

## Der Wille als Beziehungskraft

### Anmerkungen zu bewussten und unbewussten Formen dieser Kraft

**Wilfried Sommer**

*Institut für Fachdidaktik*

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft*

#### **Abstract:**

Steiner charakterisiert in den anthropologischen Entwürfen der Allgemeinen Menschenkunde und des Heilpädagogischen Kurses den Willen als unmittelbare, gehaltvolle Regsamkeit und nicht als abstrakte Umsetzungsinstanz von Konzepten oder Ideen. Er nimmt eine ideenrealistische Position ein: Ideen könnten in äußerer Form produktiv erscheinen, der Wille als Beziehungskraft zeitigte gehaltvolle Bezogenheiten. Während Konzepte in abständiger Weise bewusst würden, bliebe die unmittelbare Willensentfaltung unbewusst. Anhand von Beispielen wird diskutiert, wie diese anthropologischen Überlegungen und spezifische Unterrichtskonzepte der Waldorfpädagogik einen einheitlichen Reflexionsrahmen aufspannen, um pädagogische Praxis zu fassen und inhaltlich auszuloten.

#### **Keywords:**

Waldorfpädagogik, phänomenologische Anthropologie, relationale Anthropologie, Allgemeine Menschenkunde, Heilpädagogischer Kurs, Steiner, Wille, Schlaf, Ideenrealismus, Jaspers, Spaemann, Hegel

## Beziehungsweisen und Bezogenheiten

In dem von Krautz (2017) in der Schriftenreihe IMAGO herausgegebenen Band Beziehungsweisen und Bezogenheiten – Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik findet sich der Wiederabdruck eines Vortrags, den der Philosoph Robert Spaemann mit dem Titel Wirklichkeit als Anthropomorphismus am 8. Februar 2000 vor der Bayerischen Akademie der Schönen Künste hielt (Spaemann 2000). Der Wiederabdruck (Spaemann 2017) ist dem ersten Teil des Bandes mit der Überschrift Relationale Anthropologie und Pädagogik zugeordnet. Spaemann (2017) umreißt dort eine relationale Anthropologie, in der die menschliche Öffnung zur Welt als Mitsein mit der Welt und als Ähnlichkeit der Welt mit uns untersucht wird. Er geht von der menschlichen Form und Gestalt der Weltbeziehung aus und grenzt diesen Anthropomorphismus gegen einen Anthropozentrismus ab, bei dem der „Charakter des Mitseins mit uns“ in den Hintergrund trete und die Frage nach dem vorherrschenden, was uns „als Objekt“ erscheine „und wie es von uns manipulierbar“ sei (Spaemann 2017, S. 44). Die menschliche Form und Gestalt der Weltbeziehung ist für Spaemann nicht nur elementar, sondern fundamental. Sähen wir eine farbige Fläche oder hörten wir einen Ton, so öffneten wir uns einem fundamentalen Beziehungsereignis, welches wir zuließen. Wir träten in einen für unsere Weltbeziehung und Weltbestimmung konstitutiven Prozess des Mitseins mit der Welt ein. Was wir beispielsweise als „Streben“ oder Drang aus unserer Selbsterfahrung kennen, verbänden wir mit unserer Bewegungsauffassung. Unser Erlebnis, über Zeiträume hinweg eine Einheit zu sein, fließe in den Eindruck mit ein, das Bewegte sei ein Ding oder Körper (vgl. Spaemann 2017, S. 44 f.). Um die Wirklichkeit unseres Mitseins zusammenfassend zu charakterisieren, bedient sich Spaemann schließlich dialektischer Formulierungen. Er bewegt sich an Grenzen der Sprache entlang und lotet diese mittels kausaler Formulierungen aus (Spaemann 2017, S. 49):

„Wirklich sind Farben und Töne, weil Sehen und Hören wirklich sind, aber Sehen und Hören sind nur wirklich, weil Farben und Töne wirklich sind“

Seine kausalen Formulierungen werden zur Metapher, die auf das von ihm entwickelte Beziehungsereignis verweist. Spaemann untersucht unsere Weltbeziehung erkenntnistheoretisch und entscheidet sich dabei für einen anthropomorphen und gerade nicht für einen weithin verbreiteten anthropozentrischen Standpunkt. So wird die Welt nicht zum getrennten Objekt oder zur Entfremdungszone, vielmehr zum Ereignis, bei dem die Erscheinung der Welt und die menschliche Form und Gestalt dieser Erscheinung eins sind. Der Mensch ist,

indem er die Welt erfährt, schon Weltbürger. Eine tiefe Relationalität bildet den Ausgangspunkt und den Rahmen für seine Bildungserfahrungen.

Werden Bildungsprozesse in Schule und Unterricht angestrebt, die in gleicher Weise Ereignisse sind, so wendet sich der Fokus: von der Erkenntnistheorie zur Erkenntnispraxis dieser Position. Die zentrifugale Bewegung des Interesses, mit welchem die Lernenden auf die Welt zugehen, und die Formen, in welchen sie sich die Welt zu eigen machen, treten genauso in den Vordergrund wie die Gestalten und Ausprägungen, in welchen den Lernenden die Welt begegnet. Tätigkeit und Form, Wille und Vorstellung werden zu Beziehungsweisen und Bezogenheiten, welche es im Bildungsvorgang auszugestalten gilt.

Der folgende Beitrag wendet sich zunächst Beziehungsweisen und Bezogenheiten zu, welche sich Lehrkräfte im Schulalltag gerne wie selbstverständlich für die Lernenden erhoffen. Unhinterfragt herrscht dort oft das Denkmuster, dass die Lernenden „doch nur“ das umsetzen müssten, was man als Arbeitsauftrag formuliert habe. „Leider“ sei aber die volitionale Verfasstheit, die Willensstruktur der Lernenden dafür zu schwach. In einem nächsten Schritt wird die Schwierigkeit des bewussten Zugriffs auf den Willen anthropologisch auf Positionen von Hegel, Jaspers und Steiner bezogen und Steiners Verwendung der Schlaf-Metapher zur Charakterisierung des Willens im Vortragszyklus „Allgemeine Menschenkunde“ diskutiert (Steiner 1992). So wie Metaphern von einem Bedeutungszusammenhang in einen anderen weisen, so können bewusste Denkformen Angebote sein, die den Weg weisen, wenn die Grenze von Bewusstem und Unbewusstem bzw. Nicht-Bewusstem befragt wird. Steiners Verwendung der Schlaf-Metapher steht in einem solchen Zusammenhang, schildert er doch den Schlaf als einen Prozess, bei dem unbewusstes Leben bzw. unbewusste Regsamkeit erst das bewusste menschliche Dasein in spezifischer Weise ermögliche. Die von Steiner zum Schlaf angebotenen Denkformen sollen abschließend an seine Schlaf-Metapher zur Charakterisierung des Willens rückgebunden werden.

### **Lebensweltliche Willensauffassungen im Schulalltag und ihr philosophischer Rahmen**

In fast jeder Klasse gibt es Schüler\*innen, für die ein Wechsel der Sozialform in eine Individual-, Partner- oder Gruppenarbeit eine enorme Herausforderung darstellt. Ist der Arbeitsauftrag formuliert und müssen die Unterlagen bereitgelegt werden, so zögern sie gerne das Heraussuchen und Bereitlegen des Arbeitsmaterials so lange heraus, dass kaum noch Zeit

bleibt, die ersten Arbeitsschritte selbstständig auszuführen. In kognitiven Fächern entstehen dann fast keine eigenen Texte oder Aufzeichnungen, in praktischen Fächern werden die einzelnen Arbeitsschritte durch mannigfaltige Ablenkungen unterbrochen. In genereller Kommunikationsfreude gilt es beispielsweise, das Lineal zu suchen, eine neue Patrone zu organisieren, geliehenes Geld zurückzugeben, einen Toilettengang zu erwägen, die Wirren eines jugendlichen Lebens zu teilen oder auch mehr oder weniger unauffällig dazusitzen und zu warten, bis einen ein expliziter Appell einer Mitschüler\*in oder einer Lehrkraft erreicht. In Klassenkonferenzen zeigt sich dann, dass bei einer Gruppe von Schüler\*innen dieses Phänomen fächerübergreifend auftritt. Oft äußert eine Lehrkraft, dass diese Schüler\*innen eben „nicht in die Tat oder den Willen“ kämen. Sie sollten oder müssten sich überlegen, was sie wollten. Geben vergleichbare pubertäre Episoden im Schulalltag Anlass für Elterngespräche, so appellieren die Eltern noch im Laufe des Gesprächs des Öfteren nachdrücklich an ihre Kinder, sie müssten endlich einmal etwas wollen. In beiden Situationen wird der Willen – überzeichnet ausgedrückt – wie eine abstrakte Instanz angesprochen, die es zu triggern gelte. Würde sie richtig getriggert, setze der Willen schon das um, was anläge. Es genüge ein geeigneter reflexiver Prozess, um im Anschluss Schüler\*innen die Steuerung der abstrakten Umsetzungsinstanz überlassen zu können. Selbstverständlich gibt es zahlreiche Situationen in einem jugendlichen Leben, in denen Lernbegleitungsgespräche die anliegenden Themen sortieren, in denen die eigene Erwartungshaltung an die Lehr-Lern-Prozesse der Schule neu gefasst wird und sich dadurch die Lernmotivation der Schüler\*innen deutlich ändert. Schüler\*innen haben dann in der Tat für sich geklärt, was sie wollen, und ihr Umgang mit den Arbeitsaufträgen des Unterrichts ändert sich grundlegend.

Immer wieder fällt es aber Schüler\*innen schwer, Arbeitsaufträge anzugehen, obwohl sie eine grundlegend positive Haltung zur Schule, zu vielen unterrichteten Fächern und zu den meisten Lehrkräften haben. Es ist oft der erste Schritt, der einfach nicht zustande kommt. Spricht man als Lehrkraft solche Schüler\*innen nicht mit Appellen wie „Beginne jetzt bitte!“ an, sondern meint wie beiläufig, „also ich würde den ersten Satz so ... beginnen, wie würdest Du jetzt fortsetzen“, so bekommt man oft eine adäquate, originelle und treffend formulierte Antwort. Mit der Bemerkung „Schreib das doch bitte gleich dort auf das Blatt“ kann man ihnen die weitere Arbeit überlassen. Sie haben einen Einstieg gefunden, die Verbindung mit dem Inhalt trägt sie und sie bleiben einem inhaltsgetragenen Arbeitsprozess verbunden. Auch Fragen wie „Was war für Dich gerade sofort klar?“ reichen oft, dass sich Schüler\*innen in einem ersten eigenen Schritt mit dem Inhalt des Arbeitsauftrages neu verbinden, und es genügen dann

kleine Brücken hin zu konkreten Aufgaben, damit der Arbeitsprozess weiterläuft. Es ließen sich hier zahlreiche vergleichbare pädagogische Miniaturen anführen, denen allen gemeinsam wäre, dass man den Schüler\*innen eine Einstiegshilfe anböte, sich mit dem Inhalt zu verbinden und sie dann in Verbindung mit konkretem Inhalt die Möglichkeit fänden, ihren Willen zu entfalten, selbst tätig zu sein. So wie misslingender, inhaltlich langweiliger Unterricht vor allem Passivität und gerade keine Eigenaktivität bei den Schüler\*innen fördert, so tritt bei den oben geschilderten Schüler\*innen die zusätzliche Schwierigkeit hinzu, dass sie auch bei inhaltlich packendem und gut strukturiertem Unterricht die Verbindung mit den Unterrichtsinhalten nicht über die Methodenwechsel halten und sie Unterstützung bedürfen, um sich neu mit den Inhalten zu verbinden. Ihr Wille wird hier stets nicht als abstrakte Umsetzungsinstanz, sondern als inhaltlicher Verbindungsimpuls angesprochen. Den Schüler\*innen wird die Gelegenheit gegeben, sich als Personen in Beziehung zu einem Inhalt zu realisieren und damit in ein Beziehungsereignis einzutreten. Sie gehen im „Flow“ der Sache auf, sie realisieren sich inhaltsgetragen, sie sind nicht auf sich selbst zurückgeworfen, ihr Interesse trägt sie mit einer gewissen Selbstverständlichkeit. Dem widerspricht nicht, dass es auch biografische Episoden in jugendlichen Biografien gibt, bei denen die geschilderten pädagogischen Miniaturen keine adäquate Handlungsoption darstellen. Insbesondere, wenn starke Belastungen neue Begegnungen nur schwer zulassen.

Ein weiteres Element, den Willen nicht als abstrakte Umsetzungsinstanz, sondern als gegliederten inhaltlichen Tätigkeitsstrom anzusprechen, hat sich in der Praxis des Epochenunterrichtes der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an Waldorfschulen entwickelt und von dort den Einzug in die Lehrerbildung der Waldorfschulen gefunden. Der Epochenunterricht ist an Waldorfschulen als ein Blockunterricht angesetzt, bei dem über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen ein Unterrichtsfach täglich mit einer Doppelstunde (90 bis 110 Minuten sind üblich) behandelt wird, die meist am Anfang des Schultages liegt (Sommer 2016, S. 488 ff.). Im sogenannten „Rhythmischen Teil“ werden dort in den ersten fünf Minuten der Doppelstunde Ergebnisse abgefragt, die in den vorangehenden Tagen entwickelt und geübt wurden. Es gilt, Bekanntes nicht erneut reflexiv aufzuschließen, sondern den zentralen Gehalt eines Zusammenhangs mit einer gewissen Flüssigkeit memorieren zu können. Das wird über die Tage hin aufgebaut und als Wechselspiel von einfacheren und anspruchsvolleren Punkten von den Lehrkräften in eine stimmige, besser: charmante Abfolge gebracht. Beispielsweise könnte in Physik eine solche Abfolge mit den folgenden Fragen beginnen: „Wie lautet das Formelzeichen für die Fallbeschleunigung?“, Antwort: „g“; „Wie

das generelle Formelzeichen für die Beschleunigung?“, Antwort: „a“; „Woher kommt die Abkürzung ‚a‘?“, Antwort: „acceleration“; „Welche Einheit ist für die Beschleunigung gebräuchlich?“, Antwort: „m/s<sup>2</sup>“; „Wäre Millimeter pro Stunde im Quadrat (mm/h<sup>2</sup>) auch eine mögliche Einheit?“, Antwort: „ja“; „Körper fallen zur Erde so, dass die pro Zeiteinheit zurückgelegten ... - wer macht weiter?“, Antwort: „... Wegabschnitte sich wie die ungeraden Zahlen verhalten“; Wer versucht den ganzen Satz selbständig zu formulieren?“ – nun werden zwei oder drei Schüler\*innen bei ihren Versuchen ggf. unterstützt.

Das hier geschilderte Vorgehen wird von den Schüler\*innen meist gut angenommen. Es bildet nicht nur einen Anlass, schon Gelerntes zu festigen, um mit ihm wie gewohnheitsmäßig umzugehen, sondern stellt zugleich auch einen hohen Selbstwirksamkeitserfahrung dar, melden sich doch in Klassen, die in einem gegliederten Unterrichtsgeschehen die vorangegangenen Lernziele erreicht haben, für gewöhnlich die meisten Schüler\*innen, und die Lehrkräfte sehen sich vor die Aufgabe gestellt, in adäquater und gerechter Weise die Schüler\*innen aufzurufen. Es ist wohl der direkte und unproblematische Zugriff auf Behandeltes, aus dem das Erlebnis gespeist wird, etwas zu können bzw. gelernt zu haben. Gleichzeitig bildet diese Form des sogenannten „Rhythmischen Teiles“ eine Station auf dem Weg vom expliziten ins implizite Gedächtnis.

Der Wille als Beziehungsereignis, wie er oben anhand von Miniaturen aus Schule und Unterricht entfaltet wurde, charakterisiert Hegel (2016) bereits für die leiblichen Vorgänge, durch welche sich Gewohnheiten bilden. Den unmittelbaren Zugriff des Geistes auf den Leib, der in gewohnten Abläufen möglich wird, bezeichnet er als ein magisches Verhältnis (Hegel 2016, S. 191):

„Wenn die im Dienste des Geistes zu vollbringenden Tätigkeiten des Leibes oftmals wiederholt werden, erhalten sie einen immer höheren Grad der Angemessenheit, weil die Seele mit allen dabei zu beachtenden Umständen eine immer größere Vertrautheit erlangt, in ihren Äußerungen somit immer heimischer wird, folglich zu einer stets wachsenden Fähigkeit der unmittelbaren Verleiblichung ihrer innerlichen Bestimmungen gelangt und sonach den Leib immer mehr zu ihrem Eigentum, zu ihrem brauchbaren Werkzeuge umschafft, so daß dadurch ein magisches Verhältnis, ein unmittelbares Einwirken des Geistes auf den Leib entsteht“.

Hegel fasst spezifische Entfaltungen des Willens als „die im Dienste des Geistes zu vollbringenden Tätigkeiten“ und schildert, wie sich eine seelische Einwohnung im Leib so entwickelt, dass schließlich der Geist unmittelbar, eben magisch, einwirken könne. Die Willensentfaltung ist nicht Steuerung, sie ist Beziehungskraft, die sich hier und jetzt vollzieht. Die Beziehungskraft selbst wird intentional geführt, in diesem Sinne ist der Leib Werkzeug des Geistes. Sie greift aber auch die Gegebenheiten des Leibes auf und verwandelt sich damit den Umständen des Leibes an; sie erlangt eine größere Vertrautheit mit dem, was der Leib als Welt ist. Insofern wird sie spezifischer, zugleich aber auch „welthaltiger“. Entsprechend wären die Übungen des sogenannten „Rhythmischen Teiles“ eine Willensentfaltung, durch welche die Schüler\*innen in einem Lernfeld immer heimischer würden. Die zeitliche Gliederung, die Rhythmik des Wiederholungsvorgangs müsste so angelegt sein, dass sie die Schüler\*innen darin unterstützt, in diesem Feld heimischer zu werden. So wie Hegel das Heimischwerden als eine „wachsende Fähigkeit der unmittelbaren Verleiblichung“ charakterisiert, so müsste die Wiederholung in gleicher Weise eine „Verleiblichung“ der Fähigkeit, Inhalte und Bezüge des Lernfeldes unmittelbar zu erinnern, unterstützen.

Indem Lehrkräfte an Waldorfschulen im sogenannten „Rhythmischen Teil“ Erfahrungen sammeln, welche zeitlichen Signaturen sich in der Abfolge von unproblematischen Wiederholungsfragen bewähren bzw. gerade nicht bewähren, bilden sie zugleich ein Gespür dafür aus, wie sie eine „Verleiblichung“ der Erinnerungsfähigkeit unterstützen können. Erinnerungsprozesse sind zeitliche Vorgänge, insofern meint hier der Terminus „Verleiblichung“, dass zeitliche Prozesse durch Signaturen des Vollzugs eine spezifische Gestalt bekommen. Eine Willensstärkung in pädagogischen Prozessen bedeutet damit, dass Schüler\*innen in den zeitlichen Prozess einer inhaltlichen Tätigkeit oder Auseinandersetzung hineingezogen werden und in dem Prozess aufgehen können. So wie im Sportunterricht immer wieder Schüler\*innen im Bewegungsansatz besonders unterstützt werden müssen, um dann zunehmend gekonnt im Bewegungsablauf aufzugehen, so müssen bestimmte Schüler\*innen in anderen Fächern unterstützt werden, in die innere Bewegung einzusteigen, in der sie gelernte Inhalte greifen und miteinander in Beziehung bringen können, damit sich ihnen aus der inneren Bewegung heraus „wie von selbst“, eben unmittelbar, Erinnerungsvorstellungen und Einsichten ergeben.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe anzunehmen, dass sprechende, charakteristische und lebensvolle Erstbegegnungen mit einem Unterrichtsinhalt schon eine plastische zeitliche



Signatur im Vorstellungsleben der Schüler\*innen anlegen. Es sind dann die Vielgestaltigkeit des Inhalts und die Signatur der Rhythmik, mit welcher der Inhalt aufgeschlossen wird, durch welche jene „Verleiblichungen“ unterstützt werden, von denen Hegel spricht. Willensstärkung beginnt so bereits mit der ersten Auseinandersetzung mit einem neuen Inhalt im Unterricht.

Auch Jaspers (1948) unterstreicht die Unmittelbarkeit und das Magische, welche die Umsetzung des Willens auszeichneten. Er fasst die Willensentfaltung weiter, indem er sie neben der körperlichen Bewegung auch auf den Fortgang seelischen Geschehens und damit auf die Regsamkeit des Menschen in seiner Innenwelt bezieht (Jaspers 1948, S. 426):

„Die erste unmittelbare Umsetzung des Willens in die körperliche Bewegung und in die Weise des Fortgangs seelischen Geschehens ist eine in ihrer Augenblicklichkeit uns ebenso vertraute, wie für das Nachdenken wunderbare Tatsache. Es ist die einzige Stelle der Welt, wo das ‚Magische‘ wirklich ist, d.h. wo ein Geistiges sich unmittelbar in physische und psychische Wirklichkeit umsetzt und damit zugleich eine Veränderung seines eigenen Daseins bedingt“.

Indem Jaspers die Formulierung „und damit zugleich eine Veränderung seines eigenen Daseins bedingt“ verwendet wird deutlich, dass auch bei ihm die Willensentfaltung keine Steuerung ist, bedinge doch der Geist in dem Entfaltungsvorgang zugleich eine Veränderung seines Daseins. Jaspers weist darauf hin, dass durch die Umsetzung des Willens der Geist in physischer oder psychischer Form auftrete.

Dieser Veränderungsprozess steht für Steiner an zentraler Stelle. Er kritisiert schon in seiner Auseinandersetzung mit Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften, wenn Zeitgenossen den Willen als die abstrakte Umsetzungsinstanz von Konzepten fassen (Steiner 1987a, S. 197 f.). Auch für ihn ist der Wille magisch. Er wirke unmittelbar (Steiner 1995, S. 46 f., Vortrag vom 27. Juni 1924), der ideelle Gehalt des Geistes trete in einer anderen Form, in der äußeren Gestalt der Willensentfaltung auf. Willensentfaltungen sind für ihn Vorgänge des verkörperten Selbst, in welchen Ideen in tätiger Entäußerung in Erscheinung träten (Steiner 1987a, S. 197 f.):

„Der Gegensatz hierzu ist, wenn die Vermittlung wegfällt, wenn die Idee unmittelbar an die Sinnenwelt herantritt. Da erscheint die Idee selbst verursachend. Und hier ist es, wo wir vom Willen sprechen. Wille ist also die Idee selbst als Kraft aufgefaßt“.



„Es [Tätiges Dasein, W. S.] ist aber nichts anderes als die Idee selbst, nur in einer Form des Auftretens. Wille ohne Idee wäre nichts. Das gleiche kann man nicht von der Idee sagen, denn die Tätigkeit ist ein Element von ihr, während sie die sich selbst tragende Wesenheit ist“.

Steiner spricht damit Ideen die Potenz zu, ihre „sich selbst tragende Wesenheit“ auch in äußerer Form tätig zu entfalten. Ihre äußere Form sei die Form der Idee, in welcher sie als Kraft unmittelbar wirke. Ideen sind für Steiner nicht nur Namen, Konzepte oder Bezeichnungen, er fasst Ideen nicht nominalistisch, sondern realistisch auf. Ideen könnten in äußerer Form real, tätig und kraftvoll erscheinen. Ihre Produktivität könne bis in die äußere Form hinein real wirksam sein. Sofern Personen produktiv eine Idee ergriffen und sich in diesem produktiven Akt nach außen wendeten, sei diese Tätigkeit ihr Wille.

Der Streit zwischen Nominalismus und Realismus hat Jahrhunderte der Kirchen- und Philosophiegeschichte überdauert. Steiner nimmt schon in seiner Auseinandersetzung mit Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften eine ideenrealistische Position ein. (Steiner 1987a) Aus dieser Entscheidung folgt unmittelbar, dass er eine Willensauffassung, die den Willen als abstrakte Umsetzungsinstanz betrachtet, kritisiert, steht sie doch einer nominalistischen Position nahe. Unter einer ideenrealistischen Perspektive ist der „magische Moment“, von dem Hegel, Jaspers und Steiner sprechen, wenn eine physische oder psychische Wirklichkeit unmittelbar realisiert wird, der Moment, in dem sich eine Idee – personal gefasst – in eine äußere Form tätig transformiert. Der Transformationsvorgang kann per se nicht reflexiv gefasst werden, ist doch die handelnde Person in der Tätigkeit unmittelbar inhaltsgetragen präsent. Dieser Modus personaler Verfasstheit zeigt sich als grundsätzlich verschieden zu der reflexiven Distanz, mit der für gewöhnlich Ideen ausgelotet werden. Hier liegt eine Erkenntnisgrenze und -herausforderung, wenn man sich dem Willen zuwendet und ihn charakterisieren will.

Aus einer ideenrealistischen Auffassung des Willens folgt für die pädagogische Praxis wie von selbst, dass man Vorgänge der Willensentfaltung in ihrer ideell reflexiven Dimension selbstverständlich klar anlegen und dann bewusst greifen muss, dass ihre Transformation in eine unmittelbar tätige Form gerade aber nicht mehr reflexiv oder ausgesprochen bewusst thematisiert werden darf, stellt sie doch den Übergang von einem bewussten in einen unbewussten Vorgang dar, bei dem die Ausführung Tätigkeit ist, in der man unmittelbar steht. Es sind Kräfte der Sympathie, Hilfestellungen, die einen erst einmal mittragen, und eine liebe-

volle Haltung, welche diese Wendung begünstigen; eine abständige, reflexive Haltung ist es hingegen nur beschränkt.

Wenn Schüler\*innen sich von ihren Lehrkräften angenommen fühlen und Wertschätzung erfahren, so entsteht eine Lernatmosphäre, in welcher der Wechsel von einem Vorstellungsbild (Arbeitsauftrag) in die produktive Kraft der Eigenleistung leichter von statten geht, als wenn es äußere Notwendigkeiten allein sind, aus denen Leistungsanforderungen abgeleitet werden, die umzusetzen seien. In der pädagogischen Praxis kann man deutlich gewahr werden, welches Lehrer-Schüler-Verhältnis den Nährboden dafür bildet, welche Disposition des Interesses es ermöglicht, dass personal gefasste Ideen produktiv ergriffen und zur Beziehungskraft werden, das Leben bzw. den eigenen Lernvorgang selbst auszugestalten. Hier liegt ein personaler Aspekt der Willensentfaltung und -stärkung. Die produktive Seite von Ideen tritt aber insbesondere auch durch die Art hervor, wie sie entfaltet und erschlossen werden. Wird eine Idee definatorisch gesetzt oder situativ abgeleitet und dann verdichtet? Tritt sie aus einem Kontext hervor? Weist sie durch die Art, wie sie entwickelt wurde, aus sich heraus auf ein Beziehungsgefüge? Ist ihr Bezug auf äußere Tatsachen nur eine Zuordnung oder vielmehr eine sprechende Ausprägung, über die man vielleicht sogar sanft lächeln könnte? Erzeugt die Auseinandersetzung mit der Idee einen Sog, oder stellt sie lediglich ein begriffliches Ordnungssystem zur Verfügung? Ist die inhaltliche Dimension der Idee ihrem Charakter nach so produktiv, dass man selbst förmlich zur Produktivität aufgerufen wird? Ist ihre begriffliche Dimension „lebendig“? (Steiner 1992, S. 140, Vortrag vom 30. August 1919). Hier liegt ein inhaltlicher Aspekt der Willensentfaltung und -stärkung, welcher sich in der Praxis der Schule insbesondere im methodischen Gang des Unterrichts und dem didaktischen Aufschluss eines Themas zeigt.

### **Steiners Schlaf-Metapher zur Charakterisierung des Willens**

Das vorangehende Kapitel thematisiert lebensweltliche Willensauffassungen, die im Schulalltag anzutreffen sind, und bindet sie an Positionen von Hegel, Jaspers und Steiner zurück. Mit der Rückbindung wird zugleich deutlich, wie der sogenannte „Rhythmische Teil“ und die Erschließung von Inhalten philosophisch und anthropologisch eingeordnet werden können: Die ideenrealistische Position Steiners fasst den Willen als die kraftvolle, produktive Seite personal ergriffener Ideen. Dadurch macht es Sinn, sich als Lehrkraft für die zeitlichen

Signaturen im Unterrichtsgeschehen zu interessieren, durch welche die produktive Seite von Ideen angesprochen werden. Und umgekehrt: Bestimmte zeitliche Signaturen im Unterrichtsgeschehen legen es nahe, Ideen produktiv zu fassen.

Die von Hegel geschilderte Verleiblichung, welche mit der Unmittelbarkeit der Willensentfaltung korrespondiert, eröffnet weitere Gesichtspunkte, die Methodik des Unterrichts und das menschliche Sosein der Schüler\*innen als Zusammenhang zu denken. Der Verleiblichungsprozess, wie er oben anhand von Erinnerungsvorgängen in seiner zeitlichen Formung beschrieben wurde, wird nicht als Steuerungskonzept angesetzt, sondern vielmehr heuristisch als Gegebenheit angenommen. Dieser tritt im Verlauf des Unterrichts zum Vorschein. Das obige Kapitel ist damit als Charakterisierung einer Haltung gemeint, welche eine Resonanz von Anthropologie und dem methodischen Gang des Unterrichts fragend und ergebnisoffen zulässt. Die fragende Haltung bedeutet aber keine permanente Unsicherheit. In der Praxis des Unterrichtens kann sich eine hohe Sicherheit einstellen, dass es sehr oft angebracht ist, den Willen nicht reflexiv, sondern prozedural wie dargestellt anzusprechen. Die Sicherheit muss dann nicht in der Ideologie münden, die Anthropologie Steiners sei „die richtige“. Vielmehr kann sie den Freiraum eröffnen, Schüler\*innen so anzusprechen, dass sie produktiv und tätig eine Idee, die sie ergreifen, zur Erscheinung bringen. Im Laufe der Zeit stellt sich eine gewisse Urteilssicherheit ein, was diesbezüglich adäquat ist und was nicht.

Die Frage nach dem „wirklichen“ oder „eigentlichen“ Willen muss nicht apodiktisch oder abschließend beantwortet werden. Das liegt auch nahe, weil man durch die Praxis selbst bemerkt, wie stark das eigene pädagogische Handeln die eine oder andere anthropologische Position stützt. Man kommt dann zunehmend dazu, den Zusammenhang von Anthropologie und Unterricht nicht kausal, sondern performativ zu fassen. Gleichzeitig sensibilisiert man sich zunehmend für den Zusammenhang von Anthropologie und pädagogischer Praxis und weitet so seinen professionellen Blick. Wenn im Folgenden auf Steiners Charakterisierung des Willens im Lehrerkurs „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ eingegangen wird (Steiner 1992), so wird dies genau mit der gerade umrissenen Haltung getan. Die Darstellung ist als Bericht zu verstehen, der sich aus dem eigenen Blick auf den Ideenrealismus Steiners ergeben hat.

Im 6. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde (Steiner 1992, S. 91 ff., Vortrag vom 27. August 1919) thematisiert Steiner die unmittelbare Wirksamkeit des Willens, u. a. am Beispiel des Gehens. Anders als im „Heilpädagogischen Kurs“ (Steiner 1995) stellt er

weniger die unmittelbare Regsamkeit und Tätigkeit der „Ich-Organisation“ im Stoff in den Vordergrund, vielmehr kontrastiert er die Bewusstseinszustände, welche mit Wollen, Fühlen und denkendem Erkennen verbunden sind. Im Heilpädagogischen Kurs charakterisiert er das Verhältnis von Geist („Ich-Organisation“) und Leib als magisch (Steiner 1995, S. 46 f., Vortrag vom 27. Juni 1924), in der Allgemeinen Menschenkunde hebt er hervor, dass wir, indem wir unseren Willen entfalteten, diesen nicht kognitiv steuerten oder jeden Schritt mit Vorstellungen begleiteten. Wir seien vielmehr im Entfaltungsvorgang selbst unbewusst, wir schliefen im Bezug auf „die innere Wesenheit des Wollens“ (Steiner 1992, S. 95, Vortrag vom 27. August 1919). Der Verwendung der Schlaf-Metapher für den Willen steht gegenüber, dass wir wach seien, wenn wir Vorstellungen fassten und Urteile bildeten, sei uns doch, wenn wir folgerichtig dächten, die Folgerichtigkeit des Denkens selbst voll bewusst (Steiner 1992, S. 92, Vortrag vom 27. August 1919):

„Das ist das Wesentliche beim denkenden Erkennen, daß Sie in dem ganzen Weben der Tätigkeit beim denkenden Erkennen mit Ihrem vollen Bewußtsein drinnenstecken“.

Wachen und Schlafen werden bei Steiner Metaphern für die bewusste Dimension des denkenden Erkennens und die unbewusste des Wollens. Dem Fühlen schreibt er metaphorisch einen träumenden Charakter zu. So wie wir im Gehen zwar unser Bewegungsziel bewusst fassten und es „wach“ vor uns hätten, so lief doch der Prozess des Gehens wie von selbst, eben unbewusst oder „schlafend“. Wir gingen „schlafend“ im Gehen auf und begleiteten diesen Vorgang „wach“ mit der Vorstellung, dass wir es seien, die hier und jetzt in diese Richtung in spezifischer Art voranschritten (Steiner 1992, S. 94 ff., Vortrag vom 27. August 1919).

Steiner weitet die eingebundene oder 1.-Person-Perspektive unseres Erlebens beim Gehen in einem nächsten Schritt auf eine abgelöste oder 3.-Person-Perspektive. So wie wir eben die Gliedmaßen unmittelbar bewegten und „schlafend“ in dem Vorgang aufgingen, so könnten wir mit unserem Bewusstsein auch nicht die statischen Verhältnisse, welche bestimmend dafür seien, dass die Beine den Körper tragen, „wach“ erfassen. Unser Bewusstsein reichte beim Gehen nicht an die statischen Verhältnisse heran. So wie wir beim Gehen unsere eigenen Gliedmaßen dinglich und statisch auffassen könnten, so fassten wir Balkenkonstruktionen in gleicher Weise dinglich und statisch auf – beispielsweise, wenn zwei senkrechte Pflöcke einen waagrechten Balken trügen. Auch bei der Balkenkonstruktion seien wir für die

statischen Verhältnisse unbewusst oder „schlafend“. Indem Steiner von der eingebundenen, unmittelbar leiblichen Situation beim Gehen zu einer abgelösten Perspektive voranschreitet, in welcher der direkt ergriffene Leib in einen dinghaften Körper übergeht, bedient er sich einer Denkfigur, die in der phänomenologischen Anthropologie an zentraler Stelle steht: Wir sind Leib, und haben einen Körper (Fuchs 2008, S. 95 ff.). Steiner baut die Denkfigur zu der These aus, dass wir nicht nur unbewusst, „schlafend“ seien, wenn sich unser bewusstes Streben in Richtung eines Zieles in einer ideell-tätigen Form nach außen wendete und den Leib unmittelbar ergreife, sondern dass wir grundsätzlich unbewusst in unserer Verbindung mit einer stofflichen, geformten, äußeren Welt seien. Wir könnten vollbewusst bzw. „wach“ im denkenden Erkennen sein, wir könnten aber nicht mit der gleichen Bewusstseinsform die stoffliche Welt ergreifen. In Bezug auf sie „schlafen“ wir. Wie beim Gehen fassten wir im Bewusstsein zwar die Vorstellungsseite oder die reflexive Form der Idee, ihre Entäußerung als Erscheinung bliebe uns aber unbewusst (Steiner 1992, S. 92 ff., Vortrag vom 27. August 1919). Steiner weitet damit seine ideenrealistische Auffassung des Willens zur ideenrealistischen Position, dass auch in sinnlichen Erscheinungen Ideen in einer äußeren Form tätig seien.

Den im August 1919 vor den angehenden Lehrkräften der ersten Waldorfschule entwickelten Gedanken baut Steiner vier Monate später in einer Vortragsreihe zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen vor dem fast identischen Menschenkreis weiter aus (Steiner 1987b, S. 31 ff., Vortrag vom 23. Dezember 1919). Er entwickelt dort, dass wir – entsprechende Bildung vorausgesetzt – arithmetische Operationen aus uns selbst klar fassen könnten, wie wir auch geometrische Vorstellungen in ihren Bezügen nicht der Natur entnehmen müssten, sondern sie aus entsprechenden Denkbewegungen selbst ableiten könnten. Schließlich sei es uns möglich, die Überlagerung von Bewegungen, beispielsweise einer horizontalen nach rechts und einer senkrechten nach unten, rein gedanklich zu greifen und das Ergebnis abzuleiten. Auch hier bedürften wir keiner Auseinandersetzung mit der Natur, wohl könnten wir aber das Ergebnis auf die Natur anwenden. Das Ergebnis müsse sich dann an den Naturerscheinungen bewähren. Steiner beschreibt hier ein Vorgehen, wie es in Aspekten bei der Konzeptualisierung und Modellierung in der Physik (Mechanik) durchaus üblich ist. Bewegungen werden als Vektoren und die Überlagerung von Bewegungen wird als Vektorkette gefasst. In einem nächsten Schritt kritisiert Steiner die Position, man könne Kraftentfaltungen in zwei unterschiedliche Richtungen genau gleich wie die Überlagerung zweier Bewegungen denken. Er arbeitet heraus, dass es bei den Kraftentfaltungen um Veränderungen in der Natur ginge, die

man messen müsse. Es sei notwendig, sich messend mit der Natur auseinanderzusetzen, und daran anschließend könne man Kräfte durch Pfeile (Vektoren) darstellen. Formal seien diese Pfeile gleich den Pfeilen, mit denen man Bewegungen darstellte. Dem Inhalt nach handelte es sich aber bei der Bewegung um eine reine Anwendung einer sich selbst tragenden Vorstellung auf einen äußeren Vorgang, während bei den Kräften aus der tätigen Auseinandersetzung mit der Natur eine Vorstellung erst gewonnen werde.

Für Steiner sind Arithmetik, Geometrie und Phoronomie „die drei Vorstufen der Naturbeobachtung. Die Begriffe, die wir dabei gewinnen, spinnen wir ganz aus uns selbst heraus, aber sie sind maßgebend für dasjenige, was in der Natur geschieht“ (Steiner 1987b, S. 33, Vortrag vom 23. Dezember 1919). „Die Mechanik, die es schon zu tun“ habe „mit Kräften, nicht mehr bloß mit Bewegungen“, sei „bereits Naturwissenschaft“ (Steiner 1987b, S. 35, Vortrag vom 23. Dezember 1919):

„Eine eigentliche Naturwissenschaft ist Arithmetik, ist Geometrie, ist Phoronomie noch nicht. Nur die Mechanik hat es mit der Wirkung von Kräften im Raum und in der Zeit zu tun. Aber man muß über das Vorstellungsleben hinausgehen, wenn man zu dieser ersten Naturwissenschaft, zur Mechanik, vorschreiten will“.

Steiner stellt hier die theoriegeleitete Anwendung adäquater Vorstellungen in der Bewegungslehre (Kinematik, Phoronomie) der Ableitung adäquater Vorstellungen aus mechanischen Experimenten gegenüber. Aus seinen weiteren Ausführungen wird deutlich, dass er insbesondere kritisiert, wenn man in der wissenschaftlichen Praxis die Pfeile, wie sie als Konzept zur Beschreibung von Bewegungen entwickelt wurden, unmittelbar als Kräfte interpretiert und dann abstrakte Kraft-Pfeile als Ursache für das fasst, was als konkrete Wechselwirkung zwischen Körpern in der Kraftentfaltung in Erscheinung tritt. Vor dem Hintergrund seiner Position im 6. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde (Steiner 1992) wird der Kern seiner Kritik noch deutlicher: Unser Bewusstsein reicht nicht bis zu den konkreten Wechselwirkungen von Willensregungen und Kraftentfaltungen. Diesbezüglich sind wir unbewusst. Wir können die Wechselwirkungen mit Vorstellungen begleiten, ihre Tiefe bleibt uns verschlossen. Wenn wir in der wissenschaftlichen Praxis die Vorstellungen, mit denen wir die Wechselwirkungen und Tätigkeiten begleiten, als Ursache sehen und die Erscheinung selbst lediglich als Folge, so wird durch die Praxis selbst das primär Gegebene, die Erscheinung, zur reinen Folge, und der bewusste Anteil, die Vorstellungen, werden zum Primären, zum „Eigentlichen“. Es geht dann nicht mehr darum, die Fülle der Natur, in der wir erst einmal

unbewusst, „schlafend“ seien, durch einen geordneten empirischen Umgang bewusst auf eine adäquate Vorstellungsebene zu heben. Vielmehr würde das, worin wir wie selbstverständlich bewusst und „wach“ seien, unser Vorstellungsleben mit all seinen Konzeptualisierungen, zum „Eigentlichen“ oder Primären. Wir setzen so die eine Seite von uns absolut und werden der anderen nicht gerecht. Unser Vorstellungsleben wird auf adäquate Setzungen in Gegenüberstellung zur Natur konditioniert. Eine dialogische Disposition, durch welche die unbewusste Dimension unseres Naturverhältnisses methodisch geordnet in bewusste Vorstellungen überführt wird, welche der Natur entsprechen, wird sekundär. Das Anliegen, als Idee vorstellungsmäßig zu fassen, was in den Phänomenen selbst als Idee tätig in Erscheinung tritt, spielt so nur eine untergeordnete Rolle. Die umrissene wissenschaftliche Praxis entfremdet den Menschen prinzipiell von der Natur. Der Schwerpunkt liegt dann auf Passungsverhältnissen in der Anwendung von Vorstellungen auf die Natur. Die Verbundenheit, welche sich aus einem Vorgehen ergibt, bei dem die Erscheinung als Tätigkeitsseite der Idee angenommen wird und diese Idee in ihrer Vorstellungsseite bewusst aufgesucht wird, kann dabei verloren gehen.

Interessiert man sich wie Spaemann (2017) für die Wirklichkeit als Anthropomorphismus, so folgt aus der anthropologischen Position Steiners: Die menschliche Verfasstheit, dass wir bewusst in den eigenen Vorstellungen leben und unbewusst in unseren Willensentfaltungen sind, bestimmt zugleich die Art und Weise, wie wir die Natur erfassen bzw. adäquat erfassen können. Es gilt die Erscheinungsseite der Natur, der wir „unbewusst“ bzw. „schlafend“ verbunden sind, so reich und konkret zu begegnen, dass wir daraus „bewusst“ und „wach“ als Idee greifen können, was die Erscheinungen selbst tätig formt. Gelingt uns das, so erwecken wir – in der Metaphorik Steiners gesprochen – in unserem bewussten Vorstellungs- und Erkenntnisleben als Idee, was für uns unbewusst als tätige Idee in den Phänomenen selbst erscheint.

An Waldorfschulen haben sich phänomenologische Unterrichtsansätze aus diesem Anliegen heraus etabliert. Im Physikunterricht wird dort beispielsweise der „sinnliche und lebensweltliche Zugang [...] zunächst aufgesucht und gewürdigt (eingebundene Perspektive)“ und „dann in Erscheinungsreihen systematisiert. Schließlich gilt es, die den sinnlichen Erscheinungen immanenten Ordnungselemente herauszuarbeiten, insbesondere die Anlässe, die eine Erscheinung notwendig bedingen (abgelöste Perspektive)“ (Sommer 2016, S. 493). „Die Theoriebildung erweist sich als ein Weg, auf dem sich Schüler schrittweise in Distanz zu ihren Erfahrungen stellen und aus dem dabei gewonnen Überblick immanente Ordnungselemente



aufsuchen lernen. Teilhabe und Betrachtung sind dann komplementäre Modi, die eine Erkenntnisgewinnung und -bewegung charakterisieren (Grebe-Ellis 2005, S. 38), welche die Lernenden in transparenter Weise umgreifen und ineinander überführen können. Sie „sind dabei“, wenn sie die Gesetze finden. Nicht Ursachen, die außerhalb von ihnen liegen, sondern Denkerlebnisse, die sie aus unmittelbaren Erfahrungen extrahieren, stehen im Mittelpunkt“ (Sommer 2016, S. 493 f.). Phänomenologische Unterrichtsansätze sind an Waldorfschulen zusätzlich mit der Phasengliederung des Epochenunterrichtes unmittelbar verschränkt (Sommer 2016, S. 495 ff.).

### **Konsequenzen aus Steiners ideenrealistischer Auffassung des Willens**

Wie im vorigen Kapitel entwickelt, fasst Steiner nicht nur den Willen ideenrealistisch auf, vielmehr sind für ihn die Erscheinungen, welche wir gewahr werden, eine tätige wie produktive Form der Idee, welche in die „Entäußerung“ tritt. Steiner (1992, Vortrag vom 27. August 1919) entwickelt am Beispiel des Gehens, welches sowohl als unmittelbare Willensentfaltung (1.-Person-Perspektive) als auch als äußerer Vorgang, bei dem Gliedmaßen in Wechselwirkung stehen (3.-Person-Perspektive), betrachtet werden kann, wo wir Menschen unbewusst seien: Genau in dem Moment, in welchem eine Idee in äußerer Form tätig erscheine. Das korrespondiert mit seiner Unterscheidung von Kraft und Willen, wie er sie schon in seiner Auseinandersetzung mit Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften formulierte (Steiner 1987a, S. 197):

„Die Kraft kann uns nur da entgegentreten, wo die Idee zuerst an einem Wahrnehmungsobjekt erscheint und erst unter dieser Form auf ein anderes Objekt wirkt. Der Gegensatz hierzu ist, wenn die Vermittlung wegfällt, wenn die Idee unmittelbar an die Sinnenwelt herantritt. Da erscheint die Idee selbst verursachend. Und hier ist es, wo wir vom Willen sprechen“.

Bezogen auf das Balkenbeispiel würde die Idee u.a. zuerst an dem Wahrnehmungsobjekt einer Stütze und in dieser Form auf den Balken wirken. Eine solche Wechselwirkung zwischen zwei Objekten bezeichnet man in der Physik als Kraft. In Steiners ideenrealistischer Position entspricht dem Willen in der 1.-Person-Perspektive die Kraft in der 3.-Person-Perspektive. Der eingebundenen und abgelösten Perspektive auf Erscheinungen ist aber

gemeinsam, dass dem Menschen der Vorgang der ideellen Entäußerung selbst unbewusst bleibt, dass sich sein Bewusstsein nicht wach bis in diesen Vorgang hinein erstreckt.

Als selbstreflexiv verfasster Mensch fassen wir uns als Leib auf, der wir sind, und zugleich als Körper, den wir gleich den Dingen der Welt haben. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, dass sich die unbewusste Seite unseres Willens in gleicher Weise auf die körperlichen Dinge der Welt erstreckt. Lassen wir uns auf eine Erscheinung ein bzw. wenden wir uns einer Erscheinung wahrnehmend zu, so richten wir unser Menschsein auf diese Erscheinung hin wollend aus. Wir ergreifen unseren Willen, besser: uns wollend in einer Art und Weise, dass wir das alltägliche Fluten unserer Vorstellungen zurückdrängen, achtsam auf die Erscheinung eingehen und zulassen, dass wir von Eindrücken berührt werden. Gerade wenn wir in adäquater Weise verfasst sind, wird es möglich, dass uns die Erscheinung intensiv berührt und wir ihre spezifische Ausdruckskraft und -art mitbekommen. Wir treten in einen atmosphärischen Raum ein, der uns nicht nur von unseren alltäglichen Vorstellungen ablenkt, sondern mit seinem spezifischen Sosein „beschenkt“. Auch wenn wir kognitiv den Erscheinungszusammenhang überblicken, so können wir doch immer wieder aufs Neue empathisch gewahr werden, wie reich und vielgestaltig der sinnliche Moment ist, in welchem wir unmittelbar stehen.

Folgt man Steiners ideenrealistischer Position, so ist der geschilderte Moment ein geistiger Vorgang, den wir aber nicht vollständig bewusst, sondern auch in einer mehr unbewussten Art erleben: Die spezifische Ausdruckskraft der Erscheinung geht aus ihrer tätigen ideellen Wesenheit hervor, wie unser wahrnehmendes Zulassen eine geistige Tätigkeit darstellt, in der wir uns wollend realisieren, und zwar in einer empathischen Öffnung nach außen. Unsere eigene Geistigkeit „fließt“ so mit der wirkenden Geistigkeit der Erscheinung zusammen. Das erleben wir nicht bewusst. Wir tauchen „schlafend“ in den Reichtum der Erscheinung ein. Dem widerspricht nicht, dass wir sehr wohl Vorstellungen an diesem Vorgang fassen; aber eben als Vorstellungsbild, welches wir bewusst greifen, nicht aber als Vorstellung oder Erkenntnisvorgang, der in die Willensentfaltung steuernd eintaucht. Dem widerspricht auch nicht, dass wir uns mit unserem Bewusstsein und unseren Erkenntnissen zunehmend für die Atmosphäre und den Tätigkeitsraum sensibilisieren können, in den wir wahrnehmend eintauchen. Es bleibt eine Signatur unserer Verfasstheit, dass wir uns der geistigen Fülle der Welt überlassen können und dadurch bereichert werden, wir aber diese Fülle nicht sogleich als bewusste Erkenntnis vor uns haben. Vielmehr ist es ein biografischer Weg, bewusste Vorstel-

lungen und Erkenntnisse aus dem Reichtum solcher Begegnungen zu entwickeln. In der frühkindlichen Bildung findet diese Entwicklung anhand spielerischer Begegnungen statt, bei einem wissenschaftlichen Vorgehen anhand der Begegnungen, die durch das geordnete methodische Verfahren des gewählten wissenschaftlichen Ansatzes nahegelegt werden und dann zu inszenieren sind. In den phänomenologischen Unterrichtsansätzen der Waldorfpädagogik werden Begegnungen mit den Unterrichtsinhalten so inszeniert, dass Schüler\*innen einen möglichst intensiven Weg von dem Reichtum einer Erscheinungsreihe hin zur bewussten Erkenntnis gehen. Die sinnlich starke und sprechende Inszenierung einer Versuchsreihe im naturwissenschaftlichen Unterricht oder die lebensvolle Charakterisierung eines Ereignisses im kulturkundlichen Unterricht werden in der Lehrerbildung für den Oberstufenunterricht an Waldorfschulen nicht nur geübt, damit der Unterricht interessant wird. Es geht insbesondere auch darum, dass die Ideen, welche hier – gemäß der ideenrealistischen Position – tätig in Erscheinung treten mit einer geistigen Fülle zum Ausdruck kommen. In der Fülle stehen, wie mehrmals erläutert, alle Beteiligten des Unterrichtsgeschehens nicht vollbewusst. Diese Fülle bildet aber den Nährboden für die sich anschließenden Prozesse der Erkenntnisgewinnung. Der geistige Reichtum der Erkenntnis wird hier angelegt. Mit der Metaphorik Steiners gesprochen „wacht“ der geistige Gehalt eines Ereignisses oder einer Begegnung in der menschlichen Erkenntnis in einer bewussten Form auf.

Was hier für Bildungsvorgänge der Waldorfpädagogik anthropologisch entfaltet wurde, ist in anderem Gewand Alltagserfahrung: Wir werden durch Freiräume, in denen wir uns ohne die Vorstellungslast schon fester Verpflichtungen auf Neues einlassen dürfen, bereichert. Die Begegnung mit Neuem gibt uns wieder Luft zum Atmen und hilft uns, neue Ideen zu greifen. In der geschilderten ideenrealistischen Auffassung tauchen wir dort in den geistigen Reichtum der Welt unbewusst ein, wir werden beschenkt und die Tätigkeitsseite der Ideen bzw. des Geistes kann sich in uns fortsetzen, indem wir kreativ und neu auf Ideen kommen. Diese Ideen fassen wir in der für uns bewussten reflexiven Form: als Vorstellungsbild. Unsere Vorstellungen sind uns bewusst. Indem wir unsere Wahrnehmungen begrifflich ordnen, greifen wir mit unserem denkenden Erkennen wach und unmittelbar auf Vorstellungen zu. In einer philosophischen Betrachtung hat Schieren (2018) Aspekte des Willens untersucht, welche zugleich Tätigkeiten des „Ich“ zwischen Wahrnehmung und Begriff sind. Zu der hier schon umrissenen Weltbeziehung des Menschen in der Wahrnehmung tritt bei ihm eine Charakterisierung des Denkens hinzu, in der er insbesondere auf die „Selbstentäußerung“ des

„Ich“ in der Denktätigkeit eingeht. Diese Seite des Willens ist hier nicht berücksichtigt worden und soll der Darstellung Schierens überlassen bleiben.

### **Der Schlaf als Bewusstseinsgrenze – Denkangebote Steiners**

Lebensphasen mit Freiräumen, in denen beispielsweise die Dominanz von Vorstellungsbildern wie langen To-do-Listen oder eng getakteten Terminkalendern in den Hintergrund tritt, sind für uns eine Bereicherung. So werden u.a. erfüllende Naturbegegnungen möglich, die uns neue Kraft geben. Das ist, wie oben erläutert, eine Alltagserfahrung. Im Alltag genügt es, das erfreut zur Kenntnis zu nehmen und sich die notwendigen Freiräume einzurichten. Wir kommen dort gut zurecht, ohne die Frage zu analysieren, wie es sein kann oder woher es kommt, dass wir als Menschen „unbewusster“ Phasen oder zumindest zweckfreier Räume bedürfen, um unsere kreativen Potenziale zu ergreifen. Werden hingegen die Auswirkungen einer durch Qualitätsentwicklungsprozesse eng gefassten Arbeitswelt auf die dort tätigen Personen analysiert oder Bildungsprozesse an die Verfasstheit der Lernenden rückgebunden, so drängen sich die angeführten anthropologischen Fragen auf. – Auf sie gibt es keine eindeutige Antwort. Vielmehr hängt die Antwort davon ab, ob man die Freiräume als Abwesenheit von kognitivem Druck oder als aktiv gelebte Muße, ob man all das, was in ihnen passiert, als Ablenkung oder als intensive neue Begegnung betrachtet. Selbstverständlich ist die Art, wie die Freiräume gestaltet werden, von zentraler Bedeutung. In anthropologischer Blicklenkung kommt man aber nicht umhin, verschiedene Annahmen zu erproben, was der Mensch sei und was die Ereignisse, welche ihm begegneten, für ihn bedeuteten. Folgt man Spaemann (2000), so sind Erfahrungen der Wirklichkeit zugleich ein Mitsein der Wirklichkeit mit uns. Im Gegensatz zu dieser Position können Erfahrungen auch als Wechselwirkung von Objekt und Subjekt angesehen werden, wobei die ausgewiesenen Objekte dem subjektiven Dasein prinzipiell gegenüberstehen. Wir kommen nicht umhin, uns bei der Untersuchung solcher Fragen zunächst auf eine bestimmte anthropologische Position zu stellen und dann deren Konsequenzen zu befragen, um im Anschluss ggf. die anthropologische Ausgangsposition zu variieren, zu bekräftigen oder zu verwerfen.

Die von Steiner eingenommene ideenrealistische Position weist Erfahrungen der Wirklichkeit als einen Vorgang aus, bei der Personen durch ihren Willen in spezifischer Weise in Erscheinung treten und damit eine Idee unmittelbar in äußerer Form realisieren, während zugleich im

Erfahrenen ein Weltgehalt in äußerer Form erscheint. Auch hierbei handelte es sich um die Entäußerung eines ideellen Gehalts. Solche Entäußerungen könnten wir nicht mit wachen Vorstellungen steuern oder wach in sie untertauchen, vielmehr fassten wir sie als Vorstellungsbild reflexiv auf. Damit weist Steiner die geschilderten Freiräume als eine unbewusste Beziehungsweise innerhalb einer geistigen Bezogenheit aus. Die Kreativität, welche wir solchen Freiräumen verdanken, geht dann darauf zurück, dass wir zwar in die geistige Fülle von Bezogenheiten im Gang unseres Lebens untertauchen, nicht aber diesen Gang vollständig bewusst steuern können, handelt es sich doch um keine geistige Beziehungsweise des wachen Vorstellungslebens oder denkenden Erkennens, sondern um eine prinzipiell andere Beziehungsweise geistigen Daseins, in welcher wir „schlafend“ aufgingen. Es ist uns nicht möglich, die Frage, ob dem „wirklich“ so sei, direkt zu beantworten, sind wir doch in unmittelbarer Form in der Beziehungsweise tätig und haben wir doch keine reflexive Verfasstheit in ihr, sondern nur abständig zu ihr. Damit handelt es sich um eine Grenzvorstellung für unsere reflexive Verfasstheit. Mit solchen Grenzvorstellungen können wir fragend umgehen und sie mit verschiedenen Ausgangspositionen durchleuchten. Die Tragfähigkeit, welche wir dann den verschiedenen Positionen zuschreiben, hängt wesentlich davon ab, wie kohärent, passend und förderlich wir den Umgang mit ihnen erleben. Wir loten Denkfiguren wie Metaphern aus und sind gespannt, auf was uns die „Metaphern“ weisen. Die Erfahrungen mit dieser Figur des Weisens oder Zeigens sind es dann, die unsere Haltung zu und Bewertung der „Metaphern“ bestimmen. Auch der Schlaf bildet für unsere bewusste und reflexive Verfasstheit eine solche Grenzvorstellung. Wir erleben uns im Verlauf mehrerer Tage, in denen sich Wach- mit Schlafphasen abwechseln, als identische Einheit und wir erleben unsere Bewusstheit an einem Tage in Kontinuität zu unserer bewussten Verfasstheit vorangehender wie nachfolgender Tage. Im Schlafen überlassen wir uns unbewussten Lebensphasen. Zugleich können wir unsere bewussten Lebensphasen als Lebensphasen eines bewussten wie verkörperten Selbst in einer Einheit zusammenfassen. Indem unser Leben sowohl bewusste als auch unbewusste Phasen umgreift, bildet es für diese Phasen einen Rahmen. In der Geschlossenheit des Lebens sind unbewusste Phasen bzw. Schlafphasen lebensnotwendig. Eine fortdauernde reine Wachphase ist ausgeschlossen. Wir können erholt und erfrischt bewusste Wachphasen nur durchleben, wenn wir immer wieder schlafend in unbewusste Lebensphasen eintauchen.

Wie im Aufsatz „Der Leib als anverwandelte Welt und personaler Körper – Bemerkungen zur Beziehung von Ich und Leib“ dargestellt (Sommer 2019), betrachtet Steiner das verkörperte Selbst als ein spezifisches Verhältnis von „Ich-Organisation“ und Leib. Insbesondere

verdanke das verkörperte Selbst, was es in reflexiver Form als bewusste Vorstellung ergreife, einer spezifischen Verankerung seiner „Ich-Organisation“ im Leib. In seinem Buch „Die Geheimwissenschaft im Umriss“ (Steiner 2013) entfaltet er für das „Ich“ nicht nur diese inkarnierte Organisationsform, in der es zu einem äußeren Gegenstandsbewusstsein in reflexiver Form komme, sondern er stellt dieser Form eine weitere Organisationsform oder Verfasstheit des „Ich“ gegenüber: Als geistiges Zentrum innerhalb einer seelischen Innenwelt existiere es nicht nur in inkarnierter Weise, sondern könne auch ohne direkte Verbundenheit mit den physischen oder Lebensvorgängen in einer geistigen Umgebung seine Regsamkeit entfalten. Mit dieser Äußerung schreibt Steiner dem „Ich“ eine sich selbst tragende Wesenheit zu, die seiner Auffassung von Ideen als sich selbst tragende Wesenheiten entspricht (Steiner 1987a, S. 197 f.). Für ihn ist das „Ich“ ideell bzw. geistig. Die Tragweite dieser sich selbst tragenden Wesenheit sei so umfassend, dass sie inkarniert im Leib verankert sein könne und dadurch dort in reflexiver Form verfasst sei. Zugleich könne sie sich von dort aus als Willen in entäußerter Form tätig und unmittelbar zeigen, aber auch in rein geistiger Form in einer geistigen Umgebung regsam aufgehen. Dabei ist wohl der Ausdruck „geistige Umgebung“ in gleicher Weise als Metapher zu verstehen, wie die Idee als „Element“ einer Ideenwelt, führen doch Ideen durch ihren Gehalt als sich selbst tragende Wesenheit zugleich auf ihre wesenhafte Verbundenheit mit anderen Ideen. Unsere bewusste reflexive Form, mit der wir uns als Ich ideell ergriffen, habe nach zwei Richtungen hin ihre Grenzen: Einmal in der Entäußerung als tätig und unmittelbar vollzogene äußere Willensregung. Diese flösse mit produktiven Entäußerungen von Ideen als Erscheinung zusammen und sei damit eine geistige Bezogenheit. Das andere Mal als Regsamkeit in einer geistigen Umgebung ohne den Anker einer inkarnierten Verfasstheit. Auch das stelle eine geistige Bezogenheit dar. In beiden Fällen seien die Beziehungsweisen unbewusst.

Unsere bewusste Beziehungsweise zu einem geistigen Gehalt ist nur in reflexiver Form möglich. Diese bewusste Beziehungsweise bekommt sowohl aus den geschilderten Freiräumen des Lebens als auch durch den Schlaf selbst ihre Anregungen. Wir verdanken unsere bewusste Selbst- und Weltauffassung, die wir als „Ich“ zentrieren könnten, zugleich unserer Regsamkeit, die sich wie in einer nicht zentrierten Weise unbewusst während des Schlafes und in den Freiräumen des Lebens entfaltet. Diese ist eine andere Form unserer geistigen Verfasstheit. Es ist aber zugleich die Form, deren Anregungen die abgrenzende Form unseres reflexiven Bewusstseins ermöglichen. Steiner verwendet den Terminus Schlaf immer dann, wenn es sich um geistige Bezogenheiten in unbewusster Beziehungsweise handelt. Sein

Denkangebot ist, geistige Bezogenheiten als Anregungen und Kraftquellen zu betrachten, durch die wir die reflexive Form unseres denkenden Erkennens ergreifen und in persönlicher Form ausgestalten können. Der Wille als Beziehungskraft sei tätiger Vollzug in einer geistigen Bezogenheit und zugleich Kraftquelle für unsere reflexiv verfasste Welt- und Selbstauffassung.

---

### **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](http://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**

Fuchs, Thomas (2008): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.  
Grebe-Ellis, Johannes (2005): Grundzüge eine Phänomenologie der Polarisation. Berlin: LogosVerlag.



- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2016): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse 1830. Dritter Teil – Die Philosophie des Geistes. Mit den mündlichen Zusätzen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Jaspers, Karl (1948): Philosophie. 2. Auflage. S. 426. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer Verlag.
- Krautz, Jochen (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO, Bd. 4. München: Kopaed.
- Schieren, Jost (2018): Darstellung zur „Vorstellung und Wille in der Pädagogik“ auf dem Forschungstreffen „Heilpädagogischer Kurs und Allgemeine Menschenkunde“ am 28.11.2018 in Bad Neuenahr.
- Sommer, Wilfried (2016): Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Sommer, Wilfried (2018): Fachdidaktische Beiträge – Physik. In: Sigler, Stephan/Sommer, Wilfried/Zech, Michael: Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Sommer, Wilfried (2019): Der Leib als anverwandelte Welt und personaler Körper – Bemerkungen zur Beziehung von Ich und Leib. Beitrag im Forschungsprojekt „Heilpädagogischer Kurs und Allgemeine Menschenkunde“. [www.ars-studien.de](http://www.ars-studien.de).
- Spaemann, Robert (2000): Wirklichkeit als Anthropomorphismus. In: Bayerische Akademie der Schönen Künste (Hrsg.): Was heißt „wirklich“? Unsere Erkenntnis zwischen Wahrnehmung und Wissenschaft. Waakirchen-Schaftlach: Oreos-Verlag, S. 13-34.
- Spaemann, Robert (2017): Wirklichkeit als Anthropomorphismus. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO, Bd. 4. München: Kopaed.
- Steiner, Rudolf (1987a): Goethes Naturwissenschaftliche Schriften. Rudolf Steiner Gesamtausgabe GA 1. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1987b): Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik. Erster naturwissenschaftlicher Kurs. GA 320. Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, Rudolf (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1995): Heilpädagogischer Kurs. GA 317. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2013): Die Geheimwissenschaft im Umriss. GA 13. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.