

Karma als Konsequenz der ideenrealistischen Willensauffassung Steiners

Wilfried Sommer

Institut für Fachdidaktik

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft

Abstract:

Wie in einem vorangehenden Aufsatz des Autors auf dieser Plattform erläutert, fasst Steiner in seinen anthropologischen Entwürfen der Allgemeinen Menschenkunde und des Heilpädagogischen Kurses die Beziehungskraft des Willens als tätigen Vollzug in einer geistigen Bezogenheit auf. In dem vorliegenden Aufsatz wird die volitionale Dimension einer kognitiven Lehr-Lern-Episode im Unterricht der Waldorfschulen unter der angeführten Perspektive untersucht. Dabei zeichnen sich die im Lernprozess gefassten Ideen durch eine inhärente Dynamik aus, sie treten in immer gehaltvolleren und auch integrierenderen Formen in Erscheinung. Kontrastierend zu ideenrealistischen Position Steiners erweist sich die Episode in der Perspektive der phänomenologischen Anthropologie als die Implikation einer Weltbegegnung in die unbewusste Leiblichkeit, die dann durch den Unterricht in mannigfaltige Explikationen überführt wird.

Indem beide Perspektiven von der Lehr-Lern-Episode auf die Ich-Welt-Beziehung erweitert werden, zeichnet sich ab, wie Steiners Karmabegriff als Konsequenz seiner ideenrealistischen Willensauffassung gedacht werden kann.

Keywords: Waldorfpädagogik, phänomenologische Anthropologie, relationale Anthropologie, Beziehungsweisen und Bezogenheiten, Allgemeine Menschenkunde, Heilpädagogischer Kurs, Steiner, Weltbegegnung, Ich-Welt-Beziehung, Karmabegriff, Ideenrealismus

Einleitung: eine Autorin berichtet

In ihrer 2019 erschienenen Monografie *The Age of Surveillance Capitalism – The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power* schildert Shoshana Zuboff im Kapitel *I Will to Will*, wie sie die umfangreiche Niederschrift ihres Buches anging. Wie sie des Morgens ihre Gedanken ordnete, sich anschließend sommers wie winters mit einem Kaffee in ihrem Arbeitszimmer niederließ, dessen Boden vollständig mit Bücherstapeln bedeckt war, und wie ihre Gäste durch dessen Anblick überwältigt wurden und sie für ihre Arbeitslast bemitleideten. Sie führt weiter aus:

“I do not think that they realize how free I am. In fact, I have never felt more free. How is this possible?

I made a promise to complete this work. This promise is my flag planted in the future tense. It represents my commitment to construct a future that cannot come into being should I abandon my promise. This future will not exist without my capacity first to imagine its facts and then to will them into being. [...]

My promise, though, is an anchor that girds me against the vagaries of my moods and temptations. It is the product of my will to will and a compass that steers my course towards a desired future that is not yet real.” (Zuboff 2019, S. 330)

In der deutschen Übersetzung von Bernhard Schmid mit dem Titel *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus* heißt es an entsprechender Stelle (Zuboff 2018, S. 386):

„Ich glaube nicht, dass ihnen klar ist, wie frei ich mich fühle. Genau genommen habe ich mich nie im Leben so frei gefühlt. Wie ist das möglich?

Ich habe versprochen, dieses Buch zu Ende zu bringen; wie eine Flagge habe ich dieses Versprechen in der Zukunft aufgepflanzt; sie steht für meine selbstaufgelegte Verpflichtung, diese Zukunft zu schaffen. Halte ich mein Versprechen nicht, wird diese Zukunft nicht existieren. Ohne meine Fähigkeit, sie mir erst vorzustellen und sie dann kraft meines Willens zu schaffen, wird diese Zukunft nicht werden. [...]

Aber mein Versprechen ist ein Anker, der mich vor der Abtrift in die Unwägbarkeiten meiner Launen und Versuchungen schützt. Er ist das Produkt meines Willens zum

Wollen und gleichzeitig der Kompass, der mir den Weg in eine ersehnte Zukunft weist, in eine Wirklichkeit, die noch nicht ist.“

Mit ihrer Schilderung, wie der Schreibprozess sowohl ein Ergebnis ihres Willens zu wollen als auch ein Freiheitserlebnis ist, nimmt sie auf Jean-Paul Sartre (1993, S. 573 bzw. 1976, S. 565 f.) Bezug. An anderer Stelle entwickelt sie:

“No matter how much is taken from me, this inward freedom to create meaning remains my ultimate sanctuary. Jean-Paul Sartre writes that ‘freedom is nothing but the *existence* of our will’, and he elaborates: ‘Actually it is not enough to will; it is necessary to will to will.’ This rising up of *the will to will* is the inner act that secures us as autonomous beings who project choice into the world and exercise the qualities of self-determining moral judgement that are civilization’s necessary and final bulwark.” (Zuboff 2019, S. 291)

„Was immer man mir auch wegnehmen mag, diese innere Freiheit, Sinn zu schaffen, ist und bleibt mir das Heiligste. ‚Die Freiheit‘, so heißt es bei Sartre, ‚ist nichts anderes als die *Existenz* unseres Willens‘, und er fügt hinzu: ‚In Wirklichkeit genügt es nicht, zu wollen, man muß den Willen haben, zu wollen‘. Diese Herausbildung des *Willens zum Wollen* ist der innere Akt, der uns den Status autonomer Wesen verleiht, die das Sichentscheiden auf die Welt projizieren und damit die Qualitäten eines selbstbestimmten moralischen Urteils erfüllen, die unabdingbares und höchstes Bollwerk der Zivilisation sind.“ (Zuboff 2018, S. 332 f.).

Zuboff führt im Einzelnen aus, wie sie die Vision einer Zukunft vor sich hat, welche nur durch ihre Initiative und ihre innere Richtschnur Realität werden kann, dass diese Zukunft nicht kommen muss, sondern es vielmehr in ihr Vermögen gestellt ist, sie in spezifischer Weise herbeizurufen. Ihr Erlebnis der Freiheit gründet nicht in einer durch die Vergangenheit festgelegten Kausalität, sondern in ihrer die Zukunft formenden, genauer: formen wollenden Intentionalität. Sie fasst zusammen: “Will is the organ with which we summon our futures into existence” (2019, S. 331), „Der Wille ist das Organ, mit dem wir unserer Zukunft zur Existenz verhelfen“ (2018, S. 387). Was Schiller (1982, S. 289) in einem Spruch des Konfuzius als den ersten von drei Schritten der Zeit umschreibt: „Zögernd kommt die Zukunft hergezo-

gen“, wird hier als ein Prozess der Einfühlung in einen Möglichkeitsraum beschrieben, welcher der menschlichen Initiative in Freiheit übergeben ist.

Selbstverständlich kann Shoshana Zuboff das Projekt der Monografie nur auf Grundlage ihrer jahrzehntelangen Forschungsarbeiten angehen, u.a. als Professorin für Betriebswirtschaftslehre an der Harvard Business School und als assoziierte Forscherin des Klein Center for Internet & Society an der Harvard Law School, wie sie auch auf das Fähigkeitsspektrum zurückgreifen wird, welches sie als wissenschaftliche Autorin und Verfasserin von zahlreichen Essays und Gastbeiträgen in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung immer weiter ausdifferenziert hat. Insofern ist ihr Schreibprozess durch die Vergangenheit bedingt und es besteht eine kausale Relation zwischen ihren Handlungen in der Vergangenheit und der Gegenwart ihres Schreibens. Davon unberührt bleibt aber ihre innere Wendung, in deren Vollzug sie sich verspricht, zukünftig in verdichteter Weise die Früchte ihrer Arbeit anderen durch ihre Monografie zur Verfügung zu stellen. Für sie stellt das eine Aufgabe dar, die sie sich selbst setzt. Indem sie für sich diese Richtschnur ihres Handelns fasst, fühlt sie sich frei. Sie beschreibt einen Pflichtbegriff, dessen Signatur durch keine Normen, sondern durch ihre „Liebe zur Tat“ gebildet wird. – Auch hier ist die Nähe zur Klassik augenfällig; „Pflicht: wo man liebt, was man sich selbst befiehlt“ formuliert Goethe (1907) in seinen Maximen und Reflexionen. Die Wortwahl „befehlen“ entbehrt hier einer militärischen Imprägnierung, sie zeichnet sich vielmehr durch eine spezifisch menschliche Haltung aus, in der man sich als Person zu sich selbst in innerer Klarheit stellt, eine Wahl hat und in freier wie initiativer Weise die Zukunft zu seiner Angelegenheit macht. Die so ergriffene und realisierte Zukunft ist dann zutiefst menschlich geprägt und durchdrungen; sie ist ihrem Gehalt nach personal.

Zuboff entfaltet in ihrer Monografie, wie die Renditeerwartung, welche mit dem Kapital von Internetkonzernen verbunden sein kann, mancherorts eine „zwingende“ Logik aufweist: Es müssen immer mehr Daten erhoben werden, um mit immer besseren Algorithmen diese Daten verarbeiten zu können, deren Ausgabe nützliche Kennziffern sind. Nützlich bedeutet in diesem Kontext, dass man Verhaltensmustern Wahrscheinlichkeiten zuordnen kann und diese Wahrscheinlichkeiten in hohem Maße mit dem tatsächlichen Verhalten der Personen zusammenfallen, von denen die Daten stammen. Ist für ein Verhaltensmuster eine hohe Wahrscheinlichkeit errechnet worden und verhalten sich Personen in der entsprechenden Situation tatsächlich wie erwartet, so können diese Daten gewinnbringend verkauft werden. Die Personen,

von denen die Daten stammen, erhalten in Folge auf sie zugeschnittene Angebote. Es liegt in der „zwingenden“ Logik dieses Geschäftsmodells, dass die Gewinnmargen umso höher ausfallen werden, je näher entsprechende Wahrscheinlichkeiten bei 100 Prozent liegen, das erwartete Verhalten also tatsächlich eintritt. Wenn Personen Angebote erhalten, die ihr Verhalten dahingehend beeinflussen, dass die Wahrscheinlichkeit sich immer mehr 100 Prozent annähert, so können hohe Renditeerwartungen, die mit dem eingesetzten Kapital ggf. verbunden sind, erfüllt werden. Dann liegt es in der Natur der Sache, dass nicht nur immer mehr Daten erhoben und immer bessere Algorithmen entwickelt werden müssen, sondern zugleich Angebote das Verhalten der Personen zuverlässig beeinflussen sollen, von denen die Daten stammen. Zuboff hat dafür den Begriff *Überwachungskapitalismus* geprägt. Wenn Verhalten zuverlässig beeinflusst wird, steht die Möglichkeit menschlicher Freiheit – und damit zentral Menschliches – auf dem Spiel. Das Erlebnis, welches die Autorin Zuboff anhand ihres Schreibprozesses beschreibt, thematisiert damit die Möglichkeit menschlicher Freiheit in doppelter Weise. Einerseits markiert sie die Felder, in welchem die Freiheit durch einen Überwachungskapitalismus gefährdet ist, andererseits beschreibt sie einen Prozess des Menschen, durch den dieser sich in freier Weise zu sich selbst stellen und die Zukunft gestalten kann. Es ist ein Prozess im Menschen, der von über Algorithmen gesteuerten Angeboten weitgehend unabhängig ist. Die Schilderung ihres Schreibprozesses steht so paradigmatisch für eine spezifisch menschliche Haltung, welche in Initiativhandlungen Zukunft in freier Weise gestaltet. Sie zu realisieren ermöglicht eine persönliche Einwurzelung in die Welt, welche sich den Mechanismen eines Überwachungskapitalismus entzieht – durch diesen zugleich aber auch auf dem Spiel steht. Paradigmatisch wird die Darstellung des Schreibprozesses insbesondere durch das in ihm thematisierte freie Ergreifen einer offenen Zukunft, während die Verhaltensmöglichkeiten, welche durch Algorithmen modelliert und in Angebote überführt werden, vergangenes Verhalten mit kausalen Strukturen in aktuelles Verhalten steuern sollen.

Selbstverständlich wird Zuboff im Verfassen der einzelnen Kapitel ihrer Monografie die paradigmatische Dimension ihres Schreibens nicht in jedem Moment explizit bewusst gewesen sein, galt es doch, im Schreibprozess Form und Inhalt des entsprechenden Kapitels gedanklich zu fassen und sprachlich durchzugestalten. Ihr Willen, die Niederschrift zu wollen, hat eine bewusste und eine unbewusste Seite. Einerseits ist ihr ihre innere Verpflichtung zu schreiben voll bewusst, sie gehört genauso wie die von ihr entwickelten Thesen zum Gehalt der Mono-

grafie. Sie bildet eine personale Signatur der Monografie. Aus ihrem Willen zu wollen geht – um einen pädagogischen Terminus zu verwenden (Krautz 2017) – eine individuelle *Bezogenheit* zur Informationsgesellschaft hervor.

Andererseits stellt der Prozess der Niederschrift, das „Wollen der Niederschrift“, einen anderen Prozess dar. Hier wird wie selbstverständlich auf die eigene Formulierungsgabe und die inhaltliche Struktur des Niederschreibenden zugegriffen. Das passiert im Flow des Schreibens. Die *Beziehungsweise* – als ein weiterer pädagogischer Terminus (Krautz 2017) – dieses Wollens ist nicht so abständig, sie ist unbewusster als der Willen zu wollen, welcher oben charakterisiert wurde. Der von Zuboff und Sartre beschriebene „Wille zu wollen“ zeichnet sich durch einen Doppelaspekt aus, er hat eine bewusste wie unbewusste Seite.

In einer ideenrealistischen Perspektive ist der Willen, in der geschilderten Weise die Niederschrift der Monografie zu wollen, das Realwerden einer spezifischen Idee. Was oben als personale Signatur der Bezogenheit, die aus dem Willen zu wollen hervorgeht, beschrieben wurde, ist ideell mit einem spezifischen Gehalt. Im Prozess der Niederschrift wird die Idee in anderer Form real. Die menschliche Tätigkeit, die vom Willen zu wollen sich ins Wollen der Niederschrift transformiert, schafft diese Realität. Dieser Transformationsprozess soll im Folgenden auf der Grundlage von Steiners ideenrealistischer Willensauffassung untersucht werden. Er greift die pädagogischen Termini *Beziehungsweisen* und *Bezogenheiten* auf, um den Willen zu charakterisieren. Ihre Verbindung zu Steiners ideenrealistischer Willensauffassung findet sich im Aufsatz *Der Wille als Beziehungskraft: Anmerkungen zu bewussten und unbewussten Formen dieser Kraft* (Sommer 2019), auf dessen Grundlage die nachfolgenden Ausführungen stehen.

Schüler*innen als Autor*innen ihres Lernvorgangs

An Waldorfschulen werden zahlreiche Fächer epochal unterrichtet. Um ein Beispiel heranzuziehen: In einer Physikepoche haben Schüler*innen über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen täglich ca. eine Doppelstunde (oft 105 Minuten) Physik bei derselben Lehrkraft. Die Doppelstunde liegt meist am Anfang des Schultages. Es handelt sich um einen Blockunterricht, welcher in der methodischen Großform des lehrgangsförmigen Unterrichts erteilt wird

(Kiper/Meyer/Topsch 2011, S. 113) und einen allgemeindidaktischen Rahmen mit spezifischer Phasenstruktur für die entsprechenden Fächer darstellt (Sommer 2016).

In einer 11. Klasse könnte die Physikepoche mit einem Versuch beginnen, in dem man den Umraum der isoliert montierten metallischen Platte einer Elektrisiermaschine mit einem Papierstreifen untersucht (Sommer 2018, S. 473 ff.). Zwischen der metallischen Platte der Maschine und der Oberfläche ihrer Grundplatte liegt eine Spannung an, welche durch die Reibungselektrizität zwischen dem Kunststoffrohr der Maschine und dem an sie gedrückten Baumwolltuch bereitgestellt wird, sobald man das Kunststoffrohr dreht. Indem man die Grundplatte mit dem Erdkontakt einer Steckdose verbindet, stellt man sicher, dass nicht nur die Grundplatte, sondern auch die Wände des Raumes und die Oberflächen der Schulmöbel samt der auf ihnen sitzenden Personen ein gemeinsamer elektrischer Bezugspol für ihren Gegenpol, die metallische Platte, sind. Hält man im Fortgang des Versuches einen Papierstreifen in die Nähe der elektrisierten Platte, so steht dieser stets rechtwinklig zu ihrer Oberfläche (der Papierstreifen, durch den mittig ein dünner Baumwollfaden läuft, ist aus Seidenpapier in Form einer schmalen, 5 cm langen Raute). Das wird insbesondere auch an den abgerundeten Ecken der Platte oder durch eine erste Abwandlung deutlich, bei der man die Platte durch eine isoliert aufgestellte metallische Kugel ersetzt. Mit der Beobachtung des Versuches wird Schüler*innen sofort klar, dass der Raum zwischen der metallischen Platte und ihrem Gegenpol eine wohlgeordnete Struktur aufweist, wenn eine Spannung anliegt, richtet sich doch der Papierstreifen stets senkrecht zu den Oberflächen aus. Weitere Versuche ergeben, dass die Struktur nicht nur von der Form der Oberflächen, sondern auch von dem Abstand zwischen den Polen abhängt. Im Rahmen der Auswertung des Versuches lernen Schüler*innen als Begriff für die Struktur im Zwischenraum das elektrische Feld kennen. Es ist ein Erregungszustand des Raumes, der keiner Materie als Grundlage bedarf und der an den Oberflächen der elektrischen Pole fixiert ist. Diese Quellorte des elektrischen Feldes werden Ladungen genannt. Im Fortgang des Unterrichts können Schüler*innen das elektrische Feld mit Linien symbolisieren; die Richtung der Feldlinien entspricht der Ausrichtung des Papierstreifens, die Dichte der Feldlinien der Stärke des Feldes. Abbildung 1 zeigt das elektrische Feld für den oben dargestellten Versuch.

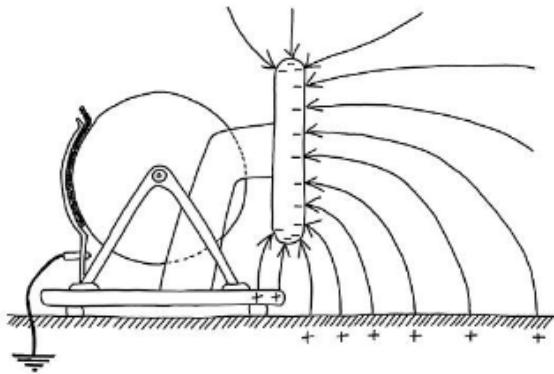


Abbildung 1: Elektrisches Feld zwischen der metallischen Platte der Elektrisiermaschine und den Oberflächen ihres Gegenpoles. Einige der Feldlinien enden an den Raumwänden.

Die Schüler*innen werden ihre Versuchsbeschreibungen durch Feldlinienbilder ergänzen und ihr erworbenes Wissen in Übungsaufgaben entsprechend anwenden, sodass sich das Gelernte verdichten kann.

Wenn in den nächsten Tagen der Physikepoche auf elektrische Felder Bezug genommen wird, werden sich die Schüler*innen Schritt für Schritt verdeutlichen müssen, wie sie das elektrische Feld kennengelernt haben: wie die Feldlinien ausgerichtet sind, was eine hohe Feldlindichte bedeutet usw. Sofern eine wohlwollende und geordnete Lernatmosphäre und ein gut strukturierter Unterricht vorliegen, werden sie sich als die Autor*innen eines Lernprozesses erleben, der durch die Lernangebote eines lehrgangsförmigen Unterrichtes vom elektrischen Feld zu immer spezifischeren und auch komplexen Fragen voranschreitet: Wie hängen die elektrische Spannung und die Arbeit, welche zu ihrem Aufbau an der Elektrisiermaschine verrichtet werden muss, zusammen? Wie kann es möglich sein, dass sich die Spannung ändert, wenn man die Form einer metallischen Platte variiert? Wie viel Ladung kann eine Plattenkonfiguration bei gegebener Spannung fassen? Für jeden dieser Lernschritte werden sie auf die Einführungsversuche zum elektrischen Feld Bezug nehmen müssen. Indem sie sich explizit vor Augen stellen können, was sie bereits sicher eingesehen haben, und dann neue Aspekte in ihren Verständnishorizont integrieren, erfahren sie sich als Person, die Einsichten hat und die sich im Fortgang ihrer Einsichten als mit sich selbst identische Einheit erlebt. Eine explizite Erinnerung, welche sie im Laufe des Unterrichts bilden, verdeutlicht ihnen zugleich eine spe-

zifische Lerngeschichte, die mit ihnen als Person verbunden ist, die sie *haben*. In dieser Phase des Lernens ist ihr Erinnern ein bewusstes, autobiografisches Erinnern. Nach Fuchs (2000, S. 318 f.) setzt autobiografisches Erinnern als „reflexive Bewegung („ich erinnere *mich*“) [...] grundsätzlich die exzentrische Position voraus. Jede Erinnerung bezieht sich nicht nur auf das erinnerte Ereignis oder den erinnerten Gegenstand, sondern auch auf die Person selbst, die sich erinnert“. Zunächst werden die Schüler*innen ihre expliziten Erinnerungen wie in einem Zeitgitter verorten, welches durch die verschiedenen Versuche und Übungsaufgaben in der Abfolge der Epochentage festgelegt wird. Je besser die Versuche eine Reihe und ein zusammengehöriges Ganzes bilden, umso schneller oder klarer werden ihnen Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten auffallen, die expliziten Stationen im Aufbau der Wissensbasis und damit das Zeitgitter der Physikepoche treten in den Hintergrund, das Gelernte wird als bekannt, stimmig, „logisch“, kurz: als eine Einheit erlebt, auf die man als Ganzes zugreifen und die man ggf. in Einzelaspekte ausdifferenzieren kann.

In der Praxis der Physikepochen hat es sich an Waldorfschulen bewährt, dieses Erlebnis einer thematischen Einheit dadurch zu unterstützen, dass zu Beginn der Doppelstunde im Umfang von ca. fünf Minuten Vorstellungsübungen gemacht werden, welche auf das bereits explizit Gelernte Bezug nehmen, es in ähnlichen Situationen anwenden und durch eine Stufenfolge von Modifikationen einen Zusammenhang hervorheben. Lehrkräfte werden für diese Vorstellungsübungen dahingehend geschult, dass sie zwar die Klasse in einer gemeinsam aufgewendeten Konzentration zentrieren, diese aber nicht zum Problematisieren verwenden, sondern besonderes Augenmerk darauf legen, bereits Entwickeltes mit einer gewissen Selbstverständlichkeit stufenweise in routinierte Anwendungen zu überführen (wie man dabei der Heterogenität von Lerngruppen gerecht zu werden versucht, soll hier nicht referiert werden, liegt doch ein anderer thematischer Fokus vor). Im Fortgang mehrerer Epochentage könnten zunächst Änderungen des elektrischen Feldes in einer Vorstellungsübung thematisiert werden, wenn die Elektrisiermaschine immer näher an eine Wand des Klassenraumes geschoben wird. Schließlich könnte man die Wand durch eine Metallplatte ersetzen und in Zukunft nur noch zwei isolierte Metallplatten betrachten, an denen eine gegebene Spannung anliegt. Schließlich würde man die Geometrie einer der beiden Platten modifizieren und den Winkel zwischen den beiden Teilplatten immer spitzer werden lassen. Abbildung 2 zeigt die Draufsicht auf entsprechende Stationen der Vorstellungsübung.

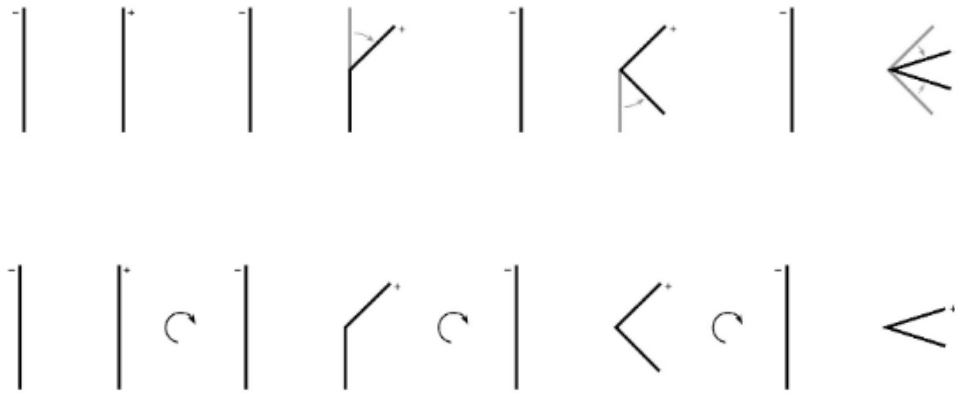


Abbildung 2: Stationen einer Vorstellungsübung. Links: Draufsicht auf zwei senkrechte Metallplatten, zwischen denen eine gegebene Spannung anliegt. Die Form der rechten Platte wird schrittweise verändert.

Dabei könnte man die Platten in einem kartesischen Koordinatensystem verankern und bei gegebenem Vorwissen der Schüler*innen zugleich Ebenengleichungen und Richtungsvektoren mit üben. Außerdem böte es sich an, am Folgetag die rechte Platte in vergleichbarer Weise in die Form eines Halbzylinders übergehen zu lassen und diesen Halbzylinder dann nach rechts und links zu verschieben. Bei der beschriebenen Vorstellungsübung würden die Schüler*innen sich die elektrischen Felder selbstständig so vor ihr inneres Auge stellen, wie es Abbildung 3 zeigt.



Abbildung 3: Elektrische Felder zu den Metallplatten-Anordnungen der Abbildung 2.

Die Abschlussfrage der Vorstellungsübung wäre, warum meist an spitzen Metallgegenständen zuerst ein elektrischer Funken überschlägt. Den Schüler*innen wäre sofort klar, dass dort die elektrische Feldstärke besonders hoch ist. Als Lehrkraft müsste man nur noch feststellend bemerken, dass man diese Tatsache Spitzeneffekt nennt und dass Hochspannungskabel immer einen Stecker mit Metallspitze haben, damit ggf. dort ein elektrischer Funkenüberschlag kontrolliert und nicht irgendwo unkontrolliert stattfindet. Damit ginge dieser Anfangsteil des Unterrichts zu Ende.

An den sich anschließenden Epochentagen könnte man erneut diese Konfigurationen aufgreifen, nun aber auf die physikalische Arbeit den Fokus richten, welche mit der Verformung der Metallplatten bei fester Ladung einhergeht und daraus Fragen zur elektrischen Spannung ableiten, wie auch das Fassungsvermögen für Ladungen bei fester Spannung thematisch werden könnte – immer vorausgesetzt, dass die zugehörigen physikalischen Größen bereits behandelt wurden. Für Lehrkräfte bedeuten solche Reihenbildungen, welche die Vorstellungsübungen tragen, einen hohen Vorbereitungsaufwand, gilt es doch, eine gewisse Leichtigkeit in der Abfolge, eine spezifische Rhythmik der Gedankenbewegung zu erreichen, die nicht platt, aber stimmig mit vorangegangenen Lern- bzw. Erkenntniswegen zusammenhängt. Außerdem erweist es sich als herausfordernd, den richtigen Atem zwischen den Fragen, die man stellt und auf die sich die Schüler*innen zuhörend einlassen müssen, und den Freiräumen zu finden, die man den Schüler*innen überlässt, damit sie autonom ihre Vorstellungen aufbauen können. Gelingt dies, so werden die Schüler*innen im Verlauf mehrerer Tage immer selbstverständlicher und mit immer weniger Anstrengung auf das Gelernte zurückgreifen können. Ihre vielleicht anfänglich mühsam vollzogenen expliziten Erkenntnisschritte gehen in der Geläufigkeit und zunehmenden Geschlossenheit ihres physikalischen Wissens auf, sie sind in ihre Erinnerungsvorgänge gleichsam eingewoben und gewinnen durch die Schritte der Vorstellungsübung eine spezifische Kontur.

Für die Schüler*innen ist das nicht nur eine Selbstwirksamkeitserfahrung. Vielmehr leben sie mit ihren Mitschüler*innen in einer gemeinsamen gedanklichen Bewegung – und in der gemeinsamen gedanklichen Bewegung leben zugleich konturierte Einsichten wie selbstverständlich auf. Diese konturierten Einsichten sind aber nicht die expliziten Erinnerungen, die sie von den Lernschritten haben, als sie das elektrische Feld kennenlernten. Vielmehr sind all diese Lernschritte so zusammengeflossen, dass sie unmittelbar zur Verfügung stehen, wenn eine Aufgabenstellung dies erfordert. Im Fortgang der Übungen tauchen die Schüler*innen wie in einen Strom ein, der durch die zusammengeflossenen Lernschritte und den inneren Fortgang ihrer Konzentration gebildet wird. Durch gegebene Fragen tauchen sie dann gleichsam wieder kurz auf. Sie lassen so den Strom ihrer Konzentration und der zusammengeflossenen Lernschritte in die Form einer konturierten Antwort gerinnen. In diesem Strom ist ihr explizites physikalisches Wissen implizit anwesend, es wird erst im Auftauchen explizit. Durch die Übungsaufgaben zu Feldlinienbildern wird ihr zunächst rein *explizites* Gedächtnis über die

Einführung elektrischer Felder durch den Versuch mit der Elektrisiermaschine bereits stufenweise ihrem *impliziten* Gedächtnis überlassen. Daran knüpfen die Vorstellungsbungen an. Mit einer gewissen Gelassenheit ausgeführt schaffen die Vorstellungsbungen durch ihre einzelnen Stationen kurze Angelpunkte für eine Explikation, die im Fortgang der Übung sogleich aber wieder dem Strom des Erinnerungsgeschehens übergeben wird.

Die hier verwendeten Begriffe *explizites* und *implizites* Gedächtnis nehmen auf die Beschreibung des geschichtlichen Leibes Bezug, die Fuchs (2000) in seinem Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie *Leib – Raum – Person* vorgenommen hat (S. 315 ff.). Fuchs behandelt dort allerdings keine physikalischen Lernvorgänge, sondern thematisiert die leibliche bzw. körperliche Dimension des Gedächtnisses. Insofern handelt es sich um eine Übertragung seiner Begrifflichkeit auf den Kontext des Unterrichts. Um zunächst bei einem von Fuchs (2000, S. 317) herangezogenen Beispiel zu bleiben: Wenn wir tanzen lernen, so müssen wir zunächst explizit wissen, welchen Fuß wir in welcher Weise zu bewegen haben, um so schrittweise eine Abfolge an Tanzbewegungen adäquat zu koordinieren. Haben wir diese Abfolge Schritt für Schritt in unserem Gedächtnis, so vergegenwärtigen wir uns durch unser *explizites Gedächtnis*, welche Lernschritte wir nacheinander vollzogen haben. Im Fortgang unseres Lernprozesses müssen wir eine Zeit lang gezielt die Beine bewegen, „bis sie sich von selbst bewegen. Das ‚Können‘ besteht also gerade darin, das explizite Wissen wieder *zu vergessen*, d.h. es in das implizite Gedächtnis eingehen zu lassen“. Fuchs (2000, S. 316) bezeichnet als *implizites Gedächtnis*, wenn in das Gedächtnis „früher erlebte Situationen und Vollzüge gleichsam eingeschmolzen sind, ohne daß sie sich als einzelne herausheben. [...] Dieses Gedächtnis *vergegenwärtigt* nicht die Vergangenheit, sondern hält sie als *gegenwärtig wirksame* in sich.“ Solange wir neue Figuren, die wir zu tanzen gelernt haben, explizit erinnern, memorieren wir, was wir wie nacheinander getan haben. Wir verorten uns in einem Zeitgitter, wir sind als Person mit bestimmten Bewegungen Teil der Erinnerungsvorstellung. Diese objektivierende Einstellung bezeichnet Fuchs (2008, S. 106) als den *körperlichen Aspekt* der Bewegung, er beschreibt ihre gegenständliche Dimension. Dem steht der *leibliche Aspekt* gegenüber, wenn wir uns wie selbstverständlich führen (lassen) und bewegen können, während die Musik erklingt.

Nach Fuchs zeichnet uns als Personen ein spezifischer Doppelaspekt von *Leib* und *Körper* aus. In Anlehnung an Böhme (1992, S. 77) fasst Fuchs (2008, S. 110) den Doppelaspekt des Physischen von Personen wie folgt zusammen: *Leib*: „Natur, die wir sind“ – *Körper*: „Natur, die wir haben“. Vor diesem Hintergrund wird Fuchs‘ (2000, S. 318) Zusammenfassung zum expliziten und impliziten Gedächtnis besonders sprechend: „Man könnte also sagen, daß wir als Personen unsere Vergangenheit *haben*, als leibliche Wesen hingegen unsere Vergangenheit *sind*.“ Im expliziten Erinnern nehmen wir eine körperliche Position zu uns selbst ein, wir stellen uns zu uns selbst abständig bzw. „exzentrisch“ (Fuchs 2000, S. 260 ff.) – wir haben eine Vergangenheit, die uns als autobiografischer Aspekt unseres Erinnerns bewusst ist. Unser Erinnern ist in spezifischer Weise personal. Im impliziten Erinnern gehen wir mit einer Selbstverständlichkeit in unseren Lebensäußerungen auf, Vergangenes ist bereits in diese Lebensäußerungen aufgegangen bzw. integriert, wir sind als leibliches Wesen unsere Vergangenheit.

In der obigen Miniatur zur Rolle von Vorstellungsübungen im Epochenunterricht Physik wurden die Darstellungen von Fuchs (2008, S. 106) zum leiblichen und körperlichen Aspekt unseres Daseins als Lebewesen und Person dahingehend modifiziert, dass der Vorgang des Physiklernens selbst mit der Blicklenkung beschrieben wird, die Fuchs einnimmt. Fuchs selbst ordnet dem Leib eine „personalistische, lebensweltliche Einstellung“ und dem Körper eine „naturalistische, objektivierende Einstellung“ zu. Diese Einstellungen wurden in der Schilderung physikalischer Lernvorgänge aufgesucht und herausgearbeitet. Insofern wurde geschildert, wie die Schüler*innen, wenn sie sich erinnern, wie durch einen Versuch das elektrische Feld abgeleitet wurde, zunächst eine Lernbiografie *haben* (objektivierende Einstellung). Im Vollzug der ersten Übungsaufgaben treten die einzelnen Schritte in den Hintergrund ihres Bewusstseins. Schließlich gehen in dem gedanklichen Strom der Vorstellungsübungen ihre Erinnerungsvorstellungen zunehmend aus einer Lernbiografie hervor, die sie *sind* (lebensweltliche Einstellung). Eine weitere Parallele zeichnet sich zu Zuboffs Schilderung ihres Schreibprozesses ab, der in der Einleitung referiert und kommentiert wurde. Ihr Willen zu wollen wird dort in zwei Aspekten charakterisiert. Einerseits bildet ihr Willen, den Schreibprozess ihrer Monografie verbindlich zu wollen, eine Signatur ihrer Schreibbiografie – der Schreibbiografie, die sie *hat*. Wohingegen der Flow ihres Schreibens, der Fortgang ihrer Niederschrift im Wechsel

der Jahreszeiten ihre Schreibbiografie *ist*. Ihr Willen zu wollen ist hier eine Schreibbiografie, die sie hat, bzw. ist hier ihr Willen zu wollen eine spezifische Beziehungsweise, der eine personale Bezogenheit hat: die ihrige.

Anthropologische Bemerkungen

Im vorangegangenen Kapitel wurde geschildert, wie Fuchs den geschichtlichen Leib und das implizite Gedächtnis fasst. Fuchs (2000, S. 325) selbst zieht folgendes Resümee:

„Indem sich der Leib von selbst in jeder Umgebung einrichtet, trägt er zugleich seine Vergangenheit in den Umraum hinein; seine Erfahrungen und Dispositionen legen sich über die Umgebung wie ein Netz, das von seinen Sinnen und Gliedern ausgeht und uns mit den Dingen verbindet. ‚Was wir Wirklichkeit nennen, ist eine bestimmte Beziehung zwischen Empfindungen und Erinnerungen, die uns gleichzeitig umgeben‘ (Proust 1957, [S.] 297). Das implizite Gedächtnis des Leibes und des leiblich erfüllten Raumes vermittelt die eigentliche, lebendige Gegenwart der Vergangenheit. Unsere Welt ist durchdrungen von Erinnerung: Das Innere ist außen, und das Äußere ist innen.“

Indem sich die Schüler*innen gemeinsam und konzentriert auf die dargestellten Vorstellungsübungen einlassen, wird der Klassenraum zu einem leiblich erfüllten Raum, der aus der leiblichen Präsenz der einzelnen und der leiblichen Resonanz aller hervorgeht. Verlieft der Lernprozess, auf welchen die Vorstellungsübungen Bezug nehmen, erfolgreich, so vermittelt das implizite Gedächtnis dieses leiblich erfüllten Raumes eine lebendige Gegenwart des Arbeitsprozesses vorangegangener Unterrichtstage der Physikepoche.

Durch den Zusammenfluss konzentrativer Kraft kann die leibliche Erfüllung des Raumes von hoher Intensität sein. Als Lehrkraft wird man sich für diese Intensität sensibilisieren, wie auch Schüler*innen des Öfteren solche Vorstellungsübungen als einen intensiven Unterrichtsbeginn erleben, den sie nicht versäumen wollen – und gerade deshalb pünktlich erscheinen. Die Vorstellungsübungen können so einen leiblich erfüllten Raum aller schaffen, der mit hoher Intensität die Arbeitsprozesse der Epoche in eine Gegenwart stellt, und die Schüler*innen werden durch die einzelnen Aufgabenstellungen zu sich selbst zurückgeführt, indem sie das im-

plizite Gedächtnis des von allen hervorgebrachten leiblich erfüllten Raumes in eine individuelle Explikation eines spezifischen Vorstellungsbildes überführen. Mit Blick auf einzelne Schüler*innen unterstützt die Wiederholung gleicher Inhalte über mehrere Tage, dass sich das Gelernte immer mehr setzt. Indem es sich setzt, findet eine Implikation in die unbewusste Leiblichkeit statt; die Vorstellungsübungen wirken in diesem Sinne „leibbildend“. Mit den einzelnen Aufforderungen, dieses oder jenes Vorstellungsbild explizit zu formen, tritt, was die Schüler*innen in ihrer unbewussten Leiblichkeit implizit tragen, in der Rahmung einer konkreten Aufgabenstellung ins Bewusstsein. Als Personen haben sie nun eine konkrete Vorstellung mit einem gelernten Inhalt. Sie stellen sich der Welt gegenständlich gegenüber. Im Sinne der phänomenologischen Anthropologie oszilliert die Verfasstheit der Schüler*innen während gelingender Vorstellungsübungen zwischen dem leiblichen und körperlichen Aspekt ihres Daseins hin und her. Sie ist ein Signum ihrer personalen Präsenz.

Lernen wir Walzer zu tanzen, so hat dieser Lernprozess eine spezifische leibliche wie körperliche Figur:

- Wir nehmen explizit die einzelnen Schrittfolgen in einem körperlichen Verhältnis zu uns selbst auf.
- Indem wir üben, sinken die Schrittfolgen in unsere unbewusste Leiblichkeit ab. Wir können als Leib, der wir sind, unmittelbar und direkt einfach Walzer tanzen. Indem wir uns auf die Melodieführung des Walzers einlassen, fallen unsere Wahrnehmung der Musik und unsere leibliche, „Walzer tanzen könnende“ Gegenwart zusammen.
- Die Musik kann nun ein Anlass sein, der eigenen Drehbewegung ggf. mehr Aufrichte oder mehr Schwung zu verleihen. Die Bewegung wird so in geführter Weise zeichnerhaft, ihre Semiotik bedeutet zugleich, dass wir in neuer Weise zu uns selbst wieder ein körperliches Verhältnis ausbilden.

Die obige anthropologische Charakterisierung des physikalischen Lernvorgangs legt nahe, dass auch dort diese leibliche wie körperliche Figur den Lernvorgang auszeichnet, obwohl er zunächst rein abstrakt wirkt.

- Die expliziten ersten Verständnisschritte bedeuten ein körperliches Verhältnis der Lernenden sowohl zu sich selbst als auch zur Welt: „Ich erinnere mich, diese Metallplatten standen so!“

- Es sinkt zunächst mit den Übungsaufgaben in ihre unbewusste Leiblichkeit ab. Indem sie mit einer gewissen Selbstverständlichkeit die Ähnlichkeit bestimmter Leiteranordnungen mit vorigen Versuchen in den sich anschließenden Vorstellungsübungen erkennen, merken sie, dass sie „physikalisch Wissende“ sind. Dabei *sind* sie ein leibliches Selbstverhältnis mit physikalischer Vergangenheit.
- Gleichzeitig werden sie durch die Abfolge der Fragen dazu veranlasst, neu und souverän sich zu erweiterten Anwendungen der Versuche zu stellen. Jetzt stellen sie sich in neuer Weise körperlich zu sich selbst und zur Welt.

Die geschilderte leibliche wie körperliche Figur des Welt- und Selbstverhältnisses geht von einem körperlichen oder gegenständlichen Aspekt in einen leiblichen über. Der leibliche Aspekt bedeutet aber seinem Gehalt nach, dass dieses Welt- und Selbstverhältnis jetzt nicht nur diesen Aspekt aufweist, sondern es selbst so und nicht anders verleiblicht da ist, es leiblich real wird. Der Übergang ist eine Verleiblichung. Aus dieser Verleiblichung wird in neuer Weise dann ein körperliches oder gegenständliches Welt- und Selbstverhältnis gebildet. Die geschilderte Verleiblichung kann als leibliche Resonanz zu dem angesehen werden, was als Welt physikalisch entfaltet und in spezifischer Weise als Lernvorgang inszeniert wird. Sie kann aber auch als reale Verleiblichung eines Welt- und Selbstverhältnisses betrachtet werden, welches der Unterricht zeitigt. Wird diese Position eingenommen, so zeichnet sich der geschilderte Lernvorgang durch Verleiblichungsprozesse aus, die neue körperlich-gegenständliche Weltbegegnungen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit tragen können.

Weitere Beobachtungen, welche die Position stützen, mögen hinzutreten. Prüft man in universitären Abschlussprüfungen sehr gute, leistungsstarke Studierende, so stellt man schon nach wenigen (insbesondere offen gestellten) Fragen fest, dass in jedem Satz, den sie äußern, implizit ein weiter und durchdachter Wissenshorizont enthalten ist. Man hat den Eindruck, dass sie in ihrer leiblichen Präsenz in impliziter Form einen spezifischen Wissenshorizont tragen, den sie sich in sorgfältiger Vorbereitung der Prüfung aus explizit aufgeschlossenen Inhalten erarbeitet haben. Das Prüfungsgespräch bietet dann gewissermaßen Anlässe zur Explikation ihres Wissenshorizontes. Finden Prüfende und Studierende eine glückliche gemeinsame Basis im Fortgang der Prüfung, so sind die Fragen der Prüfenden wie Anlässe für eine Choreografie, in der die Prüfenden ihr Wissen zeigen und sich als Wissende präsentieren. – Auch hier tritt die oben geschilderte leibliche wie körperliche Figur des Welt- und Selbstverhältnisses

auf. Haben Schüler*innen im Physikunterricht der Mittelstufe über Jahre Bedingungsurteile geübt („Wenn man den Kolben einer Spritze rauszieht, so bildet sich in der Spritze ein Unterdruck und der äußere Luftdruck kann die Flüssigkeit in die Spritze drücken.“), so entdecken sie im Physikunterricht der Oberstufe mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, wie eine Erscheinung eine andere bedingt. Ihre leibliche Präsenz bzw. ihre leibliche Weltauffassung trägt dann bereits eine Sensibilisierung für Bedingtheiten. Dadurch können sie komplexere Inhalte konturiert und ohne ein Gefühl großer Anstrengung mit einer gewissen Selbstverständlichkeit auffassen. Für sie werden schwierigere Fragen ein Anlass, die ihnen implizit zur Verfügung stehenden Bedingungsrelationen in neue Explikationen zu überführen. – Die leibliche wie körperliche Figur des Welt- und Selbstverhältnisses erstreckt sich hier über einen größeren zeitlichen Horizont, weist aber weiterhin den gleichen Duktus auf.

Die von Fuchs (2000) in seiner Monografie *Leib – Raum – Person* geschilderten Aspekte des geschichtlichen Leibes und seine Ausführungen zum impliziten wie expliziten Gedächtnis bilden einen Rahmen, in dem auch kognitive Lernvorgänge als Prozesse der Verleiblichung gedacht werden können, die zugleich ein Potenzial zur gegenständlichen Explikation zeitigen. Für den Autor ist dieser Rahmen eine Hilfe, pädagogische Positionen konkret zu verstehen, welche sowohl den Unterricht als auch den Erwerb von Fähigkeiten als einen Prozess der Verleiblichung oder Leibbildung auffassen. Auch in der Waldorfpädagogik finden sich zahlreiche Facetten dieser Positionen. Steiners Position in seinem Werk *Theosophie*, „dass die Seele den Vorgang, durch welchen etwas Erinnerung wird, dem Leibe wie durch ein Zeichen einprägt“ (Steiner 2010, S. 41), weist Parallelen zu dem oben Ausgeführten auf. Für die sich anschließende Explikation führt Steiner ebenda aus: „[...] doch muss eben die Seele diese Einprägung machen und dann ihre eigene Einprägung wahrnehmen, wie sie etwas Äußeres wahrnimmt. So ist sie die Bewahrerin der Erinnerung.“ Steiner ordnet in der *Theosophie* aber den Erwerb von Fähigkeiten dem Geist zu; er beschreibt ihn dort gerade nicht als einen Prozess der Leibbildung:

„Die Eindrücke, die der Mensch aus den Erlebnissen gewinnt, schwinden dem Gedächtnisse allmählich dahin. Nicht aber ihre Früchte. Man erinnert sich nicht aller Erlebnisse, die man in der Kindheit durchgemacht hat, während man sich die Kunst des Lesens und des Schreibens angeeignet hat. Aber man könnte nicht lesen und schreiben, wenn man diese Erlebnisse nicht gehabt hätte und ihre Früchte nicht bewahrt ge-

blieben wären in Form von Fähigkeiten. Und das ist die Umwandlung, die der Geist mit den Gedächtnisschätzen vornimmt. Er überlässt, was zu Bildern der einzelnen Erlebnisse führen kann, seinem Schicksale und entnimmt ihm nur die Kraft zu einer Erhöhung seiner Fähigkeiten. So geht gewiss kein Erlebnis ungenützt vorüber: die Seele bewahrt es als Erinnerung und der Geist saugt aus ihm dasjenige, was seine Fähigkeiten, seinen Lebensgehalt bereichern kann. Der Menscheng Geist *wächst* durch die verarbeiteten Erlebnisse. – Kann man also auch die vergangenen Erlebnisse im Geiste nicht wie in einer Sammelkammer aufbewahrt finden, man findet ihre *Wirkungen* in den Fähigkeiten, die sich der Mensch erworben hat.“ (Steiner 2010, S. 42)

Das Spannungsverhältnis zwischen den Positionen Steiners und Fuchs‘ soll im folgenden Kapitel weiter untersucht werden.

Geistrealistischer Bezugsrahmen

In seinem im *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft* erschienen Aufsatz *Lernen in der Waldorfpädagogik* geht Schieren (2016, S. 438 ff.) in den Kapiteln *Erinnerung* und *Vergessen* auf die oben zitierte Schilderung Steiners zum Gedächtnis und Erinnern detailliert ein und stellt sie in Beziehung zu Steiners Erkenntnistheorie. Schieren stellt zunächst fest, dass Steiner den „Begriff *Seele* [...] funktional [...] als *Bewahrerin des Vergangenen* definiert“ (S. 438) und erläutert dann, dass Steiner in seiner Schilderung des Erinnerns auf die Vorstellungsbildung verweist:

„Steiner verweist auf den Vorgang der Vorstellungsbildung. Vorangehend wurde bereits dargelegt, dass Steiner Vorstellungen als Verbindungen von sinnlich vermittelten Wahrnehmungen mit im Denken selbst hervorgebrachten Begriffen betrachtet. Er lehnt den Gedanken des naiven Realismus entschieden ab, dass die Dinge der Welt wahrgenommen und sie dann als Vorstellungen im Bewusstsein abgelegt werden.

Der Mensch begegnet der Welt nicht rezeptiv, sondern in einem hohen Maße aktiv und produktiv. Es werden nicht Bilder einer fertigen Wirklichkeit übernommen, sondern das menschliche Bewusstsein ist aktiv in den Prozess der Wirklichkeitsbildung hineingestellt.“ (S. 439)

„Es tritt demnach in der Erinnerung nicht die schon gebildete Vorstellung nochmals auf, sondern es wird eine *neue* Vorstellung gebildet“ (S. 440).

Der von Schieren herangezogene Bezugsrahmen ist ein epistemischer. Dort weist Steiner die Explikation der Erinnerung als produktiven Akt aus, in der neue Vorstellungen gebildet werden. So wie Wahrnehmungen eine leibliche Seite hätten und in der produktiven Vorstellungsbildung mit den vom Denken selbst hervorgebrachten Begriffen zusammenfielen, so habe auch die Explikation der Erinnerung ihre – wie oben angeführt – leibliche Dimension (Steiner 2010, S. 41). Steiner erwähnt an dieser Stelle aber keinen Vorgang, welcher der von Fuchs beschriebenen Implikation von Erfahrungen in die unbewusste Leiblichkeit entspräche. Was Fuchs (2000, S. 318) als unbewusste Signatur des impliziten Gedächtnisses entfaltet – „als leibliche Wesen“ *sind* wir „unsere Vergangenheit“ – beschreibt Steiner (2010, S. 42) als einen Prozess geistiger Aktivität, in dem der Geist aus dem von der Seele explizit Bewahrten herausausgeht, „was seine Fähigkeiten, seinen Lebensgehalt bereichern“ könne.

Steiner geht hier von einem dynamischen wie personalen Geistbegriff aus. Was explizit erfahren wurde, werde vom Geist in eine neue Geschlossenheit oder Einheit überführt, die Fähigkeiten. Diese bilden in sich zusammenhängende, individuelle Handlungsoptionen, die unmittelbar realisiert werden können. Dabei werden auch Erkenntnisse unter Handlungen subsumiert. Die Fähigkeiten stellen allerdings keine Handlungsoptionen an sich dar, sondern eine Potentialität mit einem spezifischen Gehalt, welcher sich aus einer Folge expliziter, zusammenhängender Erfahrungen herauskristallisiert hat. Diese Handlungsoptionen sind ideeller Natur. Am Beispiel der Vorstellungsbildungen ergibt sich für die Schüler*innen im Fortgang des Unterrichts ein zunehmend geschlossener und vollständiger Begriff des elektrischen Feldes. Mit ihm ist die Potenzialität verbunden, ausgehend von spezifischen Fragestellungen die Geometrie des elektrischen Feldes unmittelbar zu bestimmen und damit explizit zu fassen. Tritt nun eine explizite Erinnerung als spezifische Willenshandlung einer Person auf, so wird der Person als verkörpertes Selbst diese Idee bewusst. Nimmt man einen ideenrealistischen Standpunkt ein, so wird die Idee selbst in der Willenshandlung der Explikation in leiblich-körperlicher Form zugleich real.

Wie im Aufsatz *Der Wille als Beziehungskraft: Anmerkungen zu bewussten und unbewussten Formen dieser Kraft* erläutert (Sommer 2019), fasst Steiner den Willen ideenrealistisch auf.

Für ihn ist der Wille nicht steuernde Umsetzungsinstanz eines Konzeptes oder einer Idee, er hat immer einen konkreten Inhalt, in einer Willenshandlung wird eine spezifische Idee als sich selbst tragende Wesenheit in leiblich-körperlicher Form real. Was Fuchs in der Stufenfolge *explizite Erinnerungen der Lernschritte – Implikation in die unbewusste Leiblichkeit – Explikation gemäß des gegebenen Anlasses* mit einer spezifischen leiblichen wie körperlichen Figur beschreibt, beschreibt Steiner als den sich bildenden Lebensgehalt des Geistes, der in der Explikation gemäß des gegebenen Anlasses real werde. Die von Fuchs (2000) genannten Anlässe der Explikation – die Erfahrung von Ähnlichkeit (S. 321) oder das Spüren des leiblichen Raumes, dem das Vergessene zugehört (S. 325) – stellen die leibliche wie körperliche Disposition dar, in welcher nach Steiner der Lebensgehalt des individuellen Geistes als Willenshandlung real wird. Vor diesem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass Steiner in der Allgemeinen Menschenkunde Vergessen und Erinnern als Einschlafen und Aufwachen eines Vorstellungskomplexes bezeichnet (Steiner 1992, S. 105 ff., Vortrag vom 28. August 1919), bedeutet doch für Steiner der Schlaf die Regsamkeit des individuellen Geistes in einer geistig-seelischen Umwelt, während die leibliche Verfasstheit des Menschen eine unbewusste ist (Steiner 2013).

Im obigen Kapitel *Schüler*innen als Autor*innen ihres Lernvorgangs* wurde eine Begegnung mit einem Experiment beschrieben, durch welches Schüler*innen den Begriff des elektrischen Feldes bilden können. Im Fortgang des Unterrichts verdichtet sich dieser Begriff durch Übungsaufgaben und eine Folge von Vorstellungübungen. Die Vorstellungübungen bilden zugleich aber auch Anlässe der Explikation: Indem sie zunehmend anspruchsvolle Geometrien elektrischer Felder angeben können, zeigt sich zugleich ihr Fähigkeitszuwachs. In Fuchs' Begrifflichkeit ist der Vorgang, dass sich der Begriff des elektrischen Feldes verdichtet, der Übergang vom expliziten ins implizite Gedächtnis. Diesem entspricht der Übergang von einem körperlichen Welt- und Selbstverhältnis in ein leibliches. Im impliziten Gedächtnis *sind wir „als leibliche Wesen unsere Vergangenheit [...] Leibliches Vertrautsein bedeutet biografisches Vergessen, Absinken des bewußt von mir Getanen und Erlebten in eine anonyme Dunkelheit, aus der sich mein Bewußtsein zurückgezogen hat, und die doch zugleich mein Innerstes darstellt“* (Fuchs 2000, S. 318). Diese leibliche Verfasstheit wird durch die Explikation der Erinnerung in eine mehr körperliche überführt. In der Explikation tritt eine größere Geschlossenheit des Erlebten oder Gelernten zutage. Der zunehmende Fähigkeitszuwachs zeitigt

sich als eine Oszillation und als eine spezifische Figur im leiblich wie körperlichen Welt- und Selbstverhältnis der Person. In dieser Oszillation, in dieser Figur ihres leiblich wie körperlichen Welt- und Selbstverhältnisses realisiert sich die Person in einer ganz bestimmten Weise. Die Oszillation oder Figur stellt eine Folge inhaltsvoller Willenshandlungen dar. Fasst man diese Willenshandlungen ideenrealistisch auf, so wird in der Begegnung mit dem Experiment die Idee des elektrischen Feldes als erlebte Erscheinungsfolge real. Wenn sich die Erfahrungen dieser Begegnung verdichten, zieht sich das Bewusstsein zurück. Fuchs beschreibt diese leibliche Verfasstheit als anonyme Dunkelheit und zugleich als Innerstes; Steiner als ein Leben des Geistes, welches die Fähigkeitsbildung trägt. Die Idee des elektrischen Feldes durchläuft als individueller Geist einen Transformationsprozess, der eine größere Geschlossenheit und dichteren Gehalt zeitigt. Dabei ist die Form der Idee rein ideell, sie ist reine, personal getragene Potenzialität. In der Explikation der Erinnerung wird der Transformationsprozess der Idee wieder real.

Das hier Geschilderte soll im Folgenden aus einer anderen Perspektive ein weiteres Mal durchdacht werden. Würde man, anders als im Gang dieser Darstellung, von Anfang an den Fähigkeitszuwachs als eine Folge von Willenshandlungen ideenrealistisch auffassen und untersuchen, so würden die dargestellten Figuren des physikalischen Lernvorgangs darauf hinweisen, dass die Idee des elektrischen Feldes sich im Fortgang ihrer Aktualisierungen modifiziert, der Idee müsste ihre eigene Dynamik zugeordnet werden. Die einzelnen Aktualisierungen wären durch die Fragestellungen der Vorstellungsübungen veranlasst, die Form ihres Auftretens eine zunehmend geschlossene. Die Vorstellungsübungen erwiesen sich als ein Tool, diese spezifische Dynamik ideeller Transformationsprozesse zu fassen. Die Ideen als individueller Geist erwiesen sich als variabel und zeichneten sich durch eine inhärente Dynamik aus. Diese träten in immer umfassenderen, gehaltvolleren und auch integrierenderen Formen in Erscheinung, sie zeitigten so ihre mannigfaltigen Bezogenheiten. Gleichzeitig wiesen die Bezogenheiten darauf hin, dass Ideen durch sich selbst auf ihre Verbundenheit mit anderen Ideen weisen. Die Dynamik der Ideen begleitete eine leibliche Verfasstheit der Person, in der das Erlebte in die Unbewusstheit des impliziten Gedächtnisses abgesunken ist. Die Beziehungsweise zwischen ihrer leiblichen Verfasstheit und der Dynamik ihres Geistes wäre eine unbewusste, obwohl sich zugleich bis in ihr leibliches Spüren hinein ausdrückte, dass sie in einer gehaltvollen Bezogenheit lebt.

In den Explikationen des Gedächtnisses – und damit auch in den Explikationen der ideellen Transformationsprozesse – ginge die Dynamik der Ideen im Realwerden verkörperter Erkenntnisse auf. Die Dynamik der Ideen würde im Hier und Jetzt verankert, im Vorgang der Verankerung träte sie zugleich in bewusster Form in Erscheinung. Durch die Selbstverständlichkeit, mit der Personen sie als kohärenten, bezugsoffenen und doch zusammenfassenden Vorstellungsinhalt greifen könnten, träte auch ihre lebensvolle Dynamik in Erscheinung, die sich zuvor als unbewusste personale Beziehungsweise zeitigte und jetzt als gehaltvollere Bezogenheit explizit bewusst wird.

Beziehungsweisen und Bezogenheiten

Im Fortgang dieser Darstellung wurde bis jetzt eine leibliche wie körperliche Figur des Welt- und Selbstverhältnisses beschrieben, die eine physikalische Lernepisode auszeichnet. In einem geistrealistischen Bezugsrahmen erwies sich die Implikation der Weltbegegnung (Experiment) in die unbewusste Leiblichkeit und die nachfolgende Explikation als die Abfolge einer unbewussten personalen Beziehungsweise und einer bewusst werdenden, gehaltvollen Bezogenheit. Damit wird in dieser Lernepisode und in dem eingenommenen Bezugsrahmen gewissermaßen zeitlich aufgefaltet, was als Signatur des Willens selbst im Aufsatz *Der Wille als Beziehungskraft: Anmerkungen zu bewussten und unbewussten Formen dieser Kraft* beschrieben wurde (Sommer 2019). Dort erweist sich die Beziehungskraft des Willens als „tätiger Vollzug in einer geistigen Bezogenheit“ (S. 22); sie tritt als „unbewusste Beziehungsweise“ einer „geistigen Bezogenheit“ auf (S. 21 f.). Im Folgenden soll der Fokus nicht mehr direkt auf der physikalischen Lernepisode liegen; die spezifische Signatur der Ich-Welt-Beziehung, wie sie sich in dieser Lernepisode entwickelt, tritt vielmehr in den Hintergrund. Erhalten bleibt hingegen die eingenommene Perspektive: Willensvorgänge werden geistrealistisch aufgefasst. Entfalten wir unseren Willen, so ändert sich allgemein, und nicht nur in der geschilderten Lernepisode, die Signatur unserer Ich-Welt-Beziehung. Die Dynamik der Ich-Welt-Beziehung soll jetzt in den Vordergrund treten. Sie soll in geistrealistischer Perspektive als Beziehungsweise und Bezogenheit charakterisiert werden.

Willensentfaltungen ändern unsere Ich-Welt-Beziehung. In Erkenntnisprozessen zeitigen die Willensentfaltungen mit jedem Erkenntnisfortschritt eine Umformung des geistigen Gehalts der Beziehung, in äußeren Handlungen zusätzlich eine Umformung der räumlichen und zeitlichen Welt, in der wir leben. Gerade wenn die Handlungen Veränderungen herbeiführen, die räumlich oder zeitlich weit von uns entfernt auftreten, so ist die Verbindung mit uns, die Bezogenheit zwischen uns und der Welt, nicht direkt offensichtlich. Auch können unsere Veränderungen mit den Veränderungen anderer zusammenfließen, sodass direkte Zuordnungen verschwimmen. Die uns äußerlich umgebende Welt zeichnet sich durch ein rein äußeres Neben- und Nacheinander aus. Ihr ist nur in äußerlicher Weise eingeschrieben, wie sie aus unseren Willensentfaltungen hervorging. Damit bleibt der geistige Gehalt der Beziehung, die sich zwischen uns und der Welt umgestaltete, weitgehend verborgen. Die Beziehungsweise unserer Ich-Welt-Beziehung ist mit dem Blick auf die äußere Welt eine unbewusste. Als geistige Bezogenheit trägt sie auch eine individuelle Signatur. Die individuelle Signatur bleibt über weite Strecken und Zeiträume im Fortgang der Welt(ereignisse) verborgen. Sie ist in ihn *implizit* eingewoben, sie hebt sich nicht als einzelnes, getrenntes, eben individuelles Ereignis hervor. Wenn äußere Ereignisse aus einer individuellen Willensentfaltung hervorgehen, damit auch Ausdruck einer individuellen Ich-Welt-Beziehung sind, so treten sie zunächst doch rein äußerlich auf.

In freier Anwendung der Unterscheidung von *Leib* und *Körper*, wie er in dem von Fuchs (2000) vorgelegten Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie vertreten wird, zeigt sich dort die Ich-Welt-Beziehung rein gegenständlich, eben *körperlich*. – Wenn unsere Willensentfaltungen also dort eine bestimmte Umformung unserer Ich-Welt-Beziehung zeitigen, so hat diese ihre spezifische *implizite Körperlichkeit*. Die geistige Bezogenheit unserer Ich-Welt-Beziehung trägt aber nicht nur eine individuelle Signatur, sie trägt zugleich die Signatur der Welt, mit der wir in der Entfaltung unseres Willens verbunden sind. Der ideelle Gehalt jeder einzelnen dieser Signaturen weist durch sich selbst auf den ideellen Gehalt der jeweils anderen Signatur. Nur so kann die geistige Bezogenheit unserer Ich-Welt-Beziehung aufgebaut werden. Sie wird ihre eigene ideelle Dynamik haben, sie wird aus sich selbst auf mannigfaltige Verbindungen und Bezüge weisen. Dasjenige, auf das die ideelle Dynamik unserer Ich-Welt-Beziehung weist, muss aber nicht nur in geistiger Form

aufzutreten. Ideen können in der hier eingenommenen ideenrealistischen Perspektive auch in äußerer Form auftreten.

Der Gehalt einer Idee, welche eine bestimmte Ich-*Welt*-Beziehung umfasst oder geistig trägt, muss gerade auch auf eine äußere Form seines Auftretens weisen, anders kann seine Welthaltigkeit gar nicht realisiert werden. Insofern liegt es nahe, die Dynamik unserer Ich-*Welt*-Beziehung als eine Dynamik anzusehen, die insbesondere auch dahingehend ausgerichtet ist, in äußerer Form in Erscheinung zu treten. Wenn die anhand von Lernvorgängen herausgearbeitete Dynamik von Ideen, die darin besteht, auf eine größere Geschlossenheit und einen dichteren Gehalt zu weisen, auch hier zutrifft, so kann für die ideelle Dynamik der Ich-*Welt*-Beziehung die Geschlossenheit nur erreicht werden, wenn sie auch auf eine äußere Form ihres Auftretens weist.

Als äußere Form ihres Auftretens steht ihr – wie oben erläutert – eine *implizite Körperlichkeit* bereit, nicht aber eine implizite oder unbewusste „*Leiblichkeit*“, gibt es doch kein die Ich-*Welt*-Beziehung als ein Ganzes umfassendes Subjekt, das diese unmittelbar und „lebensweltlich“, eben leiblich ergreifen könnte. Insofern wird ihre Explikation uns als äußeres, uns gegenständlich gegenüberstehendes, „*körperliches*“ Ereignis ereilen. Die äußere, isolierte Form der Explikation unserer Ich-*Welt*-Beziehung täuscht gerne darüber hinweg, dass der ideelle Gehalt dieser geistigen Bezogenheit insbesondere auch auf uns und unsere spezifische Verbundenheit mit der *Welt* in genau dieser Situation weist. Solche Explikationen können uns wie beziehungslos von außen zufallen, uns in ihrer Äußerlichkeit unzugänglich sein. Das stellt in dem hier entfaltenen Gedankengang aber lediglich nur ihre *implizite Körperlichkeit* dar. In ihrem ideellen Gehalt lebt aber zugleich eine Dynamik, die auf unser spezifisches Ich-*Welt*-Verhältnis in diesem Moment hin ausgerichtet ist. Sie tritt für uns als isoliertes, beziehungsloses äußeres Ereignis auf, ist aber eine uns umschließende geistige Bezogenheit, die in die Erscheinung drängt. In dieser geistigen Bezogenheit lebt ein uns als Schicksal ereilender Gehalt, insofern könnte man diesen Aspekt auch als Karma bezeichnen. Er wurde hier in Bezugnahme auf Steiner (2010) als Explikation der Vergangenheit in eine Gegenwart ideenrealistisch beschrieben.

Folgt man dieser geistrealistischer Perspektive auf Beziehungsweisen und Bezogenheiten unserer Ich-*Welt*-Beziehung, so wird man vieles, was einem als *Weltbegegnung* zufällt, als

seine Angelegenheit betrachten – wobei im Folgenden der Terminus Weltbegegnung die Begegnung mit anderen Menschen umschließen soll. Was einem als Weltbegegnung zufällt, sieht man dann als ein Spektrum von Beziehungsmöglichkeiten an, denen man sich so oder so anverwandeln kann. Dadurch gestaltet man seine individuelle Bezogenheit zur Welt aus und seine Ich-Welt-Beziehung um. Entsprechend wird dann die weitere Dynamik der eigenen Ich-Welt-Beziehung und deren zukünftigen Explikationen geprägt werden. Je mehr man sich frei zu sich selbst stellen kann, wenn man sich fragt, wie man sich den Beziehungsmöglichkeiten anverwandeln will, umso freier ist man auch, diese Beziehungsmöglichkeiten als seine Angelegenheit zu sehen – oder eben gerade nicht. In dieser Freiheit mag sich zugleich ein Freiraum öffnen, in welchem die angetroffenen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses epistemisch durchsichtig oder sprechend zu werden scheinen. In dem man im Leben diese Figuren dann von Zeit zu Zeit tastend klären kann, geht aus der *impliziten Körperlichkeit* unserer Ich-Welt-Beziehung deren *explizite Leiblichkeit* hervor.

Rückblick auf den Bericht der Autorin

In der Einleitung dieses Aufsatzes wurde referiert, wie Zuboff ihren Willen, die Niederschrift ihrer Monografie zu wollen, als einen Moment der Freiheit erlebt. Wie sie die Logik eines Überwachungskapitalismus durchschaut, wie sie erkennt, dass zentral Menschliches auf dem Spiel steht, und wie sie sich das Versprechen gibt, ihre umfangreiche Monografie zu schreiben, kann sie doch so eine andere Zukunft vorausahnen und sieht sie zugleich klar, dass gerade sie diese andere Zukunft mitformen kann. Vor ihr liegt eine Zukunft, die sie initiativ mitgestalten möchte. Sie *muss nicht* die Gesellschaft vor der Macht der Internetkonzerne retten, sie *will* vielmehr die menschliche Freiheit, durch die Menschen sich in Offenheit die Richtschnur ihres Lebens geben können, in Zukunft erhalten wissen. Niemand zwingt sie, einen Weckruf gegen die Mechanismen eines Überwachungskapitalismus erschallen zu lassen, sie erkennt vielmehr eine gesellschaftliche Signatur, deren spezifischer Gehalt sie etwas angeht. Ihre akademische Biografie, ihr Selbstverständnis und die gesellschaftliche Signatur ihrer Zeit lassen sie die Niederschrift zu ihrer Angelegenheit machen. Sie erlebt eine Bezogenheit, die Gesellschaftliches und Individuelles umfasst und durch ihre Niederschrift der Monografie einerseits klarer in Erscheinung treten und zugleich individuell gestaltet werden kann.

Der von ihr angeführte Willen zu wollen ist zunächst eine Explikation, in der sie als Person die Zukunft vorausahnt und sie als eine in die Gegenwart drängende Dynamik empfindet, welche sie aufnehmen und gestalten will. Sie verwandelt sich den Beziehungsmöglichkeiten, die ihr eröffnet werden, an und transformiert sie durch den Prozess der Niederschrift. Dadurch bekommt die Weise, wie sie zur Welt steht, eine neue Dynamik, der Gehalt und die Dynamik ihrer Ich-Welt-Beziehung richten sich neu aus. Dabei übersieht sie bei Weitem nicht vollständig, wohin die Dynamik führen wird und was ihr Gehalt einst sein wird; die Empfindung und die Haltung, dass sie als Person in einer sie betreffenden Dynamik steht, klingt aber als Grundton in ihrem Bewusstsein weiter. – Ihr Willen zu wollen bleibt „keimhaft“, um eine Charakterisierung Steiners im Vortragszyklus *Allgemeine Menschenkunde* aufzugreifen (Steiner 1992, Vortrag vom 22. August 1919), er hat auch diese unbewusste Seite.

Will man die Schilderung Zuboffs als eine Schicksalskonfiguration auffassen, so zeigt sich diese weniger als Kausalität, der Zuboff ausgeliefert ist, sie stellt sich vielmehr als Signatur eines Möglichkeitsraumes dar, dem sich Zuboff anverwandelt, in den sie sich initiativ und bewusst als Person stellt. Die Beziehungsweise, wie hier eine individuelle Bezogenheit in Erscheinung tritt, erweist sich weniger als kausale Relation, sie zeigt sich als dynamischer Transformationsprozess, in dem unser Willen zu wollen sich eine Richtung gibt und in Tätigkeit aufgeht.

Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners

Dieser Text ist im Rahmen des Forschungsprojektes ARS-Studien (Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners) veröffentlicht worden (siehe Website www.ars-studien.de). Das Forschungsprojekt will die theoretischen Grundlagen der anthroposophischen Menschenkunde Rudolf Steiners systematisch erschließen und darlegen. Sie soll begrifflich und sprachlich nachvollziehbar entwickelt und im Kontext einer gegenwärtigen (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskussion verortet werden. Damit wird Studienmaterial für anthroposophisch orientierte Ausbildungen geschaffen und zugleich eine forschungsbasierte Diskussionsgrundlage mit anderen anthropologischen Ansätzen angeboten. Das Projekt findet im Rahmen einer Zusammenarbeit des Fachbereiches Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen statt. Die in diesem Zusammenhang veröffentlichten Texte setzen eine Kenntnis der anthropologisch-anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Heilpädagogik voraus.

Literatur

Böhme, Gernot (1992): *Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fuchs, Thomas (2000): *Leib – Raum – Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fuchs, Thomas (2008): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Stuttgart: Kohlhammer.

Goethe, Johann Wolfgang (1907): *Maximen und Reflexionen*. Aphorismen und Aufzeichnungen. Nach den Handschriften des Goethe- und Schiller-Archivs hg. von Max Hecker. Weimar: Verlag der Goethe-Gesellschaft.

Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm (2011): *Einführung in die Schulpädagogik*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. Schriftenreihe IMAGO, Bd. 4. München: Kopaed.

Proust, Marcel (1957): *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. In Swanns Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sartre, Jean-Paul (1976): *Das Sein und das Nichts*. Reinbek: Rowohlt.

Sartre, Jean-Paul (1993): *Being and Nothingness*. Trans. Barnes, Hazel E. New York: Washington Square.

Schieren, Jost (2016): „Lernen in der Waldorfpädagogik“. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 427-446.

Schiller, Friedrich (1982): *Spruch des Konfuzius*. In: *Deutsche Gedichte*. Ausgewählt und eingeleitet von Karl Krolow. Erster Band. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Sommer, Wilfried (2016): „Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik“. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 479-532.

Sommer, Wilfried (2018): „Fachdidaktische Beiträge – Physik“. In: Sigler, Stephan/Sommer, Wilfried/Zech, Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 446-514.

Sommer, Wilfried (2019): *Der Wille als Beziehungskraft: Anmerkungen zu bewussten und unbewussten Formen dieser Kraft*. Stuttgart, Pädagogische Forschungsstelle: <http://ars-studien.de/veroeffentlichungen/>.

Steiner, Rudolf (1992): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe GA 293. 9. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner.

Steiner, Rudolf (2010): *Theosophie*. GA 9. 4. Auflage. Rudolf Steiner Online Archiv. <http://anthroposophie.byu.edu>.

Steiner, Rudolf (2013): *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. GA 13. 31. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner.

Zuboff, Shoshana (2018): *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt und New York: Campus Verlag.

Zuboff, Shoshana (2019): *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. London: Profile Books Ltd.