

FUNDAMENTALS

Johannes Wagemann: Zur Anthropologie der Waldorfpädagogik -
Ein bewusstseinsphänomenologischer Zugang

Philip Kovce: Homo oder Homunkulus?
Der Gesichtsverlust der Ökonomie

Gerhard Lechner: Der soziale Organismus bei
Rudolf Steiner und Rudolf Stolzmann

Alejandra Mancini: Psicoterapia del Trauma. El aporte de la Antroposofía

Jost Schieren: Concepto de Aprendizaje en la Educación Waldorf

EMPIRICAL RESEARCH

Cornelia Ruhnau: Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht
an Waldorfschulen der Klassen 1 bis 5

Axel Föller-Mancini: Crisis en la vida de los estudiantes.
La alianza profesional entre maestro y terapeuta como herramienta de
diagnóstico en el tratamiento de condiciones críticas

FORUM ANTHROPOSOLOGY AND SCIENCE

Angelika Wiehl, Shozan Shimoda & Wolfgang Nieke:
„Pedagogical Intuition“ - a post-graduate research project

BOOK REVIEWS

Johannes Kiersch: Götterdämmerung. Rudolf Steiners Initialphilosophie.
Von Philip Kovce

Norman Skillen: Postformal Education – a philosophy for complex futures.
By Jennifer Gidley

Disclaimer

Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany
 Dr. Anne-Mette Stabel, 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 Föller-Mancini, Alfter/Germany
 Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

Assistant Editor

Maike Sommer
 Bonn/Germany

Translations into English

Norman Skillen
 Cape Town/South Africa

Traducciones al Español/Castellano

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Layout

Dipl. Komm.-Des. Friederike Boock, M.A.
 München/Germany
 Email: friedeboock@gmx.de

Technical Support

Digitale Heimat
 Berlin/Germany
 Support Contact: cf@digitaleheimat.de

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 (2010-2017)

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

RoSE online: www.rosejournal.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

| | |
|---------------------------|----|
| Editorial [Deutsch] | IV |
| Editorial [English] | V |
| Editorial [Español] | VI |

peer reviewed

Part I: Fundamentals / Grundlagen

| | |
|--|----|
| Johannes Wagemann: Zur Anthropologie der Waldorfpädagogik - Ein bewusstseinsphänomenologischer Zugang (Deutsch) | 1 |
| Philip Kovce: Homo oder Homunkulus? Der Gesichtsverlust der Ökonomie (Deutsch)..... | 22 |
| Gerhard Lechner: Der soziale Organismus bei Rudolf Steiner und Rudolf Stolzmann (Deutsch)..... | 34 |
| Alejandra Mancini: Psicoterapia del Trauma. El aporte de la Antroposofía (Español)..... | 45 |
| Jost Schieren: Concepto de Aprendizaje en la Educación Waldorf (Español)..... | 60 |

Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

| | |
|---|----|
| Cornelia Ruhnau: Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht an Waldorfschulen der Klassen 1 bis 5 (Deutsch)..... | 73 |
| Axel Föllner-Mancini: Crisis en la vida de los estudiantes. La alianza profesional entre maestro y terapeuta como herramienta de diagnóstico en el tratamiento de condiciones críticas (Español)..... | 88 |

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

| | |
|--|-----|
| Angelika Wiehl, Shozan Shimoda & Wolfgang Nieke: “Pädagogische Intuition” - ein Forschungsprojekt am Graduierten Kolleg Waldorfpädagogik (Deutsch)..... | 99 |
| Angelika Wiehl, Shozan Shimoda & Wolfgang Nieke: „Pedagogical Intuition“ - a post-graduate research project (English)..... | 106 |

Book Reviews / Rezensionen

| | |
|--|-----|
| Johannes Kiersch: <i>Götterdämmerung. Rudolf Steiners Initialphilosophie.</i> Von Philip Kovce (English)..... | 113 |
| Norman Skillen: <i>Postformal Education – a philosophy for complex futures.</i> By Jennifer Gidley (English)..... | 115 |

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Mit dieser Ausgabe erweitert RoSE den Leser- und Autorenkreis deutlich. Die Veröffentlichung von Beiträgen in spanischer Sprache war uns ein Anliegen, das nun umgesetzt werden kann, auch Dank der freundlichen finanziellen Unterstützung der Stiftung für Forschungsförderung der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland. Neben Originalbeiträgen in Spanisch können ab jetzt auch Übersetzungen von Texten publiziert werden, von denen wir annehmen, dass sie im spanischen und südamerikanischen Kulturraum von Interesse sind.

Die aktuelle Edition bietet Beiträge in den Rubriken „Grundlagen“ „Beiträge zur empirischen Forschung“ und im „Forum Anthroposophie und Wissenschaft“. Abgerundet wird die Ausgabe durch zwei Buchrezensionen.

In seinem Artikel „Anthropologie der Waldorfpädagogik“ untersucht Johannes Wagemann, inwieweit ein bewusstseinsphänomenologischer Zugang zum Werk Rudolf Steiners weiterführend für die akademische Diskussion ist. Philip Kovce stellt die Widersprüchlichkeiten des Mainstreams aktueller ökonomischer Theorien dar und konfrontiert sie mit einem Ansatz, der sich humanistischen Reflexionen verdankt. Weiterhin stellt Gerald Lechner einen systematischen Vergleich an zwischen der Theorie des sozialen Organismus bei Rudolf Steiner und dem weniger bekannten sozialorganischen Entwurf Rudolf Stolzmanns. In spanischer Sprache präsentiert RoSE dann einen Artikel zur anthroposophischen Perspektive auf Traumata (Alejandra Mancini). Jost Schieren rundet die Rubrik „Grundlagen“ mit seiner Untersuchung zum Lernverständnis der Waldorfpädagogik ab. In der Sparte „Empirische Forschung“ werden die Ergebnisse einer Studie zum jahrgangsübergreifenden Unterricht präsentiert (Cornelia Ruhnau). In spanischer Sprache thematisiert der Artikel von Axel Föllner-Mancini biografische Krisen von Schülern und stellt geeignete diagnostische Ansätze zur Diskussion.

Im „Forum Anthroposophie und Wissenschaft“ findet sich schließlich ein Gespräch zwischen Dr. Angelika Wiehl, Prof. Dr. Wolfgang Nieke und Shozan Shimoda, der an der (Universität Rostock zum Thema „pädagogische Intuition“ promoviert. Rezensiert werden Werke von Philipp Kovce und Jennifer Gidley.

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Starting with this edition, RoSE addresses a larger audience. Finally we also publish articles in Spanish language, thanks to the financial support of the Anthroposophic Society of Germany. From now on we will publish new articles in Spanish language and also translated versions, which concern the interests of the Spanish speaking regions in the world.

The journal divides into three parts, focusing on fundamentals, empirical research and a forum for anthroposophy and science and is completed by two book reviews.

First part starts with an article on the anthropology of Waldorf education (Johannes Wagemann), which is followed by Philip Kovce's article questioning aspects of economic theory and a comparison between Rudolf Steiner's and Rudolf Stolzmann's theories on social threefolding (Gerald Lechner). In Spanish Language there is an article on the anthroposophic view on traumata (Alejandra Mancini) and the concept of learning in Waldorf education (Jost Schieren), published in RoSe 3, 1 in German.

The section of empirical research presents the results of a study on inter-year classes (Cornelia Ruhnau). In Spanish language Axel Föllner-Mancini focuses on crises in the lives of schoolchildren, regarding the professional alliance between teachers and therapists.

The forum for anthroposophy and science presents a talk between Dr. Angelika Wiehl, Prof. Dr. Wolfgang Nieke and Shozan Shimoda, who researches at the University of Rostock (Germany) on intuition in pedagogics in his PhD.

Reviews of two books (by Philip Kovce and Jennifer Gidley) then bring this edition to a close.

The Journal aims to promote basic research and empirical research on Waldorf education. The journal is being peer reviewed.

All editions of "RoSe - Research on Steiner Education" are available on <http://www.rosejournal.com>

Editorial

Axel Föllner-Mancini

A partir de esta edición, RoSE se dirige a un público más amplio. Finalmente, publicamos artículos en idioma español, gracias al apoyo financiero de la Sociedad Antroposófica de Alemania. A partir de ahora, publicaremos nuevos artículos en idioma español y también versiones traducidas, concernientes a los intereses de las regiones de habla hispana en el mundo.

La revista se divide en tres partes, centrándose en los fundamentos, la investigación empírica y un foro para la antroposofía y la ciencia, y se completa con dos reseñas de libros. La primera parte comienza con un artículo sobre la antropología de la educación Waldorf (Johannes Wagemann), seguido por el artículo de Philip Kovce sobre cuestionamientos de la teoría económica y una comparación entre la teoría de Rudolf Steiner y Rudolf Stolzmann sobre la triarticulación del organismo social (Gerald Lechner). En idioma español se presenta un artículo de la visión antroposófica sobre el trauma (Alejandra Mancini) y un artículo traducido sobre el concepto de aprendizaje en la educación Waldorf (Jost Schieren), el cual fue publicado en el idioma alemán en RoSE, Volumen 3(1).

La sección de investigación empírica presenta los resultados de un estudio sobre (Cornelia Ruhnau). En idioma español, Axel Föllner-Mancini se centra en las crisis en la vida de los alumnos, en lo que respecta a la alianza profesional entre docentes y terapeutas. En el foro para la antroposofía y la ciencia, se da a conocer una charla entre la Dra. Angelika Wiehl, el Prof. Dr. Wolfgang Nieke y Shozan Shimoda, quien investiga en la Universidad de Rostock (Alemania) su tema de tesis doctoral sobre la intuición en pedagogía.

Las reseñas de dos libros por Philip Kovce y Jennifer Gidley cierran esta edición.

El Journal tiene como objetivo promover la investigación fundamental y la investigación empírica sobre la educación Waldorf. La revista es revisada por expertos en el tema.

Todas las ediciones de “RoSE - Investigación sobre la Educación Steiner” están disponibles en <http://www.rosejournal.com>

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 entgegentreten 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 & Vogeley, 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.

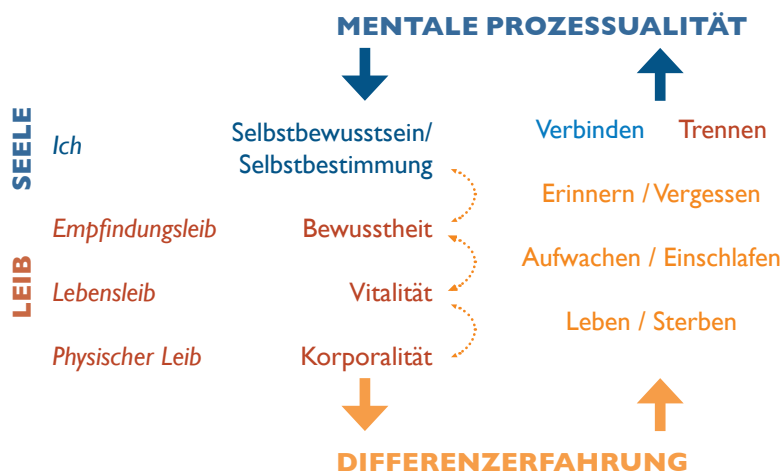


Abb. 2: Viergliedrigkeit im Kontext einer differentiellen Phänomenologie

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 sprunghaftigen „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 Schwebel‘. 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 verinnerlichten 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:

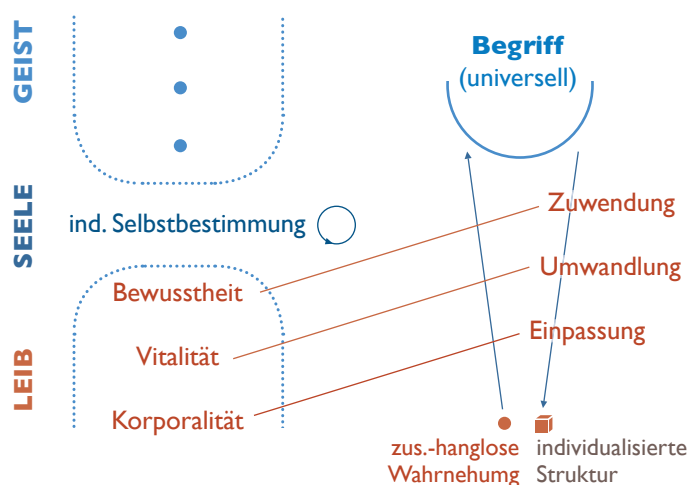


Abb. 3: Bewusstseinsphänomenologische Differenzierung der Wesensglieder im Beobachtungsakt

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 Kryptobiologie 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.

Homo oder Homunkulus?

Der Gesichtsverlust der Ökonomie

Philip Kovce

Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Philosophie

ZUSAMMENFASSUNG: Angesichts weltweiter Finanz- und Wirtschaftskrisen wird immer wieder die moralische Bändigung der Märkte gefordert. Regeln und Gesetze sollen regeln, was ansonsten aus dem Ruder zu laufen droht. Dabei gerät leicht in Vergessenheit, dass Regeln und Gesetze allein Schall und Rauch sind, werden sie nicht von Menschen aufgenommen, deren moralisches Empfinden geschult ist. Doch genau dieses Empfinden, ja, Menschlichkeit überhaupt, wird in wirtschaftlichen Zusammenhängen systematisch ausgeblendet. Die Folge ist ein Gesichtsverlust der Ökonomie, welche sich am Homo oeconomicus als Verhaltensmodell orientiert. Demgegenüber könnten Wahrnehmen, Denken und Handeln als Achse der Urteilkraft – auch der moralischen und ökonomischen Urteilkraft – gestärkt werden.

Schlüsselwörter: Finanz- und Wirtschaftskrise, Gesichtsverlust der Ökonomie, Homo oeconomicus, Achse der Urteilkraft, Ethischer Individualismus.

ABSTRACT. Worldwide fiscal crises and depressions call for a moral taming of the market. Regulations and laws are intended to control what otherwise threatens to get out of control. However, it is easily forgotten that regulations and laws alone are nothing but smoke and mirrors unless they are taken up by human beings with an educated sense of morality. But this very sense of morality, and along with it humanity altogether, is systematically dismissed from economic contexts. The result is loss of face on the part of the economy – the behavioural point of orientation of which, after all, is homo oeconomicus. To counter this dismissal, one might seek to strengthen perception, thinking and action – which are the axis of judgment, including ethical and economical judgment.

Keywords: fiscal crisis and depression, economic loss of face, homo oeconomicus, axis of judgment, ethical individualism.

Präludium

Will man sich zu Beginn eines Beitrags der Relevanz des Themas versichern, über das man schreibt, empfiehlt es sich, im Falle der Ökonomie den Zuspruch John Maynard Keynes' (1883-1946) zu zitieren, der die fundamentale Bedeutung dieses sozialen Feldes präzise benannte: „Die Ideen der Ökonomen und Philosophen, seien sie richtig oder falsch, sind mächtiger, als man im Allgemeinen glaubt. Um die Wahrheit zu sagen, es gibt nicht viel anderes, das die Welt beherrscht“ (Keynes, 1997, S. 383).¹ Diese Einschätzung formulierte der Ökonom und Philosoph Keynes 1936, wobei sie nicht nach einer Überhöhung der eigenen Professionen, sondern – wirft man einen Blick auf das Sozialgefüge – nach einer noch immer triftigen Rea-

1. Im Original: „[...] the ideas of economists and political philosophers, both when they are right and when they are wrong, are more powerful than is commonly understood. Indeed the world is ruled by little else.“

litätsbeschreibung klingt. Zumindest was den Einflussbereich der Ökonomie angeht, mag Keynes' damalige Aussage heute kaum befremden.

Ich will hier versuchen, Aspekte der ökonomischen Theorie mit sich selbst zu konfrontieren. Das geschieht so, dass ich nach Mustern spähe, die nicht an der Oberfläche und deshalb auch weniger in aktuellen Debatten, wohl aber im Untergrund ökonomischen Denkens ihr Dasein fristen (siehe dazu: Biervert, Held und Wieland, 1990). Genau aus diesem Grunde sind sie jedoch für Erklärungen der turbulenten Wirtschaftssituation und für Fragen nach deren Konsequenzen nicht unerheblich.

Stilistisch geschieht diese Fahndung mit essayistischem Schwung. Die Frage nach dem Begriff der Moral wird dabei dann eine Hauptrolle einnehmen, wenn der Blick nicht nur auf ökonomische Teilbereiche, sondern direkt auf den Ökonomen als handelndes Subjekt gerichtet wird, ja wenn grundsätzlich auf das Subjekt, also auf den Menschen, der mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten am Wirtschaftsleben teilnimmt, geblickt wird. Dass dieser Blick selten genug gelingt, und selbst, wenn er versucht wird, oft am Menschen vorbeizieht – trotz aller landläufigen Phrasen vom Menschen als Mittelpunkt –, zeigt sich an dem schamlosen Slogan des Organisationspsychologen Oswald Neuberger: „Der Mensch ist Mittel. Punkt“ (Neuberger, 1990, S. 3).

Während des von mir unternommenen Blickversuchs wird freilich nicht jede Position geklärt, nicht jedes Problem gelöst, nicht jede Frage gestellt werden. Ich möchte jedoch versuchen, auf einige zumeist unbeachtete Aspekte hinzuweisen, die im alltäglichen ökonomischen Diskurs entweder selbstverständlich oder selbstverständlich unter den Teppich gekehrt sind – und sich gerade deshalb zu großen Problemen auswachsen.

Lagebericht

Wenn durch die Medien Nachrichten über die Situation der Finanzmärkte zu uns dringen, scheint dies nur wenig mit unseren alltäglichen Geschäften zu tun zu haben.² Dieses Lebensgefühl jenseits realer Folgen ist ein trügerisches. Denn evident ist, dass am umspannenden Netz der Finanzwirtschaft bereits jeder partizipiert, der auch nur einen Geldschein in die Hand nimmt. Sich als Teilnehmer dieses großen Spiels zu begreifen, bedeutet allerdings nicht, sich zugleich der eigenen Rolle bewusst zu sein, geschweige denn, eine eigene Strategie dabei zu verfolgen. Diesen Tatbestand verdeutlichte die kleinlaute Ratlosigkeit vieler sogenannter Experten, die dem Finanzcrash der auf 2007 folgenden Jahre hilflos ausgeliefert waren (siehe dazu: Jansen, 2008 und Storbeck, 2008).

Der Rat- und Tatenlosigkeit dieser Köpfe gilt es, auf den Grund zu gehen: Was sind ihre Ursachen? War schlicht alles nur Pech, was sich bei vielen Banken und an den Finanzmärkten abspielte? Sind es zufällig falsche Prognosen und unglücklich enttäuschte Erwartungen gewesen, die eine gigantische Abwärtsspirale in Gang setzten? Ob des Ausmaßes des Durcheinanders lässt sich das nicht so recht glauben – und dementsprechend gilt es, weiter zu fragen: Wenn das Zusammenbrechen der Immobilien- und Finanzmärkte kein bloßer Zufall gewesen ist, was dann? Wankt etwa ein ganzes Theoriegebäude? Wird ein ökonomisches Modell in seinen Grundfesten erschüttert, das den Sinn der Ökonomie, den Menschen, längst aus dem Blick verloren hat?

Gemeinhin werden unterschiedliche Ursachen für die Immobilien-, die sogenannte Subprime-Krise, und die nachfolgende Finanzmarktkrise angeführt, seien es die ungeschickte Geldpolitik der amerikanischen Notenbank, die nebulöse Risikostreuung der Privatbanken und Anlagefonds bei Immobilienkrediten oder die waghalsige Spekulationen bezüglich der völlig überbewerteten Immobilienbranche (siehe vorausschauend dazu: Schumann, 2006). Grundlegendere Betrachtungen befassen sich auch mit der unheiligen Allianz von Kapital und Boden (siehe dazu: Behrens, 2008) oder problematisieren das gegenwärtige Geldverständnis (siehe dazu: Eisenhut, 2008 und Zehnter, 2008). Diese beiden Aspekte sind zweifellos noch nicht angemessen im akademisch-ökonomischen Diskurs verankert (siehe dazu: Kennedy, 2006 und Senf, 2008 & 2004),

2. Hier sei der Hinweis erlaubt, dass Börsen nur eine – juristisch speziell reglementierte und regulierte – Form der Kapitalmarktorganisation darstellen. Die ungeheuren Transaktionsvolumina, die nicht-börslich gehandelt werden, übersteigen den börslichen Kapitalfluss und -einfluss bei weitem – auch wenn dies medial kaum gewürdigt wird (siehe dazu: Fernholz, 2005).

dennoch sollen an dieser Stelle weder diese Themen noch die erstgenannten Ursachen diskutiert werden, sondern es soll detaillierter auf etwas anderes geschaut werden. Offenkundig kehren nämlich die Subprime-Krise ebenso wie das Kollabieren der Finanzmärkte weitere fundamentale Tatsachen hervor, die nicht bloß finanzwirtschaftliche Instrumentarien betreffen, sondern tieferliegende Schichten des menschlichen Umgangs berühren: „Unser Geschäftsleben leidet unter mangelnder Aufrichtigkeit, den Mitarbeitern ebenso wie den Kunden gegenüber. Beide sollen zu bestimmtem Verhalten gebracht werden, möglichst ohne die Absicht zu verspüren. [...] Sie werden als mehr oder weniger intelligente Egoisten betrachtet. Man vernebelt das jedoch, indem man es für selbstverständlich erklärt“ (Dietz, 2007, S. 8).

Was hier für das Geschäftsleben en détail konstatiert wird, gilt für das Wirtschaftsleben en gros ebenso: Gerade an den Finanzmärkten ist die Situation so nebelig und in höchstem Maße abhängig von Erwartungen, Stimmungs- und Interessenlagen, dass der Bezug zu realen Wirtschaftssubjekten längst verloren ist und alle Akteure, gefangen im selbstkonstruierten Hamsterrad, um den eigenen Nutzen fürchten müssen. Aufrichtigkeit oder klare Analysen sind unter diesen Bedingungen nicht zu erwarten. Der anonyme Finanzzirkus³ hat das Bewusstsein vom menschlichen Gegenüber längst vertilgt. Die Diagnose lautet buchstäblich wie metaphorisch: *Gesichtsverlust*.³

Kultur der Unkultur

Gesichtsverlust – das klingt nach einem harschen Vorwurf. Er lässt sich jedoch genauer bestimmen, sodass deutlich wird, inwieweit dieses Symptom mit der ökonomischen Theorie zusammenhängt.

Das Subjekt, das auf seine eigene Nutzenmaximierung fokussiert ist und sich als soziales Wesen dabei aufkündigt, heißt: *Homo oeconomicus*. Bereits seit mehr als einem Jahrhundert ist dieses unsympathische, egoistische, wohlinformierte, zweckrationale, opportunistische Ungetüm auf freiem Fuß; ein besonderer Auswuchs der Gattung *Homo* und insofern fern verwandt mit dem, was man *Homo sapiens* oder gemeinhin Mensch nennt (siehe zu Konzeption und Problematik des *Homo oeconomicus*: Akerlof und Shiller, 2009, Brodbeck, 2011, Falk, 2004 und 2001, Fehr und Schwarz, 2002, Göbel, 2002, Hanusch, 1993, Hesch, 1997, Koslowski, 1989, Manstetten, 2000, Matthiesen, 1995, Priddat, 2002, Rolle, 2005, Schirmmacher, 2013, Voegelé, 2007, Vogl, 2010 und Woll, 1994). Wohl hat es noch niemanden gegeben – keinen Ökonomen, Psychologen oder Biologen –, der ein Exemplar dieser Art je zu fassen bekommen hätte, dennoch führt dieses Ungetüm ein erstaunlich nachhaltiges, einflussreiches Dasein.

Fristet der *Homo oeconomicus* sein Dasein in der ökonomischen Theorie und im gesellschaftlichen Bewusstsein zu Unrecht? Zumindest fristet er es insofern zu Unrecht, als sein Modell den sozialen Wirklichkeitsverlust enorm befördert. Doch was befördert ein kollektiver Wirklichkeitsverlust im Finanzsektor oder bei der ökonomischen Theoriebildung im realwirtschaftlichen Zusammenhang? Berührt diese Situation auch die individuelle Existenz – und wenn ja, wie?

Mit diesen Fragen soll zunächst nicht das wirtschaftliche Alltagsgeschehen in den Mittelpunkt rücken, sondern es soll auf ein Denken hingewiesen werden, das diesem Alltagsgeschehen zugrunde liegt. Dieses Denken offenbart sich bereits bei der Konstruktion des *Homo oeconomicus*, den es realiter zwar nicht gibt, der aber virtualiter als Modellhypothese zu einer *self fulfilling prophecy* mutiert. Die Konstruktion wird der Situation aufgezwungen, obwohl beide nicht zusammenpassen. Dadurch eröffnen sich nur zwei Perspektiven: Deformation des *Homo oeconomicus* oder des *Homo sapiens*.

Um zu betonen, dass es tatsächlich einen Unterschied zwischen Mensch und Modell gibt, schlug der österreichisch-amerikanische Nationalökonom Fritz Machlup (1902-1983) vor, den schon getauften Unhold in „*Homunkulus oeconomicus*“ umzubenennen, „damit die Schwachverständigen eher begreifen, dass er

3. Dieser *Gesichtsverlust* ist freilich nicht nur im Vorgang des Kollabierens abgebildet. Jedes scheinbar kompetente Geschäft zeigt dasselbe Phänomen – ja es baut die Realitätsdifferenz erst auf. Bloß im Vorgang der Desillusionierung (Crash) lässt sich besser auf einen generellen *Gesichtsverlust* der Ökonomie hinweisen als während der Illusionsbildung (Blase), denn zu diesem Zeitpunkt interessiert sich kaum jemand dafür. Erst die drohende Bruchlandung lässt die zuvor sorglosen Piloten aufschrecken.

keinen aus einem Mutterleib geborenen Menschen darstellen sollte, sondern eine aus einer Gedankenretorte erzeugte abstrakte Marionette, mit bloß ein paar menschlichen Zügen ausgestattet, die für bestimmte Erklärungszwecke ausgewählt wurde“ (Machlup, zitiert nach Starbatty, 1999, S. 3). Dass es sich bloß um ein Modell für bestimmte Erklärungszwecke handelt, erheitert die Stimmung allerdings kaum, denn es löst nicht das Problem, dass menschliches Verhalten interpretiert und prognostiziert werden soll anhand eines Homunkulus – also mit vorprogrammiertem Wirklichkeitsverlust inklusive aller damit verbundenen Risiken und Nebenwirkungen.⁴

Invasionen der Ökonomie

Dafür, dass er aus einer Gedankenretorte geboren wurde, hat es der Homo oeconomicus weit gebracht. Wenngleich sich die Ökonomie nicht als Leitwissenschaft an den Universitäten etablieren konnte, so geistert der umtriebige Geist des Homo oeconomicus doch längst in subtiler Weise als universelle Leitkultur durch die heutige Weltgemeinschaft (siehe dazu: Ziegler, 2005). Gleich einem Fetisch regieren Effizienz, Nutzen, Kalkül und Zweckorientierung auch in vielen kulturellen, pädagogischen, therapeutischen und sonstigen sozialen Zusammenhängen, und in dieser Ökonomisierung aller Verhältnisse findet sich der Einzelne ewig unbefriedigt wieder – weil genug nie genug ist, wie ihm vorgebetet wird⁵

Das Lebensgefühl, das mit diesem Credo einhergeht, charakterisiert der Philosoph Bernhard H. F. Taureck treffend: „Wir leben aus der Gier, von der Gier und für die Gier.“ Doch was ist Gier? „Gier ist nichts, sondern besteht als das in Verhalten und Einstellung übersetzbare Verhältnis zwischen nichts und nichts. Was man besitzt, ist nichts gemessen an dem, was man haben könnte, und was man haben könnte, ist nichts gemessen an dem, was man noch haben könnte. Ich bin gierig, folglich existiere ich niemals“ (Taureck, 2006, S. 25). Hier wird von Taureck das sich unablässig drehende Hamsterrad skizziert, in das eine Homunkulus-Ökonomie den Einzelnen einspannt – ihm zugleich die Chance raubend, sich selbst als Konstrukteur des Hamsterrads zu erkennen (siehe zu möglichen Alternativen: Taureck, 2010).

Neben den gedanklichen bleiben auch psychische Auswirkungen, mithin seelische Konsequenzen nicht aus, die aus einer so unbefriedigenden, ja nie zu befriedigenden Existenz erwachsen. Denn die Ökonomisierung des öffentlichen und privaten Lebens läuft letztlich auf einen bedrückenden, weil alternativlos erscheinenden Dualismus hinaus: „Die Moderne kennt nur noch ein Ja oder Nein, Integriertsein oder Verstoßenwerden. Man macht sich selten klar, was das seelisch bedeutet: In einer Atmosphäre, die ganz von Idealen der Effizienz und des Erfolgs durchdrungen ist, empfängt ein Teil der Gesellschaft das permanente Signal, dass er nicht gebraucht wird; dass er letztlich ein überflüssiger menschlicher Bestand ist, eine ‚redundant population‘, eine Art Überschuss oder Ausschuss.“ So formuliert es der Publizist Wolfgang Müller, der außerdem sagt: „Es geht darum, dass diese Epoche, die so vieles bietet, das Entscheidende verfehlt, ja dass sie dieses Entscheidende missachtet und unterdrückt: das Entwicklungspotential des Menschen“ (Müller, 2007, S. 20f.). Zu diesem Entwicklungspotential zählt das schöpferische Vermögen, das den sogenannten Aussteigern kurzerhand abgesprochen wird – eine Haltung, die menschliche Initiativkraft tatsächlich zu vergällen vermag. Nicht auszudenken, wie viel human capital durch ein solches signalling bereits gehemmt anstatt befreit wird.⁶

4. Zur prinzipiellen Problematik ebenso wie zu Chancen modelltheoretisch operierender Lebens-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften ergäbe sich Gesprächsstoff für eine eigene methodenkritische Monographie. Diese Thematik ist hier nur anfänglich für die Ökonomie am Beispiel des Homo oeconomicus diskutiert und kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

5. Beispiele für Ökonomisierungstendenzen unterschiedlicher Couleur liefern verschiedene Autoren: Bröckling untersucht das ökonomische Design moderner Biographien (siehe dazu: Bröckling, 2007), Rose das moderner Gesellschaften (siehe dazu: RoSE, 2000), Krautz das gegenwärtiger Bildungsinstitutionen (siehe dazu: Krautz, 2007), Mattissek das heutigen Stadtmarketings (siehe dazu: Mattissek, 2008) und Franck das des Mentalen (siehe dazu: Franck, 2005 und 1998). Diese Tendenzen finden sich auch zusammengefasst (siehe dazu: Bröckling, Krassmann und Lemke, 2000) und als modernes Massenkultur-Phänomen – in den ambivalenten freiheitsermöglichenden und freiheitsverhindernden Aspekten – diskutiert (siehe dazu: Makropoulos, 2008).

6. Dieses gehemmte Potential ließe sich zum Beispiel mit einem bedingungslosen Grundeinkommen zu schöpferischem Potential befreien (siehe dazu: Booms, 2010, Franzmann, 2010, Hardorp, 2008, Liebermann, 2010, Rohrhirsch, 2009, Straubhaar, 2008, Taureck, 2010 und 2006, Vanderborght und Van Parijs, 2005, Van Parijs, 1991 und Werner, 2007 und 2006a). Das Ergreifen desselben obläge weiterhin dem Individuum, der soziale Rahmen wäre jedoch initiativfördernd anstatt -hemmend justiert.

Achse der Urteilskraft

Innerhalb der letzten Absätze habe ich versucht, einige Symptome zusammenzutragen, welche die Signatur der sozialen Gegenwartssituation tragen. Versucht man, diese Symptome in einem größeren Zusammenhang zu sehen, drängt sich eine Diagnose und auch die Frage nach Genesungsmöglichkeiten auf – dort, wo Pathologisches entdeckt wurde.

Nicht sentimental, eher fundamental habe ich anfangs die These formuliert, dass ein wesentliches Kennzeichen der Homunkulus-Ökonomie ihr Gesichtsverlust, ihr Realitätsverlust menschlicher Beziehungen ist.⁷ Die These stützen, ohne sie selbst notwendigerweise aufzustellen, gerade diejenigen, die ein Wiedererstarken der Moralität im wirtschaftlichen Zusammenhang fordern. Das sind nicht wenige.⁸ Aber ist diese Forderung bereits Heilmittel? Oder ist sie bloß die Sehnsucht nach einem beruhigenden Placebo für das Weiterbestehen des Althergebrachten? Braucht es tatsächlich ein neues Moralpaket, um in der Wirtschaft den Menschen anzuvisieren und das gefährdete Gesicht zu wahren? Um dies einschätzen zu können, gilt es, den Moralbegriff genauer auszuloten.

Für eine gute Zusammenarbeit im Wirtschaftsleben braucht es vieles – jedoch nicht eine solche Kodexmoral, wie sie derzeit immer wieder eingefordert wird. Die inflationären Forderungen nach mehr Moral, nach Neogutmenschentum angesichts der Krise, sind meistens nichts anderes als ein selbst zum Marktwert verkommenes Geplapper, damit alles so bleiben kann, wie es ist. Stolz verkündete Moralkodizes verschaffen als verbrieft Freifahrtscheine vielmehr Möglichkeiten, sich bereits vorab für spätere Vergehen zu entschuldigen und sich unverdächtig zu machen, indem der Deckmantel des ehrbaren Moralisten umgeworfen wird. Diese inszenierten Wohltätigkeitsriten stehen einer individuell verantworteten, wahrnehmungs- und denkgeleiteten Handlungsmoralität entgegen, denn auch wenn sie ein individualetisches Handeln nicht verunmöglichen, so erwecken sie doch den falschen Eindruck, ein solches Handeln sei in Form von Paragraphen zu fixieren.

Summa summarum handelt es sich bei diesen Forderungen um eine Bewusstseinstübingung für das Erkennen und Ergreifen individueller Verantwortung. Es erfolgt eine geschickte Delegation derselben an ein normatives System, so den nächsten Trugschluss herbeiführend, dass überhaupt ein System und nicht ausschließlich menschliche Individuen Verantwortung tragen könnten. „Was wir ‚Moral‘ nennen“, formuliert der norwegische Literat Jens Bjørneboe (1920-1976) verbittert, „besteht darin, dass wir bei jeder Gelegenheit die konventionellen Interessen über das menschliche Interesse setzen“ (Bjørneboe, 2007, S. 9). Ebendiese Haltung des Konventionellen wird gefördert, wenn es darum geht, Kodexmoral als Schmieröl in den Wirtschaftskreislauf einzupumpen, damit sich das Hamsterrad weiterhin drehen kann, ohne dabei unangenehm zu quietschen.

Gibt es sinnvolle Alternativen zu Kodexmoralität, Gutmenschentum-Geplapper und hinterrücks erheischter ethischer Legitimation dank aufpolierter Rhetorik? Positives in dieser Hinsicht verspräche eine Kultivierung der eigenen Wahrnehmungs- und Urteilskraft jenseits ökonomischer Theorien, um soziale Geflechte besser durchdringen und besser zwischen Homo und Homunkulus, also zwischen Fakten und Fakes unterscheiden zu können. Denn eines fehlt heute allorten: individuelle Urteilskraft, das rechte Maß für Anforderungen komplexer Situationen (siehe dazu: Baecker, 2009a).

Die Wahrnehmungsfähigkeit und das individuelle Urteilsvermögen werden in der Ökonomie zumeist dadurch korrumpiert, dass die Achse der Urteilskraft, die sich durch Wahrnehmen, Denken und Handeln konstituiert, aus dem Gleichgewicht gebracht wird.⁹ Anstatt dem Wahrnehmen erst Denken und dann

7. Diese Kritik will nicht falsch verstanden werden als Grundsatzkritik an Arbeitsteilung, Rationalisierung und Internationalisierung der Wirtschaftsverhältnisse. Diese Tendenzen vergrößern ja gerade den realen Menschenzusammenhang, den Beziehungszusammenhang, der sich in der globalisierten Ökonomie ausbildet. Aber diese Beziehungen werden heute – und hier setzt die Kritik an – verschleiert, zum Nutzen weniger und auf Kosten vieler, um nicht in ihrer sozialen Brisanz ausgelotet werden zu müssen.

8. Zu dieser Diskussion sei auf einige Literatur verwiesen (siehe dazu: Haslett, 1996, Koslowski, 1988, Matthiessen, 1990, Priddat, 2010, Streeck, 2007, Ulrich, 2007 und Waldkirch 2008) sowie auf Debatten unterschiedlichen Tiefgangs in der Tagespresse.

9. Von der Achse der Urteilskraft wird im Folgenden geredet, um den wechselseitigen Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken und Handeln genauer zu bestimmen, wobei der Aspekt des Handelns in diese Urteilstellungsrelation integriert ist, um eine sensuell-intellektuell-habituelle Totale zu beschreiben.

Handeln folgen zu lassen, ist die Finanzökonomie häufig eine Disziplin, die nicht viel mehr tut, als ihre voreiligen Schlüsse *ex post* zu begutachten. Erst werden spekulative Handlungen getätigt, deren Konsequenzen nicht abzusehen sind. Später zeigen sich dann deren ungewollte Auswirkungen, ohne dass sich nun jemand dafür verantwortlich fühlen würde. Bei dem Vorgehen wird Urteilskraft klein-, Spekulation großgeschrieben – das große Spiels heißt: Wetten, dass...?

Diese Aspekte sind Kennzeichen einer mangelhaften Wissenschaftsqualität und defätistischen Erkenntnispraxis, die weder Wahrnehmen als analytisch (im phänomenologischen Sinn), noch Denken als schöpferisch (im begriffsbildenden Sinn), geschweige denn Handeln als moralisch (im verantwortungstragenden Sinn) versteht. Indem Wahrnehmen, Denken und Handeln um diese Kompetenzen geprellt werden, wird ein umfassenderer Blick, ein Erlangen neuer und anderer Perspektiven bezüglich ökonomischer Prozesse verhindert. Was genau verhindert wird, dazu nun noch einige Streiflichter.

Wahrnehmen

Grundlegendes Handwerkszeug aller wissenschaftlichen Bestrebungen ist die eigene Sinneswahrnehmung (Empirie) – zumindest dann, wenn eine Frage- oder Problemstellung nicht bloß reproduziert, sondern zum eigenen Problem, zur eigenen Fragestellung individualisiert und das eigene Bemühen um Antworten mit einer ernsthaften Erkenntnisbemühung bezüglich des Erkenntnisgegenstandes verbunden wird. Die Schnelllebigkeit des heutigen Geschäftslebens lässt ein solches Verhältnis kaum mehr zu – es stellt sich jedenfalls nicht von selbst ein. Es muss erst erarbeitet werden (siehe dazu: Osten, 2006). Um dem Erkenntnisgegenstand fragend gegenüberzutreten zu können, wird eine Enthaltbarkeit, ein Verzicht auf vorschnelle Kurzschlüsse gefordert. Dafür muss nicht das Tun, sondern das Lassen, das Nicht-Tun kultiviert werden, um der Wahrnehmung einen empfänglichen Boden zu bereiten (siehe dazu: Dietz, 2008b).

Wenn nicht das direkte Gegenteil, so doch zumindest ein Hemmnis dieser Bemühungen sind abgesteckte Bahnen, in denen das Wahrnehmen verlaufen soll: Pläne, Raster, Tools, Module, Cluster. Insofern vergangene Erfahrungen bei der Lösung zukünftiger Probleme helfen können, mag es dienlich sein, sie zu berücksichtigen. In dem Moment jedoch, in dem nicht mehr das anvisierte Phänomen bestimmt, was wahrgenommen wird, ist es mit dem individuell-situativen Wahrnehmen vorbei.

Das ist nicht selten der Fall. Vieles, seien es etwa eine Produkteinführung, eine Marktanalyse oder ein Consultingauftrag, wird im ökonomischen Geschäft über standardisierte, vorgefasste Formate abgewickelt. Abgesehen davon, dass die Auseinandersetzung mit der Sache dabei von kürzerer Dauer ist, versprechen diese Formate Sicherheit, Komfort und Quantifizierbarkeit. Kurzum: Man weiß, was man tut, aber nicht, worum es geht. Die Eigengesetzlichkeit der Materie, mit der man sich beschäftigt, wird bei einem solchen Vorgehen konsequent übergangen. Pannen oder Abweichungen vom Prognostizierten stellen sich spätestens im Nachhinein heraus, denn „gerade beim Gestalten von wirtschaftlichen und sozialen Prozessen, die streng nach diesem Muster ausgerichtet werden, verlaufen die realen Gestaltungsvorgänge trotzdem anders. Es fehlt ein entscheidender Faktor, der dazu führt, dass die Wirtschaft auch funktioniert, den wir bei der Reflexion der Vorgehensweisen außer Acht lassen, als wäre dies selbstverständlich: das Wahrnehmen“ (Bockemühl, 2007, S. 14).

Dass sich bei jedem Gestaltungsvorgang ein Phänomen artikuliert, mit dem umzugehen ist, macht sich vor allem dann bemerkbar, wenn nicht mit ihm umgegangen wird. Hinterher können die Scherben zusammengekehrt und die Brüche gekittet werden. Nur ist der Mehraufwand nun enorm. Erst ein wirkliches Einlassen auf das Fremde, auf das Individuelle, bildet eine Wahrnehmungsqualität, an der sich das eigene Denken entzünden kann. Dieses Wahrnehmen ist kein einmaliger Vorgang, sondern ein stets wiederkehrender. Das dauerhafte Beleben dieser Wahrnehmungsfähigkeit wird zum kontinuierlichen Korrektiv der angestoßenen Prozesse. Die dabei abverlangte Muße gewährleistet eine präzise analytische Qualität, die einer blindwütigen Datensammelei entgegenwirkt und im betrieblichen Zusammenhang in einen ökonomischen Mehrwert münden kann.¹⁰

10. Die Entwicklung von Wahrnehmungskompetenzen für das Consulting mittels konkreter Wahrnehmungsschulung an

Denken

Neben dem Wahrnehmen (Empirie) bildet das Denken (Ratio) das Fundament für das Erkennen und Urteilen. Sofern durch die Wahrnehmung individualisierte Sinneserfahrungen vorliegen, können diese Ausgangspunkte der eigenen Denktätigkeit werden, ihren Denkinhalt bilden. Der Relevanz eines mit der eigenen Wahrnehmung verbundenen Denkens, das in einem tatkräftigen Akt Begriffe an seinem Wahrnehmungsgegenstand bildet, wird heute kaum Rechnung getragen, weder in pädagogischen noch in politischen Zusammenhängen (siehe dazu: Adorno, 2006, Krautz, 2007 und Liessmann, 2014 und 2009). Eingetrichtertes Faktenwissen, sei es in der Schule, an der Universität oder in anderen Lebenszusammenhängen verabreicht, dämpft diese Qualität notorisch ab und forciert ein allmähliches Versiegen dieser schöpferischen Quelle. Trichterwissen unterscheidet sich entschieden von Kompetenzen und Fähigkeiten, denn für diese ist das eigene Denken notwendige Bedingung. Selbiges zu üben, wäre also geradezu die höchste Form, ja die Königsdisziplin der Erkenntnissuche, um in jedem Kontext Problem- und Fragestellungen zu orten, zu bearbeiten und in ihren eigenen Entwicklungszusammenhängen erfassen zu können.

Sieht man davon ab, dass schon auf die individualisierte Wahrnehmungstätigkeit häufig verzichtet wird, so ist dieser zweite Verzicht – der auf das schöpferische, begriffsbildende Denken – vor allem deshalb so tragisch, weil es ein singuläres Kennzeichen der menschlichen Individualität ist, sich durch das Denken ein autonomes Fundament zu begründen. Dieses Fundament ist erst dann ein kritisches, wenn seine Referenz die eigene, reflektierte Wahrnehmungspraxis ist. Jenes kritische Fundament bröckelt unentwegt dahin, wenn es nicht immer wieder neu begründet wird.¹¹

Solange sich der ökonomischen Theorie der Mensch entzieht, wird auch besagtem Denken nicht Beachtung gezollt, ja es erscheint dann unter gewissen Aspekten sogar als hinderlich. Der ursprüngliche Träger dieses Denkens, der kritische Geist, ist unter diesen Bedingungen eine Rarität, von der en masse nur noch ein sich selbst ins Abseits manövrierender intellektueller Querdenkertypus übrigbleibt. Kritisches Denken mutiert im grassierenden Ökonomismus zum modernen Querdenken mit reproduktionsfähigem Marktwert, welches den Anfang vom Ende des kritischen Geradedenkens einläutet: „Aus dem kritischen Intellektuellen von einst, der Nachteile gewärtigen musste und das in Kauf nahm, ist die heutige Figur des Querdenkers geworden, dem sein Querdenken vielfach honoriert wird. [...] Während sich das kritische Denken in allen Schichten und Lebensbereichen als intellektuelle Norm etablierte, geriet es zum Querdenkertum unserer Tage. Was sich bis heute durchgesetzt hat, ist nicht so sehr die Fähigkeit des Einzelnen zur Kritik, sondern vor allem deren äußerer Gestus, eine unverbindliche Attitüde, deren Wert heute vornehmlich darin besteht, die Rangordnung der kritischen Geister festzulegen. Kein Querdenker zu sein, ist geradezu karriereschädlich geworden. In diesem Sinn hat sich das kritische Bewusstsein zu Tode gesiegt, ist politische Korrektheit ein Paradox, zur Norm geronnene Normverletzung, zum Mainstream gewordenes Außenseitertum, in der Heldenpose erstarrte Durchschnittlichkeit“ (Hecht, zitiert nach Kollert, 2005, S. 20f.).

Diese Charakteristik des Journalisten Martin Hecht ist nicht nur sprachlich eloquent, sie ist zugleich eine messerscharfe Attacke auf und der schonungslose Umriss eines Denkens, das sich verkauft und kaufen lässt – für Geld, für Macht – und auf diesem Weg schnurstracks in die eigene Ohnmacht taumelt. Querdenken wird zur schaumweichen, gutbezahlten intellektuellen Attitüde, wobei jedwede Verantwortung für die Denktätigkeit dem Denkenden abgeht. Ein solches Denken degradiert sich – und den Denkenden gleich mit – zu einem funktionstüchtigen Tool, Modul, Cluster. Kurzum: Man weiß, was man tut, aber nicht, worum es geht.

Kunstwerken wird bei der Unternehmensberatung Droege & Comp. seit Jahren praktiziert (siehe dazu: Bockemühl und Scheffold, 2007).

11. Besonders diese individualitätskonstituierende Komponente schöpferischen Denkens findet sich differenziert erörtert in der Freiheitsphilosophie Rudolf Steiners (1861-1925), in der dieser das Denken als den sowohl systematischen als auch existenziellen Ausgangspunkt einer Anthropologie beschreibt (siehe dazu: Dietz, 1994 und Steiner, 2005). Auch ökonomische und sozialwissenschaftliche Konsequenzen, die sich daraus ergeben, versuchte Steiner zu skizzieren (siehe dazu: Steiner, 1996, 1989, 1980 und 1976).

Handeln

Zuletzt soll neben dem Wahrnehmen und Denken auch noch das Handeln in seiner Eigenheit beleuchtet werden. Beispielfähig hierfür kann die Figur des Unternehmers sein. Jeder Unternehmer ist ein Tatmensch, sonst würde er nichts unternehmen. Insofern jeder Mensch etwas unternimmt, ist jeder Mensch ein Unternehmer, ergo ein Tatmensch (siehe dazu: Dietz, 2008a). Am Anfang jedes unternehmerischen Handelns steht eine unternehmerische Vision, ein „Realtraum“ (Werner, 2007, S. 9.), um Zukünftiges zu antizipieren und vergegenwärtigen zu können. Dabei wird mittels des eigenen Wahrnehmens und Denkens stets die Kluft zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit ausgelotet. Es gehören ein Wirklichkeits- und ein Möglichkeitssinn entwickelt, deren permanent zu erringende Balance zum Leitfaden unternehmerischen Handelns wird.

Werden Wahrnehmen (Empirie) und Denken (Ratio) als treue Berater des Handelns miteinbezogen, können sich die getrennt betrachteten Prinzipien gemeinsam wandeln und so eine ganz neue Qualität der Einsicht (Evidenz) als Handlungsgrundlage entstehen lassen. Beide, Wahrnehmen und Denken, bleiben dann nicht strukturell unabhängige Modi, sondern werden zu bloß funktional verschiedenen Bestandteilen des produktiv-schöpferischen Handelns beziehungsweise des initiativ-künstlerischen Gestaltens: „Im künstlerischen Gestalten bleibt auch das Wahrnehmen nicht mehr das, für was es üblicherweise gehalten wird – ein Datenlieferant für das Denken. Es wird [...] zu einem Teil des Gestaltens. Und indem es im Schaffen die Vor-Ideen wandelt, wird auch das Wahrnehmen selbst produktiv. Gestalten und Wahrnehmen kann man in dieser Hinsicht als ein und dasselbe ansehen, als einen Doppelprozess. Und das hat auch zur Konsequenz, dass zum einen Wirtschafts- und Sozialprozesse nicht blindlings aus Vorstellungen heraus gestaltet werden können – selbst dann, wenn diese Vorstellungen richtig sein sollten. Und dass zum andern bereits die Weise, wie man auf die konkreten Verhältnisse und Menschen blickt, nichts Neutrales oder Folgenloses ist, sondern streng genommen bereits ein Teil der Gestaltung“ (Bockemühl, 2007, S. 20).

Dass schon mit dem Betrachten der Gegenstand der Betrachtung sich wandelt, untermauert den Handlungscharakter des Wahrnehmens, also seine ethische Dimension. Dies verweist zugleich auf die früher erörterte Entscheidungssituation im Zusammenhang mit der Modellierung des Homo oeconomicus: Entspricht seine Konstruktion nicht der Wirklichkeit, gibt es nur zwei Perspektiven – Deformation des Modells oder Deformation der Wirklichkeit des leibhaftigen Menschen. Letztere ist ebenso möglich wie erstere, denn denkt sich der Mensch tatsächlich andauernd als Homo oeconomicus, wird er à la longue ein solcher werden – er wird zu dem, was er von sich zu denken vermag.

Sofern ein individuelles Wahrnehmen und Denken entwickelt wird, für das der Einzelne verantwortlich ist, werden die daraus resultierenden Handlungen durch bewusstes Ergreifen dieser Verantwortung im Handlungsvollzug selbst moralisch – individuell moralisch. Damit ist kein Moralbegriff angesprochen, der sich nach einem Normenkodex, einer Ethikkommission oder einer sonstigen externalisierten Instanz richtet, sondern ein solcher, der den Menschen als „ethischen Individualisten“, als „freien Geist“ die Motive seines Handelns aus sich selbst heraus stiften und begründen lässt (siehe dazu: Steiner, 2005; vor allem S. 121-144). Diese Moral impliziert kein Neogutmenschentum, auch ist sie keine Ware, denn sie lässt sich nicht verkaufen, sondern nur ergreifen. Das ist bereits der wesentliche Unterschied zwischen einer Homunkulus- und einer Homo-Moral: Letztere versteht Moral nicht als Eindämmung menschlicher Freiheits- und individueller Entscheidungskompetenz, sondern lässt erst im Freiheitsakt ein situatives Handlungsgesetz entstehen, für welches das schöpferische Individuum bürgt. Diese Bürgschaft ist nicht irgendwann irgendwo hinterlegt. Sie ist nur im Schaffensprozess existent, da eine situative Handlungsethik nicht konserviert werden kann.

Diese situative Moralleistung meint keine weichgespülte Humanisierung, die auf Diskussion, Auseinandersetzung und Erkenntnis verzichtet, um Harmonie zu verbreiten. Eingelöst würde mit einem derartigen moralischen Schöpfungsbewusstsein vielmehr eine soziale Wachheit, die verhindern könnte, dass das Hamsterrad der Homunkulus-Ökonomie blindlings weitergetrieben und das moderne Individuum in ihm zugrunde gehetzt wird.

Ein anderes Missverständnis soll in diesem Zusammenhang ebenfalls ausgeschlossen werden: Natürlich sind die geschilderten Aspekte einer individualisierten Achse der Urteilskraft keine Garantie dafür, dass man

sich nach sorgfältigem Wahrnehmen und Denken nicht doch irren, doch falschliegen, doch danebengreifen kann. Die tatsächliche Qualität einer individualisierten Urteilskraft liegt wohl weniger im frühzeitigen Bemerkten der dann sofort als ausschließlich richtig postulierten Wege, sondern viel eher im frühzeitigen Bemerkten eingeschlagener Irrwege. Denn nicht, dass sich – gerade in der Ökonomie – vielfach jenseits modellendogener Konsistenz geirrt wird, ist das Problem, sondern dass dieses Problem nicht einmal bemerkt wird, ist das Problem. Für die Holzwege, auf denen viele ökonomische Vorstellungen mit beängstigender Sicherheit wandeln, könnte das Berufen auf das eigene Wahrnehmen und Denken ein gewichtiges Korrektiv darstellen; das Korrektiv einer jeden Wissenschaft, die ins Lebendige eingreift – wie es auch die Ökonomie tut.

Zu bemerken, wann etwas faul und falsch läuft, gelingt nur einer permanent plastischen, stets das Gegenüber und die eigene Konstitution mitreflektierenden Erkenntnispraxis, wie sie mit der Achse der Urteilskraft darzustellen versucht wurde.¹²

Postskriptum

Die Streiflichter, mit denen ich Aspekte des Wahrnehmens, Denkens und Handelns skizziert habe, sind bloß fragmentarisch. Trotzdem wollte ich sie anreißen, um anklingen zu lassen, was ökonomisch vertan wird, wenn die Achse der Urteilskraft auf den Kopf gestellt wird.

In Bezug auf die Frage der Moralität im Wirtschaftsleben sind diese Aspekte nicht zu unterschätzen. Würde die Achse der Urteilskraft öfters ins rechte Licht gerückt, würden weniger Kompromisspakete aus Homunkulus-Vorstellungen und Kodexmoral geschnürt, sondern eine freiheits- und wirklichkeitsgerechte Moralität ergäbe sich erst und ausschließlich aus der stets neu zu ergreifenden Verantwortung des Individuums für seine Positionierung gegenüber dem und den je anderen. Ganz praktisch kann eine Schärfung der dafür notwendigen Sinne anfangen beim Fragen: Was ist meine Rolle bei dem großen Spiel? Was für ein Spiel wird überhaupt gespielt? Wer spielt dabei alles mit? Diese Fragen zu stellen wäre ein erster Schritt, der Homunkulus-Ökonomie den Wind aus den Segeln zu nehmen.

Der Gesichtsverlust der Homunkulus-Ökonomie führt nicht nur im menschlichen Miteinander zu Spannungen, sondern er erzeugt auch materiell kaum auszumessende Schäden – für die Finanzwirtschaft ebenso wie für die Realwirtschaft. Ein neues Wahrnehmen und Durchdenken ökonomischer Beziehungen, ein Geradedenken sozialer Relationen jenseits des honorierten konjunkturellen Querdenkens (siehe dazu: Hecht, 1997 und Kollert, 2005) würde viele Fragen anders stellen, viele Probleme anders orten und viele Antworten anders finden.

Gelänge es schließlich, anstatt einer den status quo zementierenden Haltung ökonomische Probleme als permanente Gestaltungsaufgaben zu begreifen, würde zugleich einem – mit Walter Benjamin gesprochen – „Kapitalismus als Religion“ (Benjamin, 1985, S. 100; siehe dazu: Baecker, 2009b), einem naiven Glauben an die Endlösung der Wirtschaftsfrage vorgebeugt. Das Ergreifen der Gestaltungsaufgaben im Wirtschaftsleben erscheint dann auf seine Art als Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit, die heute vor allem dadurch gefestigt wird, dass das menschliche Antlitz und der Mut, sich des eigenen Verstandes zu bedienen, in der Homunkulus-Ökonomie verblassen (siehe dazu: Kant, 2002).

Weder die ökonomische Theorie noch die Finanzmärkte sind ein prinzipielles Problem, sondern die Verunglimpfungen von Wahrnehmen, Denken und Handeln in ihrem wechselseitigen Erkenntnis- und Verantwortungszusammenhang für das Individuum sind es. Das damit einhergehende Verschleiern der Handlungs- und Gestaltungsmacht des Einzelnen ist ein Signum der momentanen Situation und ihre große Tragik. Erweisen sich unter diesen Gesichtspunkten Finanz- und Wirtschaftskrisen nicht vielmehr als Erkenntniskrisen des Menschen bezüglich seiner selbst?

¹² Ein Versuch, die Urteilskraft des Einzelnen für das betriebswirtschaftliche Ganze fruchtbar zu machen, findet sich im Ansatz der Dialogischen Führung, um deren Entwicklung sich bei dem Unternehmen dm-drogerie markt bemüht wird (siehe dazu: Dietz, 2008A, Dietz und Kracht, 2007 und Werner, 2006b und 2004).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2006). *Theorie der Halbbildung* [1959], Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Akerlof, George A. und Shiller, Robert J. (2009). *Animal Spirits. Wie Wirtschaft wirklich funktioniert*, Campus Verlag, Frankfurt am Main und New York.
- Baecker, Dirk (2009a). „Wirtschaftliche Alphabetisierung“. Interview von Christiane Sommer mit Dirk Baecker, in: *brand eins*, Nr. 1, Hamburg, S. 153.
- Baecker, Dirk (Hrsg.) (2009b). *Kapitalismus als Religion* [2003], Kadmos Kulturverlag, Berlin.
- Behrens, Eckhard (2008). Die Notenbanken, die Kapitalmärkte und der Boden, in: *Zeitschrift für Sozialökonomie*, Nr. 156/157, Kiel, S. 35-44.
- Benjamin, Walter (1985). Kapitalismus als Religion [1921], in: *Gesammelte Schriften (Band VI): Fragmente vermischten Inhalts. Zur Geschichtsphilosophie, Historik und Politik*, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 100-103.
- Biervert, Bernd, Held, Klaus und Wieland, Josef (Hrsg.) (1990). *Sozialphilosophische Grundlagen ökonomischen Handelns*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Bjørneboe, Jens (2007). Der Verräter [1961], in: Bjørneboe, J.. *Der Mensch ist unsichtbar. Anstiftung zu Verrat und Freiheit*. Aus dem Norwegischen übersetzt, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Taja Gut, Pforte Verlag, Dornach.
- Bockemühl, Michael (2007). Zur ästhetisch-methodischen Reflexion wirtschaftlicher und sozialer Fragen, in: Werner, G. W. und Presse, A. (Hrsg.). *Grundeinkommen und Konsumsteuer – Impulse für ‚Unternimm die Zukunft‘*, Karlsruher Universitätsverlag, Karlsruhe, S. 10-30.
- Bockemühl, Michael und Scheffold, Thomas (2007). *Das Wie am Was. Beratung und Kunst. Das Kunstkonzept von Droege & Comp.*, Verlag Frankfurter Allgemeine Buch, Frankfurt am Main.
- Booms, Martin (2010). *Ideal und Konzept des Grundeinkommens. Zur Struktur einer über sich selbst hinausweisenden Idee*, KIT Scientific Publishing, Karlsruhe.
- Brodbeck, Karl-Heinz (2011). *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie. Eine philosophische Kritik der modernen Wirtschaftswissenschaften* [1998], Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Bröckling, Ulrich (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Bröckling, Ulrich, Krassmann, Susanne und Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Dietz, Karl-Martin (2008a). *Jeder Mensch ein Unternehmer. Grundzüge einer dialogischen Kultur*, Karlsruher Universitätsverlag, Karlsruhe.
- Dietz, Karl-Martin (2008b). *Produktivität und Empfänglichkeit. Das unbeachtete Arbeitsprinzip des Geisteslebens*, Menon Verlag, Heidelberg.
- Dietz, Karl-Martin (2007). Wahrhaftigkeit? Zum Defizit an Menschenwürde, in: *Das Goetheanum*, Nr. 20, Dornach, S. 8-9.
- Dietz, Karl-Martin (Hrsg.) (1994). *Rudolf Steiners ‚Philosophie der Freiheit‘. Eine Menschenkunde des höheren Selbst*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Dietz, Karl-Martin und Kracht, Thomas (2007). *Dialogische Führung: Grundlagen – Praxis. Fallbeispiel: dm-drogerie-markt* [2002], Campus Verlag, Frankfurt am Main und New York.
- Eisenhut, Stephan (2008). *Der Oberegoist und seine Gefolgschaft. Oder: Wie es zur Weltfinanzkrise kommen konnte*, in: *Die Drei*, Nr. 3, Frankfurt am Main, S. 8-13.
- Falk, Armin (2004). „Vom Homo oeconomicus zum sozialen Wesen“. Interview von Mike Niederer mit Armin Falk, in: *Der Arbeitsmarkt*, Nr. 6, Zürich, S. 16-18.
- Falk, Armin (2001). *Homo oeconomicus versus Homo reciprocans: Ansätze für ein neues wirtschaftspolitisches Leitbild?* Working Paper Series, Nr. 79, Institute for Empirical Research in Economics, Universität Zürich.

- Fehr, Ernst und Schwarz, Gerhard (Hrsg.) (2002). *Psychologische Grundlagen der Ökonomie. Über Vernunft und Eigennutz hinaus*. Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich.
- Fernholz, Frank (2005). *Börse und ihre Alternativen. Eine Transaktionskostensicht*, Eul Verlag, Lohmar.
- Franck, Georg (2005). *Mentaler Kapitalismus. Eine politische Ökonomie des Geistes*, Hanser Verlag, München.
- Franck, Georg (1998). *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*, Hanser Verlag, München.
- Franzmann, Manuel (Hrsg.) (2010). *Bedingungsloses Grundeinkommen als Antwort auf die Krise der Arbeitsgesellschaft*, Velbrück Verlag, Weilerswist.
- Göbel, Elisabeth (2002). *Neue Institutionenökonomik. Konzeption und betriebswirtschaftliche Anwendung*, Verlag Lucius & Lucius, Stuttgart.
- Hanusch, Horst (1993). Zurück zur Wirklichkeit, in: Zeit der Ökonomen. Eine kritische Bilanz volkswirtschaftlichen Denkens, *ZEIT-Punkte*, Nr. 3, Hamburg, S. 112-114.
- Hardorp, Benediktus (2008). *Arbeit und Kapital als schöpferische Kräfte. Einkommensbildung und Besteuerung als gesellschaftliches Teilungsverfahren*, Karlsruher Universitätsverlag, Karlsruhe.
- Haslett, David W. (1996). *Capitalism with Morality*, Oxford University Press, New York.
- Hecht, Martin (1997). *Unbequem ist stets genehm. Die Konjunktur der Querdenker*, Rowohlt Verlag, Reinbek.
- Hesch, Gerhard (1997). *Das Menschenbild neuer Organisationsformen. Mitarbeiter und Manager in Unternehmen der Zukunft*, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Jansen, Stephan A. (2008). „Kettenbriefe unter Kapitalisten“. Interview von Gabriele Fischer und Wolf Lotter mit Stephan A. Jansen, in: *brand eins*, Nr. 4, Hamburg, S. 100-105.
- Kant, Immanuel (2002). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [1784], in: BAHR, E. (Hrsg.): *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland*, Reclam Verlag, Ditzingen, S. 9-17.
- Kennedy, Margrit (2006). *Geld ohne Zinsen und Inflation. Ein Tauschmittel, das jedem dient* [1990], Goldmann Verlag, München.
- Keynes, John Maynard (1997). *The General Theory of Employment, Interest and Money* [1936], Prometheus Books, New York.
- Kollert, Günter (2005). *Die Apokalypse des Denkens. Zur Krise des Intellekts*, Pforte Verlag, Dornach.
- Koslowski, Peter (1989). *Wirtschaft als Kultur. Wirtschaftskultur und Wirtschaftsethik in der Postmoderne*, Passagen Verlag, Wien.
- Koslowski, Peter (1988). *Prinzipien der Ethischen Ökonomie. Grundlagen der Wirtschaftsethik und der auf die Ökonomie bezogenen Ethik*, Mohr Siebeck Verlag, Tübingen.
- Krautz, Jochen (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*, Diederichs Verlag, München.
- Liebermann, Sascha (2010). *Autonomie, Gemeinschaft, Initiative. Zur Bedingtheit eines bedingungslosen Grundeinkommens. Eine soziologische Rekonstruktion*, KIT Scientific Publishing, Karlsruhe.
- Liessmann, Konrad Paul (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, Zsolnay Verlag, Wien.
- Liessmann, Konrad Paul (2009). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* [2006], Piper Verlag, München.
- Machlup, Fritz (1960). *Der Wettstreit zwischen Mikro- und Makrotheorien in der Nationalökonomie*, Walter-Eucken-Institut, Vorträge und Aufsätze 4, Tübingen.
- Makropoulos, Michael (2008). *Theorie der Massenkultur*, Wilhelm Fink Verlag, München.
- Manstetten, Reiner (2002). *Das Menschenbild der Ökonomie. Der Homo oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith* [2000], Karl Alber Verlag, Freiburg.

- Matthiesen, Kai H. (1995). *Kritik des Menschenbildes in der Betriebswirtschaftslehre. Auf dem Weg zu einer sozialökonomischen Betriebswirtschaftslehre*, Paul Haupt Verlag, Bern.
- Matthiessen, Christian (Hrsg.) (1990). *Ökonomie und Ethik. Moral des Marktes oder Kritik der reinen ökonomischen Vernunft*, Hochschulverlag, Freiburg.
- Mattisek, Annika (2008). *Die neoliberale Stadt. Diskursive Repräsentationen im Stadtmarketing deutscher Großstädte*, Transcript Verlag, Bielefeld.
- Müller, Wolfgang (2007). *Inseln der Zukunft. Menschliche Entwicklung in Zeiten der Globalisierung*, Arbor Verlag, Freiamt.
- Neuberger, Oswald (1990). Der Mensch ist Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittel. Punkt.
Acht Thesen zum Personalwesen, in: *Personalführung, Nr. 1*, Düsseldorf, S. 3-10.
- Osten, Manfred (2006). „*Alles veloziferisch*“ oder *Goethes Entdeckung der Langsamkeit* [2003], Insel Verlag, Frankfurt am Main.
- Priddat, Birger P. (2010). *Wozu Wirtschaftsethik?*, Metropolis Verlag, Marburg.
(2002). *Theoriegeschichte der Wirtschaft*, Wilhelm Fink Verlag, München.
- Rohrhirsch, Ferdinand (2009). *Zur Bedeutung des Menschenbildes in der Diskussion zu einem bedingungslosen Grundeinkommen. Philosophische und theologische Anmerkungen*, Karlsruher Universitätsverlag, Karlsruhe.
- Rolle, Robert (2005). *Homo oeconomicus. Wirtschaftsanthropologie in philosophischer Perspektive*, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Rose, Nikolas (2000). Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens, in: Bröckling, U., Krassmann, S. und Lemke, Th. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 72-109.
- Schirmmacher, Frank (2013). *Ego. Das Spiel des Lebens*, Blessing Verlag, München.
- Schumann, Harald (2006). Die Unwetterwarnung, in: *Der Tagesspiegel*, 09.12.2006, Berlin, S. 3.
- Senf, Bernd (2008). *Der Nebel um das Geld. Zinsproblematik – Währungssysteme – Wirtschaftskrisen*. Ein Aufklärungsbuch [1996], Gauke Verlag, Kiel.
- Senf, Bernd (2004). *Die blinden Flecken der Ökonomie. Wirtschaftstheorien in der Krise* [2001], Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Starbatty, Joachim (1999). *Das Menschenbild in den Wirtschaftswissenschaften*, Tübinger Diskussionsbeiträge 176, Tübingen.
- Steiner, Rudolf (2005). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung* [1894], Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
(1996). *Nationalökonomischer Kurs/Nationalökonomisches Seminar* [1922], Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
(1989). *Geisteswissenschaft und soziale Frage* [1905/1906], Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
(1980). *Die soziale Frage als Bewusstseinsfrage. Die geistigen Hintergründe der sozialen Frage* [1919], Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
(1976). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft* [1919], Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Storbeck, Olaf (2008). Wissenschaft mit Motorschaden?, in: *Handelsblatt*, 25.08.2008, Düsseldorf, S. 9.
- Straubhaar, Thomas (Hrsg.) (2008). *Bedingungsloses Grundeinkommen und Solidarisches Bürgergeld – mehr als sozialutopische Konzepte*, Hamburg University Press, Hamburg.
- Streeck, Wolfgang (2007). Wirtschaft und Moral: Facetten eines unvermeidlichen Themas, in: Streeck, W. und Beckert, J. (Hrsg.): *Moralische Voraussetzungen und Grenzen wirtschaftlichen Handelns*, Forschungsbericht aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung 3, Köln, S. 8-18.

- Taureck, Bernhard H. F. (2010). *Gleichheit für Fortgeschrittene: Jenseits von ‚Gier‘ und ‚Neid‘*, Wilhelm Fink Verlag, München.
- (2006). *Zwischen den Bildern. Metaphernkritische Essays über Liberalismus und Revolution*, Merus Verlag, Hamburg.
- Ulrich, Peter (2007). *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie* [1997], Paul Haupt Verlag, Bern.
- Vanderborght, Yannik und Van Parijs, Philippe (2005). *Ein Grundeinkommen für alle? Geschichte und Zukunft eines radikalen Vorschlags*. Mit einem Nachwort von Claus Offe, Campus Verlag, Frankfurt am Main und New York.
- Van Parijs, Philippe (1991). Why Surfers Should Be Fed: The Liberal Case for an Unconditional Basic Income, in: *Philosophy and Public Affairs*, Volume 20, Princeton, S. 101-131.
- Voegele, Alexander B. (2007). *Das Elend der Ökonomie. Von einer Wissenschaft, die keine ist*, Rotpunktverlag, Zürich.
- Vogl, Joseph (2010). *Das Gespenst des Kapitals*, Diaphanes Verlag, Berlin und Zürich.
- Waldkirch, Rüdiger (Hrsg.) (2008). *Die Moral der Wirtschaft. Gesellschaftliche Verantwortung und Mittelstand*, Lit Verlag, Münster.
- Werner, Götz W. (2007). *Einkommen für alle. Der dm-Chef über die Machbarkeit des bedingungslosen Grundeinkommens*, Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- (2006a). *Ein Grund für die Zukunft: das Grundeinkommen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- (2006b). *Führung für Mündige. Subsidiarität und Marke als Kennzeichen einer modernen Führung*, Karlsruher Universitätsverlag, Karlsruhe.
- (2004). *Wirtschaft – Das Füreinander-Leisten*, Karlsruher Universitätsverlag, Karlsruhe.
- Werner, Götz W. und Presse, André (Hrsg.) (2007). *Grundeinkommen und Konsumsteuer – Impulse für ‚Unternimm die Zukunft‘*, Karlsruher Universitätsverlag, Karlsruhe.
- Woll, Helmut (1994) *Menschenbilder in der Ökonomie*, Verlag Oldenbourg, München.
- Zehnter, Hans-Christian (2008). Die Finanzkrise ist eine Geldkrise. Wirtschaft zwischen Egoismus und Gemeinwohl, in: *Das Goetheanum*, Nr. 7, Dornach, S. 1-3.
- Ziegler, Jean (2005). *Die neuen Herrscher der Welt und ihre globalen Widersacher* [2002], Goldmann Verlag, München.

Der soziale Organismus bei Rudolf Steiner und Rudolf Stolzmann

Gerhard Lechner

Johanneum University of Applied Sciences, Graz / Austria

ZUSAMMENFASSUNG. Die Theorie des sozialen Organismus war zur Zeit des Beginns des 20. Jahrhunderts ein durchaus weit verbreiteter Ansatz, der von vielen verschiedenen theoretischen Richtungen in der Soziologie und Ökonomie aufgenommen wurde. Bekannt ist der diesbezügliche Ansatz von Rudolf Steiner. Eher nicht so bekannt ist die Theorie von Rudolf Stolzmann. Letzterer war ein Vertreter der sogenannten sozialrechtlichen Richtung der Nationalökonomie und philosophisch war er ein Vertreter des Neukantianismus (Marburger Schule, Südwestdeutsche Schule). Stolzmann hat Steiners Schriften zum sozialen Organismus nachweislich gekannt und auch zitiert. In diesem Aufsatz sollen Gemeinsamkeiten und Trennendes im Konzept des sozialen Organismus bei Stolzmann und Steiner gefunden werden. Stolzmann und Steiner haben die Bedeutung des Geistigen und in weiterer Folge der Rechtssphäre für die Gesellschaft und die Ökonomie in ihrer Theorie hervorgehoben. Steiner hatte aber den wesentlich praktischeren Ansatz. Sein Konzept des sozialen Organismus ist mehr ein Reformvorschlag für Ökonomie und Gesellschaft, während Stolzmann die theoretische und immer gültige Bedeutung seiner Theorie hervorhebt.

ABSTRACT. The theory of the social organism was a common approach at the time of the beginning of the 20th century and it was used by many theoretical directions in sociology and economics. Very well known is the approach of Rudolf Steiner, but not so well known is that of Rudolf Stolzmann. The latter was a representative of the "social law movement of economics" and as a philosopher he was a representative of the neo-Kantian philosophy (Marburg school, south-west German school). Stolzmann knew the theory of social organism of Steiner and he even cited him in his works. This paper aims to compare the theory of social organism of Rudolf Steiner and Rudolf Stolzmann and wants to find similarities and differences. Stolzmann and Steiner have emphasized the importance of the mind and furthermore the importance of the legal side for the society and economy. Steiner had a more practical approach. His concept of social organism is more a suggestion for a reform of the society and the economy and on the other side Stolzmann's theory is a general theory which is always relevant.

Keywords: Rudolf Steiner, Rudolf Stolzmann, soziale Dreigliederung, sozialer Organismus

I. Einleitung

Der Begriff des sozialen Organismus ist schon sehr alt. Schon der klassische Ökonom Jean Baptiste Say verwendete in seiner Schrift „Cours complete d'économie de politique“ den Begriff sozialer Organismus.

Für ihn hatte die Gesellschaft als sozialer Organismus viele Organe. Der zentrale Aspekt beim sozialen Organismus war für ihn die Ökonomie (Say, 1966 [1828-1829], 5-6). Selbst der Begründer des Positivismus August Comte und Herbert Spencer waren Vertreter der Theorie, dass die Gesellschaft als sozialer Organismus anzusehen ist. Spencer und Comte betonten den Unterschied zwischen dem sozialen Organismus und einem physiologischen Organismus. Comte ging davon aus, dass der individuelle Mensch trotzdem Organ eines größeren Ganzen, nämlich der Menschheit ist (Park, 1921). Zur Lebenszeit Rudolf Steiners war dieses Konzept immer noch aktuell und erst nach dem zweiten Weltkrieg spricht man in der Soziologie nur mehr ganz selten von der Gesellschaft als sozialen Organismus. In der herrschenden Lehre der Nationalökonomie (Neoklassik) ging man bereits zur Zeit Steiners nicht mehr von einem sozialen Organismus aus. Man konzentrierte sich vielmehr auf das Individuum und weniger auf die Gesellschaft als Ganzes. Trotzdem gab es in der deutschen Ökonomie Ansätze, wo der soziale Organismus ein ganz wichtiger Bestandteil blieb. Zu nennen sind dabei etwa die Ganzheitslehre Ottmar Spanns oder die sozialorganische Lehre Rudolf Stolzmanns. Zu Stolzmann ist bis heute kaum Sekundärliteratur vorhanden. Dies bezieht sich nicht nur auf seinen „sozialorganische Lehre“, sondern ganz allgemein auf das Gesamtwerk. Hans Esser (1971) bildet mit seiner Dissertation zur Wertlehre bei Böhm-Bawerk und Stolzmann eine Ausnahme. Stolzmann wird zu seiner Schaffenszeit häufig in ökonomischen Büchern und Zeitschriften zitiert. Nach seinem Tod geriet sein wissenschaftliches Werk aber weitgehend in Vergessenheit.

Steiner und Stolzmann haben sich bei ihren Ansätzen zum sozialen Organismus eindeutig von der biologistischen (Spencer) und ständischen Lehre (Spann) abgegrenzt. Es besteht kein Zweifel daran, dass speziell die Lehre Othmar Spanns die Philosophie des österreichischen Ständestaates 1934-38 und auch die nationalsozialistische Philosophie beeinflusst hat (zum Beispiel: Schöpfer, 2008). Othmar Spanns versuchte mit seinem ständestaatlichen Modell ein Gegengewicht zum sozialen Atomismus zu entwerfen. Sein Ansatz ist ein kollektivistischer. Steiner verfolgt dagegen einen demokratisch-individualistischen Ansatz. Er hielt eine hierarchische Gesellschaftsordnung im Sinne von Spann für nicht zeitgemäß. Dasselbe gilt für die antike ständestaatliche Konzeption von Platon (Schmelzer, 1991). Stolzmann ging es nicht darum, ein optimales Gesellschaftssystem im Sinne von Steiner oder Spann zu entwerfen. Er hat auch die Lehre des sozialen Organismus von Othmar Spann kritisiert (Stolzmann 1927). Stolzmann wollte seine Gedanken zum sozialen Organismus vielmehr in der theoretischen Sozialökonomie integrieren. Auch die Lehre der sozialen Dreigliederung des sozialen Organismus von Steiner wurde vielfach als autoritär und antipluralistisch bezeichnet (z.B.: Zander, 2007, Staudenmeier, 2014). Entscheidend für diesen Vorwurf sei die „geistesaristokratische Konstruktion“ aus der theosophischen Esoterik. Zander sieht zum Beispiel die soziale Dreigliederung als nicht demokratisches Unterfangen an (Zander, 2007, S.1350). Strawe (2011) hat jedoch ganz richtig auf die einseitige Darstellung Zanders hingewiesen. Ziel dieses Aufsatzes ist es nicht, den Einfluss der Theorie des sozialen Organismus auf die faschistische und nationalsozialistische Philosophie zu ergründen. Dieser mag bei Spann beispielsweise eindeutig nachweisbar sein, doch insgesamt bleibt dieser Zusammenhang ambivalent und hängt von der ganz spezifischen Interpretations- und Sichtweise ab. Ziel dieser Arbeit ist es vielmehr Berührungspunkten zwischen der Theorie des sozialen Organismus bei Rudolf Steiner und bei Rudolf Stolzmann nachzugehen und daraus kritische Aspekte der Theorien von Steiner und Stolzmann abzuleiten. Stolzmann hat Steiner als einer der wenigen bekannten Ökonomen und Gesellschaftswissenschaftler zu seiner Zeit zitiert. Stolzmann betonte in diesem Zusammenhang, dass eine Wirtschaftsphilosophie unabhängig von der Rechtsphilosophie gar nicht denkbar sei. Es sei daher nicht richtig, dass Steiner in seiner Dreigliederung des sozialen Organismus das Rechtsleben parallel zum Wirtschaftsleben ansiedelt (Stolzmann, 1925b, S. 12).

II. Die Dreigliederung des sozialen Organismus bei Rudolf Steiner

Rudolf Steiner ist auf sein Konzept der Dreigliederung des sozialen Organismus in zahlreichen Schriften eingegangen. Es gibt dazu auch zahlreiche Sekundärliteratur in der Anthroposophie (z.B. Lindenau, 1983, Hardorp, 1986, Strawe, 1989, Bos, 1992). Strawe (2011, S. 653), ein überaus guter Kenner der Dreigliederungsbewegung und Herausgeber eines Rundbriefs „Soziale Dreigliederung“, ist der Auffassung, am Besten wurde die Dreigliederung des sozialen Organismus von Albert Schmelzer (1991) und in Umrissen auch vom Steiner-Biographen Christoph Lindenberg (1985) dargestellt.

Sehr kenntnisreich und genau wurde die Dreigliederung des sozialen Organismus von Albert Schmelzer (1991) und in Umrissen auch vom Steiner-Biographen Christoph Lindenberg (1985) dargestellt. Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass Steiner ein Vertreter der Mikrokosmos-Makrokosmos-Lehre ist (Steiner, 1910). Diese Lehre stammt im Wesentlichen aus der Hermetik (Hermes Trismegistos) und dem Renaissance- Neuplatonismus (Ficino, Pico della Mirandola, Giordano Bruno). Der Mensch ist ein Mikrokosmos und ist ein Spiegel des Makrokosmos. Letzterer steht für das All. Diese Mikrokosmos-Makrokosmos-Lehre ist für die soziale Dreigliederung zumindest implizit von Bedeutung. Mehr Bedeutung hat sie jedenfalls für den vorliegenden Aufsatz. Vom methodischen Ansatz her hat Schmelzer (1991, S. 71) darauf hingewiesen, dass die Idee der Dreigliederung aus geistigen, übersinnlichen Erkenntnisquellen stammt.

Für Steiner ist die gesamte Weltwirtschaft ein sozialer Organismus und die einzelnen Länder sind die Zellen (Steiner, 1996, S. 22). Steiner wendet in seinen Schriften immer wieder die Analogie als Methode an, auch wenn er auf eine ganz strikte Analogie im Sinne von Albert Schäffle (1881, 1896) verzichtet hat. Der menschliche Organismus ist demzufolge dreigliedrig aufgebaut. Als das wichtigste Glied des Organismus sieht Steiner den Kopforganismus, daneben gibt es aber auch noch die Atmung und Blutzirkulation (zweites Glied) und den Stoffwechsel (drittes Glied) (Steiner, 1976, S. 57-59). Wenn der soziale Organismus nun „gesund“ sein soll, dann müsse er ebenso als dreigliedrig zu denken sein wie der menschliche Organismus. Dass Steiner der Auffassung war, dass der soziale Organismus nicht gesund sei, ist an mehreren Stellen belegt (z.B.: Steiner, 1976, S. 59,61). Es ging ihm im Weiteren um eine systematisch herzustellende Gesundung dieses sozialen Organismus.

Ausgangspunkt bei Steiner ist zunächst der neuzeitliche Einheitsstaat (Steiner, 1977, S. 157). Sein Vorschlag, der nicht als eine Utopie verstanden werden will, unterteilt den sozialen Organismus in das Wirtschaftsleben, in das Rechtsleben und in das Geistesleben. Diese drei Glieder sollen aber nicht in einer abstrakten theoretischen Einheit zusammengefügt und zentralisiert sein (Steiner, 1976, S. 88). Das Wirtschaftsleben hatte für Steiner im Kapitalismus eine zu große Bedeutung (Steiner, 1976, S. 71). Es ging darum, dass die drei Glieder: das Wirtschaftsleben, das Rechtsleben und das Geistesleben selbständig existieren. Im Einheitsstaat war dies nicht der Fall. Das Wirtschaftsleben besteht aus der Warenproduktion, Warenzirkulation und dem Warenkonsum, was wiederum eine Dreiheit darstellt. Das Wirtschaftsglied sei von der Bedeutung her vergleichbar mit dem Kopfsystem beim menschlichen Organismus. Steiner verwendet wiederum eine Analogie um einerseits zu erklären, dass der Kopf nicht selbständig die Atemregelung hervorbringen könne. Andererseits darf auch im sozialen Organismus „das menschliche Arbeitssystem nicht durch die im Wirtschaftsleben wirksamen Kräfte selbst geregelt werden“. Der Mensch mit seinen seelischen und geistigen Bedürfnissen sei die Grundlage für das Wirtschaftsleben (Steiner, 1976, S. 66). Im Wirtschaftsleben werden sich Genossenschaften (Assoziationen) herausbilden, wo sich Menschen mit gleichen Berufs- und Konsuminteressen zusammenschließen. Die Rechtsgrundlage für diese Assoziationen wird vom Rechtsleben kommen (Steiner, 1976, S. 73-74). In den Assoziationen sind Produzenten, Händler und Konsumenten beteiligt. Sie ermitteln die Bedürfnisse der Menschen, sie sorgen für die Planung der Produktion und sie bestimmen die jeweiligen Preise (Steiner, 1982, S. 253-254). Auch die Verantwortung für die Kreditgewährung und Kreditentgegennahme wird durch die Assoziationen übernommen. Die einzelnen Assoziationen sind untereinander verbunden. Durch die Assoziationen wird somit dafür gesorgt, dass nicht der Einzelne für die Gemeinschaft produziert, sondern es seien die Bedürfnisse der Gemeinschaft, die über die Produktion bestimmen (Steiner, 1982, S. 261-262). Das Urteil über die Bedürfnisse ergibt sich dabei aus Gruppenbildungen innerhalb der Assoziationen und wird nicht von anonymen Produzenten, so wie in der Marktwirtschaft, bestimmt.

Völlig abgesondert vom Wirtschaftsleben müsse in einem gesunden sozialen Organismus für Steiner das Rechtsleben existieren. Der Grund für die Trennung liegt darin, dass ohne diese Separierung die wirtschaftlichen, d.h. profitorientierten Interessen zu stark in das Rechtsleben hineingetragen werden. Das Rechtsleben repräsentiert dabei in erster Linie die politische Sphäre. Das Wirtschaftsleben ist zwar vom Rechtsleben separiert, aber das Ökonomische bildet aus den eigenen Impulsen heraus seine adäquaten Gesetzgebungs- und Verwaltungskörperschaften (Steiner, 1976, S. 70).

Die Grundlage für das Geistesleben seien die individuellen geistigen Leistungen der Menschen. Diese Leistungen sind nicht vom Wirtschaftsleben oder vom politischen Leben zu organisieren, weil ansonsten die freie Empfänglichkeit der Menschen beeinflusst wird. Steiner hat in seiner Zeit einen zu starken Einfluss des politischen Staatslebens auf das freie Geistesleben gesehen. Beispielsweise die Wissenschaft, die Kunst und die Erziehung wurde zu stark vom politischen Leben beeinträchtigt. Das gesamte Geistesleben (selbstverständlich auch die Religion) müsse in einer gesunden Dreigliederung des sozialen Organismus Privatsache sein. (Steiner, 1976, S. 80). Genauere Abgrenzungen des Geisteslebens von den beiden anderen Gliedern wurden in späteren anthroposophischen Schriften vorgenommen (z.B.: Leber, 1982, S. 193-194 oder Latrille, 1985, S. 42-50). Der gesamte Bildungs- und Wissenschaftssektor sollte unabhängig vom Staat existieren. Darüber hinaus sollten auch Medien und Presse, das gesamte Gesundheitswesen sowie die Rechtssprechung in zivil- und strafrechtlichen Angelegenheiten nicht mehr von staatlicher Seite organisiert werden. All diese Dinge sind Aufgaben des Geisteslebens.

III. Die sozialorganische Lehre von Rudolf Stolzmann

Bevor näher auf die sozialorganische Lehre von Stolzmann eingegangen wird, werden einige biographische Daten (soweit vorhanden) und Daten zum Werk von Stolzmann aufgezählt, weil diese weitgehend nicht bekannt sind.

3.1. Biographisches und Werk von Rudolf Stolzmann

Es sind nur relativ wenige biographische Daten zu Rudolf Stolzmann verfügbar. Er lebte von 1852 bis 1930 und war somit ein Zeitgenosse von Rudolf Steiner. Stolzmann war ein Vertreter der sogenannten sozialrechtlichen Richtung der Nationalökonomie (zusammen mit Rudolf Stammler und Karl Diehl). Karl Diehl (1941) meinte allerdings, Stolzmann habe versucht die sozialrechtliche Richtung der Nationalökonomie mit der österreichischen Schule der Nationalökonomie zu synthetisieren. Die sozialrechtliche Richtung der Nationalökonomie wird nur in wenigen dogmengeschichtlichen Werken der Ökonomie erwähnt. Beispiele sind Stavenhagen (1964) und Rieter (2014). Die Grundthese der sozialrechtlichen Richtung der Nationalökonomie ist, dass es keine "reine ökonomische Theorie" gibt, das heißt es gibt keine unabänderlichen Gesetze in der Nationalökonomie. Wirtschaftliche Institutionen bzw. Wirtschaftssysteme sind durch den Menschen veränderlich. In Amerika gab es eine der sozialrechtlichen Richtung verwandte Schule, die von John Roger Commons, Thorstein Veblen und Wesley Clair Mitchel inspiriert wurde. Heute werden Ideen der sozialrechtlichen Richtung vor allem noch in der neuen Institutionenökonomik aufgenommen. Stolzmann hat drei Hauptwerke (1896, 1909, 1925) verfasst. Seinem dritten Werk "Über die Grundzüge der Philosophie der Volkswirtschaft" (GPV)(1925a)¹ ist eine kleinere Schrift mit dem Titel "Wesen und Ziele der Wirtschaftsphilosophie" (WZW) angehängt. Diesen Text widmet er Heinrich Rickert als Ausdruck der Verehrung. Heinrich Rickert war ein Vertreter der südwestdeutschen Richtung des Neukantianismus und Rudolf Stammler ein Vertreter der Marburger Richtung des Neukantianismus. Stolzmann weist auch mehrmals darauf hin, dass er Kant und speziell den Neukantianern gefolgt sei (zum Beispiel: Stolzmann, 1925b, S. 7).

3.2. Die sozialorganische Lehre bei Rudolf Stolzmann

Erst in der Schrift WZW entwickelt Stolzmann systematisch seine sozialorganische Lehre. Er geht in dieser Schrift methodisch nicht mehr induktiv vor, sondern deduktiv. Damit verfällt er einem typischen neukantianischen Irrtum, wo er sich in einen unauflösbaren Widerspruch zu Kant zu begeben scheint.

Wie ist nun die sozialorganische Lehre Stolzmanns in der Schrift "Wesen und Ziele der Wirtschaftsphilosophie" aufgebaut? Der philosophische Aufbau ist grundsätzlich sehr ähnlich einer neuzeitlich neuplatonischen Auffassung. Es gebe ein Hauptelement, das "wie ein einheitlicher Faden alle

1. In diesem Aufsatz wird die zweite Auflage zitiert. Die erste Auflage ist aus dem Jahr 1923.

übrigen Elemente durchzieht". Stolzmann nennt dieses Hauptelement "die Philosophie als Lehre vom Ganzen" (Stolzmann, 1925b, 14). Der neuzeitlich neuplatonische Ansatz geht teilweise schon aus der GPV hervor (Stolzmann, 1925a, 7). Er bezieht sich bereits in dieser Schrift auf die aus dem neuzeitlichen Neuplatonismus bekannte Mikrokosmos-Makrokosmos-Analogie, die er dann aber um ein drittes Element erweitert. Der Mikrokosmos ist der einzelne Mensch und der Makrokosmos das Universum oder das All. Dem dritten Element in der hierarchischen Stufenordnung kommt eine Mittler-Funktion zu und wird daher als „Mesokosmos“ bezeichnet. Dieser entspreche der menschlichen Gesellschaft oder dem "gesellschaftlichen Sozialismus" (Stolzmann, 1925a, 7). Der Mesokosmos oder die gesellschaftliche Welt bezieht von oben her (vom All) das Licht und strahlt nach unten hin sein Licht auf die Individuen aus. Stolzmann bezieht sich hier auch auf die Monadologie von Leibniz (Stolzmann, 1925b, 18). Dass das Licht von "oben" nach "unten" strahlt ist durchaus als ein Hinweis auf das Sonnengleichnis aus der Politeia von Platon zu sehen. Die Sonne steht gleichnishaft gesehen für das Gute (Platon, 1990, 508b-508d). Wenn man von der analogen Methode ausgeht, was Stolzmann immer wieder dezidiert tut (z.B.: Stolzmann, 1925b, 18), dann ist die Gesellschaft "höher" in der Rangordnung als das Individuum. Das Individuum "kann in seinem Wesen nur als organisches Glied der Gesellschaft erkannt werden" (Stolzmann, 1925b, S. 18). Man könnte die Trias von Stolzmann auch mit dem absoluten, objektiven und subjektiven Geist in Hegel'scher Lesart gleichsetzen (Hegel, 1995). Stolzmann formuliert bereits in der GPV, dass das Soziale erst in der Hegel'schen Metaphysik vollständig zum Ausdruck gekommen sei (Stolzmann, 1925a, S. 23). In diesem Punkt ergibt sich bei Stolzmann immer wieder ein Widerspruch. Auf der einen Seite lehnt er die Hegel'sche Position mit den Neukantianern als eine "kühne Fiktion" ab und auf der anderen Seite ist aber die beschriebene Trias Makrokosmos, Mesokosmos und Mikrokosmos mit der Hegel'schen Metaphysik eigentlich sehr gut erklärbar. Das gilt speziell wieder für die Schrift WZW. Grundsätzlich problematisch in Bezug auf Kant ist bei Stolzmann die deduktive Vorgehensweise. Er geht spekulativ von der Existenz der Trias Makrokosmos, Mesokosmos und Mikrokosmos aus und deduziert dann auf die Gesellschaft bzw. auf die Volkswirtschaft. Diese Vorgehensweise widerspricht grundlegend der Vorgehensweise bei Kant. Von Ideen der Vernunft aus ist eine Deduktion nicht möglich. Wer von den Ideen der Vernunft auf die Erfahrung schließt, verstrickt sich notwendig in Widersprüche (Kant, 1997). Der Einfluss Hegels auf den Neukantianismus wurde sehr gut von Krijnen (2007) und Levy (1927) aufgezeigt. Speziell die Marburger Schule (Cohen, Lange, Natorp, Stammler) orientiert sich an der Geschichtsphilosophie Hegels. Friedrich Albert Lange beispielsweise meinte, der historische Fortschritt würde eigentlich im Staatsrecht bzw. im Rechtsbewusstsein seinen Niederschlag finden (Lange, 1910, S. 77). Das Problem für die Neukantianer war, dass sie sich gegen die positivistischen, szientistischen, historistischen und lebensphilosophischen Tendenzen ihres Zeitalters stellen wollten. Daher war der Rückgriff auf Hegel immer wieder notwendig. Auch der Einfluss Platons auf den Neukantianismus ist sehr gut dokumentiert (z.B.: Holzhey, 1997). Bei der Lehre von Platon und Kant ergeben sich ähnliche Widersprüche wie schon zuvor bei Hegel und Kant. Paul Natorp könnte als ein Beispiel des Marburger Neukantianismus angeführt werden, wo diese Widersprüche klar hervortreten. In seinem Werk „Platos Ideenlehre“ deutet er die „Idee des Guten“ von Platon als transzendentalphilosophische Annahme (Natorp, 1903). Als ein interessantes Detail kann gesehen werden, dass Paul Natorp, der ja bekanntlich Neukantianer war, sich bei einem überparteilichen Bund für soziale Dreigliederung engagiert hat (Strawe, 2011, S. 655). Stolzmann hat sich in seinen Schriften immer wieder auf Natorp bezogen (z.B. Stolzmann, 1925b, S. 11).

Aufgrund der bereits genannten Trias Individuum – Gesellschaft – All ergibt sich aufgrund der Analogie, dass auch die Gesellschaft genauso wie das Individuum und das All organisch seien. Stolzmann glaubte natürlich ganz im neuplatonischen Sinne an die Existenz der Seele. Die Gesellschaft und auch die Volkswirtschaft seien *ein Organismus* (Stolzmann, 1925b, S. 19). Glieder des sozialen Organismus seien dann die menschlichen Individuen. Zusätzlich nennt Stolzmann noch die Familie und die Unternehmen als Organe der Gesellschaft bzw. der Wirtschaft. Eine genauere Zuordnung oder Analogie gibt es bei ihm nicht. Diese Analogien sind für das Verständnis der Dinge förderlich, aber sie erheben keinen epistemologischen Anspruch (Stolzmann, 1925b, S. 18).

Im Widerspruch zu dieser meta-logischen Ableitung des sozialen Organismus stehen einige Passagen in der Schrift WZW. Stolzmann meint beispielsweise an einer Stelle (Stolzmann, 1925b, S. 27), der Ursprung aller unserer Erkenntnis liege in uns selbst, der Ursprung liege in der Einheit unseres Bewusstseins und

unserer Vernunft. Die „Diener“ der Vernunft seien kategorial zu fassen. Stolzmann leitet an der genannten Stelle ab, dass im Prinzip in unserem Bewusstsein nur zwei Hauptkategorien zu finden seien, nämlich die soziale Kategorie und die natürliche Kategorie. Letztere beziehe sich auf den „Stoff des Wirtschaftlichen“ und die soziale Kategorie auf die Form „der Regelung“. Hier wendet Stolzmann in der Schrift WZW die aristotelische Hylemorphismus-Lehre von Form und Stoff an. Diese wird dann ganz eigentümlich als „Kategorie“ bezeichnet. Mit Esser (1971) könnte man diese Kategorien als „Seins-Kategorien“ bezeichnen. Jedoch fehlt hier die „historische Kategorie“ als weitere Seins-Kategorie, die Stolzmann in seinem ersten Werk als eine eigene Kategorie bezeichnet (Stolzmann, 1896, S. 9). Damit Stolzmann nun die Transition vom subjektiven Bewusstsein zur sozialen Kategorie aufweisen kann, erweitert er die Dualität von Welt und Ich zur Dualität von Welt und sozialem Ich. Somit hätte man auch bei den Seins-Kategorien im Sinne von Stolzmann eine Trias. Jedoch ist die Vorgehensweise eine völlig andere. Die beschriebene Textstelle geht etwas unvermittelt von der Vernunft des Subjektes und nicht mehr von deduktiveren Begriffen wie Gott, Makrokosmos, Mesokosmos und Mikrokosmos aus. Mit der Kant'schen Vernunft sind diese Begriffe nicht ableitbar. Somit ergibt sich ein Widerspruch, der sich nicht mehr auflösen lässt. Hier kommt die neukantianische Orientierung Stolzmanns durch. Der Autor bezieht sich dabei wiederum auf die Neukantianer Bruno Bauch und Rickert (Stolzmann, 1925b, S. 28). Selbst im Werk WZW, wo Stolzmann sich auf eine deduktive Vorgehensweise beschränken wollte, bleiben Widersprüche, weil Deduktion und Induktion vermischt werden.

Die soziale und die natürliche Kategorie sind konstituierende Momente einer wie auch immer gearteten Volkswirtschaft. Dazu kommt noch die historische Kategorie. Die Volkswirtschaft in ihrem jeweiligen geschichtlichen Bestand bezeichnet Stolzmann als „eine Phänomenologie der sie tragenden Idee“ oder als eine „Phänomenologie des Geistes in seiner zeitlichen und örtlichen Verkörperung“ (Stolzmann, 1925b, S. 29). Hier kommt wieder der Hegelianer in Stolzmann zur Geltung.

IV. Der soziale Organismus bei Steiner und Stolzmann

Ein erster ganz wesentlicher Unterschied der Konzepte zum sozialen Organismus bei Steiner und Stolzmann ist der methodische Zugang. Die Erkenntnisquellen für die soziale Dreigliederung bei Steiner beanspruchen, geistigem, übersinnlichem Ursprung zu entstammen. Stolzmann lehnt solche Erkenntnisquellen als Neukantianer ab. Sein spekulativ deduktives Vorgehen in der Schrift WZW widerspricht jedoch auch der Methodik von Kant. Seine Methodik in WZW ähnelt sehr dem spekulativ idealistischen Vorgehen von Hegel, wobei auch Einflüsse aus dem Neuplatonismus und der Hermetik erkennbar sind (Mikrokosmos-Makrokosmos-Lehre).

Ähnlich wie Stolzmann vertritt auch Steiner die Mikrokosmos-Makrokosmos- Analogie aus der neuzeitlich neuplatonischen Philosophie sowie aus der Hermetik. Steiner spricht nirgends direkt von einem Mesokosmos in dem Sinn wie er von Stolzmann verwendet wurde, doch er meint, der soziale Organismus müsse ebenso dreigliedrig aufgebaut sein wie der natürliche Organismus des Menschen (Steiner, 1976, S. 59). Das gelte jedenfalls für einen „gesunden“ sozialen Organismus. Insofern gibt es einen „Mesokosmos“ auch bei Steiner. Okruch (1993, S. 24) verwendete den Begriff „sozialer Makrokosmos“. Stolzmann unterscheidet im Gegensatz zu Steiner jedoch nicht zwischen einem gesunden und einem nicht gesunden Organismus. Stolzmann schwebt kein ideales gesellschaftliches oder wirtschaftliches Konzept vor, sondern er sieht die Ökonomie als etwas „Veränderliches im Inhalte ihres Seins“. Die Volkswirtschaft sei eine „Phänomenologie der sie tragenden Idee, also eine Phänomenologie des Geistes in seiner zeitlichen und örtlichen Verkörperung“. (Stolzmann, 1925b, S. 29). Statt Phänomenologie des Geistes spricht Stolzmann an anderen Stellen auch vom *communis consensus*, welcher in der Rechts- und Sittenordnung seinen Niederschlag findet (Stolzmann, 1909, S. 55). Dieser *communis consensus* kann durchaus als objektiver Geist im Sinne von Hegel interpretiert werden. Unveränderlich in der Gesellschaft bzw. Wirtschaft sind nur seine Kategorien des Seins (soziale, natürlich und historische Kategorie). Es geht für Stolzmann eigentlich gar nicht darum, einen idealen (gesunden) sozialen Organismus im Sinne Steiners zu entwerfen. Stolzmann hat sich als Vertreter der theoretischen Sozialökonomik gesehen. Das heißt er wollte die immerwährende Bedeutung der sozialen Kategorie für die Volkswirtschaftstheorie nachweisen (Stolzmann, 1896, S. 2). Steiner

würde dieser Anschauung von Stolzmann entgegenhalten, dass sie eine rein abstrakte sei und damit keine Brücke baue zwischen dem geistigen Impuls und dem gewöhnlichen Handeln im Leben (Steiner, 1976, S. 103). Für Steiner war Hegel von großer Bedeutung. Steiner bezeichnete Hegel in seiner autobiographischen Schrift "Mein Lebensgang" als "den größten Denker der Neuzeit". Gleichzeitig war Hegel für ihn aber "nur" ein Denker (Steiner, 1949, S. 258). Steiner berief sich Zeit seines Lebens gerne auf Hegel. Er war für ihn immer wieder eine stützende Autorität für seine Überzeugung vom Primat des Geistigen (Geisen, 1992, S. 204). Diese Auffassung vom Primat des Geistigen wurde auch vollgültig von Stolzmann vertreten und wie gezeigt wurde, bezog er sich dabei immer wieder auf Hegel, wenngleich auch in ambivalenter Weise.

Für Steiner wäre die deduktiv theoretische Ableitung des sozialen Organismus im Sinne von Stolzmann noch zu wenig gewesen. Daraus ließe sich noch kein praktischer Impuls im Sinne der sozialen Dreigliederung ableiten. Steiner sieht jedoch, dass sein Konzept der sozialen Dreigliederung kein "vollkommenes Programm" ist, das für immer gelten könnte. Es ging ihm um die Richtung in die man arbeiten müsse (Steiner, 1976, S. 117). Auch für ihn war genauso wie für Stolzmann der soziale Organismus ein Werden und Wachsendes (Steiner, 1976, S. 107). In diesem Sinne verschließt sich Steiner natürlich nicht der Dialektik. Alles Bestehende könne gar nicht anders, als dass es im Werden auch zu einem Nachteil führe (Steiner, 1976, S. 110). Insofern wird die "Gesundung" des sozialen Organismus, die Steiner so stark betonte relativiert.

Stolzmann verfolgt bei der Beziehung zwischen Mesokosmos und Mikrokosmos, also zwischen Gesellschaft und Individuum nicht eine so "strikte" Analogie wie Steiner. Aber auch Steiner betonte, es stehe ihm eine Analogie im Sinne von Albert Schäffle ganz fern. Stolzmann bleibt ganz oberflächlich, wenn er meint, die Unternehmen seien so etwas wie Zellen im sozialen Organismus. Bei ihm gibt es keinen dreigliedrigen Aufbau des Menschen wie bei Steiner. Insofern kann er mit dem dreigliedrigen sozialen Organismus auch nichts anfangen. Er missversteht jedoch Steiners Dreigliederung, wenn er meint, das Rechtsleben müsse über dem Wirtschaftsleben stehen, weil es eben ein Primat des Geistigen gibt (Stolzmann, 1925b, S. 12).² Auch eine Dreigliederung des Menschen in Geist, Seele und Körper (Geisen, 1992, S. 249) vertritt Stolzmann zumindest nicht explizit. Er unterscheidet nirgends zwischen Geist und Seele.

Steiner geht implizit von den gleichen drei Seinskategorien für die Volkswirtschaft aus wie Stolzmann. Es findet sich ein Hinweis auf die historische Kategorie (Steiner, 1976, S. 70-71), wenn Steiner meint:

"In dem sozialen Organismus, der sich im bisherigen geschichtlichen Werden der Menschheit herausgebildet hat und der durch das Menschenzeitalter und durch die moderne kapitalistische Wirtschaftsform zum dem geworden ist, was der sozialen Bewegung ihr Gepräge gibt, umfasst das Wirtschaftsleben mehr, als es im gesunden sozialen Organismus umfassen soll."

Explizit beschreibt Steiner die natürliche und soziale Kategorie im Sinne von Stolzmann (Steiner, 1976, S. 70 bzw. S. 79). Er meint, das Wirtschaftsleben wird durch zwei notwendige Bedingungen geprägt, nämlich durch die Naturgrundlage auf der einen Seite und auf der anderen Seite durch die Rechtsgrundlage. Ganz ähnlich wie Stolzmann betont Steiner die Bedeutung des Rechts für die Wirtschaft. Das Recht hatte für Steiner für das Aufkommen des Kapitalismus eine überragende Bedeutung. Die Eingliederung der Arbeit in das moderne soziale Leben wäre ohne das Heraufkommen des Rechtssystems nicht möglich gewesen. Steiner führt dabei aus, in früheren Zeiten habe eben das Gebot gegolten, das später durch das konkrete Staatsrecht abgelöst wurde (Steiner, 1996, S. 42). Das "religiöse Gebot" war jedoch ebenfalls eine Art Vorschrift für das Wirtschaftsleben. Das "Recht" hatte im Mittelalter und davor durchaus eine andere Form. Doch auch in dieser Zeit wirkte ein "Recht" bestimmend auf das wirtschaftliche Leben.

V. Zusammenfassung

Es konnten mehrere Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Konzepte des sozialen Organismus bei Steiner und Stolzmann gefunden werden. Die Zahl *Drei* spielt bei beiden eine überaus wichtige Rolle. Beide Autoren

² Interessant ist, dass im Personenverzeichnis „Steiner, A.“ steht und nicht Steiner, R. Stolzmann hat die zitierte zweite Auflage selbst herausgegeben und offensichtlich ist ihm der Fehler entgangen. Der Fehler spricht jedoch nicht dafür, dass er ein profunder Kenner von Rudolf Steiner war.

übertragen die Mikrokosmos-Makrokosmos-Analogie auf den sozialen Organismus. Stolzmann nennt diesen dann Mesokosmos. Sinngemäß gibt es auch bei Steiner einen Mesokosmos. Steiner überträgt die Dreiheit des natürlichen Organismus auf den sozialen Organismus. Das ist ein Punkt, der bei Stolzmann in dieser Form nicht vorkommt. Er spricht nirgends davon, dass der Körper dreigliedrig aufgebaut sei. Deshalb kann Stolzmann mit dem Konzept der sozialen Dreigliederung auch nicht viel anfangen. Sein einziges Zitat Rudolf Steiners zeigt dies sehr genau, wenn er meint das Wirtschaftsleben könne nicht „neben“ dem Rechtsleben existieren. Seine Devise lautet vielmehr: „Ohne Rechtsleben kein Wirtschaftsleben“. Rudolf Steiner wollte mit der sozialen Dreigliederung die Gesellschaft reformieren, er wollte eine „Gesundung“ des sozialen Organismus herbeiführen. Eine Reform war hingegen nicht das Ziel von Stolzmann. Dieser wollte vielmehr immerwährende Prinzipien aufstellen, die für eine Gesellschaft Geltung haben. So ist auch sein kategorialer Ansatz zu verstehen. Die Kategorien sind im Sinne von Seins-Kategorien zu verstehen und sind Bedingung für jede Gesellschaft bzw. für jeden sozialen Organismus. Er unterscheidet hauptsächlich zwischen der natürlichen und der sozialen Kategorie. In seinem ersten Werk führt er auch noch eine historische Kategorie an. Somit ergibt dies wieder eine begriffliche Trias. Diese Kategorien sind implizit auch bei Steiner vorhanden. Insgesamt finden sich aussagekräftige Parallelen in beiden Konzepten. Natürlich gibt es auch systematische Differenzen, die auf durchaus abweichende Ideologien zurückzuführen sind.

Literatur

- Bos, L. (1992). *Was ist Dreigliederung...?*, 2.Auflage. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Diehl, K. (1941). *Die sozialrechtliche Richtung der Nationalökonomie*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Esser, H. A. (1971). *Macht oder ökonomisches Gesetz. Zur wert- und verteilungstheoretischen Kontroverse zwischen Rudolf Stolzmann und Eugen v. Böhm-Bawerk*. Institut für Wirtschaftspolitik an der Universität Köln.
- Geisen, R. (1992). *Anthroposophie und Gnostizismus. Darstellung, Vergleich und theologische Kritik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Hardorp, B. (1986). *Anthroposophie und Dreigliederung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Hegel, G.W.F. (1995). *Grundlinien der Philosophie des Rechts: mit Hegels eigenhändigen Randbemerkungen in seinem Handexemplar der Rechtsphilosophie*. Hamburg: Meiner Verlag. Herausgeber: Hoffmeister, Johannes.
- Holzhey, H. (1997). Platon im Neukantianismus. In Kobusch, Theo/Mojsisch, Burkhard (Hrsg.). *Platon in der abendländischen Geistesgeschichte. Neue Forschungen zum Platonismus* (S. 226-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1997). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Krijnen, C. (2007). Hegel und der Neukantianismus. Eine systemphilosophische Konfrontation. In Heidemann, Dietmar, H./Krijnen, Christian (Hrsg.). *Hegel und die Geschichte der Philosophie* (S. 240-259). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lange, F. A. (1910). *Die Arbeiterfrage*. Leipzig: Alfred Kröner Verlag. Herausgeber: Dr. Grabowsky, neu bearbeitete Auflage.
- Latrille, W. (1985). *Assoziative Wirtschaft – ein Weg zur sozialen Neugestaltung: Die pragmatischen Aspekte der sozialen Dreigliederung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Leber, S. (1982). *Selbstverwirklichung – Mündigkeit – Sozialität: Eine Einführung in die Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus*. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Levy, H. (1927). *Die Hegel Renaissance in der deutschen Philosophie. Mit besonderer Berücksichtigung des Neukantianismus*. Charlottenburg: Verlag Rolf Heise.
- Lindenau, C. (1983). *Soziale Dreigliederung: Der Weg zu einer lernenden Gesellschaft*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lindenberg, C. (1985). Der geschichtliche Ort der Dreigliederungsinitiativen Rudolf Steiners. Eine historische Untersuchung der Jahre 1916-21. In: *Die Drei* 9 (1985), S. 641-672.
- Natorp, P. (1903). *Platos Ideenlehre: Eine Einführung in den Idealismus*. Leipzig: Dürr Verlag.
- Okruh, S. (1993). *Wirtschaft und Anthroposophie. Darstellung und Kritik des Konzepts Rudolf Steiners*. Bayreuth: Verlag P.C.O.
- Park, R. E. (1921). Sociology and the social sciences. The social organism and the collective mind. *Journal of American Sociology*. Vol. 27, No.1. pp. 1-27.
- Platon. (1990). *Politeia*. Der Staat. 2. Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt. Herausgeber: Eigler, Gunther.
- Rieter, H. (2014). Historische Schulen. 4. edition. In: Ottmar Issing. *Geschichte der Nationalökonomie* (S. 131-169). München: Verlag Franz Vahlen.
- Say, J. B. (1966). [1828-29]. *Cours complete d'conomie politique. Troisieme edition, reimpression de l'edition 1852*. Osnabrück: Proff & Co. KG.
- Schäffle, A. (1881). *Bau und Leben des socialen Körpers 1: Einleitung und erste Hälfte des allgemeinen Theils*. Tübingen: Laupp.
- Schäffle, A. (1896). *Bau und Leben des socialen Körpers 1: Allgemeine Sociologie*. Tübingen: Laupp.
- Schmelzer, A. (1991). *Die Dreigliederungsbewegung des Jahres 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Schöpfer, G. (2008). Umbrüche und Kontinuitäten. Politische Wechsellagen und Karriereverläufe in Österreich nach 1918 - eine unvollständige Gedankenskizze. in: Karner, Stephan/Mikoletzky, Lorenz (Hrsg.): *Österreich. 90 Jahre Republik* (S. 331-343). Innsbruck: Studienverlag.
- Staudenmeier, P. (2014). *Between Occultism and Nazism: Anthroposophy and the politics of race in the fascist era*. Leiden: La Vergne, MyiLibrary.
- Stavenhagen, G. (1964). *Geschichte der Wirtschaftstheorie*. 3. edition. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steiner, R. (1910). *Makrokosmos und Mikrokosmos. Die große und die kleine Welt. Seelenfragen, Lebensfragen, Geistesfragen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1949). *Mein Lebensgang*. Gesamtausgabe-Nr. 28. Herausgeber: Marie Steiner. Dornach.
- Steiner, R. (1976). *Die Kernpunkte der sozialen Frage. In den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und der Zukunft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1977). *Soziale Zukunft*. 2. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1996). *Nationalökonomischer Kurs/Nationalökonomisches Seminar*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner R. (1982). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe. Gesammelte Aufsätze. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stolzmann, R. (1896). *Die soziale Kategorie in der Volkswirtschaft*. Berlin: Verlag Puttkammer & Mühlbrecht.
- Stolzmann, Rudolf. (1909). *Der Zweck in der Volkswirtschaft. Die Volkswirtschaft als sozial-ethisches Zweckgebilde*. Berlin: Verlag Puttkammer & Mühlbrecht.
- Stolzmann, Rudolf. (1919). *Das Reinökonomische im System der Volkswirtschaft. Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik / Journal of Economics and Statistics*. Dritte Folge. Vol. 57 (112) No. 4: 385-432.
- Stolzmann, Rudolf. (1925a). *Grundzüge einer Philosophie der Volkswirtschaft. Versuch einer Volkswirtschaft auf philosophischem Grunde*. 2. edition. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Stolzmann, Rudolf. (1925b). *Wesen und Ziele der Wirtschaftsphilosophie. A methodological addition to the book: „Grundzüge einer Philosophie der Volkswirtschaft“*. Berlin: Verlag von Gustav Fischer.
- Stolzmann, Rudolf. (1927). Die Ganzheitslehre Ottmar Spanns. In: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*. Dritte Folge. Vol. 72 (127). No. 6: S. 881-918.
- Strawe, Christoph. (1989). *Soziale Dreigliederung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Strawe, Christoph. (2011). Sozialimpulse. In Uhlendorff, Rahel (Ed). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 649.503). Berlin: Berliner Wirtschaftsverlag.
- Zander, Helmut. (2007). *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. 2. Bde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Psicoterapia del Trauma. El aporte de la Antroposofía

Alejandra Mancini

IBAP en la Universidad de Witten-Herdecke/Alemania

RESUMEN. El tema se introduce por medio de reflexiones respecto al concepto de trauma, causalidad y categorías temporales desde el enfoque antroposófico. Se consideran aspectos relevantes del trauma y factores epistemológicos para fundamentar una visión multidimensional del ser humano, a partir del principio emergente. Se destaca la importancia de la relación humana como factor de influencia a nivel anímico-espiritual. En el contexto señalado, se desarrollan puntos de vista para la psicoterapia del trauma, en relación a la idea steineriana de la trimembración funcional del organismo humano. Ésta tiene como objetivo ayudar al paciente a activar y movilizar la acción de su yo en los diversos niveles de la voluntad, del pensar y del sentir. Se estimula el movimiento y se enfocan la consciencia y el vivenciar.

Palabras claves: Psicotraumatología, evento traumático, reacción traumática, desarrollo de síntomas traumáticos, trimembración, efectividad del yo

ABSTRACT. The subject is introduced by reflections on the concept of trauma, on the causality and time categories against the background of the anthroposophic view. Different trauma-relevant aspects are then considered. Epistemological factors are discussed and the concept of emergence helps to create the basis for a multifaceted image of man. The central significance of relationship as a factor influencing soul and spirit is considered. Points of view for psychotrauma therapy are developed against this background and in the light of Steiner's functional threefoldness of the human organism. The aim of psychotrauma therapy is to encourage the patient to let the 'I' take effect: through activity, the activation of the will part in his thinking and feeling, in his movement, focusing on the mind and sentient experience.

Keywords: Psychotrauma therapy, traumatic event, traumatic reaction, post-traumatic disorders, threefoldness, effectiveness of the 'I'

Introducción

En las últimas décadas ha tenido lugar una intensa discusión respecto al trauma psíquico. Se han tratado de identificar las características centrales y las consecuencias que él conlleva para las personas afectadas y el entorno social, y se han buscado alternativas adecuadas de tratamiento (Fischer et al, 1998; Huber, 2003; Reddemann, 2004). Se destaca sin embargo la necesidad de precisar el concepto de trauma; como constructo y categoría científica debe ser examinado en un contexto semántico específico (Lehmacher, 2013, p. 16), no presuponiendo su validez universal. No corresponde considerarlo como "entidad a-histórica, intercultural y uniforme" (Lehmacher, 2013, p. 17); él tiene un significado específico, de acuerdo al contexto

local, temporal, cultural, socio-político en el que se sitúe. El constructo de trauma como categoría histórica implica un concepto de hombre determinado.

En 1976 se decretó en Alemania una ley para indemnizar a las víctimas de actos de violencia ocurridos en territorio alemán. Esta ley se basa en el principio de causa y efecto entre el acto de violencia y los efectos posteriores perjudiciales para la salud de la persona. El beneficio estatal supone examinar y demostrar la relación causal entre el acto de violencia y sus efectos. (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016). En 1980 la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) introdujo el diagnóstico de estrés post-traumático. Este desarrollo habría sido motivado por veteranos de Vietnam que eran tratados por Chaim Shatan y Robert J. Liften (Van der Kolk, 2015, p. 20).

En los años ochenta se impuso en Alemania la convicción que “factores externos, ciertas vivencias, pueden generar daños psíquicos persistentes- una comprensión del trauma y sus consecuencias que corresponde ampliamente con el concepto que también está a la base del trastorno de estrés post-traumático. Desde entonces se utiliza el concepto de trauma psíquico en el sentido de una relación causal entre acontecimientos y desórdenes psíquicos posteriores” (Lehmacher, 2013, p. 114-115).

En el ámbito de investigación antroposófica ha habido en los últimos años escasas publicaciones relativas al tema trauma psicológico (Krause, 2011; Reiner, 2016; Roediger, 2003; Ruf, 2012; Straube, 2016). Una discusión interdisciplinaria con respecto a este tema desde una perspectiva filosófica, médica, psicoterapéutica y pedagógica, no ha tenido lugar en forma suficiente. También faltan resultados de investigaciones empíricas, así como conceptos terapéuticos claros para el tratamiento psicoterapéutico de las personas afectadas.

La psicoterapia y la medicina de orientación antroposófica, con su imagen del ser humano y sus posibilidades de tratamiento específicos, podrían generar valiosos y originales aportes en la terapia del trauma. Este artículo pretende aportar en esta dirección, impulsando la discusión interdisciplinaria, sin pretender dar respuestas definitivas al tema del trauma psíquico en adultos, pero sí apuntando a preguntas relevantes dentro del contexto mencionado.

Dos aspectos del concepto con implicaciones terapéuticas se refieren a la noción de causalidad (Heusser, 2016, 2014) y al concepto temporal (Heusser, 2014). Una causalidad lineal de las reacciones traumáticas desde el pasado es cuestionable. Existiendo influencias potencialmente traumáticas (un evento externo altamente estresante), no implica que las personas expuestas generen necesariamente una reacción traumática posterior. La mayor investigación epidemiológica realizada con una muestra representativa de la población estadounidense (citada en Frommberger, Angenendt & Berger, 2014) dió como resultado que un 60% de las personas encuestadas había vivenciado “por lo menos un acontecimiento traumático en el sentido de los criterios definidos para el trauma”. Sin embargo, sólo una pequeña parte de ellos (8% de los hombres, 20% de las mujeres) había desarrollado un trastorno de estrés post-traumático. A partir de ello, concluyen los autores que factores adicionales al evento traumático deben influir el desarrollo del estrés posttraumático.

El concepto de resiliencia ha sido desarrollado desde el estudio comparativo de biografías que incluyen experiencias potencialmente traumáticas. Emmy Werner realizó un seguimiento de 698 niños de la Isla Kauai durante 40 años (1955–1995). Su investigación mostró que una tercera parte de los niños en situación de riesgo (de familias inestables) crecieron y se convirtieron en adultos amorosos, competentes y seguros de sí mismos (Brisch & Hellbrügge, 2003, p. 21; Van der Kolk, 2015, p. 449). El conocimiento fundamental que generó éste y otros estudios semejantes, fue que condiciones iniciales de vida de tipo adverso no conducen necesariamente a efectos negativos, tales como miseria, fracaso y enfermedad. Personas resilientes disponen de ciertas características y estrategias que les permiten enfrentar circunstancias desfavorables y desarrollarse positivamente hacia la autonomía y salud. La superación exitosa de una experiencia amenazante y potencialmente traumática puede, bajo ciertas condiciones, fortalecer la resiliencia del ser humano afectado y mejorar su capacidad de integración social (Flatten et al., 2013, p. 160).

Motivos individuales y su realización, intenciones y preguntas de sentido, son aspectos que apuntan al futuro y pueden jugar un papel importante en la modificación de la actitud interna al lidiar con experiencias adversas. Aquí radica un potencial valioso para la elaboración y la integración terapéutica exitosa de éstas, lo

que mi experiencia clínica apoya. Una mujer de mediana edad buscó apoyo terapéutico en mi consulta, luego que su hijo mayor hubiera sido asesinado por un inmigrante. Ella había desarrollado una reacción depresiva y sufría de pesadillas con contenido violento, buscaba explicaciones y un sentido a lo ocurrido. Su confianza en el ser humano estaba removida, ella deseaba preservar una actitud abierta e imparcial, especialmente frente a extranjeros. Esto había motivado su elección de una terapeuta de origen extranjero. Esta mujer buscaba ayuda en la psicoterapia para movilizar esas fuerzas, lo que en un inicio le parecía una posibilidad remota. Un aspecto esencial del trabajo psicoterapéutico se abocó al motivo expuesto y a modificar el foco de la pregunta, en vez de intentar buscar una explicación a lo inexplicable (¿Por qué le había tocado a su hijo ese destino?), se le planteó una nueva pregunta: ¿Qué desarrollo interior sería necesario para que ella pudiera integrar la experiencia traumática y vivir de acuerdo a sus códigos éticos?

El psiquiatra antropósofo Peter Matthiessen (2014) propone incorporar el futuro como categoría en la relación con los pacientes en crisis y con ello ampliar la búsqueda unilateral de causas orientada al pasado. Esta actitud se traduce en preguntas con la forma: ¿Desde la perspectiva de un futuro, para qué habrá sido bueno el haber lidiado con esta experiencia o crisis? (Matthiessen, 2014, p. 239). El paso señalado de redirigir la dirección de la atención (lejos del acontecimiento traumático y de la fijación en el motivo carente de sentido) fue un paso decisivo en el proceso terapéutico de la paciente antes mencionada. Ésta constató cómo el impacto traumático transformó su entorno privado, culminando en el encuentro y la maduración del grupo familiar y su entorno social. Gracias al proceso conjunto, la muerte de su hijo había cobrado dignidad y un sentido. Posteriormente ella pudo dar a su vida un nuevo rumbo que nació de la crisis vivenciada.

Trauma psicológico, evolución de la reacción traumática y rasgos distintivos de ella

Trauma se entiende como herida, daño o shock. El trauma psicológico es consecuencia de la exposición a un acontecimiento externo vital estresante. Se define por la reacción posterior al evento, la que conlleva un difícil procesamiento de la experiencia. El manejo de experiencias potencialmente traumáticas tiene en principio un carácter individual. Algunos acontecimientos sobrepasan la capacidad de lidiar adecuadamente con ellos, de procesarlos e integrarlos en la personalidad. Esto puede tener diversas causas, puede ser que la persona no disponga de las habilidades necesarias de manejo y procesamiento de la experiencia per se o temporalmente no esté en condiciones de aplicarlas. Puede ser también que la experiencia sea tan altamente perturbadora (por ejemplo, en caso de guerra) que la mayoría de las personas no puedan lidiar con ella.

El sistema de Clasificación Internacional de Desórdenes Mentales y Conductuales ICD-10 describe diversos tipos de trastornos asociados al trauma, como por ejemplo la reacción aguda de estrés post-traumático, el trastorno de adaptación y el trastorno de estrés post-traumático. Éste último surge como una “reacción tardía y/o prolongada a un evento estresante o a una situación de amenaza excepcional o con dimensión de catástrofe (de duración corta o prolongada) que para la mayoría de las personas provocaría una profunda perturbación” (Dilling et al., 1991, p. 157; World Health Organisation, 2004, p. 147).

No todas las personas que experimentan situaciones altamente estresantes desarrollan posteriormente una reacción traumática. Epidemiológicamente se puede constatar que el desarrollo de estrés post-traumático varía de acuerdo al tipo de violencia experimentado (Frommberger et al., 2014): En el caso de violación se reporta una prevalencia de 90% de la reacción aguda de estrés post-traumático y 50% del trastorno de estrés postraumático; en el caso de guerra, destierro y tortura alrededor del 50%; tras otros casos criminales de violencia aproximadamente 25%; tras accidentes del tránsito e igualmente en casos de enfermedades orgánicas severas (infarto cardíaco, tumor maligno) alrededor del 10% (Flatten et al., 2013). En el curso del tiempo se mostrará si el individuo podrá superar la experiencia de violencia o desarrollará una reacción traumática. Si bien ésta presenta una alta tendencia a la cronicidad (Dilling et al., 1991; World Health Organisation, 2004), puede ella tener una evolución benigna. Se describen las siguientes fases de evolución (Fischer et al., 1998, p. 143):

- (a) El estado de shock inicial dura habitualmente entre una hora y una semana, si es que nuevas vivencias traumáticas no se asocian a las anteriores- tal como es habitual en estados de guerra durante los

cuales pueden ocurrir nuevos ataques o bombardeos. Esta fase de trauma agudo se caracteriza por la inmovilidad física o pasividad de la persona afectada, la que también tiende a negar lo ocurrido, bajo un sentimiento de amenaza constante y de miedo. La vivencia del tiempo (en cámara rápida o lenta) y la percepción (mirada de túnel) se alteran, aparecen síntomas disociativos tales como derealización o despersonalización.

- (b) La vivencia traumática se profundiza y complejiza, mostrando su pleno impacto sobre la persona. Esta fase puede durar hasta dos semanas y se caracteriza por sentimientos de rabia, impotencia, desamparo, así como también por dudas respecto de sí mismo y auto-inculpación. Frecuentemente se observa sobreactivación fisiológica, hipervigilancia, trastornos del sueño, alta alarma, alteraciones de la concentración y la memoria, así como pesadillas y flashbacks.
- (c) Finalmente se puede observar una fase de regeneración en la que los afectados requieren de tranquilidad, apoyo humano y social, así como también de tomar distancia respecto de la situación traumática. La evolución de esta fase decidirá si a largo plazo la persona desarrollará el Síndrome de Estrés Postraumático con sintomatología co-mórbida, como por ejemplo síntomas de tipo depresivo, trastornos del miedo, de tipo disociativo o adictivo.

Rasgos distintivos del trastorno de estrés postraumático son:

- (a) Un estado constante de hiperexcitabilidad fisiológica con temor, alta irritabilidad, tendencia a asustarse y nerviosismo; (Huber, 2011, p. 48). Este estado se alterna repetidamente con:
- (b) Un estado continuo de hipoexcitabilidad fisiológica, acompañado de constricción vivencial, conductas de evitación, retiro social y depresión (Huber, 2011, p. 48).
- (c) Los recuerdos traumáticos se reactualizan incontroladamente como intrusiones que tienen una alta carga emocional, ésto puede ser en forma de imágenes y/o cualidades sensoriomotrices tales como sonidos, olores y sabores. También pueden haber reacciones corporales como convulsiones, sacudidas nerviosas o temblores involuntarios (Huber, 2011, p. 48).
- (d) El revivenciar los eventos traumáticos se alterna repetidamente con la evitación posterior de estímulos que puedan activar la memoria traumática (Van der Hart et al., 2008, p. 19).

En síntesis, un acontecimiento traumático desencadena reacciones a diversos niveles en la persona afectada. En tanto que la experiencia de alto estrés perdure, el núcleo de la personalidad y la fuente de su actividad (el 'yo'), no puede actuar adecuadamente sobre la organización biológica y anímica. El 'yo' no puede desplegar las fuerzas que le son características como es el filtrar, dar forma a la experiencia y estructurarla. Ésta impacta directa e inmediatamente sobre el cuerpo y el ámbito anímico. A nivel corporal, la persona presenta inmovilidad, rigidez corporal y reacciones masivas de tipo vegetativo. Los sistemas simpático y parasimpático están activados, la sensación de frío afecta todo el organismo, la respiración se interrumpe, el pulso y el ritmo cardíaco se aceleran. A nivel anímico-espiritual se puede manifestar disociación, la conciencia de la persona afectada no accede al significado emocional, sensoriomotriz, cognitivo de la experiencia traumática. Las emociones y los afectos asociados a la experiencia no son percibidos conscientemente, se produce una carencia de afectos y un embotamiento emocional. A veces se observan pérdidas en la percepción corporal: no se percibe el dolor, porque no se percibe el cuerpo (despersonalización) o se produce una pérdida de información y la memoria es fragmentaria (amnesia)- el acontecimiento traumático ha sido "olvidado". La persona se vivencia a sí misma enajenada, el mundo le parece irreal (desrealización). Los contenidos vivenciales "olvidados" o escindidos no desaparecen completamente de la consciencia, sino que continúan actuando sobre la experiencia del presente. Experiencias nuevas pueden activar el recuerdo de la experiencia traumática (trigger) generando reacciones incontroladas de alto significado emocional (Mancini, 2016).

En personas traumatizadas se observa un desbordamiento emocional repetido y estados corporales intensos que constituyen una amenaza para ellas, ya que no son controlables ni predecibles. Ellas se vivencian a sí mismas en una situación fundamental de impotencia en relación al mundo externo, al cuerpo y al interior, y con ello se perciben enajenadas de sí mismas. Personas con un trauma agudo pueden presentar fenómenos

disociativos puntuales. En el caso del trauma crónico o repetido, la disociación puede llegar a constituir un mecanismo central de la personalidad que se manifiesta con mayor o menor frecuencia, a lo que alude el enfoque de disociación estructural (Nijenhuis, Van der Hart, Steele & Mattheß, 2004). Este mecanismo si bien conduce a una reducción del estrés asociado al estado de hiperexcitabilidad, también contribuye a la vivencia de pérdida de control respecto de sí mismo, ya que él se activa en forma involuntaria y súbita. En definitiva puede así establecerse que el ser humano con vivencias repetidas o crónicas de tipo traumático se encuentra en una situación de desamparo y enajenación existencial fundamental. Lo que en la reacción traumática aguda puede constituir una labilidad puntual y temporal en la relación del yo con el mundo externo, el cuerpo y el mundo interno pasa a ser una situación persistente y constante. Por ello hablaremos así de una labilidad constitucional en la relación del yo con el entorno, el cuerpo y consigo mismo en casos de trauma repetido o crónico y/o también complejo.

Una paciente que fue abusada emocional, física y sexualmente al interior de su familia durante su niñez y juventud, lo expresó muy claramente: “A veces percibo mi entorno como algo ajeno, aunque sé que lo conozco. Rodeada de personas desconocidas me siento aislada, con frecuencia también respecto a personas que si bien conozco, con las cuales no tengo una relación” (op.cit., p. 56). “A menudo vivencio el propio cuerpo como no perteneciente a mí... miro al mundo a través de los ojos, pero el cuerpo no es ‘yo’” (op.cit., p. 55–56).

Antes de referirnos al desarrollo de medidas terapéuticas, nos ocuparemos de una visión del ser humano que considere su compleja naturaleza. He mencionado en la Introducción que el constructo de trauma implica un concepto de hombre determinado. Ambos están a la base de los diversos enfoques y métodos de tratamiento de éste.

Concepto de Hombre y consideraciones epistemológicas

El ser humano muestra procesos de naturaleza corporal y vital, así como también una vida interior (pensamientos, recuerdos, sentimientos, sensaciones, intenciones, fenómenos de consciencia). Éstos son explicados en la Medicina y Psicología en relación a causas externas (entorno) y/o fisiológicas (sistema nervioso, cerebro). En este artículo deseo presentar una postura alternativa.

El médico antropósofo suizo Peter Heusser plantea en su nuevo libro (2016) preguntas relevantes para nuestro tema. La primera de ellas es de naturaleza ontológica y se refiere por un lado a la característica central de lo anímico-espiritual, y por otro de lo físico-viviente, así como de la interrelación entre estos ámbitos. La segunda pregunta es de tipo epistemológico y dice relación a un camino adecuado para conocer estos ámbitos. El desarrollo de conceptos claros depende en su opinión de la distinción entre los niveles de pregunta mencionados. El autor busca fundamentar empíricamente una visión antropológica del ser humano. Para ello se inserta en una tradición goetheanística-steineriana en diálogo con aportes actuales de la Psicología y la Neurociencia. Este camino enriquece la Psicotraumatología de orientación antroposófica, tanto en relación a los contenidos como a la metodología. En el ser humano los procesos psíquicos y fisiológicos mantienen una relación entre ellos y se influyen mutuamente, pudiendo establecerse incluso ciertas correlaciones. De acuerdo a Heusser, la naturaleza de esta relación en un sentido causal queda por ser aclarada. El hecho de estar interrelacionados y de influenciarse, existiendo cierta correspondencia o un paralelismo entre ambos ámbitos, no justifica el considerarlos como una unidad en sentido ontológico. Asimismo, considera este autor que es erróneo deducir que procesos cerebrales sean la causa de los fenómenos de consciencia, partiendo de la correlación observada. Esta conclusión puede ser encontrada frecuentemente en publicaciones respecto al trauma (por ejemplo Huber, 2003; Van der Kolk, 2015). El autor aduce que “el que los fenómenos de consciencia estén ligados a procesos de tipo físico-material no significa que sean idénticos con ellos. En realidad se trata de ‘relaciones de covarianza’ [...] que permiten asignar correlatos neuronales a fenómenos espirituales” (Heusser, 2016, p. 184). Metodológicamente él propone observar por separado estos ámbitos (de los fenómenos de consciencia versus de sus correlatos neurofisiológicos) para así conocer sus leyes específicas, y luego, en un paso posterior, establecer la naturaleza legítima de la correlación o covarianza entre ellos.

Heusser (2016) en concordancia con Steiner describe al ser humano conformado por diversos miembros constitutivos que se diferencian esencialmente entre ellos: el ámbito corporal (del cuerpo) se diferencia de lo psíquico o anímico (del alma) y éste se distingue de lo espiritual (del yo). Cada uno de ellos posee estructuras y leyes inherentes. Conforme a ello, cada nivel del ser requiere un camino de conocimiento específico; cuerpo, alma y espíritu deberían ser percibidos de un modo particular y captados en conceptos ad hoc para entender su acción conjunta. De acuerdo a Heusser (ibídem), estos diferentes niveles tienen un valor equitativo a nivel epistemológico como ontológico. Como él afirma, “La realidad física es complementada por la realidad psíquica” (p. 186) y “El tipo de causalidad que le es propia a cada nivel de la realidad tiene su fundamentación en los principios y las leyes específicas de cada uno de ellos” (ibídem, p. 190-191).

Siendo estos miembros tan diversos cabe preguntarse: ¿cómo es posible que surja una coherencia en la forma y que tal configuración sea individualizada? Habitualmente se piensa que los niveles más diferenciados del ser humano (vida anímica, fenómenos de consciencia) son una evolución y complejización de los niveles inferiores (cuerpo: neurofisiología cerebral), y que la unidad resultante es un producto aleatorio. Rudolf Steiner plantea por el contrario que el organismo humano es configurado desde el miembro superior (espíritu) hacia los miembros inferiores (alma, cuerpo) del ser y no a la inversa (Heusser, 2016, 2014, 2013). Heusser (2016) conceptualiza este proceso formativo individualizador mediante el “principio emergente”. Este principio establece que la naturaleza y el Hombre están organizados de forma jerárquica a partir de los niveles más altos de organización. En los diversos niveles se observa lo que podría denominarse transiciones emergentes: “se observa que los elementos subordinados o inferiores, si bien [son] condición [indispensable] para la manifestación de las unidades superiores, no son su causa, pues cada nivel tiene sus propias leyes, y éstas se manifiestan por sí mismas al existir las condiciones necesarias...” (ibídem, p. 200).

El ser humano forma bajo el principio emergente un cuerpo dotado de vida, animado y espiritualizado. “El espíritu (el yo de la individualidad humana) es frente a lo anímico una entidad emergente irreductible” (ibídem, p. 259). De modo similar, lo anímico es emergente frente a la vida, así como la vida lo es en relación a lo físico. El proceso emergente conlleva el “sumergente”, construcción implica destrucción. “Un sistema organizado jerárquicamente con niveles emergentes surge...” no sólo por la acción *externa* de la *manifestación* superior sobre la inferior y viceversa, sino por la acción *interna* de sus leyes... “la acción de las leyes respectivamente superiores se muestra, por una parte en el surgimiento de manifestaciones constituidas emergentemente, por otra en las consecuencias que ello conlleva para el nivel respectivo sumergente: el nivel superior actúa *en contra* de éste; el efecto de las leyes - ahora subordinadas- [del nivel inferior] sobre la manifestación es *anulado*. “Ésto se muestra en el mundo de las sustancias y estructuras físico-espaciales como la desaparición respectiva de las propiedades sumergentes, en cuanto aparecen las características emergentes de los niveles superiores”. “El efecto causal de lo anímico sobre los fenómenos se muestra de dos maneras: primero, en forma directa en la manifestación emergente de lo anímico como tal, y segundo, en forma indirecta al retrotraer las propiedades de la vida en el organismo para que se pueda manifestar la consciencia” (ibídem, 2016, p. 193). El antagonismo descrito entre las funciones vitales y de consciencia “existe a nivel filogenético, ontogenético, anatómico-funcional y fisiológico” (ibídem, 2016, p. 194). Esto significa que la consciencia, “si bien se despliega *gracias* al organismo viviente, lo hace *en contra* de éste” (ibídem, 2016, p. 198). El cerebro hace posible la consciencia, “no como su causante, sino como su *contraparte*”. El ser humano y el animal vivencian no sólo a *través*, sino *pese* al cuerpo. En vez de la “vida” se realiza el “vivenciar”. Este vivenciar es emergente frente a la vida y está sujeto a sus propias leyes y fuerzas. Éstas [leyes y fuerzas] deben constituir en consecuencia la causa válida de los fenómenos psíquicos; la organización físico-viviente o su reducción es la *condición* para que los primeros puedan manifestarse” (ibídem, 2016, p. 198). Lo anímico ejerce por una parte una „*función constructora, formadora y configuradora del cuerpo* (ibídem, 2016, p. 199)“. El cuerpo es construido conforme a lo anímico, quedando a disposición de ello (...) y constituyéndose como su “instrumento” (ibídem, 2016, p. 200). Por otra parte, se describe que lo anímico actúa degradando la corporalidad, con lo que se posibilita la *consciencia*. En palabras de Heusser (2016), la propiedad central de lo anímico es la interioridad, la formación de un “espacio interior” que permite “vivir subjetivamente” en él (p. 217).

La auto-organización se manifiesta en todos los niveles de la naturaleza y se adhiere a la idea mencionada: “no son las partes las que se organizan *por sí mismas* hacia una totalidad en el sentido de una ‘causalidad bottom-up’, sino por el contrario la *totalidad se manifiesta a sí misma* en sus partes como una causalidad ‘top-down’, bajo el supuesto de la presencia [de la totalidad] y de las condiciones necesarias del contexto como por ejemplo temperatura, relación entre acidez y alcalinidad, etc.” (Heusser, 2016, p. 200). Así puede ser explicado el porqué los atributos del nivel superior son emergentes, nuevos, autoregulados y no deducibles a partir de los elementos del nivel inferior, “aún cuando sólo puedan realizarse en y gracias a los [elementos] inferiores” (ibídem, 2016, p. 200). De estas observaciones puede concluirse que la ley superior de la totalidad debe tener “de por sí un carácter causal” actuante en la auto-organización” (ibídem, 2016, p. 200).

Este principio de causalidad interna y de auto-organización le permite al ser humano regularse a sí mismo y darse una propia configuración. En el curso de su vida puede aprender a influir y regular su relación con el entorno, así como su vida interior y los procesos de consciencia. Con ello modela, configura y les otorga una forma característica, individualizada. ¿Cuál es en este sentido la situación de la persona con trauma crónico o complejo? Ella tiene dificultad en ejercer esta actividad, ya que vivencias disruptivas, invasivas, con alto impacto emocional, le imponen otra dinámica; se siente invadida e inundada emocionalmente, no puede lidiar con tales vivencias en un sentido autónomo ni imponerles su sello. Un objetivo central de la psicoterapia antroposófica es, en mi opinión, el ayudar a que estos procesos y fenómenos, aún no modelados por el yo, sean colocados bajo su acción. Este proceso responde al principio emergente y se puede realizar durante toda la vida, bajo la condición indispensable que el yo de la persona se active y que existan condiciones facilitadoras del entorno.

¿Cuáles son las condiciones que le permiten a una persona activarse en su interior y ejercer tal actividad? El desarrollo de “lo humano” requiere de un contexto “humanizante” en un sentido espiritual, ya que su constitución surge desde lo espiritual hacia lo anímico y lo corporal. Mi trabajo de tesis en Psicología se refirió precisamente a este problema: lactantes desnutridos, internados en centros de atención temprana, no aumentaban de peso o mejoraban su status psicomotor, aún cuando disponían de alimentación suficiente y de cuidado externo de parte del personal responsable. Recién con el trato personalizado, el contacto físico y emocional directo, a través de la mirada y el lenguaje, les fue posible a los lactantes hacer utilización del alimento ingerido, aumentar de peso y mostrar un progreso en el desarrollo psicomotor (Gómez, Mancini & Valderrama, 1986).

En el ámbito psicoterapéutico las condiciones necesarias del contexto son aquéllas que favorecen la activación del yo y su efectividad. Ellas están representadas en la cualidad de la relación entre la persona traumatizada y su terapeuta. Cabe preguntar, ¿cuáles son los aspectos esenciales de la relación terapéutica, desde una perspectiva anímico-espiritual, que ayudan a la persona a activarse internamente y a movilizar sus fuerzas espirituales? De la respuesta a esta pregunta derivan consecuencias fundamentales que permiten desarrollar medidas terapéuticas pertinentes. Éstas serán tema de las “Directrices para la Psicoterapia del Trauma desde la Antroposofía”.

La relación terapéutica como factor constitutivo humanizante

La Psicología reconoce ampliamente el significado de la relación y del vínculo para el desarrollo humano, así como del rol que ambos desempeñan en la salud o enfermedad. En la literatura se encuentran diversos intentos de incorporar la dimensión espiritual a la terapia del trauma. Ello constituye un desafío, ya que en la Psicología y Psicoterapia no se dispone de conceptos adecuados para los ámbitos corporal, anímico y espiritual del ser humano, así como a su interrelación. Esta situación implica un problema ontológico y epistemológico (Heusser, 2014).

El trauma complejo o crónico tiene en su base eventos estresantes que se producen con frecuencia en el marco de las relaciones humanas. Si éstas se refieren a las relaciones cercanas, lo que es habitual, se habla de un “trauma del vínculo”. La superación del trauma vincular supone que la persona aprenda y experimente la relación humana de un modo nuevo. En este sentido, la relación terapéutica en su configuración y cualidad constituye un factor de acción y sanación imprescindible.

Vínculo es comprendido en la Psicología como la relación interna, perdurable entre un ser humano y sus personas de referencia primaria. Un vínculo seguro en la infancia constituye un factor protectorio en cuanto al desarrollo psíquico posterior, pese a posibles experiencias traumáticas fuera del marco de la relación primaria. Por el contrario, un vínculo temprano inseguro, de tipo evitador o ambivalente (Huber, 2003), involucra un factor de riesgo para la vulnerabilidad o fragilidad psíquica posterior (Brisch et al., 2003).

La conceptualización de la relación humana y del vínculo varía de acuerdo al marco teórico. Autores en la Psicología y Medicina actual describen al ser humano de forma holística; sin embargo, los conceptos utilizados permanecen a menudo algo general. Un ejemplo de esto puede ser visto en las palabras del psiquiatra americano Van der Kolk: “El apoyo social no es lo mismo que estar simplemente en presencia de otras personas. La cuestión crítica es la *reciprocidad*: ser realmente escuchado y visto por las personas que nos rodean, sentir que tenemos el apoyo de alguien en su mente y en su corazón” (van der Kolk, 2015, p. 87). En la versión original: “Social support is not the same as merely being in the presence of others. The critical issue is reciprocity: being truly heard and seen by the people around us, feeling that we are held in someone else’s mind and heart” (van der Kolk, 2014, p. 79). La terapeuta americana Diana Fosha plantea de modo similar: „The roots of resilience... are to be found in the sense of being understood by and existing in the mind and heart of a loving, attuned, and self-possessed other“ (citada en Van der Kolk, 2014, p. 105).

Estas descripciones, si bien son pertinentes a la relación humana en general, constituyen un buen punto de partida a ser especificado para el contexto terapéutico. Especialmente las palabras de Fosha destacan la captación subjetiva de quién recibe apoyo, y no las variables externas objetivables asociadas a tal situación. Es responsabilidad del terapeuta el establecer una comunicación que se adecúe al paciente (“attuned”), y por medio de la cual éste pueda vivenciar las cualidades descritas por Fosha. Esta capacidad del terapeuta le implica una actividad interior y constituye un desarrollo concordante en el sentido “amoroso” y del “autodominio” (loving, attuned, self-possessed). El generar tales condiciones en la situación terapéutica es álgido en el contacto con personas con trauma vincular, ya que éstas carecen de la capacidad de generarlas por sí mismas. (op.cit., cap. 7).

Hartmut Rosa (2016) le da mayor especificidad a la descripción anterior, a través del concepto de resonancia. El autor plantea que “por un lado se establecen relaciones de resonancia o de respuesta entre el mundo que nos rodea, el cuerpo y el cerebro, y por otro lado, entre el cerebro y el espíritu. Éstas posibilitan la comprensión humana y el pensar, así como también aprender, comunicarse y actuar” (p. 246). De acuerdo a lo expuesto por él, tanto “la relación entre sujeto y mundo social puede ser reconstruida como una relación de resonancia, así también la organización interna del percibir, pensar y actuar; al igual que la interacción entre cerebro y organismo pueden ser comprendidas adecuadamente según la lógica de los procesos de resonancia” (p. 249). Para Rosa resonancia es un concepto estrictamente relacional que describe una manera específica en la que el sujeto y el mundo entran en contacto y desde éste reciben su forma. En el “espacio de resonancia se tocan mutuamente, de tal modo que pueden ser comprendidos como respondiendo el uno al otro y a la vez hablando con voz propia, es decir `devolviendo el tono`” (p. 285). Con ello hace referencia a la capacidad del ser humano de ponerse en consonancia con el entorno y entrar en sintonía y comunicación recíproca a nivel corporal, psíquico y social. En una situación terapéutica debe surgir un “espacio de resonancia” en el cual se pueda “por medio de resonancias sincrónicas y de respuesta, captar la situación del cliente, hacerla audible y sensible, y por tanto accesible a la reflexión, pudiendo así ser objetivada y procesada” (Rosa, 2016, p. 286).

El concepto de resonancia es significativo y para la persona traumatizada tiene un valor existencial. El anhelo de experimentar cualidades humanizantes de resonancia puede ser ilustrado con el ejemplo de una paciente adulta. Los padres la “arrendaron” desde temprana edad para prácticas sexuales y pornográficas. En su juventud se prostituyó, mostrando diversas conductas de auto-daño tales como consumo de drogas y alcohol, incidiéndose cortes en la piel y golpeándose. En su primer embarazo tomó la decisión de hacerse cargo de su vida y de sí misma, para poder ser una buena madre. Buscó apoyo en foros de internet con otras mujeres que habían tenido vivencias similares, consiguiendo cierta estabilidad psíquica y una vida relativamente normal con su marido e hijos. Ella experimentaba profunda desconfianza hacia los psicoterapeutas, aduciendo que a éstos sólo les interesaba el dinero y no las personas. Pese a ello me contactó a través de internet y estableció una primera comunicación, interrogándome respecto a diversos temas y sometíendome a prueba durante

seis meses, antes de tomar la decisión de conocerme personalmente. Cuando vino a mi consulta le pregunté qué sentido tenía para ella nuestro encuentro. Su respuesta me conmovió, ella expresó que tenía el deseo profundo de contarle su historia a un profesional y reconocer en su mirada si era vista como monstruo o como ser humano. Deseaba ser reconocida en su humanidad en el contexto del encuentro real y con el conocimiento de otra persona respecto a su vida.

Para mi paciente, al igual que para otras mujeres traumatizadas sexualmente, constituye un aspecto central de su experiencia el hecho de no haber sido “vista” ni “escuchada” en su condición humana, sino de haber sido tratada como un objeto. En general la experiencia de la identidad y dignidad, la consciencia de ser un individuo con un núcleo de naturaleza espiritual, pueden ser socavadas en la base de su desarrollo bajo las circunstancias descritas. Éste es el caso cuando las experiencias de violencia ocurren muy temprano en la vida, especialmente en el contexto de una relación cercana. Expresado con las palabras de otra paciente, faltan como adulto la seguridad interna y “el sentimiento que existe algo propio, un núcleo inconfundible” (Mancini, 2016, p. 45).

Considerando el ejemplo mencionado, es plausible pensar que el ser humano necesita un entorno propicio, a nivel biológico, anímico y espiritual, para poder alcanzar su forma individual. En la psicoterapia antroposófica del trauma se intenta estimular la actividad del paciente a un nivel ontológico, actuando en el sentido emergente. Esta actividad es la base que posibilita el efecto auto-regulador con respecto a la vida interior y su actuar con el mundo exterior. Para poder acompañar al paciente en el sentido indicado es necesario que el psicoterapeuta movilice sus fuerzas espirituales y pueda distinguir entre aquéllo que caracteriza a la persona en su profundidad y lo que constituye su enfermedad. El terapeuta pone estas fuerzas a disposición del proceso en un espacio de resonancia. El efecto de la relación terapéutica en el sentido expuesto depende así del grado de realización del encuentro entre el terapeuta y el paciente como dos individuos. Con el tiempo la experiencia del paciente de sentirse “visto” y “apoyado” le permitirá desarrollar una cierta sensibilidad respecto de sí mismo en el sentido indicado. Este proceso movilizador de fuerzas ayuda a la persona traumatizada a conectarse con fuerzas en su interior, aprendiendo a movilizarlas para darle una forma propia a su vida anímica.

Directrices para la Psicoterapia del Trauma desde la Antroposofía

La acción del ‘yo’ como centro de la personalidad representa por lo tanto una funcionalidad terapéutica central. La imagen antropológica del ser humano con procesos anímicos, correlatos físicos y funcionales constituye el fundamento del actuar terapéutico. Desde ésta es pertinente diferenciar la acción del ‘yo’ en los diversos niveles de funcionalidad humana.

El trabajo psicoterapéutico con un adulto traumatizado incluye diversas estrategias de acción. La primera es de tipo “top-down” y actúa a través de la consciencia y del lenguaje como vehículo del pensamiento. Este tipo de intervención es la habitual en psicoterapia, ella tiene sin embargo un efecto traumaterapéutico insuficiente y problemático, por ejemplo cuando se narra la experiencia traumática. La persona afectada puede dirigir con dificultad su atención y darle un foco, el cuerpo tiene una influencia perturbadora y el intento puede tener un efecto contraproducente, generando despersonalización y pérdida de contacto consigo misma (Van der Kolk, 2015). Ésto muestra la necesidad de una intervención modificada para dirigirse a los fenómenos de consciencia y del pensar. En el caso clínico posterior, esbozaré una posibilidad de hacerlo, ya que la persona traumatizada desea entender lo que le sucede para poder orientarse y desarrollar perspectivas nuevas de acción.

Otro modo de aproximación al trauma está representado por las estrategias de tipo “bottom-up” que se realizan a través del cuerpo, del movimiento y de la percepción (por ejemplo danzaterapia, yoga, equinoterapia) (Van der Kolk, 2015). Desde una perspectiva antroposófica se puede postular que estas técnicas tienen un efecto tranquilizador sobre los fenómenos exacerbados de la consciencia: flashbacks y otros fenómenos intrusivos. Tales intervenciones influyen más directamente sobre el ámbito volitivo. Todas estas intervenciones podrían ser afinadas en cuanto a su efecto, si se considerara la acción específica del ‘yo’ en el nivel funcional sobre el que actúa.

En la psicoterapia tradicional del trauma no se menciona ni conceptualiza explícitamente un tercer ámbito (intermedio) de intervención, a ser ubicado entre los efectos de las técnicas “top-down” (nivel del pensar)- y las “bottom-up” (de la voluntad). Un ámbito intermedio se manifiesta como sensación, vivencia, emoción, resonando en relación al efecto de las dos técnicas mencionadas. Parte esencial del método de Pat Ogden (2009) es enfocar la atención en las sensaciones del presente y dirigirla alternadamente, en un movimiento pendular, hacia uno u otro ámbito de acción (Ogden, Minton & Pain, 2010, p. 234).

Rudolf Steiner (2010) describe el “principio de la trimembración del organismo humano”, de acuerdo con ello pueden distinguirse tres regiones orgánicas relativamente autónomas entre sí, cada una con su funcionalidad. Este principio puede constituir una directriz en el desarrollo de conceptos psicoterapéuticos para el tratamiento del trauma, con sus métodos y pasos específicos. El punto de partida del principio de trimembración es la idea que las fuerzas que forman al cuerpo físico deben ser buscadas en el ámbito espiritual (Sieweke, 1982, p. 116). Tales fuerzas formativas tienen una función compleja, por una parte formar el cuerpo físico y por otra posibilitar la vida interior en relación al organismo. La vida en el organismo humano tiene así una doble característica, es vida en sentido biológico y también vida interior. El cuerpo físico es conformado bajo la premisa de poder constituir el fundamento de la vida anímica. Esto implica que en la biografía de una persona la vida corporal y la vida anímico-espiritual son sostenidas y relacionadas a través de las fuerzas de vida (Sieweke, 2010, p. 118) y bajo la directriz de su ‘yo’.

La “trimembración funcional del organismo” distingue entre el sistema neurosensorial y cerebral, el rítmico o cardiovascular-respiratorio, y el metabólico-motor. En estas tres regiones existe una especificidad tanto en la relación entre los niveles emergentes como en el grado de emancipación de las fuerzas de vida dirigidas a lo corporal. En el sistema neurosensorial se observa el mayor grado de emancipación de las fuerzas vitales respecto del organismo físico, por ello pueden estar a mayor disposición de lo anímico-espiritual. Lo contrario sucede en el sistema metabólico-motor, la mayor parte de las fuerzas de vida permanece aquí unida a lo orgánico. En el sistema rítmico intermedio o cardiovascular y respiratorio se observa una situación de relativa independencia. Estos tres centros pueden ser diferenciados funcionalmente, pero procesualmente están entrelazados gracias a las fuerzas subyacentes.

Este proceso de metamorfosis de las fuerzas vitales no las afecta en su totalidad, parte de ellas permanece vinculada a la corporalidad para preservar la vida orgánica, otra parte se independiza del cuerpo, quedando a disposición de las facultades anímicas. Esta transformación tiene lugar en etapas durante la biografía y puede realizarse durante toda la vida bajo la directriz del ‘yo’.

¿Qué consecuencias derivan de esta visión del ser humano para la Psicotraumatología Antroposófica? El considerar la constelación de fuerzas en las diversas regiones del organismo permite generar efectos terapéuticos diferenciales. Cabe entonces preguntar, ¿de qué modo es posible estimular específicamente la actividad del ‘yo’ en cada uno de éstas?

Partiendo de la correlación entre el fundamento físico y la actividad anímico-espiritual pueden observarse diversos sistemas. Por una parte es posible constatar la activación del sistema nervioso o neurosensorial cuando se produce actividad representativa y pensante. El sistema nervioso no es el fundamento de las otras actividades anímicas, los ámbitos del sentir y el volitivo tienen bases diversas de sustento orgánico: los procesos del sistema rítmico (cardiovascular y respiratorio) están relacionados con la vida del sentir- nuestras emociones se acompañan con frecuencia de modificaciones del ritmo respiratorio y cardíaco; un sistema metabólico y digestivo vital puede constituir la base de las actividades volitivas y los actos realizados por nuestras extremidades.

La diferenciación anterior puede ser complejizada, una actividad anímica se apoya o “ancla” adecuadamente en el organismo, si es que las otras funciones corporales apoyan este proceso. Por ejemplo: “no es suficiente que el sistema neurosensorial genere una actividad que esté en correspondencia con el acto representativo. A la vez deben tener lugar procesos a nivel rítmico y metabólico-motor, ya que el representar consciente está siempre acompañado de acciones sensitivas y volitivas” (Sieweke, 1982, p. 124).

Estas ideas constituyen una orientación metodológica para la Psicotraumatología Antroposófica y permiten superar el dilema de la unilateralidad de las intervenciones “top-down”- y “bottom-up”. Al estimular una actividad anímica en un paciente debemos considerar también las otras actividades. A nivel terapéutico es importante dirigirnos al aspecto volitivo que se encuentra detrás de las actividades anímicas del representar y del sentir. En la terapia esto implica favorecer que el paciente se concentre en el aspecto activo de su experiencia como también se posibilita una actividad fluida entre las diversas actividades anímicas. Se otorga especial relevancia al proceso y menor importancia a los contenidos anímicos: más al acto representativo que a las imágenes representativas, más al sentir en sí que a los sentimientos y las emociones específicas, más al acto volitivo que a lo querido. En este camino surgen imágenes representativas, contenidos emocionales y actos, pero es importante destacar y vitalizar el proceso que conduce a ellos. Con ello se estimula la actividad interior del paciente quien busca auto-expresarse a través de “su” imagen, voz, pensamiento, movimiento. Enfatizando el polo de actividad se puede equilibrar el efecto unilateral y agobiante del polo de consciencia. Asimismo se fomenta la integración de las facultades anímicas y de los contenidos de la experiencia bajo la conducción de su yo, porque la persona traumatizada presenta siempre un cierto grado de disociación. La integración es una actividad del ‘yo’. A diferencia de este enfoque, la Psicotraumatología no antroposófica enfatiza más los contenidos que ejercen un efecto positivo, por ejemplo, representaciones tranquilizadoras, sentimientos agradables (Reddemann, 2004, cap. 2.2.1).

Rudolf Steiner (1982) plantea que el ‘yo’ en el plano físico se manifiesta como voluntad. El trabajo de movimiento (danzaterapia) combinado con elementos de expresión artística (pintura, dibujo) en mi experiencia ha demostrado ser útil en el tratamiento de pacientes altamente disociativos. Éste se dirige en primer plano al polo de la voluntad, fomenta la activación interna y estimula la capacidad de autorregulación. Para ello pueden realizarse movimientos intencionales, enfocando la atención sobre aspectos concretos de la experiencia: se realizan movimientos en el espacio con una cualidad y un efecto específicos- por ejemplo, se camina en línea recta u ondulante, o se modifica el ritmo entre más rápido y más lento-, así también se observa conscientemente la vivencia asociada, la cual será expresada a través del color en una pintura o un dibujo, para posteriormente sintetizar tal experiencia en forma de un concepto o una palabra (título de la pintura). Por último la expresión generada será puesta nuevamente en movimiento. Con este procedimiento se puede constatar que movimientos externos autodirigidos estimulan un movimiento al interior, generando una vivencia que puede hacerse consciente, si es que se activa el polo del pensar o representar (palabra, concepto). Voluntad, movimiento, vivencia y consciencia pueden de este modo ser activadas, desde un primer o segundo plano, fomentando una relación nueva entre ellas que posibilite la integración o unidad.

En otros casos parece pertinente estimular el pensar en primer plano y por medio del pensar también el sentir y del querer en segundo plano. Una paciente de origen griego llega a terapia a los 48 años con una depresión severa. A mi pregunta respecto a cómo se ha podido ayudar en la vida para sobrellevar las dificultades, responde espontáneamente: „gracias a mi capacidad imaginativa“. Dice tener desde hace muchos años la necesidad de desarrollar su espíritu, de apropiarse de conocimiento para entender las cosas como una totalidad. Por éste motivo, lee y reflexiona, también plantea preguntas o hace comentarios que revelan una profundidad, como por ejemplo, en relación al valor de la vergüenza y la dignidad en la religión cristiano-ortodoxa, respecto al conocimiento (lee un libro sobre la Filosofía desde la Antigüedad), a la posibilidad de autodeterminación (“Yo puedo decidir si es que me dejo llevar o le doy una propia dirección a mi alma”) y a la relación que observa entre alma y cuerpo (constata que ésta existe, porque al tener pesadillas orina en la cama). Le recomendé leer a Aristóteles (De Anima); sus preguntas y reflexiones no son abstractas, sino tienen para ella un valor existencial.

Esta mujer de origen humilde experimenta diversas pérdidas y traumas en su vida. Su padre emigra a Alemania a trabajar cuando ella tiene siete meses de vida, la madre lo acompaña cuando la paciente tiene 2 y permanece con él hasta los 4 años de vida de la paciente. Durante este tiempo la paciente y sus dos hermanos mayores viven en una casa a poca distancia de familiares (abuelos, tía) que se ocupan de ellos durante el día. Cuando la madre regresa a Grecia a hacerse cargo de los hijos, la paciente no la reconoce, ha surgido un distanciamiento en la relación, una desvinculación que prevalece. El hito de la separación familiar significa para la paciente inseguridad y abandono que constituyen parte esencial de su vida desde ese momento.

Durante la escuela primaria experimenta violencia emocional y física de parte del maestro, lo que también repercute en un retraso del desarrollo y se manifiesta como enuresis persistente hasta la edad adulta. Con doce años se traslada con la madre y los hermanos a Alemania, experimenta lo que es ser segregada como extranjera y abusada sexualmente por el padre. Con 15 años abandona la escuela y comienza a trabajar como obrera en una fábrica para aportar al sustento familiar. A partir de los 22 años ocurren otros eventos biográficos difíciles: quiere independizarse de su familia y se empareja con un hombre 24 años mayor, con un prontuario criminal; el marido muere dejándole dos hijos y altas deudas por pagar.

El otro aspecto de esta biografía es la enorme presencia de esta mujer: pequeña (150 cm), frágil de contextura (49 kg), de cabello oscuro, de paso seguro y decidido, establece un contacto personal directo. Su intensa mirada y el lenguaje corporal expresivo enfatizan el efecto que ella produce en la relación interpersonal. Su lenguaje verbal es diferenciado y exacto, busca palabras adecuadas para hablar de sus temores, depresiones y complejos de inferioridad. Gracias a la fuerza de su personalidad le es posible superar las crisis y conseguir un dominio sobre su vida.

El acompañamiento psicoterapéutico de esta paciente está dirigido a fomentar la efectividad de su 'yo', la que ella ha conservado pese a sus experiencias traumáticas. Ésto se realiza primeramente por medio de la terapia verbal, la que después de algunos años es complementada por danzaterapia grupal. En la terapia tiene lugar intensos diálogos, una y otra vez se muestra ella y su fuerza al intentar poner en palabras lo que experimenta y piensa. En el contexto de la danzaterapia aparece, por el contrario, insegura y vacilante. De piernas cortas y pies pequeños que le proporcionan poco sostén, muestra habilidades motoras y un dominio corporal insuficientes. Ello le dificulta expresar con claridad y fuerza sus estados internos, algunas vivencias relativas al cuerpo le resultan estresantes. Es guiada a expresar sus vivencias por medio de imágenes internas (pintadas), buscando gestos que lleva al movimiento y finalmente traduce en palabras, es decir, se estimula el movimiento interior para luego diversificándolo en la búsqueda de formas de expresión.

Perspectivas

Este artículo deja abiertas muchas preguntas relacionadas con el concepto y el método expuestos.

Un elemento central de la psicoterapia del trauma de acuerdo a Huber (2003) y Reddeman (2004) se refiere a las técnicas de distanciamiento que le permiten a la persona tomar distancia respecto de sus contenidos anímicos estresantes (sentimientos, imágenes, pensamientos, vivencias asociadas a estados corporales). El concepto de auto-distanciamiento lo introdujo Viktor Frankl en la Psicoterapia. Él coloca las capacidades humanas de auto-distanciamiento y auto-trascendencia en un contexto amplio, considerándolas dos "características antropológicas fundamentales de la existencia humana" (Kurz, 1995, p. 60). Su enfoque incluye la acción del 'yo', en este sentido puede entenderse la capacidad de tomar distancia de sí mismo como una efectividad específica del 'yo', posible de ser observada e investigada.

Otro tema central de la terapia del trauma importante de ser investigado son los procesos de memoria. Se plantea la pregunta de si existe la memoria traumatizada, en caso afirmativo, cabe preguntarse también cómo la persona afectada puede colocar procesos automatizados de memoria (por ejemplo, flashbacks) bajo la acción de su 'yo'.

Las preguntas planteadas son tan sólo dos posibilidades de profundizar y diferenciar lo expuesto en el contexto de futuras investigaciones. Ambas preguntas destacan la dimensión central del 'yo' como agente causal interno. Esta dimensión es central en la psicotraumatología antroposófica.

Agradecimientos

A la Sociedad Antroposófica de Alemania y la Software AG Stiftung por su apoyo ideal y financiero, el que me permitió escribir este aporte como adaptación del artículo en alemán “Psychotraumatheapie und ihre Erweiterung durch die Anthroposophie”, publicado en la revista médico-anthroposófica „Der Merkurstab“, ejemplar de Julio-Agosto 2017, 70(4).

Nota: Las citas de publicaciones en alemán e inglés han sido traducidas por la autora del artículo.

Referencias

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Referat Information, Publikation, Redaktion; 53107 Bonn (Hg). (Stand: Januar 2016.) *Hilfe für Opfer von Gewalttaten* (Broschüre).
- Brisch, K.H., & Hellbrügge, T (Eds.). (2003). *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M.H. (1991). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Göttingen: Hans Huber.
- Fischer, G., & Riedesser, P. (1998). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München, Basel: Verlag Ernst Reinhardt.
- Flatten, G., Gast, U., Hoffmann, A., Knaevelsrud, C., Lampe, A., Liebermann, P., Maercker A., Reddemann L., & Wöller, W. (2013). *Posttraumatische Belastungsstörung. S3-Leitlinie und Quellentexte*. Stuttgart: Schattauer.
- Frommberger, U., Angenendt, J., & Berger, M. (2014). Post-traumatic stress disorder – a diagnostic and therapeutic challenge. *Deutsches Ärzteblatt Int.* 111(5), 59–65.
- Gómez, A., Mancini, A., & Valderrama, P. (1986). *El síndrome fetal alcohólico y su relación con la desnutrición temprana. Tesis para optar al título de Psicólogo*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1986 (manuscrito inédito).
- Heusser, P. (2011). *Anthroposophy and Science: An Introduction*. Frankfurt: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Heusser, P. (2013). Emergenz und Kausalität: systemische Interaktion von Körper, Leben, Seele und Geist des Menschen. En P. Heusser & J. Weinzirl (Eds.). *Medizin und die Frage nach dem Menschen. Wittener Kolloquium für Humanismus, Medizin und Philosophie. Bd 1*. Würzburg: Königshausen & Neumann, pp. 35–50.
- Heusser, P. (2014). Empirischer Zugang zum Geist in Anthropologie und Anthroposophie – Folgen für die Medizin. En J. Weinzirl y P. Heusser (Eds.). *Was ist Geist? Wittener Kolloquium für Humanismus, Medizin und Philosophie. Bd. 2*. Würzburg: Königshausen & Neumann, pp. 193–214.
- Heusser, P. (2016). *Anthroposophie und Wissenschaft. Eine Einführung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Huber, M. (2003). *Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung. Teil 1*. 4. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Huber, M (Ed.). (2011). *Viele sein. Ein Handbuch. Komplextrauma und dissoziative Identität – verstehen, verändern, behandeln*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Krause, B. (2011). Erinnerung und Gedächtnis am Beispiel posttraumatischer Belastungsstörung. *Der Merkurstab*, 64(3), 133–137.
- Kurz, W. (1995). Der Mensch auf dem Weg zu sich selbst. En W. Kurz & F. Sedlak (Eds.). *Kompodium der Logotherapie und der Existenzanalyse. Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven*. Tübingen: Verlag Lebenskunst, pp. 39–69.
- Lehmacher, K. (2013). Trauma-Konzepte im historischen Wandel. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Posttraumatic Stress Disorder in Deutschland (1980–1991). Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Hohen Medizinischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.
- Mancini, A. (2016). Das Gefühl, dass es da etwas Eigenes, einen unverwechselbaren inneren Kern gibt. En M. Bertram & H.J. Kolbe (Eds.). *Dimensionen therapeutischer Prozesse in der Integrativen Medizin*. Heidelberg: Springer Verlag, pp. 45–63.
- Matthiessen, P. (2014). Das Erfordernis einer Erweiterung des Zeitbegriffs für eine spirituelle Anthropologie. En J. Weinzirl & P. Heusser (Eds.). *Was ist Geist? Wittener Kolloquium für Humanismus, Medizin und Philosophie. Bd. 2*. Würzburg: Königshausen & Neumann, pp. 215–248.
- Nijenhuis, E.R.S., van der Hart, O., Steele, K. & Mattheß, H. (2004). Strukturelle Dissoziation der Persönlichkeitsstruktur, traumatischer Ursprung, phobische Residuen. En L. Reddemann, A. Hoffmann, & U. Gast (Eds.) *Psychotherapie der dissoziativen Störungen. Krankheitsmodelle und Therapiepraxis*. Stuttgart, New York: Thieme.
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2009). *El trauma y el cuerpo. Un modelo sensoriomotriz de psicoterapia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

- Ogden, P., Minton, K., Pain, C. (2010). *Trauma und Körper. Ein sensumotorisch orientierter psychotherapeutischer Ansatz*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Reddemann, L. (2004). *Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie. PITT – Das Manual*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reiner, J. (2016). Psychotherapie des Ich. In W.U. Klünker, J. Reiner, M. Tolksdorf & R. Wiese. *Psychologie des Ich. Anthroposophische Psychotherapie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Roediger, E. (2003). Aspekte zur Symptomatik und Behandlung von Störungen nach sexuellem Missbrauch aus anthroposophischer Sicht. *Der Merkurstab*, 56(4), 202–207.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Ruf, B. (2012). *Trümmer und Traumata. Anthroposophische Grundlagen Notfallpädagogischer Einsätze*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.
- Sieweke, H. (1982). *Anthroposophische Medizin. Studien zu ihren Grundlagen. 1. Teil*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (2010). *Von Seelenrätseln*. (GA 21). 10. Aufl. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982). *Notwendigkeit und Freiheit im Weltengeschehen und im menschlichen Handeln*. (GA 166). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Straube, M. (2016). Versuch eines Konzepts der Traumatherapie. *Der Merkurstab*, 69(6), 431–438.
- Van der Hart, O., Nijenhuis, E.R.S., & Steele, K. (2008). *Das verfolgte Selbst. Strukturelle Dissoziation und die Behandlung chronischer Traumatisierung*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Van der Kolk, B. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Barcelona: Editorial Eleftheria, S.L.
- Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score. Mind, brain and body in the transformation of trauma*. Great Britain: Penguin Random House UK.
- World Health Organisation (2004). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva.

Concepto de Aprendizaje en la Educación Waldorf

Jost Schieren

Universidad Alanus de Artes y Ciencias Sociales, Alfter, Alemania Departamento de Educación

Traducción por Aida Montenegro (2016)

Texto original en RoSE Journal, Volumen 3 Número 1, pp. 63-74, julio 2012

Desde los albores de la cultura occidental una preocupación primordial de todos los pensadores - de los filósofos a los psicólogos, los teóricos de la educación y, más recientemente, los neurólogos - ha sido la naturaleza del proceso de aprendizaje y su importancia en la vida humana. Las interpretaciones aristotélicas y platónicas del proceso con dirección a cualquier experiencia o idea se extendieron hacia la escatología cristiana en la Edad Media. El objetivo y la finalidad del aprendizaje fue llevar a cabo la cercanía a Dios y la liberación del pecado (sobre el desarrollo del concepto de aprendizaje ver Meyer-Drawe 2008b). Durante la Ilustración, el individuo dotado de razón entró en primer plano, llevando consigo la implicación de la autonomía del aprendiz. Desde la visión de Kant, “sapere aude”: “tener el valor de servirse de su propia razón” se convierte en el nuevo imperativo del aprendizaje. Como resultado de este énfasis en la razón como objetivo, el proceso de aprendizaje llegó a ser considerado en términos estrictamente racionales, así creando la necesidad de una teoría científica de aprendizaje. La Teoría de la Etapa Formal de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) y sus seguidores llegó a establecer el tono del método educativo, formulando reglas estrictas que definieron lo que era el aprendizaje y la enseñanza de manera apropiada (Geissler, 2007). A través de la obra de Petrovich Pavlov (1849-1936) y John B. Watson (1878-1958), basada en la teoría del conductismo, la ciencia del aprendizaje alcanzó un gran avance empírico. Sus resultados llegaron principalmente a través de los experimentos con animales. El conductismo interpreta el aprendizaje como un proceso de condicionamiento, que surgen de los patrones estímulo-respuesta estrictamente definidos. Un enfoque adicional a la teoría del aprendizaje fue propuesto por la psicología cognitiva. Los principales protagonistas aquí son Jean Piaget (1896-1980) y Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934). Ambos investigaron los componentes estructurales de la comprensión humana y, en relación a las fases de desarrollo psicológico, indagaron la cuestión sobre cómo el conocimiento se genera. En relación con esto, Piaget concibió las estructuras lógicas inherentes, mientras Vygotsky explicó formas específicas de conocimiento y aprendizaje en términos de factores socioculturales, especialmente el lenguaje.

Un enfoque adicional, que trató de distanciarse de la postura mecanicista del conductismo, se basó en una teoría más holística del aprendizaje y destacó discernimiento humano como un componente decisivo. Digno de mención aquí son la psicología Gestalt, asociada con el nombre de Wolfgang Köhler (1887-1967), y el trabajo de Albert Bandura (1925), cuyo concepto de aprendizaje se centró principalmente en los procesos sociales. Una característica importante de este último fue el concepto de auto-motivación.

Merece una mención especial en el contexto de las teorías pedagógicas de aprendizaje el enfoque de Alfred Petzelt (1889-1967) y Lutz Koch (1942), basado en una explicación filosófica del acto de conocer.

“Petzelt describe el aprendizaje como un proceso de interpretación. Con él, estrictamente se distingue la mera adquisición de información y la noción conductista de un simple cambio de comportamiento” (Meyer-Drawe, 2008b, p. 399). Este punto de vista es preferido, en preferencia con la psicológica experimental e incluso fuertemente con los enfoques constructivistas, por un gran número de autores que toman un enfoque decididamente pedagógico para el aprendizaje. En este contexto, Käte Meyer-Drawe considera, en referencia a Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), un enfoque fenomenológico para el aprendizaje, que llama la “atención especial a las perturbaciones y retrasos productivos implicados en el aprendizaje” (Meyer-Drawe, 2008b, pp. 400-401).

En una línea similar, Alfred Schirlbauer (2008) escribe: “Una teoría pedagógica significativa de aprendizaje debe incluir el concepto de “auto dirección hacia la comprensión de la verdad”, debe hablar de estar en lo correcto y de estar equivocado, de la comprensión y la incomprensión, y de estar orientado y desorientado” (p. 205). A causa de la gran variedad de puntos de vista sobre la naturaleza del aprendizaje, ha sido hasta ahora imposible formular una definición consensuada de la misma. En el extremo más psicológico del espectro de las teorías del aprendizaje, la posición unificada ha llegado a: El aprendizaje se asocia con cambios de comportamiento relativamente duraderos [...] en relación con situaciones específicas. Esto se basa en la experiencia repetida en relación con una situación dada” (Winkel, Petermann & Petermann, 2006, p. 12). En crítica de esta definición, sin embargo, las teorías del aprendizaje pedagógicas mantendrían que esto implica una actitud que sólo ve un sujeto comportarse, un mundo de objetos concebido en términos puramente estáticos, y el éxito como el resultado de una serie progresiva de pasos (véase a este respecto Breinbauer, 2008, pp. 59-60). En respuesta a este punto de vista, ellos presentan una imagen del aprendizaje como un proceso que siempre se caracteriza por confusiones y el orden creado de forma autónoma. Además, se trata de una integración productiva, transformadora y dinámica de sujeto y objeto, lo cual es todo lo que no sea una aproximación esquemática fija al conocimiento, ya sea de eventos naturales o realidades sociales. En este sentido, el aprendizaje en sí es siempre creativo.

La variedad de ideas sobre la naturaleza del aprendizaje refleja la variedad de ideas de la naturaleza humana y/o las visiones del mundo desde las que se desarrollan y esto a su vez da testimonio de los diversos aspectos del aprendizaje sobre el cual la mirada científica se centra. Aunque a menudo no hay argumentos opuestos fuertes en juego, no es tanto una cuestión del bien y del mal, sino mucho más bien el de decidir qué concepto de aprendizaje y, en consecuencia, qué visión de mundo se quiere tomar. A pesar de que desde un punto de vista pedagógico, hay muchos defectos que encontrar en la unilateralidad del conductismo, hay que decir que en ciertas áreas, particularmente las formas de aprendizaje en la infancia y la niñez temprana (motora fina coordinación, el aprendizaje social, la huella cultural, etc.), al igual que en el desarrollo de las acciones habituales y cotidianas en adultos, su marco es en gran parte ampliamente precisa. Desde la perspectiva de la educación Waldorf, por ejemplo, se considera pedagógicamente erróneo pensar que el éxito en el aprendizaje puede ser generado por medio de los conocimientos adquiridos a través de argumentos (Steiner, 1990, pp. 29-30). Esto puede ser cierto en el caso del conductismo. Sin embargo, sería un error ignorar el hecho de que ciertos autoritarios y, en algunos casos, los modos de manipulación de aprendizaje están implícitos en ella. Por ejemplo, la adquisición de patrones estímulo-respuesta determinados es el resultado deseado de entrenamiento militar. Estos son extremadamente eficaces en aplicaciones de programas de computación, sobre todo en juegos de ordenador. La publicidad hace uso con éxito de un modelo conductista del ser humano.

Visualizando al ser humano, más bien, como un ser equipado con una sensación de libertad y capaz de actuar fuera de la auto-motivación hace cambiar la perspectiva un poco. En general, esto significa el intento de organizar el aprendizaje de una manera más abierta y más sensible a las necesidades personales. Esto nos da un punto de partida para la consideración de la educación Waldorf.

Representación según Rudolf Steiner

La base para el concepto de la educación Waldorf de aprendizaje está contenida en la teoría del conocimiento de Rudolf Steiner. En sus primeras obras filosóficas, Steiner estableció un marco fundamental epistemológico

de la relación del ser humano con la realidad (Steiner, 1918, 1923). Aquí él expresamente se distancia de cualquier tipo de realismo ingenuo que toma las cosas del mundo como son dadas y asigna a la cognición humana simplemente una función de espejo. Steiner se refiere a la realidad como el resultado de la cognición humana como un proceso participativo. Él toma como punto de partida una caracterización de la percepción humana, en la que no se centra en la actividad de la percepción como tal, sino en el objeto percibido. Por medio del sistema neuro-sensorial, este aparece en un primer momento de forma aislada, sin relación con cualquier otra cosa. El contexto es entonces suministrado por el pensamiento en la forma de conceptos mediante los cuales las percepciones aisladas están integradas estructuralmente. Por estar impregnado de conceptos apropiados, aquello que estaba oculto en el proceso de mera percepción aparece en la expresión y así las percepciones son consecuencia adaptadas a sus respectivas propiedades. El concepto de “amargo”, que se utiliza para identificar una percepción de gusto especial, trae a la expresión la calidad inherente de este último. Por supuesto, esta acción de conceptos sobre las percepciones a menudo puede conducir a errores. Este es un resultado del sujeto cognoscente que superponer las cualidades aún no expresadas de la percepción con sus contenidos conceptuales de una manera demasiado dominante. Puede también suceder que la percepción es demasiado fragmentaria para ser susceptible a la acción de un concepto. Por ejemplo, si usted está conduciendo por una carretera rural en un día de verano, la brillante bruma de calor más adelante es probable que sea confundido inicialmente como un “charco”. Debido a la experiencia (por ejemplo, las aplicaciones anteriores de conceptos) de que el agua actúa como un espejo, esta interpretación conceptual es en un principio justificada. Para validar esto, sin embargo, la percepción y la interpretación tendrían que ser ejercida sobre las fuentes de pulverización cuando el auto pasó a través del agua. De no ser así, existe una clara falta de base de percepción sobre la que sustentar el concepto atribuido a “charco”. El error, sin embargo, es que no son directamente atribuibles a cualquier concepto o percepción. Se encuentra la combinación prematura e inexacta de los dos elementos ¹.

La concepción epistemológica de Steiner de la realidad como la combinación activa de la percepción y el concepto está estrechamente relacionado con el constructivismo. Sin embargo, existe una diferencia fundamental entre los dos, en que Steiner - como ya se ha descrito - interpreta la entrada de lo conceptual en la esfera de la percepción, no como construcción subjetiva, sino como adaptación objetiva. Más aún, Steiner entiende la naturaleza del concepto totalmente desde una perspectiva realista. En consecuencia, él se refiere a los conceptos originados a través del pensar no sólo como productos de la subjetividad humana, sino como entidades basadas en la ontología, las cuales, dentro del limitado alcance de cualquier proceso de pensamiento, aparecen de manera parcialmente necesarias, pero, no obstante, sobre la base de su propia legalidad inherente. Esta concordancia intrínseca de lo conceptual, que puede ser designado como logicalidad, se ejemplifica muy bien en las matemáticas.

El término dado por Steiner a la unión de la percepción y el concepto es la representación. Normalmente no somos conscientes del proceso autónomo por el que se genera, y esta es la fuente de realismo ingenuo. En contraste con los elementos que se dirigen a su elaboración, la representación puede ser recordada, lo cual es de importancia considerable para los procesos de aprendizaje, poniendo especial énfasis en la memoria. Más allá de esto, el aprendizaje dentro del contexto de la teoría del conocimiento de Steiner se extiende en dos direcciones, que pueden ser designadas como generalización e individualización. Por individualización se entiende la integración adecuada de los conceptos generales en las percepciones específicas (desde su generalidad se restringe en su expresión a una forma individualizada), y por la generalización se entiende la interposición activa a la expresión y de la aprehensión cognoscitiva de contextos conceptuales con su propia legalidad inherente (puesto que el pensamiento-acto individual está integrado en el pensamiento-contexto general). Estas dos formas de aprendizaje son mutuamente dependientes, así para la agudeza de una percepción de un concepto (individualización) se presupone la generación creativa de este último en el pensamiento (generalización). Y por el contrario, la actividad de vigilia constante de pensar está activada por la naturaleza enigmática de la percepción. En lo que sigue, esta relación será considerada con más detalle en relación con la interpretación de la teoría del conocimiento de Steiner.

1. Además de lo expuesto aquí y para las obras de Rudolf Steiner citadas, véase a este respecto especialmente: Herbert Witzmann 1985, 1987, 1988, 1992.

Disposición y Condición

El filósofo Herbert Witzgenmann (1905-1985) escribió extensamente sobre la Teoría del Conocimiento, desarrollando sus puntos de vista sobre la base de las obras filosóficas de Rudolf Steiner². En su libro “Der Urgedanke” (1988), Witzgenmann comienza con la percepción, caracterizándola como sigue: “En la invención insuperable de una cosa tal como el sistema neuro-sensorial humano, la creación vuelve a su forma original. Las sensaciones puras, que nuestros sentidos nos entregan, representan el contenido material no ordenado de nuestros propios procesos internos, en los que nosotros, en la medida en que dominamos la tarea de ordenarlos por medio de nuestro pensamiento, creamos a partir del mundo no creado, uno nuevo. En este engendramiento de la realidad somos los autogeneradores de nuestro modo individual del ser” (p.10). La percepción se presenta como un punto nulo epistemológico. El funcionamiento del sistema neuro-sensorial humano deconstruye el contexto ontológico del mundo dado. Sólo de esta manera es el alcance puesto en disposición para una nueva creación por parte de la cognición humana. La función generadora del contexto del acto de pensar en la generación que lleva la expresión de las percepciones es descrito por Witzgenmann como la “individualización de los conceptos generales (universales) en el curso de su adaptación metamórfica a las condiciones de presentarse a sí mismos en forma de percepciones con las que se interpenetra” (p.11). La individualización de este tipo, una vez lograda, conduce a la posibilidad de repetirla, y, a través de la repetición, la optimiza. A esto se apoya la capacidad para reconocer formas, objetos y acontecimientos en el mundo que lo rodea, y para colocar una respuesta intencional apropiada a ellos. Este aumento de la capacidad a través de encontrarse con el mundo es designado por Witzgenmann como la *disposición*.

Luego, por supuesto, está la otra cara del proceso de aprendizaje, que tiene que ver con la generación de conceptos de pensamiento humano, lo que es designado por Witzgenmann como *condición*. Refiriéndose de nuevo a la disposición, él argumenta que: “Nuestra libertad de disposición surge a través de nuestra participación en la individualización de la Mente cuyo proceso es impregnado con percepciones. Es un ‘materialización’, una auto-forma en la co-formación de contenido de pensamientos. Nuestra libertad condicional surge a través de nuestras formas de pensamiento individual (por ejemplo condicionado) que trabajan en la Mente universal de una manera que recibe su influencia en su propio reino. Esta libertad es así un ‘mentalización’. Una mentalización que se produce a través de la Mente de manera retrospectiva determina los actos de pensamiento, y así logra su propia auto-realización por su acción dentro (aunque no sobre) ellos” (p. 13). El concepto de Mente, tal como se utiliza aquí, podría ser confuso. Lo que significa no es otra cosa que la realidad ontológica autónoma de conceptos, como se ha mencionado anteriormente. Los actos de pensamiento humano se producen en relación con ellos y son recibidos en ellos (estos constituyen tanto el fondo como la expresión de los actos de pensamiento humano). La experiencia consciente de esto puede ser designada como la capacidad de visión. Por ejemplo, cuando uno lee un texto complejo o trata de dominar una ecuación matemática, cualquier comprensión que se gana en el proceso va a ser experimentado como una expansión palpable de la conciencia dentro del contexto dado. Digno de mención es el hecho de que también la repetición aumenta la capacidad de agudeza.

Representación y Voluntad

Lo que se ha presentado hasta ahora nos pone en condiciones de aclarar un elemento clave de lo que Rudolf Steiner tuvo en cuenta en la fundación de la educación Waldorf. Conferencia tras conferencia, dadas en la primera escuela Waldorf en Stuttgart en 1919 y en años posteriores, enfáticamente señaló que la pedagogía Waldorf, contrariamente al sistema escolar de su tiempo, que no se trata de “cabeza-aprendizaje”, sino de “extremidad-aprendizaje” (Steiner, 1980). La importación de estas expresiones es clara: el objetivo no es la inculcación de un solo lado de hechos e ideas, sino la educación de la voluntad. Steiner fuertemente rechazaba lo que él veía como la educación “cerebralista” de su época. Al respecto, él decía algo esencialmente similar a otros reformadores educativos contemporáneos. La Escuela, de acuerdo con Steiner, no existe solamente para instruir a la “cabeza”. Su propósito no es apiñar un gran volumen de datos (en forma de representaciones

2. Además de lo expuesto aquí y para las obras de Rudolf Steiner citadas, véase a este respecto especialmente: Herbert Witzgenmann 1985, 1987, 1988, 1992.

mentales) en las cabezas de los alumnos como sea posible. Él critica el énfasis unilateral sobre la acumulación de representaciones y su almacenamiento en la memoria con el fin de presentar exámenes. El problema no reside en las representaciones como tal - ellos, por supuesto, tienen su lugar en la educación Waldorf, y necesitan ser aprendidas y retenidas. Se encuentra más bien en las representaciones que no dan ninguna pista a la conciencia de sus orígenes cognitivos, es decir, la propia actividad de la mente en la combinación de la percepción y el concepto de manera productiva. Epistemológicamente hablando, estas suprimen nuestra participación en la construcción de la realidad, y se funden así en nuestra experiencia consciente en el molde de la dualidad sujeto-objeto. La conciencia en la representación-modo interpreta el mundo como algo opuesto a su propio ser - un conjunto de entidad separada en principio. Si las lecciones escolares se llevan a cabo de tal forma que el énfasis se coloca únicamente en la recepción y reproducción de la memoria de contenidos que tienen el carácter de representaciones, esto tendrá el efecto de reforzar la experiencia de la separación de la mente y el mundo. Sólo en la medida en que el estilo de enseñanza no se limita a transmitir contenidos de este único tipo, sino que tenga en cuenta la contribución activa de la mente individual a la formación de representaciones y el uso práctico y didáctico de la misma, la participación de la mente en la construcción de la realidad entrará en experiencia. Esto conduce a la forma esencialmente monista de la conciencia, que experimenta a sí mismo como una forma no separada de los fenómenos, sino involucrada, tanto epistemológica como y funcionalmente, en la génesis de la realidad, y que proporciona la base para el desarrollo de las capacidades del individuo. Steiner subrayó en repetidas ocasiones que educar la "voluntad" era primordial. En el presente contexto "la voluntad" se refiere a esta contribución activa realizada por el organismo humano al ingreso de la existencia de representaciones. Es la capacidad de disposición y condicional que se forman en este constituyente activo de la realidad. En este sentido, entonces, el objetivo de aprendizaje en la educación Waldorf es la formación de disposiciones y condiciones. Ahora vamos a considerar esto más de cerca sobre la base de un ejemplo práctico.

Estudio de Caso: Práctica Agrícola

Para su práctica agrícola, treinta y cinco estudiantes deben pasar dos semanas en una granja orgánica en el norte de Alemania. Esta es una clase de noveno, con casi igual número de niños y niñas, de una escuela Waldorf en el Ruhrgebiet³. La granja es responsable de proporcionar a los jóvenes alojamiento, comidas e instrucción educativa. Hay dormitorios separados para niños y niñas, con habitaciones individuales para los profesores que los acompañen. Cada día hay tareas en las siguientes áreas: trabajo con animales (cerdos y vacas), quesería, jardín y huerta, trabajo de campo y silvicultura. En grupos de cinco estudiantes trabajan en cada una de las áreas por turnos. Además, hay diariamente mini-lecciones sobre diversos aspectos de la agricultura y la silvicultura. Durante los primeros tres a cinco días, los estudiantes experimentan otro ambiente en esta nueva situación. Retirados de su entorno familiar, vinculados a un exigente, pero no excesivo trabajo, ellos sienten que es demasiado. Levantarse temprano (6:30 a.m.), lo cual en realidad no es muy diferente de un día normal de clases, resulta muy laborioso. Dado que muchos padres han equipado a sus hijos con una gran cantidad de dulces y golosinas, las comidas sanas y nutritivas proporcionadas por la granja son al principio dejadas en gran medida sin comer. Algunas tareas que son simples, pero que requieren una cierta capacidad de resistencia, como cavar un espacio para verduras, lleva a muchos estudiantes, después de un tiempo muy corto, a pensar que están agotados. El ambiente de trabajo en esta primera etapa de la práctica se torna por tanto bastante intensa. Entonces sucede algo: En el cuarto día, mientras todo el mundo está almorzando, una de las chicas llega corriendo con entusiasmo a la cantina con la noticia de que uno de los caballos de la granja se ha escapado de su corral. De común acuerdo, los alumnos se levantan y se preparan para atrapar el caballo. Lo encuentran comiendo pasto en un prado no demasiado lejos del corral. A medida que los estudiantes, todos juntos, se acercan lentamente al caballo, éste toma cerca de veinte a treinta metros más adelante y continua comiendo pasto. Los perseguidores no tienen éxito en conseguir más cerca que la distancia preferida del caballo de unos veinte metros. Cada vez que van a tratar de encerrar el caballo, éste mantiene distancia. Pasan los próximos tres cuartos de hora en acaloradas discusiones sobre la manera de

3. Nota del traductor de la versión en inglés: Se trata de una zona industrial en el Renania del Norte-Westfalia en Alemania, a lo largo del río Ruhr y agrupada en ciudades como Dortmund, Essen y Bochum.

resolver el problema. Para entonces, el caballo ha alcanzado un bosquecillo, en el que hay una pequeña franja rodeada luz. El grupo está de acuerdo en un plan de acción: rodear el caballo en ambos lados, sin infringir su espacio, y luego cerrar el espacio por detrás. Mientras lo hacen deben abstenerse de hablar o hacer algún movimiento brusco, y de esta manera, en menos de media hora, han logrado devolver el caballo a su corral.

Los observadores del lugar pronto se dan cuenta que este episodio ha roto el hechizo de los primeros días: el trabajo se ha convertido menos arduo, los estudiantes sortean quién quiere levantarse a las 5:00 a.m. en lugar de las 6:30 a.m. para estar en el establo con suficiente antelación y así ayudar con el ordeño, y por último, pero no menos importante, las amplias raciones de comida ahora entran en vientres jóvenes hambrientos en lugar de regresar intactas a la cocina. Cuando los catorce días están por terminar y es hora de marcharse, hay despedidas entre lágrimas con la familia que dirige la granja y con los animales se convirtieron en los favoritos. Luego, ocurre que un pequeño grupo de estudiantes regresa voluntariamente para ayudar en la granja en las siguientes vacaciones de verano.

¿Qué se aprendió?

Habiendo descrito cómo ocurrió este estudio de caso de un proceso de aprendizaje, la pregunta es: ¿Qué aprendieron los estudiantes? Ellos se comprometieron activamente en la granja y su conjunto. Como organismo, la granja estableció ciertas tareas por hacer, y los estudiantes las tomaron como propias. Al hacerlo así, ellos aprendieron algo sobre el origen de los alimentos, los procesos por lo que tienen que pasar, el trabajo con animales y plantas, y la nutrición humana en general. En otras palabras, aprendieron algo sobre un aspecto particular del mundo y cómo funciona. Además, descubrieron su capacidad de movilizar su propia capacidad de esfuerzo y desarrollaron una fuerte motivación por el trabajo. A través de ponerse en condiciones de cuidar el mundo natural y en especial el cuidado de los animales, ellos se acercaron al desarrollo de ética del respeto por la naturaleza, que se refleja en la habilidad recién adquirida para la acción apropiada. No menos importante, la comunidad de la clase en gran medida se benefició del nivel alcanzado de respeto mutuo y solidaridad.

Considerando lo alcanzado, el aprendizaje que se llevó a cabo aquí, las habilidades comprometidas en una amplia gama de áreas como las emocionales (como el compromiso afectivo con la granja), al igual que las habilidades motivacionales y volitivas (como la preparación para el trabajo y la perseverancia), cognitivas (como los conocimientos agrícolas), ético-morales (como el respeto por la naturaleza) y sociales (como la comunidad de clase).

Un factor clave en todo esto fue el episodio del caballo que escapó del corral. Éste se convirtió en una oportunidad de aprendizaje dentro de la estructura de la práctica como un todo, sin embargo, no se puede decir que es la verdadera razón para el éxito del proceso de aprendizaje. Lo que sí hizo fue crear un punto de inflexión. Fue una situación de la vida real. El aprendizaje no tuvo lugar en un aula en condiciones “artificiales” creadas por un maestro, sino en el contexto de una granja real de trabajo. Todo el trabajo realizado por los estudiantes fue al mismo tiempo, el trabajo de la granja en sí. Esto es, por supuesto, una excepción de una jornada escolar normal, pero ilustra un elemento clave de lo que el aprendizaje en términos Waldorf, realmente se trata; en decir, la experiencia del mundo la cual es directamente relevante para la vida práctica. A continuación, este aspecto del aprendizaje se considerará en relación con el significado y la verdad.

Verdad

Todo proceso de aprendizaje está acompañado de una pregunta, que puede ser o no verbalizada: “¿Por qué tengo que aprender esto?” Y ningún estudiante logra estar satisfecho con la respuesta: “Porque lo necesitará más adelante en la vida”. El aprendizaje debe ser significativo en sí mismo. Por ejemplo, la adquisición de la primera infancia de habilidades prácticas y motoras (caminar, agarrar, hablar, etc.) representa la experiencia inmediata del éxito en el aprendizaje. Las habilidades recién aprendidas están orientadas a los fines de satisfacer necesidades diversas. Esto es significativo. A medida que el niño en la escuela pasa a través de la

experiencia inmediata del significado puede llegar a retroceder en el fondo si el nivel de contenido abstracto aumenta en la clase. Por lo tanto, se requiere de una metodología de enseñanza centrada en la creación de significado. A través del contenido en sintonía con las fases de desarrollo, la vida real y la naturaleza humana, la enseñanza logra integrarse con el significado - en forma relevante - dentro de un panorama educativo en su totalidad. El punto es establecer una conexión relevante hacia el mundo, en oposición a la corrección determinada de las cosas que uno ha aprendido y adquirido. El mundo es el criterio sobre el cual el éxito educativo se va a medir. Käte Meyer-Drawe otorga en un lugar muy importante en el proceso de aprendizaje el establecimiento de una conexión concreta con el mundo, designándola como la promoción de los derechos “fenomenales” (Meyer-Drawe, 2008a). Al respecto, Alfred Schirlbauer (2008) hace un llamado enfático a la verdad- y/o al aprendizaje basado en la precisión: “Sin ninguna relación con la “verdad “y” con la “precisión” tendría poco o ningún sentido hablar de la visión, la comprensión o el conocimiento” (p. 205). Aquí, por supuesto, la “verdad” no se toma como algún sentido filosófico final. Más bien se utiliza en su sentido más pragmático de la lógica cotidiana, que aparece como el conocimiento práctico que se prueba en sí mismo cada acción realizada con éxito, y en el conocimiento general que vive en la particularidad de cualquier aprendizaje de contenidos en el que se centra. En relación con las facultades de disposición y condición anteriormente mencionadas, la *verdad* implica la fijación de objeto-relación de conceptos adquiridos a percepciones (individualización, lo que conduce a las disposiciones), y a conceptos (generalización, lo que conduce a condiciones). Schirlbauer (2008), en referencia a Theodor Ballauf (1970), escribe que “el pensamiento no puede ser deseado, sino que éste nos debe asimilar; somos alcanzados por un tren de pensamiento cuando ‘pensamos’” (p. 207). Efectivamente está señalando aquí que nuestra experiencia de cómo la observación se agudiza proporciona evidencia de la autonomía de pensamiento. El aprendiz experimenta la fijación objetiva de ciertas facultades a los requisitos inherentes de un objeto, en este caso, el pensamiento. En esta posición, sin embargo, el sujeto no ha terminado accionado o colocado bajo coacción; más bien puntos de vista, ya sean implícitos o explícitos, actúan como un catalizador para el desarrollo de las habilidades del sujeto. Una idea no implica ningún tipo de compulsión, desde que ésta sea también el producto de la actividad de un sujeto (ver Witzenmann, 1992). Sería absurdo asegurar que nos vemos obligados a abrir la puerta antes de salir de una habitación, porque sabemos que es una buena idea. El sujeto determina sus propias acciones sobre la base de las percepciones adquiridas, las cuales existen en forma de verdades validadas individualmente. De acuerdo con esta premisa, la fórmula frecuentemente citada en la actualidad sobre *aprender a aprender* es simplemente redundante. Aprender, después de todo, no es un fin en sí mismo, es siempre dirigido hacia algo. Esta es la principal prueba de su ocurrencia. Schirlbauer hace una clara distinción entre el objeto- o concepto orientado hacia el aprendizaje y un mero ejercicio: “La teoría del aprendizaje y la enseñanza debe estar relacionada con los contenidos siendo aprendidos y enseñados, ya que sin ello no puede haber aprendizaje, porque [...] los “contenidos” son los pensamientos para aprender a pensar en el proceso de aprendizaje” (Schirlbauer, 2008, p. 205). Por su parte, los pensamientos están en relación con un algo, “que proporciona la única base para cualquier conversación sobre la exactitud, adecuación, o en última instancia la verdad de un juicio” (Schirlbauer, 2008 p. 205). Describir las cosas así en términos de relaciones de objeto-concreto (donde “objeto” puede ser entendido como “mundo”) amplía el concepto de aprendizaje como “contenido-orientado”. No se orienta hacia el pasado, como en el modelo que ve el aprendizaje como la adquisición de un canon de conocimiento establecido en un plan de estudios. Más bien, muy en el estilo del estudio de caso descrito anteriormente, éste apunta a una forma más holística del aprendizaje, que abarca las áreas implícitas de “conocimiento”.

En este sentido aprender es participar en el funcionamiento del mundo reflejado por las capacidades adquiridas condicionales y disposicionales. La educación Waldorf pone esta comprensión del aprendizaje en la práctica, al dar preferencia a los procesos de aprendizaje experiencial y prácticos. Los proyectos que involucran las artes, oficios y técnicas industriales se integran sistemáticamente en el día escolar. Incluso el más abstracto, los sujetos cognitivos, tales como las matemáticas, se enseña de una manera imaginativa y práctica como sea posible.

Recordar

Hay un aspecto que hay que considerar: el proceso de aprendizaje no puede tener éxito, a menos que lo que se ha aprendido persiste en el tiempo y no simplemente se disipe. Éste debe ser preservado. Aquí Rudolf Steiner habla de “los tesoros del pasado” (Steiner, 1922, p. 52). Independientemente de lo que sea, el aprendizaje es siempre un proceso de perpetuación. Lo que ha sido adquirido por aprendizaje se convierte en un componente duradero de la personalidad humana. Para que esto suceda, la memoria debe estar activada. Rudolf Steiner describe la facultad de la memoria como el atributo fundamental del alma humana. Dentro de este contexto, la palabra alma se define funcionalmente como el *preservador del pasado*.

Entonces, de acuerdo con Steiner, ¿Cómo funciona la memoria? Sobre esta pregunta hay un pasaje que ilumina su libro “Teosofía”. En este, habiendo comenzado señalando la naturaleza transitoria de las sensaciones, Steiner se dirige más concretamente sobre el proceso de la memoria: “El cuerpo permitiría que todas las impresiones se hundieran de nuevo en la nada, si no fuera porque, mientras que la imagen actual se está formando a través del acto de la percepción, algo se está llevando a cabo en la relación entre el mundo exterior y el alma, como resultado de lo cual el hombre es capaz, posteriormente, para formar, a través de sus propios procesos internos, una imagen fresca de lo que recibió en el primer lugar como una imagen desde fuera de sí mismo” (Steiner, 1922). Esta es una formulación compleja, especialmente donde se afirma que *algo tomó lugar entre el mundo exterior y el alma*, a través del cual se forman las representaciones en el presente. ¿Qué significa esto? Steiner apunta al proceso por el cual se forman las representaciones. Como se ha descrito anteriormente, él las considera como la aquellas producidas por la unión entre las percepciones sensoriales y conceptos generados por el pensamiento. Él rechaza decididamente el realismo ingenuo - la noción que los fenómenos externos son percibidos y luego establecidos en la conciencia como representaciones.

El ser humano no es simplemente un recipiente receptivo del mundo, sino que altamente activo y productivo en relación con este. No es que las imágenes de una realidad ya hecha simplemente son tomadas, si no que la conciencia humana participa activamente en la construcción de la realidad. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, en nuestra experiencia de las representaciones, no somos conscientes del proceso participativo que se sucede dentro de su formación. Despertar la conciencia de la representación (ya formada) es el punto de partida. Dado que este es un producto final del proceso mediante el cual se construye la realidad, y es así ya distinta de ella, Witzmann (1985) afirma enfáticamente: “Nuestra conciencia normal es una conciencia de representación, que en el camino contiene poco de la realidad real” (p. 61). Se distingue entre una estructura fundamental⁴ de la cognición humana activamente involucrada en la construcción de la realidad, y una estructura secundaria, que expresa este proceso constructivo en forma de imágenes de la memoria de representación. En términos de Steiner esta estructura fundamental es la unificación de la percepción y el concepto. Este es el proceso que se lleva a cabo entre el mundo exterior y el alma, y hace posible que el ser humano “forme, a través de sus propios procesos internos, una imagen fresca de lo que recibió en el primer lugar como una imagen desde fuera de sí mismo” (Steiner, 1922). Estos procesos, que tienen experiencia interiormente, Steiner los designa como memoria. Él define su posición de la siguiente manera: “Toda persona que haya adquirido la práctica de la observación de la vida del alma será capaz de darse cuenta de lo erróneo que es decir que un hombre tiene una percepción hoy, y mañana, a través de la memoria, la misma percepción aparece de nuevo, habiendo permanecido en algún lugar o dentro de él. No; la percepción de que ahora tengo es un fenómeno que se va con el “ahora”. Cuando el recuerdo se lleva a cabo, un proceso ocurre en mí, el cual es el resultado de algo ocurrió, además de la imagen real y presente, en la relación entre el mundo exterior y yo. La imagen llamada a través de la memoria es una nueva, y no la antigua conservada. El recuerdo consiste en el hecho de que uno puede hacerse una imagen mental fresca, y no que una imagen antigua se puede reactivar. Lo que aparece de nuevo es algo diferente de la propia imagen original” (Steiner, 1922, p. 50). De acuerdo con esto, no es la representación previamente formada que aparece de nuevo, sino una recién formada. Esto ocurre en relación con “algo que sucedió,

4. Nota del traductor de la versión en inglés: La palabra en alemán es “Grundstruktur” (estructura básica), y es evidente por el contexto que esta estructura fundamental debe ser interpretada como una actividad mental. Aunque en inglés la palabra “estructura” normalmente es entendida como el resultado más que la causa de la actividad, por lo tanto se ha dejado la frase tal y como está. Vale la pena señalar que los términos en inglés para la estructura fundamental, Susanne Langer la denomina formulación, Henri Bortoft, percepción cognitiva, y Owen Barfield, figuración.

además de la llamada de la imagen real y presente, en la relación entre el mundo exterior y yo” (Ibíd.). Sin embargo, este “algo” no es más que la unión de la participación original de la percepción y el concepto que justo ahora se denomina estructura fundamental. Esto equivale a la formulación, por parte de Steiner, de un nuevo concepto del recuerdo: el recuerdo no sólo se ocupa de las representaciones establecidas, sino también del llamado de algo a la memoria del elemento de participación en la formación previa del concepto que entra en la conciencia. Esto crea lo que podría llamarse la magia del recuerdo - el hecho de recordar es superar la conciencia espectadora, pasiva y, dualista, pues al hacerlo nos damos cuenta de la actividad participativa que en sí implica la realización previa de la representación del recuerdo, y al mismo tiempo del yo como una entidad capaz de desarrollar habilidades de disposición en relación con la realidad. En varios contextos Rudolf Steiner se ha referido a esto como por el recogimiento del espíritu: en esta actividad, el ser humano recuerda implícitamente el hecho de que él es un ser espiritual, involucrado productivamente a participar, para ser parte de su propia auto-realización, en la formación de la realidad. Al mismo tiempo, esto nos da la esencia del concepto de espíritu de Steiner: Espíritu no es un mundo de seres existentes en el más allá, sino el ser interior del hombre expresado activamente dentro de la realidad.

Un indicio de esta magia del recuerdo se puede tener, por ejemplo, del visitar, después de una larga ausencia, algún recuerdo de la infancia y ser movido por las impresiones más pequeñas como un perfume o una característica especial de una luz. Se hace evidente que uno no sólo es el registro de la impresión del momento, sino al mismo tiempo la participación de uno mismo en el recuerdo y su hacer, en otras palabras, en el propio ser.

Olvidar

Cognición y memoria, tal como es representado por Rudolf Steiner, son procesos muy activos. Esto tiene consecuencias directas para el proceso de aprendizaje. En la educación Waldorf, el aprendizaje es entendido como la exploración activa de la realidad. No puede ser eficaz a menos que el sujeto humano esté involucrado en el proceso tanto como sea posible. El aprendizaje no es, por lo tanto, un material que se suministra en un recipiente pasivo y receptivo (como en el llamado método de “embudo de Nuremberg”), sino un proceso activo, personal y emocional. En el aprendizaje, la personalidad humana alcanza su propia configuración especial, ya que en el proceso se moldea a su propio sentido de la realidad. Desde el punto de vista de la metodología Waldorf, por lo tanto, no es aconsejable hacer del objeto de aprendizaje un conjunto predeterminado de hechos, imágenes e ideas. Mientras esto puede ser útil en proporcionar dirección y estructura, lo crucial para el proceso de aprendizaje es ser conscientes de la participación del alumno en la construcción de la realidad. Esto se hace a través de asegurar que lo que sucede en el aula implique la experiencia directa y la acción práctica. Steiner destaca, más aún, que lo esencial para el maestro Waldorf es utilizar “imágenes” y “conceptos flexibles” en su enseñanza. Ello constituye otra manera de resaltar lo inconveniente de utilizar contenidos fijos.

Hay, sin embargo, algo más, para ser considerado, el aspecto de olvidar. En la teoría del aprendizaje, uno de los logros más notables de Rudolf Steiner es su elucidación de la importancia de olvidar en el proceso de aprendizaje. Por supuesto, en este sentido se trata de un *olvido deliberado*. El *olvido incidental* está directamente asociado con la participación de uno para olvidar durante la construcción de la realidad. Por otro lado, el *olvido deliberado*, funciona como la tendencia normal de la mente consciente (para ser dominada por representaciones adquiridas), la cual es más o menos sistemáticamente sustituida. Esto es practicado en la educación Waldorf a través de representaciones más “abiertas”, enseñanza pictórica y la utilización de conceptos flexibles. Las clases se estructuran de tal manera que terminan con un momento de experiencia importante (en la forma de una historia), o mejor por medio de una pregunta abierta. En el lenguaje convencional Waldorf esto se conoce por como tomar algo “en la noche”. En los días siguientes, el tema será tratado y se profundizará. La organización de la enseñanza en los llamados “bloques principales de la lección”, en el que se imparte un tema en particular para las primeras dos horas todas las mañanas durante tres o cuatro semanas, es una forma muy adecuada para profundizar diariamente el material, integrándolo con el dormir.

Este enfoque de aprendizaje, desarrollado hace más de noventa años por Rudolf Steiner, está siendo investigado empíricamente por neurocientíficos. Principalmente investigaciones estadounidenses han mostrado que los contenidos de las lecciones se anclan mejor en la memoria justo antes de la fase de sueño (Karni et al., 1994; Wilson & McNaughton, 1994; Plihal 1997). Es esta una distinción entre la *memoria declarativa*, sobre todo responsable de almacenar objetos de conocimiento y la memoria *no declarativa* o *procedimental*, la cual es responsable de las habilidades y las acciones. Los hallazgos de Wilson y McNaughton (1994) y Karni (1994) indican que el sueño ligero se asocia con el procesamiento del conocimiento no declarativo, y el sueño profundo con el declarativo.

Además de la importancia de la noche para el aprendizaje, el cual se consolida y fija, el principio de la lección principal también implica que un sujeto dado, después de haber sido intensamente enfocada en tres o cuatro semanas, se deja reposar durante un tiempo. Esto no quiere decir, que el contenido de la lección se olvida, sino que implica que se afloja el agarre de la mente sobre ellos. Cuando el mismo tema luego aparece tres a seis meses más tarde en el calendario, las representaciones habrán perdido sus contornos afilados anteriormente, y los alumnos ahora requieren, en el sentido del pasaje de Steiner citado anteriormente, *hacer otros nuevos*. De este modo ellos tienen la oportunidad de volver a experimentar su conexión con el sujeto como parte de su propia biografía.

Transformación

Como se ha mencionado anteriormente, la dimensión del aprendizaje implícito en todo esto es la *transformación*. El caso de la salida agrícola descrito anteriormente demuestra que los primeros días en la granja se evidenciaba el carácter de una crisis. El aprendizaje siempre implica un esfuerzo, debe conducir a crisis. Incluso los buenos maestros no pueden evitar el esfuerzo del aprendizaje de sus alumnos. La buena enseñanza no significa hacer llegar fácilmente a los estudiantes y que no surjan las crisis. Significa, más bien, un buen manejo de crisis, que involucre la enseñanza de cómo hacer frente a la lucha y la crisis de aprendizaje. Los errores y equivocaciones son importantes y llamados necesarios, los cuales mantienen el sentido de lo que es “correcto” (ver Benner, 2005). Si un alumno no puede tomar conciencia de lo que está haciendo mal, entonces nunca podrá desarrollar un sentido de lo que es correcto. Un enfoque pedagógico que busca hacer frente a esto a través de la penalización los errores (por ejemplo, al dar malas notas), será contraproducente. Las crisis intrínsecas para el aprendizaje dirigen el cambio del alumno a su punto de vista del contenido habitual. La estructura fija de las representaciones es alterada. Una transformación se lleva a cabo. El sujeto lo transforma en relación con las condiciones del objeto. Ese es uno de los aspectos del proceso. El otro es la transformación que pasa en la dirección opuesta - del objeto al sujeto. En todo proceso de aprendizaje exitoso los objetos se transforman así mismos en las capacidades condicionales y disposicionales del sujeto. El pintor francés Paul Cézanne utiliza la frase “sur le motif” para describir esta transformación recíproca de sujeto y objeto, y es visualizado como la imagen de las manos juntas. Si esto ocurre, el aprendizaje se convierte en una experiencia altamente satisfactoria, ya que la personalidad humana se ha identificado con sus propias habilidades en un área determinada del conocimiento.

Cuento de la Madre Nieve

El reconocido cuento de los Grimm, “Madre Nieve”, contiene muchas imágenes, directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje como se describe aquí, y ahora será interpretado en este sentido (véase a este respecto Witzmann, 1993). La historia trata de una mujer que tiene dos hijas, una “fea y perezosa” que nunca mueve un dedo, que no se acopla con la realidad de cualquier manera y una “hermosa y trabajadora” que va al pozo todos los días y se sienta allí hilar. Ella se involucra con la realidad, que por medios disposicionales hace girar sus conceptos en sus percepciones, y su pensamiento por medios condicionales en el contexto cognitivo. Ella actúa con tal energía que hace sus manos sangrar. En otras palabras, ella vierte su propio ser en el proceso de la realidad, y esto requiere un esfuerzo. La conciencia de un mero espectador no consigue que sus manos sangren. Entonces la chica suelta su aguja al pozo, lo cual representa una crisis. Esto es crucial

para el proceso de aprendizaje, ya que va más allá de los límites del sujeto (lo conocido, lo cognitivamente seguro). El pensamiento activo se suelta en los fenómenos, y un elemento de voluntad, que no tiene el mismo grado de vigilia como conciencia representacional, pasa a primer plano. Este último está siendo trascendido. El propio ser humano se suelta en sí mismo en los fenómenos. En el estudio de caso descrito anteriormente, se encuentra en el momento en que los estudiantes se levantan de la mesa para ir y atrapar el caballo. En la historia, saltar en el pozo lleva a la chica a un mundo nuevo: el sujeto no está formando representaciones de fenómenos, más bien los fenómenos comienzan a expresarse en el sujeto. En el lenguaje de las imágenes de cuentos de hadas, los panes dicen que quieren ser sacados del horno, y el árbol de manzano quiere ser sacudido. La muchacha hace todo esto y de buena voluntad se convierte en la colaboradora de la Madre Nieve, que con sus dientes largos representa la sabiduría y el orden del mundo ⁵, con el cual la chica, gracias a su propia voluntad activa, es capaz de participar activamente. Cuando ella sale del mundo de la Madre Nieve, regresa cubierta de una lluvia de oro. Estos son los “*tesoros del pasado*”, todo lo que ha aprendido a través de la participación activa en la realidad. Ella ha sido equipada con el oro de sus habilidades adquiridas.

La otra chica, que es perezosa y fea, desea tener un poco de oro. Pero no puede dejar de lado sus ideas fijas. Ella pincha su dedo con un seto espinoso. Esto puede ser interpretado como una imagen de un tipo de aprendizaje mecánico. En lugar de la extracción de sangre en el eje del pensamiento propio y sentir el dolor del mismo, uno lo hace en un seto espinoso de contenidos difíciles de manejar, de contenidos ya hechos. Luego, la chica salta al pozo, pero no puede dejar atrás sus ideas fijas y no busca la manera de participar activamente con la realidad. Deja, cubierta de alquitrán, el reino de la Madre Nieve. Esto pone de relieve el problema de una educación que presenta la información, pero que no hace mucho por el desarrollo de habilidades genuinas.

Resumen

Los principales puntos de este artículo son los siguientes:

- **Transformación:** el aprendizaje implica crisis, la renuncia de ideas fijas y compromiso activo con la realidad. Esto equivale a una integración mutua de sí mismo y del mundo. Piaget llamó a esto *equilibrio* (Piaget, 1976).
- **Olvido:** Para aprender, hay que olvidar. Esto significa que la fuerte unión a ciertas representaciones se debe aflojar. El sueño es un componente del proceso de aprendizaje.
- **Habilidades:** La rica recompensa de aprendizaje es el beneficio para uno mismo en el crecimiento de las habilidades propias. Las habilidades disposicionales y condicionales son desarrolladas.
- **Comprensión:** El aprendizaje se produce a través de la interacción con la realidad; esta interacción debería ser tan global (holística), activa y - sobre todo - lo más experiencial posible. No es sólo una acumulación de conocimiento de hechos.
- **Verdad:** En el aprendizaje el ser humano se relaciona con el mundo y su orden, las leyes que posteriormente se expresan en las habilidades adquiridas.
- **Significado:** Este compromiso con el mundo (basado en la habilidad) es lo que crea la experiencia de sentido a través del aprendizaje y le da su relevancia intrínseca.

5. En su interpretación de este cuento, Eugen Drewermann la llama “Madre Tierra” (Drewermann, 2002).

Referencias

- Ballauff, T. (1970). *Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Benner, D. (1995). Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 49. Beiheft. S.7-21, Weinheim, Basel.
- Breinbauer, I. M. (2008). Nachhaltiges Lernen. In: *Dem Lernen auf der Spur*. (Hrsg. von Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines Maria Breinbauer). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drewermann, (2002). *Lieb Schwesterlein, lass mich herein. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet*. München: dtv.
- Geissler, E. (2007). J. F. Herbarts ideengeschichtlicher Beitrag zu einer wissenschaftlichen Unterrichts- und Erziehungslehre. In: *Horizonte. Neue Wege in Lehrerbildung und Schule*. (Hrsg. v. Doris Flagmeyer und Iris Mortag). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Goethe, J. W. (1975). Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt. In: *Goethes Werke. Bd. 13*, (Hrsg. Erich Trunz). München: C.H. Beck.
- Karni, A., Tanne, D., Rubenstein, B.S., Askenasy, J.J.M., Sagi, D. (1994). Dependence on REM sleep of overnight improvement of a perceptual skill. *Science*, 265, S. 679-681.
- Meyer-Drawe, K. (2008a). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K (2008b): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. (Hrsg. v. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried
- Böhm, Volker Ladenthin). Bd. 1, S.391-402. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Plihal, W. & Born, J. (1997). Effects of early and late nocturnal sleep on declarative and procedural memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, S.534-547.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf, Bonn: Parerga.
- Schirlbauer, A. (2008). 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: *Dem Lernen auf der Spur*. (Hrsg. von Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal & Ines Maria Breinbauer). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steiner, R. (1918). *Die Philosophie der Freiheit*. Berlin: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (1922). *Theosophie*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1923). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dresden: Verlag Emil Weises Buchhandlung.
- Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Wilson, M.A. & McNaughton, B.L. (1994). *Reactivation of hippocampal ensemble memories during sleep episodes*. *Science*, 265, S.676-679.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: UTB
- Witzenmann, H. (1985). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1987). *Goethes universalästhetischer Impuls*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.

- Witzenmann, H. (1988). *Der Urgedanke. Rudolf Steiners Zivilisationsprinzip und die Aufgabe der Anthroposophischen Gesellschaft*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1992). *Intuition und Beobachtung*. Bd. I und II. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (1993). Frau Holle. Ein Weg zum Verständnis der Werke Rudolf Steiners. In: Ders., *Das Rebenschiff. Sinnfindung im Kulturniedergang*. p. 145-165, Dornach: Gideon Spicker Verlag.

Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht an Waldorfschulen der Klassen 1 bis 5

Cornelia Ruhnau

Ita Wegman Schule / Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Bezogen auf das Fach Mathematik wurde in dieser qualitativen Studie untersucht, wie jahrgangsübergreifender Unterricht unter den Aspekten von schulischen Voraussetzungen, Lernbedingungen und Fördermöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte funktioniert und wie den waldorfpädagogischen Grundlagen dabei entsprochen werden kann. Bei der Untersuchung methodisch-didaktischer Gesichtspunkte und der individuellen Konzepte der einzelnen Schulen stellte sich heraus, dass die grundsätzlichen Überlegungen zum Unterricht häufig ähnlich waren, die praktischen Konsequenzen jedoch verschieden.

Als Ergebnisse fest gehalten werden die positive Einstellung der LehrerInnen zur Zusammenarbeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht sowie zum Unterricht selbst. Als Grundlage für dessen Gelingen beschreiben alle Lehrkräfte die Waldorfpädagogik mit ihren charakteristischen Merkmalen und die geforderte Selbstständigkeit der Schüler. Im Mathematikunterricht jedoch kann eine Spaltung beobachtet werden: Nur ein Teil der befragten LehrerInnen beschreibt diesen Unterricht als gut umsetzbar und klagt über höhere Arbeitsbelastung. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch der „Arbeitskreis Jahrgangsübergreifende Klassen“ des Bundes der Freien Waldorfschulen, in dem Vernetzung, Austausch und Zusammenarbeit der verschiedenen Schulen angeregt und entwickelt wurden.

Keywords. Jahrgangsübergreifender Unterricht, Mathematikunterricht, Waldorfpädagogik

ABSTRACT This qualitative study was conducted in the field of inter-year classes in Waldorf/Rudolf Steiner Schools with a special focus on instruction of mathematics. The teachers view on preconditions in school, requirements for learning, and the possibilities for remedial teaching were analysed regarding the question how to implement Waldorf education in this setting.

The study results show that although the schools have different concepts of instruction, the primary considerations about teaching are very similar. Teachers support the team teaching and the concept of inter-year classes and identify Waldorf education and the children's ability for autonomous working as essential for success. Focussing on the instruction of mathematics however a separation is to be noticed: only some teachers consider the teaching as successful and complain about higher workload.

To be mentioned is the study group "inter-year classes" of the Association of Waldorf Schools (Bund der Freien Waldorfschulen), which promotes networking, collaboration and exchange between the different schools implementing this concept.

Keywords. Inter-year classes, mathematic instructions, Waldorf education

3. Der Arbeitskreis Jahrgangsübergreifende Klassen (AK JüK)

Der Bund der Freien Waldorfschulen förderte in den Jahren 2013 bis 2015 den Arbeitskreis für jahrgangsübergreifend unterrichtende Waldorfschulen in Deutschland. Der AK JüK, gegründet von dem damaligen Vorstandsmitglied des Bundes Herrn Dr. R. Landl, tagte mehrmals jährlich in Dortmund und Berlin und sammelte Erfahrungsberichte von Waldorflehrkräften, förderte den Austausch der Schulen untereinander und entwickelte erste Hypothesen für Forschungszwecke. Sämtliche beteiligten LehrerInnen im AK JüK verfügten über Erfahrungen in jahrgangsgemäßigem und jahrgangsgemischtem Unterricht, so dass der Vergleich beider Schulformen möglich war. So entstanden u.a. die Fragen, welche Unterrichtsformen und -inhalte in bestimmten Fachunterrichten auf der Grundlage der Waldorfpädagogik in jahrgangsgemischten Klassen umgesetzt werden können, ohne die menschenkundlich basierten entwicklungspsychologischen Grundlagen dabei außer Acht zu lassen – wird doch der altersspezifische Unterricht als ein wesentliches Element der Waldorfpädagogik betrachtet.

Die Forscherin war Mitglied des AK JüK und entwickelte einige Fragestellungen dieser Studie aus dem dort gesammelten Wissens- und Erfahrungsschatzes heraus.

4. Einleitung und Überblick

Jahrgangsübergreifender Unterricht – wie wird dieser an deutschen Waldorfschulen praktisch gehandhabt und welche Chancen und neue Möglichkeiten birgt diese Unterrichtsform gegenüber jahrgangsgemäßigem Unterricht?

Der innovative Charakter des jahrgangsübergreifenden Unterrichts liegt eben darin, die Altersdifferenz der Schüler als besondere Chance des Lernens zu begreifen. Heterogenität in der Klasse wird als „besonderes Potenzial des miteinander und voneinander Lernens betrachtet“ (vgl. Laging & Thies, 1998, S. 294f., in: Wagener, 2014, S. 13).

Seit Jahrzehnten existieren in der Praxis erfolgreich Reformschulen, wie z.B. Montessori- oder Peter-Petersen-Schulen, die bewusst die Jahrgangsmischung in ihr jeweiliges Schulkonzept integrieren (vgl. Stein, 2005; Petersen, 1980). Und seit 2003 erlebt das jahrgangsübergreifende Lernen an Grundschulen mit der flexiblen Eingangsstufe ein Comeback.

Um jahrgangsübergreifendes Lernen im Bereich der Waldorfpädagogik zu untersuchen, gilt es nun, dieses noch sehr überschaubare Forschungsfeld schrittweise zu erschließen.

In dieser Studie wurden die Voraussetzungen und Bedingungen für das Gelingen von jahrgangsgemischtem Waldorfunterricht aus Sicht von sieben LehrerInnen untersucht. Um den Umfang der Studie zu beschränken, wurde ein bestimmtes Fach, Mathematik, als wichtige Kulturtechnik ausgewählt und für die Klassenstufen 1 bis 5 untersucht.

Dazu wurden im Jahr 2015 Lehrkräfte von Waldorfschulen bezüglich ihrer Erfahrungen befragt. Welche Unterrichtsformen, -methoden und -inhalte gewählt und ob die Klassen gemeinsam oder inhaltlich getrennt unterrichtet wurden, waren Forschungsfragen, denen die Forscherin systematisch nachging.

Im Folgenden ein Überblick zum weiteren Verlauf dieses Forschungsberichtes:

Abschnitt 5 beinhaltet den aktuellen Forschungsstand und die Vorannahmen, die zur passenden Fragestellung und zu adäquaten Forschungsmethoden führten.

In Abschnitt 6 werden die Forschungsmethoden und die Durchführung der Datenerhebung ausführlich dargestellt.

Die Ergebnispräsentation mit einer Diskussion wesentlicher Aspekte erfolgt in Abschnitt 7.

Der Forschungsbericht endet schließlich mit dem Fazit und einem Forschungsausblick (Abs. 8). Welche Ergebnisse waren so markant oder warfen neue Fragen auf, dass neue Forschungsthemen angeregt werden?

Anmerkung: Eine LehrerInnen- und Elternbefragung wurde im Anschluss an diese Forschungsstudie durchgeführt. Ein umfangreicher Fragebogen für Lehrkräfte griff die Kategorien auf, die bei der Auswertung der Interviews dieser Studie als wesentliche Inhalte markiert waren. So konnten die Ergebnisse überprüft und auch neue Aspekte zum jahrgangsgemischten Mathematikunterricht mit berücksichtigt werden. Die vom Umfang her kurz gehaltene Elternbefragung diente dabei als Blickwechsel und zum Abgleich der Ergebnisse aus der LehrerInnenbefragung. Die Ergebnisse der o.g. quantitativen Studie sind einem gesonderten Bericht von Peters zu entnehmen (vgl. Peters, 2016).

5. Vorannahmen und Forschungsstand

5.1 Vorannahmen

Doppelklassenunterricht bedingt Abweichungen von der Norm und Tradition waldorfpädagogischer Unterrichtspraxis. Zum einen sind es äußere Bedingungen, die sich verändern, z.B. die Größe der Schule, zum anderen sind es neue Unterrichtsbedingungen durch die größere Altersspanne der Schüler, die die Bandbreite an Lern-, Entwicklungsstand und Leistungsfähigkeit der Schüler im Vergleich zu Jahrgangsklassen nahezu verdoppelt.

Durch eigene jahrelange berufliche Erfahrungen mit jahrgangsübergreifenden Kleinklassen ging die Forscherin davon aus, dass die Systematik in der Mathematik gut geeignet ist, um Jahrgangsmischung zu praktizieren. Mathematische Gesetz- und Regelmäßigkeiten und die allmähliche Erweiterung des Zahlenraumes von Jahr zu Jahr lassen die Schüler auch zweier Jahrgänge gemeinsam in die Welt der Zahlen eintauchen und, je nach Lernstand, mit individuellem Tempo und Lernfortschritt Aufgaben zu einem jeweiligen Epochenthema lösen, so die Vorannahme der Forscherin. Von Klasse 1 bis 3 konnte aufgrund ihrer Erfahrungen gemeinsam inhaltlich unterrichtet werden, wenn die Lehrperson einen differenzierten Übungsteil vorsah. Inhaltlich getrennt unterrichtet wurde die Bruchrechnung in der 4. Klasse, wobei einzelne Schüler der 3. Klasse schon auf dem Entwicklungsstand waren, in der 4. Klasse mitzurechnen. Auch bei diesem inhaltlich getrennten Unterricht war die Klasse in einem Raum zusammen tätig. Alle Schüler praktizierten regelmäßig gemeinsam Rechenspiele und rhythmisches Einmaleins-Rechnen. Dabei lernten die Schüler, sich selbst und andere in ihren Fähigkeiten einzuschätzen und Rücksicht aufeinander zu nehmen.

Eine weitere Vorannahme der Forscherin betrifft den seit 2009 durch die UN-Konvention geforderten Inklusionsunterricht (vgl. Aktion Mensch, 2012, S. 2), der aus ihrer Sicht gut mit jahrgangsübergreifendem Unterricht vereinbar ist. Dazu sollte das zahlenmäßige Lehrer-Schüler-Verhältnis jedoch ausgewogen sein. Insbesondere die notwendige Dokumentation der Lernstände, die individuelle Aufgabenstellung für die Schüler und die Vielfalt im Klassenraum sind Schnittpunkte, die ökonomisch-sinnvolle Vorbereitung und erfolgreiche Durchführung von gemeinsamem Unterricht ermöglichen. Ein mögliches Konzept für einen kombinierten inklusiven und jahrgangsgemischten Unterricht erscheint von daher zeitgemäß und entspricht den Forderungen von Staat und Gesellschaft.

Erfahrungsberichte von KollegInnen des Arbeitskreises JüK und Dozenten waldorfpädagogischer Ausbildungsinstitute sowie eigene Literaturrecherchen führten zu folgenden weiteren Vorannahmen:

- a) Recherchen zu dieser Studie ergaben, dass jahrgangsübergreifend arbeitende Waldorfschulen häufig in bevölkerungsarmen Gebieten entstehen und somit keine pädagogischen oder andere konzeptionelle Gründe bei Gründung vorliegen.
- b) Das familiäre Setting der meist kleineren Waldorfschulen mit Doppelklassen bringt mehr Überschaubarkeit für die einzelnen Mitglieder der Schulgemeinschaft und ermöglicht die individuellere, flexiblere Gestaltung von Schule und Unterricht im Vergleich zu Waldorfschulen mit Jahrgangsklassen (AK JüK).
- c) Die Doppelklassensituation bedingt im Mathematikunterricht zumindest zeitweise Teamteaching oder die Zusammenarbeit mit Hilfskräften, um allen Schülern in ihrem Lernprozess gerecht zu werden.

Dies könnte die sonst enge Bindung der Schüler zum Klassenlehrer lockern (AK JüK).

- d) Es werden bei Bühring "drei Grundformen des jahrgangübergreifenden Unterrichts an Waldorfschulen" (Bühring, 2013, S. 57) unterschieden: Erstens gibt es inhaltlich gemeinsamen Unterricht in einem Klassenraum. Zweitens werden innerhalb der Klasse verschiedene, dem Lernstand entsprechende Lerngruppen gebildet, die in unterschiedlicher Weise oder auf unterschiedlichem Niveau rechnen. Drittens kann das 2-Klassen-System umgesetzt werden. Hierbei rechnen beide Klassenstufen inhaltlich und – wenn entsprechende Schulräumlichkeiten vorhanden sind – auch räumlich getrennt in Epochen nach dem Lehrplan der jeweiligen Jahrgangsstufe. Im Mathematikunterricht werden vermutlich alle drei Unterrichtsformen variabel eingesetzt, je nach Epoche und Entwicklungsstand der Klasse.
- e) Die Klassengemeinschaft und das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Doppelklasse entstehen vermutlich trotz Jahrgangsdifferenzen und werden durch gemeinsame Erlebnisse und insbesondere auch durch das soziale Lernen gebildet (eigene Erfahrungen der Forscherin).
- f) Die gegenseitige Hilfe fördert ein gutes Lernklima und setzt soziale Fähigkeiten frei, welche in Jahrgangsklassen vielleicht nicht so stark gefordert sind. Die Forscherin Wagener unterstützt diese Vermutung: "Und was ich bei dem Helfen beobachte ist, dass eben die Kinder, die das können, eine unheimliche Sozialkompetenz, aber auch Ich-Stärke dazu gewinnen und das find' ich, ist, also, eine hohe Qualität, die man im normalen Unterricht nicht unbedingt erreichen würde" (Wagener, 2014, S. 243).
- g) Waldorfpädagogik wird im jahrgangübergreifenden Mathematikunterricht praktiziert, basiert aber nicht allein auf Tradition und Lehrplan, sondern erfordert aufgrund der weiten Altersspanne eine beständige aktive Auseinandersetzung der Lehrkraft mit den entwicklungspsychologischen Grundlagen (vgl. Krügler, 2011, S. 29).
- h) Die weite Alters- und Entwicklungsspanne der Schüler in Doppelklassen führt auch zu mehr Differenzierung im Unterricht. Die Differenzierung nach entwicklungsgemäßer Ansprache der Schüler und nach passendem Lern- und Aufgabenniveau sind wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen des Mathematikunterrichtes. Dies belegen Studien wie z. B. „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ (Berthold/ Carle, 2004, in Wagener 2014, S. 46) und Eckerth und Hanke. Letztere stellten 2009 in einer Pilotstudie fest, dass Lehrkräfte signifikant häufiger verschiedene Formen von Differenzierung einsetzten als in Jahrgangsklassen und dass sich dies förderlich auf das Lernen auswirkte (vgl. Eckerth & Hanke, 2009, in Wagener, 2014, S. 48).
- i) Ein vielfältigeres Lernangebot kann zu individuellerem Lernen führen. Auch weiterführende Schulen entwickeln bewusst Möglichkeiten des jahrgangübergreifenden Lernens, da sie darin besondere Chancen für individuell angelegte Lernprozesse sehen (vgl. Stoeckli, 2005, S. 51-59). Die Lerngruppen werden gezielt auf ihrem Niveau angesprochen.
- j) Positive Auswirkungen werden auch im sozio-emotionalen Bereich gesehen. Wagener bestätigt diesen Bereich als grundlegendes Forschungsgebiet des jahrgangübergreifenden Lernens. Es liegen Beobachtungen und Forschungsergebnisse vor, die zeigen, wie erfolgreich jahrgangsgemischte Klassen „bezogen auf Selbstwert, Selbstvertrauen, Ängstlichkeit, und Einstellungen zur Schule“ (Wagener, 2014, S. 34) sind.

Weitere Vorannahmen, die eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema der Jahrgangsmischung implizieren, waren:

- k) Es liegt ein Mehraufwand des Klassenlehrers bezüglich der Unterrichtsdurchführung vor. "Auf didaktisch-methodischer Ebene wird von Lehrerinnen und Lehrern hervorgehoben, dass das Konzept der Jahrgangsmischung für viele Lehrkräfte eine zusätzliche hohe Arbeitsbelastung und auch Überforderung bedeutet" (Wagener, 2014, S. 32).
- l) Schüler werden früh verselbstständigt und sind daher nicht so stark auf den Klassenlehrer bezogen wie in Jahrgangsklassen. Schüler entwickeln früh soziale Kompetenzen, wie Rücksichtnahme und

Hilfsbereitschaft. Möglicherweise kommt es bei einem zu ehrgeizigen Miteifern der Jüngerer zu Überforderungssituationen.

- m) Die Akzeptanz im Kollegium und in der Gesellschaft könnte begrenzt sein, da die Tradition der Waldorfschulen bisher die Jahrgangsklasse vorsieht (AK JüK).

5.2 Forschungsstand

Das Gebiet der jahrgangsübergreifenden Klassen an Waldorfschulen wurde bisher von Gerard Reijngoud, Katrin Krügler und Renata Bühring empirisch beforscht.

Reijngoud beschreibt in seiner Arbeit "Waldorfschulen mit Doppelklassen, Unterrichtsorganisation und Schulgestaltung" (Reijngoud, 1994) den Doppelklassenunterricht an einer Waldorfschule im europäischen Ausland.

Krügler liefert mit ihrer Mikrostudie "Zwischen Kompromiss und Innovation, jahrgangsübergreifender Unterricht" (Krügler, 2011) theoretische Grundlagen, Modelle in der Praxis und exemplarisch eine Fallbeschreibung. Insbesondere die Beobachtung des Rechenunterrichtes der Doppelklasse 2/ 3 bietet Einblicke in die pädagogische Realität (vgl. Krügler, 2011, S. 47ff.). Die Vielfalt der Forschungsmethoden und -themen bietet einen guten Überblick über das Forschungsfeld, entbehrt aber der Tiefe einer systematischen fachspezifischen Untersuchung. In Bezug auf die hier dargestellte Forschungsarbeit sind die Themen "Auseinandersetzung mit dem Lehrplan" (ebd., S. 29) und die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses (vgl. ebd., S. 34) aufgrund der Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Interesse.

"Jahrgangsübergreifender Unterricht, theoretische Grundlagen – Modelle in der Praxis – Beispiel einer Waldorfschule" (Bühring, 2013) beschreibt die geschichtliche Entwicklung und die gegenwärtige Praxis von jahrgangsübergreifendem Unterricht. Dieser Teil mündet in eine exemplarische Darstellung einer kleinen Waldorfschule in Mecklenburg, der Waldorfschule Seewalde. Insbesondere die Anforderungen und Leistungen bei Jahrgangsmischung (vgl. ebd., 23ff) sowie drei theoretisch mögliche "Grundformen in Bezug auf die Binnendifferenzierung" (ebd., S. 57) liefern Bezüge zu der hier dargestellten Studie (vgl. Abs. 5.1, d). Auf den bei Bühring vorgenommenen Blick auf europäische Schulen verzichtete die Autorin bislang, weil sie unzureichende Übertragungsmöglichkeiten auf deutsche Schulen vermutete, liegen doch schon einige Differenzen nicht nur in der Gesetzgebung, sondern auch in der praktischen Umsetzbarkeit von Doppelklassen landesweit innerhalb Deutschlands vor. Nach zwischenzeitlichen weiteren Recherchen und telefonischen Interviews mit ausländischen Kollegen von jahrgangsübergreifend arbeitenden Schulen bestätigte sich diese Vermutung jedoch nicht, denn Waldorfschulen unterrichten konzeptionell weltweit auf derselben waldorfpädagogischen Grundlage mit beständiger Tradition, was insgesamt relativ homogene Unterrichtsstrukturen erwarten lässt. Daher, und weil das Thema der Jahrgangsmischung im Ausland schon längst kein Stiefkind mehr ist, wird im "Fazit und Forschungsausblick" (vgl. Abs. 8) der europäische Vergleich von der Autorin ebenfalls für die Zukunft angestrebt.

Auch die Fachzeitschrift "Erziehungskunst" (7/2000) des Bundes der Freien Waldorfschulen veröffentlichte einen umfangreichen Artikel zum Thema Jahrgangsmischung. Neben geschichtlichen Aspekten kommen verschiedene Pädagogen, Politiker und Eltern zu Wort, so dass einige Facetten der Jahrgangsmischung an Waldorfschulen vielschichtig beleuchtet werden.

Während für Regelschulen der Bereich der Jahrgangsheterogenität in Mathematik empirisch beforscht ist, sind entsprechende Studien speziell zum Mathematikunterricht oder zu anderen Fachunterrichten an Waldorfschulen neu.

Beispiele für Forschungsstudien und Untersuchungen aus dem Regelschulbereich:

Aufgrund praktischer Erfahrungen mit Heterogenität in der Eingangsstufe entwickelte eine Grundschule in Niedersachsen, die sich 2003 für die flexible Eingangsstufe entschieden hatte, eine Konzeption für den jahrgangsgemischten Mathematikunterricht (vgl. Rathgeb-Schnierer & Rechtsteine-Merz, 2010). In der

Eingangsstufe haben die Schüler die Möglichkeit ein bis drei Jahre lang darin zu verbleiben, um sicher den Lernstoff für die nächste Klassenstufe zu erwerben.

In einem Schulversuch in Kooperation mit der Universität Bremen führte das altersheterogene Lernen der Klassen 1 bis 3 insgesamt zu großem Erfolg. Der Arbeitsbericht mit den entsprechenden Ergebnissen erschien dazu im Jahr 2003 (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Flyer) 2016, S. 5f).

Kucharz und Wagener veröffentlichten 2013 eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase (vgl. Kucharz & Wagener, 2013). Beobachtungen zu gegenseitiger Hilfestellung und anderen Formen möglicher Interaktionen werden in den Zusammenhang mit Schülerleistungen gestellt. Es wird hier insbesondere die Entwicklung von starken und schwachen Schülern berücksichtigt.

Auch Budde hat das Thema Interaktion im jahrgangübergreifenden Lernen der Eingangsstufe aufgegriffen. In "Jahrgangübergreifender Unterricht in der Schuleingangsphase" (Budde, 2015) stellt er die "Befunde eines Lehr-Forschungsseminars" (ebd.) dar.

Seit ca. 2003 ist inzwischen in vielen Bundesländern in der Eingangsstufe der Grundschule das jahrgangübergreifende Lernen verankert. Zum aktuellen Stand veröffentlichte Ursula Carle eine Zusammenfassung und weitere Links auf der Internetseite "Grundschulpädagogik" (Carle, 2009, S. 1ff).

6. Datenerhebung mit Forschungsmethoden

Die Datenerhebung erfolgte unter Wahrung der Anonymität im Jahr 2015 über einen Zeitraum von einem Vierteljahr an vier verschiedenen Waldorfschulen in Deutschland.

Kriterien bei der Auswahl der zu untersuchenden Waldorfschulen bzw. der zu befragenden Lehrer:

- Mindestens drei Jahre lange jahrgangübergreifende Erfahrung sollte an der Schule vorliegen. Mathematik wurde schon seit mindestens zwei Jahren in Doppelklassen durchgängig von demselben Lehrer unterrichtet, so dass Erfahrungswerte vorlagen und die Lehrer-Schüler-Beziehung eine konstante war.
- Ein/e Klassen- oder FachlehrerIn mit waldorfpädagogischer Qualifikation unterrichtete das Fach. Somit konnten Interviewfragen zu waldorfspezifischen Gesichtspunkten gestellt und Aussagen aufgrund der Vergleichbarkeit ausgewertet werden.
- Die Schulen funktionierten in geregelten Abläufen und befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung nicht in problematischen Situationen. Dies sollte Verzerrungen und Verfälschungen der Ergebnisse minimieren.
- Schulen wurden unter der Vorannahme ausgewählt, dass dort der Doppelklassen-Unterricht gut gelingt. Dies konnte Aussagen von Eltern, LehrerInnen und Schülern entnommen werden, die bestätigten, dass gut fundierter Unterricht durchgeführt wurde und Zufriedenheit zum Zeitpunkt der Befragung vorlag.

Die mit insgesamt sieben KlassenlehrerInnen durchgeführten fünf Befragungen erfolgten in drei Einzel- und zwei Partnerinterviews. Die Interviewpartner waren im Vorfeld telefonisch oder schriftlich angefragt worden. Sie erklärten sich schriftlich zu einem Interview bereit.

Die LehrerInnen waren ausschließlich über den Titel und das grobe Ziel der Forschungsstudie informiert. Es sollte im Vorfeld bewusst eine gezielte Vorbereitung auf das Interview seitens der Lehrkräfte vermieden werden, um das Wissen möglichst von außen unbeeinflusst und nur an die innere Struktur des Erzählers geknüpft zu eruieren. Das war eine wichtige Voraussetzung für eine ergiebige und nachhaltige Inhaltsanalyse.

Die Datenerhebung erfolgte methodisch durch eine Kombination des "Experteninterviews" (Friebertshäuser et al., 2010, S. 457ff.), der "Narration" (ebd., S. 845ff) und dem "leitfadengestützten Interview" (ebd., S. 439ff.).

Die Erzählaufforderung für die Narration lautete: „Erzählen Sie vom Doppelklassenunterricht an Ihrer Schule. Welches Modell liegt an Ihrer Schule vor? Erzählen Sie von Ihren Unterrichtserfahrungen in Mathematik“ (Ruhnau, 2016, S. 37). Die befragten Lehrkräfte erzählten daraufhin spontan und ohne vorgegebene Struktur über ihre Erfahrungen. Mittels des Leitfadens wurden die KlassenlehrerInnen, die „Experten“, mit den im Vorfeld eruierten Fragestellungen und Problemfeldern der Jahrgangsmischung konfrontiert, um gezielt Stellung zu beziehen. Die auf diese Weise erhobenen Daten ließen sich gut miteinander vergleichen.

Sämtliche Interviews wurden transkribiert. Sodann wurden die Inhalte paraphrasiert, generalisiert und schließlich auf Wesentliches reduziert. Die am Ende dieses Prozesses herausgearbeiteten Kategorien wurden gezielt auf die Forschungsfragen hin untersucht.

Es ergab sich folgende Kategorien-Liste. (Zur Legende der Symbole „+“ und „-“ siehe das Ende dieses Abschnitts).

- a) Ursprung und Entstehung der jahrgangsübergreifenden Klassen, Modell der Jahrgangsmischung (+)
- b) Anzahl der Lehrkräfte, Ausbildung und Berufserfahrung, Kollegium (+)
- c) Äußere Bedingungen, wie Anzahl der Schüler einer Klasse/ der Schule insg., Sitzordnung, Arbeitsmaterial etc. (-)
- d) Unterrichtsformen und -gestaltung (++)
- e) Waldorfpädagogik (+)
- f) Differenzierung und Förderung starker und schwacher Schüler (+)
- g) positive und negative Erfahrungen/ Vor- und Nachteile (+)
- h) Anforderungen an LehrerInnen und Schüler (-)
- i) Inklusion (-)

Im Abgleich mit den Vorannahmen (vgl. Abs. 5.1) wurden die Kategorien im nächsten Schritt auf eine eventuell notwendige Modifizierung der Fragestellung hin untersucht. Durch neue Gesichtspunkte verschoben sich jedoch nur die Schwerpunkte und die Fragestellung selbst blieb im Großen und Ganzen bestehen. Die Verschiebung der Schwerpunktsetzung ist in Klammern mit „-“, „+“ und „++“ gekennzeichnet. Minus und Plus beschreiben den Grad der Bedeutsamkeit nach Auszählung und Auswertung aller Daten im Verhältnis zur Bedeutsamkeit der Vorannahmen. Dabei bedeutet „-“ eine Abnahme, ein + oder ++ eine Zunahme bzw. hohe Zunahme.

7. Ergebnisse und Diskussion

Weitgehend wurden die Vorannahmen (vgl. Abs. 5.1) bestätigt.

Folgende Besonderheiten oder Abweichungen liegen im Vergleich mit oben genannten Vorannahmen vor:

Bestätigt wurde der/die KlassenlehrerIn in seiner Rolle als Hauptbezugsperson der Klasse, weitere Lehrkräfte in der Klasse waren eher selten bedeutsam (Vorannahme Abs. 5.1, c). Zwar begrüßten alle Lehrkräfte die Unterstützung durch Klassenhelfer, wie z.B. Praktikanten, Integrationshelfer oder Eltern, doch dies wurde nur selten umgesetzt. Häufig waren es finanzielle Gründe, die die Einstellung weiterer Kräfte ausschlossen. Teamteaching wäre auf sicher eine geeignete Möglichkeit, die höheren Anforderungen an die Lehrkraft auszugleichen.

Eine Überraschung lag in der häufig recht starren Umsetzung einer Unterrichtsform in Mathematik, nämlich der des inhaltlich getrennten Unterrichtes nach Jahrgängen, dem „Abteilungsunterricht“ (Vorannahme Abs. 5.1, d). Laut Aussagen sämtlicher Lehrkräfte wurde in anderen Fächern i.d.R. nicht in dieser Weise, sondern inhaltlich gemeinsam unterrichtet. Interessant war das Bestreben der Lehrerschaft

insgesamt, auch in Mathematik möglichst viele Momente zu kreieren, um die Klasse als Ganzes unterrichten zu können. So wurde häufig ein gemeinsames "Motiv" im Rechnen gesucht, mit dem gemeinsam begonnen wurde, um in einer anschließenden Unterrichtsphase binnendifferenziert weiter zu arbeiten. Oder ein Thema wie die "Division" wurde von allen Schülern gemeinsam, aber auf ihrer jeweiligen Lernstufe und in individuellem Tempo durchgenommen.

Waldorfpädagogik als Basis des Unterrichts war laut Aussagen der Lehrkräfte wichtiger als vorher angenommen. Sämtlichen LehrerInnen war die Waldorfpädagogik mit Berücksichtigung des anthroposophischen Hintergrundes sehr wichtig (Vorannahme Abs. 5.1, g).

Deutlich wurde auch hinsichtlich der Frage, ob „Akzeptanz in Kollegium und Gesellschaft“ (vgl. Abs. 5.1, m) bedeutsam für das Gelingen des Unterrichts ist, dass die kollegiale, vertrauensvolle Zusammenarbeit essentiell war, die gesellschaftlichen Hintergründe jedoch eher wenig bedeutsam schienen.

Überraschenderweise wurde nicht verifiziert, dass Inklusion und Jahrgangsmischung gut zusammen praktiziert werden können (vgl. Abs. 5.1). Nur eine der untersuchten Schulen arbeitete mit diesem Gesamtkonzept. Die anderen hatten erst sehr wenige oder noch keine Erfahrungen mit Inklusionsunterricht.

Im Folgenden weitere Ergebnisse bzw. eine detailliertere Ausführung von bereits erwähnten Ergebnissen der Studie, die teilweise noch diskutiert werden:

7.1 Lehrersicht, Einstellung der Lehrkraft zum jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht

Insgesamt war bei allen befragten LehrerInnen Begeisterung und Zuspruch für die Jahrgangsmischung festzustellen.

Eine Lehrkraft war im Fach Mathematik allerdings überfordert, beide Klassen gemeinsam in einem Klassenraum zu unterrichten. Sie beschrieb häufige Unruhe, die sich negativ auf die Lernatmosphäre auswirkte, so dass ein Raum gefunden und eine weitere Lehrkraft für die Mathematikepochen eingestellt wurde. Alle anderen Fächer unterrichtete diese Lehrkraft im gemeinsamen Klassenraum ohne zweite Lehrkraft.

Zwei Lehrkräfte kannten noch keine andere Form des Unterrichts, da sie als Berufseinsteiger direkt eine Doppelklasse übernommen hatten. Sie nahmen die Situation als Herausforderung an, beschrieben ihre bisherigen Erfolge und waren im Großen und Ganzen sehr zufrieden mit ihrer Tätigkeit. Als Vorteil erwähnten diese Lehrkräfte in diesem Zusammenhang die kleine Klassengröße.

Vier LehrerInnen erlebten mehr Vor- als Nachteile in der jahrgangsgemischten Klasse im Vergleich zur Jahrgangsklasse und begrüßten die Chance, in einem vertrauten sozialen Rahmen einen Raum für das Rechnen mit vielfältigen Lernmöglichkeiten zu schaffen.

7.2 Konzept und langfristiges Ziel der Schule bezüglich der Jahrgangsmischung

Die Konzepte der Jahrgangsmischung an den untersuchten Schulen waren im Vergleich ähnlich. Die Klasse 1 wurde in drei Fällen erst allein geführt. Im nächsten Schuljahr ergab sich dann durch die neue erste Klasse die Doppelklasse 1/ 2, die dann von demselben Klassenlehrer bis zum Eintritt in die Oberstufe unterrichtet wurde.

Eine Schule begann in der Gründungsphase für den Zeitraum von zwei Jahren mit einem Modell, das einen Klassenlehrerwechsel in jeder Doppelklasse vorsah. Jede Doppelklassenstufe hatte dabei eine andere Lehrkraft. Dieses Modell bewährte sich jedoch nicht, weil den praktizierenden LehrerInnen der langjährige Bezug zu den Schülern fehlte.

In einem Einzelfall kam es auch einmalig in der Gründungsphase der Schule zu einer Klassenführung von insgesamt drei Jahrgangsstufen (Klasse 1, 2 und 3). Grund dafür war, dass in dem entsprechenden

Schuljahr nur ein einziges Kind für die 1. Klasse angemeldet worden war.

Zur langfristigen Perspektive: Nur wenige Lehrkräfte würden bei ausreichenden Schüleranzahlen auf die Jahrgangsmischung verzichten, was darauf schließen lässt, dass die Beteiligten von dieser besonderen Unterrichtsform insgesamt profitieren.

7.3 Inklusion und Jahrgangsmischung

Entgegen der Annahme, dass sich durch gemeinsame Schnittpunkte, z. B. mehr Differenzierung im Unterricht, bei überschaubarer Klassengröße gemeinsame Wege für Inklusion und Jahrgangsmischung ebnen ließen, sahen sich die meisten Lehrkräfte mit dieser Situation überfordert oder noch wenig mit entsprechenden Anfragen konfrontiert. Zum Teil lag dies wohl daran, dass die Schulen immer noch im Aufbau waren und ein dauerhaftes Konzept erst entwickelten, zum Teil lag es auch an finanziellen Grenzen und bautechnischen Möglichkeiten.

In einem Interview äußerte eine Lehrkraft, dass inklusiver jahrgangsgemischter Unterricht noch mehr Differenzierung nach Lernstand im Unterricht bedeuten und inhaltlich gemeinsamen Mathematikunterricht noch weiter erschweren würde.

Eine Lehrkraft dagegen ordnete Inklusion und Jahrgangsmischung einer übergeordneten Idee unter, die in der praktischen Umsetzung die Lerngruppen innerhalb der Doppelklasse frei ließ und nicht in einen festen Abteilungsunterricht einpasste. Sie beschrieb ihre Arbeit mit flexiblen Lerngruppen, die es - je nach Unterrichtsthema und Entwicklungsstand der Schüler - immer wieder neu zu verändern galt. Die Lerngruppen waren eben nicht fest an Alter oder Klassenstufe gebunden. Der rhythmische Teil in Mathematik wurde gemeinsam unterrichtet, auch gab es hier ein alle Schüler verbindendes Lernthema oder Motiv. Differenziert nach Lernzugang (vgl. Abs. 7.6), Tempo und Schwierigkeitsgrad wurden dann Lerngruppen gebildet, die sich immer wieder neu lösen und formieren konnten. An dieser Schule wurde jahrgangsübergreifend, inklusiv, fächerübergreifend und schulintern klassenübergreifend in erfolgreicher Weise unterrichtet. Teamteaching und Flexibilität in der Schulorganisation spielten eine wichtige Rolle bei der Umsetzung. Waldorfpädagogik bildete aus Sicht dieser Lehrkraft die Basis, schöpferisch freie Lernprozesse anzuregen und das individuelle Potenzial eines jeden Schülers zu fördern und zu entfalten.

7.4 Anzahl der Lehrkräfte, Ausbildung und Berufserfahrung, Kollegium

Die Mehrheit der befragten LehrerInnen favorisierte eine zweite Lehr- oder Hilfskraft. Bei nach Jahrgangsstufen inhaltlich getrenntem Mathematikunterricht begleitete eine zweite Kraft die Lernprozesse der einen Gruppe, während der Klassenlehrer in der anderen Gruppe EPOCHENUNTERRICHT gab. Bei Lerngruppen in inklusivem Unterricht unterstützten mehrere Erwachsene die Schüler im Lernprozess. Doch in der Praxis sind das Ausnahmen. Gerade in ökonomisch engen Gründungssituationen, aber auch im langjährigen Schulbetrieb wurden zusätzliche Lehrkräfte aufgrund finanzieller Gesichtspunkte nur selten eingesetzt.

Langjährige Berufserfahrung und die Waldorflehrerausbildung wurden von den meisten Lehrkräften als notwendig oder hilfreich für jahrgangsgemischten Unterricht beurteilt. Dies ist verständlich angesichts der schon erwähnten höheren Anforderungen an die Lehrkräfte (vgl. Abs. 2 und 5.1, k).

Das Kollegium wurde als Team gesehen. Offenheit, kollegialer Austausch und die flexible Organisation waren aus Sicht der meisten LehrerInnen Grundvoraussetzungen für erfolgreiches jahrgangsübergreifendes Unterrichten.

7.5 Äußere Bedingungen, wie Anzahl der Schüler einer Klasse, Sitzordnung und Arbeitsmaterial

Die Schülerzahlen schwankten zwischen 9 und 36 und pendelten sich im Durchschnitt bei ca. 18 Schülern ein. Es wurde mehrfach ausgesagt, dass die Klassengröße keine bedeutsame Rolle im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht spielt. Berufsanfänger begrüßten allerdings, weniger Schüler in der Klasse zu haben.

Bezüglich der Sitzordnung liegen keine einheitlichen Ergebnisse vor. Je nach Unterrichtsgestaltung und Entwicklungsstand der Schüler wurde flexibel und immer wieder neu situativ entschieden, ob die Sitzordnung frei, nach Klassen- oder Lerngruppen getrennt oder nach anderen Kriterien ausgerichtet war.

Wie beim jahrgangsgemäßen Unterricht plante der Klassenlehrer selbst seinen Epochenunterricht und bereitete individuelles Arbeitsmaterial für die Schüler vor.

Einige LehrerInnen wünschten sich mehr passendes Anschauungs- und Arbeitsmaterial. Eine Lehrkraft stellte sich die Zusammenstellung von Aufgaben in Form eines Baukastensystems vor, um individuelles Lernen mit geringerem Zeitaufwand zu ermöglichen.

7.6 Unterrichtsformen und -gestaltung

Im Mathematikunterricht wurde, entgegen der Vorannahme, dass verschiedene Unterrichtsformen gleich viel angewendet und je nach Epocheninhalten und Stand der Klasse flexibel kombiniert werden, häufig inhaltlich getrennt in Jahrgangsklassen unterrichtet. Somit unterschied sich der Mathematikunterricht nur in der Organisation der Lerngruppen und dem Zeitpunkt der Epoche von dem der Jahrgangsklassen. Der Lehrplan - häufig orientierten sich die LehrerInnen an Tobias Richter (vgl. Richter, 2010) -, konnte genauso umgesetzt werden wie in Jahrgangsklassen.

Eine Lehrkraft ging differenziert vor. Sie trennte nicht nach Jahrgängen, sondern differenzierte in verschiedene Lerngruppen, die mit jeweils eigenem Zugang rechneten. Ein erster Zugang bildete das bildhaft-anschauliche Rechnen. Hier wurde mit Fingern, Gegenständen und Anschauungsmaterial gerechnet. Ein zweiter Zugang bestand im Lösen lebenspraktischer Aufgaben und Sachrechnen. Und für Schüler, die den Schritt in das abstrakte Rechnen bewältigt hatten, gab es Aufgaben, die schon die Abstraktion, das Durchdringen komplexer Rechenoperationen und Transferleistungen erforderten.

Das beständige Streben aller befragten Lehrkräfte nach möglichst vielen gemeinsamen Rechenerlebnissen der gesamten Doppelklasse war deutlich wahrnehmbar. Verschiedene LehrerInnen hatten gute Erfahrungen mit folgenden inhaltlich gemeinsam unterrichteten Themen bzw. Epochen gemacht:

- „Die Zahl 1“ in Klasse 1 und 2
- die Grundrechenarten in unterschiedlichen Zahlenräumen bis Klasse 3
- rhythmisches Einmaleins-Rechnen bis Klasse 3 oder 4
- Sachrechnen bis Klasse 5
- Formenzeichnen bis Klasse 5
- Freihandgeometrie der Klassen 4 und 5 oder 5 und 6
- Bruchrechnen in Klasse 4 kombiniert mit den Dezimalbrüchen in Klasse 5

7.7 Differenzierung und Förderung starker und schwacher Schüler

Im Fach Mathematik war die Spannbreite der Lernstände besonders groß. Daher war eine Differenzierung der Aufgaben von inhaltlich gemeinsam unterrichteten Lernthemen unumgänglich. Wenn auch in Jahrgangsklassen normalerweise Mathematikaufgaben mit unterschiedlichen Zeitvorgaben und in abgestuften Schwierigkeitsgraden angeboten werden, um die auch dort vorliegenden Unterschiede in Leistung und Können zu berücksichtigen, so forderte der jahrgangsgemischte Rechenunterricht nicht nur umso mehr diese Anpassung an die individuellen Lernniveaus, sondern beachtete zudem unterschiedliche Rechenzugänge (vgl. Abs. 7.6).

Es wurde also im jahrgangsübergreifenden Unterricht grundsätzlich auf verschiedenen Ebenen differenziert gearbeitet. Das Tempo, der Schwierigkeitsgrad, der Rechenzugang und - was bisher noch nicht erwähnt

wurde - auch die Art der Gruppenkonstellation und der Betreuungsgrad konnten an die Bedürfnisse der einzelnen Schüler und der Lerngruppen gut angepasst werden.

Zur Förderung schwacher Schüler gab es im Abteilungsunterricht für die älteren Schüler die Möglichkeit, mit den jüngeren Schülern zusammen wiederholend zu lernen und zu prüfen, inwieweit sie schon bestimmte Inhalte verstanden hatten und welche sie ggf. noch einmal durchnehmen mussten. Die jüngere Klasse hatte diese Möglichkeit der Wiederholung nicht, da sie bis zum Schulabschluss im Doppelklassenmodell stets die jüngere blieb.

Starke Schüler vor allem der älteren Klasse konnten ihre guten Fähigkeiten nutzen und weiter ausbauen, indem sie den jüngeren oder schwächeren Schülern halfen. Durch Lehren lernen bedeutete für diese Schüler eine neue Stufe von Erkenntnis, Wissen und Können zu erreichen.

Die jüngeren starken Schüler rechneten schon in der älteren Klasse mit.

Individuelle Aufgabenstellungen und zusätzliche Lernangebote wurden ebenfalls zur Förderung der besonders begabten Mathematikschüler beider Jahrgänge herangezogen.

Durch die große Flexibilität in der Schulorganisation und der Klassenführung war es in Einzelfällen auch möglich, fachgebunden starke Schüler in die nächsthöhere Doppelklasse springen zu lassen oder schwache Schüler herabzustufen.

Die meist kleineren Schulen und Klassen boten gegenüber Jahrgangsklassen allein aus quantitativen Gründen zusätzlich bessere Fördermöglichkeiten, da sie auf individuelle Bedürfnisse besser eingehen konnten.

7.8 Positive Erfahrungen und Nachteile

Von allen befragten Lehrkräften waren positiv genannte Erfahrungen:

- a) Waldorfpädagogik lässt sich im Mathematikunterricht gut mit Doppelklassen vereinbaren und befördert die intensivere Auseinandersetzung mit dem Lehrplan und der geisteswissenschaftlichen Anthropologie, um Themen und gemeinsame Motive auszuwählen.
- b) Die Selbstständigkeit der Schüler wird besonders gefördert, schon früh lernen sie, sich selbst und andere mit ihren Möglichkeiten einzuschätzen und sich Hilfe bei den passenden Mitschülern im Klassenraum zu suchen. Lernkontrolle wird häufiger selbst durchgeführt und die Schüler sind weniger auf die Lehrperson fixiert als in Jahrgangsklassen.
- c) Der Vor- und Rückblick für die ältere bzw. jüngere Klasse bietet Anreize für mehr Leistung und Können, aber auch Möglichkeiten der Wiederholung. Insbesondere die Vorfreude der jüngeren Klasse auf zukünftige Inhalte, die schon unterbewusst aufgenommen werden, und Sicherheit der älteren Klasse durch die Wiederholungsmöglichkeiten und den Rückblick, wurden von allen Lehrkräften als sehr lernförderlich wahrgenommen.
- d) Die Vielfalt der Fähigkeiten und die Heterogenität an Leistung und Können in der Doppelklasse fördert ein spannungsfreies Lernklima. Drei LehrerInnen betonten das angstfreie Lernen in Mathematik als Vorzug, was im Vergleich zur Jahrgangsklasse, in der mehr Konkurrenz herrscht, als deutlicher Unterschied gesehen wurde. Heterogenität fördert außerdem die soziale Interaktion.
- e) Hilfeprozesse fördern das Lernen und entlasten die Lehrperson. Durch Nachahmung, Erklären und gemeinsames Rechnen können sich die Schüler gegenseitig helfen. Meist helfen Ältere den Jüngeren, es gibt aber auch umgekehrte Fälle. Den Interaktionsprozess des gegenseitigen Helfens in der Jahrgangsmischung hat Wagener genauer untersucht (Wagener, 2014).
- f) Sozialkompetenzen, wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen und Teambildung werden früh ausgebildet, gefordert und gefördert. Sie sind einerseits notwendig für das gemeinsame Lernen in einem Klassenraum und andererseits profitieren die Schüler von diesen wichtigen Fähigkeiten in ihrem zukünftigen Leben.

Erfahrungen, die von der Mehrheit der Lehrkräfte kritisch betrachtet wurden:

- a) Die einseitigen Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler im Doppelklassenmodell: Ältere bleiben Ältere, Jüngere bleiben Jüngere bei gleichbleibendem Klassenverband.
- b) Es werden höhere Anforderungen an die Lehrkraft gestellt. Die Unterrichtsvorbereitung ist aufwändiger und die Durchführung des Unterrichts ist bei Abteilungsunterricht anstrengender.
- c) Auch an die Schüler werden höhere Anforderungen gestellt: Sie lernen das Warten, die Rücksichtnahme und werden früh verselbstständigt.
- d) Von manchen LehrerInnen wird die Gefahr der Überforderung von jüngeren Schülern gesehen.
- e) Schüler mit Konzentrationsschwierigkeiten, z.B. ADHS, benötigen besondere Unterstützung bei der selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben und der schulischen Organisation.

7.9 Diskussionspunkt: Anforderungen an die Lehrkräfte

LehrerInnen, die Herausforderungen suchen, „Pioniergeist“ mitbringen und innovative Kräfte entwickeln, haben in der jahrgangsgemischten Klasse gute Entfaltungsmöglichkeiten.

Wie oben erwähnt, stehen die Lehrkräfte vor der großen Aufgabe, ihren eigenen Unterricht zu entwickeln und permanent neu zu planen, um den Entwicklungsbedürfnissen ihrer Schüler gerecht zu werden. Diese Situation kann zur Überforderung der Lehrkraft führen, wenn nicht ökonomisch sinnvoll geplant und unterrichtet wird.

Generell muss diese Situation kein Dauerzustand sein. Zwar ist es ganz allgemein ein besonderes Merkmal der Waldorfschulen, ihre individuellen Gestaltungsmöglichkeiten auszuschöpfen und den Unterricht immer wieder neu eigenaktiv umzusetzen, dennoch gibt es gemeinsame pädagogische Leitlinien, wie z.B. den Lehrplan von Tobias Richter (Richter, 2010), die die LehrerInnen in ihrer Arbeit inspirieren und unterstützen können. Für die Doppelklassen mangelt es noch daran. Konkrete Konzepte, ein praxisorientierter Lehrplan sowie Literatur und Arbeitsmaterialien sollten zukünftig erarbeitet werden, um die LehrerInnen in ihrer Arbeit zu stützen und schließlich auch die neuen Chancen und Vorzüge der Doppelklassen zu befördern und für den Unterricht zu nutzen.

Weitere höhere Anforderungen an die Lehrkräfte jahrgangsgemischter Klassen im Vergleich mit denen der Jahrgangsklassen sind erfahrungsgemäß ein höheres Maß an Flexibilität, Kreativität und Teamfähigkeit im Gesamtkollegium. Diese Kompetenzen sind überaus positiv zu werten und können als zeitgemäße Weiterentwicklung des pädagogischen Impulses Rudolf Steiners interpretiert werden.

8. Fazit und Forschungsausblick

Jede der untersuchten Schulen arbeitet sehr individuell, mit eigenem Duktus und Konzept. Gleichzeitig sind die Schulen auf sich allein gestellt und müssen das Rad immer wieder neu „erfinden“. In dieser Pre-Konzeptionalisierungsphase bietet es sich noch an zu prüfen, ob sich das Doppelklassenmodell tatsächlich durchsetzt oder ein Modell, wie das erfolgreich praktizierte in Langnau, Schweiz, oder andere im Ausland praktizierten Arten und Weisen des jahrgangsgemischten Lernens nicht auch für Waldorfschulen in Deutschland geeignet sind. Zwar wechselt bei anderen Modellen meist der Klassenlehrer, z.B. nach Klasse 3, 6 und 9, doch ist die Lehrkraft durch die Beschränkung auf drei Klassen wesentlich entlastet. Dies kommt dem Schüler zu Gute, denn bei geringerem Arbeitsaufwand für inhaltliche Unterrichtsvorbereitung hat die Lehrkraft mehr Raum für Beobachtung und pädagogische Fragestellungen. Ein weiterer wesentlicher Vorteil liegt in dem Wechsel der Schüler, mal der jüngere, mal der ältere zu sein. Das impliziert einen über die Jahre gesehen permanenten Blickwechsel, einmal den Vorblick auf zukünftigen Lernstoff, ein anderes Mal den Rückblick und die Wiederholung des Lernstoffes. Dieser Wechsel kann die Bandbreite der sozialen Fähigkeiten der Schüler noch erweitern.

Sowohl für das Doppelklassenmodell, welches jetzt schon seit vielen Jahren in Deutschland praktiziert wird, als auch für weitere bewährte Modelle jahrgangsübergreifenden Lernens empfiehlt es sich in jedem Fall, die Lehrkräfte durch geeignete Konzepte zu unterstützen. In diese Konzepte sollten die Erfahrungen und bisherigen Studien einfließen und ein Entwurf eines Lehrplanes für Doppelklassen unternommen werden. Ziel wäre eine Orientierungshilfe, die freilassend genug sein sollte, um jeder Schule weiterhin individuelle Gestaltungsräume zu lassen.

Eine weitere zukünftige Forschungsfrage könnte sich auf das Fach Deutsch oder Sprache beziehen und Deutsch als zweite elementare Kulturtechnik neben Mathematik zum nächsten Forschungsgegenstand im Bereich des jahrgangsübergreifenden Unterrichts erklären. Exemplarisch sollten auch Fachunterrichte, wie Eurythmie oder Englisch, langfristig untersucht werden, um wissenschaftlich fundierte Konzepte und zeitgemäße Unterrichtsformen für die Jahrgangsmischung zukünftig weiter zu entwickeln.

Weitere sinnvolle Forschungsfelder ergeben sich wie folgt:

- a) Hilfestellung im Waldorfunterricht, jahrgangsübergreifend und jahrgangsgemäß
- b) Lernerfolg im Vergleich zu jahrgangsgemäßigem Unterricht
- c) Arbeitsmaterial für Doppelklassen
- d) Untersuchung von direkten Aussagen zu jahrgangsübergreifendem Unterricht von Rudolf Steiner, dem Begründer der Waldorfpädagogik und Übertragung seiner pädagogischen Grundzüge auf den jahrgangsgemischten Unterricht

Literatur

- Aktion Mensch (Hg.) (2012). *Inklusion: Schule für alle gestalten*. Bonn. Link aufgerufen am 05.05.2017: http://publikationen.aktion-mensch.de/unterricht/AktionMensch_Inklusion_Praxisheft.pdf
- Bühning, R. (2013). *Jahrgangsübergreifender Unterricht*. Masterarbeit, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter.
Zeitschrift Erziehungskunst 7/2000, Stuttgart.
- Carle, U. (2009). *Grundschulpädagogik. Lehre. Überblick zur Entwicklung der Neuen Schuleingangsphase in Deutschland und der Schweiz*. Link aufgerufen am 30.04.2017: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/Schuleingangstufe\(GS\).html](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/Schuleingangstufe(GS).html)
- Carle U. & Berthold B. (2004). *Schuleingangsphase entwickeln. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Eckerth M. & Hanke, P. (2009). Jahrgangsübergreifender Unterricht: Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*. 2. Jg. H 1, S. 7-19.
- Friebertshäuser, B. Langer, A./ Prengel, A. (Hg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2013). *Jahrgangsübergreifendes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krüger, K. (2011). *Zwischen Kompromiss und Innovation – Jahrgangsübergreifender Unterricht. Zwischen Kompromiss und Innovation*. Wissenschaftliche Arbeit an der Freien Hochschule in Stuttgart.
- Laging, R. & Thies, W. Altersmischung (1998). In der Differenz den Gewinn sehen lernen. In: C. Röhner, G. Skischus, W. Thies (Hg.). *Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 294-310.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016). *Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen*. Bremen (Flyer). Link aufgerufen am 29.04.2017: http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/eingangsstufe/die-eingangsstufe-6230.html
- Peters, J. (2016). *Fragebogenerhebung der Alanus Hochschule Alfter zur Studie: Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht an Waldorfschulen der Klassen 1 bis 5*, Alfter.
- Petersen, P. (1980). *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim: Beltz.
- Rathgeb-Schnierer & Rechtsteiner-Merz (2010) (Hg.). *Mathematiklernen in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe*. Gemeinsam, aber nicht im Gleichschritt. München.
- Reijngoud, G. (1994). *Waldorfschulen mit Doppelklassen. Unterrichtsorganisation und Schulgestaltung*. Oosterbeek.
- Richter, T. (1995) (Hg.). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Richter, T. (2010). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ruhnau, C. (2016). *Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht an Waldorfschulen der Klassen 1 bis 5. Empirische Forschungsstudie*. Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart.
- Stein, B. (2005). Kinder lernen auch von Kindern – zur Jahrgangsmischung an Montessori-Schulen. In: Ludwig, H. & Fischer, C. *Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik. "Theorie und Praxis einer Erfahrungsschule des sozialen Lebens"*. Münster.
- Steiner, R. (1948). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stöckli, T. (2005). Eine pädagogische Landschaft für das 21. Jahrhundert. In: *Gorgo: Zeitschrift für archetypische Psychologie, bildhaftes Denken und Mythodrama*. Heft 49.

Carle, U. (2003). *Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung*. Universität Bremen.
Link aufgerufen am 29.04.2017: http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/ingangsstufe/die-ingangsstufe-6230.html

Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

Crisis en la vida de los estudiantes.

La alianza profesional entre maestro y terapeuta como herramienta de diagnóstico en el tratamiento de condiciones críticas

Axel Föllner-Mancini

Universidad Alanus de Artes y Ciencias Sociales Alfter, Alemania Departamento de Educación

1. Introducción: La escuela hospitalaria como lugar de crisis y transformación

En los últimos tiempos las escuelas hospitalarias se han generalizado en Alemania. Su propósito es proporcionar a los pacientes de edad escolar sesiones que faciliten el regreso a sus clases después de su estancia en el hospital, incluso si se trata de una ausencia de varios meses. Sin embargo, además de esta tarea oficial, las escuelas hospitalarias han tenido la experiencia de que muchos estudiantes han llegado allí para recibir terapia psiquiátrica debido a problemas con su vida escolar, cuya reintegración eventual sólo puede lograrse mediante un apoyo integral. Además de esto, internamente donde hay tanto niños como jóvenes sometidos a tratamiento psiquiátrico, el currículo debe contener mucho más que las lecciones normales de la escuela. En casos difíciles, los psicólogos y los profesores, en consulta con los médicos, deben elaborar una estrategia terapéutica que no sólo resuelva la crisis, sino que también modifique la actitud del alumno/paciente respecto a su trabajo escolar. Por lo tanto, la escuela hospitalaria, por un lado, tiene que satisfacer las demandas pedagógicas y, por el otro, sólo puede ser eficaz cuando se combinan con intenciones terapéuticas. Esto usualmente sucede a través de una estrecha cooperación con los terapeutas involucrados, y la implementación que se escoge, por ejemplo, en reuniones consultivas.

La secuencia temporal en la que emergen las situaciones problemáticas en la escuela depende en gran medida de influencias negativas que se intensifican mutuamente y que han surgido dentro del contexto pedagógico y que ya no pueden ser corregidas por los involucrados. Es probable que los estudiantes, los maestros y los padres se encuentren en una situación de pérdida, y en el mejor de los casos conscientes de que todos los intentos de solución han sido infructuosos. La decepción es abundante, y esto aumenta el riesgo de que la situación empeore. Una consideración más exacta del “caso”, en el que todas las partes interesadas participan, pueden, sin embargo, poner de manifiesto formas de proceder bien establecidas y, a menudo, abrir posibilidades de poner toda la red de relaciones sobre una nueva base.

La elevada tasa de jóvenes que se niegan a ir a la escuela y de los que abandonan la escuela sin cualificación indica que los padres a menudo no logran solos hacer frente a los conflictos que surgen en la vida de sus hijos¹. Pero, desde todos los ángulos, la salud de los escolares es motivo de preocupación. Según una

1. El nivel de ausentismo depende de diversos factores, en parte debido a factores regionales. Por ejemplo, para la ciudad de Colonia se encontró que en el sector de las escuelas intermedias (“Hauptschul-”) el número de ausencias crónicas se situaba en el

encuesta realizada por el Instituto Robert Koch en 2008, la tasa de niños y adolescentes con enfermedades crónicas en necesidad de atención clínica se sitúa entre el 12% y el 16%. Esta situación no ha cambiado significativamente desde entonces. Resultados actuales de la Encuesta Nacional de la Niñez y la Adolescencia (KiGGS) muestran la distribución de enfermedades crónicas en la población general de la escuela: “Más del 16% de todos los niños y adolescentes sufren de una condición alérgica, 15% de sobrepeso, 8% de obesidad; aproximadamente el 21% de los adolescentes presentan trastornos mentales, y entre todos los grupos de edad hay muchos casos graves condiciones de salud como diabetes mellitus, problemas cardíacos, epilepsia y cáncer.” (KiGGS, 2014)².

En tales situaciones, los padres necesitan ayuda profesional. Ellos dependen de un grado de “gestión de crisis” (Oevermann, 1996, p. 82; Oevermann, 2000) para que se les informe, lo cual les permitiría actuar por sí mismos con más seguridad. El soporte de equipos profesionales, que son parte integrante de la organización de las escuelas hospitalarias, ayuda a la restitución de la independencia de los padres, ya que la desaparición de rutinas exitosas familiares a menudo conduce a la pérdida parcial de la capacidad de administrar situaciones por uno mismo. Por supuesto, la tutela educativa y terapéutica que se produce durante una estancia en el hospital sólo puede ser vista como una etapa temporal entre la crisis y la estabilización. El objetivo de la ayuda es hacerse superflua. Por lo tanto, es posible, incluso probable, que todos los involucrados en este campo social problemático, no sólo el “paciente certificado”, puedan beneficiarse de esta nueva percepción de los problemas de salud en relación con la educación.

2. Marco teórico: La alianza de trabajo entre maestro y terapeuta y sus elementos estructurales

Esta investigación presenta un estudio de caso en una escuela hospitalaria donde los terapeutas y los maestros trabajan en estrecha cooperación. Esto implica el uso de un término utilizado para definir un enfoque discutido en la literatura científica - la alianza de trabajo profesional entre maestro y terapeuta (Oevermann, 1996) - que permite generar perspectivas interpretativas basadas en la dinámica de los casos. Posteriormente, los resultados se verán en relación con opciones de procedimiento que habrían sido posibles, pero que no llegaron a realizarse.

Una crisis importante tiene efectos profundos sobre la vida de una persona y pone en juego todas las facetas de la existencia individual. En tal situación, muchos aspectos de la vida interior y exterior son arrojados al azar en el alivio, y por lo tanto en una forma incontrolada, es decir, difusa constituyen el material para el ayudante profesional. La relación entre cliente (paciente, estudiante) y ayudante (terapeuta, maestro) es a merced de la falta de límites personales ocasionados por la crisis. Al mismo tiempo, la contribución a la relación es uno de los papeles claramente definidos, que ayuda a la evaluación profesional sobre el tipo de apoyo que se requiere. Sin un control específico y especializado de la falta difusa del sentido de los límites personales del cliente, el restablecimiento de la independencia no podría tener éxito. Para llegar a la restauración del autocontrol se requiere una forma particular de interacción, además de la que existe entre la difusión emocional y su contención terapéutica. Siguiendo a Freud, Ulrich Oevermann ve la relación ideal entre el cliente y el ayudante como una alianza de trabajo profesional. “Cliente” aquí se refiere ya sea a un individuo cuyo desarrollo aún no ha alcanzado la etapa de independencia personal (por ejemplo, los infantes y los niños que están en la escuela), o a una persona que durante cierto tiempo ya no es capaz de gestionar de manera autónoma su propia vida debido a una crisis mental. “Colaboradores” (profesores, tutores, terapeutas) son personas con experiencia para facilitar los procesos autónomos dentro de un contexto autopoiético. Definir la situación en estos términos permite aclarar que no tiene sentido ver los territorios profesionales

momento del muestreo en un 15%. Un ausente crónico se define como alguien que ha faltado a la escuela sin excusa más de cinco veces en un período de un año calendario. La tasa de ausentismo en las escuelas secundarias (intermedias y avanzadas, “Realschulen” y “Gymnasien” en alemán) fue notablemente más baja (5-6%). Véase Weiss (2007, p. 52) y Ricking (2003) sobre la etiología y topología del absentismo).

2. Esta cita se puede encontrar en <http://gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/chronische-erkrankungen.html> (sitio visitado: 25.09.14). El Kinder- und Jugendsurvey (KiGGS) es parte del proyecto de monitoreo de salud general del Instituto Robert Koch. Su base de datos se actualiza regularmente).

cubiertos por la educación y la terapia ampliamente separados uno de otro, especialmente cuando el objetivo es engendrar autodeterminación consciente dentro de un contexto de desarrollo definido.

Por lo tanto, al momento de tratar las crisis en la vida de los alumnos, la alianza de trabajo entre el maestro y el terapeuta crea la posibilidad práctica de colocar las relaciones involucradas en un entorno productivo que realmente solucione el problema. La práctica de formar alianzas de trabajo de un tipo u otro ya es un componente firmemente establecido en la formación de médicos, psicoterapeutas e incluso abogados: los estudiantes en estos campos se están preparando para el hecho de que en su vida profesional estarán trabajando con personas cuya independencia es, al menos temporalmente, disminuida - en otras palabras, “clientes” como se definió anteriormente. La estructura de tal alianza de trabajo puede caracterizarse como la interpenetración de dos formas del conocimiento:

Las diversas profesiones “... tienen a su disposición, por una parte, una amplia base de datos empíricos y conocimientos metodológicos y, por otro, cada uno de ellos tiene un estilo particular en el conocimiento científico con relación práctica y personal con el cliente. Así, mientras que la adquisición de conocimiento es la base de cualquier profesión, sólo puede hacerse efectiva mediante «un arte de la acción práctica» (Oevermann)” (Galiläer, 2005, p. 95).

Los futuros médicos, psicoterapeutas y abogados pueden ampliar el conocimiento científico y metodológico adquirido durante su formación académica mediante el entrenamiento de su comprensión de los casos concretos que dan la base para desarrollar el estilo profesional mencionado anteriormente. Tanto las similitudes como las diferencias surgirán entre los perfiles culturales de profesiones particulares. Por ejemplo, el psicoterapeuta debe tener una manera de estructurar una conversación exploratoria distinta a la del abogado, si tiene que acceder y trabajar con los niveles más profundos y personales del cliente. Del mismo modo, los objetivos y métodos de ambas profesiones divergen, aunque ambos necesitan penetrar igualmente en los detalles de la vida personal del cliente (el abogado debe ser capaz de comprender la motivación biográficamente condicionada, a fin de montar una defensa efectiva; sin confianza, en otras palabras, difusión de la apertura dentro de la alianza de trabajo, esto no tendrá éxito).

Oevermann distingue tales profesiones clásicas de otros campos que son semi-profesionales. Entre este último, él incluye la enseñanza escolar, ya que no proporciona un contexto estructural para la creación de alianzas de trabajo. Este contexto práctico tendría un estilo profiláctico-terapéutico que podría responder a la individualidad abierta, dinámica y transformadora de los estudiantes. Otra razón de esta carencia es, según Oevermann, se debe a que la cultura plenamente profesional de “aprender del caso concreto” es inexistente.

De ello se desprende que para restringir la tarea de la escuela a las dos disciplinas clásicas de transmisión de conocimientos y normas equivale a ignorar las verdaderas necesidades de los jóvenes. La escuela - de hecho, el mismo maestro - tiene una tarea, cuya estructura puede ser formulada en términos teóricos. Esto es para integrar una “dimensión terapéutica” en la vida profesional con el fin de percibir y, cuando sea necesario, corregir los desequilibrios psicosociales en el desarrollo de los estudiantes (clientes). Ya que los estudiantes, a lo que se les realiza el examen final, pasan entre 12 y 15 mil horas³ de sus vidas en la institución escolar - un sistema interaccional infinitamente variable que modela parcialmente su integridad psicosocial - cuya tarea es un desafío siempre presente⁴.

En el aula hay elementos claros de difusión y enfoque en juego, y que pueden llegar a un acuerdo entre ellos, lo que implica una habilidad por parte del maestro para distinguir claramente entre las contribuciones propias y las del estudiante y actuar así en consecuencia. Las contribuciones del alumno se pueden utilizar de forma diagnóstica⁵, mientras que el maestro tiene la posibilidad de moverse entre la proximidad (difusión)

3. Ver Rutter et al. (1980) Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel.

4. En el contexto de la práctica pedagógica, la dimensión terapéutica se dirige hacia algo que aún no es manifiesto. Es decir, es un potencial, una posibilidad de sueño de desarrollo patógeno que por la naturaleza misma de su incompletitud es susceptible en su curso a los procesos educativos y al macizo influjo formativo de la socialización. Con respecto a la dimensión terapéutica dada de manera objetiva, la acción pedagógica es siempre *acción profiláctica*, ya que tiene el potencial de *cambiar la biografía de los adolescentes en la dirección de la normalidad psico-social o patológica* (Oevermann 1996, p.149, cursiva en original).

5. Esto sucede precisamente porque los maestros entran en pleno contacto con el comportamiento personal (y contradictorio e irreflexivo) de los estudiantes que necesitan competencia diagnóstica dentro del campo de la alianza pedagógica de trabajo. El estudiante se convierte en un “cliente” en el momento que revela los lados incompletos de su personalidad, todavía capaces de

y el desprendimiento de roles específicos con el fin de impartir dirección o ejercer un control correctivo. La imagen que surge aquí es de alianza de trabajo pedagógico-terapéutico, sin embargo, sobrepasa la dualidad simple de la relación experto-cliente que normalmente se aplica en las profesiones mencionadas anteriormente. En el ámbito de la enseñanza escolar, se abarca la relación individual maestro-alumno, la relación colectiva maestro-alumno (es decir, la clase completa) y la de ambas partes (maestro, estudiante) a los padres o tutores. Estos últimos no pueden ser dejados por fuera porque la incipiente independencia de los estudiantes debe ser compensada por alguna forma de responsabilidad definida.

3. Larissa: Un estudio de caso

La siguiente viñeta aborda un caso que ocurrió en el marco de una escuela hospitalaria. Cabe señalar que, por regla general, el conocimiento de los datos biográficos pertinentes a la comprensión de un caso está a disposición de los profesores. Esta información proviene del expediente médico del paciente (estudiante), así como de conversaciones y reuniones de equipo con maestros, psicólogos y médicos.

Los datos en los que se basa este análisis de caso se registraron a partir de conversaciones y otras interacciones con la paciente/estudiante durante su permanencia en la sala y se interpretaron mediante un método cualitativo-reconstructivo⁶. Los pasajes en letra cursiva son reproducciones de las palabras de la estudiante durante una entrevista realizada al final de su estancia en el hospital.

Larissa es una estudiante de Clase 9 en una escuela Waldorf. La entrevista grabada tuvo lugar poco antes del final de una estancia de casi siete meses en el hospital. Necesitaba tratamiento hospitalario por anorexia severa. A la admisión, aunque tenía 1,61m (5 pies 3 pulgadas) de alto, pesaba sólo 37kg (81.5lb).

A sus 15 años, Larissa es la más joven de su familia con tres hermanas (18, 22 y 23 años) y un hermano de 20 años de edad. Su hermana de 18 años está en la clase 12 en la escuela Waldorf y los otros dos terminaron su bachillerato allí. Una hermana está estudiando educación curativa, la otra psicología y el hermano, habiéndose entrenado con éxito como un mecánico de precisión, está, en el momento de la entrevista, en el proceso de hacer su servicio de comunidad ("Zivildienst" en alemán). Larissa ha estado en la escuela Waldorf desde la primera clase y lo describe como un lugar de aprendizaje y juego, usando superlativos ("brillante", "perfecto", "súper"). Al parecer, era una niña muy rebelde y en las tardes tenía dificultades para sacarla del patio de recreo. Tres de sus hermanos han salido de casa, el resto de la familia vive en casa y ambos padres tienen trabajos estables. Hasta hace poco una señora mayor también vivía con ellos en la casa, y toda la familia la quería "como una abuela". Esta señora murió como consecuencia de un tumor cerebral. La madre de Larissa era la que más la cuidó hasta su muerte. En las conversaciones con la familia, ella (la madre) a menudo expresaba su pesar por la pérdida de la apreciada estructura del hogar ("La familia se está encogiendo y la casa se está haciendo más grande").

Sin embargo, para los propósitos de este perfil, la anorexia de Larissa y el proceso exitoso de tratamiento clínico aplicado no serán el foco principal. En la revisión realizada con ella surgieron algunos puntos que fueron significativos para su experiencia subjetiva de los procesos de curación. Dado que las lecciones diarias son una parte integral del entorno clínico, el trabajo escolar era algo que siempre estaba en su mente. Esto redujo el potencial de ansiedad sobre su inminente reintegración en la vida escolar de todos los días.

Desde que Larissa había estado recibiendo instrucción en la escuela hospitalaria durante casi siete meses, y habíamos tenido una serie de conversaciones con ella acerca de reingresar a su clase, ella había ya expresado espontáneamente el deseo de un período de prueba en una escuela tradicional. Esto es parte del servicio que ofrece la escuela hospitalaria: los estudiantes para quienes se recomienda un cambio de escuela, o incluso el tipo de escuela, tienen la opción de probar uno nuevo. Para ello hay acuerdos con las escuelas locales. Ahora,

desarrollarse y susceptibles a la crisis. Los maestros -en relación con la dimensión profiláctico-terapéutica- tienen el mandato de utilizar productivamente los aspectos difusos de la situación para los estudiantes. Sin embargo, este mandato es limitado. Sus límites se establecen por la norma del trato de igualdad universal que los maestros deben garantizar para todos los estudiantes. Los maestros no pueden preocuparse únicamente de los problemas de un estudiante, sino que tienen que asegurarse de que toda la clase esté progresando en su aprendizaje.

6. Se siguió el método de hermenéutica objetiva de Oevermann.

en relación con el caso que estamos considerando aquí se plantea la pregunta: ¿Qué llevó a Larissa a tomar a esta decisión tan aparentemente fuera de lugar?

Pronto emergió que esta espontaneidad era más aparente que real. Resultó que Larissa había estado reflexionando durante bastante tiempo sobre cosas que habían estado sucediendo en su escuela poco antes del comienzo de su terapia. Y ahora, frente a la perspectiva de la reintegración, estos recuerdos se elevaban en ella, influyendo en sus sentimientos y pensamientos.

En relación con esto, también se hizo evidente para ella que el diagnóstico de su anorexia había tomado mucho tiempo. Al principio, el médico de familia no podía comprender las grandes fluctuaciones de su peso. Sus padres tampoco pensaban que era algo serio. En la escuela se notó que Larissa estaba baja de ánimo, y que esto se debía posiblemente al inicio de alguna enfermedad. Los maestros, sin embargo, no abordaron la situación: La estudiante rara vez estaba ausente, y si lo era, siempre tenía un certificado médico; y su atención a su trabajo escolar nunca se vio alterado. Ella misma llega así a la conclusión:

L: Estoy muy segura de que se dieron cuenta – seguro que no son estúpidos, pero (.) por eso nadie dijo algo.

De acuerdo con el registro podemos decir: Larissa había estado gravemente enferma durante meses antes del comienzo de su tratamiento en el hospital. Un diagnóstico claro - de acuerdo con su expediente – era el largo tiempo que transcurrió, y que en la escuela había solamente una impresión vaga de que la chica tenía un problema, así que no hubo seguimiento.

También ella habló de una segunda experiencia que tuvo durante sus últimas semanas de asistencia regular a la escuela: una compañera de clase había tenido un accidente de coche y, cuando regresó a la escuela Waldorf del hospital, todavía estaba en una condición frágil. Larissa describe esto como sigue:

L: Cuando volvió ella parecía la mascota de los maestros y (..) para nosotros eso era realmente terrible porque (.) siempre estaban haciendo concesiones sólo para ella (.) Y para ella todo (.) Quiero decir, le hicieron muchísimos favores (.) Yo no quería eso, porque para nosotros eso era realmente horrible y no quiero, que mi amiga u otros en la clase se ponga en cualquier tipo de desventaja por mí (.) No quiero que me traten como la chica de la anorexia, eso es simplemente estúpido (.) Y nadie en la nueva escuela tendrá la menor idea de que estuve en el hospital, todos excepto Los profesores, pero los estudiantes no...

En estos fragmentos de la entrevista se extraen dos motivos estrechamente relacionados que entran en el foco de análisis. La enfermedad señala a la persona que está enferma y cuando falta la capacidad de reaccionar profesionalmente a ella, puede conducir a la estigmatización y, en algunos casos, a acciones que, por una parte, son antisociales y, en otros casos, puede afectar los recursos internos de la persona. Con todas las buenas intenciones a ser consideradas, los maestros - desde el punto de vista de Larissa - despreciaron la capacidad residual de su compañera de clase de hacer las cosas por sí misma, y por lo tanto se exigía poco de ella y recibía demasiados privilegios. Esta fue una observación muy sutil de la situación por parte de Larissa.

Después de esta observación, ella comienza a hablar de sí misma - su propio regreso del hospital. Ella anticipa una posible estigmatización: no quiero ser tratada... como la chica que tiene anorexia... Y en la frase siguiente escuchamos cuál es probablemente el motivo real para querer cambiar de escuela:

L: Y nadie en la nueva escuela tendrá ninguna idea de que yo estaba en el hospital, todos excepto los profesores, pero los estudiantes no ...

Poder ser parte de un grupo de compañeros de la escuela sin ningún “equipaje” anterior parece ser el deseo que se está expresando aquí. Si bien los maestros de la nueva escuela deben estar conscientes, como profesionales, de su enfermedad anterior, los estudiantes deben permanecer desinformados, para no perturbar el equilibrio social.

Más tarde, en la entrevista, ella expresa sus temores completamente:

L: No hay razón de que yo quiera ser tratada como una especie de media persona, sino ser vista totalmente normal, al igual que todos los demás (.) tomada en serio y no mirada como más débil o algo similar.

Lo que parece estar pasando en Larissa es un proceso interno de detectar sus propias capacidades a pesar de su enfermedad, y de colocarse conscientemente en un contexto social apropiado. La exclusividad del papel que ella observó en su convaleciente compañera de clase, y que fue el foco de apoyo por parte de los profesores, se convierte en un problema fundamental para Larissa. Cuando los maestros colectivamente dan a un estudiante un papel especial de discapacitado, ignorando sus capacidades fácilmente disponibles, es una amenaza, según Larissa, a la unidad subjetivamente experimentada del yo. Para los maestros, entonces, verla como herida se convierte en el principio guiador para la interacción con esta estudiante. Ya no la perciben como “normal”, interrumpiendo así el acceso a sus propios recursos personales. La ayuda brindada, aplicada de forma no específica, se convirtió en lo opuesto.

Si los aspectos todavía saludables de esta persona hubieran sido complacidos y utilizados en un espíritu de igualdad de trato para todos, entonces las ocasiones en que ella necesitó un manejo especial no habrían sido un problema. Debe prestarse la debida atención a ese aspecto de la persona, a través del poder del cual los aspectos no curados pueden ser compensados. Podría refutarse que en realidad se trata de un problema de Larissa, su necesidad crónica de aceptación social (“narcisismo”), que se mantiene a raya por su anorexia, y no tanto sobre el manejo adecuado de las convalecencias. No podemos excluir estos como posibles factores en esta situación. Pero: esta chica realmente lucha internamente en su intento honesto de encontrar la manera correcta de mirar sus preguntas, percepciones y juicios. Por lo tanto, en la entrevista también considera si no sería sensato dar a su propia escuela, la escuela Waldorf, otro intento. ¿Podía ser que su actitud negativa hacia su escuela (antes de su ingreso en el hospital) se debía a su enfermedad?

Yo: *¿Dijiste que habías cambiado?*

L: *Sí.*

Yo: *¿De qué manera?*

L: *Bueno, quiero decir, completamente [sonríe], desde antes de ir al hospital (.) por toda la forma en que uno piensa, quiero decir, lo que a uno le interesa, como, totalmente cambia, y no estoy segura ahora si tenía algo que ver con la escuela (.) eh (.) que hacía que me sintiera tan negativa sobre todo, o más sobre mi enfermedad. Por eso me gustaría ver cómo están las cosas ahora.*

En resumen podemos decir: Larissa ya no considera sus sentimientos como representaciones de una realidad preestablecida e incontestable. Ella comienza a tomar conciencia de la variabilidad en las relaciones entre sentimientos, pensamientos y estados corporales, y esto la estimula a someter sus sentimientos recordados y sus significados asumidos al escrutinio interno. El efecto primordial de esto es llevarla al reino de la independencia recuperada, en lo que se refiere a la decisión inminente.

Muchos estudiantes que pasan por graves crisis internas todavía son capaces de observar a sí mismos y a los demás de una manera saludable y participar en acciones constructivas. La mayoría de ellos con estas reservas saludables llevan dentro de sí una especie de arquetipo de la ideal alianza de trabajo pedagógico-terapéutico. Esto es posible, y sólo llega a formularse en ocasiones específicas. Sin tener que pensar demasiado, la mayoría de los estudiantes pueden decir con bastante exactitud lo que les fue de ayuda personal directa, aparte de su experiencia en la escuela o en casa. Esto también parecía ser el caso de Larissa. Por ejemplo, al final de la entrevista se le preguntó directamente cómo se creía que podría haber sido mejor por parte de la escuela. Su respuesta fue:

L: *Oh, quieres decir, ¿de qué manera sería bueno que los maestros reaccionen? Sí, tal vez, que sólo me hablen sobre ello, o tratar de resolver los problemas conmigo, o hablar con mis padres o algo (.) Tal vez saben más sobre este tipo de cosas, como, tal vez alguien murió o lo que sea (.) Con estas cosas creo uno puede ver que alguien no está realmente bien, ¿por qué ellos no hablaron con usted? Eso me habría ayudado, pero no delante de la clase, mejor en algún momento después de la escuela.*

Aquí es bastante importante en esta simple descripción: su eje principal se refiere a los componentes integrales de la alianza de trabajo pedagógico-terapéutico, según la cual el apoyo adecuado no es un curso de acción unidireccional, que emana de los maestros solamente y – que cuando todos va bien - tiene el efecto deseado

sobre los estudiantes; más bien, la cooperación entre todas las personas involucradas es lo que Larissa está resaltando. Aquí cuatro aspectos son significativos:

(1) *La reacción de los profesores frente a una situación bien observada*, que viene luego a una expresión específica en la forma de (2) *consulta en un espacio seguro*; lo cual conduce posteriormente a (3) *un intento de resolver el problema “en conjunto conmigo”*, y finalmente, Larissa (4) *extiende el contexto de apoyo para incluir a los padres*. Con esto se ha delineado detalladamente la alianza de trabajo terapéutico pedagógico como una comunidad de desarrollo, capaz en principio de elaborar soluciones posibles de una manera particular y sensible. En la medida en que los padres tengan acceso a conocimientos adicionales que puedan arrojar luz sobre la crisis (“Tal vez saben más sobre este tipo de cosas, tal vez alguien morir o lo que sea”), deben informar a los maestros sobre ello, y así contribuir a una comprensión más precisa de la situación.

En la experiencia subjetiva de esta estudiante se reflejan las características que distinguimos en los dos conceptos relacionados de “papel específico” y “difusión social”. Larissa experimentó en el ejemplo de su compañera herida una deficiencia en el desempeño de sus maestros. El principio básico de la igualdad de trato no se estaba respetando. En estas circunstancias, esto pudo haber sido un aspecto de la actuación de los profesores de prestar especial atención, y particularmente en relación con el hecho de que la niña en cuestión seguía siendo capaz a pesar de su discapacidad. Este aspecto faltante en el papel de la alianza de trabajo pedagógico corresponde en la experiencia de Larissa a una deficiencia en el polo opuesto: el aspecto difuso de la relación profesor-alumno: la percepción de una enfermedad crítica gradualmente manifestada permaneció subliminal durante meses. La percepción podría haber salido claramente al descubierto si los profesores se hubieran aventurado a preguntar discretamente en lo que estaba sucediendo en la vida personal del estudiante, o tal vez si hubiesen tenido contacto con sus padres. Esto no sucedió, y la crisis se agudizó.

Este caso, como se dibuja aquí, parece relativamente inofensivo. Lo que Larissa experimentó en su comunidad de clase difícilmente podría haber sido descrito como dramático en comparación con otros casos. Sin embargo, desde la perspectiva del estudiante esto se ve muy diferente.

Aquí la normalidad cotidiana de lo que se ha informado nos lleva a suponer que este tipo de casos podría tener potencialmente un alto grado de generalidad. En otras palabras, la incongruencia en estos aspectos clave de la alianza de trabajo profesional podría ser un factor contribuyente al estallido de crisis en la vida de los estudiantes. Aún queda la pregunta de lo que finalmente decidió Larissa. Pasar a la escuela tradicional fue de alguna manera una experiencia seria, y por lo tanto ya no era una opción. Hubo conversaciones con su tutor de clase, sus padres y ella misma, en el transcurso del cual Larissa describió en detalle los aspectos de su vida escolar que experimentó como problemáticas, y su reingreso en la escuela Waldorf fue discutida ampliamente. Al mismo tiempo, ellos establecieron un procedimiento para profesores, estudiantes y padres con el fin de seguir el caso ante una reaparición de la crisis. El proceso de reintegración fue todo un éxito.

4. Discusión

El análisis de caso presentado aquí es una prueba concreta de la funcionalidad y efectividad de los elementos estructurales de las alianzas de trabajo pedagógico-terapéutico introducidas desde el principio. Por un lado, la difusión mental, por el otro, los roles claramente definidos, son aspectos fundamentales de las relaciones pedagógicas. El primero es el comportamiento que busca la atención y carece de límites personales, y el segundo señala o crea desapego. Estos pueden utilizarse tanto para fines de diagnósticos como pedagógicos.

En lo que sigue se intentará ver estos aspectos fundamentales, tal como aparecen en la viñeta del caso de Larissa, en relación con su contextualización social. Se verá que en el mundo de Larissa surgen oportunidades para observaciones relevantes, así como fracasos en este sentido.

4.1 El punto de partida: No se tomó debidamente en cuenta el deteriorado estado de salud de Larissa

Según su expediente médico, hubo grandes fluctuaciones en el peso de Larissa durante todo un año. Durante este período el médico de familia fue consultado, pero no pudo encontrar ninguna causa, especialmente porque no había signos evidentes de alteración mental en el comportamiento del paciente. La importancia del comportamiento alimenticio de Larissa también escapó a sus padres: no se investigó, ni siquiera se observó, en las fases agudas de la reducción de peso, el consumo de las cosas dulces y el posterior rechazo de comerlas, ni los vómitos ocasionales después de las comidas. Sólo cuando este proceso llegó al extremo de una dramática pérdida de 15 kilos en cuatro meses provocó una reacción de los padres. Al principio arreglaron para ella el tratamiento como paciente ambulatorio, pero esto no trajo ninguna mejora. Ante este fracaso, finalmente fue hospitalizada. En la escuela se suponía que su pérdida de peso se debía principalmente a una participación cada vez más intensa en el deporte, por ejemplo, el balonmano. Puesto que a Larissa no le gustaba estar ausente de la escuela, y los días que faltó estaban siempre cubiertos por cartas y certificados médicos, los profesores no intervinieron.

El proceso aquí descrito deja en claro que el problema de desarrollo de Larissa -cuando comenzó la anorexia en la mitad de la pubertad- no alcanzó una adecuada conciencia por parte de su medio social. Su propia conciencia corporal parece haberse perdido entre los altibajos de sus fluctuaciones de peso, y esto a su vez hizo imposible para ella manejar el delicado proceso de regular su relación con el mundo que la rodeaba. Exactamente qué efecto tuvo esta anorexia en la pubertad desde la perspectiva del individuo (conciencia del mundo subjetivo y físico y conciencia del cuerpo) es imposible decir, porque la conciencia corporal de Larissa fue descrita como no problemática. Los cambios en su personalidad sólo podrían haber sido expresados desde una perspectiva en segunda persona (empatía intersubjetiva con los procesos corporales de otros). Pero este proceso reflexivo particular no ocurrió. Por lo tanto, el reto de mantenerse atento en el desarrollo y tomar nota de cualquier signo de crisis que normalmente se encuentra dentro de la procedencia de la familia, y de hecho de todos los directamente involucrados, no se realizó.

Acerca de las razones de la actitud de los padres, sólo se puede especular. Sin embargo, es posible decir que estaban dispuestos a evitar el pensamiento de la enfermedad a toda costa, y como resultado se negó a ver sus síntomas fácilmente observables. La incertidumbre diagnóstica del médico de la familia evidente en el expediente no puede explicarse sin mayor información. Se puede afirmar, sin embargo, que con la perspectiva en “tercera persona” (observación objetiva o medición de procesos corporales), como un medio para salir de una condición posiblemente patológica, se redujo. Si hubiera sido posible detectar y describir los cambios somáticos que se estaban produciendo y establecerlos en relación tanto con el comportamiento de Larissa como con la fase natural de desarrollo que estaba atravesando, la reacción a la crisis podría haberse remediado antes. Todo esto implica que el “ángulo de atención” (Bertram, 2005, p.103) para la enfermedad emergente era demasiado estrecho y evidentemente inadecuado desde el punto de vista conceptual. Esto plantea la cuestión general de cómo las perspectivas de segunda y de tercera persona aquí esbozadas podrían dar alguna contribución diagnóstica en las primeras etapas de un proceso patógeno. En este sentido, el préstamo de ciertos elementos del modelo de alianza de trabajo pedagógico-terapéutico podría ser una buena idea. Pues aquí, tanto en términos de estructura como de personal, el “ángulo de atención” se orienta hacia la dinámica de las patologías emergentes y, como tal, también hacia la búsqueda de un tratamiento adecuado (Oevermann, 1996, p.149).

4.2 Ver la enfermedad en retrospectiva

Un buen indicador de que una crisis ha sido superada es, entre otras cosas, el grado de libertad que el individuo ha adquirido en el examen de los sentimientos y juicios de valor anteriormente compulsivos y en su reevaluación (véase Sautermeister, 2004, p. 201). En general, se acepta que lo importante para los pacientes es “el despertar de una actitud madura hacia su enfermedad” (Gerlinghoff & Backmund, 2000, p.97). Se cree que una cura duradera está estrechamente relacionada con la estabilidad de esta independencia recién adquirida. La prueba de la recuperación de la capacidad de hacerse cargo de los aspectos prácticos de la propia

vida es, pues, también proporcionada por una evaluación analítica retrospectiva de los contextos sistémicos en los que se desarrolló la enfermedad: biográfica, familiar, etc. Para ello, el individuo incorpora en el proceso de reevaluación a otras personas que de alguna manera contribuyeron en el inicio de la enfermedad. El efecto profiláctico con respecto a las recurrencias futuras podría ser por lo tanto aprender del éxito terapéutico actual. El conocimiento empírico así conseguido podría entonces constituir la base para la transformación en la manera de abordar las patologías latentes que pudieran surgir más tarde y con el medio social inmediato.

Las evaluaciones retrospectivas de este tipo fueron evidentes en las respuestas de Larissa y, por tanto, constituyen evidencia de un aumento de la independencia. Mirando en retrospectiva, desde su perspectiva, la escuela parecía un campo de interacción atormentado por problemas, al igual mezclado en la dinámica de su propia patología. Larissa intentó objetivar los eventos causales específicos que provocaron su enfermedad. Al hacerlo, percibió que tanto el cuerpo como la mente desempeñaban un papel influyente en el curso de su enfermedad: *No estoy segura ahora si tenía algo que ver con la escuela que hacía que me sintiera tan negativa sobre todo, o más sobre mi enfermedad*. Ella tenía la intención de probar esto al planificar un nuevo encuentro con el mismo campo de experiencia (la escuela Waldorf).

Probablemente las causas de este caso de anorexia nerviosa deben buscarse⁷ en la situación familiar de Larissa, que había pasado por cambios que presumiblemente no habían sido tratados completamente (los efectos de las crisis de separación, los hermanos que se mudaban, la muerte de quien habían cuidado). Al mismo tiempo, Larissa experimentó el comportamiento de sus maestros como problemático: deberían haber notado el estado en el que se encontraba y haber puesto este conocimiento a disposición de la alianza de trabajo profesional relevante; al menos así es como ella lo formula en retrospectiva. Por último, Larissa solicita de sus profesores un modo de acción que va más allá de los estrechos límites de la transmisión clásica de las normas y del conocimiento y que tengan en cuenta el desarrollo de la personalidad individual, incluso cuando está en crisis. Aquí lo que se requiere son los trabajos de la perspectiva de la segunda persona.

5. Resumen

En el curso del desarrollo biofísico humano, las crisis son esenciales. Estas son un componente estructural del progreso de la ontogénesis hacia una vida de autodeterminación. Cuando las crisis en los primeros años de la vida toman dimensiones patológicas, las cuales incapacitan grandemente al individuo y trae efectos negativos duraderos, la cuestión sobre qué medidas profilácticas deberían tomarse en cuenta se vuelve crucial. Dado que el modelo de alianza de trabajo terapéutico pedagógico es una dispensación funcionalmente dinámica y flexible en términos de personal, sus métodos observacionales pueden combinarse con los del modelo ecológico aquí discutido. Lo importante entonces sería fortalecer la perspectiva de la segunda persona dentro de la alianza de trabajo. La empatía y el flujo de comunicación dentro de la tríada (maestros, adolescentes y padres) constituirían los prerrequisitos para la capacidad de reconocer patrones psicósomáticos, o su significado específico de caso, dentro de un camino concreto de desarrollo. Dado que las crisis graves juveniles como la anorexia son, según las opiniones actuales de su etiología, mejor consideradas como multifacéticas, es esencial tener un “órgano” capaz de recoger y combinar las múltiples perspectivas que se deben generar. Antes de que la hospitalización como último recurso terapéutico se vuelva inevitable, las opciones ofrecidas por la alianza de trabajo profesional como un órgano informal de percepción colectiva podrían ser probadas al igual que ciertas medidas correctivas.

7. Sobre aquello que puede desencadenar la anorexia en la pubertad, Henning Köhler señala lo siguiente: “Una vida familiar armoniosa, cálida y protectora que durante años se ha dedicado conscientemente a rodear a un niño con tierna atención amorosa puede de repente parecer banal, ya que un evento como la mudanza ha creado una profunda inseguridad” (Köhler, 1987, p. 57).

Bibliografía

- Bertram, M. (2005). *Der therapeutische Prozess als Dialog. Strukturphänomenologische Untersuchung der rhythmischen Einreibungen nach Wegman*, Hauschka. Berlin: pro-Business.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa.
- Gerlinghoff, M. & Backmund, H. (2000). *Essen will gelernt sein. Ess-Störungen erkennen und behandeln*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Graßhoff, G. / Höblich, D./ Stelmaszyk, B. / Ullrich, H. (2006). Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 52, Issue Nr. 4 (pp. 571-590).
- Göppel, R. (2010). *Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köhler, H. *Die stille Sehnsucht nach Heimkehr. Zum menschenkundlichen Verständnis der Pubertätsmagersucht*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Matthiessen, P.F. (2003). Der diagnostisch-therapeutische Prozess als Problem der Einzelfallforschung. In: Ostermann, T. / Matthiessen, P.F. (Ed.), *Einzelfallforschung in der Medizin. Bedeutung, Möglichkeiten, Grenzen. Medizintheoretisches Symposium* (pp. 31-59). Frankfurt a.M.: Verlag für Akademische Schriften.
- Neumann, U. (2001). Die unsichtbare Wirksamkeit emotionaler Beziehungen zwischen Kindern und ihren Erziehern. In: Gebauer, K., Hüther, G. et al.: *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Erziehung*. Düsseldorf / Zürich.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Ed.), *Die Fall-Rekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. (pp. 58-156). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Ed.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (pp. 70-182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Peitz, M. (2006). *Subgruppendifferenzierung bei Anorexia nervosa. Analyse des restriktiven-,Binge-Purge und Purge-Typus*. (Diss. Universität Dortmund): University Press.
- Pluta, E. (2003). Schulverweigerung bei Kindern und Jugendlichen der Hilfen zur Erziehung nach § 34 SGB VIII. Erscheinungsformen, Ursachen, sozialpädagogische Handlungsmodelle. (Diplomarbeit). Norderstedt: Grin Verlag.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Dissertation Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Robert-Koch-Institut, Berlin (Ed.). *Kinder- und Jugendsurvey (KiGGS)*. <http://www.kiggs-studie.de/deutsch/home.html> (Download 25.09. 2014)
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sautermeister, J. (2004). Therapierte Autonomie. Über den Beitrag der Psychologie, menschliche Freiheit zu verwirklichen. In: Autiero, Antonio, Goertz, Stephan & Striet, Magnus (Ed.). *Endliche Autonomie. Endliche Perspektiven auf ein theologisch-ethisches Programm*. pp. 163-205). Münster: Lit Verlag.
- Schütze, G. (1980). *Anorexia Nervosa*. Bern / Stuttgart / Wien: Verlag Hans Huber.
- Simmonds, M. (1914). Über Hypophysisschwund mit tödlichem Ausgang. *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 40 (pp. 322-323).
- Wagner, H.-J. (2004a). Krise und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie I. Frankfurt a.M.: Humanities Online.

Wagner, H.-J. (2004b). Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie II. Frankfurt a.M.: Humanities Online.

Weiß, B (2000). Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien. In: Wagner, M. (Ed.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. (pp. 37–56). Weinheim: Juventa.

„Pädagogische Intuition“ – ein Forschungsprojekt am Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik

**Dr. Angelika Wiehl im Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Nieke,
Universität Rostock, und Shozan Shimoda,
Stipendiat des Graduiertenkollegs Waldorfpädagogik**

In der Pädagogik spielt die Intuition eine große Rolle. Nur ist nicht immer klar, ob sie durch einen bewusst eingeleiteten Wahrnehmungs- und Erkenntnisvorgang zustande kommt oder sich beim pädagogischen Handeln eher unbewusst und gefühlsmäßig einstellt. Das Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik fördert eine Dissertation, die sich der pädagogischen Intuition widmet. Im Gespräch mit Shozan Shimoda, Promovend an der Universität Rostock, und seinem Promotionsbetreuer Prof. Dr. Wolfgang Nieke befragt Angelika Wiehl die Entstehungsmomente und die erkenntnistheoretische Begründung der pädagogischen Intuition. Shozan Shimoda bezieht in seine Untersuchungen sowohl die philosophischen Standpunkte des westlichen und des waldorfpädagogischen Denkens als auch der japanischen Zen-Philosophie ein.

Wiehl: *Herr Shimoda, Sie sind seit April 2016 Stipendiat des Graduiertenkollegs Waldorfpädagogik. In Ihrer Dissertation bei Prof. Nieke untersuchen Sie die „Pädagogische Intuition“. Wie sind Sie auf dieses Thema gekommen und was ist ihr Forschungsanliegen?*

Shimoda: Von einer einfachen Frage bin ich ausgegangen. Als ich an der Freien Hochschule Stuttgart meine Masterarbeit begann, war ich auf der Suche nach einem Forschungsthema. Zunächst vertiefte ich mich in die „Philosophie der Freiheit“ von Steiner und bemerkte, dass Steiner auf den Intuitionsbegriff einen besonderen Wert legt. Auf ähnliche Weise geschieht es in der ostasiatischen Philosophie, der ich mich durch mein phänomenales Bewusstsein sehr verbunden fühle. Dabei frage ich mich, was Intuition überhaupt ist. Persönlich höre oder verwende ich das Wort „Intuition“ bzw. „intuitiv“ in ganz verschiedenen Situationen, ohne dass ich genau weiß, was dieser Begriff bedeutet.

Im Fortgang meiner Forschungsarbeit bemerke ich, dass dies nicht nur mich betrifft, sondern auch die meisten Pädagogen bzw. Autoren. Bei ihnen kommt nie ein einziger Intuitionsbegriff vor, sondern sie verwenden verschiedene Intuitionsbegriffe, die sogar oft aneinander widersprechen, auch wenn wörtlich von „Intuition“ oder „intuitiv“ gesprochen wird. Einerseits gibt es die Ansicht, es sei für Pädagogen nicht empfehlenswert, der Intuition zu vertrauen; andererseits wird Intuition als ein höchst wirksames Verfahren charakterisiert. Es sollte aber beachtet werden, was in der jeweiligen Gedankenrichtung mit „Intuition“ gemeint ist.

Die oft gestellte Frage, ob Intuition vertrauenswürdig sei oder nicht, halte ich für zu pauschal. Vielmehr geht es darum, welcher Intuition in welcher Situation vertraut werden kann. An diese Frage anschließend untersuche ich auch, wie die Intuitionsfähigkeit ausgebildet werden kann.

Wiehl: *Herr Nieke, über die pädagogische Intuition liegt eine umfangreiche Arbeit von Daniel Eggenberger vor, der philosophische, psychologische und pädagogische Theorien auslotet. Welche Grundlagen können daraus für eine weitere Forschungsarbeit gewonnen werden?*

Nieke: Die Dissertation des Schweizer Eggenberger klingt vom Titel her zwar einschlägig für unsere Thematik, ist jedoch ein umfangreiches Werk, das einen sehr weiten und damit kaum brauchbaren Intuitionsbegriff verwendet, der nicht begründet wird. Das Buch wurde in der Bildungswissenschaft so gut wie nicht rezipiert, vielleicht auch, weil es zu viel Disparates anspricht und in Fragestellung und Methode der Untersuchung nicht recht nachvollziehbar ist. Selbstverständlich wurde es auf Anregungen hin geprüft, aber der gegenwärtige internationale Diskurs zu Intuition in Philosophie und Psychologie bezieht die von Eggenberger herangezogenen Autoren so gut wie nicht ein, sondern folgt ganz anderen Linien theoretischer und empirischer Begründung.

Wiehl: *Wo zeichnen sich die Thematik weiterführende und aktualisierende Fragestellungen ab, denn – davon gehe ich aus – Herr Shozan Shimoda sucht doch nach einem wissenschaftlich zu fassenden Neuansatz?*

Nieke: Ausgangspunkt für die Arbeit ist die Beobachtung, dass in der pädagogischen Praxis ganz selbstverständlich von pädagogischer Intuition die Rede ist: pädagogisches Handeln „aus dem Bauch heraus“, also gerade nicht nach einer rationalen Handlungsplanung, sondern einem Gefühl von unbedingter, aber auch unbegründbarer Richtigkeit geleitet. Dem entspricht aber nichts in der Bildungswissenschaft. Die Thematik wird zwar aufgegriffen, aber mit anderen Konzepten als dem der Intuition, etwa in dem Konzept von Diethelm Wahl für das beobachtete „Handeln unter Druck“. So scheint es an der Zeit, diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis einmal genauer zu untersuchen und danach zu forschen, was es unterschwellig bereits an Erklärungen und Orientierungen für diesen Handlungstyp gibt, ohne dass dies immer mit dem Terminus „Intuition“ verbunden sein muss, der ja in seiner Grundbedeutung einer „Eingebung von außen“ vormodern ist. Dazu ist ein Blick auf die Geschichte der Pädagogik hilfreich, und durch die besondere Kompetenzkonstellation auch ein Blick in außereuropäische Traditionen, in denen so etwas wie Intuition bis heute viel selbstverständlicher ist als im Abendland. Des Weiteren werden die aktuellen psychologischen Konzepte von Intuition als Routinehandeln in Alltagssituationen herangezogen.

Wiehl: *Welchen Stellenwert hat Ihrer Einschätzung nach die Intuition für eine theoretische Rahmung des pädagogischen Handelns?*

Nieke: Der Stellenwert einer präzisen Fassung dessen, was pädagogische Intuition ist und sein könnte, ist in ihrer praktischen Bedeutung vermutlich kaum zu überschätzen; denn der überwiegende Teil professionellen pädagogischen Handelns geschieht in Interaktions- und Kommunikationssituationen – innerhalb, aber vor allem auch neben und außerhalb des Unterrichts –, in denen ständig Unvorhergesehenes und Überraschendes in Sekundenschnelle erfasst und beantwortet werden muss. Das ist nicht durch rationales, vernünftiges Überlegen möglich, sondern nur in einem Modus des Handelns, der schnell, zuverlässig und mit der Bewertung von Richtigkeit versehen ist. Das geschieht in der Praxis so, aber die Alltags-Intuitionen können sehr oft in die Irre gehen und heftige Nebenwirkungen haben. Deshalb kommt es darauf an, diese Praxis so zu schulen, dass sie den Ansprüchen von Professionalität genügt, d.h. nach den Standards der bestmöglichen Welteinsicht geschieht. Das erfordert eine theoretische Analyse und Anleitung auch des schnellen Denkens (fast thinking), wie Daniel Kahneman das nennt und von einem langsamen, nämlich komplexen analysierenden und abwägenden Denken unterscheidet. Dabei ist zu beachten, dass die Übersetzung des englischen „fast“ als schnell hier nur die Zeitdimension anspricht; gemeint ist aber vor allem die Gewissheit und Entschlossenheit, mit der dieses schnelle Denken verbunden ist und Handlungssicherheit gibt.

Wiehl: *Und in wie fern sehen Sie Intuition als eine philosophische oder als eine pädagogische Thematik an?*

Nieke: Die philosophische Dimension des Themas ist erkenntnistheoretischer Art: Neben der analytischen Zugangsweise hat es in der Philosophiegeschichte immer eine Strömung gegeben, welche dem eine unmittelbare Anschauung entgegengesetzt hat. Die heute noch aktuelle und weithin akzeptierte Version davon ist die von Husserl begründete Phänomenologie als voraussetzungslose Wesensschau. Sie ist die Grundlage für die sogenannten qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung, die auch von der Bildungswissenschaft praktiziert werden. Die pädagogische Dimension ist das Handeln unter Druck in einer reflektier- und begründbaren Handlungsroutine, die in der Situation ohne Nachdenken zur Verfügung steht.

Wiehl: *Intuition ist auch ein Alltagsbegriff und wird in der westlichen Philosophie sehr divers diskutiert. Herr Shimoda, wie gestalten sich Ihre Zugangsweisen zum Intuitionsbegriff? Beziehen Sie ihren kulturellen Hintergrund mit ein?*

Shimoda: Mir fällt zunächst auf, dass heute das Wort „Intuition“ recht intuitiv verwendet wird. In der westlichen Philosophie, in verschiedenen Wissenschaften oder in alltäglichen Wortverwendungen kommt das Wort „Intuition“ meist ungeachtet dessen vor, in welchem Verhältnis der jeweilige Intuitionsbegriff zu anderen Begriffen von Intuition und Intuitivem steht. Ich halte es daher für wenig aufschlussreich, wenn man – wie Eggenberger — einfach Begriffe der Intuition von verschiedenen Autoren nebeneinanderstellt. Stattdessen sollten zunächst jene Konzepte der Intuition bearbeitet werden, die sinnvoll miteinander verglichen werden können. Die wichtigsten Begriffe, die ich in meiner Dissertation vergleiche, sind „Intuition als Wiedererkennung“ und „kreative Intuition“.

In den meisten psychologischen Darstellungen herrscht die Meinung, dass Intuition nichts anderes sei als eine vorreflexive oder vorbewusst verlaufende „Wiedererkennung“ – so der amerikanische Intuitionsforscher Gary Klein. Andererseits findet man z.B. bei Steiner oder in der Zen-Philosophie die Auffassung, Intuition sei eine neue, kreative Erfindung von Ideen, die sich durch eine konzentrierende Tätigkeit einstellen und die nicht auf vorläufige Muster reduzierbar sind. Die beiden Auffassungen stimmen aber darin überein, dass Intuition nicht bloß ein „irrationales“ Verfahren ist. Daher behandle ich diese beiden Arten der Intuition nicht als „Entweder-Oder“, sondern als „Sowohl-als-auch“, auch wenn die Waldorfpädagogen meist nur die letzte, also die als rein ideelles und kreatives Denkerlebnis sich einstellende Intuition als solche bezeichnen würden. Man muss genauer untersuchen, warum verschiedene Phänomene als intuitiv bezeichnet werden können.

Wiehl: *Könnten Sie das an einem konkreten Beispiel erläutern?*

Shimoda: In einer pädagogischen Situation wird anschaulich, dass man einerseits fortwährend vorreflexive Intuitionen hat, die den langfristigen Erfolg der pädagogischen Praxis unterstützen, worauf Herr Nieke hingewiesen hat. Jede Situation mit Kindern ist mehr oder weniger neu und unerwartet; aber erfahrene LehrerInnen wissen genau, wo die entscheidende Grenze oder der Moment liegt, den Unterricht mit den Schülern zusammen erfolgreich zu gestalten, auch wenn sie dies nicht verbalisieren oder begründen können. Man sollte dieses Vorgehen nicht unterschätzen.

Ich halte die offene Grundhaltung der kreativen Intuition für die entscheidende Fähigkeit der LehrerInnen. Man erlebt als Lehrer oft Situationen, in denen die geläufigen Mustererfahrungen nicht hilfreich sind. Erfahrene Lehrer haben mir berichtet, dass solchen kritischen Momenten eine kreative Intuition entspringen kann, wenn sie sich auf das gegenwärtige Geschehnis konzentrieren und sich auf ihre Geistesgegenwart verlassen.

Wiehl: *Mir fällt zur Intuition der Berliner Philosoph Dieter Henrich ein, der seit vielen Jahren philosophische Einfälle erforscht, durch die Denker zu einer „Grundeinsicht“ gelangen. Diese enthalten nach Henrich zwei Elemente gemeinsam, mathematisch-logische Gedanken wie bei Archimedes und solche durch religiöse Offenbarungen. Spielen solche Beobachtungen für ihre Intuitionsforschung eine Rolle?*

Nieke: Nein, Henrichs These ist sehr voraussetzungsreich und dürfte nur für die von ihm untersuchten Denker gelten, welche ihr Leben schon von früh an einem großen Generalthema widmeten, wie es etwa für Schopenhauer belegt ist. Die von Henrich untersuchten Denker befanden sich überwiegend außerhalb der empirischen Wissenschaften, also in oder am Rand der Philosophie, in der es um die Schaffung von Gesamtorientierungen, Narrativen geht. Dafür wird dann oft eine Form der Intuition verwendet, die in der aktuellen psychologischen Forschung dazu als Mustererkennung in einer großen Menge von Informationen beschrieben wird.

Wiehl: *Sind Ihnen andere Denker begegnet, die ein spezifisches Intuitionsverständnis haben?*

Shimoda: Hier würde ich gerne einige Autoren nennen, die explizit nicht vom Wort „Intuition“ sprechen, aber in der Intuitionsforschung Beachtung finden sollten. Claus Otto Scharmer, der von Steiner stark beeinflusst

ist, schlägt in seiner bekannten „Theorie U“ eine andere Begrifflichkeit vor: Presencing. Dieser Begriff, in dem zwei Bedeutungen „presence“ und „sensing“ verschmolzen sind, gibt Hinweise für das Verständnis der kreativen Intuition. Bei Presencing geht es darum, in jeder Situation trotz der wiederholten Erfahrungen präsent zu bleiben, damit kreative Ideen geboren werden können, die uns und die Welt innovativ ändern. Ein Manko von Scharmers Ansatz scheint mir, dass er die gewöhnlichen Denk- und Verhaltensweisen nur auf „Downloading“, also auf wiederholte und wiederholbare Verfahren reduziert.

Im Gegensatz dazu bedeutet mir viel, was ostasiatische Philosophen in Bezug auf die Intuition denken. Sie bezeichnen nicht nur die kreative Intuition wie z.B. eine große Erfindung als intuitiv, sondern auch unser gewöhnliches Verhalten wie Gehen, Reden, Trinken, Essen usw. Nishida Kitarō, ein bekannter japanischer Philosoph im 19. und 20. Jahrhundert, sagt, dass man sein gewöhnliches Verhalten als Moment verstehen kann, in dem keine Subjekt-Objekt-Spaltung mehr vorkommt, insofern man geistesgegenwärtig bleiben kann. Auch der Zen-Buddhismus empfiehlt uns, jedes gewöhnliche Verhalten immer wieder neu und achtsam auszuführen, auch wenn man dabei nichts Besonderes oder Neues wie z.B. eine Erfindung erlebt.

Zunächst zeichnen sich drei Arten von Intuition ab: 1. die kreative Intuition, die die Welt und uns gewaltig transformiert. 2. die Intuition, ein schon zur Gewohnheit gewordenes Erlebnis jedes Mal neu zu erleben; 3. die Intuition ohne Achtsamkeit, ohne reines Denken, die nicht mehr Intuition genannt werden kann, sondern als Autopilot zu bezeichnen ist.

Wiehl: *Welche Denkansätze sind für die Erforschung der pädagogischen Intuition ergiebig? Kann das bei aktuellem Stand der Dissertation schon beurteilt werden?*

Nieke: Forschungsarbeiten, wie Dissertationen z.B., sind immer eine Form von Abenteuer. Da wird etwas Neues ausprobiert, in bisher unbekanntem Feld geforscht. Das heißt, die Ergebnisse können erst am Ende des Arbeitsprozesses sichtbar werden. Meist dauert es dann noch einige Jahre, bis die Fachwelt den Ertrag zu schätzen lernt – oder eben auch nicht, weil der Hauptstrom des Denkens und Forschens eine andere Richtung genommen hat oder weil die in einer solchen Arbeit vorgelegte Begründungsargumentation für die vorgestellte These nicht überzeugt. Beides sagt im Übrigen nichts über die Qualität einer Dissertation aus, die sich bei anderer Betrachtung ganz anders darstellen kann.

Wiehl: *An den Studientagen des Graduiertenkollegs werden vor allem auch die Grundlagen der Waldorfpädagogik diskutiert. Der Begriff Intuition ist gerade in der waldorfpädagogischen Praxis geläufig. Welchen Bedeutungsrahmen sehen Sie?*

Shimoda: Zunächst findet man da den wertvollen Intuitionsbegriff von Steiner, der in der Praxis der Waldorfpädagogik belebend wirken kann. Dieser Begriff ist Waldorfpädagogen sehr geläufig, aber gerade deswegen in Gefahr.

Auch in der Waldorfpädagogik können Situationen entstehen, in denen eine anscheinend subjektive Intuition rücksichtslos als eine „echte“ projiziert wird. Dies sollte unbedingt vermieden werden, denn die einfache Aussage „Ich hatte da eine Intuition“ kann dazu führen, dass auf die pädagogische Verantwortung im Umgang mit diesem Wort „Intuition“ verzichtet wird.

Dabei gilt es, mittels selbstkritischer Reflexion oder im Dialog zu prüfen, ob die Aussage „Weil ich eine Intuition hatte, ...“ einer echten Intuition entspricht oder ob sie nur als Ausrede eines Lehrers zu verstehen ist, der seine Handlungsweise nicht anders erklären kann oder will.

Nun sehe ich aber die Vorteile der Waldorfpädagogik als Intuitionspädagogik noch auf einer anderen Ebene. Hier spielt die Freiheit des Lehrers eine besondere Rolle. Denn die festgelegten Lehrpläne oder die ausführlichen Unterrichtsentwürfe können die Intuitionsfähigkeit und deren Ausbildung unterdrücken. In dieser Hinsicht kann man in der Intuitionsforschung ein besonderes Augenmerk auf die Waldorfpädagogik legen.

Wiehl: *Rudolf Steiner hat ja bereits in seinem Frühwerk „Die Philosophie der Freiheit“ von 1894/1918 die Intuition behandelt. Mich beeindruckt beim Studieren dieser Schrift immer wieder erneut, dass ich selber ein erstes rein geistiges Intuitionserlebnis durch die denkende Beobachtung herbeiführen kann. Es ist eine Wesensbegegnung*

im Denken mit mir selbst. Ich erinnere gut, wie ich das in jungen Jahren entdeckt und nie mehr vergessen habe. An einer solchen Intuitionserfahrung ist nicht zu zweifeln. Man hat sie oder nicht. Wie sehen Sie das?

Shimoda: Ja, dies kann man mit dem schon genannten Moment der kreativen Intuition vergleichen, die nicht von einer früheren Mustererfahrung ableitbar ist. Dabei ist man als Denker in dem Sinne tätig, dass man die Sache nicht aus der gewöhnlichen Mustererkennung anschaut, sondern man ist in diesem Moment so präsent, dass man eine neue kreative Idee erleben kann. Das wäre der freie Moment, indem man mit der Sache eins wird. Dies bedeutet zugleich, dass dadurch neue Vorstellungen über Ich und Welt geboren werden können, die vorher nie bekannt und vorhersehbar waren. Mir scheint, dass dieses Erlebnis durch Üben leichter möglich wird, auch wenn man nie weiß, welchem Augenblick eine kreative Intuition entspringen kann.

Wie kann ich so üben, dass ich trotz wiederholter Denktätigkeiten und Erfahrungen in jeder Situation präsent und frei bleiben kann? Dabei ist für mich zweierlei wichtig:

Erstens weicht man möglicherweise in die unfreie Abwesenheit aus, oder – im schlechtesten Fall – bildet man sich sogar ein, dass man eine Intuition hatte.

Zweitens kann man den Moment der Intuition nicht als Endprodukt verstehen, sondern man muss sich immer wieder mutig einstimmen und eine neue Intuition zulassen. Jedes einmalige Erlebnis einer Intuition ist tief berührend. Aber die oben genannte Präsenzerfahrung kann sofort verschwinden und der intuitive Gedanke automatisiert werden, wenn man sich überschätzt und denkt: Ich weiß schon alles, ich brauche mich nicht weiter zu entwickeln. Das birgt die Gefahr einer bloßen Automatisierung in sich. Diese Spannung aushalten zu können, scheint mir eine große Herausforderung, mit der man sich lebenslang auseinandersetzen muss.

Wihl: *Steiner hat ja eine nette Geschichte über das Lehrerverhalten erzählt. Zwei Lehrer sind gut organisiert, sie werten ihre Unterrichtserfahrungen des vergangenen Schuljahrs aus und wissen dann genau, was sie mit den kommenden Klassen vorhaben. Ein dritter Lehrer bereitet sich zwar auch auf das nächste Schuljahr vor, aber er möchte sich offenhalten, seinen Unterricht so einzurichten, wie es die Kinder dann brauchen. Nun könnte man ja interpretieren, dass dieser Lehrer intuitiv das Richtige macht. Das Beispiel wirft aber auch die Frage auf, ob sich eine pädagogische Intuition spontan oder vorbereitet einstellt. Wie sehen Sie das?*

Shimoda: Hier scheint mir der Unterschied in der Art der Vorbereitung dieser Lehrer wichtig zu sein. Zwei Lehrer bereiten sich auf den Unterricht sehr ausführlich vor und wissen schon klar, was sie mit den Schülern tun wollen, auch wenn sie die Schüler noch nicht gesehen haben. Solche genauen Vorstellungen des Unterrichtens können die Intuition unterdrücken. Wie ich aus Ihrer Beschreibung herauslesen kann, hat sich der dritte intuitive Lehrer so auf das nächste Schuljahr vorbereitet, dass er nur die Lernstoffe einstudiert und vertieft, aber mit den konkreten Vorbereitungen auf die einzelnen Unterrichte abwartet, bis er in Kontakt mit Schülern kommt. Die Intuition sollte bei diesem dritten Lehrer leichter entspringen. Hier geht es aber um die Art und Weise der Vorbereitung, also das bedeutet nicht, dass pädagogische Intuitionen nicht in dem Sinne spontan ermöglicht werden können oder dürfen, dass die Lehrer ohne Vorbereitung nur aus ihrem Bauch heraus handeln können.

Wihl: *Wenn ich nun Steiners Intuitionsbegriff aus der „Philosophie der Freiheit“ einbeziehe, liefert er Beurteilungskriterien für Intuitionen im Alltag und in der pädagogischen Handlung?*

Shimoda: Nur indirekt und implizit. Nehmen wir z.B. den Intuitionsbegriff des neunten Kapitels, hier nur die vierte Stufe der Triebfeder. Da charakterisiert Steiner die Intuition als die höchste Stufe, die gleichsam „das begriffliche Denken ohne Rücksicht auf einen bestimmten Wahrnehmungsgehalt“ ist. Entsprechend dieser Beschreibung muss man einen eigenen Weg des intensiven Übens beschreiben, um das Kriterium zu finden, durch welches diese höchste Stufe der Intuition von den Triebfedern der anderen drei Stufen, von Wahrnehmung, Fühlen, Denken bzw. Vorstellen, phänomenal unterschieden werden kann. Darin scheint mir ein Grund zu liegen, warum man so leicht und rücksichtslos sagt: Ich habe eine Intuition!

Aber die „Philosophie der Freiheit“ gibt uns Hinweise darauf, wie wir dieses Kriterium selbst aufbauen können. Ich denke, dass es dabei um die Fähigkeit der Reflexion geht, den Ausnahmezustand zu schaffen,

in dem man den Gedanken, der von einem selbst geschaffen wird, zum Gegenstand der Beobachtung zu machen.

Wiehl: *Per Aahlbom aus Järna/Schweden betreibt seit über 40 Jahren eine Schulung der Intuition für Pädagogen. Seiner Philosophie nach bilden Richtigkeit und Stimmigkeit die Maßgabe „intuitiver Pädagogik“. Nicht das Gut-Vorbereitete, Gekonnte oder Exakte, sondern das Erlebnis der Stimmigkeit ist leitend für das pädagogische Handeln. Damit sollen auch unerwartete und überraschende Situationen greifbar sein. Wie schätzen Sie die Möglichkeiten dieser „intuitive Pädagogik“ ein? Rührt sie nicht aus einem ganz gefühlsbetonten Verständnis von Intuition her?*

Nieke: „Stimmigkeit“ hat eine große Nähe zu Plausibilität. Tatsächlich operiert das Alltagsdenken zentral mit dieser Kategorie zur Bestimmung dessen, was denn wohl wahr sei. Nun lässt sich schnell zeigen, dass plausible Intuitionen in hohem Maße irrtumsanfällig sind, wenn sie allein auf diese Form von „Stimmigkeit“ setzen. Unsere Forschungen werden zeigen, dass pädagogische Intuitionen ganz anders professionell geschult und unterstützt werden können und müssen.

Wiehl: *Intuition beruht auf Selbstbeobachtung und kann erkenntnistheoretisch gefasst werden. Wie können diese beiden Ebenen in Übereinstimmung gebracht werden oder bleibt es doch bei der Unterscheidung von subjektiven Erlebnissen und wissenschaftlich plausiblen Erklärungen?*

Nieke: Intuition ist etwas anderes als Selbstbeobachtung. Sie richtet sich immer auf die Welt, achtet dabei aber auch auf die begleitende Gefühlslage dieser momentanen Ausrichtung. Eben darin unterscheidet sie sich von rational-analytischen Verfahren einer abstrahierend-mathematisierenden Weltbeschreibung, die gegenwärtig wieder einmal auch in der Bildungswissenschaft tonangebend werden, indem der Mensch als Naturwesen naturwissenschaftlich modelliert wird. Die aktuelle Psychologie und Kulturwissenschaft weiß jedoch von der Relevanz der Gefühle auch für eine erfolgreiche Welterkenntnis und Weltorientierung und sucht dieses Verhältnis mit Kategorien zu fassen, die das Spezifische des Menschen im Vergleich zu allen anderen Tieren sichtbar werden lassen.

Wiehl: *Am Ende dieses Gesprächs ist das Forschungsfeld „pädagogische Intuition“ sicher nicht unter allen Aspekten bedacht. Könnten Sie noch den einen oder anderen Gedanken zur Intuition ergänzen, den Sie für wichtig erachten, weil er z.B. eine neue Sicht auf die Pädagogik in Theorie und Praxis eröffnet?*

Shimoda: Ausblickend möchte ich sagen, dass es zwar wichtig, aber nur ein Anfang ist, die Intuition entsprechend zu konzeptualisieren und nach ihrer Bildungsmöglichkeit zu fragen. Es wäre entscheidend, dass die Erziehungswissenschaft und die pädagogischen Einrichtungen sich zukünftig gemeinsam darum bemühen, neue Ansätze zu finden, damit Lehrer ihre Intuitivfähigkeit ausbilden können. Durch meine Forschungsarbeit werfe ich mehr Fragen auf, als ich Antworten geben kann. Wie kann man in der Schule einen „feedback-loop“ in der Teamarbeit oder Ähnlichem gestalten, um Intuition in der Praxis belebend und wirksam werden zu lassen? Schließlich denke ich, dass die waldorfpädagogischen Ansätze wertvolle Beiträge dazu geben können.

Wiehl: *Ich bedanke mich für das Gespräch.*

Literatur

- Ahlbom, Pär: *Intuitive Pädagogik*; online unter: www.intuitive-paedagogik.de/intuitive.paedagogik.de.htm
- Eggenberger, Daniel (1998): *Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie. Die Bedeutung der Intuition für das Ausüben pädagogischer Tätigkeit*. Bern: Haupt.
- Henrich, Dieter (2010): Die Sekundenphilosophie. Ein Gespräch. In: *Zeitschrift für Ideengeschichte*. H. IV/3, Herbst 2010, S. 5-21.
- Kahneman, Daniel (2011): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Klein, Gary (2004): *The Power of Intuition: How to Use Your Gut Feelings to Make Better Decisions at Work*. New York: Crown Business.
- Nishida, Kitarō (1993): *Über das Gute. Eine Philosophie der reinen Erfahrung*. Aus dem Japanischen übersetzt und eingeleitet von Peter Pörtner. Frankfurt a. M.: Insel Verlag
- Scharmer, Claus Otto (2011): *Theorie U*. Heidelberg: Carl Auer.
- Steiner, Rudolf (GA 4) (2015): *Die Philosophie der Freiheit. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode (1894/1918)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (GA 166) (1982): *Notwendigkeit und Freizeit im Weltgeschehen und im menschlichen Handeln (1916)*. 3. Auflage, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 60-81.
- Suzuki, Daisetz Teitaro (1994): *Zen und die Kultur Japans. Der Geist des Zen in Dichtung und Malerei, Theater, Tee-Weg, Garten- und Baukunst, Philosophie und den Kampfkünsten Japans*. Bern, München, Wien: Otto Wilhelm Barth.
- Suzuki, Daisetz Teitaro (2006): *Zen Buddhism. Selected Writings of D. T. Suzuki*. Edited by William Barrett. Doubleday, New York: Three Leaves Press.
- Wahl, Diethelm (1991): *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

“Pedagogical Intuition” – a post-graduate research project of the Dept. of Waldorf Education, University of Rostock

Dr. Angelika Wiehl in conversation with Prof. Dr. Wolfgang Nieke, University of Rostock, and Shozan Shimoda, a post-graduate scholar of the dept. of Waldorf Education

Intuition is something that figures large in education. It is not always clear, however, whether it is the result of a conscious act of perception and cognition, or a more or less unconscious feeling that happens in the heat of the pedagogical moment. Pedagogical intuition is currently the subject of the doctoral dissertation of Shozan Shimoda, sponsored by the dept. of Waldorf Education, University of Rostock. In conversation with him, and with his supervisor, Prof. Dr. Wolfgang Nieke, Angelika Wiehl here inquires into the sources and epistemological basis of pedagogical intuition. In his research Shozan Shimoda has incorporated elements of Japanese Zen philosophy in addition to the perspectives of Western philosophy and Waldorf education.

Wiehl: *Mr Shimoda, since April 2016 you have been a post-graduate research scholar at the dept. of Waldorf Education, doing a dissertation on “Pedagogical Intuition” under Prof Nieke. How did you arrive at this topic, and what is the aim of your research?*

Shimoda: I began with a simple question. It arose when I was starting my masters thesis at the Freie Hochschule in Stuttgart and was looking for a research topic. I began by studying Steiner’s “Philosophy of Freedom” and saw what a high value he placed upon the concept of intuition. The same goes for east-Asian philosophy, which lives very strongly in my normal experience of the world. This led me to ask what, in fact, intuition is. I personally use or hear the word “intuition” or “intuitive” being used in a whole range of different situations, without any real clue as to what this concept actually means.

In the course of my research I have found that this does not only apply to me, but to most people writing about education. They do not use just one, but a variety of intuition concepts – the same words, “intuition” or “intuitive”, are used with different, often contradictory, meanings. On the one hand, there is the opinion that it is not a good idea for educators to trust intuition; on the other hand, it is characterised as a highly effective line of action. The point, of course, is what is meant by “intuition” in each case?

The oft-posed question as to whether intuition can be trusted is, to my mind, too much of a generalisation. It’s more a question of *which* intuition is to be relied on in *which* situation. Leading on from this question, I also consider how the faculty of intuition can be trained.

Wiehl: *Prof Nieke, Daniel Eggenberger has already written a comprehensive work, which sounds out a full range of philosophical, psychological and pedagogical theories on the subject of pedagogical intuition. Does this provide a useful platform for further research?*

Nieke: The title of the Swiss Eggenberger’s dissertation sounds as if it would be extremely relevant to our purposes, but in spite of its comprehensiveness it uses a very broad and thus scarcely practicable concept of intuition, which is not given any secure underpinnings. The Book was more or less rejected by educational

academics, perhaps also because it tries to deal with too many disparate themes and is structurally somewhat unclear in terms of method and formulation of the problem. Obviously we checked it out for what leads it might give, but the current international discourse on the philosophy and psychology of intuition does not set much store by the authors Eggenberger bases his work on. Rather it establishes itself along quite different theoretical and empirical lines.

Wiehl: Where then are these relevant and fruitful lines of enquiry to be found, for I assume Mr Shozan Shimoda is looking for a new approach that can be formulated scientifically.

Nieke: He starts from the observation that in the classroom context it is the most natural thing in the world to speak of pedagogical intuition: an action derived not from any kind of rational planning, but from a “gut feeling”, a feeling of being unconditionally, but also inexplicably, right. There is nothing in educational science that can account for this. It does come up for discussion, but in connection with concepts other than intuition, as, for instance, in Diethelm Wahl’s attempt to account for the well-known phenomenon of “action under pressure”. Thus it would seem that the moment has come to investigate this discrepancy between theory and practice more exactly, and then to look at what tacit assumptions already exist in the way of explanations for this mode of action, without necessarily always associating them with the term intuition, which, in its original meaning of something “inserted from outside”, is decidedly pre-modern. In addition, it would be helpful to cast an eye over the history of education, and, in view of the special area of competence we have at our disposal here, to include a consideration of extra-European traditions, where such things as intuition are still much better known than in the West. Further aspects will include an appraisal of the modern psychological conception of intuition as routine action in every-day situations.

Wiehl: *What importance, in your estimation, does intuition have for the theory of pedagogical action as a whole?*

Nieke: The importance of a precise formulation of what pedagogical intuition is can scarcely be over-estimated in its practical significance, for the bulk of professional pedagogical action takes place in communicative interactions within teaching situations, but chiefly also as offshoots of the actual lesson, and also outside the classroom. Here the unforeseen and surprising must constantly be grasped and answered with split-second timing. This cannot be done by thinking something through in rational terms, but only through a mode of action which is fast, reliable and felt to be right. That is the way it happens in practice, but these every-day intuitions can often be off the mark and have serious side-effects. This is why this faculty needs to be trained such that it meets the standards of professionalism, i.e. occurs according to the standards of an optimal view of the world. This requires a theoretical analysis of, and guidance in, *fast thinking*, as Daniel Kahnemann calls it, thus distinguishing it from slow, in other words, complex analytical and deliberative thinking. It should be noted here that translating the English word “fast” with “schnell” only addresses the time-dimension; above all, however, what is meant is the certainty and decisiveness which this fast thinking implies and the security it gives to action.

Wiehl: *And to what extent do you view intuition as a philosophical or as a pedagogical matter?*

Nieke: The philosophical dimension of this subject is of an epistemological nature: as well as the analytical approach there has always been in the history of philosophy an opposing stream that has upheld the value of immediate perceptual experience. The version of this still widely accepted today is Husserl’s well-substantiated idea of phenomenology as the unconditional perception of being. This is the foundation for the so-called qualitative methods in empirical social research, which are also practised by educational science. For our purposes the pedagogical dimension is the ability to act under pressure by means of a routine which can be reflected upon and rationally accounted for, but which in the actual situation is available without thinking.

Wiehl: *Intuition is also an every-day concept, and has been discussed in Western philosophy in many different ways. Mr Shimoda, what lines of approach have you found to the concept of intuition? Have you incorporated your own cultural background into the process?*

Shimoda: The first thing that strikes me is that nowadays the word “intuition” is used rather intuitively! In Western philosophy, in various sciences or in every-day speech the word “intuition” occurs mostly with no regard to how its particular use relates to other ideas of intuition or the intuitive. I feel, therefore, that it is not

very illuminating to simply place concepts of intuition from a range of different authors beside each other as Eggenberger does. Instead these various concepts should be sorted in terms of their comparability. The most important of these – which I compare in my dissertation – are “intuition as recognition” and “creative intuition”. Psychology tends for the most part to view intuition as nothing other than an instance of pre-reflective or pre-consciously acting “recognition” – this is the opinion of the American intuition researcher, Gary Klein. By contrast, one finds – for instance, with Steiner or in Zen philosophy – the conception of intuition as a new, creative inventing of ideas, which arise through concentrated mental activity and cannot be reduced to antecedent patterns. Both these interpretations, however, are in agreement that intuition is not merely the occurrence of something “irrational”. For this reason I treat both these notions of intuition not as “either-or”, but as “both-and”, even though Waldorf thinking tends towards the latter, in other words, designating intuition as a purely ideal and creative thought experience. We need to look more closely into why different phenomena can be designated as intuitive.

Wiehl: Could you illustrate this with a concrete example?

Shimoda: In a teaching situation it is readily apparent that pre-reflective intuitions are constantly in play and that they contribute to pedagogical success in the long term – Prof Nieke referred to this. Every situation involving children is more or less new and unexpected; but experienced teachers know precisely how to identify the crucial dividing line or decisive moment that will meet the children and make a success of the lesson, even though they cannot verbalise or explain this. We should not underestimate this process.

I consider this fundamental openness of creative intuition as the most essential ability for a teacher to have. As a teacher one often finds oneself in situations, in which the normal patterns of experience are not much help. Experienced teachers have told me that it is out of such critical moments that a creative intuition can arise if they concentrate on the actual event before them and rely on their own presence of mind.

Wiehl: In connection with intuition I am reminded of the philosopher, Dieter Heinrich, who for many years has been researching how philosophers suddenly get ideas that lead to some “fundamental insight”. These, according to Heinrich, have two common features: they can be mathematical-logical, as in the case of Archimedes, or take the form of religious revelations. Do observations like this play any part in your research?

Nieke: No, Heinrich’s thesis is heavily laden with pre-suppositions, and can only be applicable to the thinkers he investigated, all of whom from early on had dedicated their lives to some great general theme, as has been shown, say, for Schopenhauer. The philosophers he studied were mostly figures who operated outside the realm of empirical science, in other words, at the edge of philosophy, where the main aim is the creation of a narrative “theory of everything”. To this end a form of intuition was used that is described in modern psychology as pattern recognition within large volumes of information.

Wiehl: Have you come across other thinkers, who have a specific understanding of intuition?

Shimoda: Here I would like to name a few authors, who, while they do not speak explicitly of “intuition”, nonetheless deserve a place in intuition research. In his well-known book, “Theory U”, Claus Otto Scharmer, who has been strongly influenced by Steiner, offers a different term: presencing. This concept, in that two meanings – “presence” and “sensing” – are merged in it, gives us clear pointers to an understanding of creative intuition. Presencing involves remaining fully present in every situation no matter how familiar it is. In this way creative ideas that bring innovative change to ourselves and the world can be born. One shortcoming of Scharmer’s work seems to me to be the fact that he reduces ordinary modes of thinking and behaviour to “downloading”, in other words, to repeated and repeatable processes.

In contrast to this, what oriental philosophers have to say about intuition is to me highly significant. They designate as intuitive not only creative events like, for example, a great invention, but also our normal behaviour, such as walking, speaking, drinking, eating etc. Nishida Kitarō, a well-known Japanese philosopher of the 19th and 20th century, says that, insofar as we sustain our attentive awareness of our present situation, normal behaviour can be understood as a moment in which there is no longer a split between subject and

object. Zen Buddhism also enjoins us to be newly mindful of every habitual act, even when we do not experience anything special or new about it.

Three types of intuition have been initially identified: 1. Creative intuition, which transforms both the world and ourselves; 2. intuition as a habitualised experience which is renewed each time it is re-experienced; 3. intuition as an event happening below the level of attention and pure thought – it can no longer be called intuition, but something more like “autopilot”.

Wiehl: *What modes of thought have you found to be fruitful for the investigation of pedagogical intuition? At the current stage of the dissertation are you in a position to say something about this?*

Nieke: Research projects such as dissertations are always an adventure. Something new is being tried out, explorations into unknown territory. This means that the results can only become visible at the end of the process. Then it is likely to be several years before the academic world learns to appreciate the findings – or not, on account of the intellectual stream taking research in a different direction, or because the argumentation upon which the project’s thesis was built was found to be unconvincing. Neither of these two possibilities necessarily reflects the quality of the dissertation, which, from a different perspective, can appear in an entirely different light.

Wiehl: *In the courses of this graduate college the main focus is on discussing the foundations of Waldorf education. In Waldorf educational practice intuition is a widely used concept. What interpretational framework would you give it?*

Shimoda: Well, there is, of course, Steiner’s valuable concept of intuition, which is very much part of the life of educational practice in Waldorf schools. It is widely used by Waldorf teachers, and for that very reason presents a danger.

Even in Waldorf schools situations can arise in which an evidently subjective intuition is carelessly projected as a “genuine” one. This should be avoided at all costs, for simply saying “I had an intuition” could imply that the word “intuition” is just being used as a way of avoiding pedagogical responsibility.

It is important here to assess, by means of self-critical reflection or dialogue, whether the statement “because I had an intuition ...” refers to the genuine article, or is just an excuse on the part of the teacher, because he can’t explain his action in any other way.

For me, however, the advantages of Waldorf education as the pedagogy of intuition, can be viewed on another level. Here the freedom of the teacher is especially important. For fixed curricula or overly detailed lesson plans can suppress the faculty of intuition and the possibility of learning it. In this regard one can draw attention to the special place Waldorf education has in intuition research.

Wiehl: *In his early work, “The Philosophy of Freedom” (1894/1918), Rudolf Steiner tackled the subject of intuition. Every time I read this book I am always profoundly impressed by the fact that I can call forth a unique, purely spiritual intuition experience through an act of cognitive perception. It is a noetic encounter with myself as a being. I have a vivid memory of discovering this in my youth, and I have never forgotten it. Such an experience of intuition is not open to doubt. Either you have it or you haven’t. How do you see this?*

Shimoda: Yes, this can be compared to the previously mentioned moment of creative intuition, which cannot be derived from any earlier pattern of experience. Here the act of thinking is such that its object has nothing to do with accustomed pattern recognition, rather one is so present in the moment that a new creative idea can be experienced. This could be called the moment of freedom, in that it is a state of oneness. At the same time this means that new, previously unknown and unforeseen images of self and world can be born. It seems to me that through practice this experience could be made more easily achievable, even though we can never know which moment will produce a creative intuition.

What method can I employ to ensure that in spite of repetitive thoughts and experiences I remain present and open in every situation? Here I see two important things: firstly, it might happen that we veer off into unfree absence, or, at worst, we delude ourselves that we have had an intuition. Secondly, we cannot

assume that there is anything final about the moment of intuition, but must courageously set ourselves again and again to be open to new ones. Every unique experience of intuition in action is deeply moving. But the above-mentioned experience of presence can immediately disappear, and the intuitive thought become “automatised” if we become complacent and think: I know everything already, I don’t need to develop myself any further. This danger of “automatisation” is ever-present. To be able to endure this tension seems to me to be a great and life-long challenge.

Wiehl: *Steiner tells a cute little story about how to behave as a teacher. Two teachers are very well organised; they review their previous year’s experience of teaching and on this basis have worked out exactly what they will do with their classes in the coming year. A third teacher is also preparing himself for the coming year, but would like to stay open so that he can gear his teaching to what the children need. Now, we could say that this third teacher has got things intuitively right. The example, however, brings up the question of whether pedagogical intuition is spontaneous or can be prepared for. What do you think?*

Shimoda: The important thing here, it seems to me, is the difference in the way these teachers prepared themselves. Two teachers prepare their lessons very thoroughly and have a very clear idea of what they want to do with the students, even though they haven’t seen them yet. Such exact ideas of what to teach can suppress intuition. As far as I understand your description, the third teacher is the intuitive one. He prepared himself only by immersing himself in the material, but held back on the concrete individual lesson preparations until he came into actual contact with the students. Intuition has more chance of coming into play with this third teacher. Here I have been singling out a certain kind of preparation, but that does not mean that the teachers who prepared in the other way would not be capable of pedagogical intuition in the spontaneous sense, or that they would only be able to act upon “gut feelings”.

Wiehl: *If I may bring in Steiner’s intuition concept from the “Philosophy of Freedom” here, does he provide criteria for judging intuitions occurring in every-day school-life?*

Shimoda: Only by implication. Let’s take, for example, the concept of intuition found in the ninth chapter, where it only appears as the fourth level of cognitive motivation. Here Steiner characterises intuition as the highest level, which is, as it were, “conceptual thinking with no relation to any object of perception”. In order to find, in terms of this description, the criterion by which intuition, this highest level, can be phenomenally distinguished from the other three levels of motivation – perception, feeling, thinking – would entail embarking upon a path of intense mental training. This seems to me to be a reason why people say so easily and carelessly: I’ve had an intuition!

But “the Philosophy of Freedom” gives us indications as to how we can arrive at the criterion ourselves. I think this has very much to do with the faculty of reflection, by which we create the exceptional state in which we succeed in making our own thinking the object of our observation.

Wiehl: *For over 40 years. Per Ahlbom from Järna, Sweden, has been running a training in intuition for teachers. According to his philosophy, the yardsticks of “intuitive pedagogy” are elegant fit and aptness. The main thing in teaching is not to be well-prepared, accomplished or exact, but the experience of aptness, of having found what fits. This is also what enables us to come to grips with unexpected and surprising situations. How do you rate the potential of this kind of “intuitive pedagogy”? Does it not stem from an understanding of intuition based more on feeling?*

Nieke: “Aptness” is very closely related to plausibility. This mental category is actually central to every-day thinking for the determination of what is true. It can easily be shown that plausible intuitions are very prone to error, when they rely solely upon this form of “aptness”. Our research will show that pedagogical intuition can and must be schooled and supported in a very different way.

Wiehl: *Intuition rests upon self-observation and can be grasped in epistemological terms. How can these two levels be brought into accord, or must we content ourselves with a distinction between subjective experiences and plausible scientific explanations?*

Nieke: Intuition is something different from self-observation. It is always directed towards the world, but at the same time is aware of the feeling accompanying the particular moment of attention. It is precisely in this that it distinguishes itself from the rational and analytical procedures of an abstract, mathematical description of the world, which currently is once again setting the tone of educational theory, in that the human being is modelled scientifically as an exclusively natural entity. Modern psychology and cultural science are, of course, aware of the relevance of feelings as integral to any kind of valid worldview, and in this connection are trying to find categories that bring into focus the specifically human in comparison to all other animals.

Wiehl: *In nearing the end of this conversation, we have certainly not covered every aspect of the field of “pedagogical intuition research”. Could you perhaps add a few further thoughts on intuition, that you consider important – for instance, because they shed new light upon the theory and practice of education?*

Shimoda: Looking forward, I would like to say that it is, of course, important to undertake the conceptualisation of intuition and to envisage ways in which it could be schooled, but this is only a beginning. It is essential that educational science and pedagogical institutions strive in the future to find new approaches to developing the faculty of intuition in teachers. In my research project I pose more questions than I have answers for. In school how can one, say, design a “feedback loop” in the course of teamwork in such a way that intuition becomes practically effective and enlivening? Finally I would like to say that I think Waldorf methods can make a valuable contribution here.

Wiehl: *Thank you for talking to me.*

Literature

- Ahlbom, Pär: *Intuitive Pädagogik*; online unter: www.intuitive-paedagogik.de/intuitive.paedagogik.de.htm
- Eggenberger, Daniel (1998): *Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie. Die Bedeutung der Intuition für das Ausüben pädagogischer Tätigkeit*. Bern: Haupt.
- Henrich, Dieter (2010): Die Sekundenphilosophie. Ein Gespräch. In: *Zeitschrift für Ideengeschichte*. H. IV/3, Herbst 2010, S. 5-21.
- Kahneman, Daniel (2011): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Klein, Gary (2004): *The Power of Intuition: How to Use Your Gut Feelings to Make Better Decisions at Work*. New York: Crown Business.
- Nishida, Kitarō (1993): *Über das Gute. Eine Philosophie der reinen Erfahrung*. Aus dem Japanischen übersetzt und eingeleitet von Peter Pörtner. Frankfurt a. M.: Insel Verlag
- Scharmer, Claus Otto (2011): *Theorie U*. Heidelberg: Carl Auer.
- Steiner, Rudolf (GA 4) (2015): *Die Philosophie der Freiheit. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode* (1894/1918). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (GA 166) (1982): *Notwendigkeit und Freizeit im Weltgeschehen und im menschlichen Handeln* (1916). 3. Auflage, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 60-81.
- Suzuki, Daisetz Teitaro (1994): *Zen und die Kultur Japans. Der Geist des Zen in Dichtung und Malerei, Theater, Tee-Weg, Garten- und Baukunst, Philosophie und den Kampfkünsten Japans*. Bern, München, Wien: Otto Wilhelm Barth.
- Suzuki, Daisetz Teitaro (2006): *Zen Buddhism. Selected Writings of D. T. Suzuki*. Edited by William Barrett. Doubleday, New York: Three Leaves Press.
- Wahl, Diethelm (1991): *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Rezension / Book review

Johannes Kiersch

Philip Kovce:

Götterdämmerung. Rudolf Steiners Initialphilosophie.

Berlin: Edition Immanente, 2014. 101 Seiten, Euro 9,80. Heidelberg: Menon Verlag. (2015).

Ein neuerer Bericht über den Stand der Forschung zum Begriff der Intuition zeigt eine erstaunliche Ausweitung des wissenschaftlichen Interesses. In den siebziger Jahren taucht das Thema weltweit in 150 Beiträgen auf, in den Jahren 2001 bis 2010 steigt die Zahl der einschlägigen Publikationen auf 1.174 (Sinclair, 2011). Man wird annehmen dürfen, dass sich darin eine Reaktion auf den Druck des Planens und Evaluierens zu zeigen beginnt, den gegenwärtig die reduktionistischen Leitbilder einer verfehlten Bildungspolitik auf alle pädagogischen Arbeitsfelder ausüben. Zum ganz überwiegenden Teil deuten aber die neueren Arbeiten das Phänomen der Intuition nur als Ergebnis ins Halb- oder Unbewusste abgesunkener Wahrnehmungs- und Handlungsroutinen. So gut wie niemand hat bisher bemerkt, dass die produktivsten Eingebungen gerade im Bereich der Pädagogik sich nicht auf Geschehnisse in der Vergangenheit zurückführen lassen, dass sie vielmehr etwas gänzlich Neues zur Welt bringen.

Angesichts dieser Situation sei hier auf eine Publikation hingewiesen, die das philosophische Frühwerk Rudolf Steiners in provokativ neuer Weise beleuchtet: ein unscheinbares Bändchen, das es in sich hat. Philip Kovce, der am Basler Philosophicum forscht, will den Begründer der Anthroposophie nicht primär als philosophischen Lehrer vorstellen, dessen Ideen den folgsamen Schüler zuverlässig zur Freiheit führen, sondern als einen Inaugurator von individuellen Anfängen. Steiners „Philosophie der Freiheit“ soll kein „Lehrstück“ sein, sondern eine „Initialphilosophie“, ein Anstoß für individuelle

Sucher. „Denn kein abstraktes, nur ein reales Ich ist je in der Lage, den Anfang als singuläre primärphilosophische Operation zu vollbringen.“¹ Deshalb blickt Kovce auf das Frühwerk Steiners gewissermaßen aus der Perspektive eines jugendlichen Weltentdeckers, der die philosophischen und religiösen Systeme der Tradition als obsolet empfindet (daher der Titel „Götterdämmerung“) und die Anregungen Steiners so naiv wie nur möglich auffasst, und zwar in dreifacher Hinsicht: als „Graswurzel-“, als „Rendezvous-“ und als „Rucksackphilosophie“, also gänzlich bildungsfern, aber im Gespräch mit anderen Wanderern und unbelastet auf eigenen Wegen.

Wie produktiv diese Sichtweise ist, zeigt sich an dem viel zu wenig bekannten Begriff der „Schöpfung aus dem Nichts“, den Steiner ins Gespräch gebracht hat, während er die Arbeit an seiner „Geheimwissenschaft im Umriss“ abschloss (Vortrag vom 17. Juni 1909). Anthroposophie als „Lehrstück“ war mit dieser umfassenden Kosmologie und Weltgeschichte zur Vollendung gelangt. Zwei Jahre später wird im „Bologna-Vortrag“ vor fachphilosophischem Publikum die wissenschaftstheoretische Begründung des großen Werkes nachgeliefert. Wenige Monate

1. Vgl. hierzu Rudolf Steiner: Das integrale Ich. Der Egoismus in der Philosophie. Herausgegeben und eingeleitet von Daniel Baumgartner. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 2009, S. 97. Steiner betont dort, „dass mit dem Ich nur das leibhaftige, reale Ich des Einzelnen und nicht ein allgemeines, von diesem abgezogenes gemeint sein kann“. Diese brisante Formulierung wurde, wie Karen Swassjan entdeckt hat, bei der Neupublikation im Jahre 1939 von der Herausgeberin weggelassen.

später erfolgt mit der „Stiftung“ einer „Gesellschaft für theosophische Art und Kunst“ ein Versuch, unter völligem Verzicht auf Lehrautorität einen Kreis von Schülern zur Tätigkeit aus eigener Initiative zu motivieren (R. Schmidt, 2012.). Auch wenn dieser Versuch zunächst scheitert: Steiner verfolgt seinen Impuls weiter und bringt ihn schließlich im Laufe seines letzten Arbeitsjahres zur Kulmination mit dem Sozialmodell seiner „Freien Hochschule für Geisteswissenschaft“ (Kiersch, 2012).

Wer diese zielstrebige Reihe von Anläufen verfolgt, wird darauf aufmerksam, wie Steiner den noch sehr abstrakten Intuitionsbegriff seiner frühen Jahre in der Neubearbeitung seiner „Philosophie der Freiheit“ von 1918 lebensgemäß konkretisiert und dabei deutlich zeigt, dass es bei seiner Ethik nicht nur um ein saloppes „Leben und Leben-lassen“ geht, wie er in der ersten Auflage geschrieben hatte, sondern um ein „Leben in der Liebe zum Handeln“ und ein „Leben-lassen im Verständnis des fremden Wollens“, also um sozial aktive Toleranz und Gesprächsfähigkeit im Sinne von Kovces „Rendezvousphilosophie“ (Rudolf Steiner: Schriften – Kritische Ausgabe. Hg. von C. Clement. Bd. II, 2016). Zugleich wird dabei sichtbar, dass es in der Anthroposophie nicht nur um das hohe Ziel einer Intuition als der dritten Stufe eines Einweihungsweges, um Erkenntnis als mystische Wesensverschmelzung geht, sondern zugleich auf ein Aufmerksamwerden auf all die kleinen Intuitionen des Alltags, mit denen wir von früh bis spät beschenkt werden, die wir aber gewöhnlich verschlafen oder nicht aufzugreifen wagen. Steiner vergleicht sie mit „Perlen“, die wir, wie die Hühner, achtlos am Weg liegen lassen (Vortrag vom 29. Mai 1913). Im Jahre 1923, wenige Monate vor der Neubegründung der Anthroposophischen Gesellschaft, weist er auf die Doppeldeutigkeit des Wortes „Intuition“ hin. Dieses werde mit Recht auch im alltäglichen Sinne gebraucht, weil „die höchste Erkenntnis

über das geistige Leben für das sittliche Gebiet bis in das einfachste, ja primitivste Menschengemüt herunterkommen muss“ (Fragenbeantwortung in Penmaenmawr am 20. August 1923).

Kovces „Götterdämmerung“ mit ihrem Ansatz von unten, von den „Graswurzeln“ des Erkennens her, erscheint im Lichte dieser Hinweise Steiners als ein höchst aktuelles Plädoyer für eine Neufassung des anthroposophischen Intuitionsbegriffs, die Steiners „Leben in der Liebe zum Handeln“ konkret beflügeln könnte, für die pädagogische Praxis ebenso wie für deren philosophische Fundierung. Viel zu sehr werden heute die künftigen Lehrer und Erzieher durch Ausbilder und Berater dazu gedrängt, nachzuahmen, was ihnen die Tradition oder irgendeine abstrakte Vorschrift nahelegt, auch im Bereich der Waldorfpädagogik. Das könnte sich ändern, wenn eigenverantwortliche Praxis mehr als bisher durch energisches Vertrauen auf persönliche Intuitionen getragen wäre, auf individuelles Schöpfen aus dem Nichts. Dafür ist Kovces Schrift ein viel versprechendes Startsignal.

Einleitend schreibt Philip Kovce: „Rudolf Steiners Freiheitsphilosophie ist nichts für Fortgeschrittene. Sie ist etwas für Anfänger.“. Das hindert ihn nicht, im Anmerkungsapparat seines Büchleins ein ziemlich umfassendes, kompaktes Kompendium aller bisherigen Forschungsbemühungen zur „Philosophie der Freiheit“ und den verwandten Schriften Steiners unaufdringlich mitzuliefern. Wer wissen will, wie die Denkanstöße des Frühwerks von Schülern Steiners aufgegriffen, verfeinert, genauer begründet und diskutiert wurden, ist mit diesen informativen Fußnoten bestens bedient. Für jugendliche Leser – und nicht nur solche, die bei anthroposophischen Ausbildungsstätten eingeschrieben sind – ist das anregende Werk deshalb auch ein solider Studienführer im hergebrachten Sinn.

Rezension / Book review

Norman Skillen

Jennifer Gidley :

Postformal Education – a philosophy for complex futures.
Springer International Publishing, Switzerland, 2016

“Unless we resolve to rehumanise education so its core purpose becomes once again to develop whole human beings who care, who ... respect life, who exercise wisdom and who have the courage to voice their truths to those who would corrupt our futures, then we should forget about the whole idea of education altogether.”

So says Jennifer Gidley in the summary epilogue to this remarkable book. This quotation, quite apart from its passionate advocacy of educational reform, gives ample expression to the breadth of the author’s frame of reference. Here is someone who is aware of the noble heritage of education and is equally full of enthusiasm for the tremendous future potential it harbours. We can also hear that this is a radical voice.

The book delivers on all these counts. Anyone who opens it will be entering a multi-perspectival mindscape, a sweeping panorama of the post-formal in all its guises. This could quickly become an academic labyrinth, were it not for the guiding intelligence of the author. Rarely have I come across a book with such a copious scope of reference. The range of material that Jennifer Gidley has marshalled and organised into this book is positively breathtaking, sometimes totally overwhelming. There are sections where she plies the reader with reference after reference, perspective on perspective, until the mind (or, at any rate, this mind) reels with alternatives. But she also has an extraordinary facility for pulling all these threads together and setting them in an ordered context.

This contrast between such far-reaching breadth of multi-perspectival detail and the need to know what it means in practical terms and where it is going sets up a tension that persists all the way through. This is the tension between map and territory. Now, we all know that “the map is not the territory”, and so – with her years of hands-on experience – does Jennifer Gidley, but her urgent awareness of all the avenues that are currently opening up in education has led her to devote quite a bit of this book to a mapping exercise. Considering the multi-dimensional implications of post-formal thinking, this decision on her part is fully justified. In doing so she manages to clarify the main features of post-formal consciousness, and makes it abundantly clear just how future-oriented they are. She also shows how they are characteristic of certain modern thinkers who have not hitherto enjoyed much attention, let alone high regard, in the context of traditional formal academic thinking. There are three of these in particular whom she places at the philosophical heart of all her deliberations. They are Rudolf Steiner, Jean Gebser and Ken Wilber. I will return to this point later.

As it proceeds, the book alternates between pure mapping and entering various theoretical and practical territories. Mapping pre-dominates in the early chapters, gradually giving way to more and more “territory”, and this is an exhilarating process, even if occasionally one expects to be entering a concrete territory and finds oneself still in a map. But I don’t wish to press this analogy too far.

If you are looking for a book which gives as thorough a survey of the global educational landscape as could be wished for, you need look no further. Jennifer Gidley can point you in whatever direction you wish to go, but she also takes you on her own direction. It is actually impossible for a review to do justice to the way she does this. The scope of her research is awe-inspiring, and she has a highly developed ability to perceive trends and relationships where others have remained in the dark. One such example is her discovery that there are parallels between the work of post-Piagetian developmental psychologists (i.e. those who have gone beyond Piaget's characterisation of "formal operations" into "post-formal operations") and that of researchers, theorists and practitioners of pedagogies which imply and prepare for the development of post-formal consciousness. Not only did she discover these parallels, but also uncovered the fact that these two fields of endeavour are largely unaware of each other. So in this book she has brought these two fields together, viewed them in the light of each other, and, in true Goethean style, an intensification ("Steigerung") has occurred, which has provided the main substance of her philosophy of education. If the book succeeds only in making these psychologists and educational theorists aware of their common ground, then it will have done its job, but, in keeping with this Goethean intensification, Ms. Gidley takes things a lot further.

Through a long, exceedingly complex but well-presented sequence of interactive mapping of the features of post-formal consciousness onto the evolutionary themes (an exposition of the part played by the evolution of consciousness in the development of ancient and modern education is another main thread of this book) emerging from multiple strains of developmental psychology she arrives at four main principles, which form the core of her post-formal philosophy of education.

Part III of the book (the mapping/surveying having been accomplished largely in the first two parts) is then devoted to an exposition of these four principles. Here the "territory" finally comes into its own, and the power they have as emblems of possible educational futures is considerably enhanced by the fact that they are not just "the author's ideas", but have emerged organically out of the vast educational, psychological and philosophical terrain considered in the earlier parts of the book. The four chapters in which this exposition is presented constitute a comprehensive picture of what modern, future-oriented, creative

and imaginatively experiential education could be like. Particularly striking is the fact that many of the features thus described have long been intrinsic to Waldorf education; for instance, the emphasis upon nurturing the "pedagogical voice".

This points to another of Jennifer Gidley's sterling accomplishments in this book – this returns us to the three thinkers mentioned earlier. She has succeeded here in considerably enhancing the claim of Waldorf education to be included as an integral part of modern educational discourse. She has also brought its founder firmly into the ambit of post-formal thinkers, showing his direct kinship with the work of Jean Gebser, Ken Wilber and many others. Although post-formalism, as she herself acknowledges, is still largely "ex-academy", at least this is a step in the right direction.

Trans-disciplinarity is a key element of post-formal consciousness, and obviously this is not without its problems. For instance, in speaking of the evolution of consciousness, as she does very extensively throughout the book, it is not always clear what this means. Are we talking about the evolutionary emergence of the faculty of cognition from non-cognitive antecedents, or are we talking about the gradual individualisation of universal Mind? I suspect that what Ken Wilber thinks about this would be very different from what it meant for Rudolf Steiner. But then, being able to hold and encompass the tension of contrasting worldviews is another leading aspect of post-formal thinking.

Given the vast scope of her sphere of reference and the fact that the evolution of consciousness and the post-formal principle of trans-disciplinarity are such important features of her whole epistemological framework, it is rather puzzling that one name, Owen Barfield, figures only very marginally in the book's deliberations, and another, Henri Bortoft, not at all. Both these authors could be said to have written manuals of post-formal thinking, and there are quite a number of places in the text where a reference to either or both of these authors would have greatly enriched the context. This is not meant as a criticism or a complaint, I merely wished to register my perplexity at their absence in contexts where they would seem to belong.

Now I must mention one small gripe. In negotiating the trans-disciplinary boundaries as Jennifer Gidley has so skilfully done in this book, there is a strong tendency to be drawn to creative neologisms – my

lap-top, for instance, does not accept “postformal” and “transdisciplinarity” as proper words – for you are continually entering realms where there are no readily available terms. Most of them, like the two examples I’ve just mentioned, work very well, but one or two cross the line from creativity into syntactic impossibility. One such is the use (following Gadamer) of the word “language” as a transitive verb. This is a bridge too far (Gadamer notwithstanding), and although it might seem like a pedantic quibble, I feel it is an ever-present danger to be aware of. It is really a momentary failure of critical and poetic sensibility caused, no doubt, by the constant tension of navigating the disciplinary borderlands. Having experienced such a usage one feels one might turn the page and find the author extolling the virtues of “edu-tainment”, in which case my next act would be to slam the book shut.

Thankfully, however, this is a momentary phenomenon, and the book is much more likely to be characterised by the brilliance of its formulations. Ms. Gidley writes very lucid prose, which rises at times to considerable heights of eloquence. She can

turn up the radical heat when she needs to, and characterise with lyrical evocation when the context requires it.

To sum up, if you are trying to work creatively in education and you want to know who your allies are in the fight against the “audit culture” of modern factory-style education, then you need to read this book. There seems to be no corner of modern alternative educational thinking that Jennifer Gidley has not delved into. Furthermore, she has organised all the various strains of modern philosophy, psychology and educational thinking into a large contextual framework, which gives direction, but – in true post-formal style – stops short of any definitive closure. Through all this also what sounds very strongly is her insight into and passionate respect for the integrity of the child. This book deserves to be read widely by teachers, educational academics and especially by policy-makers. Should educational policy change towards a more desirable direction, this book will no doubt have made its contribution.