dedicated to cultivating a powerful, hands-on, experiential, caring approach to nature. The children were immersed in nature every day and story and image were generously used as a teaching media to cultivate imagination and inspiration. She discovered that there were definite "strategies" the teacher was using. These included storytelling, an "outdoor classroom", gardening, a "forest classroom", the class pet, outings, a documentary, writing tasks, as well as drawing and painting." The main one was simply working in and with nature.

It was via observing the teacher and children's participation in all these activities that Dech was able to observe the benefits of such an immersion in nature.

"The stories the teacher told were always lively, filled with descriptions and actions, which the children loved and connected to. The teacher believes that stories are very important for the development of the child's imagination and he too loves stories, which I believe was visible in the way he told them."

The teacher's passion and love for his job, the children and nature is reflected in his decision to live next door to the school where he is constantly surrounded by nature, and school matters. He was active and interested in all activities and events involving the outdoor and forest classrooms. He looked after the animals and vegetables daily, with great care, responsibility and devotion. Nature activities with the children, either active in nature or through stories, drawings or writing, happened daily."

Her research highlighted the vital need for nature education and imaginative teaching to be embedded in our education system. This could help ensure the survival of our planet, and indeed our very existence.

"My research helped me to understand that it is the 'unnatural' environment children grow up in that isolates them from nature. Thus the children are not strongly connected to and don't feel responsible for nature. I realised that, in order to connect children to nature and instil a sense of responsibility for the environment, it is important to personally

feel a strong connection to, and love for, nature. This, along with a little bit of patience, seems to be the key when trying to make nature education a real success. I have observed, and concluded, that a teacher needs to feel inspired, motivated and enthusiastic. He should feel responsible and be passionate, actively and consistently working for what he wishes to teach, and achieve. This applies not only to nature education, but for all content that is to be taught.”

Dech, A. (2013). *Exploring how a teacher inspires and motivates children to learn about and connect to nature*, Centre for Creative Education.

Multi-dimensional learning – Gabriella Rivera

Gabriella Rivera embarked on her research journey by delving into the idea of imagination. She examined its many angles, and discovered how important it is to develop and nurture this faculty in children, not only for learning, but for life. More specifically, she discovered how significant children’s *experiences* are, because of an intrinsic connection and continual fuelling cycle between imagination, thought and experience.

Two illuminating insights would become the basis for her research. The first was the following:

“I realised the most fundamental aspect of teaching, in terms of efficacy, must surely be linked to making learning experiential. When we experience something we are touched intellectually, emotionally and spiritually. When we have a sensory experience something happens: it becomes irreversibly part of us. Then we know it, we own it. A transformation has occurred.”

The second insight followed from this: there *must* be a way to teach and present content to have such multi-dimensional learning happen. *“How do we use content, and how do we present it, in a way that gives the children a broad, expansive, multi-faceted experience?”*

The defining concept in her investigation became “multi-dimensional learning” and her research question became: *“What imaginative strategies are teachers using, and how effective are they in engaging children in a multi-dimensional learning experience?”*

The study started out as a quest to observe if the “techniques” teachers used to elicit engagement in content could create a deeply layered learning experience. However, it soon became a personal reflective journey and increasingly an anthropological study of the classroom as an intricate social phenomenon. She realised that teaching techniques might have their place in terms of enlivening content, but more fundamental was the underlying culture, ethos and social practices within which this took place.

The study therefore became two-fold. Examining teaching “strategies” that engaged the children experientially in content, she discovered that

“Games, fun, questions, tests, physical group activities - anything that grasped their feelings - effectively generated interest and engagement, and this aided and deepened learning. Also, vital to stress, the most successful strategies all had a clearly present underlying element of fun, lightness and emotional substance.”

More fundamentally, though, her attention was drawn to underlying “Waldorf pedagogic strategies”. She found that, in the case of this particular class and teacher, these intrinsic strategies and practises were what successfully engaged the children on many levels as well as imbuing them with a deeply multi-layered experience. These included the three-fold structure of the main lesson, including morning rituals, the curriculum itself and the centrality of the “main-lesson book”.

“When I started this process, I knew I was looking for learning that was experiential and multi-dimensional, and I found it, although not as I had imagined. Even if the teacher did not engage her children effectively all the time, in terms of the content part of the lesson, the fact that there were these pedagogic strategies in place enabled multi-dimensional learning to happen effectively nonetheless. This is a powerful finding. It points to why Waldorf education is potentially so effective. Even though facts are there and are important..... Waldorf teaching methods enliven this content and give children a huge basket of individual and social tools, skills and capacities, in addition to factual knowledge.”

Most vitally, what she discovered was that this study opened multiple doorways to questions about what is really important in the Primary School. Her final conclusions sum up the complexity of school experience and the depth to which her insights into Waldorf pedagogy led her:

“In highlighting the benefits of these methods and strategies, this research exploration demonstrates the importance of an imaginative, multifaceted, approach, where values, principles and ideologies are embedded in and underlie all pedagogical practices. This study also points to education as a complex social system, where the teacher’s skill, personality, motivation and imaginative ability, are equally key factors in creating a successful, multi-dimensional primary school experience.”

Rivera, G. (2013). *An exploration into the relationship between imaginative teaching strategies, effective engagement and multi-dimensional learning*, Centre for Creative Education.

Active learner engagement – Kerry Ferreira & Ayesha Conrad

Kerry Ferreira’s interests lay in imaginative teaching techniques. As her research progressed her focus included how the teacher could use and integrate imagination into various teaching techniques and how the teacher chooses the most appropriate technique for each area of content. What she was particularly concerned with was what she called “active learner engagement”. She explained her process of inquiry as follows.

“I began this research assignment by embarking on an exploration of imaginative teaching techniques within the Waldorf main lesson. I wanted to find out how imagination, if used in various teaching techniques, could assist with active learner engagement within the practical setting of the classroom. The research question, ‘Which imaginative teaching techniques used in the Class 2 Waldorf Main Lesson are most effective in assisting active learner engagement?’ allowed me to focus my attentions on the effectiveness of various teaching techniques, but it also led me to a new focus on the integration of teaching techniques.”

This line of inquiry eventually led her to the following key insights and conclusions:

“Although certain imaginative teaching techniques, such as exploration and discussion, can be identified as being most effective in assisting active learner engagement, I conclude that the effectiveness of these techniques to attain the goal of active learner engagement, lies primarily in the teacher’s ability to choose the appropriate technique at any time. The true use of imagination in the classroom lies in the teacher’s ability to be imaginative in her application of imaginative teaching techniques.

I suggest that a good teacher should be aware of how various imaginative teaching techniques assist in different types of active learner engagement, and should also be adaptable in the way in which they apply these techniques. This research report could be used as a theoretical reference when planning lessons. It could also provide insight into some of the skills needed to use imaginative teaching techniques effectively.”

Ferreira, K. (2013). *An exploration of imaginative teaching techniques within the Class Two Waldorf Main Lesson*, Centre for Creative Education.

Ayesha Conrad’s research focussed on a similar area of interest. She wanted to explore imaginative teaching techniques employed in Waldorf schools to find out if they elicited what she called “participative responses” from the children in the class. Her discovery was that the *way* in which the teacher uses these various teaching techniques, rather than the techniques themselves, is what determines the children’s participative response.

She identifies the following five factors that influence the children’s participative responses:

“Teacher-learner relationship: Having spent a long period of time with the children in the class, the teacher gets to know each child and becomes sensitive to their inherent differences. The teacher knows what interests a specific child has and what work content and imaginative technique would appeal to him or her.

Timing: *This is a combination of experience, trial and error, and rapport with the children and therefore slightly more structured than intuition.*

Body language: *Children are naturally more inclined to pay attention to an active person than to a stationary and monotonous one.*

Use of voice: *A voice is so easily manipulated but has such a powerful impact on the setting of the classroom. It not only indicates the speaker’s mood, but in a classroom setting it dictates the mood of the learners, i.e. serious, playful, sombre, or happy.*

Maintaining learner focus: *Ensuring you have the learner's attention is a contributing factor to ensuring a participative response and learner engagement in a lesson.*"

Her conclusions are as follows:

"The successful use of imaginative teaching techniques to elicit a participative response depends largely on the manner in which the teacher presents the content. This in turn depends on factors such as the classroom relationship, the teacher's expertise, the use of timing, dramatisation, task allocation to measure feedback and a good work ethic. Imaginative techniques are valuable tools for teachers to use should they wish to create a living and active classroom environment. Learners who are exposed to these techniques are more participative, alert and responsive to the work content. The use of imagination in the classroom creates a more fulfilling experience for both the teacher and the learner."

Conrad, A. (2013). *An exploration of imagination in a Waldorf Classroom*, Centre for Creative Education.

Transformation of lesson content – Samantha Paice

Samantha Paices' interest lay in a particular process. She wanted to discover how lesson content could be transformed through imagination. She pursued this interest until she arrived at the following research question: "What process do teachers undergo in order to teach imaginatively and how do children respond to these methods in their work and recall?"

The first part of her question concerns itself with the teacher. She takes the view that "for someone to teach imaginatively and explore a child's imagination they need to learn how to engage with their own imagination first" and she identifies the following factors that enable a teacher to transform lesson content from the mundane to the imaginative:

"Tapping into the imagination: The teacher needs to take into consideration the words and methods used to tap into her own imagination as well as those used for tapping into a child's imagination. As Mrs Stone explained during one of our conversations, 'You can explain a concept many times to a child and he still won't be able to understand. But if a child explains that same concept to another child, there is possibility for understanding...for a child can most often reach another child in a way I cannot.'

Knowledge of the class: *The teacher needs to have an extensive knowledge of the children in her class, as a whole and as individuals.*

Managing the curriculum: *In order for a teacher to teach in an imaginative way they need not only to have an extensive knowledge of their class but also of the curriculum that they are teaching. The lesson content not only has to be brought across to the class in a relevant and imaginative way but also in a way that awakens their own imagination.*

Adaptability in lesson planning: *What to expect from a lesson and presenting the lesson also involve continuous personal learning on the teacher's part..... based on new information about how the children receive it and the questions the children are asking."*

In response to the second part of her research question – children's responses to different kinds of input – she comes to the following conclusion:

"The child's response is the way in which the teacher is able to gauge whether the imaginative picture they have brought across has failed or succeeded, and through this they are able to adapt in that lesson or for future lessons and build on this. The failure of an imaginative input can be seen through the observation of the child's body language, whether they are looking up, interested, not fiddling with paraphernalia, trying to 'hide' or avoiding eye contact with the teacher.. When successful, the reverse can be seen in the child's body language. They are sitting attentively; they are engaged in asking questions and are also adding their own knowledge and stories to the lesson."

Paice, S. (2013). *An exploration of imaginative teaching and learning in a Waldorf Classroom*, Centre for Creative Education.

Imaginative thinking – Sarah Abrahams & Taryn Melmed

Sarah Abraham's revised question was "Which imaginative strategies are most effective in stimulating learning in a Waldorf classroom?" During the process of data collection she focused on four such strategies: those involving "story-telling", "images", "rich descriptions in poetry" and "art". She saw

"different strategies as having a common aim - to arouse and satisfy children's curiosity, give them a sense of empathy and stir their feelings - which in turn enables them to grasp and connect to lesson content."

She explores the point that each child perceives, processes, and learns in a different way: either through "direct experience by visually seeing and feeling as they process information by putting it into action" or by "perceiving and absorbing information through analysis and thinking, as 'audio learners', who process information by reflecting on what the teacher has taught".

She focuses on one of the most commonly used methods of teaching, that of discussion. "Having discussions is one of the methods used to recognise aspects within the children's response in order to know that learning is taking place." Discussions help to consolidate learning, as well as help children deepen their understanding of the concepts being taught.

"Having discussions allows the children to express freely themselves and share the emotional connections they have towards the content. By stimulating their feeling, the children experience ownership of the content by making it part of their being."

Through class discussion, children are learning on a social level by sharing their own experiences with one another, while at the same time "allowing children the space to independently question their understanding of the content."

She comes to the conclusion that the following is what makes a teaching strategy imaginative:

"It gives the children a rich sensory experience through descriptive images, stories and fruitful discussions which represent facts of our complex world. In this way the children makes sense of the world in human terms, making learning memorable and meaningful. These imaginative strategies also develop flexibility in thinking, created by the learners themselves through their experience during the telling of a story or through discussions. Presenting content in an imaginative way makes sense to the children, thus inspiring them to want to learn."

Abrahams found story-telling to be the strategy most used to stimulate learning in children, though she concludes with this proviso:

"However through my observations I have come to the conclusion that no strategy is more effective than any other. Instead, the integration of different strategies is best and serves well in stimulating learning amongst learners in a Waldorf Classroom."

Abrahams, S. (2013). *An exploration of imaginative learning and teaching in a Waldorf Classroom*, Centre for Creative Education.

Taryn Melmed's revised research question was closely related to that of Abraham's; "In what ways do certain activities in the Grade Two Waldorf classroom enable the use and development of imaginative thinking?" Her initial focus lay in defining "imagination" in the context of "thinking". She defines "imaginative thinking" as an original idea which shows a level of depth in ones thought processes, "where you can individually create and make anything possible in your mind with vivid detailed descriptions, resulting in an image".

She also stresses the differences between the words "imaginative" and "creative" as she believes that the two words are often interchanged and yet have different implications. As well as there being a certain stigma connected to the word "imagination" in education, she senses that people often don't fully understand the word. She found the following statement by her host teacher very perceptive:

"They are strongly interlinked. 'Creative' is the act, the actual manifestation of something that has been imagined. 'Creation' is the doing word of the process of imagination. It is the manifestation of the unique you."

Through her data collection process Melmed came to the following understanding:

“It is through the work activities which allow for individual interpretation or creative exploration, as well as through the recall activities, that the children are engaged fully and able to use imaginative thinking to participate in the lesson.”

She believes that it is through these particular activities - recall, writing, drawing, discussion, and painting - that the teacher will be able to assess the children's level of involvement, interest, understanding, interpretation, creativity and imaginative thinking.

Her findings indicate that it is imperative to “create a safe space where children's thoughts and ideas can be positively acknowledged to promote individuality and personal growth, thereby enabling ‘imaginative thinking’”. In addition, the teacher needs to ‘encourage children to continually develop, both personally and educationally. One needs to allow them the freedom within various artistic lessons and activities to express their thoughts, feelings, and internal mental images of the content’.

“Such activities as drawing, painting, writing and reading; encouraging discussions and insightful questions; as well as various recall activities, allow opportunities for the children to think for themselves, be free to express their creative ideas, and use their intuition and inspiration while working to bring out and develop their individuality.”

Melmed, T. (2013). *An exploration of Imaginative Thinking - In what ways do certain activities in the Grade Two Waldorf Classroom enable the use and development of imaginative thinking?* Centre for Creative Education.

Special needs – Candice du Plessis

Candice du Plessis began her research with the question: “How does a teacher use imaginative strategies in her main lesson to teach an abstract concept to special needs learners and how does their experience of such teaching emerge in their memory and work?” Through observation and general discussion with her host teacher she soon realized that the teacher

“does not teach abstract concepts through a fantasy story to high school learners. The learners are taught facts, grounded in concrete examples that relate to real-life situations, thoroughly explained through various imaginative teaching strategies.”

This insight prompted her to alter the focus of her question to: “What are the main strategies the teacher uses in her main lesson to teach concepts to special needs learners and in what ways does their experience of such teaching emerge in their memory and work?”

“Her question required two areas of investigation: into “strategies” and “emerging memory”. The various strategies she observed were the following: “rhythm and routine”, “abstract concepts made real by personal experience”, “repetition”, “recapitulation” and the use of “visual aids”. She describes the importance of the above mentioned strategies for high school learners with special needs. Having a set routine and rhythm to the lesson (and beyond this the day, week, month and term) provides the learners with an essential sense of security, as well as ensuring that the teacher includes everything she intends to.”

Abstract concepts were communicated to the learners through description and personal experience. Because mediating a new concept through fantasy-rich stories was too abstract and disconnected a method for children of high school age, it was important for the teacher to make the concept “real” by personalising the story, by using visual aids (as a picture, a poster or a graph), or alternatively outdoor observation and exploration.

She observed the teacher using various means to recapitulate what the learners had learnt the previous day at the beginning of each lesson. This was mainly through questions and answers: particularly such questions as “What does.....mean?”, “What did we do yesterday?” or “Who can tell me the difference between.....?”

Whilst observing, Du Plessis saw “a multitude of teaching strategies” being used. “The key strategy I noticed was repetition”. “The teacher would summarize what she had taught and repeat it to the class. This would happen up to three times in a lesson”. She points out that “recapitulation” fell under both areas of research interest – teaching strategy and pupils’ “emerging memory”. Recapitulation would generally be in the form of questions and answers about the previous day's work. Alternatively, there would be written notes on the blackboard for the learners to read or fill in missing words. These were the methods used to help the learners to remember, as well as a way for the teacher to assess how much information had been retained.

Du Plessis, C. (2013). *An exploration of imaginative teaching and learning in a Waldorf Classroom*, Centre for Creative Education.

Conceptual ownership – Samantha Campbell & Gabrielle Rossouw

Samantha Campbell's interest lay in conceptual ownership in relation to imagination. From this standpoint she formulated her research question: "How does a child take conceptual ownership of content through imaginative teaching tools in a Main Lesson?" In order for her to progress, she first needed to define the phrase "conceptual ownership".

"Conceptual' is an adjective which means 'the forming of concepts'. 'Concepts' are ideas that have emerged out of theory. 'Ownership' is to make something your own or to possess something. In this context the phrase 'conceptual ownership' is for a child to form his or her own understanding of concepts then owning it by means of practical work, social interaction or individual conversation through discussion."

She defined the purposes of her research - what she wanted to discover – as follows:

"to find out how I would know when a child has understood a given concept and how he or she reaches that understanding, since it is important for me as a teacher in training to know when a child has understood a concept. I will also focus on the teacher to understand how he or she brings across the content using different imaginative tools within a Waldorf classroom. It is important to know how the tools are used to facilitate learning."

During the data collection process Campbell made a distinction between "conceptual understanding" and "conceptual ownership", taking the view that "conceptual understanding needs to take place before a child can take ownership of it". At this point she changed her research question to the following one: "How does a child use conceptual understanding to take conceptual ownership of content through imaginative teaching tools in a Main Lesson?"

In analysing her data, Campbell narrowed her focus on imaginative teaching tools to three main components: story-telling, images, and discussion.

"Story-telling if used well, is a very emotional experience. It allows the children to feel different emotions and connect more to the content than if it was given factually. Stories bring variety and interest to content [...] the use of images shows the children what it is they may have been thinking during a story. It helps develop pictorial memorisation, meaning that the picture or image gets imprinted in the children minds. Both story-telling and the use of images create a sense of creative or imaginative learning for the children, allowing them to make their own understanding of given content. [...] The use of story-telling and images joined with discussion after, gives the children the sense of sympathy, antipathy and empathy."

In conclusion she states:

"The research indicates that conceptual ownership does happen during the teaching process and is facilitated by the use of imaginative teaching tools particularly story-telling, the use of images and discussion. It also indicated that it is important for teachers to not only be aware of the importance of conceptual understanding but to be more conscious of when and how a child takes conceptual ownership of the content taught. Teachers must also be aware of how, through their teaching practice, they are encouraging conceptual ownership."

Campbell, S. (2013). *An exploration of imaginative teaching and learning in a Waldorf classroom*, Centre for Creative Education.

Gabrielle Rossouw's interest lay in 'conceptual ownership' and 'co-operative learning'. She formulated her research question as follows: "How does co-operative learning facilitate conceptual ownership in a Waldorf classroom?" While explaining what she hoped to achieve through her research she said, "My question is an exploration of what exactly it is that allows a child to connect with the lesson content and make it her own ... I am hoping to find a connection between conceptual ownership and co-operative learning."

Maintaining momentum and motivation within your research is a challenge that many researchers face. Rossouw faced this struggle through her dedication to education.

"Personally, I would not be in this position (studying to become a teacher) if I was not fully committed to helping the

needs of the child. I strongly believe in children being a part of the learning process and enjoying it. What I mean, essentially, is that I believe education is not just imparting knowledge to the child, but allowing the child to connect to the content and be allowed to have freedom in the learning process."

She found Steiner's thoughts on "fixed and 'flexible' concepts interesting (van Alphen, 2011, p. 24) and explained these concepts as follows:

"A fixed concept is one that has been absorbed in black and white by the learner and there is no room for other possible understandings, whereas a flexible concept is the opposite - a concept that allows for further investigation and understanding. This was an idea that I could relate to personally because I experienced both within the classroom."

This thought then became a part of the conceptual framework for her research.

During her analysis Rossouw highlighted aspects of cooperative learning that can facilitate the process of conceptual ownership. From the teacher's point of view, these are "knowing your class and their needs", using "different kinds of learning strategies", being able to "present your lessons in different ways" and "describing a concept so it is easy to imagine in one's own mind". In terms of child involvement, she saw that activities such as group work, games, role-playing, and lively discussions all helped to facilitate conceptual ownership.

Finally, she devised a three-step process for understanding and observing the progression towards conceptual ownership:

"Through knowledge of content a teacher presents an idea to the children (initiation) through the use of imagination.

Children are stimulated through the use of their imagination - which can come in many forms: being original, forming one's own judgment, generating ideas, expanding on what they already know.

Conceptual ownership is the final step."

Rossouw, G. (2013). *Conceptual ownership through imaginative teaching and learning in a Waldorf classroom*, Centre for Creative Education.

Reflections and conclusions

Researching imaginative teaching and learning in the primary school classroom

The students who embarked on this research program had already successfully completed three years of studying the theory and methodology behind creative teaching. Through practical experience in various classrooms (including Waldorf schools, National Curriculum and some private schools) students had temporarily crossed the bridge between theory and practice. These settings had given them the opportunity to apply the 'tools' and 'techniques' that had been learned over the course of their Bachelor's degree.

While students are always required to present an in-depth reflective discussion on all the lessons they teach in formal classroom settings, no one had carried out systematic research in a classroom setting before. In order to achieve this, students were required to take on a new role in both a practical and an intellectual sense. Not yet researchers nor teachers, each one had to adopt a kind of individual "meta-perspective": that of *researching-student-teacher*. The role of "researcher" is emphasized, because for each student it was her *research question* that guided her experience, directed her data collection and gave her a lens through which to analyze the daily classroom happenings.

At the outset, students were asked to define the word "imagination", and soon realized that each one held her own definition, unique in its nuances, the essence of which could not quite be captured in words. It became clear that we would be dealing with a multifaceted and elusive topic and yet, despite a lack of clarity or agreement in definition, we all believed it to be an essential part of successful education.

Perhaps in an attempt to contain and concretize this abstract concept, "imagination", some students began asking questions about "tools" and "techniques": Which ones were most effective at eliciting imaginative responses from children? How do teachers use imaginative tools and techniques to enable conceptual ownership in children's learning? How are questions linked to the development of children's imaginations?

Even where tools and techniques were not highlighted explicitly as a research focus, they were helpful in drawing up observation guides and a research plan before the fieldwork began. Students had to speculate intuitively about what they might see in the classroom context; thus some kind of visible “teaching strategy” was specified in observation guides, as something that would prove useful in answering our varied research questions.

Sitting at the back of the classroom, as well as engaging in in-depth structured and informal interviews with our host teachers, enabled us to see the classroom interactions and learning processes with completely new eyes. We were privy to the teachers’ lesson objectives; we could learn from their implementation, gestures, and moments of improvisation, carrying with us our own knowledge of Waldorf pedagogy. We were able to sit, almost as one of the children, stimulated and engaged by the stories and activities of the lesson, while also removed in a sense, our experiences filtered through an awareness of the underlying purpose for our presence in the classroom – the *research question*.

With this new way of looking at and experiencing the classroom, most researchers found that their expectations were challenged in some way: “*When I started this process, I knew I was looking for learning that was experiential and multi-dimensional, and I found it, although not as I had imagined.*” (Rivera, 2013)

At the end of the data collection process on site, the researchers realized that what they had planned to observe, to ask, and to discover, was merely a starting point. In reality their plans, questions, and expectations had shifted – moving from a pre-supposed idea about “imaginative teaching and learning” to a new interesting reality.

Imaginative teaching and learning: beyond tools and techniques

While the “tools” and “techniques” of imaginative teaching and learning were pragmatic guides to observe “imagination” in the primary school classroom, they did not go nearly far enough in explaining this phenomenon at work; nor could they significantly highlight the value of its role in the practice of teaching.

Most researchers could answer their questions superficially. For example, certain imaginative teaching strategies were more effective than others in facilitating conceptual ownership; lesson content brought across in an imaginative way would lead to more independently minded and creative thinking children, as exemplified by the work that they produced; and imaginative teaching facilitated emotional connection to lesson content thus inspiring further engagement in children. However, in more than one account, the way in which imagination worked was described as an “*elusive quality*” (Nell, 2013), in that the outcomes of the application of the imaginative teaching strategies could not be predicted or prescribed in a linear, causal fashion.

After this “elusive quality” had been recognized, many of the research questions shifted in focus from their mechanical bent to one that more aptly embodied the definition of imagination generated by the researchers at the outset; one that was indeed infused with ‘living pictures’, exemplified “the source of flexibility and originality in human thinking” and resonated with Kieran Egan’s oft quoted adage, “the ability to think of things as possible” (van Alphen, 2011).

This awareness allowed researchers to gain clarity in their research questions, shifting their foci to those that more appropriately resonated with “imagination” as it was seen to play out in the lived reality of the classroom context. Almost paradoxically, this finely tuned focus seemed to allow researchers greater freedom to exercise their *own* imaginations, leading to more interesting and insightful interpretations of data and more relevant and useful research conclusions.

The imagination triad: researcher – teacher – child

That most research reports found that “imagination” in the primary school classroom could not be pin-pointed or practiced through using tools and techniques alone, is no coincidence. The following commonalities were shared by many of their conclusions.

“Imagination” was said to have an “elusive quality” because it was something that could not be seen, but *felt*. Understandably, novice researchers were uneasy writing a research report based on something that felt so “unempirical”, though validly supported by all the collected data. As Nell states, “*I think that the elusive quality I have been looking for is not really a quality at all. It is the teacher.*” (Nell, 2013) In sympathy with this quotation, Conrad suggests that more important than the actual imaginative techniques the teacher uses is the rapport between teacher and learner. For Ferreira, “*the skill of the teacher comes not in her execution of ‘imaginative teaching techniques’ but lies primarily in the teacher’s ability to choose the appropriate technique at any time. The true use of imagination in the classroom lies in the teacher’s ability to be imaginative in her application of imaginative teaching techniques.*” (Ferreira, 2013)

These insights point to the idea that the teacher herself must be willing to engage *her own* imagination in her teaching; to step into the realm where outcomes are not prescribed or linear but exist as “possibilities”. Throughout their fieldwork, the researchers found that their host teachers became more and more engaged with the themes embedded in their assigned student’s research question. Through conversations and interviews, the host teachers revealed that they were finding the researcher’s presence stimulating for their own reflection upon their teaching practice, opening up the space for them to reconnect and re-engage, more consciously, with ideas about imagination in teaching and learning – both their own and their learners’.

The teacher as artist

We are left with a paradox. On the one hand, it seems that imaginative “tools” and “strategies” - like planning, preparation, timetable and curriculum - are certainly important factors for teaching and learning to be successful. All these are necessary for the creative, dynamic, imaginative process we call learning to happen *within*. But they cannot on their own guarantee a successful learning experience. The illusive ingredient, therefore, seems to lie within the teacher, and within the dynamic relationship between teacher and learner.

An actor works very hard at his job. He spends months learning his lines, practises for hours on end, hones his body to become his instrument of expression. He rehearses with the other cast members, handles his props, and gets a feel for the space he will work in. He has costume fittings, rehearses with lights and music. All these elements could be seen as the “tools” and “strategies” that get him to where he needs to be. And all these aspects are vital and take a huge amount of discipline. If he hasn’t learnt his lines, for instance, even if he can improvise, he will put the other actors off and the play will flop. But again the paradox. It is not these “tools” and “strategies” alone that will guarantee a fine performance. It has something to do with the actor being so comfortable in his role, knowing his lines so well, having prepared so thoroughly, that he transcends pretending. The audience becomes “one mind”, pulled by the power of the spectacle unfolding, and the play comes alive as a dynamic exchange, a co-creation between actor and audience, somewhere in the space between.

If we make the analogy of teacher as actor, as artist in her own right, then, like the actor, she must be prepared and disciplined. She must, “know her lines”, she must have so many tools at her fingertips and be so comfortable in her role - for she is playing a role, the role of “teacher” - that she becomes *imaginatively free* in her art. In living her profession, imbuing it with her own being, she enters the realm of the present and teaching becomes a work of art. Her timetables, structures, lesson plans, knowing her direction, her connection to the content, understanding of child development, her own artistic ability to draw, paint, sing, dance, her beliefs, morals, energy, past experiences, her very being and creative imaginative ability, all add to her “toolbox” from which to draw, without which she will be limited. The more “tools” she has embedded as experience within her, the more likely she is to be elevated and “free” within her chosen role.

Creativity and Waldorf pedagogy

However, our research moved us toward an even deeper layer to creative teaching than tools intuitively embedded in experience – one so pervasive as to be truly elusive. This is what could be described as a “culture of teaching” or, more broadly, as a “culture of education”.

What emerged most crucially was how the teachers we observed and interviewed were supported by a Waldorf pedagogical culture and ethos. Turning learning into a rich, complex experience was enabled through a long established curriculum and methodology, sustained by underlying theories and ideologies. *“These were powerful, inspirationally rich resources and foundations for the teachers to draw upon, imbuing their work and life with meaning.”* (Rivera, 2013) Such resources work at a far deeper level than tools or methods. They are themselves creative stories that constitute what it means to learn and teach. And these stories are the common possession of a community of educators into which each member is being slowly socialised, adults and children (and indeed parents) together.

Waldorf teachers are fortunate. Unlike so many teachers today they are the beneficiaries of a rich, coherent and unfolding script of what counts as education and what it means to be a teacher. Each of them, within a supportive community, is encouraged to find the artistry to bring this script to life both in their own beings and in the creative culture of their classrooms.

References

- Abrahams, S. (2013). *An exploration of imaginative learning and teaching in a Waldorf classroom*. Centre for Creative Education.
- Campbell, S. (2013). *An exploration of imaginative teaching and learning in a Waldorf classroom*. Centre for Creative Education.
- Conrad, A. (2013). *An exploration of imagination in a Waldorf classroom*. Centre for Creative Education.
- Dech, A. (2013). *Exploring how a teacher inspires and motivates children to learn about, and connect to, nature*. Centre for Creative Education.
- Du Plessis, C. (2013). *An exploration of imaginative teaching and learning in a Waldorf classroom*. Centre for Creative Education.
- Ferreira, K. (2013). *An exploration of imaginative teaching techniques within the Class Two Waldorf main lesson*. Centre for Creative Education.
- Gajdamaschko, N. (2005). Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers. In *Teaching Education*, 16 (1), 16-22.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*. London and Washington: The Falmer Press.
- Melmed, T. (2013). *An exploration of imaginative thinking - In what ways do certain activities in the Grade Two Waldorf classroom enable the use and development of imaginative thinking?* Centre for Creative Education.
- Millar, C. (2013). Course Notes, Centre for Creative Education (Unpublished).
- Nell, J. (2013). *An exploration of questions and answers in a Waldorf primary school classroom*. Centre for Creative Education.
- Paice, S. (2013). *An exploration of imaginative teaching and learning in a Waldorf classroom*. Centre for Creative Education.
- Rivera, G. (2013). *An exploration into the relationship between imaginative teaching strategies, effective engagement and multi-dimensional learning*. Centre for Creative Education.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publications, pp. 229 – 238.
- Rossouw, G. (2013). *Conceptual ownership through imaginative teaching and learning in a Waldorf classroom*. Centre for Creative Education.
- Silverman, A. (2013). *Navigating moments of tension in a Waldorf classroom*. Centre for Creative Education.
- Tyler, P. (2013). *An investigation of 'connective moments' in a Waldorf primary school classroom*. Centre for Creative Education.
- Van Alphen, P. (2011). *Imagination as a transformative tool in primary school education*. In *RoSE*, 2 (2), 16-34.

Room for Thinking—The Spatial Dimension of Waldorf Education

Margunn Bjørnholt

Rudolf Steiner University College, Oslo / Norway

*The arrangement of our classrooms should tell us,
if we do not consciously know, what horizon
we have set for the next generation.*

Mary Rose O'Reilly (1993, p.40)

ABSTRACT. This article explores the ideas, meanings and use of space and architecture in Waldorf education. Waldorf schools represent an interesting alternative to contemporary trends in school architecture and education, among them the current hegemony of open plan school architecture, and the shift of the public school curriculum toward liberalist and individualist perspectives. Based on interviews with Waldorf teachers and architects, the article concludes that spatial reflection is an integral part of Waldorf education. Furthermore, spatial considerations are aimed at supporting the development of the child through age-specific aesthetic-spatial support, fostering the class as a reflective community and providing room for thinking.

Keywords: school architecture, theories of learning, thinking, Waldorf education

ZUSAMMENFASSUNG. Dieser Artikel untersucht Ideen, Sinngehalte und Nutzung von Raum und Architektur in der Waldorfpädagogik. Waldorfschulen verkörpern eine interessante Alternative zu heutigen Entwicklungen in Schularchitektur und Bildung, unter ihnen die gegenwärtige Vormachtstellung einer offenen Schularchitektur und der Verschiebung des Lehrplans zu liberalistischen und individualistischen Sichtweisen. Basierend auf Interviews mit Waldorflehrern und Architekten von Waldorfschulen, kommt der Artikel zu dem Schluss, dass die bewusste räumliche Ausgestaltung ein integraler Bestandteil der Waldorfpädagogik ist. Darüber hinaus zielt die räumliche Ausgestaltung darauf ab, die Entwicklung des Kindes durch altersgerechte und ansprechende Räumlichkeiten zu unterstützen und dadurch die Klasse als Klassengemeinschaft zu fördern und den Raum für Gedanken bereitzustellen.

Schlüsselwörter: Schularchitektur, Lerntheorien, Theorien des Denkens, Waldorfpädagogik

Over the last decade major changes of a spatial and organisational nature have taken place in working life as well as in schools. The trend is toward more market-like organisational structures, larger units, and looser and shifting group structures. The new organisational forms are accompanied by new spatial structures, and open plan offices and open plan/flexible school buildings have become the dominating trend in the design of new buildings, both in working life and in schools. In Norway, the trend has also reached kindergartens. These more spatially distributed forms of work and learning are accompanied by an increased focus on virtual forms of communication.

Despite its popularity among policy makers and business managers, there is a growing awareness of the negative sides of the new spatial/organisational structures in working life as well as in schools. Research on open plan offices finds that the expected effect on productivity has not occurred. Instead, disadvantages and new costs in many cases reduce productivity. Based on a large meta-study, Oommen, Knowles, & Zaou (2008) concluded that the “research evidence shows that employees face a multitude of problems such as the loss of privacy, loss of identity, low work productivity, various health issues, overstimulation and low job satisfaction when working in an open plan work environment” (p. 37). The negative findings in working life are mirrored by correspondingly negative results in studies of open plan schools (Hattie, 2009; Jerkø & Homb, 2009; Shield, Greenland, & Dockrell, 2010; Vinje, 2010) and open plan kindergartens (Seland, 2009). Still, the trend has become hegemonic among policy makers and public school administration, and “flexible” school buildings overwhelmingly dominate contemporary school building projects in Norway (Vinje, 2010).

Compared to this development, Waldorf schools, with their fixed class structure and classrooms, and their reluctance to computerise education, represent an interesting alternative to the mainstream. This article explores the ideas, meanings, and use of space and architecture in Waldorf education.

In Norway, Waldorf schools as well as other private schools offering an alternative education are recognised as equal with public schools, and they are partly state funded. They are, however, increasingly made to conform to the curriculum and measurement regimes of public schools, which have shifted toward liberalist and individualist perspectives (Briseid, 2012; Engelsen, 2008). A recent study concluded that there is a general political consensus at the level of ideas—including current socialist/social democrat/green government policies—about the New Public Management tradition, which includes the primacy of economic values, management by output control, explicit standards, a test system, and an accountability system (Solhaug, 2011).

The neoliberal and individualist turn diverges from the ideal of schools as sites of *Bildung* and from communitarian ideals, which until recently underpinned the Norwegian school curriculum. In this situation there is a particular need to study alternatives. The spatial dimension is a point of particular interest, as Waldorf schools represent a visible manifestation of a contrast to contemporary fads and fashions in school architecture as well as education.

In her Masters Thesis, Kirkebø (2010) compared several Norwegian school buildings and how they corresponded to the predominant educational ideas at the time they were built. She concluded that, in her sample, the Waldorf school building (the Waldorf School in Stavanger) most clearly communicated its pedagogical content, its educational ideas, and its methods of instruction. The Waldorf School in Stavanger is a prize-winning and highly characteristic building designed for this purpose (Junge, 2011).

My focus is not on how educational ideas are expressed in architecture, but on how ideas of architecture and space inform, are part of, and interact with educational practices. As the cases for my study I have chosen one Waldorf school and one Waldorf kindergarten. This article draws only on the school case study.

The study was guided by the following research questions:

- What is the spatial dimension of Waldorf education in theory and practice?
- How are the ideas of space, the use of rooms and the architecture expressed in Waldorf pedagogical thinking and school curriculum?
- How do teachers in Waldorf schools reflect on the spatial dimension of their educational practice?

The paper is organised as follows: first, I present the design and methods of the study. I then present Rudolf Steiner’s architectural ideas and discuss Waldorf education. Finally, I present and analyse the school case study.

Design and Methods

The study is based on a review of literature and group interviews with a small number of experienced Waldorf teachers (4) and architects (2). I obtained additional information via e-mail from some of the

teachers who participated in the group interview, as well as from other teachers and other school staff. I also visited one Waldorf school together with the architects who had been involved in recent redecoration projects. In addition to formal data gathering, I draw on twenty years' experience as a parent of four children in a Waldorf school.

Rudolf Steiner contributed to a wide range of fields, among them education and architecture. Despite the common origin of Waldorf education and architecture in Steiner's work, however, the spatial aspect has not yet received much attention in research on Waldorf education.

Steiner as an Architect

As an architect Steiner designed two major works: the first Goetheanum (built in wood, and destroyed by arson in 1922) and the second Goetheanum (built in concrete and finished in 1928, after Steiner's death), both of which are counted among the masterpieces of expressionist architecture of the early twentieth century (Moravánszky, 2012). In addition, he designed a dozen smaller buildings. His architecture combines function with the organic forms of nature, and shows considerable family resemblance with the works of other architects and artists from the art nouveau/expressionist tradition, such as Antoni Gaudi. In his writing on architecture, Steiner linked architecture to the struggle and spiritual development of humanity. Like Steiner's work in many other fields, his writing on architecture is spread out over many different lectures and articles produced over a long period of time, and his thinking about art and architecture does not present one, single whole. Tharaldsen (2010) gives the first comprehensive presentation of Steiner's architectural and aesthetic ideas in relation to similar currents in twentieth-century architecture and art, such as is seen in the work of the Bauhaus school, Louis Sullivan, and Joseph Beuys.

Although Steiner developed the principles of Waldorf education and took an active part in establishing the first Waldorf schools, he did not design school buildings. Over time, however, the Waldorf school movement, which today counts 1000 schools worldwide (36 in Norway), has given rise to a large number of buildings. Today, school buildings are probably Steiner's main stylistic legacy as an architect. Named after Steiner's major works and reflecting the significant inspiration he received from Goethe, this architectural style is called goetheanian style.

Seeing architecture as the highest and as a total art form, combining elements of the other art forms, Steiner also worked as a sculptor and painter. His blackboard drawings, which have been reproduced, are counted among his important artistic contributions (Tharaldsen, 2010).

Waldorf Education

Waldorf education is based on Steiner's ideas about education. As with the rest of his work, there is considerable controversy on how to place his contribution in relation to other philosophers and theorists of learning. Along with an expansion of Waldorf education worldwide—even in public schools (Pappano, 2011)—there is a renewed scholarly interest in Steiner as a philosopher of learning (Welburn, 2004), and in the philosophical grounding of Waldorf education and how this grounding infuses the curriculum, methods, and practices of Waldorf education (Dahlin & Majorek, 2009; Oberski, 2011). This interest increasingly acknowledges Steiner as an original thinker who nonetheless shared ideas in common with other original thinkers and school reformers of the twentieth century (Schieren, 2012).

A major point in Steiner's pedagogical teaching was that Waldorf education, contrary to the traditional school system of his time, was not about "head-learning" but about "limb-learning" (Steiner, 1980). The emphasis in Waldorf education on experience, the senses, and the concern for children as embodied beings, engaging with the material world, reveals a family resemblance to the ideas of pragmatist philosophers such as John Dewey (1902 & 1938), who also emphasised the importance, richness, and value of experience as a source of knowledge. Drawing on and refining Dewey, Richard Shusterman (2008 & 2012) has recently introduced a new philosophical subdiscipline devoted to *thinking through the body*: "somaesthetics," a

concept that seems to come very close to Steiner's "limb-learning." According to Steiner, learning consists of an element of will, which is closely tied to the body and the senses, as well as of emotion and cognition.

A core principle in Waldorf education is Steiner's idea that thoughts are, so to speak, brought out from the artefacts of the experienced world. This idea resonates with the concept of *mere exposure* formulated by Zajonc (1968).

Waldorf education is built on the idea of children developing through stages of seven years each and experiencing the world differently at each stage. The idea of developmental stages is also shared by several other theorists of child development in the twentieth century, such as Sigmund Freud, Jean Piaget and Erik Erikson. In Waldorf education, Steiner's developmental scheme informs the curriculum at each stage. During the first years, the curriculum addresses children primarily through their senses, their imaginations, and their bodies. Writing is taught through storytelling and the drawing of pictures, and the early mathematics education uses rhythm and movement. In Waldorf schools the direct stimulation of the intellect is deliberately postponed until adolescence.

Rhythm, over the day and the year, is an important structural element of Waldorf education. The day always starts with a long main lesson, which is a part of the larger instructional blocks of two to four weeks in length. There are monthly feasts when the classes perform something from their ongoing work, and celebrations following the rhythm of the year.

The arts curriculum is important. It is taught both separately and as an integrated part of the general curriculum. Examples of this integration include the drawing of ornamental patterns and the use of rhythm and movement in early mathematics teaching, and the artistic processing of factual knowledge in the students' workbooks. It is also integrated in the wider curriculum in more subtle ways, as part of a wider endeavour aimed at strengthening the development of broad human capacities. This way of thinking about education has significant connections to the work of Dewey (1902 & 1938), who also made a strong case for the importance of education as a means of learning how to live, rather than as a means of gaining content knowledge only.

The Waldorf curriculum is planned so as to mirror and support the age-specific development of children at each particular stage. In the early stage, the curriculum addresses the child as a bodily being, and appeals to the will, intuition, senses, imagination, and skills of imitation. The children make drawings with thick crayons in primary colours, paint wet-on-wet with watercolours, and produce colour-saturated drawings depicting the fairy tales and stories which are an important part of the curriculum at this stage. Although a topic is given, creativity and freedom of expression are fostered through the free flow of colours and shapes.

Both the general and arts curricula are aimed at supporting the general growth and development of the child at that stage. Tjærnstig (2013) argues that the idea of handicraft as strengthening the will is a central element, as well as a "practice-myth" in Waldorf education. Recent brain research and research on learning increasingly acknowledge the importance of emotion, senso-motorical stimulation, and the body, thus providing new arguments for the emphasis on arts, crafts, and the senses in Waldorf education (Bergström, 1991; Bjørkvold, 2007; Sigman, 2008a & 2008b; Wilson, 1999).

Finally, as pointed out by Dahlin (2010), the development of creativity and individuality in Waldorf education takes place within relatively strict boundaries. The curriculum is strictly designed according to age, the task at hand, the material, and the technique; there is also a fixed class structure and, as far as possible, the class has the same main teacher during the first eight years.

The Case Study: The Waldorf School in Oslo

This school, established in 1926, is the oldest Waldorf school in Norway. The present school consists of three main buildings, built in 1962, 1975, and 1991 respectively. In addition, there is a smithy, which was added to the oldest building in 1980, and a barracks building dating from the 1960s. All the buildings surround a two-level school yard joined by a sloping area with a water staircase of organically shaped flow-formers

from the upper to the lower level. There is also equipment for play, as well as trees, flowers, and a separate building at a different location nearby for the six-year-olds. According to the Waldorf curriculum, children start school at seven, while in Norway children now start school at six. I will deal only with the main school buildings for the second through the thirteenth grades.

The school buildings. The school buildings contain classrooms and several special rooms for arts and craft classes, among them rooms for song instruction, music, sculpture, painting, woodwork, metalwork (the smithy), eurythmy (a special form of dance/drama invented by Steiner that is an important element in Waldorf pedagogy, and a theatre for regular plays, concerts, and other student performances, as well as for the regular feasts. There is also a hall with a fireplace and a canteen.

The oldest school building, completed in 1962, referred to as the “precambrian building” was originally planned in goethean style, but it was simplified due to financial constraints. As a result, the architect, Eivind Thommassen, who was also a father at the school, withdrew from the project. The building was completed by another architect, Hans Mollø Christensen, and is a two-story modernistic building typical of its time. Later, the first architect’s son, Øystein Thommassen, also an architect, was engaged to design the smithy, which was added as an extension to the first building. He also designed the most recent building (Granly, 1996). Both these buildings are designed in goethean style, with the characteristic organic shape that has become the trademark of Waldorf schools.

The second building was designed by Per Cappelen and completed in 1975 (Granly, 1996). The teachers were extensively involved in the process, and in retrospect the teachers I interviewed thought that the process—typical of the 1970s—totally exhausted the architect, who died soon after the building was completed. Despite the teachers’ involvement, the building is a relatively traditional two-story school building with long corridors and square classrooms. It is solidly built with plastered walls and the classrooms have large windows, directed outward, while the other side, toward the schoolyard, has very small windows at the upper level, which give it a castle-like appearance. It is also referred to as “the castle.” It is now painted in a deep, bright pink colour. Its spacious entrance hall is used as a restaurant during the regular markets and other events. The building contains several special rooms, such as a school kitchen, a library, a staff room, a theatre, and rooms for chemistry and physics, eurythmy and music instruction.

The most recent building, completed in 1991, was designed in goethean style, with little or no participation from the teachers. Part of the interior was later rebuilt, as, according to the teachers, there was a mismatch between the architect’s vision and the teachers’ (and students’) needs and experiences. It is a one-story building with a high roof with broken angles, and high-ceilinged rooms planned for two parallel classes and two levels: the eighth and ninth grades.

Making room for the students. Originally, there were common rooms between the classrooms in this most recent building, for the 8th and 9th stage. These common rooms were intended as a mingling space for the students, but they became overcrowded and noisy, so they were rebuilt and are now being used for other purposes. “Children of the body size they have at this age [13-15 years old], need more space,” observed one of the teachers. As an alternative to the common rooms, the middle room in the oldest building was rebuilt as a canteen for students at the higher levels. One of the other teachers explained the situation:

There we took the largest and finest middle room and made it into a common room, a canteen, but also a social room. It is a large room that can be used in such a way that it has become the heart [of the building], and it is nicely done. [The walls] are colour washed and it’s done properly. The furniture is scarce, but it is real wood and made of quality materials, and there is a lot of air and plants.

Referring to the students, who were too big and too loud in the common rooms in the other building, the first teacher concluded: “When they get up there, there is enough space, and they quiet down and enjoy themselves. This room has really become the heart of the building.” This brief exchange on the fit between the rooms, the students, and their body sizes and age-specific needs—as well as the need for buildings to have a “heart” in terms of social space—illustrates how a concern for the students’ bodily and social well-being infuses the teachers’ reflections on the buildings, space, and aesthetics of the school.

Room for the Child

The rooms at the Waldorf School are not seen simply as given structures; rather, there is an ongoing spatial involvement, during which the classrooms were actively shaped and modified to make room for each class. One of the teachers, who had come from a public school, observed: “something that impressed me when I came to this school was how the rooms were really *created*; how the teachers intervened creatively in the rooms and shaped each room.” The active shaping and decoration of the rooms seem to transcend the limitations of the building itself:

I am always surprised when new parents claim it's so cosy here. I don't know, maybe they are used to other schools, or they have other experiences.... Because we are rather ambivalent, toward this building [the 1975 "Castle" building], at least, as a building for the lower classes. Many of us think it's a little hard and there are these long corridors.... [It's] not optimal actually for the lower classes.

The words of this teacher illustrate that the act of modifying and transcending the limitations of the given building structures may be as important as the architecture. As one teacher said of the parents and students: “When they, enter the classroom, they feel that a lot of work has gone into creating a nice atmosphere in a way that is welcoming to the child.” Another teacher provided a similar assessment:

That is what they think about. They sense the intent, and the feeling of the room; how it has been shaped. Because the rooms are actually very square, there is no irregular angle or anything in this building, and it is also very worn.

As examples of how to make the room inviting to the children, the teachers mentioned flowers, items from nature, candles, and paintings or drawings. Each classroom has a large mounting board for presenting students' work, on which paintings and drawings from the ongoing work is displayed.

The active endeavour to shape the rooms goes beyond decoration of the classrooms, as one teacher in the "Castle" building suggested: “The classrooms [in this building] are exactly eight by eight [metres]. We were a little surprised [when we measured them] that they are actually square.” Another teacher explained:

We have modified them with colours. Just like in a painting, you can obtain depth, making some elements recede and some parts emerge. In the same way you can make the walls recede or emerge... by using warmer or colder nuances of the colour.

This meant that a “yellow” room had been painted in several shades of yellow, using the colour washing technique with transparent colour on a white background, a technique frequently used in Waldorf schools. In this case the use of warm and cold nuances of the colour modified the impression of a square room. Similarly, colour had been used to modify the impression of the long corridors and the back stairs in the same building. This active shaping of the rooms, framed by the teachers as a welcoming and embracing act toward each class as well as the individual child, may be seen as the visual and spatial manifestation of the child-centredness of Waldorf education.

The Class as a Community and the Classroom as a Home

The teachers fully embraced the idea of the school as a place where both teachers and students should feel at home. One teacher recalled her first encounter with the school: “[The school] has more of the character of a home, even if it is not. When I first came to the Waldorf School, I felt that here I could stay all day, read a book, drink tea, and bring my sleeping bag.”

The teachers also emphasised the interplay between the classroom as the “home” of the class, and the class as a community:

Now we are at home, in our room. This is my social community, I am *chez moi* [at home] with all the different children and the teacher. With the personal character [of the room] based on the [appropriate] stage, and the teacher...shaping those who are there, what they are doing, and the drawings, paintings, and rituals reflecting what is in the room.

This emphasis on the class and class identity is at odds with the flexibility discourse and individualism of the public school curriculum in Norway. In the group interview, this aspect emerged as something the Waldorf teachers felt the need to defend:

I am thinking of the class identity, which is very important in the Waldorf School, and I am thinking of the students and parents who come from public schools, [and who] are often a little surprised [and think] we should mix the classes more.... We are a little conservative on that point, in that we really defend the class identity.

Creating a sense of belonging is thus both spatial and relational. The teachers emphasised the importance of the school building and the classroom as the common “home” of the class and the class teacher, as well as of the class as a community. Homeliness is also embedded in the educational structure, as the following comment on the importance of blackboard drawings illustrates:

One aspect that enhances the feeling of being at home in the classroom is that we start every day with the main lesson, [which is part of] teaching blocks of three to four weeks at the lower stage and two to three weeks at the higher stages. [During each block] there is usually a drawing or an illustration related to the topic of this block on one side of the blackboard. In the lower classes it is related to the storytelling. It may be some trees, or a cat or a fox or the like. And during the teaching block the drawing transforms (as more detail and refinement are added). At the higher level there are more scholarly illustrations. The teacher usually takes pains to make it nice, as it is also an image that the students are supposed to copy into their books.... The image will stay for a week or two, and then it is also fun to spend some time to make it nice, even if it is simple or just an illustration of an experiment or whatever. But it also feels like “it’s mine.”

The effort put into the blackboard drawings is directed at the children, but it is also an outlet for the teachers’ creativity and professional pride: “it’s mine.” What emerges from this exchange is the strong interconnection between the classroom as a personalised space, shaped by the teacher, and the educational activities in the class.

The teachers emphasised homeliness, but the examples illustrate that it is a specific school-homeliness based on the common identification with the class, the room, and the activities shared within these walls. Homeliness at school aims at being home at school, rather than making the school look like a private home, although some of the aesthetics, such as candles and plants, have connections to the domestic sphere.

Returning to the blackboard drawings, the importance of this particular element of the education was underlined by a recent incident: when the school recently invested in new blackboards, blue blackboards were chosen because they were perceived, following a referendum among the teachers, to provide the best background for the blackboard drawings.

The strong emphasis on blackboard drawings has several implications. The idea of having the same image on the blackboard, evolving and being refined over several days or weeks as a visual support for the education, as well as a decorative, artistic element in the room, has connections to the idea of effects through “mere exposure,” as suggested by Zajonc (1968). Through the long-term exposure to an environment of a specific quality and to the slowly evolving, artistic and visual support of the educational content, Waldorf education reaches out to the child at a subconscious level, engaging his or her emotions and senses in the learning process.

Colours and the Stages of Childhood

The choice of wall colours in the classrooms was linked to the idea of children developing through stages and Steiner’s colour scheme, as one of the teachers explained:

A small child has different needs compared to an older child. Very broadly you can say that a small child is more into warm, soft colours, and as he or she approaches adolescence and the intellect awakens and is sharpened, cooler colours are more suitable—more withdrawn, they do not embrace you in the same way, but let your own clear thought emerge.

When asked about the idea behind the colour scheme, one of the teachers answered: “It’s a dogma, it’s a dogma, I almost have to say so. There is no research behind it; it’s only because Steiner said so.” Recent research into the effects of colours on perception and performance seems to support the idea that different colours do have specific impacts and that the perception of colours is conditional (Hill & Barton, 2005; Hurlbert & Wolf, 2004; Purves & Lotto, 2003). These findings suggest that there may be more to the colour scheme than a dogma, and that the choice of colours may actually matter. It turned out that the teachers and the school had a rather pragmatic approach to this dogma. For practical reasons it was not so easy to follow the scheme fully—today the pink rooms, which were intended for the youngest children, are being used for other purposes. The teachers agreed that such details as pink or yellow walls at the lowest stage probably did not matter: “We do not get every colour nuance, but we have the main characteristics of the colour scale.”



The colour scale is the most visible manifestation of how the buildings and aesthetics are thought to support the developing child through the different stages. The shifting colours illustrate how the child is

conceptualised as an embodied being with age-specific needs in terms of environment. By literally moving from the warm, embracing environment in the early years to the cooler environment in adolescence, the children are exposed to manifest expectations of growing up and moving on, from a sensing child to a thinking adolescent.

According to Steiner's developmental scheme, it takes seven seven-year stages to reach full human maturity. When the students leave secondary school at 19, they have reached the third stage. The continued emphasis on structure at the higher stages in this school, expressed in the classroom and teacher-led education, indicates that young people at this age are still seen as humans-in-development, and in need of supportive structures, socially as well as physically.

Room for Thinking

Thinking emerged as an important aspect in the interviews. One way of framing the importance of thinking was linked to child development by the teachers:

as [the child] approaches adolescence and the intellect awakens and is sharpened, cooler colours are more suitable—more withdrawn, they do not embrace you in the same way, but let your own clear thought emerge.

In the comment above thinking is considered a *developmental aim*, and “clear thought” is linked to the awakening of the intellect in adolescence. The spatial response to this awakening is a lessening of and withdrawal from the warm spatial embrace of the lower stages, and an opening up to growing bodies and intellects.

In the comment below a teacher of eight-year-olds makes an argument for the classroom as a *room for thinking*:

I want to make an argument for the classroom.... Something happens when they enter the classroom. It's very good, it is *our* classroom... and all the children have their own place and they know what is going to happen, and these four walls, they are really frames around what we are doing. It's... unbelievable what you can achieve because of these walls.... Sometimes we are outdoors [in the school garden at a cooperative farm nearby, and] we do get something done there, too. But to *work! And to think! Work all at once together!* It's almost magic how those square, somewhat worn walls can help.

These thoughts not only highlight the importance of the classroom as a structure for education, but also draw attention to *thinking* as an important element of education even at this level (eight-year-olds), when the Waldorf curriculum is directed at appealing to children through their senses and bodies, rather than their intellects. This comment reveals how thinking is taken for granted as a specific activity in the class(-room). It also reveals an understanding of thinking that is not purely intellectual. If thinking at this stage involves the body, the will, and the emotions, then the warm, embracing spatial environment of the Waldorf classrooms makes sense as a supportive structure for thinking the way children are believed to be thinking at this stage.

Other recent studies of Waldorf schools have concluded that thinking as a specific activity and skill, or *learning to think* in the words of Oberski (2006) and Dahlin and Majorek (2009), is an inherent element as well as an aim of the Waldorf school curriculum. The interviews with Waldorf teachers support and extend this finding, and show how the teachers actively *make room for thinking*.

The Decoration of the Classroom and the Class Spirit

A music teacher observed that the decoration of the rooms affected the class spirit:

I move from class to class, and then you see that each class is different depending on what they do. In some classes there is very little consideration of how the room looks, and it reflects a slightly chaotic structure in the class.

The idea of an interactive relationship between the physical environment and the social environment was also pointed out by Forster (2000), who saw the school building not only as a “built environment” but also as a “social room”, and pointed to school buildings both as facilitators of and constraints on communication between groups and individuals. In her view, the relation between the room and the student(s) is always

interactive. Rooms that are often visited will, through their constant presence, inadvertently become important rooms of perception.

Flexibility through Varied, Fixed Structures

Although the focus of this study was on the relation between Waldorf education and architecture/space, defensive positioning against the mainstream trend toward flexibility kept reappearing throughout the interview with the teachers. The defensive positioning on one hand may be seen as an expression of the hegemony of the flexibility discourse, and the relatively deviant and marginal position of Waldorf schools in Norway, but the discussion also produced the insight that within and because of the building structure, the Waldorf teachers had, in fact, considerable flexibility. According to the music teacher, for instance, it would have been impossible to teach the mandatory choir classes, with up to three classes being taught together, without special rooms for this purpose.



In view of recent research, there is no need for the defensive positioning of Waldorf schools against the hegemonic flexibility/modernity discourse. Rather, recent research on student outcomes in relation to different educational models and, implicitly, different architectural solutions concludes that teacher-led “blackboard” education in classrooms, in combination with individual work and teacher-student dialogue, are the most important predictors of positive student outcomes (Opheim, Grøgaard, & Næss, 2010).

Pressure to Conform

Although the curriculum of Waldorf schools is accepted as equal to that of public schools, they are subject to pressure to conform to the general trends in the public school curriculum, such as output control through standardised tests and the primacy of theoretical topics. During the interview, the teachers realised that there had been a reduction of rooms for arts and crafts in their school in recent years, and that this reduction of space reflected a reduction of arts and crafts classes in the curriculum. Computer classes had, for instance, (literally) taken the place of weaving.

The general reduction of arts and crafts rooms and classes came as a surprise to the other teachers when it was pointed out by one of the arts teachers. They all agreed it was a point of concern. This concern is echoed by Johansen (2012), who in a recent article in the *Journal of Waldorf Education* asks if Waldorf schools have made too many compromises in order to conform to the demands of the public school curriculum and contemporary test regimes, at the cost of crafts and the senso-motorical approach to education, which is distinctive of Waldorf education.

Aesthetics and Participation or to Colour Wash or not to Colour Wash?

Colour washing, a painting technique in which transparent colour is brushed on a white background, has been a trademark of Waldorf schools, and one of the teachers spoke warmly of the colour washing technique as adding beauty and positively influencing the spatial experience: “We use transparent paint to obtain the experience of room and colour, so that there are not only just flat walls as a tight square around you, but they breathe a little.” As the head of the building committee over several years, this teacher had had a large number of rooms colour washed. Some years ago she initiated a project in which the back stairs of one of the buildings were redecorated by teachers and some parents who wanted to learn the colour washing technique. Architects were hired to plan the colours, and the result is bright and colourful, with gradually shifting colours starting with bright turquoise downstairs, changing gradually past the different parts of the staircase/floor, and mirroring to some extent the activity in the corresponding rooms. Outside the (backstage) entrance to the theatre, for instance, the staircase walls are red, while outside the music room, they are blue.

In the latest renovation projects, the use of transparent paint has been abandoned. Many of the recent renovation and redecoration projects have been initiated by the parents and funded by money raised through the annual autumn and Christmas markets, which are organised by the parents.

During the Christmas market the whole school is radically transformed into a bazaar with restaurants, theatres, and a “middle age” market with bonfires and home-made wooden carousels and other attractions. One can hypothesise that this yearly experience of the whole school being transformed into the site of a condensed spatial, sensual, and social event imbues the school building with an ever-present potential for adventure. The spring-cleaning, during which the parents clean the whole school, represents another intensive, although totally different annual involvement with and care for the buildings, organised as a social event which ends with a common meal. All in all, the parents and children get both an intimate relation to and a powerful sense of ownership of the school buildings.

The latest renovation and redecoration projects may be seen as examples of the parental dedication to the buildings and aesthetics of the school. The parent-initiated renovation projects also reveal some of the limitations of such broad involvement. As discussed above, the choice of colours, as well as the painting technique ideally represents an educational/developmental aspect of the Waldorf School. In the latest, parent-led projects, the choice of colours as well as the painting technique was more ad hoc than in the previous teacher-led projects. The teachers explained this with pragmatic considerations, such as the renovation projects being a gift from the parents, the difficulty of the colour washing technique for people lacking the skill, the fragility of colour washed walls, and the corresponding maintenance costs. There had also been a referendum among the secondary students, who wanted something light and fresh. Architects were engaged to make a colour plan, but when I visited the renovated “precambrian” building with the architects after it had been painted, they did not quite recognise their proposal, which had only been partly implemented. Some of the colours were different and there was less variation. The wall colours—light blue and light violet—led to some controversy, with some of the students complaining that the newly painted rooms were hard and cold and gave them head-aches, and teachers from other parts of the school particularly criticized it. The teachers and other staff in the building, however, were quite satisfied with what they saw as a much-needed renovation.

The entrance hall in the “castle” had also just been painted, and here, too, colour washing had been dropped for reasons of convenience. One of the teachers spoke of the students’ negative reactions—they

complained that the walls without colour washing were “un-steinerian”--but he personally thought they were excellent. I got the impression that he was amused and thought it good to provoke the “conservative” students a little.

The participatory approach and democratic spirit are an important aspect of Waldorf schools (Solhaug, 2007), and the different renovation projects illustrate how participatory processes may take different directions, sometimes supporting the educational and architectural ideas, and sometimes leading to outcomes which are less grounded in the school’s educational ideals. On the other hand, the broad ownership and creative involvement with the buildings on the part of parents may be seen as representing the core values of Waldorf schools.

Furthermore, breaking loose from tradition and challenging what has been taken for granted, such as the necessity of colour washed walls, contribute to the ongoing spatial/aesthetic reflection of students, teachers, and parents. Finally, the different redecoration projects illustrate that architecture and aesthetics are not the mechanical representation of ideas that are fixed once and for all. Rather, the buildings and rooms are being shaped and reshaped in ongoing processes that involve real buildings and real people, with all their strengths and limitations.

Concluding Remarks

The spatial dimension is an integrated element of Waldorf education, both in theory and in practice, and ideas of space, rooms, and architecture are embedded in the curriculum in several ways. This case study revealed an ongoing spatial reflection. The teachers linked their spatial involvement to their teaching practices, as well as to more general considerations for the developing child based on the ideas behind Waldorf education.

The walls and the classroom, and even to some extent the buildings as a whole can be seen as *a personalised space* that strengthens class identity and the sense of the teacher and class as a team. The personalised classroom functions as a container that prevents the class from disintegrating. The school buildings as a home, and the special rooms for classes in arts, crafts, and music support the particular activities in their specificity.

The conceptualisation of the classroom as a containing structure enables the spatial and social structures for learning and thinking as a collective endeavour, and for the class as a reflective and social community. Both the building structure and the class structure provide room, physically as well as socially, for thinking as collective reasoning in the class(room).

The emphasis on homeliness casts the school as a space to *be*, which corresponds to the educational emphasis on immersion and concentration on one subject over time, as expressed in the long main hour in the morning and teaching blocks of several weeks. The rooms are shaped so as to support concentration and immersion in the subject at hand over time, and at the same time, the aesthetic-spatial arrangements mirror and support the growing and developing child. The way in which the teachers actively intervene in the spacial and aesthetic structure and thus shape the room for learning may be interpreted as part of the same concern for the involvement with real objects in the world as an important part of the learning process. Despite the architectural limitations of some of the school buildings, the building structures are seen by the teachers as enabling: the combination of traditional classrooms and a large number and variety of special rooms enables the variety and the distinctiveness of the Waldorf curriculum. The prioritisation of social space is seen as contributing to a productive learning environment.

The spatial-educational dimension is not fixed, but is subject to change. Some changes are due to internal participatory processes, such as the choice of colours and painting technique in the recent, parent-led renovation projects, and others are due to external pressure to conform to the curriculum and test regimes of public schools, such as the reduction of arts and crafts both in terms of space and in the curriculum.

In conclusion, due to their spatial-educational distinctiveness, Waldorf schools represent an interesting contrast to contemporary trends in public schools, but Waldorf schools are under pressure to conform to

current trends. In view of recent research, Waldorf schools should perhaps be more confident, both in terms of their educational ideas and content and their spatial solutions. Maybe municipal schools in Norway, too, like in the US, should rather look to Waldorf education, rather than Waldorf schools conforming more to the municipal school curriculum?

Acknowledgements

The study has been funded by The Nordic Research Network for Steiner Education (NORENSE)/Rudolf Steiner University College (RSUC). I am indebted to the teachers, other Waldorf school staff and the architects who took the time to meet with me and answer my questions.

Photos: Freddy Wike

References

- Bergström, M. (1991). *Barnet - den sista slaven* (The child, the last slave). Jönköping: Seminarium Forlag.
- Bjørkvold, R. (2007). *Det musiske menneske* (Musical man). Oslo: Freidig Forlag.
- Briseid, L. G. (2012). Demokrati-forståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen— Norske læreplaner mellom 1974 og 2010 (Understanding of democracy and intentions in the democracy upbringing - Norwegian curriculums between 1974 and 2010). *Nordic Studies in Education*, 1, 50-65.
- Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values*, 31 (2), 165-180.
- Dahlin, B., & Majorek, M. B. (2009). *On the path towards thinking: Learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner*. *Studies in Philosophy and Education*, 28 (6), 537-54.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Retrieved June 26, 2012, from <http://www.gutenberg.org/ebooks/29259>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Emotion Review*. (2010). The contributions of Robert Zajonc. October, 2 (4), 315-362.
- Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1 fra forskningsprosjektet Analyse av reformen kunnskapsløftet ARK* (Increase knowledge: main signals of governance and local strategic documents. Report number 1 from the research project on the Increase knowledge reform). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Forster, J. (2000). *Räume zum lernen und spielen: Untersuchungen zum lebensumfeld 'schulbau'* (Rooms to learn and play: Investigations of school buildings as a living environments). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Granly, O. (1996). Steinerskolen i Oslo fra 1945 til i dag (The Waldorf School in Oslo from 1945 to today). In E. Marstrander (Ed.), *Menneske først!* (Human being first!) (pp. 113-175). Oslo: Antropos.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hill, R. A., & Barton, R. A. (2005). Psychology: Red enhances human performance in contests. *Nature*, 435, 293. Retrieved May 24, 2012, doi:10.1038/435293a.
- Hurlbert, A., & Wolf, K. (2004). Color contrast: a contributory mechanism to color constancy. In C.A. Heywood, A.D. Milner, & C. Blakemore (Eds.), *Progress in brain research 144. The roots of visual awareness: a festschrift in honour of Alan Cowey* (pp.145–160). Amsterdam: Elsevier B.V.
- Jerkø, S., & Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler. Prosjektrapport 43* (Plan, acoustics and noise in open plan schools. Project Report 43). Oslo: SINTEF Byggforsk.
- Johansen, K. H. (2012). Retten til en meningsfull undervisning i Steinerskolen (The right to meaningful education in the Waldorf School). *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1/2012. Retrieved May 23, 2012 from <http://www.steinerskole.no/?p=1969#more-1969>
- Junge, E. (2011). *Steinerskolen i Stavanger. Thesis, history and theory of architecture*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology (NTNU).
- Kirkebø, L. S. (2010). *Pedagogisk arkitektur?* (Pedagogical architecture?). Masters Thesis in History of Art, University of Bergen.
- Moravánszky, Á. (2012). The Rudolf Steiner Goetheanum. Retrieved March 26, 2012, from <http://www.domusweb.it/en/architecture/the-rudolf-steiner-goetheanum>
- Oberski, I. (2006). Learning to think in Steiner-Waldorf schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5 (3), 336-349. Retrieved July 9, 2013, from <http://dx.doi.org/10.1891/194589506787382431>

- Oberski, I. (2011). Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education? *International Journal of Children's Spirituality*, 16 (1), 5–17. Retrieved July 9, 2013, from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1364436X.2010.540751#.UdveMFNNxU8>
- Oommen, V.G., Knowles, M., & Zaou, I. (2008). Should health service managers embrace open plan work environments?: A review. *Asia Pacific Journal of Health Management*, 3 (2), 37-43.
- Opheim, V., Grøgaard, J. B., & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydningen av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevens prestasjoner på femte, åttende og tiende trinn i grunnsopplæringen (Rapport 34)* (The old are the eldest? The importance of school resources, educational techniques and learning environment for the student's achievement in the fifth, eighth and tenth grades in primary education (Report 34)). Oslo: NIFU STEP. Retrieved May, 04, 2012, from <http://www.nifu.no/Norway/Sitepages/PublicationDetails.aspx?PublicationID=646>
- O'Reilly, M. R. (1993). *The peaceable classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pappano, L. (2011). Waldorf education in public schools. *Harvard Education Letter*, 27 (6). Retrieved May 7, 2012, from <http://www.hepg.org/hel/article/515#home>
- Purves, D., & Lotto, R. B. (2003). *Why we see what we do: An empirical theory of vision*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Schieren, J. (2012). The concept of learning in Waldorf education. *Research on Steiner Education*, 3 (1), 63-74. Retrieved April 17, 2013, from <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/99/124>
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (The modern child and the flexible kindergarten. An ethnographic study of daily life in kindergarten in view of recent discourses and public reality). Ph.D. Dissertation, Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Trondheim.
- Shield, B., Greenland, E., & Dockrell, J. (2010). Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. *Noise Health*, 12 (49), 225-34.
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body: Essays in somaesthetics*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sigman, A. (2008a). *Practically minded: The benefits and mechanisms associated with a craft-based curriculum*. Sheffield: Ruskin Mill Educational Trust.
- Sigman, A. (2008b). Handle with care. *Human Givens Journal*, 15 (3). Retrieved May 24, 2012, from <http://www.hgi.org.uk/archive/handlewithcare.htm>
- Solhaug, T. (2007). Steinerskoler i et demokratisk perspektiv. En sammenlikning med offentlige skoler i Norge (Waldorf schools in a democratic perspective. A comparison with public schools in Norway). *Nordisk Pedagogikk*, 2, 150-171.
- Solhaug, T. (2011). New public management in curriculum reform in Norway. *Policy Futures in Education*, 9 (2), 268-279.
- Steiner, R. (1980). *Allgemeine menschenkunde als grundlage der pädagogik* (General human knowledge as the basis of education). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tharaldsen, E. (2010). *Hverdagens forvandling: Om Rudolf Steiners estetikk* (The transformation of the everyday: On Rudolf Steiner's aesthetics). Oslo: Antropos.
- Tjärnstig, L. (2012). Bearbetning av kunskapen som konstnärlig process--bildskapandets betydelse (The processing of knowledge as an artistic process—the importance of image-making; in Swedish). *Waldorf Agora*. Retrieved April 17, 2013, from <http://waldorfagora.se/bearbetning-av-kunskapen-som-konstnarlig-process-bildskapandets-betydelse/>

- Tjärnstig, L. (2013). Waldorfskolans teori och praktik (The theory and practice of the Waldorf School). *Waldorf Agora*. Retrieved April 17, 2013, from <http://waldorfagora.se/waldorfskolans-teori-och-praktik/>
- Vinje, E. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg (Open plan schools. A critical discourse analysis of the text Open Plan from the Advisory Agency for school buildings). *FORMakademisk*, 3 (2), 3-25.
- Vinje, E. (2011). Baseskoledebatten i media–Hvem mener hva og hvorfor? (The debate on open plan schools in the media--Who means what and why?). *FORMakademisk*, 4 (1), 24-47.
- Walden, R., & Borrelbach, S. (2002). *Schulen der zukunft. Gestaltungsvorschläge der architekturpsychologie* (Future schools. Suggestions for formation from architectural psychology). Heidelberg: Asanger.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's philosophy and the crises of contemporary thought*. Montreal: Floris Books.
- Wilson, F. R. (1999). *The hand: How its use shapes the brain, language, and human culture*. New York, NY: Vintage books; Toronto: Random House.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, Monograph Supplement, No. 2, Part 2, 1–27. Retrieved 9 July, 2013, doi:10.1037/h0025848.

Von der Förderschule in die Regelschule

Die Perspektive von Schülern, Lehrern und Eltern

Anne Sauer

ZUSAMMENFASSUNG. Es existieren in Deutschland inzwischen viele Waldorfschulen mit integriertem Förderschulzug, doch nur in wenigen dieser Schulen besteht die Möglichkeit für Schüler aus der Förderschule in den Regelschulbereich zu wechseln. Die vorliegende Studie beschäftigt sich damit, wie Waldorfschüler ihre Förderschulzeit und den Wechsel in den Regelschulbereich erlebt haben. Sie basiert auf Gruppeninterviews mit sieben ehemaligen Förderschülern sowie auf Einzelinterviews mit Lehrern und Eltern einer Waldorfschule mit integriertem Förderklassenzug. Ziel der Studie war es, mit Hilfe eines qualitativ empirischen Ansatzes zu einem verbesserten Verständnis pädagogischer Prozesse zu gelangen, über die Risiken und Chancen eines Schulwechsels zu informieren und zur Weiterentwicklung des Schulkonzeptes anzuregen. Der Auswertungsprozess der Interviews erfolgte mit dem Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Gemäß unseren Ergebnissen ist die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Schüler wichtig, damit das besondere Kooperationsmodell der Schule gelingen kann. Die Schule muss dabei flexible Rahmenbedingungen gewährleisten, um dem Bedarf jedes einzelnen Schülers gerecht zu werden.

Schlüsselwörter: verbindliche Kooperation, Förderschüler, Förderklasse, Wechselsituation, Unterstützung, Stigma, persönliches Wahrnehmen werden, Durchlässigkeit

ABSTRACT. In Germany there are many Rudolf Steiner Waldorf schools with integrated special needs schooling. (Parallel classes to the mainstream classes) Only in a few of these schools, however, is there a possibility for transition of special needs pupils from the special needs class into the parallel mainstream class. The following paper examines how Waldorf School pupils experienced their time in the special needs class and how they experienced the transition to mainstream. The study is based on group interviews with seven former pupils, as well as interviews with teachers and parents in the Waldorf School. The objective of the study was, using a qualitative, empirical approach, to gain a better understanding of the educational process, to outline the risks and opportunities involved in such a transition and, finally, to provide motivation towards a better school concept. The qualitative content analysis of Mayring was used in the evaluation process of the interviews. According to the results, it is important that the individual needs of the pupil be taken into account, so that the particular cooperation model of the school can succeed. The school must guarantee flexible parameters (or conditions) to meet the needs of each student.

Keywords: mandatory cooperation, student in need of special help, remedial class, the situation of changing a class, support, stigmatization, being perceived as an individual, mobility between classes

Einleitung

Gegenwärtig werden SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland, trotz einer zunehmenden Tendenz, sie an allgemeinen Schulen zu unterrichten, noch überwiegend an Sonderschulen unterrichtet. Dies zeigt der Behindertenbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (2009). Dabei gibt es eine von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Ausgestaltung der sonderpädagogischen

Förderung. Lediglich in Bildungsfragen kooperieren die Länder im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK). Die größte Gruppe der FörderschülerInnen in Deutschland stellen Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderung dar. Im Jahr 2006 wurden rund 190.000 SchülerInnen in Klassen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet.¹ Neben dem Schwerpunkt Lernen waren geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache die am stärksten vertretenen Förderschwerpunkte. 4/5 der FörderschülerInnen werden dabei in den ersten vier Förderschwerpunkten gefördert (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2009). Diese Ergebnisse zeigen, dass sich in Deutschland die Sonderbeschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf insgesamt verfestigt hat. Inklusive Bildungskonzepte sind bisher noch die Ausnahme, auch wenn bereits viele Schulen dabei sind, sich auf den Weg der gemeinsamen Beschulung von Schülern mit und ohne Behinderung zu machen.

Obwohl es noch viele Waldorfschulen gibt, die sich mit dem Thema der Integration und Inklusion noch wenig oder gar nicht auseinandersetzen, sehen sich die Waldorfschulen in Deutschland insgesamt als Vorreiter² bei der Umsetzung des Inklusionsgedankens, wie er in der UN-Behindertenrechtskonvention formuliert ist (Art.24, BRK 2009). Der Bund der Freien Waldorfschulen (BdFWS) bietet jetzt allen Waldorfschulen seine Unterstützung an, die sich in diese Richtung weiterentwickeln wollen. Historisch haben sich, bedingt durch die Schulgesetzgebung der Länder, auch bei den Waldorfschulen getrennte Förder- und Regelschulen herausgebildet, sehr oft arbeiten aber beide Schulformen zusammen unter einem Dach mit der Einstellung, dass sie „eine Schule für alle“ sein wollen.

So ist die Schule, an welcher die Studie durchgeführt wurde, auch eine Waldorfschule mit integriertem Förderklassenbereich. Die Schule wurde 1969 ausschließlich als Waldorfschule für Kinder mit Förderbedarf gegründet. Aber schon bald veränderte sich dieses Modell durch die Aufnahme eines Waldorf-Regelklassenzuges. Mit der Erweiterung des Regelklassenbereiches wurde aus dem Sondermodell ein kooperatives Modell. Von Anfang an verband sich mit dem Motiv der Kooperation an der Schule das Ziel der Integration. Auch wenn räumliche und inhaltliche Begegnungen zwischen der Förder- und der Regelklasse an der Schule immer wieder stattfinden, möglich und gewünscht sind, gibt es derzeit keinerlei Regelungen zur Zusammenarbeit, die im Schulkonzept verankert sind. Was einen Schulwechsel betrifft, sollte für die SchülerInnen der Förderklasse (A-Klasse) von Beginn an immer die Möglichkeit einer späteren Beschulung in der Regelklasse (B-Klasse) offen gehalten werden. (Ein Wechsel von der B- in die A-Klasse ist grundsätzlich auch möglich, wird jedoch nur selten praktiziert. An der Schule, an der die Untersuchung durchgeführt wurde, werden verschiedenen Klassenzüge teilweise Tür an Tür unterrichtet. Die Möglichkeit des Schulwechsels wird jährlich vorwiegend in der Oberstufe realisiert. Das Schulbüro verfügt über eine Dokumentation von Schulwechslern, mit deren Hilfe bis ins Jahr 1981 zurückverfolgt werden kann, welcher Schüler zu welchem Zeitpunkt von A nach B wechselte und welcher Schulabschluss erreicht wurde. Im Durchschnitt wechselten jedes Jahr zwei SchülerInnen.³ (Die Klassengröße der A-Klasse beträgt 10-15 Schüler). Unter der Annahme, dass die Klassenlehrerzeit im Förderschulbereich an einer Waldorfschule eine besondere Prägung für die FörderschülerInnen ist, Erfahrungen aus dieser Zeit unter Umständen wesentlich zu einem Schulwechsel beitragen und die Wechselsituation wahrscheinlich nicht immer reibungslos verläuft, erschien es besonders lohnenswert, ehemalige FörderschülerInnen zu befragen. Die zentrale Frage der Untersuchung besteht somit darin, herauszufinden, wie ehemalige FörderschülerInnen ihre Förderschulzeit in Erinnerung haben und wie sich ihr Wechsel von der Förderklasse in die Regelklasse gestaltete. Die Sichtweisen von Lehrkräften und Eltern den Förderbereich und Schulwechsel betreffend, waren dabei ebenfalls von Interesse.

Forschungsdesign

Um die Erfahrungen und Einschätzungen zu erfassen, wurde eine vorstrukturierte, Leitfaden orientierte Vorgehensweise gewählt. Dazu wurden im Sommer 2012 drei Gruppeninterviews mit insgesamt sieben

1. Quelle: Kultusministerkonferenz, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006, Stand 2006, in: Behindertenbericht 2009

2. Pressemitteilung Berlin/Stuttgart, 12. September 2013/CU.

3. Statistik Schulwechsler, Zahlenquelle Schulbüro Februar 2013

ehemaligen FörderschülerInnen durchgeführt, sowie Einzelinterviews mit drei Lehrkräften und zwei Eltern. Als Interviewpartner standen uns dann zur Verfügung: zwei ehemalige Schüler, deren Schulzeit schon einige Jahre zurücklag, drei ehemalige FörderschülerInnen der aktuellen Oberstufe und zwei FörderschülerInnen, die sich zur Zeit des Interviews gerade im Wechsel von der Förderklasse in die Regelklasse befanden. Die Befragten waren jeweils Klassenkameraden, die Geschlechter gemischt, der Kontakt kam über das Schulbüro und Lehrkräfte zustande. Bei den befragten Lehrkräften war Voraussetzung, dass sie bereits langjährige Unterrichtserfahrung als KlassenlehrerIn, bzw. TutorIn im Förder- und Regelklassenbereich hatten und die Elternteile waren Betroffene, deren Kinder in den Regelschulbereich gewechselt sind.

Das Forschungsinteresse in den Interview-Leitfäden richtete sich besonders darauf, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Wie nehmen die an der Untersuchung beteiligten Jugendlichen die Kooperation zwischen den A- und den B-Klassen an der Schule wahr?
- Wie tragen die Bedingungen an der Schule dazu bei, dass Schüler von A nach B wechseln können?
- Wie beurteilen die jungen Erwachsenen ihre eigenen Potentiale und Optionen?
- Auf welche Ressourcen (Eltern, Freunde, Fachkräfte) greifen sie beim Wechsel in die Regelklasse zurück?
- Wie wird der Wechseln von Lehrerseite aus begleitet und wie erleben die Eltern diese Möglichkeit?

Die Annahme, dass ein Leitfaden in diesem Zusammenhang eine Sicherheit und einen Erzählfluss besonders bei den jungen Erwachsenen ermöglichen würde und die Situation in der Gruppe zum gegenseitigen Erinnern verhelfen könnte, hat sich in den Interviewergebnissen bestätigt. Alle Interviews wurden transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring systematisch ausgewertet (Mayring, 2010, S. 47 und Mayring in Friebertshäuser, Langer & Prengel (Hg.), 2010, S. 323ff.).

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews ließen sich in die beiden folgenden Bereiche gliedern:

Soziale Situation und Leistungssituation. Die verschiedenen Themen sind in Diagramm 1 dargestellt:

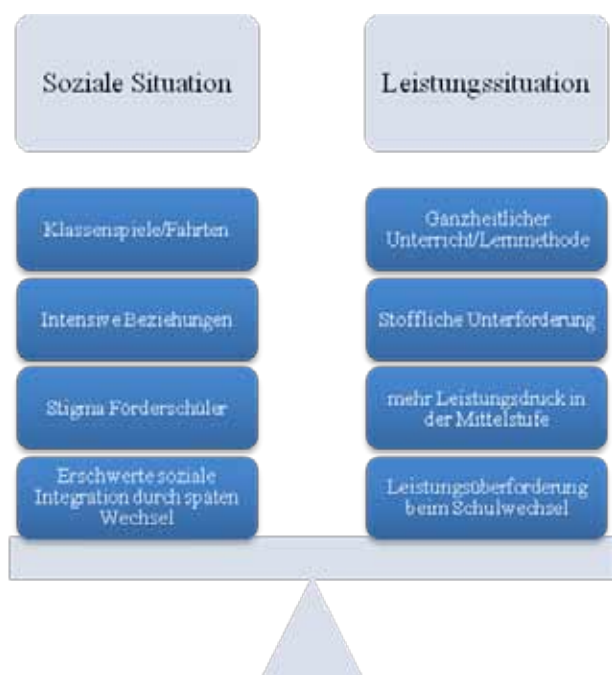


Diagramm 1: Übersicht der Themen aus den Bereichen Soziale Situation und Leistungssituation

Ergebnisse zur sozialen Situation. Klassenfahrten und Klassenspiele

Alle sieben befragten ehemaligen FörderschülerInnen betonen, dass die Klassenfahrten und Klassenspiele besonders positive prägende Erlebnisse ihrer Förderschulzeit waren.

Berichte der ehemaligen FörderschülerInnen:

„Ich habe sehr von der Abschlussfahrt profitiert. Da waren wir auf so einem Segelschiff und haben auf der Fahrt nochmal das Klassenspiel aufgeführt. Das war für mich das besondere Erlebnis dieser Zeit.“ (männl., 24)

„Die Klassenfahrten mit der A-Klasse waren immer total cool. Da ist immer so viel passiert.“ (weibl., 18)

Intensive Beziehungen

Doch auch die intensiven Beziehungen zu den MitschülerInnen und den Lehrkräften haben besonders für die jungen Erwachsenen einen wichtigen Stellenwert. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass gerade in der Kleinklasse individueller auf die Schüler eingegangen werden kann und man in der kleinen Gruppe die Mitschüler besonders gut kennt.

Berichte ehemaliger FörderschülerInnen:

„Man lernt in der A-Klasse auch einfach Leute kennen, ganz tolle Menschen. Im Nachhinein find' ich das auch ganz schön, wie viele verschiedene Leute wir da in der Klasse hatten. Oft war's schwierig mit denen. Aber auf der anderen Seite, sind das halt' auch Leute, die hätten wir nie kennengelernt. Das sind teilweise nicht unbedingt starke Persönlichkeiten, aber halt' einfach toll. Gerade durch ihre Behinderung.“ (weibl., 23)

„...fand ich schon, dass hier die Lehrer immer sehr persönlich waren. Mich hat des genervt als ich auf die andere Schule kam, wie unpersönlich da die Lehrer sind. Das sind halt die Lehrer und da geht's um Noten und dann wird da der Schnitt ausgerechnet.“ (weibl., 23)

Wunsch: Die Beseitigung des Stigmas Förderschüler

Die Stigmatisierung und Ausgrenzung durch den Besuch einer Förderklasse ist ein Merkmal, das sich durch die gesamte Studie zieht. Nach Goffmann ist ein Stigma ein besonderes Merkmal, welches einer Person in bestimmten Situationen von einer Bezugsgruppe als negativabweichendes Merkmal zugeschrieben wird (vgl. zu Gefahren der Stigmatisierung: Haeblerlin, 2005). Die Untersuchungen belegen, dass die ehemaligen FörderschülerInnen Stigmatisierungserfahrungen besonders von Seiten der B-Klassenschüler erlebten. Auch von den Eltern und den Lehrkräften wurde Stigmatisierung wahrgenommen.

Ehemalige FörderschülerInnen, Lehrkräfte und Eltern berichteten:

„Es gibt an unserer Schule zu wenig A- und B- Zusammenkommen und gegenseitigen Respekt. Es gibt B-Klässler, die sagen, böh, A-Klässler. Das finde ich echt schwierig an unserer Schule. Wenn wir das schon haben, sollte es so gefördert werden, dass wir wenigstens normalen Umgang miteinander haben.“ (weibl., 18)

„Aber das ist auch, weil von der B-Klasse immer so ‚n ...negatives Bild..., also die Schüler sagen immer: Ach, die A-Klässler sind doch sowieso alle...haben ein Problem, sind letztendlich blöd!“ (weibl., 16)

„Sie haben sie nicht beleidigt, aber sie haben sie ignoriert. Und das ist ja eigentlich noch schlimmer.“ (Elternteil)

„Und die Eltern der Regelklasse haben oft das Gefühl, wenn ein schwächerer Schüler dazu kommt, zieht es die Guten runter. Aber das Gegenteil ist der Fall.“ (Lehrer)

„Ich wünsche mir mehr Toleranz. Mehr so gemeinsame Projekte wie Chor und Zirkus. Weil man immer noch stigmatisiert, weil jemand so oder so aussieht muss der behindert sein. Was immer die Menschen sich unter Behinderung vorstellen. Das finde ich furchtbar.“ (Lehrer)

Erschwerte soziale Integration durch späten Wechsel in die Regelklasse – Wunsch nach mehr Flexibilität und Durchlässigkeit

Die soziale Integration in das über so lange Zeit gewachsenen Klassengefüge wurde von fünf der sieben Befragten ehemaligen Schüler als problematisch dargestellt. Gerne hätten sie mehr Unterstützung durch Gespräche gehabt und fühlten sich in ihren Fragen nicht wahrgenommen. Auch beklagen sie eine mangelnde Information, was ihre Möglichkeiten bei und mit den Schulabschlüssen betrifft. Sechs der sieben Befragten beurteilen den Schulwechsel zudem als zu spät. Die Lehrkräfte und Eltern widersprechen sich dabei in der Frage des richtigen Wechselzeitpunktes. Während Eltern und Schüler meist einen frühen Wechsel befürworten, bleiben Lehrer eher skeptisch und favorisieren den späten Wechsel in die Regelklasse.

Ehemalige FörderschülerInnen, Eltern und Lehrkräfte berichteten:

„Also im Nachhinein muss ich sagen, wäre ich froh gewesen, ich hätte vor der Oberstufe gewechselt. Ich denke, dass es vielleicht einfacher gewesen wäre, gerade wegen der Klassengemeinschaft.“ (männl.,23)

„Ja, noch mehr besprechen...noch mehr irgendwie auch zwischendrin...zu sagen, stimmt das noch, oder zu fragen: ‚Wo brauchst du Unterstützung? Wo sind deine Schwächen? Wo bist du vielleicht überfordert?...‘ Dass man mehr ins Gespräch geht und auch den Wechsel vielleicht schon früher macht...“ (männl.,18)

„In der 7./8./9. Klasse denkt man nicht so wahnsinnig an den Schulabschluss und an die Karriere, die man dann vielleicht macht oder auch nicht. Man hat gar kein Bild was später auf einen zukommt...man lebt halt in der Waldorfgemeinschaft und das ist schon ein Problem.“ (männl.,18)

„Ich hatte gehofft, die Lehrer machen früher den Wechsel. Aber im Nachhinein bin ich doch froh. Meine Tochter wäre nicht stark genug gewesen.“ (Elternteil)

„Im Nachhinein würde ich sagen, wäre ein Wechsel in der 7./8. Klasse auch schon gut gewesen. Vom Lernstoff her und vom Sozialen...“ (Elternteil)

„Oftmals, wenn man den Wechsel macht, weil es vor allem die Eltern unbedingt wollen, rächt es sich. Die Wechsler wachsen nicht an. Wenn Schüler so lange in einem geschützten Rahmen der Förderklasse waren und dann in so eine Masse von bis zu 40 Schülern reingeschossen werden...das müssen ganz starke Schüler sein.“ (Lehrer)

„Sie müssen oft noch sicherer und selbstbewusster werden für einen Wechsel werden. Vor der Pubertät oder mitten drin ist auch schwierig...“ (Lehrer)

„Der Wechsel ist ein Riesenumbruch. Aber in der 8.Klasse kommt sehr viel zum Abschluss. Klassenspiel, Klassenlehrerzeit,...dann lieber wirklich bis zur 9. Klasse warten.“ (Lehrer)

Ergebnisse zur Leistungssituation.

Ganzheitlicher Unterricht und Lernmethode

Der ganzheitlich betriebene Unterricht in der Förderklasse (die Elemente der Waldorfpädagogik mit dem Lernen in Epochen, die Rituale, das Klassenlehrerprinzip und die Reduktion des Stoffes auf die wesentlichen Lerninhalte) regt grundsätzlich die SchülerInnen dazu an, Inhalte mit Freude zu ergreifen. Das ist den konkreten Erfahrungen der Eltern, aber auch einzelnen Erinnerungen der jungen Erwachsenen zu entnehmen, gerade auch wenn sie Erfahrungen mit dem staatlichen Schulsystem gemacht haben. Die Ergebnisse zeigen, wie unterschiedlich das Lernen in der A-Klasse erlebt wurde. Die LehrerInnen hatten die Möglichkeit, sich individuell mit jeder/m Einzelnen zu beschäftigen und es war ihnen ein Anliegen, dass alle den Lernstoff verstehen konnten.

Ehemalige SchülerInnen berichteten:

„Es ist viel intensiver erklärt worden, vielleicht bildlicher, wie die Lehrer in der A-Klasse vieles auf den Punkt gebracht haben, während sie in der B-Klasse reden und reden und man gar nicht weiß, wann man wieder zuhören muss.“ (weibl., 23)

„In Mathe haben wir die Sachen viel öfter erklärt bekommen. Und der hat das einfach anders erklärt, als ich das sonst gekannt habe von normalen Lehrern aus der normalen Regelschule halt.“ (männl., 23)

Stoffliche Unterforderung und mehr Leistungsdruck

In der Förderklasse fühlten sich sechs der sieben befragten ehemaligen FörderschülerInnen beim Lernen ausgebremst. Eine stoffliche Unterforderung durch das Arbeitstempo in der A-Klasse (besonders ab der Mittelstufe (5.-8. Klasse) wurde genannt, doch auch Konzentrationsmangel und Unruhe der MitschülerInnen schränkten die Arbeitsmotivation ein. Nach Aussagen der Eltern existiert eine Verunsicherung in der Elternschaft, ob an der Waldorfschule im Förderklassenbereich genug gelernt wird. Eltern sind zum Ende der Klassenlehrerzeit häufig der Meinung, dass ihr Kind mehr Leistungsdruck braucht und melden deshalb ihr Kind von der Schule ab. Diese Leistungsdruck-Problematik wurde bereits von anderen Autoren beobachtet. Ulrike Keller beschreibt die Thematik ausführlich in ihrer Studie zum Thema: *Quereinsteiger – Wechsel von der staatl. Regelschule in die Waldorfschule* (2008, 140 f.). Grundsätzlich sind Erziehungswissenschaftler dabei der Meinung, dass die richtige Vorbereitung der Kinder auf unsere Leistungsgesellschaft nicht darin liegt, in der Schule die gleichen Wettbewerbsbedingungen zu schaffen, sondern „junge Menschen zu ichstarken Persönlichkeiten mit Selbstvertrauen und Lebensmut heranzubilden, die dem späteren Leistungsdruck standhalten.“ (Sacher, 2001, S. 221)⁴

Aus unseren Ergebnissen folgt, dass von Seiten der jungen Erwachsenen die Forderung an die Lehrkräfte bestehen bleibt, differenzierter vorzugehen und schneller lernende SchülerInnen stärker zu fordern und zu fördern.

Ehemalige FörderschülerInnen und Eltern berichteten:

„In der 6./7. Klasse haben die meisten meiner Mitschüler der A-Klasse gesagt: Du bist voll der Streber. Das hat mich schon innerlich bisschen verletzt. Ich bin halt gut in Mathe und ich will's auch nicht verstecken...“ (männl., 23)

„Und dann ging's immer darum, dass man halt so wenig Fehler wie möglich in dem Diktat macht und ich wollt' halt nicht immer der Streber sein. Dann hab' ich ein paar Fehler reingemacht, absichtlich, damit ich nicht immer die Beste war.“ (weibl., 23)

„Also die haben sich nie auf den Unterricht konzentriert und da hat's einfach nicht so Spaß gemacht.“ (männl. 16)

„In der 7./8. Klasse dacht' ich manchmal, könnt' schon bisschen mehr Stoff und Tempo kommen.“ (Elternteil)

„Man müsste schaffen, die anderen Eltern besser zu erreichen, dass die nicht so Angst haben, dass ihr Kind nicht genug lernt.“ (Elternteil)

Leistungsüberforderung beim Schulwechsel – Wunsch nach Hilfeleistung

Der zeitweise stofflichen Unterforderung in der Förderklassenzeit steht eine deutliche (Leistungs-) Überforderung beim Wechsel in die B-Klasse gegenüber. Dies schildern die jungen Erwachsenen, die Eltern und auch die Lehrkräfte. Verursacht sei dies durch den ungewohnt großen Umfang der Hausaufgaben, das höhere Arbeitstempo und den plötzlichen Leistungsdruck. Besonders durch den Leistungsdruck in der B-Klasse traten und treten auffällige Häufungen von Beschwerden (längere Ausfallzeiten durch Krankheit) auf. Prüfungen, nachzuholende Unterrichtsinhalte und Hilflosigkeit unter den SchülerInnen sind die genannten Belastungen, unter denen die Schulwechsler standen und stehen. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die Schüler vor dem Wechsel noch keine richtige Vorstellung davon hatten, welche Anforderungen von ihnen in der Regelklasse verlangt würden und es wird deutlich, wie überfordert und allein gelassen sich die Jugendlichen direkt nach dem Wechsel fühlten.

Ehemalige FörderschülerInnen und Lehrkräfte berichteten:

„Wir saßen im Englischunterricht und ich habe nichts kapiert. Auch in Mathe...ich musste dauernd fragen. Eigentlich alle fünf Minuten hätte ich Hilfe gebraucht. Und damit war ich total überfordert.“ (männl., 16)

„Ich bin aus der A-Klasse raus und da hatten wir in Mathe gerade...was war das? Prozentrechnen? Ich komme in

4. vgl. auch Faust-Siehl, 1996, 124 f., sowie Bartnitzky, 1994, S. 117.

die B-Klasse rein, erste Stunde Mathe...sind das auf einmal Gleichungen. Ich saß vor der Tafel und dachte mir nur so: Japanisch! Leute, was ist des? Was ist da? Was geht da ab? Helft mir bitte!“ (männl., 16)

„Es ist nicht einfach, der Klassenverband ist in der Regel(klasse) doppelt so groß. In Mathematik erzählen die Schüler, die jetzt zur Probe da waren, bei der Lautstärke kommen sie gar nicht mit.“ (Lehrer)

„Was sehr auffällt ist die gesundheitliche Belastung. Die Schüler, die aus der A-Klasse kommen halten es oftmals nur gesundheitlich unter größten Strapazen aus.“ (Lehrer)

Von ehemaligen SchülerInnen angeregte Veränderungen der Gestaltung des Wechsels

Die Ergebnisse der Interviews wurden dahingehend untersucht, ob sich aus dem Vergleich der Erfahrungen und der verschiedenen Perspektiven der ehemaligen Förderschüler, Lehrkräfte und Eltern Gesichtspunkte für alle Beteiligten ergeben, die für eine verbesserte gegenseitige Wahrnehmung im Alltag bedeutsam wären und die zukünftige Wechselsituation erleichtern würden. Darüber hinaus wurden Antworten gesucht, wie die Kooperation zwischen den beiden Klassenzügen an der Schule optimiert werden könnte. Hierbei ergaben sich aus der Analyse drei Ebenen, die eine aktive und offene Auseinandersetzung mit den Ergebnissen dieser Studie erfordern. Die damit einhergehenden Veränderungswünsche sind in folgendem Diagramm nochmals übersichtlich dargestellt.

1. Die Ebene der Wahrnehmungen und Einstellungen (Beseitigung Stigma)
2. die Ebene der begleitenden Hilfeleistungen (Begleitung/Hilfeleistung) und
3. die Ebene veränderter struktureller und curricularer Angebote (Flexibilität und Durchlässigkeit, siehe Diagramm 2).

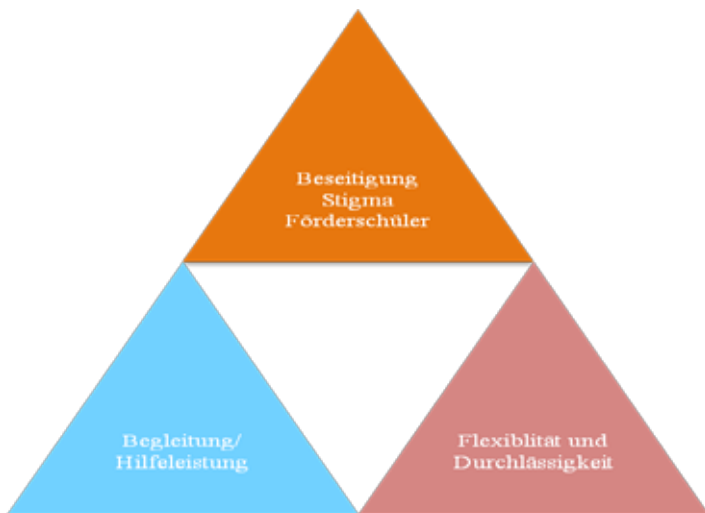


Diagramm 2: Darstellung dreier von den ehemaligen SchülerInnen gewünschten Veränderungen

1. Die Ebene der Wahrnehmungen und Einstellungen (Beseitigung des Stigmas)

Die soziale Atmosphäre der Klasse spielt für die Lernmotivation und den Output des Schülers oder der Schülerin eine entscheidende Rolle. Im Schulalltag geht es vor allem darum, Vorurteile und Vorbehalte von Seiten der Schüler, der Eltern aber auch der Lehrkräfte abzubauen, um besonders dem Stigma des Förderschülers entgegen zu wirken. Auf der Ebene der Wahrnehmungen und Einstellungen geht es aber auch darum, die FörderklassenschülerInnen mit ihren Fragen und Problemen zu sehen und ernst zu nehmen. Für die Schulzeit in einer Förderklasse bedeutet das, verstärkt die SchülerInnen in Gespräche einzubinden und sie rechtzeitig über ihre Zukunftsmöglichkeiten zu informieren und zu motivieren. Gleichzeitig sollte, was den Wechsel betrifft, verstärkt und regelmäßig wahrgenommen werden, wie der jeweilige Stand der Schüler

eingeschätzt wird (von Lehrer-, Schüler-, und Elternseite), so dass die Möglichkeiten von Beginn an für alle Seiten transparent gemacht werden und Enttäuschungen für alle Beteiligten vermieden werden. Bei dem Austausch mit dem Kollegen, der die Parallelklasse führt, sollte die Möglichkeit, von A nach B (oder zurück) zu wechseln, zu jeder Zeit gewährleistet sein. Von solch einem regelmäßigen Austausch lässt sich auch die Möglichkeit eines schnelleren und früheren Wechsels für SchülerInnen erhoffen, außerdem ergäbe sich die Möglichkeit des Ausprobierens in Form von z.B. gegenseitiger Hospitation, „Schnupperepochen“ und somit auch des gegenseitigen Kennenlernens.

2. Die Ebene der begleitenden Hilfeleistungen

Die Ergebnisse dokumentieren zum Teil deutliche Defizite und Lücken in Fragen der Beratung und Betreuung der ehemaligen FörderschülerInnen. Dies betrifft teilweise die Förderschulzeit, besonders aber die Zeit des Schulwechsels. In der Regel werden die Aufgaben der Begleitung und Beratung vor, nach und während des Wechsels bisher von den Eltern übernommen. Dies geschieht zum Teil mit hohem finanziellem Aufwand (Nachhilfe). Dank dieses Rückhaltes ist es den jungen Erwachsenen möglich, diesen Weg des Wechsels zu gehen. Existiert dieser Rückhalt nicht, so scheint der Wechsel gefährdet oder unmöglich, selbst wenn die Begabung es erlauben würde. Einige ehemalige FörderschülerInnen sind auch der Auffassung, dass bei einer angemessenen, intensiveren Unterstützung ein großer Teil der FörderschülerInnen und Wechsler in der Lage wären, qualifiziertere schulische Abschlüsse zu erlangen. Während der Wechselsituation wird konkrete Förderungshilfe von Seiten der Lehrerschaft von den ehemaligen FörderschülerInnen und den Eltern gewünscht, ist derzeit jedoch nicht vorgesehen. Die jungen Erwachsenen und die befragten Eltern haben viele Ideen, wie eine Alltagsbegleitung, den Schulwechsel betreffend, aussehen könnte, beispielsweise durch einen „Wechselbegleiter“ in Form eines „Coaches“, oder auch durch ein Patenschaftsmodell innerhalb der neuen Klassengemeinschaft. Besonders in der kritischen Phase des Übergangs könnte dies erleichternd wirken und die Beziehungsaufnahme im neuen Klassengefüge vereinfachen.

3. Die Ebene veränderter curricularer Angebote und struktureller Reformen (Flexibilität und Durchlässigkeit)

Eine Veränderung und gegebenenfalls Erweiterung oder Einschränkung curricularer Angebote wird von den Befragten angeregt.

Eine Schule, der dieses kooperative Modell zugrunde liegt, hat zunächst ein großes Potential, Begegnungen untereinander zu ermöglichen. Allerdings belegen meine Untersuchungen, dass dieses Potential noch lange nicht erschöpft ist und dass auf freiwilliger kollegialer Basis aus unterschiedlichen Gründen nicht unbedingt Begegnung geschaffen oder gewünscht wird. Es existiert eine große Scheu davor, die Lehrkräfte, was die Kooperation betrifft, zu verpflichten. Gerade im Bezug auf die Durchlässigkeit zwischen den A- und B-Klassen könnten mehr gemeinsame Unterrichtsangebote wie etwa Klassen übergreifende Leistungsgruppen in Deutsch oder Mathematik, gemeinsamer Unterricht in handwerklichen Fächern, vermehrt kooperative Projekte wie der Zirkus oder der Chor usw. ins Leben gerufen und stundenplantechnisch ermöglicht werden. Ein wichtiger Defizitenausgleich unter den SchülerInnen könnte darin bestehen, die besonderen Begabungen der SchülerInnen bekannt und gegenseitig zugänglich zu machen. Um einen Schulwechsel von A nach B einfacher zu ermöglichen und dem Geschehen diese große Hürde zu nehmen, wird auch die Rückkehrmöglichkeit in die jeweilige Stammklasse als eine notwendige Sicherheit für alle Beteiligten erachtet, die immer existieren sollte. Hierzu müssten die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Förderung erhalten bleiben.

Schlussfolgerung

In der vorliegenden Studie zur Förderschulzeit und zur Wechselsituation ehemaliger FörderschülerInnen in die Regelschule haben die Betroffenen ihre soziale Situation und die Leistungssituation im Schulalltag geschildert.

Voraussetzung, um gut lernen zu können, ist eine gute soziale Atmosphäre in der Schule und in der Klasse. Schüler haben jedoch häufig von Stigmatisierungserfahrungen berichtet. Wenn der Schonraum der Förderklasse einerseits seine Berechtigung hat und der geschützte Rahmen mit seinen Möglichkeiten, individuell auf die SchülerInnen einzugehen auch als ein wesentlicher positiver Aspekt der Kleinklassen gesehen wird, sollen den SchülerInnen (aber auch den Lehrkräften und Eltern) andererseits auch genug Möglichkeiten gegeben werden, sich untereinander zu begegnen, um so auch begegnungsfähig zu werden. Denn Begegnungsfähigkeit ist eine Voraussetzung für Inklusion. Hier wünschen sich die Schüler mehr Kooperationsinitiative von Seiten der Lehrer.

Neben der Normalität im Umgang mit den Regelschülern wünschen die ehemaligen FörderschülerInnen auch mehr Aufklärung in Gesprächen, z.B. einen Schulwechsel und die Zukunftsperspektiven betreffend. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Förder- und Regelklassen erscheint in diesem Zusammenhang als ein kritischer Punkt. Mehr Toleranz im Umgang miteinander, eine erhöhte Durchlässigkeit, was den Wechsel betrifft und mehr gemeinsame Erfahrungen wurden teilweise gewünscht. Solch eine Zusammenarbeit könnte durch strukturelle Veränderungen erleichtert werden, um mehr Transparenz zu schaffen und die Kooperation zwischen den Klassenzügen zu verbessern.

Ausblick

Ein wichtiges Bedürfnis der Förderschüler waren Begegnungen mit den Regelschülern. Unterschiede dürfen dabei thematisiert, Ungleichheiten und soziale Benachteiligung kritisiert werden. Aber dabei sollte es nicht bleiben. Georg Feuser formulierte in diesem Zusammenhang, dass „ich meine Wahrnehmung des Anderen dahingehend revidieren (muss), dass er mir mit seinen spezifischen Merkmalen und Kompetenzen als ein Mensch erscheint, wie ich ein Mensch bin. Dann kann man den Behindertenbegriff aufgeben. Jeder Mensch hat einen Namen und jeder Mensch ist in spezifischer Weise bedürftig, wie ich bedürftig bin auf meine Weise.“ (in: Maschke, T. (Hg.). ...auf dem Weg zu einer Schule für alle, S. 47).

Waldorfschulen haben durch ihren Status als „öffentliche Schulen in privater Trägerschaft“ grundsätzlich die Möglichkeit, selbstständig und selbstverantwortlich ihre Pädagogik zu gestalten und zu verändern. Dies geschieht bereits vielerorts. Die Schule, an der diese Studie durchgeführt wurde, befindet sich derzeit auch in großer Veränderung. In diesem Schuljahr begann erstmalig eine neue Art der Begegnung in Form einer ersten Inklusionsklasse (parallel zur Regelklasse). Die Inklusionsklasse („1C“, 10 Regelschüler und 5 Förderschüler) wird derzeit von einem Klassenlehrer und einer Sonderpädagogin geführt. Ob sich dieses Modell an der Schule in Zukunft etablieren wird und ein Schritt in Richtung einer „Schule für alle“ ist, wird sich zeigen. Ich denke, dass die Begegnung von Förderschülern und Regelschülern sei es in einer Inklusionsklasse oder bei einer Kooperation zwischen Förder- und Regelklasse für alle Seiten bereichernd ist. Und diese Chance sollte man sich nicht nehmen.

Literatur

- Bartnitzky, H. (1994). Leistung und Leistungsbeurteilung. Leistung der Kinder? Leistung der Schule? in Haarmann, D. (Hg.). *Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung*, Band 1, Weinheim und Basel, S.114-128.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (2009). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Berlin, Art.24 (2) b), BRK, S. 23.
- Frieberthäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa. S. 323-333.
- Faust-Siehl, G. et al. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarschule*. Reinbek bei Hamburg.
- Haebelin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik*. Bern: Haupt Verlag.
- Keller, U. L. (2008). *Quereinsteiger. Wechsel von der staatlichen Regelgrundschule in die Waldorfschule*, Diss., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maschke, T. (Hg.) (2010). ...auf dem Weg zu einer Schule für alle: Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sacher, W. (2001). Leistung und Leistungserziehung, in Wolfgang Einsiedler et al. (Hg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, Bad Heilbrunn, S. 218-229.

Internetquellen:

- Behindertenbericht 2009: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/a125__behindertenbericht.pdf, Zugriff 5.11.2013.
- Bund der Freien Waldorfschulen Pressemitteilung September 2013: <http://www.waldorfschule.de/presse/pressemitteilungen/inklusion-und-selektion-im-schulwesen-schliessen-sich-aus/>, Zugriff 31.10.2013.

Ein Paradigmenwechsel im Umgang mit der Anthroposophie

Marcelo da Veiga

Institut für philosophische und ästhetische Bildung

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Deutschland

Praxis ohne Theorie

Es ist ein charakteristischer Zug des nachkartesianischen Alltagsdenkens geworden, Geist nicht für eine Realität, sondern lediglich für einen abstrakten Namen zu halten. Wer heute Wissenschaft betreibt, philosophiert i.d.R. nicht, sondern erhebt Daten und macht Beobachtungen, auf die er seine Konklusionen stützt. Will er eine Hypothese beweisen, so leitet er Voraussagen aus ihnen ab, die sich dann im Experiment bestätigen müssen. Für die Hypothese Geist oder Gott gibt es zwar eine religionsphilosophische und theologische Tradition, aber Experimente nach dem Muster der Physik oder anderer Naturwissenschaften versprechen hier keinen akzeptablen Beweis, und so wird die Hypothese über den Geist entweder zur Fiktion, zu einer durch ehrwürdige Traditionen gerechtfertigten Annahme oder bestenfalls in den Bereich subjektiver Evidenzerlebnisse abgedrängt.

Rudolf Steiners Werk besteht im Wesentlichen aus Darstellungen von und Hinführungen zu geistigen Sachverhalten und Vorgängen, hat also in weiten Teilen offenbar metaphysische Inhalte. Es ist gleichgültig, ob es sich um seine realistische anstatt nominalistische Auffassung des Denkens handelt, um sogenannte übersinnliche Wesensglieder des Menschen, die dem physischen einwohnen, oder um Wesenheiten und Vorgänge, die sich komplett der Dimension des Räumlichen und Zeitlichen entziehen: sie unterliegen allesamt nach heutigem Standard der Unwissenschaftlichkeitsvermutung. Dass letztere sich festgesetzt hat, hat neben dem Siegeszug der Naturwissenschaften seit dem 15. Jh. auch viel mit Immanuel Kants vehement vertretener Trennung von Glauben und Wissen zu tun. Wissen vom Übersinnlichen ist für Kant nur in der Gestalt der transzendentalen Reflexion des Erkennens und seiner Struktur möglich; Ideen wie Gott, Freiheit und Unsterblichkeit werden so zum Privileg des religiösen Glaubens, konkrete Beschreibungen geistiger Sachverhalte gar zu „Träumen eines Geistersehers“.

Steiners Wagnis bestand nun darin, die Ausgrenzung des Übersinnlichen aus dem Gegenstandsbereich des eigentlichen Wissens ihrerseits radikal in Frage zu stellen. Mit der Anthroposophie als Geisteswissenschaft lanciert er eine Wissenschaft von der Realität des Geistigen, deren Form darin besteht, die Domäne des Geistigen nur in methodisch reflektierter Weise beobachtend zu betreten und deren Inhalt, Wesenserkenntnis, nur als Ereignis individueller Beobachtung zuzulassen. Dieser Impuls, Mysterienwissen in einer neuen Form (nämlich der methodischen Haltung gemäß, die sich in den Wissenschaften seit dem 15. Jh. etabliert hat) zu entwickeln, musste zwangsläufig einen latenten Konflikt sowohl mit der traditionellen religiösen Attitude erzeugen als auch mit einer Wissenschaftspraxis, die ihre Erkenntnisobjekte vollständig säkularisiert hat. Letztere setzt sich unweigerlich dem systemischen und chronischen Verdacht aus, unberechtigte Metaphysik zu sein.

Anthroposophie ist aber methodisch dem religiösen Bekenntnis und ontologisch dem Physikalismus der Naturwissenschaften fremd und in diese Milieus nicht sozialisierbar. Ihr akademisches Randdasein und intellektuelles Pariatum war und ist zunächst nicht zu vermeiden und der Konflikt mit dem akademischen Establishment daher vorprogrammiert. Ihre Befürworter haben daher ihre Zelte in den Feldern der Lebenspraxis aufgeschlagen, sich in diesen verwurzelt und da durchaus eine gewisse gesellschaftliche Anerkennung gefunden. Die Erfolge in der Praxis haben sie dazu geführt, die Unwegsamkeiten der Theorie im Hintergrund zu belassen, und nicht zuletzt wurden sie sogar von wohlmeinenden Kritikern dazu ermuntert, eine anthroposophische Praxis ohne weltanschaulichen Ballast und, wenn möglich, sogar ohne Rudolf Steiner zu versuchen. Dieses Angebot, so verlockend es auch für manche Ohren klingen mag, führt schnurstracks in das Problem der kurzen Beine als unausweichlicher Folge der Unwahrhaftigkeit. Denn, ähnlich wie eine gute Ingenieurskunst nicht ohne Theorie und fortgesetzte Forschung auskommt, kann die anthroposophische Praxis wohl kaum ohne Bezug zu ihren Erkenntnisgrundlagen und die erneuernde Forschung auf Dauer gelingen. Die Wirksamkeit der Praxis beruht auf der Tragfähigkeit der Theorie, und wird diese marginalisiert, dann muss das früher oder später auch die Praxis aushöhlen und obsolet machen. Die Freude über die erfolgreiche Praxis allein wird nicht mehr ausreichen, um dem Anspruch der Sache gerecht zu werden. Theorie und Forschung tun Not und sie sind in diesem konkreten Fall nicht leicht einzulösen.

Expertise und Diskurs

Wer sich auch nur ein wenig mit Anthroposophie beschäftigt hat, weiß: Sie ist ein sehr anspruchsvolles Thema. Lässt man sich darauf ein, wird vieles schwieriger. Denn sie mutet dem Denken und Erleben sehr viel zu, konfrontiert sie doch ihren Leser bzw. Zuhörer mit Begriffsbildungen und Sachverhalten, die sehr komplex und weit entfernt sind vom Denken des Alltags und den Dingen, die in den etablierten Wissenschaften verhandelt werden. Zudem bestehen in der Öffentlichkeit viele Bilder und Meinungen, die diejenigen, die sich für die Anthroposophie interessieren, nicht selten in Verlegenheit bringen und zuweilen auch beschämen können. Zur schlichten Buchlektüre oder dem Besuch eines Vortrags tritt im Zeitalter der Massenmedien die weltweite Verbreitung beliebiger Informationen und Fehlinformationen hinzu, deren Wirksamkeit sich mitunter losgelöst von jedem Wahrheitsgehalt entfaltet. Man kann den schnell und leicht kompilierten Mitteilungen und „Enthüllungen“ nicht unmittelbar ansehen, was an ihnen zutrifft, und obendrein fehlen in Sachen Anthroposophie die anerkannten professionellen Instanzen, die verlässliche Auskünfte erteilen. Dass der Ruf nach solchen Instanzen da ist, dafür ist der Fall Helmut Zander ein deutlicher Hinweis. Bemerkenswert ist hier, dass Zander sich, obwohl katholischer Theologe und in der Ausbildung katholischer Priester an der kirchlich geprägten Universität Fribourg tätig, in den letzten Jahren an vielen Stellen den Ruf eines wissenschaftlichen Sachverständigen für Anthroposophie erworben hat: Zander wurde in den letzten Jahren nicht nur von Zeitungen und Zeitschriften, sondern auch vom deutschen Wissenschaftsrat um prominente Stellungnahmen gebeten und ist gelegentlich auch unaufgefordert zu solchen Stellungnahmen bereit.

Das Phänomen „Zander und die Anthroposophie“ ist bemerkenswert und merkwürdig zugleich. Denn für den Fall, dass man Anthroposophie für eine Art dogmatische Glaubensbewegung ansehen möchte, wäre es unüblich, ausgerechnet einen Vertreter einer anderen dogmatischen Glaubensbewegung, in diesem Fall der katholischen Theologie, zum unabhängigen Beurteiler der Anthroposophie stilisieren zu wollen. Wer sich fundiertes Wissen zur evangelischen oder katholischen Theologie verschaffen will, wird wohl kaum einen Mullah in Ghom oder den Dalai Lama fragen, sondern sich an Personen halten, die diese Lehre eben vertreten. Auch in anderen vergleichsweise trivialeren Gebieten gilt das: Man mag zwar gelegentlich auch einen Handballer fragen, was er von Judo hält, aber man würde ihm kein besseres Urteil darüber zutrauen, als denen, die tatsächlich Judo langjährig praktizieren, und ausgewiesene Weinkenner und Liebhaber werden auch nicht ernstlich zur Qualität von Whisky befragt.

Nimmt man hingegen, dem Selbstverständnis Steiners folgend, an, die Anthroposophie sei eine Wissenschaft vom Geist, so wie die Naturwissenschaft eine Wissenschaft von der Natur ist, dann wäre hier das Prinzip des Peerreviewing um so mehr zu fordern. Dieses besagt, dass beispielsweise ein Paper zum

Thema Wissenschaftstheorie nicht ausreichend von einem Ethiker oder gar von einem Geologen beurteilt werden kann, sondern zunächst von denjenigen begutachtet wird, die Experten in der Sache selbst sind. Man kann natürlich einwenden, dass Zander ja nur als Historiker gefragt ist und daher zur Anthroposophie als historischem Phänomen Stellung nimmt und insofern tatsächlich ein Experte sei. Wäre das so, dann wäre dem nichts hinzuzufügen. Doch entspricht das leider nicht der Realität, da Zander weniger zur Historie der Anthroposophie und ihrem Verhältnis zur Theosophie befragt wird, sondern weitaus häufiger zu philosophischen, erziehungswissenschaftlichen und anderen Fragen der Anthroposophie als solcher, also zu Gebieten, in denen er als Experte nicht bekannt ist.

Das externe Expertentum

Es geht mir hier nicht darum, in eine inhaltliche Diskussion der Thesen Zanders zu Steiners Anthroposophie einzutreten, auch möchte ich nicht in Abrede stellen, dass Zanders sogenannter Blick von außen für „Interne“ oder „Externe“ durchaus von Interesse und stimulierend sein kann. Mich interessiert vielmehr die Frage, wie es zu dieser eigentümlichen Entwicklung in Sachen Steiner und der Anthroposophie kommen konnte, dass ein Nichtexperte in der öffentlichen Wahrnehmung zum Experten avanciert und angeblich der bessere und objektivere Beurteiler der Anthroposophie sein soll.

In gewissen publizistischen und akademischen Kreisen hat sich offenbar der Eindruck festgesetzt, dass man, wenn es um eine objektive und sachlich fundierte Beurteilung der Anthroposophie geht besser nicht Befürworter der Lehren Steiners konsultiert. Es scheint die Annahme vorzuliegen, dass diese Gruppe von Menschen dazu nicht in der Lage ist oder zumindest große Probleme damit hat. Manchem Kritiker genügt schon der Hinweis darauf, dass ein Autor offensichtlich „Anthroposoph“ sei, um seinen Beitrag wissenschaftlich zu desavouieren. Diesen Mutmaßungen liegt offenbar die implizite Unterstellung zugrunde, dass Steiners Befürworter entweder generell zu objektiven Urteilen nicht in der Lage oder in diesem speziellen Fall aufgrund ihrer Identifikation mit Steiners Ideen dazu ungeeignet sind. Umgekehrt scheinen Menschen, die einer Weltanschauung und insbesondere der Steinerschen prinzipiell skeptisch gegenüber stehen, besser in der Lage zu sein, fundierte Aussagen fällen zu können.

Die Schwäche dieser Ansichten wird offensichtlich, wenn man sie einfach durchdenkt. Sie suggerieren, dass eine Anerkennung der Lehren Steiners nicht auf rationalem Boden gründen kann und die Zustimmung zur Anthroposophie nur aus einer irrationalen Entscheidung heraus erfolgen kann. So mag man diese Zustimmung entweder auf externe Indoktrination, auf subjektive psychologische Schwächen, etwa einen Hang zum Mystizismus oder auf irgendeine Form logischer Verblendung zurückführen – indem sie jedenfalls durch vernünftige Einsicht zustande kommt, bleibt die objektive Beurteilung in der Folge ein Privileg derer, die sich nicht von Ideen Steiners haben beeinflussen lassen und ihnen gegenüber stets eine skeptische und ablehnende Distanz bewahren. Das externe Expertentum scheint hier der einzig gangbare Weg, um zu fundierten Einschätzungen in Sachen Steiner zu gelangen.

Solche meist unausgesprochenen Voraussetzungen, denen man allenthalben auch in der öffentlichen Meinung begegnen kann, verdanken m.E. ihre Prominenz und Wirksamkeit weniger ihrer philosophischen oder wissenschaftlichen Überzeugungskraft als vielmehr einem gewissen Erscheinungsbild von Anthroposophie und anderer spiritueller Auffassungen in der von intellektuellen Diskursen beeinflussten Öffentlichkeit. Hier haben Anthroposophie und andere spirituelle Weltanschauungen nur ein dubioses Randdasein. Spirituelle Konzepte werden zwar von vielen Menschen privat genutzt, aber ähnlich wie die weit verbreitete Naturheilkunde gelten sie als wissenschaftlich nicht salonfähig. Sie werden i.d.R. eher zur Erbauung und zur Gestaltung des Lifestyles aufgenommen und sind weniger Gegenstand der denkend-intellektuellen Kultur.

Das gilt für den öffentlichen Umgang mit der Anthroposophie in besonderem Maße, und der von Anthroposophen gerne vertretene Vorrang des Erlebens vor dem Verstehen, der erbaulichen Akzeptanz und des Darüber-Schlafens vor dem Diskurs und der intellektuellen Mühe gegenüber den Darstellungen Steiners haben zweifelsohne ihre gesellschaftlichen Folgen gezeitigt. Es hat dazu geführt, dass der Umgang mit

Anthroposophie in der öffentlichen Wahrnehmung bislang nur sehr bedingt den Eindruck der akademischen Professionalität und Seriosität hervorgerufen hat. Es handelt sich in der Breite eher um eine Laienbewegung, deren praktische und theoretische Interpretationen der Lehren Steiners kaum diskursiven Korrekturen und keine Kritikkultur kennt. Eine geschulte Elite, die in kritischem Diskurs Maßstäbe der Auseinandersetzung setzt, hat sich so gut wie gar nicht gebildet und dort, wo solche Versuche stattgefunden haben, blieben sie isoliert oder unverstanden.

Steiner setzte zu Lebzeiten allerdings sehr wohl Maßstäbe des intellektuellen Diskurses, aber die, die danach kamen, versuchten sich häufig weniger durch die Qualität der eigenen Aussage zu legitimieren als vielmehr durch ihre biographische oder textliche Nähe zum Autor. Die Anthroposophie des 20. Jh. nach Steiner hat in ihrer Grundtendenz eine Furcht vor Intellektualität erzeugt und so den anspruchsvollen Diskurs als abstrakte und unnötige Zumutung diffamiert. Die intellektuelle Öffentlichkeit hat im Gegenzug darauf mit einer Art Anthroposophobie reagiert.

Mut zum Diskurs und zur Forschung

Meine These ist nun, dass eben dieser Mangel an konstruktiv kritischem Diskurs in den eigenen Reihen der Anthroposophie zu einem Reflexionsvakuum geführt hat, das angesichts einer gesellschaftlichen Verbreitung anthroposophischer Praxis zum Ruf nach der Kritik von außen führen musste. Helmut Zanders Einfluss auf die öffentliche Debatte verdankt ihre Wirksamkeit dem beschriebenen diskursiven Vakuum und dem Fehlen einer kritischen Forschungskultur in Bezug auf Steiners Werk in den Reihen derer, die sich um seine Erschließung bemühten. Zanders Forschungsergebnisse zur Geschichte der Anthroposophie, weit mehr noch als seine Deutungen von Steiners Ideen, sind m.E. hilfreich und geeignet, den Diskurs der Sachverständigen zu ergänzen, wenngleich sie ihn auch nicht ersetzen können. Der eigentliche kritische Diskurs, der weniger Bewertung von außen, sondern eigentlich Teil einer jeden fundierten Erkenntnispraxis sein sollte, muss von innen kommen. Dabei geht es nicht darum, in einen neuen Wettkampf der Zitate zu verfallen, um den Anspruch durchzusetzen, der wahre Interpret Steiners zu sein und ihn eigentlich erst richtig verstanden zu haben (davon hat die anthroposophische Bewegung m.E. bereits mehr als genug gesehen), sondern, dem Beispiel Steiner folgend, mit aller gebotenen Bescheidenheit die Erschließung des Geistes einfach zu betreiben und diese Versuche dann zur Diskussion zu stellen. Das ist ebenso schlicht wie anspruchsvoll. Ein neuer Umgang mit Anthroposophie muss her, der Steiner methodisch ernster nimmt und gleichzeitig authentischer ist; gelingt das nicht, dann kann man gewiss sein, dass sich der Geist ganz andere und neue Wege suchen und sich denen, die ihn zu haben meinen, entziehen wird, um seinem Wesen gemäß dort zu wehen, wo und wie er will.

A new paradigm in dealing with anthroposophy

Marcelo da Veiga

Institute of Philosophy and Aesthetics

Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter/Germany

Practice without theory

It has become a characteristic feature of post-Cartesian thinking to regard mind or spirit merely as an abstract name rather than as something real. Of course, most scientists nowadays do not arrive at this view by philosophising. They simply pursue science, which involves collecting data and deriving conclusions from it. If there is a hypothesis to be proven, predictions will be made from it and then tested by experiment. When it comes to such a hypothesis as that of spirit or God there may well be a philosophy of religion or theological tradition to account for it, but experiments along the lines of physics or other sciences cannot be expected to provide any kind of proof, and so it will be seen either as a fiction or an assumption justified by a venerable tradition, or at best it will be banished into the realm of purely subjective experience.

Rudolf Steiner's works consist largely of descriptions of, or arguments leading to, spiritual facts and processes, i.e. their content for the most part is unashamedly metaphysical. It does not matter that he adopts a realist as opposed to a nominalist view of thinking in order to portray so-called super-sensible components of the human organism that inhabit the physical, or beings and processes completely beyond the dimensions of time and space: according to today's standards they will all be deemed unscientific. That this has become the "official" position has much to do not only with the ascendancy of science since the 15th century, but also with Immanuel Kant's strict separation of belief from knowledge. For Kant knowledge of the super-sensible is only possible as the transcendental reflection of the structure of cognition. Ideas like God, freedom and immortality thus end up as the prerogative of religious belief, concrete descriptions of spiritual facts as "spiritualist dreams".

The radical step Steiner took was in questioning the exclusion of the super-sensible from the realm of factual knowledge. With anthroposophy he launched a science of spiritual reality. This science involved entering into the domain of the spiritual as an observer applying a particular method, and its only acceptable content was to be direct individual experience arising from such observation. This impulse to develop a new approach to mystery knowledge (i.e. according to the method that had been taking hold of the sciences ever since the 15th century) could not help but be in potential conflict both with traditional religious attitudes and with a science that had entirely secularised its objects of study. In doing so the latter lays itself open to the serious charge of systemically unjustified metaphysics.

Anthroposophy, however, is methodologically at odds with religious belief and ontologically incompatible with the physicalism of natural science, and as such is never going to fit into either milieu. Its marginal academic existence as an intellectual pariah was and is scarcely to be avoided, and thus conflict with the academic establishment is a foregone conclusion. Its apologists have therefore pitched their tents in the fields of practical life, put down roots there and found thereby a certain degree of public acceptance. Practical

success has led them to leave the vagaries of theory in the background, and, what is more, they have been encouraged by well-meaning critics to continue their anthroposophically-based practice, but minus the worldview overload and even, if possible, without Rudolf Steiner. However attractive for some ears this might sound, before too long the enterprise will not be able to keep pace with itself, as an inevitable consequence of bad faith. For just as good engineering practice cannot be sustained without theory and ongoing research, so anthroposophical practice can hardly expect to succeed for long without recourse to its knowledge base and to renewal through research. Effectiveness in practice depends upon the solidity of theory, and if the latter is marginalised, sooner or later this will undermine practice and render it obsolete. The satisfaction of practical success on its own will not be enough to meet the reality of the situation. Theory and research are indispensable, and in this particular case are not easy requirements to fulfil.

Expertise and Discourse

Anyone with even a little familiarity with anthroposophy will be aware that it is a very demanding subject. Going deeper will, if anything, make things more difficult. The thing is that it grants considerable scope to the powers of thinking and experience, confronting its readers or listeners with concepts and facts which are very complex and far removed from every-day thinking and the phenomena normally dealt with in the established sciences. Moreover, among the public there exist images and opinions of it which can often cause embarrassment, even shame, for those interested in anthroposophy. In this age of mass media, in addition to the simple act of reading a book or attending a lecture, we have the world-wide dissemination of all kinds of information and misinformation, which unleashes its effects with little regard for the truth. In these hastily compiled postings and “revelations” it is not possible immediately to distinguish what is accurate and what not, and on top of that there are within the anthroposophical world no professionals charged with the task of giving out reliable information. The case of Helmut Zander is a clear indication that there is a crying need for such people. What is remarkable here is that someone who, like Zander, is a catholic theologian engaged in the training of priests at the ecclesiastical university of Fribourg could have managed to develop the reputation of a recognised expert on anthroposophy. In recent years Zander has been asked for comment not only by high-profile newspapers and periodicals, but also by the German Science Council (“Wissenschaftsrat”), and on occasion will offer his opinions unprompted.

The phenomenon “Zander and anthroposophy” is both remarkable and strange. Given the fact that one might want to portray anthroposophy as some kind of dogmatic religious movement, it would be somewhat inappropriate to bring in a representative of another religious movement also based on a system of dogma, in this case catholic theology, for the purposes of independent, critical appraisal. Whoever wishes to gain reliable knowledge of protestant or catholic theology is surely not going to consult a mullah in Ghom or the Dalai Lama, but will turn to actual followers of these teachings. The same goes for more trivial contexts: while it is possible to ask a handball player what he thinks of judo, his judgement on the matter would not be expected to out-face someone with many years’ experience of doing judo, nor would wine connoisseurs be asked to assess the quality of whisky.

If, in keeping with Steiner’s own view, we accept that anthroposophy is every bit as much a science of the spirit as natural science is a science of nature, then the peer-review principle should be encouraged in equal measure. The latter stipulates that a paper, say, on epistemology cannot be satisfactorily evaluated by an ethics expert or, for that matter, a geologist. Rather, its initial appraisal must be performed by someone expert in the actual subject. It might be objected that Zander is only asked for comment in his capacity as a historian, and that it is, therefore, perfectly valid for him to be trusted as an expert on anthroposophy as a historical phenomenon. If this were the case, there would be nothing else to say. But the reality of the situation is different, for Zander is much less often asked about the history of anthroposophy and its relationship to theosophy than about anthroposophy itself; e.g. areas such as philosophy, educational theory etc., where he is not known as an expert.

Experts from the outside

My intention here is not to enter into a discussion of Zander's perspectives on Rudolf Steiner's anthroposophy, nor would I wish to deny that Zander's view, as it were, from outside can be really stimulating for "insiders" as well as "outsiders". I am much more interested in the question of how this strange development of a non-expert being elevated to the position of publicly recognised expert on matters of Steiner and anthroposophy could come about, and how his judgement should be preferred for its higher objectivity.

In certain journalistic and academic circles people have evidently latched onto the notion that if an objective, factual assessment of anthroposophy is what you are after, then it is better not to consult Steiner sympathisers. The assumption seems to be that this group of people are incapable of such a thing, or at least will find it highly problematic. Simply pointing out that an author is obviously "an anthroposophist" is usually enough to make many a critic repudiate his scientific credibility. Clearly, behind all this lies the presumption that Steiner's supporters are either generally incapable of objective judgements, or in a particular case unsuitable on account of their identification with Steiner's ideas. By the same token, people who are sceptical in relation to a given worldview, the Steinerian one in particular, are felt to be better placed to deliver well-founded comments on it.

When these assumptions are thought through their weakness becomes obvious. They suggest that recognition of Steiner's theories cannot be founded upon rational grounds, and approval of anthroposophy can only be the result of an irrational decision. This approval is likely to be traced to indoctrination, subjective, psychological weaknesses such as a tendency to mysticism, or to some other kind of logical blindness; but even if it is considered to have come about through rational insight, objective evaluation remains in the hands of those who have not allowed themselves to be influenced by Steiner's ideas and have preserved their sceptical and disapproving distance. Thus it appears as if outsider experts are the only feasible way to arrive at reliable Steiner criticism.

These mostly unspoken assumptions are found in all shades of public opinion. As far as I can see, they owe their prominence and effectiveness not so much to their power of philosophical or scientific persuasion as to a certain image of anthroposophy and other spiritual worldviews that lives in the kind of intellectual discourse that influences public opinion. Here anthroposophy and other spiritual worldviews only eke out a dubious, marginal existence. Spiritual practices figure in many people's private lives, but just like naturopathy, many varieties of which are widely known and used, they are not intellectually "respectable". As a rule they are an aspect of life-style rather than the current culture of intellectual ideas.

This is particularly true of the public attitude to anthroposophy, and anthroposophists' fondness, in relation to Steiner's presentations, for putting experience before understanding, openness to inspiration and the testimony of sleep before debate and intellectual effort has doubtless produced its social consequences. It has meant that the public image of anthroposophy has so far been one of academic professionalism and seriousness only to a very limited extent. Broadly speaking, what is perceived instead is a lay movement, which as regards its practical and theoretical interpretations of Steiner's works has very little in the way of corrective debate or a culture of criticism. A trained elite which sets critical standards has never really taken shape, and where such a course has been attempted, these instances remain isolated or have not been understood.

In his lifetime, however, Steiner certainly did set standards of criticism, but those who came after him mostly tried to justify themselves not so much through the quality of their own utterances as through their biographical or textual closeness to the author. The post-Steiner anthroposophy of the 20th century has had a basic tendency to engender fear of intellectuality, and thus fundamental discursive analysis has been branded as abstract and unnecessarily fastidious. The intelligentsia at large has reacted to this with something like "anthroposophobia".

Courage to participate in discourse and research

My contention is, then, that this lack of constructive critical discourse within anthroposophical ranks has created a "reflection vacuum", which on account of the breadth of public awareness of anthroposophy in

practice has led inevitably to the call for external criticism. Helmut Zander's influence on the public debate owes its effectiveness to just this discursive vacuum and the lack of a culture of critical research in relation to Steiner's works among those attempting to render them accessible. Zander's findings on the history of anthroposophy, much more than his commentaries on Steiner's ideas, are helpful in my opinion and capable of contributing much to specialist discourse in this field, although not of replacing it entirely. Authentic critical discourse comes less from outside than from within a particular discipline, and should be a part of any well-founded field of knowledge. In the case of anthroposophy this does not mean sliding into a quotation trade-off, critics vying with each other for the position of Steiner's true interpreter, the first to have understood him correctly (the anthroposophical movement has seen enough of this already). Rather, following Steiner's example, the thing is simply to try, however modestly, to render spiritual reality accessible, and to offer the fruits of these attempts for discussion. This is as straightforward as it is exacting. We must find a new way of working with anthroposophy. One that takes Steiner more seriously in a methodological sense and is, at the same time, more authentic. If this doesn't happen, then we can be certain that the Spirit will completely change course, withdrawing from those who think they have it in their grasp, to range according to its own being wherever and however it will.

Das reine Denken und die Anthroposophie

Steiners Vortrag über Hegel und dessen Verneinung vor der Größe Fichtes

Hartmut Traub

Wider die esoterische Schwärmerei

Am 26. Mai 1910 hält Rudolf Steiner in Hamburg einen Vortrag über Hegel. (Steiner, 1970)

1910! Es ist eine Zeit, in der Steiner „eigentlich“ mit ganz anderen Dingen befasst ist: mit der Organisation und Aufführung der Mysterienspiele, der religionsphilosophischen Neuorientierung am Christentum, der Neuauflage des *Christentums als mystische Tatsache*, der Gründung seiner eigenen, anthroposophischen Weltanschauung usw. Umso bemerkenswerter ist es, dass er in dieser Umbruchzeit einen Vortrag über einen „Meister-Denker“ des deutschen Idealismus hält. Noch erstaunlicher ist die darin vertretene *philosophische* These zum Thema Denken und Anthroposophie.

Die These lautet: „[...] wenn schon ein nicht geschultes Denken in der äußeren Wissenschaft recht viel Unheil anrichtet, so wird gerade in der anthroposophischen Bewegung mehr noch als durch unrichtige Beobachtung dadurch Unheil angerichtet, dass bei vielen das Interesse für die übersinnlichen Dinge nicht Hand in Hand geht mit einem gleich starken Interesse für das logische Denken.“ (Ebd., S. 3)

Gerade die Anthroposophie ist nach dem Urteil ihres Gründers offenbar darauf angewiesen, dass in ihr richtig, das heißt logisch gedacht wird. Bei der Beobachtung der Phänomene des Übersinnlichen wie des Sinnlichen mag man sich täuschen. Das ist ein Übel. Weit größeres Unheil aber richtet mangelndes oder falsches Denken an. Insofern geht es in der Anthroposophie neben der Schulung der *Beobachtung* der (übersinnlichen) Phänomene vor allem um eine Schulung des richtigen *Denkens*.

Dieses Urteil ist auch 1910, das heißt in Steiners heißer theosophischer Phase, konsequent. Denn, wie eh und je, sind es die in eigenem Denkbemühen hervorgebrachten Begriffe und Ideen, die uns das Wesen der Dinge – der sinnlichen wie der übersinnlichen – erschließen. Das hatte die erste Auflage der *Philosophie der Freiheit* (1894) in ihrem damals ersten Kapitel unmissverständlich für Steiners philosophische Weltanschauung grundgelegt. Es geht, insbesondere im „anthroposophischen Überbau“, um Philosophie. Und zwar nicht um irgendeine. Es geht um eine Philosophie, die über die Forderung nach systematischer Weltanschauung hinaus vor allem dem wissenschaftlichen Anspruch einer „Begriffskunst“ (Steiner, 1994, S. 249) zu genügen hat. Diese Kunst muss – wie jede Kunst – erlernt, geschult und geübt werden.

Was nun aber „Schulung des Denkens“ überhaupt und in der Anthroposophie im Besonderen bedeutet, das exemplifiziert Steiner in seinem Vortrag nicht im Rekurs auf eigene philosophische Schriften, sondern an einem „Meister-Denker“ der idealistischen Tradition: an G. W. F. Hegel. Das „rein logische Denken kann“ – so heißt es im Vortrag – „gerade durch eine Betrachtung des Denkens von *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* ganz besonders geschult werden.“ (Steiner, 1970, S. 3)

Steiner schärft der Anthroposophie also ein: *Wenn man in ihr kein größtes Unheil anrichten will, muss man Denken lernen. Und das lernt und schult man besonders gut am Denken Hegels.*

Mit Hegel zu denken ist unzeitgemäß, aber unabdingbar. Damals wie heute

Was der Vortragstext über das Hegelsche Denken ausführt, ist nun selbst keine Denkschulung à la Hegel. Vielmehr skizziert Steiner rhapsodisch, neben Biographischem, den Aufbau zentraler Schriften Hegels, der *Phänomenologie des Geistes*, der *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* und der *Logik*. Was aber unmissverständlich durchschlägt und worauf es Steiner hier ankommt, ist zweierlei. Erstens: Hegels Philosophieren hat eine (selbst)disziplinierende Wirkung auf das eigene Denken, sie lehrt „die Selbstzucht des Denkens“ (ebd., S. 13). Diese disziplinierende Denkschulung ist es, die Steiner zu Beginn seines Vortrages auch für ein rechtes Verständnis und den rechten Umgang mit der Anthroposophie gefordert hatte.

Das Zweite: Die Forderung, das eigene Denken an den Meister-Denkern des klassischen Idealismus auszubilden, ist „unzeitgemäß“, gleichwohl unabdingbar. Gerade weil sich der philosophische Geist des beginnenden 20. Jahrhunderts auch „unter dem Bann der Naturwissenschaften“ (ebd., S. 12) verflacht hat, ist nach Steiner geboten, gegen alle zeitgemäße „Totengräberei in der Philosophie“ (ebd.) und insbesondere für die anthroposophische Bewegung, an die „Denk-Schule“ Hegels zu erinnern.

So merkwürdig sich der Vortrag im biographischen Kontext Steiners im Jahre 1910 auszunehmen scheint, so wichtig war es dem Begründer der Anthroposophie, auf den Umstand der Unabdingbarkeit logischen Denkens für seine Weltanschauung hinzuweisen.

Offenbar fühlten sich in ihrer Gründungsphase viele mit ihrem Interesse an übersinnlichen Dingen zur Anthroposophie hingezogen. Aber allein mit diesem Interesse, so Steiners Warnung, ist die Anthroposophie nicht zu haben. Es muss „Hand in Hand [...] mit einem gleich starken Interesse für das logische Denken“ gehen. (Ebd., S. 3) Ansonsten schadet spiritueller Enthusiasmus gerade der Anthroposophie.

Zwar ist auch in der akademischen Welt das ungeschulte Denken ein Übel. Hier verrät es sich aber schnell. Wirklich schaden kann es hier nicht. Insofern droht der „äußeren Wissenschaft“ von der Seite „ungeschulten Denkens“ auch kein Unheil (ebd.).

In der Anthroposophie aber war und ist das anders. Das hat Steiner gespürt und auch in seinen unendlich vielen Diskussionen anlässlich seiner Vorträge erfahren. Sein Bekenntnis zum philosophischen Geist des Idealismus sowie seine Kritik an anthroposophischer Schwärmerei, richtet sich hier in offenbar gegen die eigene Klientel. Das heißt, schon zu Steiners Lebzeiten und sehr zu seinem Verdruss hatten sich unter dem Dach der Anthroposophie „Nacht-Schwärmer des Übersinnlichen“ eingenistet und drohten, aus Mangel an Interesse am logischen Denken, der Bewegung Schaden zuzufügen. Dem wollte Steiner mit seinem Vortrag über Hegel entgegentreten. Prophylaktisch, selbstheilend, therapeutisch sozusagen.

Rückblickend über 100 Jahre Geschichte der Anthroposophie muss man wohl sagen, dass Steiners Kritik an der esoterischen Schwärmerei und sein Versuch, die Kultur des philosophischen Geistes in seiner „anthroposophischen Bewegung“ aufrecht zu halten, nur von bedingtem Erfolg gekrönt waren. Zwar gibt es unzweifelhaft ernstzunehmende wissenschaftlich orientierte Steiner-Forschung. Aber auch heute wird in der „anthroposophischen Bewegung“ nicht immer wirklich gedacht. Immer noch wird viel im Übersinnlichen geschwärmt, sind unbedachtes Nachbeten, blinde Apologetik, aufgeregte Polemik und Gedankenlosigkeit anzutreffen.

Und das liegt damals wie heute – wie Steiner 1910 zutreffend diagnostizierte – daran, „dass bei vielen das Interesse für die übersinnlichen Dinge nicht Hand in Hand geht mit einem gleich starken Interesse für das logische Denken“. (Ebd., S. 3)¹

Was nun die von Steiner empfohlene „Denkschulung“ zum „reinen Denken“ im Speziellen sowie den Hinweis auf Hegel betrifft, so ist es interessant, dass dieser, also Hegel selbst, in seiner *Geschichte der Philosophie* (Hegel, 1971) nicht sich und seine Philosophie, sondern einen Anderen und dessen Philosophiestil zum

1. Das hier von Steiner angesprochene Problem ist in der anthroposophischen Bewegung offenbar chronisch. Denn nicht nur Steiner selbst, sondern auch philosophische Köpfe in der Leitung der Gesellschaft beklagten nach seinem Tod den Mangel an denkerischer Kapazität in der Anthroposophischen Bewegung. So hat der frühere Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft Deutschlands, Hans Büchenbacher, mit der Witwe Steiners darüber diskutiert, warum „Dr. Steiner bei der ungeheuren spirituellen Mission, die er hatte, keine besseren Mitarbeiter [habe] finden können“. (Martins, 2014, S. 29)

Urheber „reinen Denkens“ im strengen Sinne ausruft. Diese Proklamation des Prototypen „reinen Denkens“ ist nicht allein philosophiegeschichtlich, sondern insbesondere auch für Steiner selbst von zentraler Bedeutung.

„...das ist das Große an Fichte“ (Hegel)

„Reines Denken“ – die Einheit von Wirklichkeit und Begriff

Um die epochale Revolution, die Fichtes Philosophie gemacht hat, verstehen zu können, kann es sinnvoll sein, sie von einem anderen Denk-Genie beurteilen zu lassen. Dieses Genie ist Hegel, Steiners großer Zuchtmeister des Denkens. Es lohnt sich, das Kapitel „Ursprüngliche Philosophie Fichtes“ in Hegels *Geschichte der Philosophie* in aller Ruhe zu studieren, um zu begreifen, was die philosophische Weltgeschichte Fichte verdankt. Und – wenn wir auf Steiner blicken – worüber dieser, was die philosophischen Grundlagen seines Denkens betrifft, aus gutem Grund keinen Schritt hinaus – wohl aber einige vertiefend in sie hinein – getan hat.

Im ersten Teil seiner Darstellung der „ursprünglichen Philosophie Fichtes“ stellt Hegel insbesondere vier Errungenschaften heraus, die Fichte, auch und gerade gegenüber Descartes und Kant, als einen der wirklich Großen der neueren Philosophiegeschichte auszeichnen:

1. Fichtes Philosophie des Ich ist eine *Philosophie des „reinen Denkens“*. Ihr Prinzip ist der Prototyp „begriffener Wirklichkeit“. Das Ich ist „das wahrhaft synthetische Urteil a priori“. (Hegel, 1971, S. 389)
2. Das „reine Denken“ ist *System*. System der Begriffe und des Wissens. Als solches soll das Ich nicht allein der ganze Inhalt des Bewusstseins, sondern „aller Inhalt des Universums“ sein. (Ebd., S. 393)
3. Fichte hat „das Wissen des Wissens erst zum Bewußtsein gebracht“ (ebd., S. 393). Und damit in absoluter Gewissheit das Selbstbewusstsein begründet.
4. Seine *Wissenschaftslehre* konstituiert und entwickelt die Philosophie als synthetisches, das heißt als genetisches und organisches Denken. Sie hat „den großen Vorzug und das Wichtige, aufgestellt zu haben, dass Philosophie Wissenschaft aus höchstem Grundsatz sein muss“. (Ebd., S. 390) Was impliziert, dass bei Fichte die Grundbegriffe des Denkens nicht wie bei Kant „erzählt“, sondern auseinander und im systematischen Zusammenhang miteinander abgeleitet und erörtert werden. (Ebd.)²

Wenn man nun Steiners Mahnung an die Anthroposophie ernst nimmt, die Hegel zum Gewährsmann für die Schulung des „reinen Denkens“ empfiehlt, dann ist es von der *Sache* des Denkens her geboten, auf Hegels Urteil über Fichtes Größe zu hören. Denn es ist genau die *Sache des Denkens*, um die es auch Steiner, weniger aber Hegel, im Besonderen geht. Es geht Steiner um die *existenzbezogene* Realisierung der synthetischen Einheit von Wirklichkeit und Begriff im Vollzug des „Ich denke“. Wegen des Verlusts, der Nivellierung oder Relativierung dieser Elementarerfahrung geistiger Existenz hatte Steiner sowohl Hegel als auch Goethe schon 1897 scharf mit den Worten kritisiert: „Hegel wie Goethe fehlt die Anschauung der Freiheit, weil beiden die Anschauung des innersten Wesens der Gedankenwelt abgeht. [...] Hegel hat die Ideenwelt ebensowenig wie Goethe als Wahrnehmung, als individuelles Geist-Dasein geschaut.“ (Steiner, 1990, S. 207 f.)

Diese Kritik lässt sich nur als das unbeirrbar Bekenntnis Steiners zu Fichtes anschauungsgebundener Evidenztheorie begreifen, in der das „Ich-denke“ als synthetische Subjekt-Objekt-Einheit – als Ur-Erfahrung von Wirklichkeit und Begriff – bewusst, das heißt mit den Augen des Geistes entdeckt, erlebt und systematisch erkundet wird. Auf diesem Grund von Wahrheit und Gewissheit fußt Steiners Denken, und ihn hat er sich von niemandem – auch nicht von Hegel oder Goethe, von den kleineren Geistern ganz zu schweigen – madig machen lassen.³

2. Hegels Kritik am Ungenügen der Philosophie Fichtes soll hier nicht verschwiegen werden. Auch nicht die Tatsache, dass er Schelling, „den Fichteaner“, nur in einem gewissen Punkt – nicht in der Hauptsache – als Kompensation eines spezifischen Mangels an Fichtes Denken würdigt. Und schließlich deren beider Mängel zum Ausgangspunkt der Skizzierung seines eigenen Ansatzes macht. Das philosophiegeschichtlich grundlegende „ewige“ Verdienst, das Hegel Fichtes *Wissenschaftslehre* attestiert, wird damit aber in keinem Punkt geschmälert.

3. Bei aller Anerkennung für die hervorragende Studie zu „Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners“ von Jaap Sijmons bleibt der Eindruck, dass mit der starken Betonung der beiden Referenzpunkte Goethe und Hegel der *substantielle Kern* des

Gehen wir auf die genannten Zusammenhänge mit Blick auf Steiner etwas näher ein.

Was ist es, das Steiner in seiner Erkenntnistheorie anstrebt und als deren Resultat ermittelt? Es ist die auf dem Wege der *denkenden Beobachtung* gewonnene Erkenntnis der *totalen Wirklichkeit*. Diese besteht darin, dass das „Anderssein des Bewusstseins“ (Hegel), die Welt der sinnlichen Wahrnehmung, mit ihrem ideellen Wesen, das heißt ihrem Begriff, in Übereinstimmung gebracht wird. Ur-Bild dieser Synthese und zugleich Bedingung ihrer Möglichkeit ist für Steiner das „Ich-denke“. Weil in ihm die *objektive Wirklichkeit* des Denkaktes einerseits und das *subjektive Begreifen* desselben andererseits als synthetische Einheit des aktuellen Selbstbewusstseins erfahren und erkannt wird.

Hegel nennt den bewussten Vollzug des Zusammenhangs des Unterschieds von objektivem Denkakt und subjektivem Begriff desselben „die begriffliche Wirklichkeit“: das „Selbstbewusstsein“. (Hegel, 1971, S. 389)

Es ist das Besondere des Ich, dass in ihm „sein Begriff unmittelbare Wirklichkeit und seine Wirklichkeit unmittelbar sein Begriff“ – als lebendige Einheit von Einheit und Unterschied – ist. Das Ich als diese dynamische, in sich unterschiedene, auf sich bezogene Einheit ist der transzendental-logische Ort, an dem nach Hegel das „reine Denken“ beheimatet ist. In ihm gründet und von ihm geht aus, was Steiner zu Beginn des Vortrags das „rein logische Denken“ nannte. Bei Hegel heißt es: „Dies an ihm selbst Sich-Unterscheiden Entgegengesetzter“, von Akt und Begriff, ist „reines Denken; oder Ich ist das wahrhaft synthetische Urteil a priori, wie es Kant genannt hat.“ (Ebd.) Aus diesem „einen Samenkorn“ entwickelt sich ewig die „Blume“ der Welt, „der Inhalt des ganzen Bewußtseins“, als die „eine lebendige Idee“. (Ebd., S. 389 f.)

Den hier von Hegel aufgewiesenen Ort, an dem sich „reines Denken“ ursprünglich ereignet, zu erschließen, ihn denkend zu kultivieren und sich darin festzusetzen sichert einer systematischen Begründung und Entfaltung inhaltvoller und zugleich existenzbezogener Philosophie dauerhaften Bestand.

Und genau hier, im ursprünglichen Vollzug und der Erfahrung „reinen Denkens“, im Ich, findet auch Steiner das lebendige Ur-Bild aller anzustrebenden und zu erwerbenden Erkenntnis, das Ur-Bild seiner Idee „totaler Wirklichkeit“. Auf diesen Ur-Grund allen Bewusstseins und Selbstbewusstseins denkt Steiner hin, wenn er Hegels Philosophie als Denk-Schule insbesondere auch für Anthroposophen und Anthroposophinnen empfiehlt.

Nun ist aber das, was Hegel hier als Schulung „reinen Denkens“ auseinanderlegt, mit- und nachzudenken aufgibt, nicht das Prinzip seiner eigenen Philosophie. Es ist die von ihm nach-vollzogene geistige Pioniertat Fichtes: nämlich die Wahrheit und Gewissheit, das An- und Für-sich-Sein des Selbstbewusstseins, und darin die absolute Freiheit des Ich, gegen jede fremdbestimmte Macht begründet und auf ewig abgesichert zu haben.

Man muss diese Verneigung Hegels vor Fichtes philosophiegeschichtlicher Großtat in aller Tiefe und Ernsthaftigkeit durchdringen. Hier wertschätzt einer der ganz Großen in der Philosophie mit Hochachtung, Respekt und beispielhaftem Sachverstand das unübertroffene Verdienst seines Vorgängers, das dieser sich für die Grundlegung einer modernen Theorie des Ich, des Selbstbewusstseins, der Erkenntnis und der Philosophie als Wissenschaft erworben hat.

Wenn man das in seiner geistesgeschichtlichen Bedeutung begriffen hat, dann versteht man auch, dass es eine gnädige Vorsehung, vielleicht die Weisheit des Weltgeistes selber war, die beide Denk-Giganten – Hegel und Fichte – im Tode friedlich nebeneinander gebettet hat, um gemeinsam der Offenbarung des Einen Großen und Ganzen entgegen zu warten.⁴

Machen wir uns noch zwei weitere Aspekte aus Hegels Bericht über „Die Schule des reinen Denkens“ in Fichtes *Wissenschaftslehre* klar. Zwei Aspekte, die auch für Steiners an die Anthroposophie gerichtete „Ermahnung zum logischen Denken“ von grundlegender Bedeutung sind.

Steinerschen Denkens, nämlich dessen lebendige Gründung in der Einheit von objektiver Wirklichkeit und subjektiver Begrifflichkeit in der lebendigen „Wahrnehmung individuellen Geist-Daseins“, nicht angemessen zur Geltung kommt. *Phänomenologie und Idealismus* als Struktur und Methode Steinerschen Denkens auf Goethe und Hegel zu projizieren setzt die Einheit der Ur-Erfahrung reinen Denkens, das heißt den Fichteschen Denkansatz bei Steiner voraus. Vgl.: Sijmons, 2008, S. 7.

4. Fichte und Hegel haben auf dem Dorotheenfelder Friedhof, im Norden Berlins, nebeneinander ihre Grabstätte.

Die „Logik des Begriffs“ und das organische System „rein genetischen Denkens“

Steiner ist stets davon ausgegangen, dass Begriffe und Ideen, die das Wesen der Dinge beinhalten, untereinander in einem geordneten, man kann auch sagen gesetzmäßigen oder logischen Zusammenhang stehen. Diese Ordnung steht dafür, dass wir durch sie zu einem konsistenten Weltbild gelangen können. In dieser Frage, der Lehre vom Begriff, ist bei Hegel vieles zu lernen. Steiner selbst exemplifiziert das in seinem Vortrag mit einem Exkurs zu Hegels *Logik* und der Entfaltung der Begriffe des *Seins* – des *Nichts* – des *Werdens* und des *Daseins*. Nach Hegels eigenem Urteil knüpft er mit seiner Begriffs-Logik an den methodologischen Quantensprung an, den Fichte im Übergang von Kants „erzählendem“ zum „genetischen Denken“ vollzogen hat. Hören wir Hegel selbst: „Kant nimmt die Bestimmungen des reinen Wissens, die Kategorien, empirisch auf aus der Logik – ein ganz unphilosophisches, unberechtigtes Verfahren. Fichte ist weitergegangen, und dies ist sein großes Verdienst; er hat gefordert und zu vollbringen gesucht, die Ableitung, Konstruktion der Denkbestimmungen aus dem Ich. Das Ich ist denkend und tätig, bringt seine Bestimmungen hervor. [...] Das Wissen ist hier Tätigkeit, Wissen der Kategorien; diese hat Fichte betrachtet und konstruiert.“ (Hegel, 1971, S. 392 ff.)

Genau dieses, das Bewusstsein in seinen unterschiedlichen Ebenen, Prozessen, Gegenständen und Begriffen auszuleuchten, zu durchdringen, zu „logifizieren“ und in einen systematischen Erlebnis-Zusammenhang zu bringen, ist das Thema, an dem wir auch den anthroposophierenden Steiner zu Beginn des 20. Jahrhunderts arbeiten sehen. Wir haben es hier mit der Anwendung eines Modells „organischen“ Denkens und Bewusstseins zu tun, das zu durchschauender Schulung erfordert. Eine Schulung, die sich nach Steiners Ratschlag für Anthroposophen besonders gut an Hegels Logik üben lässt. Hegels Logik selbst aber ist ein perfektionierter Anwendungsfall eines Denkens, das mit Fichtes *Wissenschaftslehre* Einzug in die Geschichte der Philosophie gehalten hat, nämlich: das *genetische, rein logische Denken*.⁵

Und ein Letztes:

Bewusstsein des Bewusstseins – der „Ausnahmezustand“

Es ist eine Besonderheit des Bewusstseins, respektive Selbstbewusstseins (als Subjekt-Objekt-Prinzip), dass es sich im Prozess seines Erkennens nicht nur unmittelbar erlebt, oder wie Hegel sagt, „die Kategorien instinktmäßig hervor[bringt]“ (Hegel, 1971, S. 393), sondern, dass es sich als solches selbst zum Gegenstand machen, das heißt, sich zum *philosophischen* Bewusstsein erheben kann. Steiner hat diesen Modus des Bewusstseins den „Ausnahmezustand“ genannt. (Steiner, 1995, S. 40) Es ist die Ausnahme in unserem Bewusstseinsleben, dass es sich von den Inhalten seines Vorstellens und Bedenkens löst, um auf sich selbst zu reflektieren. Als denkenden Wesen steht uns diese Möglichkeit der Selbstvergegenständlichung offen. Selbstvergegenständlichung ist ein Akt der Freiheit, ein „Aktus der Spontaneität“. (Kant, 1971, S. 141b) In Hegels Fichte-Kritik heißt es über diesen Akt: „Man hat nun gesagt, man könne nicht hinter das Bewußtsein kommen [...]. Allein wenn ich über mein Bewußtsein philosophiere, wenn ich weiß, was mein Ich tut, so komme ich hinter mein gewöhnliches Bewußtsein. Wenn ich philosophiere, so bin ich Bewußtsein und bin mir als Bewußtsein Gegenstand.“ (Hegel, 1971, S. 393) Besondere Bedeutung hat diese freie Möglichkeit philosophierender Selbstvergegenständlichung, wenn es sich bei den Gegenständen der Vergewisserung nicht um das Bewusstsein meiner selbst als reines Subjekt-Objekt-Bewusstsein, sondern wenn es sich um Grundbegriffe der Wirklichkeitserkenntnis, um Kategorien oder reine transzendentallogische Akte handelt. Denn damit wird gegenstandskonstitutives Wissen oder Begreifen zum Gegenstand reinen Wissens und auf diese Weise stehe ich, wie Hegel sagt, „hinter meinem gewöhnlichen Bewußtsein“ (ebd.). Was Hegel hier erörtert, ist eine Denk- und Bewusstseinsprozedur, die nicht nur zu seiner Zeit philosophiegeschichtlich Furore gemacht hat und als gravierender Schritt über Kants Theorie der transzendentalen Apperzeption

5. Aus der Rückführung auf das Denken als Tathandlung, aus der durch bestimmte Sequenzialisierungen des Denkaktes einzelne Denkmomente, das heißt lebendige Begriffe oder Kategorien gebildet werden, lässt sich Steiners in der *Philosophie der Freiheit* geäußerte Kritik an Hegels Begriffslogik zugleich verstehen und relativieren. (Steiner, 1995, S. 57f.) Verstehen, insofern Begriffe nicht ursprüngliches, sondern abgeleitetes Denken sind. Relativieren, insofern ihnen als Sequenzen reinen Denkens dasselbe wesentlich und immanent ist.

hinaus gefeiert wurde. Dieser Schritt ist auch für den anthroposophischen Steiner von elementarer Bedeutung.⁶ Es ist der Schritt, der über das gewöhnliche zu einem höheren Selbst überleitet. Auch diese für Philosophie und Anthroposophie gleichermaßen epochale Entdeckung schreibt Hegel nicht sich selbst, sondern Fichte zu. Kurz und knapp heißt es: „Fichte hat so das Wissen des Wissens erst zum Bewußtsein gebracht.“ (Ebd., S. 393)⁷

Hegel mit Steiner denken heißt: Mit beiden der Größe Fichtes zu gedenken

Steiner empfiehlt der anthroposophischen Bewegung zur Schadensabwehr, sich auf das rein logische und dabei insbesondere auf das Denken Hegels zu besinnen. Sucht man bei Steiner nach der Bestimmung dessen, was „reines Denken“ bedeuten kann, dann stößt man – wenn man dem Hinweis auf Hegel nachgeht – in der Sache auf dessen Reverenz gegenüber den unüberbotenen Meilensteinen, die Fichte für die Entwicklungsgeschichte der Philosophie des Geistes und Bewusstseins aufgestellt hat.

Für Steiner ist ein rezeptionsgeschichtlicher Bezug auf Hegel – wie schon angedeutet – aus unterschiedlichen Gründen problematisch. Im Hegel-Vortrag kann das Detail, dass Steiners Rekapitulation der *Phänomenologie des Geistes* über den Hinweis auf das Kapitel *Selbstbewusstsein* nicht hinausgeht, als symptomatisch für seine Hegelrezeption gelten. Seine Kritik an Hegels Desinteresse an einer existenziell bedeutsamen und anschauungsbezogenen Individualisierung der Prozesse „reinen Denkens“ sowie den Mangel an einer Anschauung der Freiheit haben wir bereits erwähnt. Und hierher gehört auch Steiners Einwand, dass Hegel die Erfahrungswirklichkeit des „Ich-denke“ – die Heimstatt alles Steinerschen Denkens von 1879 bis 1925 – zu schnell in einer unpersönlichen und entindividualisierenden Theorie des objektiven Geistes, in staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen hat aufgehen lassen. Auch wenn diese Objektivierungen in der *Philosophie des absoluten Geistes*, in Kunst, Religion und Philosophie „aufgehoben“ werden.

Blickt man also mit Steiner auf Hegel, und durch ihn auf das für die Anthroposophie bedeutsame Postulat des reinen, logischen Denkens, dann heißt Hegel mit Steiner denken auch: Mit beiden der Größe Fichtes zu gedenken.

6. Die Erfahrungstatsache transzendentaler Analytik gilt auch unter Anerkennung von Steiners Behauptung, dass ich „mein gegenwärtiges Denken nie [unmittelbar] beobachten, sondern nur die Erfahrungen, die ich über mein Denken gemacht habe, [...] nachher zum Objekte des Denkens machen“ kann. (Steiner, 1995, S. 43) Die Lösung des hier scheinbar vorliegenden Widerspruchs ist darin zu sehen, dass die Zeit als Anschauungsform des inneren Sinnes zwar die Sukzession gedanklicher Prozesse – als Vorstellungen – nacheinander in Reihe strukturiert, nicht aber das reine Denken und das mit ihm verbundene Wissen von den Konstitutionsakten des Ich- und Gegenstandsbewusstseins bestimmt.

7. Das Bewusstsein des Wissens-Wissen ist es, das Hegel mit Bezug auf Fichte das „eine Samenkorn“ genannt hatte, aus dem sich ewig die „Blume“ der Welt, „der Inhalt des ganzen Bewußtseins“, als die „eine lebendige Idee“ entwickelt. (Hegel, 1971, S. 389 f.) Über welche Stufen sich das „Samenkorn“ des Wissens-Wissen weiter entfaltet und welche geistigen Konfigurationen mit dieser Bewusstseins-Genese zusammenhängen, das haben wir mit Blick auf Arthur Zajoncs „Phänomenologie unserer inneren Erlebnisse“ (Zajonc, 2012) an anderer Stelle ausführlich unter den Stichworten „Philosophie und Anthroposophie als emanzipatorische Erfahrungswissenschaften des Geistes“, „Rationale Spiritualität – Chancen zur Überwindung gedankenloser Esoterik“ – und „Die Entdeckung der universal-ethischen Grundstimmung der *Philosophie der Freiheit*“ erörtert. (Traub, 2013, S. 120ff.)

Literatur

- Hegel, G.W.F. (1971). *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie III*. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausgabe. Red. Moldenhauer, E. und Michel, K.M. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1971). *Kritik der reinen Vernunft*. Nach der ersten und zweiten Original-Ausgabe neu herausgegeben von Raymund Schmidt. Hamburg: Meiner.
- Martins, A. (Hg.) (2014). *Hans Büchenbacher Erinnerungen 1933–1945. Zugleich eine Studie zur Geschichte der Anthroposophie im Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main. Info 3 Verlagsgesellschaft.
- Sijmons, J. (2008). *Phänomenologie und Idealismus. Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners*. Basel: Schwabe.
- Steiner, R. (1970). „Hegel“. Vortrag, gehalten in Hamburg am 26. Mai 1910; in: *Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe*, Heft 10. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ders. (1990). *Goethes Weltanschauung*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 6, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ders. (1995). *Philosophie der Freiheit*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 4, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ders. (1994). *Dokumente zur „Philosophie der Freiheit“*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bd. 4a, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Traub, H. (2013). „Über Schwierigkeiten und Chancen einer Vermittlung von Philosophie und Anthroposophie im Werk Rudolf Steiners“, in: *Research on Steiner Education (RoSE)*, 4 (2). www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/162/179.
- Zajonc, A. (Juni 2012). „Wir brauchen eine Phänomenologie für unsere inneren Erlebnisse“. In *Lebendiges Denken. Von der Philosophie zur Anthroposophie. info3 Anthroposophie im Dialog*. Frankfurt: Info3-Verlag.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Bo Dahlin

Robert Rose. *Transforming criticisms of Anthroposophy and Waldorf education – Evolution, race and the quest for a global ethics*. Centre for Philosophy and Anthroposophy, UK (E-book, available from the author at robertrose1@hotmail.co.uk).

Everyone devoted to Anthroposophy and Steiner education are probably well aware of the criticisms (not to say *attacks*) that have been and continue to be directed towards these movements. One of the most serious charges against Steiner is that his teachings are basically racist, something that has been repeatedly and systematically claimed by Peter Staudenmeier (for instance 2000, 2008). Given that Steiner education has recently gained some recognition by the government in the UK, it seems that such criticisms have now become more common than they have been hitherto in that country. It is therefore quite appropriate that someone takes on the rather ungrateful task of answering such criticisms; something that all committed Anthroposophists are really obliged to do. In his E-book *Transforming criticisms of Anthroposophy and Waldorf education* Robert Rose has done a good job in showing that the charge of racism is basically unfounded. In almost 200 pages he deals in detail with many quotes from the critics and, by quoting the relevant texts by Steiner, shows how the critics distort Steiner's ideas by quoting him out of context and neglecting passages that are crucial for understanding Steiner's meaning and intention.

The book has 10 chapters. The first is an introduction to the field. The second deals with the question how to define racism: what are the criteria for justly claiming that a teaching, a theory or an ideology is racist? This question is of course of basic importance to the whole undertaking. One of the

conclusions is that for Steiner the term "race" really means very different things in different contexts (related to how the term was used in Theosophy). The following chapters then deal with the meaning of race in the different contexts that Steiner talked or wrote about: evolution (chpt 3), the ancient past (chpt 4), the present (chpt 5) and the future (chpt 6). Chapters 7 – 10 are devoted to how Steiner envisaged the overcoming of racism through individual inner development (chpt 7), social values/social threefolding (chpt 8), internationalism/cosmopolitanism (chpt 9) and education (chpt 10).

So what are the criteria for naming a theory racist? Drawing upon sociological and philosophical resources Rose comes to the following answer. A racist theory or ideology is a view that:

1. is held dogmatically irrespective of empirical evidence;
2. essentially there is only a biological meaning to the term "race";
3. includes a "principle of harm", including hate of the Other;
4. asserts that race is a universal property that necessarily denies individuality;
5. negates universal humanity;
6. claims the absolute superiority of one race over all others;
7. claims that human beings are determined exclusively by their biology and denies the self-determination of the individual.

I will comment upon these seven characteristics of racism later on. For now let us accept them, because they are obviously quite reasonable. Judged by these criteria it is clear that Anthroposophy is not a racist view of the world. Steiner did not propagate his ideas as dogmas to simply be believed in; he talked of "race" not only in a biological sense; he did not hold any "principle of harm" towards other races; he pitted human individuality *against* the outer conditioning of race (in whatever meaning of the term); the principle of universal humanity

is central to his teachings; for Steiner all races have positive as well as negative characteristics and no race has *absolute* superiority; and finally, the potential for inner self-determination, transcending one's outer social or biological conditioning, is of central significance to Anthroposophy.

This is a summary of the central message of the book, except for the basic importance that Rose, following Steiner, ascribes to education as a means to strengthen the forces of inner self-determination, the love for universal humanity, peace between nations and mutual aid and support between all peoples of the earth. However, it may be worthwhile to look a bit closer at how Rose answers some of the more specific criticisms.

Regarding race in the context of evolution, Rose points out that Steiner really wanted "to integrate a natural science understanding of the evolution of the human body with that of a spiritual science view of soul and spirit; i.e. of the evolution of consciousness" (p. 61). This means that Steiner's concept of race is wider and more complex than the mere biological understanding of natural science. This contradicts the essentially biological understanding of race common to all racist theories, including the idea that individual human beings are basically determined by the physiology of their race. Nevertheless, there is also a certain overlap between Steiner's account of human evolution and that of present day evolutionary biology. The latter envisages that various versions or species of human beings have replaced one another during the course of evolution. Steiner also does so, although he uses the term "race" instead of "species". As Rose remarks, "Even in modern science we all have strange ancestors that at one point were something like humans but also 'like' kangaroos and reptiles, but were yet not one of them" (p. 62). In other words, there is nothing racist in presuming that some "races" have to die out in the evolutionary process. In this context, what Steiner calls "race" is much more like what science calls ancient species, which are now extinct. Where Steiner differs from common science is in his theory that small groups of human beings can be more highly developed than their fellows due to their *inner soul powers*. Such soul powers may eventually express themselves also in a biological form, producing the basis for a new "race". Therefore they are not the *result* of racial/biological characteristics, which would be a racist view; rather the opposite is the case.

According to Steiner, the race concept is fully applicable only to the Atlantean epoch. The biological races of present humanity are only *remnants* of the racial differences that existed on Atlantis, and they will be gradually dissolved during this present, post-Atlantean epoch. However, critics often use quotes derived from Steiner's texts about Atlantis to prove his "racist doctrines", not considering that this period of human history is long past and that Steiner even claimed that *all* of present humanity has evolved from *one* Atlantean "race", whose nature was very different from how we think of race today. As for human evolution in the present epoch, it is better understood by concepts of culture or civilisation, even though Steiner sometimes used the term "race" for these things, due to his adoption of theosophical terminology. Thus, if Steiner sometimes talks about the flowering and decline of "races" in the present epoch, he is basically talking about cultures or civilisations, and the idea that civilisations have periods of flowering as well as of decline is common to most historians; it is not a racist doctrine.

A further important point in Steiner's thinking is that exogamy and interracial marriage is *good* from an evolutionary point of view. It will contribute to the gradual disappearing of "race" as we now understand it. According to Steiner, "this mixing of blood, which *sooner or later* takes place among *all peoples*, signifies the birth of the external understanding, the birth of the intellect" (quoted on p. 75, emphasis by Rose). A racist theory would hardly accept the mixing of races. That interracial marriage is becoming more and more frequent in our "shrinking world" seems to be fully in line with Steiner's view of the future of human evolution.

Another text that the critics often use to "prove" that Steiner was a racist, or had racist inclinations, is *The Mission of the Folk Souls*. What the critics neglect is that Steiner here very rarely speaks about *biological* differences and that he strongly emphasises that the purpose of understanding the natures of different peoples and nations is to inspire us to "unselfishly dedicate the best that is in us, our sympathy and compassion, to the well-being of all mankind" and "to call upon them [the folk souls] to work in harmonious cooperation" (quoted on p. 78). This points to the global ethics of universal humanity that Steiner was dedicated to promote and develop through Anthroposophy and its practical applications, not least in education.

Summing up this chapter, Rose distinguishes four different meanings of “race” in Steiner’s ideas about human evolution:

1. ancient extinct species;
2. biological race;
3. civilisation, or nation;
4. moral community based on ethical individualism.

So far, I have not dealt explicitly with the fourth meaning. It is related to the idea that the powers and qualities of the human soul/spirit are relatively independent of the biological nature of our bodies; hence of race in the biological sense. The stronger the human “I” or individuality becomes, the more it is able to affect its biological body. The development of the “I” is correlated with the development of ethical individualism as described by Steiner in *Philosophy of Spiritual Activity*. According to Steiner, the future of human evolution can only be understood in terms of moral communities arising as the result of individual soul developments. It is of course at this point that Steiner’s educational ideas become highly relevant, as Rose also shows in the last chapter of the book.

Thus, with Rose we can conclude that contrary to what Staudenmeier and other critics claim, biological race is for Steiner something that can and must be *transcended*. It is not a central point of his teaching; it is only one stage in the evolutionary metamorphoses of humanity. *Central* for Steiner is the moral purpose of evolution: that for each human being, “Love is the outcome of wisdom reborn in the ‘I’ of man” (Steiner, quoted on p. 80).

As I said in the beginning, Rose has done a good job in refuting the accusations of racism. Still, I would like to make some comments, not so much directed against the book as such but more towards the general situation that the book is meant to address. To start with, Rose often points to the basic distinction between “ontological” (I would rather say empirical or factual) differences between races, and moral judgments about such differences. This is important because, as he also points out, some critics today hold the view that talking about mere empirical differences is actually enough for being justly labelled a racist. From this point of view, no moral judgment about one race being “better” than the others is needed (this view is probably a consequence of a radically constructivist theory of knowledge). Rose

rejects this view, holding that a necessary criteria for a theory to be called racist is that it holds some “principle of harm”; that is, a notion that other races should be denied certain human rights or in other ways deserve worse treatment than the “superior” race. Obviously, no such “principle of harm” can be found in Steiner’s thinking, but he *does* speak about possible factual differences between races and ethnic groups.

The thing is that our present cultural situation is actually over-sensitive to the issue of racism. Therefore, many reasonable people agree with the view that even to talk about factual differences borders on racism, or is at least problematic. For instance, Howard Gardner, famous for his theory of multiple intelligences, points out that some empirical research questions, such as those about possible racial differences in intelligence(s), *are better not pursued*, “because the results of these studies are likely to be incendiary” (Gardner, 2006, p. 239). I have also heard that in medical research there is a resistance to publish findings about biological/medical differences between races, although the facts are there for anyone to see. The reason for this over-sensitivity is probably that such empirical findings, although obviously not racist in themselves, can nevertheless be used as support for racist ideologies. It is this present cultural climate that makes Steiner’s views on the purely factual differences between races problematic for some people.

Those who have studied Steiner’s ideas know that there are instances where he talks about one race/culture being more “advanced” than another, but again implying only a factual difference with no moral implications. For instance, present Western culture is according to him more advanced from a technological perspective, but it is also more materialistic; hence *not* more advanced from a “spiritual perspective”, as Rose points out (p. 75; perhaps better to say a *spiritualistic* perspective, since the technological advancement is also, ontologically speaking, spiritual in nature). As Rose points out, the possible “advancement” of one race/culture over another is never meant by Steiner in an absolute, but only in a relative sense. There are more advanced and less advanced qualities and abilities in all races/cultures. A racist ideology, on the other hand, would hold that one race is more advanced in an *absolute* sense.

However, the problem is that people with racist agendas may also use ideas of *relative* superiority.

Or perhaps it is better to talk about quasi-racism here, for the reason that many or most right wing immigration hostile political parties today are not racist in the traditional sense, at least not openly. Their official view is rather that other races or ethnic groups are OK as long as they stay in the geographical area where they belong. But they do not belong “here” because they are so different from “us”. “We” have other values than “they”. For instance, they could argue (though I have not seen it done) that “we” (Caucasians) are generally more developed intellectually/scientifically (according to mainstream standards of intellectuality), and in our culture/society such abilities are highly valued. In this relative respect it makes “us” more advanced and it makes it difficult for “us” to accommodate people who are not similarly advanced. Therefore, such people do not belong among “us” and they can live a better life in their own culture/society, where other qualities/abilities are valued. Thus, the idea that some people are more evolutionary “advanced” only in a relative sense is *also* problematic in our present cultural climate.

Another feature of Steiner’s talks/texts on racial differences that creates some problem today is that he often seems to have used the present tense although he was actually referring to the past (in most languages it is possible to talk about the past in a present tense, once you have established the time context). An example is the following, taken from one of Steiner’s lectures to the workers (p. 88 in Rose’s book):

On one side you have the black race, which is the most earthly. When it migrates to the west, it dies out. We also have the yellow race, which is midway between earth and the cosmos. When it migrates to the east, it becomes brown, attaches itself too much to the cosmos, and it dies out. *The white race is the future, it is the most spirit-building race.* When whites migrated to India, they trained the inner, poetic, artistic, spiritual culture of India. If it now migrates to the west, it will develop a spirituality that does not take so much of the inner man, but sees the outer world in its spirituality. (Italics by Rose)

If this is read and understood as talking about present or relatively recent times, it appears to express racist ideas, or at least to have racist implications.

However, as Rose painstakingly points out, the reference here is to an historical epoch long time past and the “white race” is not the present Caucasian race. But of course, critics with an anti-Steiner agenda will easily neglect the time context and can rather convincingly “prove” Steiner’s racist ideology simply by quoting him verbatim.

I have already said that Rose has done a thorough job in pointing out all the mistakes that anti-Steiner critics do when they represent his teachings as basically racist. Reasonable people will probably be convinced by Rose’s book, even if they have not read Steiner themselves. Unfortunately, however, I do not think that Staudenmeier and his colleagues will change their minds by reading this book (or any other book with the same purpose). Counterarguments are always possible to construe, if the will is there, and it certainly seems to be. The critics also seem to already be aware of many of Rose’s arguments and to have answered them, for instance – as Rose himself notes – by saying that Steiner’s propagation of universal human values was simply an unconscious contradiction to his racist ideas and that it is not uncommon for a thinker to contradict himself. Rose’s book will not silence the anti-Steiner critics, but it may at least make other people think twice before they believe them, and that is worth a lot.

References

- Gardner, H. (2006). *The development and education of mind*. Hoboken, NJ: Taylor & Francis.
- Staudenmaier, P. (2008). Race and redemption: Racial and ethnic evolution in Rudolf Steiner’s Anthroposophy. *Nova Religio*, 11 (3), 4-36.
- Staudenmeier, P. (2000). *Anthroposophy and Ecofascism*. Retrieved from <http://www.social-ecology.org/2009/01/anthroposophy-and-ecofascism-2/> [Accessed 2014-04-14].

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Maria Lyons

Johannes Rohen. *Functional Threefoldness in the Human Organism and Human Society*. Hillsdale, NY: Adonis Press, 2011.

In the chaos following the First World War, Rudolf Steiner first communicated his ideas for a social order based on the recognition of culture, politics and economics as three distinct realms of social life, each with its own special functions and operating principles. He described these functions as mirroring those of the human organism, the analogy of the nervous, respiratory-circulatory and metabolic systems perfectly capturing the qualities of separateness yet interdependence which characterise the relationship between the spheres of human society. In the human body, the different biological processes have clear locations or centres, yet each permeates the whole to form a unity. If one breaks down, or an imbalance is created by one dominating over the others, the resulting illness spreads through the whole organism. Similarly, in human society, if attention is concentrated almost exclusively on one sphere, or if one functional principle is made the basis for all social interaction, forces which ought to be nurturing and regenerative become the exact opposite.

Anatomist Johannes Rohen delves further into the details of this analogy, seeking to map out “sound functional principles such as are found in the healthy human organism” and “look at how they might function in a social context without giving rise to pathologies”. Like Steiner, Rohen’s premise is that grasping these functional principles will enable individuals to act with greater consciousness, consistency and feeling, and in this way strive to “bring more humanity into human society”. As proof of an existing pathology, Rohen points to familiar and ongoing symptoms, among them the widespread

faith in unlimited economic growth as a fix-all social policy, uncontrolled and aggressive expansion of multi-national corporations in spite of untold environmental and human costs, an interpretation of private ownership which takes no account of cooperative effort, over-reliance on government, and the diminishing freedom and independence of scientific and educational institutions.

From threefold to ninefold structures

His, however, is not a book about these problems *per se*, but rather it is a book about concepts which he believes can help us understand social phenomena more clearly. Rohen is keen to emphasise that the value of a comparison between the human and social organism lies not in any equivalence of states but an equivalence of processes. The three fundamental processes in the human body are *information exchange*, carried out by the central nervous system and sense organs, *substance exchange*, carried out by the metabolic system including the organs of movement, and (rhythmic) *transport and distribution*, carried out by the circulatory-respiratory system. The nervous system is centred in the brain or ‘upper’ region of the body while the metabolic system is centred in the abdomen and limbs or ‘lower’ region of the body. These two form a polarity, performing mutually exclusive functions which are however brought into cooperative proximity by the activity of the circulatory-respiratory system operating in the ‘middle’ region of the human body.

This same threefold structure can also be perceived in society. The cultural (also referred to as the spiritual or intellectual) sphere includes education, science, research, art and religion; the political (also referred to as the legal or rights) sphere is concerned with order, security and rights relationships between people; and the economy is concerned strictly with production, distribution and consumption. While it is not uncommon today for these realms to be distinguished between, Rohen re-iterates Steiner’s central claim that for society to be healthy the three realms must be allowed to operate with a high degree

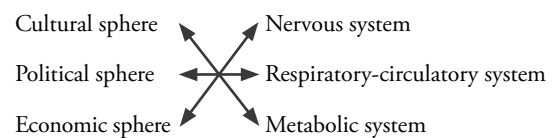
of autonomy and must be guided by principles which are inherently suited to their particular task within the social order. The concepts of liberty, equality and brotherhood, emerging in the context of the French Revolution, are presented as a clear yet still widely misunderstood articulation of this social reality. The mistake has been to assume that these principles can be realised in one unified social structure rather than three integrated ones. “Unity”, in Steiner’s words, “must derive as a *result* of different activities streaming from different directions” (Steiner, 1977, p.110).

The cultural realm is characterised by difference, i.e. difference in talents, interests, ideas, traditions, religious orientation and so on. If difference is to flourish and stimulate a vibrant, fulfilling spiritual and intellectual life, the guiding impulse for relations in this realm must be *freedom* for the individual. The political/legal realm, in contrast, is characterised by commonality. There are certain matters which all adult members of a society have a right and capacity to decide upon by virtue of our common human experience, and in which all are judged in kind. The primary concept here, therefore, is *equality*. Finally, the economic realm is characterised by mutuality. Individuals meet each other’s material needs through cooperation and consensus, as is evidenced by ever greater division of labour and collaboration across industries and nations. It is not competition, therefore, but *brotherhood* which constitutes the defining feature of all modern economic dealings.

In using the three anatomical functions to illuminate social processes and dynamics, Rohen does not ‘match up’ the spheres in the way one might initially expect. It is not the nervous and sensory system, centralised in the head/brain of the human body, which is equated with the cultural/intellectual realm of society, but rather the metabolic system. The ‘upper’ part of the social organism, in other words, is compared to the ‘lower’ part of the human organism. Since it is human thinking and ingenuity which lead to technical and labour innovations and thus economic regeneration, cultural life can be understood as that which ‘feeds’ the economy, in the same way that it is the metabolic system which provides the materials for regeneration in the body.

The nervous and sensory system, on the other hand, is equated with the processes of economic life (i.e. the ‘upper’ of the human is connected to the ‘lower’ of the social organism). The cultural and economic spheres in the social organism form

polar opposites in the same way the nervous and metabolic systems do in the human. As said, these poles interact by means of the mediating function of the circulatory-respiratory processes. In society, it is legal/political institutions which, operating in the ‘middle’ as it were, create the framework for these functions and thus preserve the “integrity and functionality of the whole”.



Rohen does not leave things at this stage, but sets out to go beyond “general comparisons” by exploring “each of these functions as differentiated entities”. It is here where things become more complicated. What he reports to have discovered is that each of the three functions, both human and social, are themselves threefold in structure and can be further divided and analogised. Not only does each function have its own ‘upper’, ‘middle’ and ‘lower’ activities, but each of these equally have their corresponding functional principle. That is to say, while the predominant principle in the cultural sphere and metabolic system may be freedom, both also entail processes which are characterised by relationships of equality and cooperation. As such, “the full picture entails a ninefold structure”, or rather, two parallel ninefold structures. Only by means of this ninefold picture, he suggests, can one arrive at a “factually convincing comparison between the human and social functional processes.”

Nervous system and economy

In Rohen’s analogy the human nervous system is compared to the economic sphere in order to illustrate the key process of *information exchange* that occurs in both. The nervous system has an ‘upper’ region, formed by the central nervous system and sense organs concentrated in the brain. This region regulates the human being’s relationship to her environment, from the simple reflex to complex actions or “reflections”. The economy likewise has three sectors: consumption, production and trade. The processes of the central nervous system are most functionally similar to the consumption (‘upper’) sector of the economic realm. It is only in this sector, according to Rohen, that *freedom* is of paramount importance. Individuals find themselves in vastly

different circumstances, have different interests, sensibilities and taste, and in choosing the products and services best suited to them they must be entirely free from coercion.

The brain and senses are organs of perception: through them the individual apprehends the external world, processes impressions, comprehends needs, formulates intentions and interacts consciously with other human beings. "It is by virtue of the central nervous system that we can 'consume' life as we please". A healthy economic system is one which represents a true picture of reality and responds to the needs and wishes of individuals. Where efforts are focused on creating or manipulating needs (to maximise profit) rather than reacting to them, through advertising and other marketing schemes, the economy represents a false picture of reality. Just as illness is caused in the body when the senses fail to convey accurate information to the brain, so the failure of the economic system to reflect factual reality leads to "aberrant behaviour" in social life.

The 'lower' region of the nervous system is the automatic nervous system, an expansive network formed in the cavities and organs of the rest of body, facilitating communication between organs. This system is equated with the production sector of economy. "The decisive factor here is the information exchange by which metabolic processes are co-ordinated and harmonized." Cooperation is the dominant function, as in economic production. Although the main aim of the economy is to produce and circulate goods, it is nevertheless dominated by structures that allow for the efficient exchange of information. Consider the intricate web of precisely timed and coordinated activities involved in the process of mass producing and distributing a car. Rather than stressing material processes, Rohen points to the "highly differentiated and mutually dependent" information-driven structures which are and can only be sustained by close cooperation.

Similarly, the automatic nervous system does not produce substances, but coordinates the organs that do. If one set of organs requires more metabolic substances, through increased physical activity, for instance, the supply to other organs is reduced, ensuring a harmonious interplay which in turn prevents illness. In economic life, if the operations of productive 'organs' are allowed to become one-sided, through a misguided commitment to the principle of freedom perhaps, the necessary balance of give

and take is upset resulting, again, in pathology from the perspective of the whole social organism.

Finally, the 'middle' region of the nervous system, the spinal cord and spinal nerves, is related to the market sector of the economy. "Just as in the human organism an act of movement is made possible by the harmonious integration of sensory and motor nerves into reflex systems, so in the economy production and consumption must be precisely attuned to each other and thus held in balance." At market, consumer and producer meet to exchange at a fair price, and for justice to prevail in all transactions, there must be *equality* between trading partners. In the 'market and distribution' system of the body, the circulatory and respiratory systems connect the head to abdominal organs, regulating the flow of energy and substances throughout the organism. In the 'middle' region of the nervous system the "closely connected afferent [sensory] and efferent [motor] neural pathways must be of equal value if, in conjunction with the metabolic system, they are to maintain functional harmony".

Life processes are thus dominated by "precise, automatic cooperation" facilitated by the motor and sensory nerves being "always functionally equal". Rohen suggests that the central connecting and regulatory function, performed in the human body by the spinal cord and brain, could be carried out in the social body by "associations" or "economic councils" along the lines of Steiner's proposals. Steiner argued that sound judgement in the economic realm is dependent on the shared perspective and consensual (contractual) cooperation of all three branches of economic activity. Councils, made up of producer, consumer and trade representatives, could be responsible for monitoring economic trends, allocating resources and harmonising consumption and production. In this way "not laws, but men" would regulate the economy "using their immediate insight and interests" (Steiner, 1972, p.17).

For this process of determining reciprocal outputs, *price* is the most crucial factor. In Steiner's terms a "true" price emerges only when both parties consider an exchange to be advantageous, that is to say, when values are commensurate. Price is thus the "barometer" which makes visible what is required in economic life as a whole. Rather than being left to the vagaries of supply and demand, prices can be regulated intelligently by individuals observing what is happening on a day-to-day basis. Price regulation

is here not intended to mean the legal requirement for consumers to spend more or less on a particular commodity, but rather the re-deployment of resources and manpower. Continuing with the measurement analogy, Steiner suggested that attempting to alter economic circumstances by tinkering with price-tags applies the same logic as one would in trying to change the temperature in a room by fiddling with the thermometer instead of tending to the fire; it changes nothing in real terms, leading to a distortion of reality and thus the “aberrant behaviour” Rohen refers to (Steiner, 1972, pp.71-96).

Steiner’s description of economic councils, which work associatively rather than competitively to ensure that prices accurately reflect economic values, clearly resonates with Rohen’s linking of the economy to the perception and consciousness organs of the human being. In making economic realities transparent to all, the responsibility for one another that is a simple fact of modern economic life also becomes transparent. No individual can act economically without having an impact on someone else, and the notion that exploitation is the preserve of the rich is exposed as nothing but a comforting illusion. Economic communities are in this way comparable not only to the consciousness but the conscience of society: “Whether I be poor or rich, I am equally an exploiter when I purchase things which are underpaid” (Steiner, 1982, p.2).

Money as life-blood

In Rohen’s analogy, the branches of government serve important mediating and regulating functions. Laws set the parameters for the activities of all spheres, as well as harmonising relations between them. “The most essential source of order and vitality in society”, however, is money, which “plays a role performed by the blood in the human organism”. Rohen argues that monetary affairs can become much more transparent if it is perceived that money has three distinct qualities, or perhaps better said, the nature of money changes according to the social context in which it is being used. Steiner termed these different types of money ‘purchase’ money, i.e. money which serves as a means of exchange in the market and derives its value from commodities produced by the economy; ‘loan’ money, which stimulates practical realisation of the insights of the cultural realm through investment and capitalisation; and ‘gift’ money, which is ‘used up’ in the funding of cultural

and other activities (e.g. education and training, care for the young, healthcare, etc.) which bring about no immediate or direct material productivity. The latter form of “unconditional advance”, of course, although de-valuing money (bringing about its ‘death’) sows the seeds for all that will sustain and re-vitalise social life in the future.

The key observation emphasised by Rohen is that money must be allowed to depreciate, that is to say, depreciation ought to be consciously built into the system to ensure that commodities and money are always balanced in value. As values are created through production, so must they be expended either when capital is re-invested in the production process (in machinery, for instance, that will produce new products enabling “naked” money to be “re-clothed” with commodity value, to use yet another metaphor), or through consumption. Just as human blood cells have a fixed lifespan and are being continually reproduced by bone marrow, money should be kept constant by this continual cycle of ‘birth’, ‘growing old’, ‘death’ and ‘rebirth’: “Its level should be determined according to the economic value creation of a particular economic region, i.e. the “fundamental store of value”, which depends on the work done, the population size and the country’s natural resources”. If money circulation mirrors the economic value of the actual goods in circulation, then money has no independent value or existence, it merely “represents the book-keeping for the productivity and income of the people using a particular currency.”

Clearly, this image is set in contrast to current practices in modern capitalist society where money has acquired value independent of commodities and thus can be traded as a commodity in its own right. Although commodities or hardware wear out, the money which once represented them not only continues to exist, but self-propagates, in the form of interest, dividends, derivatives, etc. The billions resulting from financial speculation have “no true functional relationship to economic production”. Rather than being used up through spending in the cultural sphere and on other social goods (completing the cycle), the vast sums generated on the stock market are re-invested, leading to relentless economic expansion and an unprecedented concentration of economic power, not to mention uncontrollable inflationary tendencies. Where capital resources are focused to such a great extent on improving productive infrastructures and almost

all human creative capacities are harnessed into this process, the result is a massive overdevelopment of the productive sector. Again, the analogy with the human circulatory system is invoked. In the body any overproduction of cells causes a tumour, and as more and more blood vessels are required to feed this abnormal growth, life forces are diverted from other organs and the tumour has the capacity to destroy the entire organism.

The threefold picture thus also comes into play in the description of money circulation and Rohen uses the functional principles to indicate misuses of money in the various spheres of society. Freedom is curtailed, for instance, in the cultural sphere when knowledge and information is hoarded by R&R departments of large corporations or military agencies and a large proportion of a nation's academics and scientists are pressed into the service of these secretive institutions. The abundance of information products, including promotional literature and advertising, magazines, catalogues as well as manifold forms of "mindless entertainment" are also given as evidence that money is disappearing "into a morass of senseless and superfluous production and consumption imperatives", leaving nothing for real needs.

Feeding the machine

In the productive sphere, adhering to the principle of competition rather than going with the logic of cooperation means that those who control capital have a great deal of power not only in the use of machines but over other human beings. Economic "slavery" will exist for as long as work continues to be quantified in terms of money (i.e. is tied to wages) and for as long as so many people collaborating in productive enterprises are denied, due to the near sacrosanct principle of private ownership, the right to reap the rewards of their collective effort.

In fact, Rohen points out, it is not human beings at all who are reaping the rewards of the immense wealth modern capitalist societies are blessed with. Eerily, it is *machines* which are "gobbling up" the surplus acquired through human creative energies, machines which are in a sense "earning" all that money. Across all branches of industry there is greater and greater incentive for businesses to install ever more sophisticated and costly machines. These investments are justified in terms of increasing profitability and market competitiveness, yet the

costlier the machines the more profits they absorb. The growing efficiency of machines, moreover, means that they require a greater and greater volume of work to be profitable, and as such the sector is compelled to be perpetually increasing production to meet this demand. The market is flooded with goods, many of which are not wanted or needed, or there would be neither need for such immense spending on advertising nor such waste. The most tragic absurdity is that where there is genuine demand there is often no effective demand, as more and more people, having been replaced by machines to save on wage costs, find themselves with no income. "A horrific vision of the end of this process would be a fully automated, robot-driven economy, in which human beings would be nothing more than unemployed spectators. Lacking the means to buy anything, they would be living in spiritual and material poverty in the midst of gross overproduction".

Rohen thus paints a vivid and frightening picture of a society whose members are devoting all their energy and creative capacities to sustaining a system which is leading inexorably to the total eradication of those very capacities. The only way to prevent this spiralling descent into spiritual and material poverty is to break free from the monetary paradigm in which we have become locked. He presents the functional principles, rightly applied and in the appropriate context, as a means to this end. Although not a large book, it is densely packed with images and interesting ideas which are certainly worth exploring. The core social principles that Rohen aims to communicate, however, are in places overshadowed by the detail and complexity of the analogy with the human functional processes. One wonders if it is possible or even desirable to fit everything neatly into the ninefold structure, and at times the effort to make parallels feels a little forced. Beyond that, and in spite of the author's clear acknowledgement of a hard road ahead, the notion that the threefolding/functional approach can solve all our problems and bring about "an era of social progress" can be slightly off-putting in its seeming comprehensiveness. Nevertheless, this book brings into stark focus many "rational irrationalities" permeating contemporary industrial societies and offers a set of conceptual tools for re-perceiving, and thus potentially re-shaping, the social world.

References

- Steiner, R. (1982). *Anthroposophy and the Social Question*. New York: Mercury Press.
- Steiner, R. (1977). *Towards social renewal: basic issues of the social question*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1972). *World economy: the formation of a science of world-economics*. London: Rudolf Steiner Press.

Authors of RoSE Vol. 5 No. 1

William A. Adams is a psychologist, Adjunct Professor at Chapman University College, now called Brandman University. He holds a Ph.D. in Cognitive Psychology, with a specialization in computer science from the University of Wisconsin-Milwaukee. He did a postdoctoral fellowship in perception and cognition at Cornell University. Subsequently, he taught undergraduate and graduate courses in psychology, sociology, and statistics at the University of Wisconsin, University of Maryland, and the College of Idaho.

Margunn Bjørnholt holds a cand. mag. in regional planning from the University of Tromsø, an MA in international economics from the College of Europe and a mag. art. (PhD) in economic sociology from the University of Oslo. She is Director of Policy and Social Research AS in Norway and has formerly worked at the Regional Development Fund, the National Institute of Technology, Telemark Research Institute, the Work Research Institute and the University of Oslo. She has been a visiting scholar at Emory University School of Law and GEXcel Center of Gender Excellence in Sweden. Her research interests encompass ethical banking, organisational and spatial flexibility in the public sector, management, gender equality, and work-family arrangements.

Marcelo da Veiga studied Philosophy, Literature and Pedagogy in Germany. He holds a Professorship for philosophical thinking applied to Education and Business and Administration. He did his doctorate in Philosophy and is specialised in phenomenological approaches to epistemology and anthropology. He is Rector of Alanus University of Arts and Sciences in Alfter, Germany.

Bo Dahlin was until 2012 professor of education at Karlstad University, Sweden and is a staff member at the Rudolf Steiner University College in Oslo, Norway. Bo's main research interest is philosophy of education. His empirical research has been in cross-cultural studies of conceptions of learning, based on a qualitative (phenomenographic) approach.

Johannes Kiersch studied English, History and Pedagogy in Berlin and Tübingen, and was a Waldorf teacher in Frankfurt and Bonn. Since 1973 he has participated in building up the Institute for Waldorf Pedagogy in Witten/Ruhr, Germany. For some years he has been on the board of the Bund der Freien Waldorfschulen in Germany. Publications include: *Die Waldorfpädagogik*. 11th ed. 2007 and *Fremdsprachen in der Waldorfschule*. Stuttgart 1992.

Philip Kovce studies philosophy at the Humboldt University of Berlin and conducts research at the Philosophicum in Basel. He is a fellowship holder of the German National Academic Foundation as well as a fellow at the Berlin Studies Center. In 2011 he was awarded the one-time Rudolf Steiner Prize for his study on Steiner's "Ethics of Speaking".

Maria Lyons holds a PhD in Politics and Government from the University of Kent, England. Her thesis explored the historical and ideological roots of the ongoing crisis in Western education. She currently works as a freelance researcher, specialising in the fields of educational renewal, community-building and learning disabilities.

Clive Millar: Emeritus Professor. Clive Millar was Professor of Adult Education and Director of Extra-Mural Studies at the University of Cape Town. He now leads the student research programme at the Centre for Creative Education.

Taryn Melmed: She is a B.Ed. graduate of the Centre for Creative Education. She is now teaching a Grade 2 class in a school in Cape Town.

Jessica Nell: She grew up in Johannesburg, attending Michael Mount Waldorf School. She cherished a life-long ambition to become a teacher and so moved to Cape Town to study at the Centre for Creative Education. Here she completed her Bachelor Degree in Waldorf Education and is currently the Class 3 teacher at Constantia Waldorf School, Cape Town.

Gabriella Rivera: She attended Waldorf schools for her entire education. Her subsequent training included trapeze, dance, pantomime, clowning, entertaining and music skills. She now is a B. Ed. graduate from the Centre for Creative Education in Cape Town.

Anne Sauer works with children with special needs in a Steiner School. She studied class teacher, curative education, English and gym at the Academy of Steiner education in Mannheim, Germany. She also completed an M.A. in curative education at Alanus University of Arts and Sciences in Alfter, Germany.

Alexi Silverman: She obtained a BA degree in History, Politics and Social Anthropology at the University of Cape Town, with a subsequent Honours in Social Anthropology. Fascinated by the lived intersection of theory and practice, she began teaching at Constantia Waldorf High School while studying for a B. Ed at the Centre for Creative Education. She continues to teach in the upper high school at Constantia Waldorf.

Wilfried Sommer: He is a teacher in mathematics and physics, staff member at the Teacher Training College for Steiner Education and at the Pedagogical Research Centre at Kassel. Since 2007 he is Professor at Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter, Germany.

Urs L. Tellkamp holds an MA and a PhD in Social Sciences, and has worked in different professional areas for almost two decades. He has experience in teaching Philosophy, German language and Politics. He is also a Steiner school teacher, who enjoys the challenge of working with Upper school learners. Besides teaching, he is carrying out a postdoctoral project related to political philosophy.

Hartmut Traub (Ph.D.) is head of Social Science at the Centre for Practical Teacher Education in Essen, and president of the Scientific Advisory Board of the International Gottlieb Fichte Society. He has lectured in applied philosophy at the universities of Duisburg-Essen, Siegen, and Alanus in Alfter. He studied sociology, theology and philosophy in Bochum, Essen and Duisburg, and is the author and editor of books and articles on the teaching of philosophy and on German Idealism.

Renatus Ziegler is born in Basel 1955. He studied mathematics and theoretical physics at the Federal Institute of Technology (ETH Zürich) and made his PhD at the University of Kassel, Germany, in Geometrical Mechanics, 1985. During 1985-1987 he was visiting assistant professor in the USA, 1987-2001 researcher and lecturer at the Mathematical-Astronomical Section of the Goetheanum in Dornach, Switzerland. Since 2001 he works at the Verein für Krebsforschung, Arlesheim, Switzerland, in clinical research and pharmaceutical quality assurance. In addition to numerous papers (see www.reinesdenken.ch) his books include "Platonische Körper" (2012), "Projective Geometry and Line Geometry" (2012), "Intuition und Ich-Erfahrung: Erkenntnis und Freiheit zwischen Gegenwart und Ewigkeit" (2006).