

Zur Anthropologie der Waldorfpädagogik¹ - Ein bewusstseinsphänomenologischer Zugang

Johannes Wagemann

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft

ZUSAMMENFASSUNG. Traditionell stimmungsbildend in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Waldorfpädagogik wirkte bisher überwiegend das von Heiner Ullrich nochmals auf den Punkt gebrachte Diktum einer „bemerkenswerten Praxis und dubiosen Theorie zugleich“ (Ulrich, 2015, S. 173). Anknüpfend an Albert Schmelzers kritische Replik (Schmelzer, 2016) behandelt der vorliegende Beitrag die pädagogisch-anthropologische Dimension dieses Spannungsfeldes. In historisch-systematischer Absicht werden zunächst anthropologische Reflexionsniveaus bzw. Forschungshaltungen unterschieden, welche in „positive“ (dem Menschen bestimmte Merkmale zuschreibende) oder „negative“ (sich eines geschlossenen Menschbildes enthaltende) anthropologische Entwürfe münden. In der kritischen Diskussion dieser Ansätze wird deutlich, dass ihre innere Widersprüchlichkeit und apodiktische Gegenüberstellung zur Entwicklung eines weiteren, integrativen Reflexionsniveaus herausfordern. Ein solches wird in der ihrer selbst prozessual bewusstwerdenden Selbstbeschreibung des Menschen benannt und methodisch mit einer bewusstseinsphänomenologischen Forcierung und Kultivierung der innermenschlichen Perspektive begründet. Indem alltägliche Bewusstseinsprozesse zunehmend bewusst vollzogen, reflektiert und beschrieben werden, lässt sich der anthropologische Kern der Selbstbeschreibung freilegen. Von hier aus wird anhand exemplarischer introspektiver bis meditativer Beobachtungsfolgen die der Waldorfpädagogik und ihrem Entwicklungsmotiv zugrundeliegende Wesensgliederkunde entwickelt und im Kontext anderer anthropologischer Konzeptionen diskutiert.

Keywords: Positive/negative Anthropologie, prozessuale Selbstbeschreibung, Bewusstseinsphänomenologie, Seinsschichten, Wesensgliederung.

ABSTRACT. Once again, the mainstream reception of Waldorf pedagogy in educational science has been condensed in Heiner Ullrich's dictum of a 'remarkable practice entangled with dubious theory' (Ullrich, 2015, S. 173). The present article, taking up Albert Schmelzer's critical response to Ullrich (Schmelzer, 2016), deals with the pedagogical-anthropological dimension of this field of tension. Initially, with a historical-systematical intention, anthropological levels of reflection or research attitudes, respectively, are distinguished which are leading to 'positive' conceptions (claiming certain anthropological features) or 'negative' conceptions (abstaining from any codified idea of humankind). The critical discussion of these accounts shows that their inner contradictions and apodictic confrontation challenge the development of a new, integrative level of analysis. This could be designated as a methodical way of human self-description which processually becomes aware of itself by enhancing and cultivating the first-person perspective. Through performing, reflecting and describing everyday routines of consciousness (cognition, perception, etc.) increasingly aware, the anthropological core of self-description could be exposed. From here, on the basis of exemplary introspective or meditative observation series, the concept of

1. Dieser Aufsatz basiert auf einem am 21.10.2016 an der Alanus Hochschule in Alfter anlässlich der Tagung „Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven“ gehaltenen Vortrag.

the essential layers of the human being underlying Waldorf pedagogy and its developmental motive are developed and discussed in the context of other anthropological approaches.

Keywords: Positive/negative anthropology, processual self-description, consciousness phenomenology, layers of reality, essential layers of the human being.

1. Anthropologische Reflexionsniveaus

Die Grundfrage der Anthropologie „Was ist der Mensch?“ ist zu verschiedenen Zeiten stets unterschiedlich beantwortet worden – bis in unsere Tage, in denen sich die Philosophen zunehmend jeder Antwort enthalten. Denn alle möglichen Antworten, so scheint es, sind bereits gegeben worden ohne zugleich eine nachhaltige Zufriedenheit bei den Fragenden befördert zu haben. Zu sicher war man sich, was der Mensch eigentlich sei – von Natur aus gut (Rousseau, 1755/1998) oder böse (Kant, 1792/2003), Maschine oder wandelnde Pflanze (La Mettrie, 1748/1990), ein werkzeugmachendes Tier (Johnson, 1824) oder sich durch seine Sprache vom Tier absetzendes Wesen (Herder, 1772/2016). Gegenüber solchen und allen weiteren Versuchen, bestimmte Wesenszüge oder Einzelaspekte des Menschen als ‚positiv‘ gegeben aufzuweisen, konstatiert Michael Wimmer:

„Anthropologie ist also nach ihrer Kritik nicht mehr als positive oder gar normative Wissenschaft möglich, weder als Integrationswissenschaft noch als philosophische Anthropologie, sondern nur noch als Dekonstruktion der Denkstruktur, in der sie sich [...] selbst diskreditierte. Die Frage nach dem Menschsein ist gewissermaßen zum Schweigen gebracht worden durch die Antworten der Humanwissenschaften, so dass es nicht einfach nur darum gehen kann, die Frage noch einmal zu stellen, sondern sie anders zu stellen.“ (Wimmer, 1994, S. 127/8).

Anders gesagt: Es gab zu viele, jeweils wohlbegründete und empirisch belegte, sich aber durchaus auch widersprechende Antworten, um Klarheit zu gewinnen und jede der Antworten forderte andere ethische Konsequenzen, mithin auch andere pädagogische Leitideen. Ist der Mensch von Natur aus gut, so ist er in pädagogischen Provinzen vor allzu früher Vergesellschaftung und ihren Gefährdungen zu schützen. Ist er von Natur aus böse, muss er lernen sich an der Richtschnur des kategorischen Imperativs zu orientieren, um sich erst zu einem kompatiblen Glied der menschlichen Gesellschaft zu machen. Was es pädagogisch zu fördern, was es zu vermeiden gilt, folgt unmittelbar aus dem favorisierten anthropologischen Prinzip bzw. Ideal. Da dieses aber jeweils nur eine Antwortmöglichkeit im Verhältnis zu vielen anderen darstellt, also *keineswegs natürlich und eindeutig gegeben ist, steht der wie auch immer beschaffene oder zu erstrebende homo idealis* stets in der Gefahr, zur ideologischen Norm erhoben, verabsolutiert zu werden.

Hier setzt die von Wimmer erwähnte Kritik an, denn sobald eine Norm etabliert ist, gibt es auch die Normabweichung, welche den Abstand vom jeweiligen pädagogischen Erfolgsziel markiert. Dann liegt es auch nahe, die individuelle Abweichung des Edukanden vom Ideal im Sinne eines Sollwert-Istwert-Vergleichs zu verobjektivieren und schließlich mit Hilfe geeigneter Messmethoden verfügbar zu machen, wie dies auch im wirtschaftlichen Bereich (Controlling) oder in der Kybernetik und Regelungstechnik (rückgekoppelter Regelkreis) üblich ist. Tatsächlich findet sich dieses Prinzip im sogenannten ‚programmierten Unterricht‘ (der neuerdings durch E-Learning eine Renaissance erlebt) und dem Lernziel-Paradigma wieder². Neben der verkürzenden Reduktion der sich entwickelnden Individualität des Kindes oder Jugendlichen und seiner Lebenswelt auf messbare Parameter kann das Prinzip der pädagogischen Normierung natürlich auch in Form ethisch-moralischer Grundsätze und Regeln ausbuchstabiert werden (z. B. antiautoritär vs. autoritär). In beiden Fällen, quantitativ wie qualitativ, besteht die Gefahr, dass individuelle Abweichungen des Edukanden, aber auch pädagogischer Prozesse bzw. Ausrichtungen von einer wie auch immer definierten Norm als defizitär bewertet werden und schließlich zu sozialer Ausgrenzung und Dehumanisierung führen (Liebau, 2013).

Gegen solche Konsequenzen einer ‚positiven‘ pädagogisch-anthropologischen Haltung, die sich auf bestimmte idealtypische Eigenschaften, Prinzipien und normierte Parameter fokussiert, hat sich

2. Das Lernziel-Paradigma wurde zwar unlängst mit Hilfe des neuen Modebegriffs der ‚Kernkompetenz‘ umformuliert, wobei aber fraglich ist, ob sich dadurch etwas an der skizzierten pädagogisch-didaktischen Haltung geändert hat (vgl. Krautz, 2009).

seit den 1990er Jahren die sogenannte ‚negative‘ Anthropologie formiert. Sie wird auch als ‚historische‘ Anthropologie bezeichnet, da sie einerseits bezüglich aller bisherigen anthropologischen Paradigmen und ihren meist impliziten pädagogischen Implikationen auf eine kritisch-reflexive Distanz geht, indem sie deren Geschichtsgebundenheit und damit Relativität aufzeigt. Andererseits betont sie zugleich die „Geschichtlichkeit und Kulturalität der Perspektiven der anthropologischen Forscher“ sowie der expliziten Diskurse über die jeweiligen Sichtweisen und Paradigmen (Wulf, 2009, S. 9) – und damit schließlich auch die Relativität ihrer eigenen Position. Aus dieser doppelten Historizität und der damit verbundenen Pluralität und Variabilität pädagogischer Menschenbilder folgt, „dass sich unter modernen Bedingungen keine Pädagogik mehr denken lässt, die sich auf ein einziges, geschlossenes Menschenbild beziehen oder gar aus einem solchen deduzieren ließe“ (Liebau, 2013, S.2). Vielmehr kann in methodischer Enthaltbarkeit nur noch von einem „bildlose[n] Bild‘ des Menschen“ gesprochen werden, „das sich durch mehrere strukturelle anthropologische Dimensionen auszeichnet, die als notwendige Bedingungen und prinzipielle Möglichkeiten des Menschseins begriffen werden können“ (Zirfas, 2004, S. 34). Zirfas (2004) diskutiert als solche Dimensionen z. B. Liminalität, Temporalität, Korporalität, Kulturalität, Sozialität und Subjektivität.

Diese ‚negative‘, zugleich auch offene und dadurch eher dialogfähige Haltung einer pädagogischen Anthropologie lässt sich wiederum einer differenzierten, nämlich ‚negativen‘ bzw. dekonstruktiven wie auch ‚positiven‘ bzw. konstruktiven Kritik unterziehen. Zunächst ist festzustellen, dass auch die (vermeintliche) Abstinenz von jedem expliziten Menschenbild unfreiwillig, nämlich durch das eigene methodische Verhalten, doch wiederum ein solches beinhaltet. Denn das Reden darüber, was der Mensch sei oder eben auch nicht sei, ist ja auch immer ein selbstbezügliches Reden über den Redenden und verdichtet sich im Fall der ‚negativen‘ Anthropologie zum Stimmung bildenden Subtext eines ‚*homo autocriticus*‘. Das erinnert etwas an die unfreiwillige Selbstironie des Begründers des Positivismus, Auguste Comté, der das *einzig Absolute* darin sah, dass alles *relativ sei*³. Oder frei nach Paul Watzlawik – „man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawik et al, 1969, S. 53) – : auch als distanzierter anthropologischer Forscher kann man nicht kein Menschenbild haben. Dekonstruiert und relativiert man im Bemühen wissenschaftlich gesichert und ethisch-politisch korrekt zu sprechen vor allem das, was andere in ‚positiver‘ Absicht über den Menschen gesagt haben, kann man diesen letztlich nur noch als den *Anderen*, schlechthin Fremden, weil sich selbst Dekonstruierenden und dabei in allen möglichen, historisch kontingenten Facetten Schillernden sehen. Diese Tendenz zur Selbstauflösung der ‚negativen‘ Anthropologie und ihres postmodernen ‚Menschenbildes‘ mündet allzuleicht in eine resignativ-melancholische Haltung, die sich z. B. in der empfundenen „Bruchstückhaftigkeit und Unwesentlichkeit des Menschen“ (Brinkmann, 2004, S. 93) einen deutlichen Ausdruck verschafft. Das provoziert allerdings die unvermeidliche Frage nach den Konsequenzen dieser Einstellung für die pädagogische Praxis⁴. Welche pädagogische Wirkung hätte es (oder hat es tatsächlich), Kindern oder Jugendlichen, ihrer spontanen Lebensfreude und Begeisterungsfähigkeit, aber auch ihren existenziellen Fragen und Nöten, ihrem Wunsch nach Orientierung, in der Haltung eines zur ‚Unwesentlichkeit‘ degenerierten, nur fragmentarische Aspekte reflektierenden ‚Bildes‘ zu begegnen?

Indes lässt sich die Negativität dieses anthropologischen Ansatzes auch positiv wenden, indem ihre Offenheit für „das Andere der Rationalität“ (Böhme & Böhme, 1985) in den Blick kommt. Versteht man das kritische Projekt der ‚negativen‘ Anthropologie vor allem als Hinterfragung einer einseitigen Rationalitäts-Herrschaft, so treten aus deren Schatten auch andere menschliche Dimensionen wie Leiblichkeit, Subjektivität, Emotionalität, Phantasie, Kreativität und Sozialität hervor, die in den klassischen ‚positiven‘ Anthropologien oftmals vernachlässigt wurden. Gegenüber den in pädagogisch-praktischer Hinsicht ambivalenten, vielleicht sogar kontraproduktiven Merkmalen wie Endlichkeit, Fremdheit und Bruchstückhaftigkeit deuten diese Dimensionen eigentlich auf eine ganzheitliche und integrative Sicht, wodurch auch Bezüge zur Waldorfpädagogik möglich werden (vgl. Schieren, 2016). Allerdings werden – konsequenter Weise – auch diese ‚positiven‘ Merkmale im Duktus der ‚negativen‘, also letztlich nur als fragmentarisch-kontingente

3. „Tout est relatif; voilà la chose absolue.“ (Comte, 1816-28, S. 71)

4. „Ganz offensichtlich besteht eine Distanz zwischen pädagogischer Anthropologie und pädagogischer Praxis. Die anthropologischen Begriffe gehen nicht über in die konkreten Belange des Unterrichts und Erziehens. Sie bewegen sich im Felde des Theoretischen, von dem der Übergang zu dem der Erziehungswirklichkeit kaum gelingt.“ (Kranich, 1999, S. 10).

Aspekte gesehen, was die ‚negative‘ Anthropologie in eine gewisse Nähe zur ‚negativen‘ Theologie rücken lässt. Auch die ‚negative‘ Theologie (z. B. bei Meister Eckhart) scheut sich ihrem Gegenstand (Gott) einzelne, immer schon anthropomorph kontaminierte Attribute wie ‚Güte‘ oder ‚Weisheit‘ zuzuschreiben, da dies seiner absoluten Transzendenz zuwiderlaufe. In dieser schon von Derrida bemerkten „Strukturanalogie zur Dekonstruktion“ – die er freilich wiederum zu dekonstruieren versuchte (Kim, 2004, S. 71) – scheint sich ein impliziter, dafür aber um so stärkerer Glaube der ‚negativen‘ Anthropologie an den Menschen auszudrücken, dessen ‚Wesen‘ und ‚Würde‘ eben nicht durch einzelne ‚positive‘ Attribute vollumfänglich zu erfassen ist. Diese paradoxe, weil im Unbestimmten und Offenen verbleibende ‚Positivität des Negativen‘ lohnt es bezüglich weiterer anthropologischer Reflexionsniveaus im Blick zu behalten.

Zusammenfassend lassen sich ‚positive‘ und ‚negative‘ Anthropologien dahingehend diagnostizieren, dass sie einerseits eine zu große Nähe, andererseits eine zu große Distanz zur anthropologischen Relevanz ganzheitlicher Zusammenhänge haben. Entweder wird unkritisch oder überkritisch mit ‚positiv gegebenen‘ Bestimmungsmerkmalen des Menschen umgegangen, womit die Frage entsteht, ob eine weitere, beide Positionen vermittelnde bzw. steigernde pädagogisch-anthropologische Haltung möglich sei, die gleichermaßen die Einseitigkeiten eines absoluten oder essentialistischen Menschenbildes wie auch eine relativistische Fragmentierung des Menschen vermeidet. Weil es, wie von negativ-anthropologischer Seite zurecht bemerkt, keine außermenschliche Perspektive gibt, von der aus ein neutraler und absoluter Blick auf den Menschen möglich wäre, bleibt angesichts der Ambivalenz der skizzierten Reflexionsniveaus nichts anderes übrig, als die innermenschliche Perspektive radikal zu forcieren bzw. zu kultivieren. Distanziert betrachtet lässt sich nicht abstreiten, dass das einzig ‚Sichere‘ am Menschsein seine Unsicherheit bzw. Unbestimmtheit darstellt (vgl. Zirfas, 2004, S. 37/38). Zugleich stellt sich der Mensch aber auch als das einzige Wesen dar, das sich in umfassender Weise selbst bestimmen und damit seiner Entwicklung eine eigene, sich seiner selbst versichernde Richtung geben kann. Somit lässt sich mit der *Selbstbestimmung des Unbestimmten* ein weiteres, hypothetisches und zunächst recht formal anmutendes Reflexionsniveau benennen, dessen erste Konkretisierung in der folgenden Differenzierung liegen könnte: Anthropologie ist unausweichlich eine Form menschlicher Selbstbeschreibung – wobei hier nun der resultative und der prozessuale Aspekt zu unterscheiden sind. Prozessual können wir vom jeweiligen Akt der Selbstbeschreibung sprechen, der offenbar nötig ist, um zu Resultaten der Selbstbeschreibung, z. B. Prinzipien, Dimensionen oder Einzelmerkmalen mit holistischem („positivem“) oder partikularistischem („negativem“) Charakter, zu gelangen. Eine in diesem Sinne differenzierte und damit auch potenziell integrative Anthropologie würde sich nicht auf die spezifischen Resultate ‚positiver‘ oder ‚negativer‘ Anthropologien beschränken, sondern explizit nach dem sich selbst Beschreibenden und darin Erhellenden, sozusagen dem *homo auto-lucidans* suchen. Diese radikale Wende zur mentalen Selbstaktivierung und einem entsprechenden, im prozessualen Sinne selbstbezüglichen Reflexionsniveau erfordert allerdings einen Methodenwechsel in der anthropologischen Forschung. Da es, wie gesagt, weder um eine Fortsetzung postmoderner Selbsterlegung noch um einen Rückfall in naive Wesensbestimmungen gehen kann, muss die Frage nach dem Menschsein, Wimmers obiges Votum aufgreifend, *vor allem methodisch anders* gestellt werden (s.o., Wimmer, 1994, S. 127/8).

2. Bewusstseinsphänomenologische Grundlegung

Einen Vorstoß in methodisches Neuland stellt die Anthropologie der Waldorfpädagogik bzw. Rudolf Steiners anthroposophische Menschenkunde dar. Dass dies bisher oft anders eingeschätzt worden ist, liegt an einem verständlichen, gleichwohl aufklärbaren Missverständnis. Die erziehungswissenschaftliche Sicht auf Steiners Menschenkunde hing bisher noch meist an ihrer Inhaltsseite, also an ihren anthropologischen Resultaten wie z. B. Steiners Darstellungen von Wesensgliedern mit bestimmten Eigenschaften und Entwicklungsgesetzen fest. Von daher wurde sie von außen als eine antiquierte Form positiver Anthropologie wahrgenommen, die aufgrund ihres scheinbar absoluten Wahrheitsanspruchs nicht diskutabel sei (z. B. Prange, 2000). Beschäftigt man sich etwas genauer, eben auch von methodischer Seite, mit der Waldorfpädagogik und ihren Erkenntnisgrundlagen (Wagemann, 2016), so wird deutlich, dass es Steiner weder um eine autoritative noch argumentative Begründung eines bestimmten Menschenbildes geht, sondern um eine jeweils individuelle Befähigung der pädagogisch Denkenden und Tätigen zur eigenständigen Beobachtung

anthropologisch relevanter Phänomene, Relationen und Entwicklungsbedingungen. Diesem methodisch ‚Anderen‘ der Waldorfpädagogik wurde bereits versucht durch eine *heuristische Auffassung* der von Steiner geprägten Begriffe entgegen zu kommen (Rittelmeyer, 2011; Kiersch, 2011). Das ist sicher ein Schritt in die richtige Richtung, erscheint mir in der anthropologischen Debatte aber zu kurz gegriffen, weil damit zwar die pädagogische Praxis kontextualisiert und belebt werden kann, aber keine wissenschaftliche oder wissenschaftstheoretische Fundierung der Waldorfpädagogik zu erreichen ist. Denn zum einen lassen sich mit einer auf pädagogische Kunstfertigkeit gerichteten Heuristik natürlich die Begriffe und Aspekte aller möglichen ‚positiven‘ Anthropologien rechtfertigen: Man braucht nur eine passende Perspektive einzunehmen und wird entsprechende Phänomene finden. Hier gerät eine bloß heuristische Haltung also leicht in die Relativitätsfalle der ‚negativen‘ Anthropologie ohne zugleich über deren abgeklärte Reflexivität zu verfügen. Zum anderen spielt Heuristik im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zwar eine notwendige, aber stets vorläufige Rolle eines hypothetisch-pragmatischen Herumprobierens, der theoretischen Flickschusterei ohne tiefere Einsicht in einen strukturellen Zusammenhang. Einsicht in grundlegende anthropologische Strukturen wird aber von Steiner beansprucht und gefordert und sollte konsequenterweise auch im Interesse waldorforientierter anthropologischer Forschung liegen. Zu unterscheiden ist also zwischen der offenen und entwicklungsorientierten (insofern auch heuristischen) Haltung der pädagogisch Tätigen und dem darüber hinaus gehenden Anspruch einer wissenschaftlichen Suche nach strukturellen Zusammenhängen in der pädagogischen Anthropologie.

Das erwähnte Missverständnis bezüglich einer ergebnisorientierten Auffassung der waldorfpädagogischen Anthropologie lässt sich auch durch die von Jean Gebser aufgewiesene Gefahr einer Verwechslung der Begriffe „prä-rational“ und „post-rational“ illustrieren (Gebser, 2010) ⁵. Statt alles auf den ersten Blick als nicht-rational Erscheinende – dazu zählt auch Steiners Menschenkunde – als schlechthin prä-rational bzw. vorwissenschaftlich zu diskreditieren, eröffnet die hier verfolgte methodisch-prozessuale Wende die Perspektive auf eine post-rationale *Sicht des Menschen*. Diese entfernt sich nicht leichtfertig vom bewährten und sicheren Boden der Rationalität, sondern durchdringt diesen erst mit einem zustandsförmig erweiterten und zugleich beobachtend zugeschärften Bewusstsein – und sichert ihn damit erst richtig ab. Diese *Sicht des Menschen*, zunächst in Person des Forschers, erschöpft sich nicht im (einseitig fixierten oder beliebig fragmentierten) rationalen Blick auf das (Schein-) Objekt Mensch, sondern bezieht dessen Voraussetzung einer subjektseitigen Prozessualität empirisch mit ein und versucht so zum existenziellen Akt, also dem anthropologischen Kern der Selbstbeschreibung vorzudringen. Diese je individuell zu realisierende, damit aber schon eine universelle Perspektive eröffnende Sichtweise sollte hinsichtlich der Struktur ihrer Befunde ebenso intersubjektiv kommunizierbar und übersubjektiv darstellbar sein, wie dies sonst von Einsichten mit wissenschaftlichem Anspruch auch verlangt wird.

Tatsächlich finden sich die Ansätze zu einer methodisch erweiterten Erschließung von Steiners Menschenkunde bereits in dessen erkenntniswissenschaftlichen Grundwerken (Steiner, 1924, 1892, 1918). Deren Aufarbeitung und Weiterentwicklung in Herbert Wizenmanns Strukturphänomenologie (1983) sowie entsprechende Brückenbildungen zu akademischen Disziplinen wie der philosophischen Phänomenologie und der Philosophie des Geistes, der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie sowie der Introspektions- und Meditationsforschung ermöglichen eine zeitgemäße bewusstseinsphänomenologische Grundlegung der waldorfpädagogischen Anthropologie (Wagemann, 2011, 2016; Weger & Wagemann, 2015a/b; Weger, Meyer & Wagemann, 2016). Diese wird hier im Folgenden ohne Rekurs auf die von Steiner geltend gemachten Ergebnisse esoterischer Erkenntnisformen dargestellt, ist mit diesen aber strukturell kompatibel und wird exemplarisch anhand von introspektiven bzw. meditativen Beobachtungsfolgen entwickelt.

5. Eine entsprechende Unterscheidung findet man bereits bei Steiner (1917/1983): „Würde dies mehr berücksichtigt, so würde man erkennen, dass die Anthroposophie nicht nur die eine Seite hat, welche man gewöhnlich als eine mystische bezeichnet, sondern auch die andere, durch die sie nicht zu einer weniger wissenschaftlichen Forschung führt als die Naturwissenschaft, sondern zu einer mehr wissenschaftlichen, die eine feinere, methodischere Ausarbeitung des Vorstellungslebens erforderlich macht als selbst die gewöhnliche Philosophie.“ (S. 149).

2.1. Leib – Seele – Geist *reloaded*

Die Empirie einer anthropologisch fundierenden Selbstbeschreibung beginnt mit der selbstreflexiv beobachtenden Vergewisserung des aufgrund von mentaler Eigentätigkeit Erscheinenden in konkreten Bewusstseinsvorgängen. Im Prinzip kann jeder beliebige Bewusstseins- bzw. Bewusstwerdungsvorgang als exemplarischer ‚Datenrohstoff‘ herangezogen werden. Wird die forschende Aufmerksamkeit auf den prozessual-genetischen Charakter von selbsterlebten Bewusstseinsphänomenen gerichtet, so lassen sich – unabhängig von ihrer nachträglichen perzeptiven, kognitiven, volitiven, emotionalen usw. Einordnung – zwei grundsätzliche und komplementäre Formen von mentaler Aktivität unterscheiden (Steiner, 1918; Witzenmann, 1985). Unabhängig davon, was meine jeweilige, in den Fokus der forschenden Aufmerksamkeit gerückte Aufmerksamkeit wecken mag, wird deutlich, dass ich diese zum Teil in einer mehr hervorbringend produktiven und teilweise mehr in einer zurückhaltend rezeptiven Form ausübe. Im ersten Fall erlebe ich mich als aktiv suchend und dabei möglichen Sinnzusammenhang produzierend mit dem Aufmerksamkeitsziel verbunden (ohne dass dieses schon einen gegenständlichen oder verbalisierbaren Charakter haben muss), im zweiten erfahre ich mich isoliert im unverbundenen, konfrontativen Gegenüberstehen in Bezug auf ein als fragmentarisch, vorläufig und fremd empfundenen Aufmerksamkeitsziel⁶. Im ersten Fall gelangen wir selbst- und weltbildend mitten ins Erleben eines einheitgebenden Zusammenhangs, im zweiten fallen wir gerade aus dem Zusammenhang heraus und geraten an seine Grenze der Selbst- und Weltauflösung. Mit hinreichend wacher, intensiver und genauer Besinnung wird jeder Mensch das Auftreten bzw. Ausüben dieser beiden Grundformen mentaler Aktivität bestätigen können. Ein literarisches, durch die Übersteigerung ins Pathologische besonders anschauliches und drastisches Beispiel entsprechender Bewusstseinszustände gibt Hugo von Hoffmannsthal in seinem *Brief des Lord Chandos an Francis Bacon* (Hofmannsthal, 1991).

Wesentlich für unsere Untersuchung ist hier zunächst die elementare Beziehung zwischen der eigenen mentalen Tätigkeitshaltung und dem dadurch jeweils bedingten Bewusstseinszustand. Unter normalen Umständen handelt es sich allerdings nicht um länger anhaltende Zustände, die man gemächlich betrachtend unter die Lupe nehmen könnte, sondern um ephemere, zunächst nur flüchtig bemerkbare Durchgangsphasen in der Vergegenwärtigung irgendwelcher Gedanken oder Gegenstände. Jedoch lässt sich durch eine fortgesetzte und präzise Untersuchung dieser Phänomene nachweisen, dass und wie die Bildung alltäglicher Bewusstseinsinhalte entscheidend von unserem eigenen mentalen Verhalten mitgeprägt ist (Weger & Wagemann, 2015a/b). Insbesondere vor dem Hintergrund einer anthropologischen Betrachtung lässt sich damit die Forderung einer im ‚negativen‘ Sinne voraussetzungslosen Selbstbeschreibung erfüllen – die dennoch zu phänomenologisch ‚positiven‘ Merkmalskomplexen bzw. Dimensionen führen kann. Denn wenn wir uns fragen, wie sich die aufgrund mentaler Tätigkeit (Hervorbringen, Zurückhalten) einstellenden Phänomene (Zusammenhang bzw. Begriff, Zusammenhanglosigkeit bzw. Wahrnehmung) anthropologisch verorten lassen, wird deutlich, dass zunächst drei funktionale Dimensionen oder Bereiche zu unterscheiden sind.

Diese anthropologischen Funktionsbereiche ergeben sich durch die phänomenologische Unterscheidbarkeit der eigenen, mentalen Aktivitäts- und Aufmerksamkeitszustände von ihren jeweiligen Zielphänomenen, wie im Folgenden zu erläutern ist. Da ich mich zum einen bewusst dazu entschließen kann, z. B. über Heptapoden, den goldenen Schnitt oder worüber auch immer nachzudenken oder, trotz der durch die Erwähnung dieser Worte gegebenen Anregung, es nicht zu tun, also entweder produktiv Gedanken zu bilden oder mich davon zurückzuhalten, wird klar, dass meine mentale Aktivitätsorganisation nicht identisch mit diesen (oder beliebigen anderen) Begriffsinhalten sein kann. Selbst mit dem Begriff ‚mentale Aktivitätsorganisation‘ ist deren existenzielle, potenziell selbstreflexive Ausübung nicht identisch, da sie ja bereits wirksam gewesen sein muss, bevor ich diesen Begriff erfolgreich bilden konnte. Diese insoweit plausible, ansonsten theoretisch aber nicht ableitbare, vielmehr nur introspektiv bzw. meditativ aufweisbare Unterscheidung von individuellem *Denkakt* und universellem *Denkinhalt* (Witzenmann, 1983) lässt sich auch anhand der gleichermaßen eingängigen wie auch ideologisch vorbelasteten Ausdrücke Seele und Geist fassen. Entscheidend sind hier freilich nicht die verwendeten Worte, sondern das auf eigener Introspektion

6. Bereits hier kann man sich an die zuvor charakterisierten Denkstile ‚positiver‘ und ‚negativer‘ Anthropologie erinnern fühlen. Womöglich lassen sich diese als Priorisierung komplementärer mentaler Aktivitätsformen begreifen.

bzw. Meditation basierende Einsichts- bzw. Beziehungserlebnis zwischen mentaler Innenraumbildung und Aktivitätsentfaltung auf der einen, realitätskonstitutiver Sinnstruktur auf der anderen Seite (Weger & Wagemann, 2016). Damit kommt eine nicht-essentialistische, weil bewusstseinsphänomenologisch fundierte Unterscheidung und Relationierung von *Seele* und *Geist* in den Blick.

Zum anderen ist zu fragen, in welchem Verhältnis unsere zurückhaltende, rezeptive und reaktive mentale Aktivitätsform zu ihrem zusammenhanglos-fremdartigen, partikularistisch-eingegrenzten Aufmerksamkeitsziel steht. Wann immer es um das Brennen einer Frage, das Drängen eines Problems, die Not einer Krise oder Aversion gegenüber Fremdem geht, liegt der eigentliche Stachel gerade in dem Ungelösten, der Lücke oder Bruchlinie, die sich im sonstigen Zusammenhang geltend machen, die uns als solche ungerufen entgegnetreten und umtreiben. Gerade das von jeglichem Zusammenhang Entblößte kann ich aber nicht willentlich hervorbringen, sondern muss es auf meinem „Lebenswege schlechterdings erwarten“ (Steiner, 1918, S. 180) – womit sich die Frage nach seinem anthropologischen Ursprung erhebt. Im Gegensatz zu dem von uns bewusst und proaktiv hervorbringbaren Denken ist damit ein Organisationsbereich angesprochen, der unabhängig und autonom von unseren Bewusstseinsakten und deren Inhalten fungiert. Dabei kann es es sich nur um die physiologischen Prozesse unserer Leibesorganisation, insbesondere des Sinnes-Nervensystems handeln, deren Funktionalität in dieser Hinsicht als dekomponierend, das heißt mentalen Zusammenhang ausschließend bzw. abbauend, zu charakterisieren ist (Steiner, 1919; Witzmann, 1986; Wagemann 2010)⁷. Die Leibesorganisation als „Geistvernichtungsorgan“ (Schieren, 2016, S. 152) stellt die notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung der Möglichkeit eines ‚Geist-Errichtungsorgans‘ dar, wie es im vorhergehenden Abschnitt als entwickelbare Beziehung zwischen Denkakt und Denkinhalt angedeutet wurde. Denn was sich bewusstseinsphänomenologisch zeigt, wenn sich unsere mentale Aktivität gerade in einem zurückhaltenden, krisenhaften Zustand befindet, kann nur als unbestimmtes, zusammenhangloses Chaos von begrifflich nicht unterscheidbaren Einzelheiten beschrieben werden. Dieses distanzierte Gegenüberstehen mentaler Aktivität bezüglich ihres Aufmerksamkeitsziels, das Witzmann als Relation von *Denkblick* und *reiner Wahrnehmung* bezeichnet, kann anthropologisch als Unterscheidung von *Seele* und *Leib* aufgefasst werden.



Abb. 1: Bewusstseinsphänomenologische Fundierung der Dreigliedrigkeit

Die bisherige Darstellung zusammenfassend ist nochmals zu betonen, dass es sich bei dieser dreifachen Gliederung des Menschen in Leib, Seele und Geist nicht um ‚positive‘, z. B. religiös, philosophisch, politisch oder sonstwie motivierte Setzungen handelt, sondern um eine bewusstseinsphänomenologische Differenzierung funktional komplementärer Organisationsbereiche. Demgegenüber erscheinen die anthropologischen Konsequenzen des heute oft noch unverdrossen favorisierten Neuro-Reduktionismus (Gehirn produziert ‚Seele‘ und ‚Geist‘) oder der Leibphänomenologie Merleau-Ponty’scher Prägung (Leib als Vermittler von Mensch und Welt) als mehr oder weniger undifferenziert. Denn in beiden Ansätzen werden –

7. „Wahr ist, dass Gehirn und Nervensystem nur dadurch mit dem denkenden Erkennen etwas zu tun haben, weil sie sich immerfort aus der Organisation des Menschen ausschließen und weil dadurch das denkende Erkennen sich entfalten kann.“ (Steiner, 1919, S. 116). „Was die Herkunft des noch ungestalteten Materials anlangt, so kann darüber kein Zweifel herrschen, dass dieses für das Erkennen als eine Absonderung aus der vollständigen Wirklichkeit auftritt. Für diese Absonderung ist ein Vorgang in unserer Organisation verantwortlich. Dieser findet in den Funktionen unseres Sinnes-Nerven-Systems seinen Abschluss.“ (Witzmann, 1986, S. 82).

wenn auch auf unterschiedliche Weise – die dynamischen, zwischen Trennen und Verbinden oszillierenden Beziehungen zwischen menschlicher Eigenaktivität und Erlebnisfähigkeit (Seele) und ihren auf verschiedene Weise weltbezogenen Erfahrungs- und Ausdrucksformen (Leib, Geist) vermischt. Im Gegensatz dazu kann die dem hier skizzierten Ansatz zugrundeliegende Methode als differenzierte Verinnerlichung und damit als konsequente Weiterentwicklung einer modernen erfahrungswissenschaftlichen Forschungshaltung begriffen werden. Denn empirische Forschung geht im Prinzip folgendermaßen vor: 1) Das Bemerkende und Eingrenzen einer Anomalie führt zu einer Forschungsfrage (Denkblick – Wahrnehmung); 2) Produktive Hypothesenbildung und Versuchsentwicklung (Denkakt – Denkinhalt); 3) Genaues Beobachten bzw. Messen dessen, was sich ohne mein Zutun zeigt (Denkblick – Wahrnehmung); 4) Entwicklung eines erklärenden Zusammenhangs für die aufgenommenen Daten (Denkakt – Denkinhalt) (vgl. Wagemann & Weger, 2015). Diese am Beispiel erfahrungswissenschaftlicher Methodik illustrierte, zwischen distanzierendem Gegenüberstehen und konstruktiver Produktion hin und her pendelnde Bewusstseinsdynamik unterstreicht nochmals den funktionalen Charakter von drei anthropologischen Konstitutionsschichten, der in Abb. 1 graphisch veranschaulicht wird.

Anknüpfend an die obigen Überlegungen zur ‚positiven‘ und ‚negativen‘ Anthropologie lässt sich nun vorläufig formulieren: Der Mensch ist durch seine dekomponierende Leiblichkeit zunächst zur Unbestimmtheit bestimmt und überwindet diese fortwährend durch mentale, das heißt seelisch-geistige Selbstbestimmung. Dies kann auch als Konkretisierung und Erweiterung des vieldiskutierten Begriffs des *Mängelwesens* (Gehlen, 1993) verstanden werden: „Der Mangel an Feststellung bestimmt den Menschen durch seine Unbestimmtheit. Als wesentliches Kennzeichen wird er damit zu einem Paradox. Der Mensch realisiert seine Wesenhaftigkeit eben dadurch, dass er jede allgemeine Bestimmung seines Wesens negiert. Wie schon bei Herder der Mensch trotz seiner Mängel kein Mängelwesen ist, ist bei Nietzsche der Mangel an Feststellung des Wesens des Menschen (paradoxiertweise) sein ‚Wesen‘ [...]“ (Bertino, 2008, S. 118). Statt aber daraus, wie z. B. Gehlen, auf die Notwendigkeit einer durch Institutionen zu etablierenden Hypermoral zu schließen, entspricht die wesentliche ‚Feststellung‘ Herders, dass „wir Menschen eigentlich noch nicht *sind*, sondern täglich *werden*“ viel eher der hier dargestellten ebenenübergreifenden Dynamik (Herder, 1785, S. 329). Insofern kann weder von einer positiv-holistischen, noch von einer negativ-partikularistischen, sondern nur von einer diese Polarität umspannenden Konzeption gesprochen werden. Eine solche erfordert – was durch die bewusstseinsphänomenologische Untersuchung gerechtfertigt wird –, von drei funktionalen Dimensionen oder Wesensschichten auszugehen, die im menschlichen Individuum *integriert sind* –, wobei diese Ausdrucksweise aufgrund des asymmetrischen Spannungsverhältnisses der Schichten gleich wieder zu relativieren ist, da es diese individuell fortschreitend immer wieder *neu zu integrieren gilt*.

Damit rückt ein entscheidender Punkt in den Fokus der Aufmerksamkeit: anthropologisch begreifbar zu machen, was menschliche *Entwicklung* ist und unter welchen Bedingungen sie stattfinden kann. Sprechen wir von bloßer *Veränderung*, zum Beispiel jener, die sich beim Herabrollen eines Gesteinsbrockens ergibt, so reicht eine zweistellige Relation zur Beschreibung der Verhältnisse aus, nämlich die Betrachtung der physischen Kräfte, die wechselseitig zwischen Stein und Abhang wirken. Entwicklung aber, die von einem sich potenziell selbstbewusst Entwickelnden ausgehen soll bzw. im pädagogischen Kontext ausgehen sollte, kommt nicht umhin drei in der skizzierten Weise (anthropo-) logisch zueinander stehende Funktionsbereiche in Rechnung zu stellen. Das haben auch schon Hegel (These-Antithese-Synthese) und Goethe (Polarität und Steigerung) auf jeweils ihre Weise gewusst, aber noch nicht bewusstseinsphänomenologisch individualisiert und anthropologisch konkret auf den Menschen angewendet (Witzenmann, 2005). Gleichwohl war für beide, wie auch für Herder, das Entwicklungsmotiv zentral, sei es mehr beobachtend in Bezug auf Naturphänomene (Goethe, 1982) oder eher systematisch denkend im Kontext von Wissensentstehung und Menschheitsgeschichte (Hegel, 1988), das hier als selbstbeobachtend-selbstbeschreibender Kern einer pädagogisch relevanten Anthropologie herausgestellt wird. Daraus ergibt sich als pädagogische Implikation des Entwicklungsmotivs die bestmögliche Begleitung und Förderung einer nur durch eigene Selbstbestimmung überwindbaren Unbestimmtheit. Wenn es aber die sich entwickelnde Leiblichkeit ist, zu deren Unbestimmtheit sich das sich entwickelnde Bewusstsein des jungen Menschen in ein individuell selbstbestimmendes Verhältnis zu bringen hat, so wird eine anthropologisch fundierte Pädagogik gerade die Dynamik dieses Verhältnisses zu beobachten haben.

2.2 Weitere Differenzierung der *Leib-Seele-Geist-Relation*

Anknüpfend an den ersten Teil der Untersuchung soll nun das Verhältnis von mentaler Eigenaktivität und Erlebnisfähigkeit (Seele), potenziell wie auch aktuell realitätskonstitutiver Begrifflichkeit und Sinnstruktur (Geist) und dekomponierend-individualisierender Unbestimmtheit (Leib) genauer beleuchtet werden. Dazu wird im ersten Schritt eine phänomenologische Aufgliederung der Leib-Seele-Beziehung anhand von abgestuften Differenzierungen vorgenommen, um diese dann im zweiten Schritt anhand einer exemplarischen bewusstseinsphänomenologischen Beobachtungsfolge ins dreigliedrige Schichtengefüge einzubetten. Während der neugeborene Mensch äußerlich gesehen noch relativ undifferenziert bzw. unindividuell erscheint (bis zur Gefahr der Verwechslung), so vermittelt ihm sein Leib von Anfang an Differenzierungen, insbesondere mittels der Sinnes-Nerven-Organisation in Form von Wahrnehmlichem. Diese Differenzierungen können als natürliches und elementares Übungsfeld für die sich an ihnen schrittweise individualisierende Eigenaktivität und Erlebnisfähigkeit des Kindes gesehen werden und lassen sich folgendermaßen aufgliedern: 1. Elementar ist für den Menschen die Grunderfahrung des Lebens und Gedeihens im Verhältnis zum Kranksein und Sterben. Stirbt der Mensch, so folgt sein materieller Körper unweigerlich den physischen und chemischen Gesetzmäßigkeiten mit der letzten Konsequenz der Gestaltauflösung. Individueller Ausdruck und organische Formen treten im Tod zurück, während die Eigendynamik und statistische Unbestimmtheit materieller Prozesse hervortreten (Veränderung i. S. v. Verwesung). Umgekehrt bedeutet Leben ein Ein- und Unterordnen materieller Prozesse und Gesetzmäßigkeiten bezüglich einer höheren formalen Einheit, die als Gesamtorganismus, Individuum oder Person bezeichnet werden kann. Dass Leben im Verhältnis zu anorganischem Sein nicht bloß die Summe von Stoffwechselprozessen und Zellteilungen sein kann, zeigt zum Beispiel die erstaunliche Fähigkeit der Tardigraden (Bärtierchen) nach völligem Einstellen dieser Prozesse aufgrund von Austrocknung und jahrzehntelangem Überdauern durch bloßes Zuführen von Wasser wieder ‚zum Leben erweckt‘ werden zu können (Greven, 1973). Als anthropologische Konsequenz dieser differentiellen Phänomenologie ergibt sich die Unterscheidung von Korporalität und Vitalität. 2. Ebenfalls eine elementare Erfahrung liegt in der Unterscheidung von (Auf-) Wachen und (Ein-) Schlafen, die sich in einem dynamischen Wechsel vollziehen. Hier kann von einem rhythmischen Erscheinen und Verschwinden eines mentalen Innenraums gesprochen werden, einer responsiven Erlebnis- und Bezugsfähigkeit, welche insofern über die Ebene organisch-lebendiger Gestaltbildung hinausgeht, als sie mit der Fähigkeit zur gerichteten Eigenbewegung und handelnden Bezugnahme auf äußere Ereignisse verknüpft ist. Dabei kann die Eigenbewegung als räumliche Ortsveränderung oder mental als Aufmerksamkeitslenkung bzw. Kontextverschiebung zum Ausdruck kommen. Das Phänomen des Aufwachens bzw. intentionalen Bewusstwerdens für etwas lässt sich zwar durch neuronale Begleiterscheinungen illustrieren (Änderung der Frequenz der Hirnwellen, lokale Aktivität im Kortex), in ihrer qualitativen Eigenheit aber nicht aus diesen heraus erklären. Ferner stehen Bewusstseins- und Lebensprozesse in einem antagonistischen Verhältnis zueinander, wie aus den physiologischen Abbauerscheinungen im Gehirn während des Wachzustandes und der Notwendigkeit zur Regeneration im Schlaf zu schließen ist (Xie et al, 2013). Hieraus ergibt sich als anthropologische Konsequenz die Unterscheidung von Vitalität und Bewusstheit. 3. Eine dritte elementare Erfahrung betrifft die Frage, in welchem Verhältnis ein mentaler Erlebnisraum zu den in ihm erscheinenden bzw. wieder verschwindenden Inhalten steht. Ist das Auf- und Abfluten bestimmter Erlebnisinhalte oder Handlungsmotive nur durch äußere Reize, Anlässe und Regularitäten bedingt oder lässt es sich auch autonom handhaben? Die Erfahrung des Erinnerns und Vergessens gibt hier Aufschluss, insofern sie im Laufe der kindlichen Entwicklung zunächst naturhaft unwillkürlich auftritt, dann aber zunehmend bewusst gesteuert und entwickelt werden kann. Die prinzipielle Fähigkeit entscheiden zu können, woran man aktuell denkt, woran man sich erinnern oder gerade nicht erinnern möchte, markiert die Differenz zum bloßen Vorhandensein mentaler Erlebnisinhalte und ihren verhaltensmäßigen Wirkungen. Weitere Merkmale der anthropologischen Differenz von bloßer Bewusstheit und Selbstbewusstsein sind zum Beispiel die zentral gebündelte Perspektivität, Meinigkeit und transtemporale Einheit aller weltbezogenen Erfahrungen sowie das Erlebnis der Urheberschaft aller eigenen Handlungen (Newen & Vokeley, 2012).

Diese Differenzierungen bieten den zunächst noch unbestimmten Übungrohstoff, an dem sich jeder heranwachsende Mensch sozusagen leiblich lernend entwickelt. Unschwer lassen sich Leben/

Sterben, Wachen/Schlafen und Erinnern/Vergessen auf eine gemeinsame Struktur zurückführen, die man als dynamische Polarität von Erscheinen und Verschwinden oder wiederum als Verbinden und Trennen umschreiben könnte. Entsprechend dem hier verfolgten phänomenologischen Ansatz sind die charakteristischen Ausdrucksformen dieser Struktur – ganz im Sinne der ‚negativen‘ Anthropologie – nichts anderes als „strukturelle anthropologische Dimensionen, die als notwendige Bedingungen und prinzipielle Möglichkeiten des Menschseins begriffen werden können“ (Zirfas, 2004, S. 34). Vor dem Hintergrund des ersten bewusstseinsphänomenologischen Teils der Untersuchung (2.1) lässt sich nun allerdings ein klarer Unterschied zwischen „notwendigen Bedingungen“ und „prinzipiellen Möglichkeiten“ menschlicher Entwicklung feststellen. Denn erst der dritte Übergang zur Selbstbewusstheit ermöglicht mentale Selbstbestimmung als einen über die Grenzen artspezifischen Erlebens und Verhaltens (Bewusstheit), biologischer Selbstorganisation und Gestaltbildung (Vitalität) und physikochemischer Determination (Korporalität) hinausgehenden evolutiv emanzipatorischen Mehrwert. Wie bereits angedeutet könnte man auch zwischen den *notwendigen* (leiblichen) und *hinreichenden* (seelisch-geistigen) Bedingungen menschlicher Entwicklung unterscheiden. Dabei entsprechen die weiter differenzierten, funktional aufeinander aufbauenden Konstitutionsschichten den von Steiner dargestellten Wesensgliedern auf leiblicher und seelischer Ebene, wie in Abb. 2 schematisch gezeigt wird.

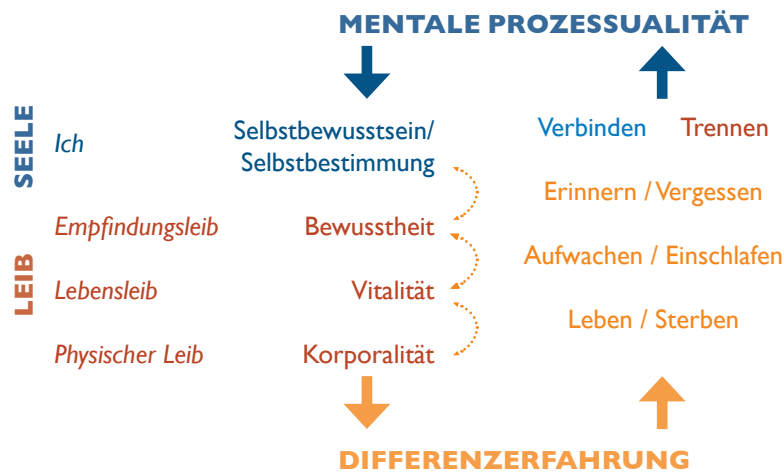


Abb. 2: Viergliedrigkeit im Kontext einer differentiellen Phänomenologie

Ähnliche Gliederungskonzepte sind auch vor und nach Steiner von anderen Philosophen in vielen Variationen entwickelt worden. Erhellend ist hier z. B. die historisch-systematische Analyse panpsychistischer Konzepte von David Skrbina (2007), vor deren Hintergrund Steiners Menschenkunde als eine evolutionäre Form eines graduellen Panpsychismus bezeichnet werden könnte. Zwei von Skrbina nicht behandelte, aber mit Steiners Konzept durchaus verwandt erscheinende Positionen sollen im folgenden etwas näher betrachtet werden. Zum Beispiel finden sich in Immanuel Hermann Fichtes „Anthropologie“ (1856) detaillierte Aussagen zu einer „Stufenleiter unter den Wesen“ mit dem Bestreben weder bei der dualistischen Kluft zwischen Materie und Geist noch bei der „abstracten Identität beider“ stehen zu bleiben (Fichte, 1856, S. 260/262). Dies sowie die Tatsache, dass bereits Fichte von einem „Aetherleibe“ und sogar von einer Form anthropologischer Selbstbetrachtung namens „Anthroposophie“ spricht (Fichte, 1856, S.283/607), sollte aber nicht über die methodologische Differenz zu Steiners bewusstseinsphänomenologischem Ansatz hinwegtäuschen. Während I. H. Fichte seine Anthropologie bzw. Anthroposophie im Sinne einer minutiös durch Einzelaspekte und -argumente belegten Induktion aufbaut, findet sich bei ihm kein Hinweis auf eigene introspektive oder meditative Beobachtungen, welche die von ihm zusammengetragenen Indizien in einem ‚gegenstandsgemäßen‘ Sinn empirisch stützen könnten. Zwar kommt er schließlich – schlussfolgernd – zu einer funktional ähnlich gearteten Beziehung zwischen Leiblichkeit und Seele/Geist, indem er „veranlassende“

(notwendige) und „hervorbringende“ (hinreichende) Bedingungen von Bewusstseinsaktivität unterscheidet (Fichte, 1856, S. 387). Auch seine Einschätzung der Sinnes-Nervenorganisation als „depotenzierend“ oder „retardierend“ weist deutlich in Richtung des oben aufgewiesenen Prinzips einer (mentale) Unbestimmtheit bedingenden Dekomposition (Fichte, 1856, S. 419/20). Doch fehlt bei Fichte letztlich, neben der bewusstseinsphänomenologischen Fundierung, auch die Einsicht in das sich durch alle Konstitutionsschichten hindurch ziehende Prinzip des Erscheinens/Verschwindens bzw. Verbindens/Trennens, das erst im reflexiv beobachteten Bewusstseinsprozess in genuiner, selbstbewusster und selbstbestimmter Form voll erfassbar wird (vgl. Wagemann, 2012).

Auch in *Nicolai Hartmanns* „Der Aufbau der realen Welt“ (1964, erstmals 1940 erschienen) liegt eine methodisch auf andere Art begründete Gliederung des Menschen in Schichten vor, wobei Hartmann deren ontologischen Charakter in den Vordergrund stellt. In seiner Untersuchung der Verhältnisse von Anorganischem, Organischem, Seelischem und Geistigem zueinander weist er eine Ausgewogenheit zwischen der *Kontinuität von Kategorien* im Aufbau der Schichten und ihren *irreduziblen Unterschieden* nach und bestätigt damit indirekt die Bedeutung von Verbinden und Trennen für die Strukturiertheit der Welt⁸. In der genaueren Betrachtung seiner vier Schichtungsgesetze (1) der „Wiederkehr“ niederer Kategorien in höheren Schichten (→ Verbindung), (2) der schichtenspezifischen „Abwandlung“ der durchgängigen Prinzipien (→ Unterscheidung), (3) des jede Schicht charakterisierenden „Novums“ (→ Verbindung) und (4) der sprunghaften „Schichtendistanz“ (→ Unterscheidung) mag sogar der Eindruck einer zwischen Verbinden und Trennen oszillierenden Bewusstseins- bzw. Erkenntnisdynamik entstehen (Hartmann, 1964, S. 429 f.). Trotz dieser impliziten Bezüge macht Hartmann aber keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen menschlicher Erkenntnistätigkeit und weltbezogener Seinsstruktur geltend⁹, verortet die erstere vielmehr nur als Teilaspekt in der letzteren und betont – wie viele andere Denker seit der Aufklärung – „das unaufhebbare Gegenüber von Subjekt und Objekt, durch welches ein Erkenntnisverhältnis erst möglich wird“ (Hartmann, 1964, S. 158). So zeigt sich der Mensch gemäß Hartmann zwar als ein alle Schichten der realen Welt umfassendes Wesen, dessen Erkennen sich aber nicht in einem analogen Durchgang durch die Schichten selbst zu erkennen vermag, sondern diese wie ein objekthaft von außen vorgegebenes, ontologisches Machwerk hinzunehmen hat. Damit setzt er sich ebenfalls, nicht nur in seiner philosophisch diskursiven Methodik, sondern letztlich auch im anthropologischen Resultat, von Steiners Konzept einer Drei- bzw. Viergliedrigkeit ab, welches menschliches Erkennen und Bewusstsein in einen immanenten und entwicklungsorientierten Bezug zum geschichteten Aufbau der Welt bringt.

Nachdem dieser für die Waldorfpädagogik zentrale Bezug bereits oben anhand von alltagsbewussten Differenzenerfahrungen und –phänomenen motiviert worden ist, soll er nun noch genauer durch eine prozessuale und meditationsartige Beobachtungsfolge fundiert werden. Der Anschaulichkeit halber wird wiederum ein alltagsbezogenes Beispiel gewählt, das dann aber in einer alltagsuntypischen Form untersucht wird. Stellen wir uns eine Situation vor, in der wir einen Schraubenzieher benötigen, einen solchen aber gerade nicht zur Hand haben. Ohne länger darüber nachzudenken wissen wir, dass ein passender Schraubenzieher in unserer Wohnung existiert, aber nicht wo. Wir laufen herum und suchen ihn. Während der Suche stoßen wir auf verschiedene Gegenstände (z. B. ein halb unter einer Zeitung liegender Kugelschreiber, ein Küchenmesser usw.), die uns im ersten Moment den Eindruck vermitteln, als wären sie das gesuchte Werkzeug, was sich bei näherem Hinsehen aber als Irrtum herausstellt. Und schließlich finden wir tatsächlich den gesuchten Schraubenzieher und können ihn entsprechend verwenden. – Insgesamt ein banaler, eigentlich uninteressanter Vorgang, an dem uns normalerweise nur das Resultat interessiert (Erfolg oder Misserfolg).

Wenden wir nun aber den Blick von dem gegenständlichen Resultat ab und versuchen in die während der Suche durchlaufenen Bewusstseins- und mentalen Tätigkeitszustände bzw. Phasen des Erkenntnis- bzw.

8. „Von Schicht zu Schicht, über jeden Einschnitt hinweg, finden wir dasselbe Verhältnis des Aufruhens, der Bedingtheit ‚von unten‘ her, und doch zugleich der Selbständigkeit des Aufruhenden in seiner Eigengeformtheit und Eigengesetzlichkeit“ (Hartmann, 1964, S. 182).

9. „Diese Wesenszüge der Schichtung treffen durchaus nicht auf jede Art Stufenbau zu, z. B. nicht auf jene oben entwickelten Schichten der Erkenntnis, deren Grenzen verschwommen bleiben, die zwar eine relative Selbständigkeit gegeneinander haben, aber kein eindeutiges Verhältnis des Aufruhens“ (Hartmann, 1964, S. 183).

Wahrnehmungsprozesses einzutauchen, so zeigt sich folgendes. Um zunächst zu begreifen, dass wir einen Schraubenzieher benötigen, müssen wir in der Lage sein, dessen Funktion oder, allgemeiner gesprochen, dessen logische Gesetzmäßigkeit denken zu können. Ohne dieses blitzartige, in seiner Erlebnisqualität meist unbemerkte Evidenzerlebnis würden wir das anstehende Problem gar nicht lösen können oder womöglich auf andere Weise zu lösen versuchen (z. B. mit einem Brecheisen). Die Fähigkeit, „Schraubenzieher“ denken zu können – nicht nur das Wort! – ist eine erste Bedingung, um eine entsprechende Suche aufnehmen zu können. Denn der „schraubenzieherförmig aufgeladene“ Blick gibt der Suchbewegung eine inhaltliche Orientierung. Auch wenn wir äußerlich gesehen wie orientierungslos durch den Raum irren, so folgen wir doch dieser inneren begrifflichen Richtung, die eine wahrnehmbare Sichtung bahnt, also überhaupt erst Bezugsmöglichkeiten zu verschiedensten Sinnesreizen herzustellen vermag. Aus dieser zweiten Bedingung, der begrifflichen Ausrichtbarkeit der Suchbewegung, ergibt sich die Möglichkeit, in einen genaueren Kontakt mit bestimmten (nach innen hin freilich noch unbestimmten) Wahrnehmungsfeldern zu treten. Die Tatsache der vermeinten, sich letztlich aber als irrtümlich herausstellenden Annahme von Sucherfolgen zeigt, dass die Sichtung eines gesuchten Gegenstandes nicht abrupt, auf einen Schlag erfolgt, sondern wiederum eine charakteristische Phase mit entsprechenden Übergangsbedingungen darstellt. Denn in bestimmten Aspekten scheint das Wahrnehmungsfeld ja zu unserem Suchbegriff zu passen (z. B. Größe, Form, Farbe usw.), in anderen aber wiederum nicht. Die begriffliche Suchbewegung verwandelt sich dem im Sinnesreiz gegebenen Wahrnehmbaren an, aber eben nur so weit, bis sie an die Grenze der begrifflichen Variationsbreite stößt und das Heranholen anderer, besser passender Begriffe (z. B. Kugelschreiber, Küchenmesser) nötig wird. Diese dritte Phase der sich anverwandeln- und Umbildung des Begriffs stellt also eine weitere notwendige Bedingung für einen erfolgreichen Erkenntnisprozess dar. Sie geht schließlich, bei vollständiger bzw. in der jeweiligen Situationen hinreichender Passung zwischen Begriff und Wahrnehmung in die vierte Phase über, die im Verhältnis zu den vorhergehenden deren (vorläufigen) Endpunkt markiert. Erst bei völliger Feststellung bzw. Ablähmung der begrifflichen Suchbewegung auf das punktuell fokussierte gegenständliche Ergebnis können wir von einer erfolgreichen Suche, also dem Finden bzw. der tatsächlichen Beobachtung eines Schraubenziehers (oder wovon auch immer) sprechen. Denn erst in diesem Moment löst sich unsere in die begriffliche Übergangsbewegung involvierte Bewusstseinstätigkeit und vermag sich als Subjekt einem Objekt gegenüberstehend zu erfahren.

Zusammenfassend lassen sich also vier strukturelle Übergangsbedingungen des (Schraubenzieher-) Begriffs zum Wahrnehmbaren (des Schraubenziehers) unterscheiden: (1) Denkerische Einsicht in die Eigengesetzlichkeit („Aktualisierbarkeit“), (2) deren Ausrichtung auf ein Wahrnehmungsfeld („Intentionalisierbarkeit“), (3) ihre bewegliche Anverwandlung an das derart gesichtete Wahrnehmungsfeld („Metamorphierbarkeit“) und (4) ihre nahtlose Einpassung in das Wahrnehmungsfeld durch dessen Akzeptanz („Inhärierbarkeit“, Witzmann, 1983, S. 45/46). Im Bezug auf den lebensweltlichen Kontext dieser Stufen bzw. Phasen – dem Suchen und Finden eines Gegenstandes – liegt andererseits ihr innerer, übergreifender Zusammenhang klar auf der Hand. Im Hinblick auf ihren strukturellen Charakter lassen sich diese Phasen den vier Seinsschichten bzw. anthropologischen Ebenen zuordnen, wie nun im Abgleich mit den schichtenspezifischen Differenzenerfahrungen zu zeigen ist. Dabei ist das Augenmerk insbesondere darauf zu richten, dass und wie sich die „Eigengeformtheit und Eigengesetzlichkeit“ dieser Schichten (Hartmann, 1964, S. 182) eben auch als mentales Ereignis im Erkenntnisprozess („im Menschen“) und andererseits als anthropologische Bedingungsschicht („am Menschen“) zeigt.

(1) Die Autonomie und Autologie der Vereinigung von Denkkraft und Denkinhalt entspricht, ganz im Sinne eines platonischen Wiedererinnerns (*anamnēsis*), der mental zu aktualisierenden Ausgangsbedingung eines Beobachtungsaktes. Wachheit, mentale Bereitschaft und allgemeine Aufmerksamkeit allein reichen nicht aus, um eine spezifische Aufgabe vorsätzlich zu bewältigen und wirken dieser gegenüber wie eine Vergessenheit bezüglich dessen, was man eigentlich vorhatte. Auch Tiere beobachten, aber im Unterschied zum Menschen ist der Inhalt tierischer Beobachtung artspezifisch ‚fest verdrahtet‘ und nur in diesem Rahmen entwickelbar, was im pädagogischen Kontext eine große Bedeutung hat (vgl. Wagemann, 2015a). Denn an dieser Stelle wird klar, dass der Mensch sich nicht nur an ein bestimmtes Repertoire an Begriffen und Zusammenhängen ‚wiedererinnern‘ kann bzw. muss, sondern dieses nach individuellem Interesse immer weiter ausdehnen, vertiefen und verfeinern kann. Diese prinzipiell unlimitierte Entwicklungsfähigkeit

des Denkens, verbunden mit einer zunehmenden Freiheit, in welche Richtungen jemand seine Interessen und Lebensmotive entwickelt, definiert anthropologisch gesprochen das Ich als eigentlichen Motor der Entwicklung auf alltagsbezogener wie auch biographischer Ebene.

(2) Demgegenüber entspricht die Ausrichtbarkeit (Intentionalisierbarkeit) des jeweils erfassten Begriffs auf ein Wahrnehmungsfeld der Wachheit für alles, was sich mit diesem Begriff sichten lässt. Einerseits ist also die vorgängige Aktualität des Begriffs (1) eine notwendige Bedingung für seine beobachtungsförmige Ausrichtung und Zuwendung. Andererseits würde eine bloß vitale Funktionalität zwar gestaltbildende Reaktionen (z. B. Organbildung, Wachstum, Umgestaltung usw.) im Verhältnis zu Umweltbedingungen oder externen Reizen ermöglichen, aber noch keinen Erlebnisinnenraum konstituieren, von dem aus ein kognitiver, emotionaler oder volitiver Bezug auf das äußere Ereignis genommen werden könnte. Die Eigengesetzlichkeit dieser Schicht bringt z. B. das Lauern eines Raubtiers als den suchenden Vorgriff auf ein noch gar nicht eingetretenes Ereignis zum Ausdruck, der bei Ablenkung auch wieder ‚einschlafen‘ kann. Bei ‚Ablenkung‘ von allen potenziellen, äußeren und inneren Aufmerksamkeitszielen schlafen wir tatsächlich ein und sind aus anthropologischer Perspektive für diese Zeitdauer auf unsere vitalen Funktionen und deren Regeneration beschränkt. Die im Kontrast dazu rhythmisch in Erscheinung tretende Wesensschicht kann als Empfindungsleib (Astralleib) bezeichnet werden und zeigt sich als Fähigkeit wachbewussten Erlebens und fokussierter Aufmerksamkeitslenkung.

(3) Die Metamorphierbarkeit des Begriffs im sich konkretisierenden Beobachtungsakt entspricht dem lebendig beweglichen Formenreichtum, der im Blick auf ein gesichtetes, ansonsten aber noch unerschlossenes und undifferenziertes Wahrnehmungsfeld hypothetisch durchzuspielen ist. Für die Umbildung und konkretisierende Anverwandlung der begrifflichen Gesetzmäßigkeit bzw. inneren Logik eines Sachverhalts in Bezug auf einen wahrnehmbaren Reiz stellt sich die vorgängige Fokussierung auf diesen (2) als notwendige Bedingung dar. Andererseits führt diese Phase, wie am Beispiel der vermeintlichen, sich als irrtümlich herausstellenden Passung gezeigt wurde („Kugelschreiber“, „Küchenmesser“), nicht notwendig zu einer gegenständlich fixierten Erfassung. Das heißt, dass in ihr noch gar kein Objekt von einem Subjekt wahrgenommen, sondern bestenfalls eine inhaltlich-gegenständliche Ahnung oder Anmutung empfunden wird, die sich einer sicheren, punktartigen Festlegung aber noch entzieht. Ebenso wie in der Pflanzenwelt, in der sich ein Exemplar nicht anhand einer Momentaufnahme vollumfänglich beschreiben und begreifen lässt, sondern nur als dynamische Zeitgestalt erfassbar wird (Goethe, 1982; Schad, 1982), zeigt sich die charakteristische Eigenart dieser Phase als lebendig fortschreitende und zugleich im begrifflichen Rahmen ihrer Eigengesetzlichkeit geführte Bewegung und Rhythmizität. Aus anthropologischer Sicht kann hier vom Lebensleib (Ätherleib) als der Konstitutionsschicht gesprochen werden, die eine lebendige Korporalität und persönliche Gestalt im Rahmen unserer individuellen Entwicklung gewährleistet.

(4) Schließlich kommt die als stufenweise Ausrichtung (2) und Anverwandlung (3) des Begriffs auf bzw. an das Wahrnehmbliche beschriebene Suchbewegung zu ihrem gegenständlichen Abschluss, welcher erst dem Modus unseres Subjekt-Objekt-Alltagsbewusstseins entspricht und in diesem erfassbar wird. Die Objektivität (*Entgegengeworfenheit*) und Idiosynkrasie (*Eigenmischung*) momentan erfahrener Gegenständlichkeit, gebildet aus subjektseitiger Sinneswahrnehmung und objektbezogenen Sinnstrukturen, erfordern als notwendige Bedingung die vorgängige Umbildung und detailgenaue Anpassung des Begreifbaren an das zu Begreifende. Vermag die Suchbewegung nicht punktförmig zuzulaufen und abgelähmt zu werden, wird nichts konkret begriffen bzw. gegenständlich wahrgenommen – wir kommen ‚nicht auf den Punkt‘ bzw. ‚bleiben in der Schweben‘. Umgekehrt bedeutet es den ‚kleinen‘, weil durchaus reversiblen ‚Tod‘ der lebendigen, mit begrifflicher Potenzialität aufgeladenen Suchbewegung, wenn sie zu einem momentanen Stillstand und damit zu ihrer Entladung kommt. Genau betrachtet setzt sich unser unreflektiertes Alltagsbewusstsein wie ein Puzzle aus einer Vielzahl solcher Stillstände zusammen, über die wir in Form fest umrissener Daten und Merkmale, Wörter und Argumente, Gegenstände, Ereignisse und Personen usw. verhandeln und verfügen können, weil erst diese ganz von unserem eigenen Tätigkeitsvollzug getrennt sind (bzw. so erscheinen) und sich ihm konfrontativ gegenüberstellen lassen. Die anthropologische Bedingungsschicht, die ein individuell abgegrenztes In-der-Welt-Sein und damit ein sachgerecht distanzierendes und gegenständlich handlungsfähiges Bewusstsein ermöglicht, ist der physische Leib, dessen Substanzen und Gesetzmäßigkeiten wir mit der anorganischen Welt teilen.

Um nun ein vorläufiges Fazit zu ziehen: Zunächst versteht es sich von selbst, dass niemand auf die dargestellte Weise einen Gegenstand suchen wird. Aber wenn wir nach einem voraussetzungslosen und selbstreferentiellen Begriff des Menschseins fragen, lohnt es sich, gewissermaßen ‚quer‘ zur Suche und Erkenntnis irgendwelcher Dinge, uns selbst in deren Beobachtung zu beobachten, um Aufschluss über unsere leiblich-seelisch-geistige Konstituiertheit als das Bedingungsgefüge von Erkenntnis zu gewinnen. In diesem Sinne versucht die durchgeführte Untersuchung deutlich zu machen, dass ein differenzierter, logisch nachvollziehbarer und vor allem phänopraktisch aufweisbarer Strukturzusammenhang zwischen menschlichem Erkenntnis- bzw. Bewusstseinsleben und anthropologischen Konstitutionsbedingungen bzw. -schichten besteht. Dieser Zusammenhang lässt sich bereits auf der Ebene alltagsbewusster Differenzenerfahrungen zugänglich und plausibel machen (Sterben/Leben – Einschlafen/Aufwachen – Vergessen/Erinnern). In seiner anthropologisch-anthroposophischen Dimension existenzieller Selbstbestimmung und Selbstbeschreibung zeigt er sich im erweiterten und zugespitzten Modus einer meditativen Bewusstseinsphänomenologie. Mit Hilfe einer solchen können wir uns über die sonst nur unterbewusst mitvollzogenen „Mikrogesten“ (vgl. Petitmengin & Bitbol, 2009, S. 380) unserer Bewusstseinsaktivität aufklären, indem wir sie uns vorsätzlich bewusst machen. Das Beispiel einer Schraubenziehersuche wurde hierfür gewählt, weil in dieser die verinnerlichteten mentalen Mikrogesten und die sie bedingenden Konstitutionsschichten in Form von äußeren, alltagsgewohnten Situationen und Verhaltensweisen auseinandergelegt erscheinen. Aber auch über dieses Beispiel hinaus lässt sich die gleiche vierfache Stufen- bzw. Schichtenfolge in jedem Erkenntnisprozess nachweisen, auch im scheinbar unmittelbaren ‚Sehen von Dingen‘ oder in gedanklichen Operationen, die in scharf umgrenzten Vorstellungen ihr Ziel finden.

Andererseits kann die Suche nach dem Schraubenzieher, mit dessen Hilfe wir Schrauben lösen und festziehen können, als Metapher für den Werkzeugcharakter unserer Trennung bedingenden und Verbindung ermöglichenden Leiblichkeit aufgefasst werden. Eine Trennung von Erkenntnisgegenstand („Wahrnehmung“) und Erkenntniszusammenhang („Begriff“) als notwendige Ausgangsbedingung für den Erkenntnisvorgang wird durch die zu mentaler Unbestimmtheit führende Dekompositionswirkung der Leiblichkeit gewährleistet. Andererseits führt die von uns im Hervorbringen und Anwenden begrifflicher Bestimmungsmöglichkeiten geleistete (und in meditativer Selbstbeobachtung nochmals steigerbare) Selbstbestimmung immer wieder zur Überwindung von Unbestimmtheit und erweist damit die Leiblichkeit als in ihrer Dekompositionswirkung zurückdrängbares, also Rekombination ermöglichendes System, das derart unsere Verbindung mit der Welt ermöglicht. Dass der Verlust naturhafter Determination (Trennung) und ihr autonomer Wiedergewinn (Verbindung) nicht als bloße, also nur logische Negation und deren Umkehrung, sondern als in die vierfach gegliederte Seinsstruktur der Welt eingebettete Individuationsbewegung erfolgen, wurde hier versucht bewusstseinsphänomenologisch zu fundieren. In Abb. 3 wird dieser Zusammenhang nochmals schematisch veranschaulicht:

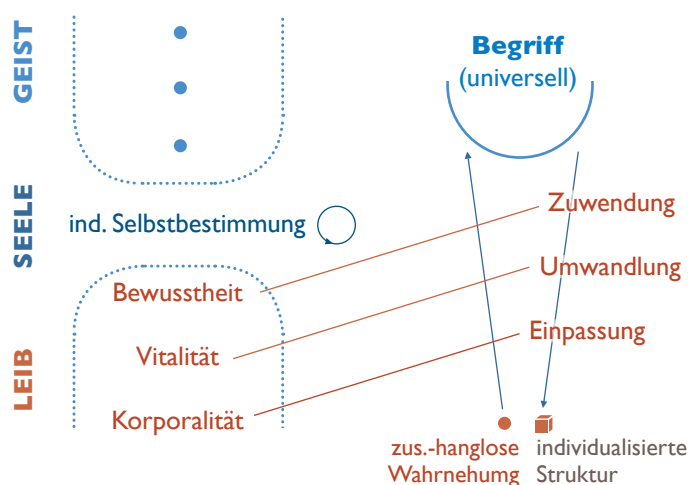


Abb. 3: Bewusstseinsphänomenologische Differenzierung der Wesensglieder im Beobachtungsakt

3. Selbsterziehung zur Freiheit

Aus der Untersuchung elementarer Bewusstseinsprozesse aus Erster-Person-Perspektive ergibt sich eine – im Verhältnis zu ‚positiver‘ und ‚negativer‘ Anthropologie – erweiterte Sicht des Menschen. Diese sieht den Menschen einerseits als bedingungshaft in die Konstitutionsschichten der realen Welt eingebundenes Wesen, deren natürliches Zusammenwirken es auf mentaler Ebene zunächst aus jeder Sinneinbindung herauslöst. Andererseits bildet der Mensch seine Sicht auf die Welt und sich selbst, indem er diesen sinnentbundenen Trennungszustand in charakteristischen Phasen bzw. –stufen überwindet, die sich in zurückdrängender und transformativer Weise auf die leiblichen Konstitutionsschichten beziehen und diesen daher strukturell entsprechen. Insofern handelt es sich bei diesem Menschenbild nicht, wie oft unterstellt, um ein auf Analogieschlüssen errichtetes metaphysisches Konstrukt (z. B. Sichler, 1921, S. 21; Idel, 2007, S. 92), sondern um die prinzipiell jedem Menschen mögliche Kultivierung einer verfeinerten Wahrnehmung und Beobachtung des differenzierten, trennend-verbindenden Zusammenhangs von Mensch und Welt. Dies steht im Einklang mit dem oben formulierten Ergebnis, dass menschliche Entwicklung erst im Kontext einer logisch dreiwertigen bzw. anthropologisch dreigliedrigen Gesamtkonstitution möglich und begreifbar erscheint. Kann also in analytischer Hinsicht von einer *Trichotomie* („Dreiteilung“) der Wesensschichten gesprochen werden, so kann gleichfalls, mit Blick auf die schichtenübergreifende Bildungsdynamik, von einer *Tri-Perichoresis* („Dreidurchdringung“) gesprochen werden¹⁰.

Dieses Motiv lässt sich zusammen mit den im vorhergehenden Abschnitt dargestellten Befunden noch einen Schritt weiterentwickeln. Denn es wird deutlich, dass sich diese Dreigliedrigkeit nicht nur auf die Gesamtkonstitution (Geist-Seele-Leib) bezieht, sondern bereits auf leiblicher Ebene in Form von ‚abwärts‘ führenden Bedingungsschichten (Bewusstheit-Vitalität-Korporalität) für das menschliche Bewusstseinsleben sowie auch in diesem selbst (Zuwendung-Umwandlung-Einpassung) zum Ausdruck kommt. Umgekehrt bedingen die leiblichen Schichten eine sich von natürlicher Determination stufenweise ‚aufwärts‘ emanzipierende Seins- bzw. Bewusstseinsverfassung, die im Menschen erstmals ihre eigene, individuelle Bewusstwerdung und damit auch evolutionäre Weiterentwicklung veranlassen kann. Die Tatsache, dass sich diese Weiterentwicklung dann nicht mehr in gattungshaft naturwüchsiger, sondern nur noch individuell kultivierender Form vollziehen kann, bedeutet, dass ihr Resultat weder schon existiert noch vorhersehbar ist und der Mensch in dieser Hinsicht ein höchst unfertiges, oder positiv ausgedrückt: entwicklungsoffenes Wesen ist. Würde die ursächliche Initiativkraft dieser Entwicklung in der individuell zwischen latentem Wirken und aktueller Selbstergreifung situierter Bewusstseinsaktivität (der ‚Seele‘, im engeren Sinne dem ‚Ich‘) gesehen, so kann ihre äußere Bedingtheit in dem über die Schichtendistanzen des natürlichen bzw. leiblichen Seins aufgespannten Abstand zwischen Ich und Welt lokalisiert werden. Diese Abständigkeit ist aber, wie gezeigt wurde, insofern eine doppelte, als sie die leibvermittelte Welt der mentalen Empfänglichkeit des Menschen in geistentleerer Form zuführt und dieser daher nicht nur kein Naturwesen (mehr) ist, sondern – zunächst – auch (noch) kein Geistwesen. Mensch und Welt sind qua Natur doppelt und asymmetrisch voneinander getrennt, weil er den leiblich bedingten Trennungszustand gerade nicht leibimmanent¹¹, sondern nur durch mentale, selbstbestimmte Überwindung der Geistesferne, also durch Hervorbringung und Aktualisierung von Zusammenhängen und deren sich zuwendende, umwandelnde und einpassende Übergangsfähigkeit beheben kann. Dergestalt bildet und kultiviert sich der Mensch im Weltbilden fortwährend selbst, sowohl ‚im Kleinen‘ – in jedem einzelnen Bewusstseinsakt – wie auch ‚im Großen‘ – in seiner ganzen Biographie.

Wird Entwicklung in diesem Sinne als Selbsttransformation eines Schichtenwesens begriffen, so ergibt sich in der Konsequenz ein sich wandelndes Verhältnis der Konstitutionsschichten zueinander. Vermag sich der einzelne Mensch tatsächlich selbst zu entwickeln, so muss er sich zu sich selbst ins Verhältnis setzen, dieses Verhältnis verändern und dabei doch immer der gleiche bleiben können. Diese sich durch die menschliche

10. Mit seinem dreigliedrigen Ansatz zu einer Theorie der Schulkultur bestätigt Werner Helsper das hier entwickelte anthropologische Konzept indirekt auf institutioneller Ebene (Helsper, 2008). Entsprechend dem oben gewählten Ausgangspunkt mentaler Tätigkeitsformen setzt er ein aktivitätsbasiertes Spannungsverhältnis („handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure“, S. 66) an, das sich aus der Begegnung, Durchdringung und Transformation von antinomisch-problematisch „Realem“ und ideell „Imaginärem“ ereignet: „Das [...] Verhältnis von Imaginärem und Realem ist dabei als lose gekoppelt zu fassen: In der Regel beziehen sich die imaginären pädagogischen Entwürfe auf die je spezifisch ausgeformten Strukturprobleme“ (S. 68).

11. Hier wird nochmals der bereits oben erwähnte Abstand zur Leibphänomenologie deutlich.

Entwicklungsdynamik ziehende Einheit, Gleichheit oder Selbstidentität ist angesichts ihrer asymmetrisch, unvollständig und dadurch spannungsvoll geschichteten Ausgangsbedingung eine fortwährende Aufgabe, deren Bearbeitung sich in unseren individuellen Biographien Ausdruck gibt. Biographische Geschichte und Geschichtlichkeit überhaupt sind demnach nur einem Wesen mit einer entsprechenden Schichtenstruktur möglich. Daraus folgt aber auch, dass die menschliche Biographie nicht nur eine zutiefst individuelle Ausdrucksgebärde ist, sondern sich zugleich auch in überindividuell gesetzmäßigen Phasen vollzieht, die sich aus der Bezogenheit der Entwicklungsdynamik auf die leiblichen Konstitutionsschichten ergeben. Im waldorfpädagogischen Kontext ist dieser Zusammenhang bekannt als das Konzept der Jahrsiebte (Heptomaden), das bereits bei Steiner in methodischer Absetzung von seinem antiken, rein deskriptiven Vorläufer bei Solon im Kontext seines spirituell-anthropologischen Schichtenkonzepts dargestellt wird (Steiner, 1923). Über die von Steiner mit verschiedenen alltagsbewussten und meditativen Phänomenen geführte Begründung hinaus wird durch die vorliegende Untersuchung der ontologisch-epistemologische Nexus zwischen Leibesschichten und Mikrogesten bzw. –phasen des Bewusstseinsprozesses zusätzlich bekräftigt. Eine sowohl mentale Weltdistanz bewirkende wie auch deren Überwindung ermöglichende Leiblichkeit ergibt sich also als notwendige Bedingung für eine selbstbestimmte, zunehmend bewusste und damit im salutogenetischen Sinne auch gesundheitsfördernde Entwicklung.

Da sich der menschliche Leib nach seiner Embryonalphase in der Kindheit und Jugend weiter entwickelt und zu seinen erst im Erwachsenenalter voll verfügbaren Funktionen heranreift, ist eine angemessene Begleitung und Förderung der Leibesentwicklung eine zentrale pädagogische Aufgabe. Etwas überspitzt gesagt, bedeutet das allerdings nicht, dass die Pädagogen sich daher bloß mit Körperpflege, Leibesübungen und äußeren Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge zu beschäftigen hätten. Vielmehr steht in einer sich an dem hier entwickelten anthropologischen Motiv orientierenden Pädagogik die intensive und individuell authentische Zuwendung des Erziehers oder der Lehrerin zur seelisch-geistigen Individualität des Kindes im Mittelpunkt. Denn es wird davon ausgegangen, dass sich jeder Mensch selbst erziehen kann und dass Kinder dies von Anfang an auch tatsächlich tun. Fraglich sind nur die geeigneten Umgebungsbedingungen für eine gelingende Selbsterziehung:

„Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muss.“ (Steiner, 1923, S. 131).

Zeitgleich und gleichsam als Extrakt von Martin Buber formuliert ¹²:

„Der Mensch wird am Du zum Ich.“ (Buber, 1923/1995, S. 28)

Das bedeutet, dass die Eltern, Erzieher und Lehrerinnen die entscheidenden Bedingungsträger für das sich selbst erziehende Kind darstellen ¹³ – nicht um prägende Ursachen zu setzen, sondern um als sich – möglichst bewusst – selbst erziehende Erzieher das Kind in richtiger, weil authentischer Weise zur Selbsterziehung anzuregen. Dies erfordert unter anderem auch die Bildung eines pädagogischen Vertrauens, dass jeder heranwachsende Mensch das individuell Richtige und jeweils zur Welt Passende aus Eigenem finden wird, wenn ihm der dafür nötige Raum gegeben wird, der insbesondere Begegnung und Resonanz mit ihrer eigenen Entwicklung bewussten Menschen ermöglicht. Diese sowohl die Edukanden wie auch Erziehenden existenziell umfassende Entwicklungsanthropologie Steiners ist also kein „Rekurs des Seins auf das Seinsollen“ (Zirfas, 1994, S. 144), sondern eine *Bewusstmachung der Entwicklungsbedingungen des Werdenkönnens*.

Die pädagogische Haltung und die ihr entsprechenden Maßnahmen und Handlungen beziehen sich also indirekt auf die Leiblichkeit des Kindes, weil sie letztlich nur diejenige Instanz anregen können, welche am unmittelbarsten und nachhaltigsten auf die eigene Leiblichkeit einwirken kann: das Ich des Kindes. Da sich dieses zunächst noch nicht selbstbewusst ergreifen und autonom in Auseinandersetzung mit seinem Bedingungsgefüge treten kann, bedarf es seiner erkennenden, liebevoll anregenden, sowohl einhüllend

12. Hier besteht ein klarer Bezug der Waldorfpädagogik zur *Personalen Pädagogik* (Bohnsack, 2008).

13. Das entspricht übrigens der Kernaussage einer in quantitativer Methodik gewonnenen Studie von John Hattie, dass der entscheidende Faktor für Bildungserfolg die Lehrpersonen darstellen (Hattie, 2013).

grenzziehenden als auch freilassend wahrnehmenden Begleitung durch Erwachsene. Überhaupt zeichnet sich in der Vergewisserung des hier skizzierten Menschenbildes immer deutlicher der Freiheitsbegriff ab, den Steiner bereits in seinem philosophischen Grundwerk „Die Philosophie der Freiheit“ auf der Basis seiner bewusstseinsphänomenologischen Forschung entwickelt hat (Steiner, 1918/1958). Entgegen der Annahme, die Waldorfpädagogik beruhe auf einer „grenzenlosen Erkenntnistheorie“, die „auch zu einem maßlosen Begriff der menschlichen Existenz“ führe (Ullrich, 2015, S.130), verdeutlicht Steiners Ansatz, dass der Begriff der Grenze (leibvermittelte reine Wahrnehmung) stets auch deren andere Seite (seelisch-geistig vermittelte Sinnstruktur) impliziert. In diesem Sinne können Erkenntnis und Freiheit nicht im Fehlen von Grenzen gefunden werden, sondern gerade nur in der transformatorischen Überwindung dieser, was natürlich erfordert, dass es überhaupt Grenzen gebe. Allerdings wäre es ein fatales Missverständnis bezüglich dieser epistemologischen Grundstruktur, die Grenzen als transzendental absolut und unüberwindbar anzunehmen. Denn dies wäre gerade das Verkennen der dem Erkennen eigenen Charakteristik stets über den Zustand des Unerkannten, insofern zunächst Grenzziehenden, hinauszugehen. Vor diesem Hintergrund bedeutet Zirfas Einschätzung: „Der Mensch ist ein Grenzwesen, [...] das sich nur innerhalb seiner Grenzen verstehen kann“ (Zirfas, 2004, S. 40) letztlich Entwicklungsstillstand oder – bestenfalls – Provokation zu dessen paradoxer Selbstüberwindung.

Die von Steiner bereits in der Prozessualität menschlichen Erkennens aufgewiesene logische Struktur von Freiheit lässt sich entsprechend ihrer anthropologischen Bedingungs niveaus durchdeklinieren: (1) Notwendige Bedingung für eine freiheitliche Entwicklung ist die mentale Freiheit *von* naturhafter Determination und Fremdbestimmung, also die durch ein dekomponierendes Leibesgefüge bewirkte Erfahrung von Unbestimmtheit, Zusammenhanglosigkeit, in diesem Sinne auch Begrenztheit sowie Mangel- und Krisenhaftigkeit. Durch diese ‚Freiheit von‘ sind wir zunächst von jener universellen Möglichkeitsfülle abgeschnitten, welche eine unmittelbare, aber eben unindividuell naturhafte Behebung dieses Mangelzustandes befördern könnte. In diesem Sinne sind alle Menschen graduell ‚behindert‘, insofern sie über eine dreifach geschichtete Leiblichkeit verfügen. (2) Die hinreichende Bedingung für eine freiheitliche Entwicklung beinhaltet zunächst die Freiheit *zur* Überwindung dieser graduellen Absonderung bzw. Behinderung durch mentale (seelische) Selbstaktivierung und die Hervorbringung von (geistigen) Sinnstrukturen, also von potenziellen Erkenntnis- und Handlungsbegriffen. Bereits im Versuch dazu, selbst wenn er immer wieder scheitert, beginnt sich diese Form einer ‚Freiheit zu‘ zu realisieren, denn der vollzogene Versuch ist bereits die Überwindung der Grenze es nicht zu versuchen. Auch damit wird deutlich, dass *Erziehung zur Freiheit* kein elitäres Wohlstandsunternehmen ist, sondern eine allen Menschen grundsätzlich mögliche, global existenzielle Perspektive darstellt. (3) Wie sich dies im Einzelnen darstellt, also wie der Mensch seine selbstbestimmten Intentionen wiederum *in* das natürliche und soziokulturelle Realitätsgefüge einzubringen und dieses dadurch mitzugestalten versucht oder vermag, markiert eine weitere hinreichende Bedingung von freiheitlicher Entwicklung. Es geht also keineswegs um einseitige Vergeistigung im Sinne einer ‚Freiheit von materiellen Bedingungen‘, sondern um eine kreative Verwandlung und Neubelebung des jeweils gewordenen Weltzustandes, eine ‚Freiheit in‘ natürlicher Umwelt und menschlicher Gemeinschaft, was Steiner als „ethischen Individualismus“ bezeichnet (Steiner, 1918/1958, S. 112).

Eine so verstandene Freiheit ist kein anthropologisches Faktum, daher keine ‚positive‘ Voraussetzung oder äußerlich zuschreibbare Eigenschaft des Menschen. Sie ist allerdings, wie zu zeigen versucht wurde, anthropologisch möglich und daher entwickelbar. Und zugleich beinhaltet ihre Entwicklung, da diese jeweils nur individuell vollzogen werden kann, das volle Risiko des Scheiterns. Aber gerade das macht erst den vollen Selbst- bzw. Bewusstseinswert von Freiheit aus, denn eine auf natürlichem Wege vollumfänglich präformierte Freiheit wäre keine, jedenfalls keine der menschlichen Würde entsprechende. Damit klärt sich auch das pädagogische Dilemma, einerseits jedes Kind von Anfang an in seiner vollen und unantastbaren Autonomie und Selbstbestimmung zu achten und andererseits die Notwendigkeit einer pädagogisch geführten Entwicklung zu sehen und entsprechende Verantwortung zu übernehmen. Denn diese verantwortliche Führung rechnet mit den individuellen, sich zu einem immer klareren Selbstergreifen durchringenden Freiheitsimpulsen des Kindes und Jugendlichen und gibt ihnen die dafür nötigen Lebens- und Wachstumsbedingungen. Ins Bild eines modernen Märchens gesetzt, drückt sich dieser Sachverhalt im Film *Matrix* (1999) folgendermaßen aus. Angesichts der festen Überzeugung seines Mentors Morpheus,

Neo sei der ‚Auserwählte‘ (= freie Mensch), äußert dieser zum Orakel:

Neo: *Ich bin nicht der Auserwählte.*

Orakel: *Leider nicht, Kleiner. Du hast die Gabe, aber es sieht so aus, als würdest du auf etwas warten. [...] Hier, iss einen Keks. Ich verspreche dir, sobald du ihn gegessen hast, fühlst du dich wie ein Fisch im Wasser.*

In einer späteren Szene befindet sich Morpheus (und damit die ganze, im unterirdischen Exil ihres Schicksals harrende Menschheit) in großer Gefahr:

Neo: *Das Orakel, sie hat mir genau das prophezeit! Sie sagte, dass ich eine Entscheidung treffen müsste.*

Trinity: *Was für eine Entscheidung? Was hast Du vor?*

Neo: *Ich geh‘ in die Matrix!*

Interpretiert man Morpheus und das Orakel als die beiden erwähnten, hier personifizierten Aspekte pädagogischer Haltung, so deutet der erstere metaphorisch auf die Verheißung des freien Menschen bzw. Zuschreibung dieser Eigenschaft, die Neo als solche aber nicht annehmen kann, weil er sie, wenn überhaupt, nur selbst realisieren kann. Ob er dies tatsächlich vermag, weiß er nicht. Das Orakel scheint ihn mit dem ‚Keks‘ (= Ernähren der Leiblichkeit) bloß von seiner trüben Stimmung ablenken zu wollen, gibt ihm damit aber genau das, womit er sich zunächst ein eigenes, die materiellen Bedingungen sicher handhabendes, diese in immer neue Formen verwandelndes und sich der Zielrichtung seiner (Selbst-) Berufung vergegenwärtigendes Bewusstsein aufbauen kann („wie ein Fisch im Wasser“). Neo entwickelt sich im fortgesetzten Lernen, Üben und Bestehen weiterer Abenteuer bis zu dem Punkt, an dem er sich in einer eigentlich aussichtslosen Situation dazu entschließt seinem Freund und Lehrer das Leben zu retten – und dies auch tatsächlich vermag.

Literatur

- Bertino, A. C. (2008). *Vom Nutzen und Nachteil der Feststellung des unfestgestellten Tieres durch die Kultur. Nietzsche zwischen Herder und Gehlen*. In: Sommer, A. U. (Hrsg.): Nietzsche – Philosoph der Kultur(en)?, Berlin: Walter de Gruyter, S. 113-124.
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Böhme, G. & Böhme, H. (1985). *Das Andere der Vernunft*. F. a. M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2004). *Die geheime Anthropologie des Michel Foucault*. In: Pongratz, L.; Wimmer, M.; Nieke, W. & Masschelein, J. (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buber, M. (1923/1995). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Comte, A. (1816-28). *Ecrits de la jeunesse*. Paris (1995): Editions de l'EHESS.
- Fichte, I. H. (1856). *Anthropologie. Die Lehre von der menschlichen Seele*. Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Gebser, J. (2010). *Ursprung und Gegenwart. Erster Teil: Die Fundamente der aperspektivischen Welt. Beitrag zu einer Geschichte der Bewusstwerdung*. Schaffhausen: Novalis.
- Gehlen, A. (1993). *Der Mensch*. 3. Aufl. (Erstausg. 1940). Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Greven, H. (1973). Die Kryptobiose der Bärtierchen. *Mikrokosmos* 62, S. 65-69.
- Goethe, Johann Wolfgang (1982): *Naturwissenschaftliche Schriften*. Bd.1-5. Hrsg. von R. Steiner. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Hartmann, N. (1964). *Der Aufbau der realen Welt. Grundriss der Allgemeinen Kategorienlehre*. 3. Aufl., Berlin: De Gruyter.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hegel, G. W. F. (1988). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Felix Meiner.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 1, S. 63-80.
- Herder, J. G. (1785). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Zweiter Teil, Leipzig: J. F. Hartknoch.
- Herder, J. G. (1772/2016). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reclam.
- Hofmannsthal, H. v. (1991). *Ein Brief*. In: ders.: Sämtliche Werke (XXXI). Erfundene Gespräche und Briefe. Ritter, E. (Hrsg.), Frankfurt am Main: Fischer, S. 45–55.
- Idel, T.S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Johnson, S. (1824). *The Life of Samuel Johnson*. London: James Boswell.
- Kant, I. (1792/2003). *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Kiersch, J. (2011). *Waldorfpädagogik als Erziehungskunst*. In: Uhlenhoff, R. (Hrsg.) (2011): Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, S. 423-476.
- Kim, H.-T. (2004). *Konstruktive Dekonstruktion? Zur theologischen Rezeption Jacques Derridas im deutschsprachigen Raum*. Dissertation (Albert-Ludwig Universität Freiburg i. Breisgau), Zugriff (12/2016): <https://freidok.uni-freiburg.de/dnb/download/1190>
- Kranich, E.-M. (1999). *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. *Fromm-Forum* 13/2009, S. 87-100.
- La Mettrie, J. (1748/1990). *L'homme machine – Die Maschine Mensch*. Becker, C. (Übers./Hg.). Hamburg: Meiner Verlag.
- Liebau, E. (2013). *Anthropologische Grundlagen*. <https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen>
- Newen, A. & Vogeley, K. (2012). *Menschliches Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zur Zuschreibung von Einstellungen*.

- In: Förstl, H. (Hrsg.): *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. 2. Aufl., Berlin: Springer, S. 161-180.
- Petitmengin, C. & Bitbol, M. (2009). The validity of first-person descriptions as authenticity and coherence. *Journal of Consciousness Studies* 16, No. 10-12, S. 363-404.
- Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rittelmeyer, C. (2011). *Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie. Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik*. In: Loebell, P. (Hrsg.) (2011): *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rousseau, J. (1755/1998). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Schad, W. (1982). *Goetheanistische Naturwissenschaft*. Bd. 2, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schieren, J. (2016). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sichler, A. (1921). *Die Theosophie (Anthroposophie) in psychologischer Beurteilung*. Berlin: Springer Verlag.
- Skrbina, D. (2007). *Panpsychism in the West*. Massachusetts: MIT Press.
- Schmelzer, A. (2016). *Bemerkenswerte Praxis – dubiose Theorie? Zu Heiner Ullrichs Buch „Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung“*. *Research on Steiner Education* 6, 2, S. 141-149.
- Steiner, R. (1924/2003). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* (Erstausgabe 1886). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1923). *Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1918/1958). *Die Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1917/1983). *Von Seelenrätseln. Anthropologie und Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1892/1958). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wagemann, J. (2016). *Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik*. In: Schieren, J. (Hg): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 31-81.
- Wagemann, J. (2015a). Shared Intentionality: Bewusstseinsphänomenologische Konzeption und waldorfpädagogische Implikationen. *Research on Steiner Education* 6 (1), S. 29-43.
- Wagemann, J. & Weger, U. (2015b). Bedingungen und Möglichkeiten einer Psychologie der ersten Person. *e-Journal Philosophie der Psychologie*, 25 S.
- Wagemann, J. (2012). Rezension zu Traub, H. (2011): *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, *Research on Steiner Education* 3 (1), S. 173-176.
- Wagemann, J. (2011). Strukturphänomenologische Anthropologie: Ein transdisziplinärer Ansatz zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein. *Research on Steiner Education* 1 (2) bzw. 2/1, S. 83-95 bzw. 34-47.
- Wagemann, J. (2010). *Gehirn und menschliches Bewusstsein. Neuromythos und Strukturphänomenologie*. Aachen: Shaker Verlag.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen und Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weger, U., Meyer, A. & Wagemann, J. (2016). Exploring the behavioral, experiential, and conceptual dimensions of the self. Introducing a new phenomenological approach. *European Psychologist* 21(3), S. 180-194.
- Weger, U. & Wagemann, J. (2015b). The behavioral, experiential and conceptual dimensions of psychological phenomena: Body, soul and spirit. *New Ideas in Psychology* 39, S. 23-33.

- Weger, U. & Wagemann, J. (2015a). The challenges and opportunities of first person inquiry in experimental psychology. *New Ideas in Psychology* 36, S. 38-49.
- Wimmer, M. (1994). *Die Frage des Anderen*. In: Wulf, C. (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim: Beltz, S. 114-140.
- Witzenmann, H. (2005). Hegel, der Philosoph der Goetheschen Weltanschauung. *Beiträge zur Weltlage* 152, 1, S. 5-20.
- Witzenmann, H. (1986). Die Voraussetzungslosigkeit der Anthroposophie. Eine Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners. 2. Aufl., Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (1985). *Skizzenhafte Bemerkungen zu einigen Grundproblemen des Erkennens*. In ders.: Verstandesblindheit und Ideenschau. Die Überwindung des Intellektualismus als Zeitforderung. Dornach: Gideon Spicker, S. 9-15.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie*. Dornach: Gideon Spicker.
- Wulf, C. (2009). *Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie*. Köln: Anaconda.
- Xie, L.; Kang, H.; Xu, Q.; Chen, M.; Liao, Y. Thiyagarajan, M.; O'Donnell, J.; Christensen, D.; Nicholson, C.; Iliff, J.; Takano, T.; Deane, R. & Nedergaard, M. (2013). Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. *Science* 342, S. 373-377.
- Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, J. (1994). *Glück als Relais von Ethik und Anthropologie*. In: Wulf, C. (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim: Beltz, S. 141-165.