

Analyse einer phänomenologischen Didaktik am Beispiel der Musik

**Goethes
Erkenntnisart als
Ausgangspunkt didaktischer
Überlegungen**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
an der
Fakultät für Pädagogik
der
Universität Bielefeld

Vorgelegt von
Holger Kern

November 2007

Gutachter
Prof. Dr. Harm Paschen
HD Dr. Paul Mecheril

Natur und Kunst

*Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen
Und haben sich, eh man es denkt, gefunden;
Der Widerwille ist auch mir verschwunden,
Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.*

Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen!

*Und wenn wir erst in abgemeßnen Stunden
Mit Geist und Fleiß uns an die Kunst gebunden,
Mag frei Natur im Herzen wieder glühen.*

*So ist's mit aller Bildung auch beschaffen:
Vergebens werden ungebundne Geister
Nach der Vollendung reiner Höhe streben.*

*Wer Großes will, muß sich zusammenraffen;
In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister,
Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.*

J. W. von Goethe (GOETHE 1966, 245)

1. VORWORT	5
2. PHÄNOMENOLOGISCHE PÄDAGOGIK IM UMFELD PHILOSOPHISCHER PHÄNOMENOLOGIE UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER DIDAKTIK	12
2.1 PHILOSOPHISCHE PHÄNOMENOLOGIE.....	13
2.1.1 <i>Zur Phänomenologie Edmund Husserls</i>	18
Entwicklung der Phänomenologie	18
ANKNÜPFUNGSPUNKTE HUSSERLS UND VORLÄUFER	19
Husserls Phänomenologie	20
Ziel der Husserlschen Phänomenologie	21
Abgrenzung und Positionierung dieser Phänomenologie.....	23
Zur Vorwissenschaftlichkeit	24
Zur Intentionalität	26
Zur Intersubjektivität in der Phänomenologie	27
2.1.2 <i>Zur Methode der Phänomenologie</i>	29
Eidetische (phänomenologische) Reduktion	33
Wesensschau durch die eidetische (phänomenologische) Variation	35
2.1.3 <i>Philosophische Phänomenologie nach Husserl</i>	36
Lebenswelt	40
2.1.4 <i>Zur Kritik der Husserlschen Phänomenologie</i>	43
2.1.5 <i>Alternative phänomenologische Ansätze</i>	46
2.2 ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE DIDAKTIK	50
2.2.1 <i>Historisches Umfeld</i>	51
2.2.2 <i>Inhaltliche Differenzierung heute</i>	53
2.2.3 <i>Phänomenologische Didaktik - ein weiteres didaktisches Modell?</i>	57
2.3 PHÄNOMENOLOGISCHE PÄDAGOGIK	59
2.3.1 <i>Phänomenologische Pädagogen</i>	63
2.4 PHÄNOMENOLOGIE IN DER ALLGEMEINEN MUSIKPÄDAGOGIK.....	65
2.4.1 <i>Entwicklungslinien der neueren allgemeinen Musikdidaktik</i>	65
2.3.1 <i>Adaption der Phänomenologie in der allgemeinen Musikdidaktik</i>	69
2.3.2 <i>Zur Kritik an der phänomenologischen Musikpädagogik</i>	72
3. GOETHEANISTISCHE PHÄNOMENOLOGIE	77
Entwicklung.....	79
Abgrenzung und Positionierung.....	82
Ziel.....	84
3.1 GOETHES NATURWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNGSMETHODE - GOETHEANISTISCHE PHÄNOMENOLOGIE	86
3.1.1 <i>Die Schritte der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise Goethes</i>	89
3.1.2 <i>Methodisches Vorgehen in der Organik</i>	92
Differenzierung im Organischen Bereich.....	102
Metamorphose.....	104
3.2 ERKENNTNISTHEORETISCHE BETRACHTUNG	106
Idee und Erfahrung.....	107
Anschauende Urteilskraft und Erkenntnistheorie.....	111
Geist und Materie – das Subjekt-Objekt-Problem bei Goethe.....	112
3.3 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNGEN	115
3.3.1 <i>Konvergenzen und Divergenzen Goet</i>	115
3.3.2 <i>hischer und Husserlscher Phänomenologie</i>	115
Phänomen und Deskription	115
Reduktion und Variation	115
Das Subjekt-Objekt-Problem	116
Intersubjektivität	116
Wesen, Eidos und Idee.....	116
Wesensschau	117
Unzugänglichkeits-Vorwurf.....	118
3.4 ERGEBNISSE IM HINBLICK AUF DAS THEMA.....	119

3.5	REZEPTION DES GOETHEANISMUS	121
3.5.1	<i>Zur Rezeption in Wissenschaft und Philosophie</i>	121
3.5.2	<i>Zur Rezeption in der Erziehungswissenschaft</i>	124
4.	PHÄNOMENOLOGISCHE ELEMENTE DER WALDORF-MUSIKDIDAKTIK.....	126
4.1	DER ANTHROPOSOPHISCHE HINTERGRUND DER WALDORFPÄDAGOGIK.....	128
4.1.1	<i>Zur Person Rudolf Steiners und der Entwicklung seiner Pädagogik</i>	128
4.1.2	<i>Von Goethes Erkenntnisart zur Anthroposophie</i>	131
	Erkenntnistheoretische Grundlage des anthroposophischen Erkenntnisweges.....	132
	Wahrnehmen, Erkennen und Bewusstsein	135
	Das Denken.....	138
	Reines Denken und schauendes Bewusstsein.....	140
	Die Stufen der höheren Erkenntnis	144
	Imagination, Inspiration und Intuition.....	145
4.1.3	<i>Der anthroposophische Erkenntnisweg im Kontext der akademischen und goetheanistischen Phänomenologie</i>	151
4.1.4	<i>Zur Kritik an der Anthroposophie</i>	155
4.2	ANTHROPOSOPHISCHE MENSCHENKUNDE ALS GRUNDLAGE DER WALDORFDIDAKTIK.....	162
4.2.1	<i>Zur anthroposophischen Anthropologie</i>	163
	<i>Exkurs: Auf der Suche nach dem typisch Menschlichen</i>	171
	Der ‚Innere Mensch‘	173
4.2.2	<i>Die Entwicklung des Menschen aus anthroposophischer Sicht als Grundlage des entwicklungsorientierten Ansatzes der Waldorfpädagogik</i>	176
	Erstes Lebensjahrsiebt.....	177
	Zweites Lebensjahrsiebt.....	179
	Drittes Lebensjahrsiebt	186
	Zusammenschau des Entwicklungsgeschehens.....	194
	Polarität des Oben und Unten.....	195
	Dreigliederung	197
	Innen und Außen.....	198
4.3	MUSIKDIDAKTIK IN DER WALDORFSCHULE	201
4.3.1	<i>Einführung</i>	201
	Zum Verhältnis der Steinerschen Lehrplanangaben und weiteren Ausarbeitungen zur Musikdidaktik.....	204
4.4	DARSTELLENDEN UNTERSUCHUNG MUSIKDIDAKTISCHER LEITLINIEN DER WALDORFPÄDAGOGIK	206
	<i>Erster musikalischer Exkurs: Melos, Tonleiter, Intervalle, Grundton, Rhythmus</i>	209
4.4.1	<i>Didaktische Angaben für die ersten drei Klassen</i>	218
	<i>Zweiter musikalischer Exkurs: Leitton, Tonart, Harmonie, Mehrstimmigkeit</i>	222
4.4.2	<i>Didaktische Angaben zur vierten bis sechsten Klasse</i>	225
4.4.3	<i>Didaktische Angaben zur siebten und achten Klasse</i>	229
	<i>Dritter musikalischer Exkurs: Harmonik, Kontrapunkt, Tongeschlecht,</i>	233
4.4.4	<i>Didaktische Angaben zur Oberstufe (neunte bis zwölfte Klasse)</i>	234
4.4.5	<i>Werk- oder Handlungs- oder Schülerorientierung?</i>	241
4.4.6	<i>Weitere die Didaktik tangierende Elemente der Waldorf-Musikpädagogik</i>	242
	Instrumentalspiel im Klassenunterricht.....	242
	Klassenübergreifendes Musizieren	243
4.5	ZUR KRITIK AN DER WALDORF-MUSIKPÄDAGOGIK	244
4.6	LIMITIERUNGEN UND BEDINGUNGEN DIESER DIDAKTIK	250
	Die Lehrkraft	250
	Weitere Bedingungen und Limitierungen	253
5.	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG UND ERGEBNIS.....	255
5.1	VERGLEICH DER GRUNDLEGENDEN METHODEN.....	255
5.2	IST DIE DIDAKTIK DER WALDORFPÄDAGOGIK PHÄNOMENOLOGISCH BEGRÜNDBAR?	257
	Anforderung an die Lehrkraft	259
	Lehrplan - ein Widerspruch?.....	259
5.3	ERGEBNIS	260
5.4	WEITERE FRAGEN UND ABSCHLUSS.....	261
6.	VERZEICHNIS DER VERWENDETEN LITERATUR.....	263

1. Vorwort

Für die Beurteilung einer Pädagogik und insbesondere ihrer Didaktik des allgemein bildenden Unterrichts in der Schule sind neben der tatsächlichen Wirksamkeit besonders auch die Begründungszusammenhänge, die das jeweilige didaktische Gebäude fundamentieren, von Interesse (vgl. WIGGER 2004, 276ff).

Es gibt heute sehr verschiedene Pädagogiken und Didaktiken. Aber dass sich eine Didaktik für den allgemeinbildenden Unterricht für Kinder an dem heranwachsenden Menschen orientieren sollte, darf heute – zumindest mit graduellen Unterschieden – als weitgehend anerkannt angesehen werden. Umso interessanter wird dann zur Beurteilung der Differenzen der Didaktiken aber u.a. auch die Methode, mit der dabei auf den heranwachsenden Menschen geblickt wird. In der Vergangenheit wurde hierfür von verschiedenen Seiten immer wieder der ungetrübte, nicht durch Theoriegebäude, zu vorschneellen, verfehlten Urteilen führende, unverstellte Blick des Forschenden gefordert.

In der Philosophie hat sich durch Edmund Husserl eine Richtung etabliert, die sich als «Phänomenologie» bzw. «Phänomenologische Bewegung» bezeichnet (durch seine Nachfolger wie z.B.: Scheler, Hartmann, Heidegger, Merleau-Ponty, Waldenfels und andere weitergeführt), die diesen unverstellten Blick auf die Dinge der Welt als Ausgangspunkt wählt. Und in der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskussion bildete sich eine Richtung im Laufe des letzten Jahrhunderts aus, die sich selbst als «Phänomenologische Pädagogik» (Langeveld, Lippitz, Danner, Meyer-Drawe u.a.) bezeichnet und die sich im wesentlichen auf die philosophische Schule der Husserlschen Phänomenologie (später auch Merleau-Ponty) stützt. Diese pädagogische Richtung veränderte ihren Fokus im Laufe der Zeit weg von der bloßen Bevorzugung der phänomenologischen Betrachtungsmethode hin zu zwei zentralen Themenbereichen: «Lebenswelt» sowie «Leiblichkeit». Eine Didaktik bildete sie aber so weit ich sehen kann nicht aus.

Im letzten Drittel des letzten Jahrhunderts bildete sich ein Zweig der akademischen Musikpädagogik heraus, der sich auf die «Phänomenologische Pädagogik» beruft und philosophisch dabei u.a. an Waldenfels anschließt. Hier ist der Blick der maßgeblichen Musikpädagogen (Ehrenfort, Richter u.a.) fast ausschließlich auf die «Lebenswelt» und «das Fremde» der zu Unterrichtenden gerichtet. Diese Entwicklung hängt engt zusammen mit der Krise der Musikpädagogik an den allgemeinbildenden Schulen, die in der Fachliteratur bis heute immer wieder konstatiert wird (z.B. HELMS 2000, 7ff, OLIAS 1993; vgl. a. GRUHN 1993). Von den Vertretern dieser musikpädagogischen Richtung wurden meines Wissens keine didaktischen Konzepte vorgelegt, sondern im Wesentlichen nur einzelne Momente des pädagogischen Umgangs ins Blickfeld gerückt.

Parallel zu diesem Entwicklungsstrang bildete sich eine Pädagogik aus, deren (Musik-) Didaktik in engen Zusammenhang steht mit einer anderen Phänomenologie, die allerdings schon weit älter ist, als diejenige Husserls. Es ist die wissenschaftliche Betrach-

tungsweise Goethes. An sie schließt Rudolf Steiner mit seiner Anthroposophie an und entwickelte u.a. zu Beginn des 20. Jhdts. die so genannte Waldorfpädagogik. Rudolf Steiner überlegte einst, die erste Waldorfschule «Goetheanismus¹-Schule» zu nennen. Er selbst wies zwar immer wieder auch auf den inneren Bezug seiner Anthroposophie zu der Goetheschen Forschungsart hin, es findet sich aber meiner Kenntnis nach keine Darstellung, die das Verhältnis der Didaktik der auf anthroposophischer Menschenkunde gründenden Waldorfpädagogik zu Goethes Forschungsart explizit herausstellt und sie damit als phänomenologisch begründet und entwickelt ausweist. Implizit wird aber oft davon ausgegangen, dass dies so sei. Diese Annahme, dass dies so sei, steht immer wieder im Raume und wird, obwohl es keine konkrete Ausführung dazu gibt, so als offenbar richtig angesehen, dass selbst scharfe Kritiker der Waldorfpädagogik dieses Urteil ungeprüft übernehmen (vgl. VOGT 1995, 119, 197). Wenn sich diese Annahme bestätigt, trifft es, soweit ich es überblicken kann, zurzeit nur auf die Waldorfpädagogik zu, dass eine phänomenologische Methode für die Bestimmung der didaktischen Vorgaben verwendet wird. Und es scheint mir, dass die Waldorfpädagogik damit einen interessanten Beitrag und beachtenswerten pädagogischen Zugang zur Stärkung der inneren Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einzubringen vermag.

Zum Gedankengang der Arbeit

Der Titel dieser Arbeit annonciert die Analyse einer Didaktik. Es wird hier jedoch nicht ein zerlegender Untersuchungsansatz gewählt, sondern es wird als Ausgangspunkt der Darstellung eine Methodendiskussion genommen, die sich an den Begriff der Phänomenologie anschließt. Sie wird Grundlage bilden die vorliegende Didaktik zu näher untersuchen. Es wird auch die Frage gestellt werden, wie eine Methode beschaffen sein muss, um dem Betrachtungsgegenstand adäquat zu sein. Dann erst kann die eigentliche Didaktik in den Blick genommen werden. Es geht in dieser Analyse letztlich darum, die Ausgangspunkte der zu untersuchenden Didaktik daraufhin zu überprüfen, ob sie axiomatisch und willkürlich gesetzt, oder phänomenologisch ergründbar sind.

Zuerst stellt sich daher die Frage, was unter Phänomenologie zu verstehen ist, wodurch sie sich auszeichnet und inwieweit diese Methode(n) Gültigkeit beanspruch(t)(en). Daher muss hier zuerst das Feld der akademischen Phänomenologie, der phänomenologischen Pädagogik im Hinblick auf die didaktische Fragestellung dargestellt werden, um hierzu nachher die Unterschiede der eigentlich zu analysierenden Didaktik deutlich werden las-

¹ Der Begriff »Goetheanismus« wurde schon zu Goethes Zeiten geprägt und besonders seit etwas über 100 Jahren in einer Richtung (besonders) naturwissenschaftlicher Forschung verwendet, kann aber heute leicht falsch verstanden werden als Überbetonung der Goetheschen Erkenntnisart, da ein »-ismus« heute gelegentlich als Abgrenzung verwendet wird um eine Fanatisierung oder unsachgemäße Überbetonung einer Sache dadurch zu kennzeichnen (Islam – Islamismus: u.a.). So etwas war und ist aber damit nicht gemeint. Daher wird der Begriff hier genau so übernommen und verstanden, wie er einst gemeint war, als schlicht: „auf Goethes Art...“ Im angelsächsischen Raum wird dagegen von »Goethean science« und nicht von »Goetheanism« gesprochen (vgl. z.B. SEAMON ET AL. 1998; XI; ZAJONC ET AL. 1998, 299; oder AMRINE 1998, 46).

sen, aber auch um das Vergleich- und Unterscheidbare der unterschiedlichen phänomenologischen Ansätze herauszuarbeiten. Dadurch komme ich erst relativ spät dazu, die eigentliche Didaktik am Beispiel darzustellen und zu bewerten.

Damit am Ende aber überhaupt beurteilbar wird, ob die Didaktik der Waldorfpädagogik phänomenologisch entwickelt wurde, muss soweit möglich die dazu verwendete Erkenntnismethode untersucht werden. Um die Frage zu beurteilen, ob diese eine phänomenologische Methode genannt werden kann, muss ihr methodischer Zusammenhang mit der Phänomenologie Husserls, aber auch Goethes betrachtet werden, was eine ausführlichere Darstellung derselben nötig macht, um die inneren Wirkmechanismen der Methodiken in den Blick zu bekommen.

Zur Klärung werden dann aber auch einige erkenntnistheoretische Darstellungen vonnöten sein, wie z.B. zu der unterschiedlichen Betrachtungsweise und Lösung des Subjekt-Objekt-Problems bei Husserl, Goethe und Steiner, welches z.B. als nicht unbedeutender Ausgangspunkt eines phänomenologischen Standpunktes anzusehen ist. So wird der Weg der Darstellung, nach der Sondierung des Assoziationskontextes, der sich aus der Aufgabenstellung ergibt, von den Grundlagen beginnend in eher aufbauend-synthetischer und nicht in analytisch-zergliedernder Darstellungsweise, beschränkt. Denn es soll hier auch versucht werden, passend zu dem untersuchten Gegenstand, durch die Art der Zusammenstellung des Geschilderten, das Wesentliche sich selbst aussprechen zu lassen. Daher wurde auch über weite Teile ein mehr referierender Stil gewählt. Die Art der Zusammenstellung soll dann zur angemessenen Beurteilung führen. Es ist eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit für den Leser erwünscht. Eine gewisse Ausführlichkeit ist aber eine notwendige Folge davon. Warum diese Art der Darstellung für die Untersuchung eines sich im Lebendigen abspielenden Prozesses gewählt wurde, wird hoffentlich durch das Kapitel über die goetheanistische Forschungsmethode ersichtlich. Die zusammenfassende, beurteilende Analyse folgt dann erst am Ende. Dieser Weg erscheint mir als die adäquate Darstellungsweise, die Abstammung dieser genetischen Didaktik in den methodischen Zusammenhängen verständlich nachzuzeichnen. Was auf den ersten Blick ein Umweg zu sein scheint, ist meines Erachtens der direkte Weg.

Eine Besonderheit der dieser untersuchten Didaktik zugrunde gelegten Methodologie liegt darin, dass die physischen, psychischen und mentalen Wahrnehmungsorgane des Menschen nicht nur für das Wahrzunehmende und für die Didaktik selbst, sondern eben auch für die Systematik der Methodologie, wie auch für die methodologische Begründung von zentraler Bedeutung sind. Insofern folgt auch diese Arbeit in der Darstellungsweise letztlich dieser Systematik.

Da der Begriff „Phänomenologie“ während seiner geschichtlichen Entwicklung verschiedentlich benutzt wurde, bevor er dann von Husserl und der „Phänomenologischen Schule“ für sich reklamiert wurde, ist dessen Gebrauch heute im Allgemeinen uneinheitlich. Die Unschärfe dessen, was heute unter „Phänomenologie“ verstanden wird oder werden kann, eröffnet ein weiteres Feld, als oft angenommen wird. Es wird also auch eine der Aufgaben dieser Arbeit sein, den heute durch das Thema assoziierten thematischen Horizont zu weiten und diese ‚organologisch‘ begründete Phänomenologie mit einzubeziehen, um dann eine mögliche und bereits lange praktizierte pädagogische Anwendung solchen phänomenologischen Denkens in der Didaktikdiskussion zu exemplifizieren. Die dazu nötige Explikation des zugrunde liegenden phänomenologischen Standpunktes wird erst dann folgen, nachdem der Focus auf der philosophischen Phänomenologie samt ihrer Reflexion in dem erziehungswissenschaftlichen Bereich lag².

² Eine ausführliche und dem Thema gerecht werdende Betrachtung des bisherigen Verhältnisses

Zur Wahl des Untersuchungsgegenstandes

Neben dem Grund, dass die Waldorfpädagogik anscheinend die einzige allgemeinbildende Pädagogik ist, der eine phänomenologische Didaktik zugrunde liegt, spricht noch weiter dafür, sie als Beispiel zu wählen, dass sie für alle Klassenstufen und schulformübergreifend angelegt ist, sowie das individuelle Ich in das Bildungs- und Entwicklungskonzept mit einzubeziehen versucht.

Das Fach Musik wiederum erscheint als Beispiel³ für diese Untersuchung prädestiniert, da dieser Gegenstand eminent mit dem Innenleben des Menschen zusammenhängt und andererseits da hier seit einigen Jahrzehnten Methodik und Didaktik immer wieder in starkem Wandel und heftiger Diskussion begriffen ist. Viele Autoren beginnen ihre Ausführungen damit, die derzeitige Krise des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen zu beschreiben, wobei dieser als anämisch beschrieben wird (EHRENFORTH 1993), oder eine Verweigerungshaltung der Schüler gegenüber dem Unterricht konstatiert wird (NIMCZIK 2001). Oder es wird sich auf Studien zum Musikunterricht (BASTIAN 1992) mit Erhebungen unter Schülern berufen, aus denen unmissverständlich hervorgeht, dass der Musikunterricht bei sehr vielen Schülern in keinem guten Rufe steht (SCHNEIDER 1993). Daher erscheint mir der Musikunterricht besonders geeignet zu sein, als Beispiel für die Untersuchung einer Didaktik genommen zu werden, in der versucht wird, das Wesen des Fachgegenstandes in Verbindung zu den Entwicklungsgesetzmäßigkeiten eines Schülers zu bringen. Außerdem ist die Musik durchgängig im Gesamtkonzept der Waldorfpädagogik verankert und spielt darüber hinaus eine besondere Rolle (vgl. KALWA 2000, 71) in dem gesamten Bildungsgang. Es wäre aber meiner Kenntnis nach durchaus möglich, die didaktischen Angaben Steiners zu einem anderen Fach als Beispiel zu untersuchen, ohne dass das Ergebnis sich wesentlich unterscheiden müsste. Man könnte zwar behaupten, dass die Didaktik der Waldorfpädagogik auf willkürlichen Angaben Steiners beruhe und die ausführenden Waldorflehrer diesen gehorchend arbeiten. Dies scheint die Realität aber nicht zu treffen, wie sich später zeigen wird. Es erweist sich die Frage nach den didaktischen Bestimmungen aus der zu untersuchenden Sicht eminent auch als Frage nach der Methode, mit der man zu den dafür notwendigen Erkenntnissen

von philosophischer Phänomenologie und Pädagogik würde allerdings eine eigene, gesonderte und umfangreichere Auseinandersetzung verlangen, die hier nicht geleistet werden kann, denn die Beziehungen zwischen den beiden Disziplinen „sind zahlreich und vielfältig, auch wenn sie zumeist als nur am Rande reflektiert erscheinen (vgl. GROOTHOFF 1975, KIEL 1966, LIPPITZ 1980, 1984)“ (MEYER-DRAWE 2001, 35). So wurden im „Vollzug der Rezeption phänomenologischen Denkens in der Pädagogik (...) die Ergebnisse und Fragestellungen dieser Philosophie häufig verkürzt und zugeschnitten auf das einzelne pädagogische Anliegen, für das sie nützlich sein sollten“ (MEYER-DRAWE 2001, 35). Laut Meyer-Drawe findet man bis heute einen „undifferenzierten Gebrauch des Begriffs »phänomenologisch«. So etwa, wenn Maier und Pfistner zwar auf einige Textstellen von Husserl und Merleau-Ponty zurückgreifen, dann aber Phänomenologie lediglich auf eine »Methode der Materialgewinnung« reduzieren.“ (MEYER-DRAWE 2001, 35).

³ Der Ansatz dieser Arbeit geht implizit davon aus, dass dasjenige, was hier explizit am Beispiel eines Faches untersucht wird, in ähnlicher Weise mit anderen Bildungsgegenständen und in anderen Schulfächern in vergleichbarer Weise darstellbar ist,

kommt und die in aller Konsequenz die ausführende Lehrkraft mit einbezieht. Somit wird die erkenntnismethodische Frage für diese Arbeit zu einer grundlegenden Frage.

Zum Stand der Forschung

Es gibt, so weit ich sehen kann, nur die Arbeit von SCHNEIDER 1982 in der versucht wird, die Waldorfpädagogik erkenntnistheoretisch umfassend zu untermauern und im akademischen Rahmen zu verorten, sie bleibt aber ohne Bezug auf die hier untersuchten phänomenologischen Aspekte. SCHIEREN 1998 bezieht die goethesche Forschungsmethode zwar auch auf die Waldorfpädagogik, stellt aber auch keine Verbindungen zur Husserlschen Phänomenologie oder zu Steiners Erkenntnismethode her. Dieses kann man wiederum teilweise bei BARZ 1994 finden. Er ist selbst ein Befürworter der Phänomenologie Husserls (und Schmitz') und bezieht seine Forschungsergebnisse aber andererseits nicht auf die Pädagogik. Erkenntnistheoretische Fragen des Goetheanismus oder der Anthroposophie werden noch von SCHAD 1986a, SACHTLEBEN 1994, BORTOFT 1995, KOWAL-SUMMEK 1993 diskutiert, bleiben aber ausschließlich innerhalb des wissenschaftstheoretischen Rahmens. Aber auch der methodische Zusammenhang der Besonderheit der Goetheschen Phänomenologie mit der anthroposophischen Erkenntnismethode wurde meines Wissens noch nicht im direkten Kontext mit der didaktischen Ausgestaltung der Waldorfpädagogik untersucht.

In der Vergangenheit wurde bereits öfter im wissenschaftlichen Bereich aber auch außerhalb, die Waldorfpädagogik in ihren Grundzügen dargestellt, aus der Anthroposophie heraus erklärt oder auch kritisiert. Aber eine Betrachtung speziell unter dem Gesichtspunkt des hier anvisierten methodischen Zusammenhangs wurde noch nicht geleistet, obwohl gerade die methodische Seite von großer Bedeutung für die Waldorfpädagogik zu sein scheint, versteht sie sich doch als Methodenschule (vgl. GA 260, 166f). Dieses zu versuchen soll Ziel dieser Untersuchung sein. Die Fragestellung dabei ist also, ob sich die Waldorfpädagogik tatsächlich nachvollziehbar als eine phänomenologisch begründete und begründbare Pädagogik und Didaktik erweist.

In dieser Untersuchung wird versucht, eine immanent-legitimierende und interpretierende Haltung einzunehmen. Diese unterscheidet sich von der immanent-kritischen Sicht von SCHNEIDER 1982 in dem Detail, dass die notwendigerweise kritische Sicht erst ganz am Ende in der Beurteilung eingenommen werden wird, also erst nach dem Versuch die vorliegende Sache unvoreingenommen wahrzunehmen und innerlich verstehend zu durchdringen. Ein Verstehen-Wollen aus der vorab bestehenden kritischen Distanz einer präjudikativen Beurteilungsposition birgt die Gefahr, zu einem vorzeitigen Fehlurteil zu gelangen⁴.

⁴ Mir ist bewusst, dass dieser gewählte Weg andererseits auch eine Gefahr birgt, nämlich die, der zu großen Identifikation mit dem Untersuchungsgegenstand. Auch dieser Weg kann zu Fehlurteilen führen. Aufgrund dieser gewählten Vorgehensweise wird in der Darstellung des Untersuchten, die eben auch dem Leser ein Verstehen ermöglichen soll, in den späteren hinteren Kapiteln vielleicht

Trotz der gewissen Länge dieser Schrift muss ihre Knappheit hier und da als unbefriedigend empfunden werden, denn der Gang der Untersuchung hat viele Gedanken nur anreißen lassen und manchen peripheren, aber deshalb nicht unwichtigen Dingen konnte nicht wirklich auf den Grund gegangen werden. Des Erreichens des Zieles wegen konnten so manche der unterwegs angetroffenen Probleme nicht ausreichend gewürdigt werden. So lässt der zurückgelegte Weg genug offene Fragen übrig, die es zu klären lohnte. Dennoch hoffe ich, einen bescheidenen Beitrag zum Verständnis der theoretischen, nämlich methodischen Fundierung der untersuchten Didaktik geleistet zu haben.

Dank

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Harm Paschen für seine vorbildliche Betreuung mit Kritik und konstruktiven Anregungen während der Arbeit. Ebenso herzlich bedankt sei Herr HD Dr. Paul Mecheril für die bereitwillige Übernahme des Korreferates. Weiter gilt mein Dank Dr. Otto Kern, Dr. Wenzel Götte, Stephan Ronner und Yven Johannes Leist, für das gewissenhafte Lektorat und die konstruktive Kritik, Beratung und Korrektur, sowie für die Durchsicht und fachliche Kritik einzelner Teile. Nicht zuletzt danke ich meiner lieben Frau für die vielseitige Unterstützung.

Ebenso herzlich möchte ich mich bei der Freien Hochschule Stuttgart für die Anregung und Ermöglichung dieser Arbeit bedanken. Ohne die Freistellung von anderen Verpflichtungen, wäre diese Arbeit weder begonnen noch beendet worden.

Mein abschließender Dank soll aber an all die vielen Schüler gehen, die ich über sehr viele Jahre in der Schule unterrichten konnte. Von Ihnen habe ich Vieles über Pädagogik gelernt und sie haben mir die Gelegenheit gegeben, dasjenige, was ich im Studium erfuhr und in den Büchern zu lesen bekam, an der Realität des Lebens zu messen.

*Entfalte du die alten Pergamente,
Nach Vorschrift sammle Lebenselemente
Und füge sie mit Vorsicht eins ans andre,
Das **Was** bedenke, mehr bedenke **Wie!**
Indessen ich ein Stückchen Welt durchwandre,
Entdeck ich wohl das Tüpfelchen auf dem i.*

J.W. v. Goethe, Faust, Teil II, 2. Akt, 2. Szene

gelegentlich der Eindruck einer zu geringen Distanz entstehen, wenn dort ich versuche, ausgesuchte Zitate zu erläutern und in den Zusammenhang zu stellen. Dies spiegelt deshalb nicht gleichzeitig meine Position wider. Die Darstellung wird dennoch in einer der Phänomenologie sich annähernden Betrachtungsart versucht.

Zur Schreib- und Zitierweise

Diese Studie ist in neuer deutscher Rechtschreibung abgefasst. Wenn vom Lehrer die Rede ist, sind jeweils auch Lehrerinnen gemeint. Auf die Schreibform „LehrerInnen“ wurde aus sprachästhetischen Gründen verzichtet. Gleiches gilt für Schüler(Innen), etc.

Die Zitate wurden der neuen deutschen Rechtschreibung nicht angepasst, sondern so übernommen wie vorgefunden. Bei abgeschlossenen Sätzen wurde der Schlusspunkt erst nach dem Zitatnachweis gesetzt. Hervorhebungen in den Zitaten wurden belassen. Eigene Hervorhebungen und Anmerkungen wurden mit [HK] kenntlich gemacht. Wörtliche Zitate wurden wie üblich „in Anführungszeichen“ gesetzt. Umfangreichere Auslassungen, die aber den Sinn nicht verändern, wurden durch Auslassungszeichen angezeigt. Der Zitatnachweis erfolgt im Allgemeinen über Name und Jahr, Seitenzahl (in Klammern); bei Zitaten aus der Rudolf Steiner Gesamtausgabe jedoch nach der laufenden Nummer des jeweiligen Bandes: GA ... und Seitenzahl. Spaltenangaben (bei zweispaltig gedruckten Werken) wurden wie Seitenangaben behandelt und nicht gesondert als Spalten ausgewiesen.

Verwendete Abkürzungen

Bei J.W.v. Goethe: MuR = Maximen und Reflexionen (MuR 12 = Nr. 12)
 FL = Farbenlehre
 HA = Hamburger Ausgabe
 WA = Weimarer Ausgabe

Bei Rudolf Steiner : GA = Rudolf Steiner Gesamtausgabe Dornach

2. Phänomenologische Pädagogik im Umfeld philosophischer Phänomenologie und erziehungswissenschaftlicher Didaktik

Eine explizit phänomenologische Didaktik oder eine phänomenologisch ausgearbeitete Didaktik wurde bisher in der Literatur nicht beschrieben⁵, obwohl die Husserlsche Phänomenologie nun knapp über hundert Jahre alt ist und der bekannte Philosoph Bernhard Waldenfels sie in der Einleitung seiner Einführung in die Phänomenologie „zweifellos zu den prägenden Denkfiguren und Denkversuchen“ des 20. Jahrhunderts zählt (WALDENFELS 2001a, 9) und Merleau-Ponty sich 1966 verwundert darüber äußert, dass ein halbes Jahrhundert nach dem Erscheinen des ersten Werkes Husserls die Frage noch zu stellen bleibt, mit der er seine Schrift eröffnet: „Phänomenologie - Was ist das?“ (MERLEAU-PONTY 1966, 3). Im Laufe des Jahrhunderts hat die Phänomenologie aber verschiedentlich Einfluss auf die Pädagogik ausgeübt.

Diejenigen pädagogischen Richtungen, die sich von der Phänomenologie haben anregen lassen, phänomenologisch arbeiten oder sich offensichtlich als phänomenologische Pädagogik bezeichnen, beziehen sich in der Hauptsache auf die Husserlsche Phänomenologie bzw. auf einen derjenigen Philosophen, die sich selbst in einer gewissen Nachfolge Husserls sehen, wie z.B. besonders Maurice Merleau-Ponty oder Bernhard Waldenfels.

Daneben⁶ existieren aber noch andere pädagogische Bestrebungen, die sich als phänomenologisch generierte und arbeitende Pädagogiken verstehen lassen, die sich dabei

⁵ Auch LIPPITZ ET AL. 1984 leistet dieses mit der Sammlung einzelner Beiträge verschiedener Autoren nicht, obwohl er „didaktische Konsequenzen“ im Untertitel ankündigt, da er dort »Didaktik« anscheinend nicht in dem engeren Sinne auffasst, wie es dieser Arbeit zugrunde gelegt wird.

Siehe auch PETERSEN 1991 (662ff), der eine knappe und klare Übersicht über didaktische Konzepte seiner Zeit gibt, darunter aber kein phänomenologisches vermerkt. Bzw. vgl. Kapitel 2.2.1.

Auch Sünkels „Phänomenologie des Unterrichts“ (2002) ist keine Didaktik, denn sie „fragt nicht, wie man unterrichten soll; sie fragt, was Unterricht ist.“ Er fragt auch nicht danach, was zu unterrichten ist. Ihm geht es um den Unterrichtsvollzug. Seine Unterrichts-Phänomenologie folgt allerdings „keinem pragmatischen, sondern dem streng theoretischen Interesse an der Erkenntnis selbst. Sie sucht die strukturellen Gesetzmäßigkeiten aufzuspüren und darzustellen, die allem Unterricht ...zugrunde liegen. Sie gibt dem Unterricht keine Gesetze; sie erforscht die Gesetzmäßigkeiten, denen der Unterricht, an sich selbst betrachtet, unterliegt“ (SÜNKEL 2002, 11f). Er wagt es dennoch seiner Ausführung „den Namen Phänomenologie zu geben“ und setzt sich „damit der Gefahr von Mißverständnissen aus.“ „Aber dieser Name ist in keinerlei Weise und Hinsicht das Eigentum irgendeiner »phänomenologischen Schule« der Philosophie oder Pädagogik. Vielmehr scheint er am besten geeignet, kenntlich zu machen, worauf es mir ankommt: auf die Haltung der unvoreingenommenen Hin- und Annahme eines gegebenen Phänomens und auf den Versuch, das Wesentliche dieses Phänomens auf dem Wege logischer Analyse herauszufinden und zu bestimmen. In diesem Sinn ist mein methodisches Verfahren das einer »phänomenologischen Reduktion«“ (SÜNKEL 2002, 12).

⁶ Neben der hier gemeinten auf goetheanistisch-phänomenologischer Basis arbeitenden Pädagogik wäre auch die Lehrkunst-Bewegung von H.Ch. Berg und Th. Schulze zu nennen, die eine gewisse Sonderstellung einnimmt, da sie im erweiterten Sinn durchaus auch phänomenologisch arbeitet, sich aber explizit auf keine philosophische Schule berufen; mehr dazu weiter unten. Dass von unterschiedlichen phänomenologischen Pädagogiken auszugehen ist, wird auch von Lippitz impliziert, wenn er sagt, „dass es nur eine einzige mögliche phänomenologische Methode gibt“ (LIPPITZ 1987, 116).

aber nicht auf die Husserlsche Tradition stützen, sondern auf eine Phänomenologie goetheanistischer⁷ Ausprägung⁸, allerdings selbst weder den Begriff »phänomenologisch« noch »goetheanistisch« in der eigenen Benennung führen. Dass der Goetheanismus mit Recht als Phänomenologie betrachtet werden kann, und dass die sich darauf beziehende Pädagogik als eine phänomenologische betrachtet werden kann, dies wird später zu zeigen sein.

Anfangs aber soll die Phänomenologie Husserls ausführlich genug dargestellt werden ebenso wie die phänomenologische Pädagogik, die sich auf die Tradition der philosophischen Phänomenologie beruft, auch wenn beide letztendlich nicht das Fundament der Ausführungen dieser Arbeit bilden. Die Ausführlichkeit dieses Kapitels stellt nicht nur die Würdigung der dort vollbrachten Leistungen dar, sondern ist auch notwendig für das spätere Verständnis der methodischen Zusammenhänge bzw. Unterschiede.

Es wird sich im späteren Verlauf der Ausführungen dann um eine Phänomenologie goetheanistischer Ausprägung handeln, die dann auch genauer expliziert werden wird. Vor der Darstellung der phänomenologischen Pädagogik soll aber noch die heutige erziehungswissenschaftlich – didaktische Situation beleuchtet werden, in der sich eine phänomenologische Pädagogik, aber auch die hier davon zu unterscheidende und zu untersuchende Didaktik zu positionieren hat, die dann erst später im Fokus stehen wird.

2.1 Philosophische Phänomenologie

Bei dem Begriff Phänomenologie denken heute viele zuerst an die von Edmund Husserl⁹ begründete und fundierte Phänomenologie, obwohl allein schon der Duden vorab noch zwei allgemeinere Bedeutungen des Begriffes verzeichnet: nämlich „Wissenschaft von den sich dialektisch entwickelnden Erscheinungen der Gestalten des [absoluten] Geistes u. Wissenschaft der Erfahrung des Bewusstseins“ nach Hegel und zum anderen schlicht die „streng objektive Aufzeigung u. Beschreibung des Gegebenen, der Phänomene“ nach N. Hartmann (DUDEN 2001, Artikel "Phänomenologie"). Erst als Drittes wird dort die Husserlsche Phänomenologie als spezielle Form angeführt. Zu einer wiederum etwas anderen phänomenologischen Denk- und Betrachtungsweise wird später noch zu kommen sein. Vorab soll aber die philosophische Phänomenologie Husserls dargestellt werden, da sie auf einen bestimmten Bereich der Pädagogik im Laufe des letzten Jahrhunderts

⁷ Vgl. zu dem Begriff „goetheanistisch“ die erste Fußnote im Vorwort.

⁸ In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, genau dieses zu untersuchen und aufzuzeigen.

⁹ Lippitz bezeichnet ihn nach längerer und intensiver Beschäftigung mit der Phänomenologie lediglich als „einen der Stammväter“ ohne ihm seine Leistung als ausführlichen Begründer und Legitimierer der Methode absprechen zu wollen (LIPPITZ ET AL. 1993, 13).

verschiedentlich und zuletzt auch als phänomenologische Pädagogik Einfluss gewonnen hat.

Mit den *Logischen Untersuchungen*, mit denen Edmund Husserl „der Durchbruch gelang“ (HUSSERL 1968a, VIII, vgl. WALDENFELS 2001a, 9), begann nach der üblichen philosophischen Sichtweise die Wirkungsgeschichte der Phänomenologie, die er allerdings selbst zunächst nicht so nannte, sondern die erst nachträglich so ‚getauft‘ wurde, was ihren Stifter Husserl zuerst sogar überraschte (WALDENFELS 2001a, 9). Er brach damit mit dem damals verbreiteten Psychologismus, der „behauptete, dass die Gesetze der Logik nichts anderes seien als der Ausdruck der psychischen Gesetzmäßigkeiten, die ihnen zugrunde liegen und auf die sie zurückzuführen sind“ (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 193).

Husserl selbst nannte seine Methode noch in dem 2. Band der *Logischen Untersuchungen* nicht ‚Phänomenologie‘, sondern hat sie „mit dem bescheidenen, aber missverständlichen Epitheton einer ‚deskriptiven Psychologie‘ versehen“ (WALDENFELS 2001a, 13), was er allerdings in der 2. Auflage (1913) dann revidierte.

Merleau-Ponty konstatiert, dass Husserls Aufforderung zurückzugehen „zu den Sachen selbst“ (vgl. HUSSERL 1976, 42; HEIDEGGER 1986, 27f), also „diese von Husserl der anfängenden Phänomenologie gegebene erste Losung, „deskriptive Psychologie“ zu sein, ... zunächst eine Absage an »die« Wissenschaft“ war. Es gelte „zu beschreiben, nicht zu analysieren und zu erklären“, sondern auch die Wissenschaft mit ihren Symbolen „aus einer Sicht, die die meine ist, bzw. aus einer Welterfahrung“ (MERLEAU-PONTY 1966, 4) heraus zu betrachten, da „das Universum der Wissenschaft ... als Ganzes auf dem Boden der Lebenswelt“ (MERLEAU-PONTY 1966, 4) gründet.

Das Ziel der phänomenologischen Methode ist die geistig-intuitive Wesensschau. Merleau-Ponty bezeichnet daher die Phänomenologie als „Wesensforschung“ und erklärt, dass „alle Probleme, ... gelöst sein (wollen) durch Wesensbestimmungen: Bestimmung des Wesens der Wahrnehmung etwa, des Wesens des Bewußtseins.“ (MERLEAU-PONTY 1966, 3).

Ursprünglich als Methode inauguriert, entwickelte sich die Phänomenologie im Laufe des Jahrhunderts auch durch differenzierte Sichtweisen der sie aufgreifenden Philosophen zu einer phänomenologischen Bewegung mit unterschiedlichen fokalen Orientierungen und die „Frage, worauf diese Phänomenologie hinauslief, blieb von Anfang an offen. ...Für ihren Gründer blieb sie eine ‚Arbeitsphilosophie‘; darin nahm sie gründlich Abschied von den Weltanschauungsfehden und Welterlösungsformeln des 19. Jahrhunderts, die im außerwissenschaftlichen oder wissenschaftlichen Gewande aufzutreten pflegten“ (WALDENFELS 2001a, 9), und die es nicht als „System oder Lehre“ gibt (MERLEAU-PONTY 1966, 18). Er entwickelte die Phänomenologie als „philosophisches Arbeitsprogramm, ... in erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Absicht“ (ORTH ET AL. 1989, 242).

Heidegger erklärte in einer frühen Vorlesung von 1925, dass das „Große der Entdeckung der Phänomenologie ... nicht in den faktisch gewonnenen, abschätzbaren und kritisierba-

ren Resultaten (liege) ..., sondern darin, dass sie die Entdeckung der Möglichkeit des Forschens in der Philosophie ist“ (HEIDEGGER 1988, 184).

Phänomenologie wurde im Laufe der Zeit nicht mehr nur noch als Methode verstanden sondern zunehmend als eine philosophische Grundhaltung (philosophische Einstellung (ORTH ET AL. 1989, 243), als „eine Philosophie, die alles Wesen zurückversetzt in die Existenz und ein Verstehen von Mensch und Welt in der „Faktizität“ fordert. Phänomenologie ist Transzendentalphilosophie, die die Thesen der natürlichen Einstellung, um sie zu verstehen, außer Geltung setzt – und doch eine Philosophie, die lehrt, dass „Welt vor aller Reflexion in unveräußerlicher Gegenwart je schon da“ ist, eine Philosophie, die auf nichts anderes abzielt, als „diesem naiven Weltbezug nachzugehen, um ihm endlich eine philosophische Satzung zu geben.“ (MERLEAU-PONTY 1966, 3)

Merleau-Ponty charakterisiert also im Weiteren – wie er sagt - „mit philosophischem Ernst“ die Phänomenologie wie folgt: „Phänomenologie ist vollziehbar und ist erkennbar als Manier oder Stil, sie existiert als Bewegung, aber noch ist sie nicht zu abgeschlossenem philosophischem Bewußtsein gelangt.“ (MERLEAU-PONTY 1966, 4)

Waldenfels dagegen betont aber auch, dass „eine kanonische Lesart“ der Phänomenologie sich nicht anbietet. (WALDENFELS 2001a, 9), während Ricœur sogar anmerkt: „Die Phänomenologie besteht zu einem beträchtlichen Teil aus einer Geschichte von Husserl-Häresien“ (RICŒUR 1986, 156).¹⁰ Auch Rombach betont wie viele andere Phänomenologen, dass es „die Phänomenologie“ nicht gebe (ROMBACH 1975, 21), vgl. auch ORTH ET AL. 1989, 243 oder WALDENFELS 1980, 8). Meyer-Drawe konstatiert dass „das Gemeinsame, das allen Phänomenbegriffen kennzeichnend zugrundeliegt, ... darin zu sehen (ist), daß mit dem als Phänomen Bezeichneten etwas gefunden ist, was der Unterscheidung von Subjekt und Objekt vorausgeht, was sich also kritisch gegen jeden cartesianischen Dualismus richtet. Das Hervorheben einer Ursprungsdimension, in der alle traditionellen Gegensätze allererst gründen, verbindet Rombachs phänomenologischen Ansatz etwa mit Husserls Kritik des Cartesianismus und Heideggers Kritik des neuzeitlichen Subjektivismus“ (MEYER-DRAWE 2001, 39f).

Begnügte sich Husserl um 1900 noch mit Beschreibungen der Phänomene (der intentionalen Akte), sieht er es von etwa 1913 als seine Aufgabe an zu zeigen, dass alle Phänomene von dem so genannten transzendentalen Ich konstituiert sind. Das Ich in dieser Bedeutung ist von dem empirischen Ich verschieden, welches an Raum und Zeit und eine bestimmte Person gebunden ist. Husserls Wende zur transzendentalen Phänomenologie in der zweiten Dekade des 20. Jahrhunderts machten dann auch nicht mehr alle Phänomenologen mit (vgl. WALDENFELS 2001a, 23), Hirschberger spricht sogar explizit davon, dass dieser Schritt „von der Mehrzahl der anderen Phänomenologen ... nicht mitgemacht wird“. (HIRSCHBERGER 1991, 1081 (10812)).

¹⁰ große historische Darstellungen der Phänomenologie finden sich in SPIEGELBERG 1994, sowie: ZECCHI 1972 zit. nach Merleau-Ponty (1978- lt. Angabe von M.-P. 1966).

Phänomenologie ist genauer betrachtet zu Beginn des 21. Jahrhunderts¹¹ also keineswegs ein eng umrissener und eindeutiger Begriff (vgl. WALDENFELS 2001a, 9f; BÖHM 2000, 417; ORTH ET AL. 1989 243; RITTELMAYER 1998, 9f). Zudem stellt sich, folgt man Merleau-Ponty, bei dem Versuch Phänomenologie weitreichend zu verstehen eine zusätzliche Schwierigkeit, denn er behauptet: "Phänomenologie ist zugänglich nur in phänomenologischer Methode." (MERLEAU-PONTY 1966, 4). Falsch verstanden könnte man damit die Phänomenologie als einen hermetisch abgeschlossenen Zirkel darstellen und verstehen, der sich nur öffnen lässt, wenn man den darinnen liegenden Schlüssel besitzt. Im Kontext Merleau-Pontys soll das aber heißen, dass wir nur „in uns selbst allein ... die gründende Einheit und den wahren Sinn einer Phänomenologie“ zu finden vermögen und nicht in „philologischen Textkommentaren“ (MERLEAU-PONTY 1966, 4).

Phänomenologie will betrachtet werden als eine „Denkfigur“, die sich anbietet auch im Pädagogischen Bereich wirksam zu werden und von der auch Husserl schon erwartete, dass sie auf die Pädagogik, wie auch auf die anderen Geisteswissenschaften einen Einfluss ausüben kann und soll (vgl. WALDENFELS 2001a, 83 - 118)¹². Husserl ging davon aus, dass Phänomenologie auf Seiten der Pädagogik eine «Regionalontologie» bilden könne auf Grundlage der »reinen Deskription«. (vgl. LIPPITZ 1987, 106,108; ORTH ET AL. 1989 243, vgl. a. HUSSERL 1968a, 23ff).

Da aber nun bei der Betrachtung der Phänomenologie sich der Horizont des Phänomenologischen über die Phänomenologie Husserls hinaus weitet bzw. zu weiten ist, sollte dann auch in den Blick genommen werden, dass „Phänomenologie“ keine originäre Erfindung Husserls ist. Das "Wort gehörte aber, so wie es bei Naturforschern wie E. Mach, L. Boltzmann oder G.R. Kirchhoff auftaucht, zum wissenschaftlichen Alltag¹³, sobald es darum ging, die Beschreibung der ‚Phänomene‘ einer theoretischen Erklärung entgegenzusetzen“ (WALDENFELS 2001a, 13). Aber bereits vorher, seit dem Ende des 18. Jhdts.

¹¹ Schon am Anfang des 20. Jahrhunderts gab es zwischen Husserl, Scheler und Heidegger erhebliche sachliche Meinungsverschiedenheiten (ORTH ET AL. 1989, 251), obwohl diese Namenstrias für gemeinhin eine vermeintliche Einheit der Bewegung suggeriert. („Husserls Ausspruch 1931: »Meine beiden Antipoden Scheler und Heidegger«“) (ebd.).

¹² Interessant in unserem Zusammenhang ist hier Folgendes: Waldenfels beschreibt hier in seiner knappen, aber nahezu vollständigen *Einführung* die Beziehungen von Phänomenologie zur Wissenschaft allgemein (83f), zur Psychologie (84 -) 88), Psychopathologie, Psychiatrie und medizinische Anthropologie (88 - 94), Psychoanalyse (94 - 96), den Rechts- und Sozialwissenschaften (96 - 101), der Pädagogik (101 - 102), Logik, Mathematik und den Naturwissenschaften (102 - 106), Sprachwissenschaften (106), der Ästhetik, Literatur- und Kunsttheorie (107 -113), Religionswissenschaft, Religionsphilosophie und Theologie (113 - 119). Er bespricht aber nur einige wenige Beziehungen zur Musik (Musiktheorie, Musikpsychologie; 111 - 112). Und vor allem: Die später noch zu beschreibende phänomenologisch beeinflusste Musikpädagogik eines K.H. Ehrenforth (et. al.) erwähnt er nicht, obwohl hier sogar (zeitgleich!) persönliche Kontakte bestanden haben (vgl. EHRENFORTH 2001, 9) und Waldenfels in EHRENFORTH 2001. Ebenso unerwähnt bleibt diejenige musikphänomenologische Tradition, die sich in ihrer wissenschaftstheoretischen Fundierung nicht auf Husserl beruft, sondern an dem anderen später zu beschreibenden phänomenologischen Erkenntnisweg anknüpft (der aber von der akademischen Wissenschaft nur sehr partiell rezipiert wird - dazu später mehr), da sie ihm unbekannt zu sein scheint.

¹³ Husserl selbst vermerkt in einer Fußnote, dass es in seiner Zeit zu einer Art Modewort geworden war, „und es nun so ziemlich jedem Autor, der die Welt mit einer philosophischen Reform zu beschenken unternimmt, beliebt, seine Ideen unter dem Titel Phänomenologie in Kurs zu bringen“ (HUSSERL 1968a, 57)

zieht sich der Terminus „durch die psychologisch-geisteswissenschaftliche wie die naturwissenschaftliche Literatur, meist ohne ausdrückliche Beziehung auf die drei klassischen Stellen“ (dort zuvor genannt: LAMBERT 1965 (*Neues Organon*, 1764), Kant (1770 und 1772 in Briefen und 1786) sowie HEGEL 1980 (*Phänomenologie des Geistes*, 1807; vgl. ORTH ET AL. 1989¹⁴, 243). Auch „Windelband und Krug entwickelten Phänomenologien“ und es wirkten „noch Phänomenologiebegriffe anderer Autoren bis in die 20er Jahre weiter, die trotz der damals gegebenen breiteren Entfaltung (von) Husserls Werk aus anderen Traditionen stammen, aber vergleichbar“ waren (ORTH ET AL. 1989, 243, 245). Doch erst bei Husserl rückt das Wort von einer bloßen Vorstufe philosophischen Wissens oder einer methodischen Spielart wissenschaftlicher Forschung auf zur zentralen Bestimmung einer Philosophie, die sich selbst als Phänomenologie deklariert. Er hat die philosophisch-phänomenologische Betrachtungsart methodisch fundiert und begründet. Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen, dessen Erkenntnis, seiner Zusammenhänge mit dem Sein, oder dem Erkennen und Wissen von Welt hat eine lange philosophische Tradition und war besonders auch im 19. Jahrhundert im Streit verschiedenster ‚Ismen‘ (Phänomenologie mit Empirismus, Positivismus, Phänomenalismus usw.) virulent. In diesem Zusammenhang sollen hier nicht nur die bekannten Vorläufer der Phänomenologie Husserls (Lotze, Bolzano) sondern auch vor allem sein Lehrer Franz Brentano in Wien, kurz Beachtung finden. Von besonderem Interesse soll auch die Tatsache sein, dass es bereits zuvor eine Betrachtungsart gab, die von einigen Wissenschaftlern als eine phänomenologische Betrachtungsart angesehen wird. Diese wurde allerdings allem Anschein nach weder von Brentano, noch von Husserl oder späteren Phänomenologen als solche rezipiert¹⁵. Es wurden jedenfalls im Verlauf der Arbeit an dieser Schrift keinerlei Verweise darauf gefunden¹⁶. Gemeint ist hier die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise J.W. von Goethes¹⁷, die er in seinen Naturwissenschaftlichen Schriften (vgl. GOETHE 1981a, 1981b, 1981c) anwendet und expliziert (vgl. dazu auch: z.B. KUHN 1988, AMRINE, ZUCKER ET AL. 1987, SCHIEREN 1998, UBEROI 1999 u.a) und die eine etwas andere Wirkungsgeschichte des Natur- und Geistverständnisses bewirkte. Dies darzustellen wird Aufgabe späterer Kapitel (ab Kap. 3) sein. Um die mögliche Überraschung (vgl. BORTOFT 1995, 7) zu mildern, die eintreten kann¹⁸, den doch meist eher als großen Dich-

¹⁴ Spiegelberg verfolgt die Benutzung des Begriffs nur zurück bis Kant und nicht bis Lambert. Er bezieht sich auf die Schrift Kants: *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft* von 1786.

¹⁵ Brentano wurde hier nur als Vor-Phänomenologe angesehen; vgl. Kap 2.1.5

¹⁶ Die Suche in den Namensregistern der einschlägigen Werke von zu Rate gezogenen Philosophen nach dem Namen Goethes (im Zusammenhang mit seinen Naturforschungen) blieb weitgehend erfolglos. Er wurde okkasionell als Dichter und Dramatiker, aber anscheinend weder als Naturforscher noch als Phänomenologe rezipiert. Dazu später mehr.

¹⁷ „Die Methode Goethes, die zu den Sachen selbst hinführt“, wird von dem Philosophen SACHTLEBEN 1987 (17) in seiner Untersuchung als eine „praktizierte Phänomenologie“ angesprochen. Vgl. aber auch z.B. SCHAD 2001, hier findet man eine große Fülle von Hinweisen auf naturwissenschaftliche Forscher der letzten zweihundert Jahre, die sich in der Nachfolge von Goethes Betrachtungsart sehen, wenn auch wohl einige von ihnen auf ihre durchaus eigene Art und Weise.

¹⁸ Gute Kenner Goethes oder des Geisteslebens wird dies natürlich nicht überraschen, sind doch immerhin „ganze Bibliotheken“ auch zu seinen naturwissenschaftlichen Studien voll geschrieben

ter und Denker bekannten Goethe, der immerhin gut ein Jahrhundert vor Husserl lebte, hier in diesem Kontext erwähnt zu finden, sei darauf hingewiesen, dass er selbst nicht seine Dichtungen, sondern seine naturwissenschaftlichen Forschungen für das Wichtigste hielt, das er hervorgebracht hat (BORTOFT 1995, 7ff). Diese Selbstseinschätzung entspricht nicht gerade dem gängigen Bild, das man heute von Goethe hat.

2.1.1 Zur Phänomenologie Edmund Husserls

Entwicklung der Phänomenologie

Spiegelberg stellt in seiner umfassenden historischen Darstellung der Entwicklung der Phänomenologie fest, dass der Begriff »Phänomenologie« schon bevor Husserl ihn adaptierte vielfach benutzt, aber nie befriedigend verwirklicht wurde, auch nicht bei den Philosophen. Der Gebrauch blieb zusammenhanglos (SPIEGELBERG 1994, 7). Er unterscheidet dort auch zwischen einem philosophischen und einem außer-philosophischen Gebrauch des Begriffs »Phänomenologie«. In der ersten Gruppe erwähnt er J. H. Lambert, I. Kant (*Kritik der reinen Vernunft*), G. W. Hegel, H. Lotze, G. Class, H.-Fr. Amiel, E. von Hartmann, W. Hamilton, M. Lazarus, Ch. S. Peirce, G. Bachelard, L. Wittgenstein (SPIEGELBERG 1994, 11-19). Zu der zweiten Gruppe zählt er die Verwendung bei I. Kant (*Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*, J.Fr. Fries, W. Whewell, E. Mach, L. Boltzmann, H. Hertz, A. Einstein, M. Planck, H. Maargenau, G. R. Kirchhoff, P. D. Chantepie de la Saussaye, P. T. de Chardin in den verschiedensten Regionen der Wissenschaften (SPIEGELBERG 1994, 7-11).

worden. Aber im Brockhaus 2004 zum Beispiel wird er nur als Dichter bezeichnet und durch eine etwas ausführlichere Biographie gewürdigt. Seine Farbenlehre wird kurz als wirkungslos in der Geschichte erwähnt, ähnlich seine anderen naturwissenschaftlichen Studien. Abschließend wird dort aber immerhin konstatiert, dass sein Forschen nach »Urphänomenen« und »Urformen« in neuester Zeit wachsende Bedeutung zukommt. Aber auch M. PARTENHEIMER 1989 beginnt ihr Buch über die Tragweite Goethes in der Naturwissenschaft mit folgenden Worten „Goethes weitreichender Einfluß auf Literatur und Geistesleben ist bereits wohlbekannt. Weit weniger bekannt sind allerdings die erheblichen Auswirkungen seines Schaffens auf die Naturwissenschaft des 19. und 20. Jahrhunderts.“ SCHAD dagegen (2000) z.B. fängt seinen Beitrag damit an, dass er aufzählt, was heute von Goethes naturwissenschaftlichen Forschungen umstritten und anerkannt ist (auch die Blattmetamorphose) und dass der Typus durch neueste Ergebnisse der Molekulargenetik ebenso bestätigt wurde, wie seine Segmentationstheorie.

Es darf natürlich die große Anzahl der Veröffentlichungen über das Thema „Goethe und die Naturwissenschaften“ nicht übersehen werden: vgl. z.B. G. Schmid's Bibliographie (SCHMID 1940) zu Goethes Naturwissenschaften (sie umfasste schon damals 4.554 Einträge!). Auch in Anbetracht des immensen Umfangs der Literatur zu Goethe, nicht nur zu dem literarischen Werk, sondern auch zu seinen naturwissenschaftlichen Schriften (vgl. die Bibliographie in der „Hamburger Ausgabe: (GOETHE 1981c): sie umfasste vor 20 Jahren in kleiner Schrifttype bereits die Seiten 549-626!) sollte man annehmen dürfen, dass die oben getroffene Aussage eigentlich nicht überraschen dürfte. Aber anscheinend gehört heute leider die Kenntnis um Goethes naturwissenschaftliches Werk neben dem literarischen nicht mehr zu der Allgemeinbildung, die z.B. auch in der Schule vermittelt wird, sondern wohl bestenfalls nur noch zur Fachkenntnis einiger Fachleute.

Anknüpfungspunkte Husserls und Vorläufer¹⁹

Bernard Bolzano (1781 – 1848)

Bolzano war als Religionswissenschaftler, Philosoph und Mathematiker neben C. S. Peirce und G. Frege der wichtigste Vertreter der Logik im 19. Jahrhundert. Er gründete, von G. W. Leibniz beeinflusst, in seiner »Wissenschaftslehre« die Logik auf die strenge Unterscheidung zwischen den psychologischen Vorgängen des Urteilens und Für-wahr-Haltens und den im logischen Urteil intendierten ideellen Gegenständen (den Sätzen, Vorstellungen und Wahrheiten, die »an sich«, das heißt unabhängig von ihrem Gedacht- oder Erkenntwerden bestehen). Bolzano übte damit starke Wirkung auf Brentano und Husserl (DEMNERLING 1989, 121f) und dessen Phänomenologie aus.

Franz Brentano (1838 – 1917)

Franz Brentanos Grundwissenschaft im Rahmen seiner Philosophie ist die Psychologie, die das Wesen des Bewusstseins in seiner Bezogenheit auf Objekte (Intentionalität) versteht. Er erklärte aber andererseits programmatisch: »Die wahre Methode der Philosophie ist keine andere als die der Naturwissenschaften (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 159)

Brentano greift den Begriff Phänomen von Comte auf und verwendet ihn im Sinne von Tatsache gegen Kants Unterscheidung von phainómenon und noóūmenon. Dies wurde zu einer Voraussetzung für Husserl. Brentano unterteilte die Welt der Erscheinungen in zwei Klassen, a) die physischen und b) die psychischen Phänomene, die durch die äußere (a) und durch die (b) innere Wahrnehmung zugänglich sind. Die die psychischen Phänomene auszeichnende Eigenart ist die »intentionale Inexistenz eines Gegenstandes« (vgl. ORTH ET AL. 1989, 244). Von ihm übernimmt Husserl den Begriff Intentionalität (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 193).

Husserl äußert sich in seinen *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, dass er über die „Anstöße“, die er von Lotze und Bolzano empfangen habe, größte Dankbarkeit empfinde, Bolzano aber nicht als Begründer der Phänomenologie in Frage käme, da „er auch nicht die leiseste Ahnung von Phänomenologie hatte: von Phänomenologie in dem Sinn, den meine Schriften vertreten“ (HUSSERL 1968a, 257). Und über Lotze fährt er fort: „so fehlt es ihm bei allen genialen Bemerkungen im einzelnen an dem Sinn für radikale Prinzipienforschung. ...Seine „Phänomenologie“ reduziert sich auf den Hinweis auf einige apriorische Verhältnisse in der Sphäre der sinnlichen Inhalte; dabei fehlt ihm, wenn man genauer zusieht ... der echte Begriff des

¹⁹ Janssen sowie Stegmüller benennen auch noch R. Avenarius und C. Stumpf als Vorläufer von Husserl, sowie (LOCH 1983, 163 und 1989, 1206): „Von Avenarius bekam er das Konzept der Einlegung (Attribution), von Brentano das Konzept der Intentionalität, von Stumpf das Konzept der Epoché, durch die die Beschreibung seelischer Phänomene möglich wird.“ (vgl. auch Spiegelberg, 1994, 6). SEIFFERT 1989 zählt auch noch A. Meinong zu den Vorläufern,

durch Wesensintuition zu erfassenden *Wesens*, das ein *absolutes* Maß der Wahrheit darstellen könnte.“ (HUSSERL 1968a, 58; Sperrungen im Original sind hier kursiv gedruckt, auch in folgenden Husserl-Zitaten). Zu der Ansicht, seine Phänomenologie sei eine Fortsetzung der Psychologie Brentanos bemerkt er, dass „Brentano von einer Phänomenologie in unserem Sinne ferngeblieben (sei), und das bis zum heutigen Tage. Dies aber so sehr, dass er es durchaus ablehnt, die neue Bewegung als einen Fortschritt anzuerkennen. Gleichwohl hat er sich epochemachende Verdienste gerade um die Fundierung der Phänomenologie erworben. Er bot der Neuzeit die aus dem Bewusstsein selbst in immanenter Deskription geschöpfte Idee der *Intentionalität* dar;“ (HUSSERL 1968a, 59).

Merleau-Ponty sieht, bevor Husserl seine Phänomenologie begründet, „sie ... seit langem schon auf dem Wege, überall vermögen Anhänger ihre Anfänge zu entdecken: bei Hegel und Kierkegaard ganz gewiß, aber auch bei Marx, bei Nietzsche, bei Freud“ (MERLEAU-PONTY 1966, 4).

Husserls Phänomenologie

Edmund Husserl (1859 – 1938), in Proßnitz (Mähren) geboren, lehrte in Göttingen und zuletzt in Freiburg i. Br. Er war einer der Hauptvertreter der »reinen«, antipsychologistischen Logik (von Plato, Leibniz, Kant, Herbart, Bolzano u. a. beeinflusst), ging von Brentanos Philosophie aus und war für seine Zeitgenossen zuerst ein »Psychologist« (vgl. EISLER 1912, 740 (17672)). In seinem philosophischem Arbeitsprogramm, das er in erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Absicht entwickelt hat, gewannen „anthropologische und ethische sowie geschichtstheoretische Motive“ zunehmend an Bedeutung, auch wenn Husserl zu diesen letzteren Themen selbst keine gesonderten Schriften mehr publizierte“ (ORTH ET AL. 1989, 242).

Nach seinem „Durchbruch“ zur Phänomenologie in seinen *Logischen Untersuchungen* (1900/01, vgl. HUSSERL 1968a, VIII) verstand Husserl seine dort beschriebene phänomenologische Methode bereits in einem „klaren methodischen Gegensatz zur empirisch-experimentellen Psychologie als rein deskriptive Phänomenologie der Denk- und Erkenntniserlebnisse“ (vgl. HUSSERL 1968b, 6) und er legte nach eigener Anschauung mit seinen *Logischen Untersuchungen* „Versuche zur *Neubegründung der reinen Logik und Erkenntnistheorie*“ vor (HUSSERL 1968a, VII). Seine Phänomenologie will eine beschreibende Untersuchung des Bewußtseins sein, also eine im Brentanoschen Sinne deskriptive Psychologie“ (vgl. HUSSERL 1968b, 24). Die Bezeichnung als Psychologie hat Husserl jedoch schon 1901 als wenig passend empfunden und kurz darauf bereits als irreführend bezeichnet. Im Weiteren folgte zunächst die Phänomenologie auf kritisch-distanzierte und zugleich produktiv-weiterführende Weise den Vorgaben von Brentano. (LOHMAR 2003, XV f).

Husserl gab selbst zu dem Missverständnis eines Rückfalls in den Psychologismus Anlass, „indem er den von ihm erstmals im Untertitel verwendeten Ausdruck »Phänomenologie« in der Einleitung mit deskriptiver Psychologie" gleichsetzte. „Das schien den Zeitgenossen umso plausibler, als, ungefähr gleichzeitig, aber sachlich unabhängig von Husserl, Alexander Pfänder seine 1901 erschienene Habilitationsschrift »Phänomenologie des Wollens« betitelte und dabei »Phänomenologie« ganz im Sinne von »deskriptiver Psychologie« verstand. Die Lippsche Schule, aus der Pfänder herkam, nahm daher auch das Werk Husserls in diesem Sinne positiv auf, und so hat es insbesondere auf Alexander Pfänder und Moritz Geiger gewirkt. Aber das war nicht die Intention Husserls: dieser korrigierte das Selbstmißverständnis alsbald, je deutlicher sich ihm die methodischen Grundlagen der Phänomenologie enthüllten, insbesondere die phänomenologische Reduktion als Zugang zum reinen oder transzendentalen Bewußtsein“ (BRECHT 1978, 440f). Diese Gleichsetzung im zweiten Band der *Logischen Untersuchungen* von »Phänomenologie« und »deskriptiver Psychologie« revidierte er allerdings dann 1913 in der 2. Auflage (WALDENFELS 2001a, 13). „Die fortschreitende Selbstklärung Husserls vollzog sich in der unablässig weiterbohrenden Denkarbeit der zweiten Periode seiner Entwicklung, die mit Göttingen verbunden ist.“ Im Vorwort zur zweiten Auflage der *Logischen Untersuchungen* von 1913 „legt er von der neugewonnenen Position Zeugnis ab“. „Diese ist ... in ihren prinzipiellen Grundlagen, nach Methode und Problemsystematik, in dem Hauptwerk dieser Periode, den Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie" '(1913), expliziert (BRECHT 1978, 441). Der zweite Band der *Logischen Untersuchungen* brachte dann seine entscheidenden Neuerungen. Im ersten Band schien Husserl noch eine entschiedene antipsychologistische Position einzunehmen, da er dort gegen die psychologische Begründung der Logik argumentierte. Die dann aber im zweiten Band niedergelegten Bewusstseinsanalysen standen nur scheinbar im Widerspruch zu den programmatischen Erklärungen des ersten Bandes. (vgl. LOHMAR 2003, XV ff). Mit den *Ideen zu einer reinen Phänomenologie* veränderte sich dann Husserls vormals erkenntnistheoretischer Ansatz zu dem späteren „transzendentalphilosophischen Ansatz (LOCH 1983, 163). Die dritte und letzte große Leistung der Altersphilosophie liegt in dem erst aus dem Nachlaß ganz erschlossenen Werk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* vor“ (BRECHT 1978, 446).

Ziel der Husserlschen Phänomenologie

Husserls Ziel war es, „mittels der phänomenologischen Methode die Philosophie als »strenge Wissenschaft« zu begründen (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 193). Dieses Ziel verfolgte er durch die streng durchgeführte Methode der Phänomenologie: „Am Prinzip aller Prinzipien: daß jede originär gebende Anschauung eine Rechtsquelle der Erkenntnis sei, dass alles, was sich uns in der >Intuition< originär (sozusagen in seiner

leibhaften Wirklichkeit) *darbietet, einfach hinzunehmen sei, als was es sich gibt*, aber auch *nur in den Schranken, in denen es sich da gibt*, kann uns keine erdenkliche Theorie irremachen“ (HUSSERL 1976, 51): „Die Berücksichtigung der »Schranken« aber, in denen sich etwas gibt, führt Husserl von vorneherein auf den Weg der Methode – besonders der so genannten Reduktionsmethoden, die nicht als das einfache Vorweisen von Unbezweifelbarkeiten charakterisiert werden dürfen, sondern elaborierte und artifizielle Maßnahmen zur Erkenntnisgewinnung und –sicherung bedeuten“ (ORTH ET AL. 1989, 252).

Das Grundthema des von Husserl völlig neu gefassten Begriffs der Phänomenologie ist die Einheit des Bewusstseins in seinen verschiedenen Akten. Er wollte das »Wie« des Erscheinens der Phänomene im Bewusstsein in einer Wesensschau erfassen. Husserls Ziel war dabei „zuerst eine Analyse psychischer Akte“ (vgl. LOHMAR 2003, XVII). Lohmar erklärt: Phänomenologie wolle aber nicht erklären, wie wir zu Begriffen kommen, sondern sie sei „eine Theorie darüber, wie uns allgemeine Gegenstände (d.h. Begriffe und die Erkenntnis allgemeiner Strukturen von Bewußtsein) anschaulich gegeben sein können“ (LOHMAR 2003, XXIII). Nach Lippitz trat die Husserlsche Phänomenologie mit dem „Anspruch einer Präsenztheorie der Wahrheit auf.“ Er meint damit die von HUSSERL unter anderem „an Wahrnehmungserfahrung methodisch und exemplarisch entwickelte Überzeugung von der anschaulichen (phänomenalen) Präsenz der Wahrheit und Gültigkeit unserer Welt und Selbsterkenntnis“. Diese solle in einem „sich selbst transparenten philosophischen Bewußtsein gipfeln und - über dieses mehr innerphilosophische Ziel hinaus - zu einer insgesamt vernunftgemäßen Lösung der Kultur- und Wissenschaftskrise seiner Zeit führen“ (LIPPITZ 1987, 105).

Im weiteren Fortschreiten seiner Phänomenologie erklärte Husserl 1913 in seinen *Ideen zu einer reinen Phänomenologie*, es „wird die *reine oder transzendente Phänomenologie nicht als Tatsachenwissenschaft, sondern als Wesenswissenschaft (als »eidetische« Wissenschaft) begründet werden*; als eine Wissenschaft, die ausschließlich, »Wesenserkenntnisse« feststellen will und durchaus keine »Tatsachen«. Die zugehörige Reduktion, die vom psychologischen Phänomen zum reinen „Wesen“, bzw. im urteilenden Denken von der tatsächlichen empirischen) Allgemeinheit zur »Wesens«allgemeinheit überführt, ist die *eidetische Reduktion*. Fürs *Zweite werden die Phänomene der transzendentalen Phänomenologie charakterisiert werden als unreal*.

Andere Reduktionen, die spezifisch transzendentalen, »reinigen« die psychologischen Phänomene von dem, was ihnen Realität und damit Einordnung in die reale »Welt« verleiht. Nicht eine Wesenslehre realer, sondern transzendental reduzierter Phänomene soll unsere Phänomenologie sein“. (HUSSERL 1968a, 6).

Mit dem Aufweis einer apriorischen Grundlage aller Wissenschaften, die sich mit geistigen Gebilden auseinandersetzen und mit der teilweisen Ausgestaltung dieser grundlegenden Analysen, arbeitete Husserl zugleich auch an einer phänomenologischen Grundlegung der Geisteswissenschaften im Allgemeinen. „Diese Grundlegungsbemühungen bilden ein zentrales Projekt der ‚Phänomenologischen Psychologie‘, und sie gehen zumindest in drei Richtungen: (a) Zu klären ist, wie das Bewußtseinsleben anderer Subjek-

te für uns zugänglich ist, wie die Objektivierungen des personalen Geistes in Literatur und Kunst zu verlebendigen und zu verstehen sind und wie der an Dingen des Alltags haftende geistige Sinn, der intersubjektiv-gemeinschaftlich konstituiert wird, sich erfassen läßt (PP, §§ 15-16). (b) In den einleitenden Paragraphen (PP, §§ 1-4) findet sich eine kurze Besinnung auf die wesentlichen Übereinstimmungen mit Wilhelm Dilthey, der als die wichtigste treibende Kraft der Bemühungen um die Eigenständigkeit der Geisteswissenschaften gilt. (c) Schließlich wird in aller Deutlichkeit die Grenze zu den naturalisierenden Versuchen der experimentellen Naturwissenschaft gezogen, die personale, geistige Gegenstände mit experimentellen Methoden untersuchen wollen" (LOHMAR 2003, XXX f). Diese anvisierte Grundlegung der Geisteswissenschaften wurde auf der Seite der Pädagogik schon damals „mit Argumenten bestritten, die sich bis heute kaum wesentlich geändert haben. Von pädagogischen Fachkollegen bestritten wurde die Möglichkeit theoriefreier Beschreibung überhaupt, indem Theoriefreiheit oft als Standpunktlosigkeit missverstanden wurde, ohne dass man sich auf ihre Bedeutung: Rückgewinnung eines vorwissenschaftlichen Weltbegriffs einließ“ (LIPPITZ 1987, 108).

Abgrenzung und Positionierung dieser Phänomenologie

Eines der Grundmotive der Phänomenologie ist – obwohl sie sich selbst als strenge Wissenschaft betrachtet und als solche angesehen werden will – die Abgrenzung gegenüber »der Wissenschaftlichkeit« der damaligen Zeit (MERLEAU-PONTY 1966, 4), eine Abwendung von der vorherrschenden Kantscholastik und Weltfremdheit der Systematiker (LIPPITZ ET AL. 1993, 13).

Nachdem Husserl zu Beginn seiner Karriere versuchte, ein Fundament für Mathematik und Logik in der Psychologie zu finden, wurde er von Gottlieb Frege des Psychologismus bezichtigt, wogegen er sich aber im Weiteren deutlich abzugrenzen versuchte. „Doch sollte der Antipsychologismus nicht ausarten in einen platonisierenden Logizismus, der im reinen »Gelten« von Werten, in »Sätzen und Wahrheiten an sich« oder in bestehenden Sachverhalten“ sein Genüge fand wie etwa bei H. Lotze, B. Bolzano und A. Meinong, so galt es, zwischen idealen Gesetzen und realem Erleben eine Brücke zu schlagen“ (vgl. WALDENFELS 2001a, 13f).

Aber auch von Eisler noch wurde er als „Psychologismus“ angesehen (vgl. EISLER 1912, 740 (17672)).

Husserls eigene Kritik wandte sich gegen den Naturalismus, in dem die Sachen selbst zu elementaren Tatsachen verkürzt werden, „die assoziativ oder kausal zusammengehalten werden, die ihnen ihren Lebensbezug und Erlebnissinn beraubt“ (WALDENFELS 2001a, 17f) Seine Phänomenologie muss durchaus verstanden werden in Abgrenzung gegenüber dem damaligen Positivismus, aber auch des Phänomenalismus, die sich nur auf das Tatsächliche, Unmetaphysische berufen, bzw. die Dinge nur als das annehmen, wie sie uns erscheinen, aber nicht an sich sind. Außerdem sieht Waldenfels noch einen Kampf

Husserls „gegen den Objektivismus und Konstruktivismus der Naturwissenschaften“ der dann in Schütz „sein sozialphilosophisches Pendant“ findet (vgl. WALDENFELS 2001a, 79). Waldenfels erwähnt noch Husserls hier nicht weiter interessierende Kritik an dem Historismus und einem innerphilosophischen Systemdenken im Stile des Neukantianismus seiner Zeit (WALDENFELS 2001a, 18).

Husserl wandte sich auch gegen den Psychologismus (DEMMLERLING 1989, 122), der im Gefolge des Empirismus weithin das Denken des 19. Jahrhunderts beherrschte (HIRSCHBERGER 1991, Bd.II, 1082 (10813)). Die schwierige Abgrenzung der Phänomenologie von der Psychologie (LOHMAR 2003, XIII) und dem Empirismus beschäftigte Husserl immer wieder. Schon die „phänomenologische Methode der ‚Logischen Untersuchungen‘ versteht sich bereits in einem klaren methodischen Gegensatz zur empirisch-experimentellen Psychologie als rein deskriptive Phänomenologie der Denk- und Erkenntniserlebnisse“ (vgl. HUSSERL 1968b, 6) (LOHMAR 2003, XV f). Husserl selbst war es auch später noch ein großes Anliegen, die Phänomenologie von der Psychologie unterscheiden: „um (...) von vornherein scharf zu betonen, daß *die reine Phänomenologie* (...) nicht *Psychologie* ist, und daß nicht zufällige Gebietsabgrenzungen und Terminologien, sondern *prinzipielle* Gründe es ausschließen, daß sie der Psychologie zugerechnet werde. So groß die methodische Bedeutung ist, welche die Phänomenologie für die Psychologie beanspruchen muß, wie wesentliche „Fundamente“ sie ihr auch beistellt, sie ist (schon als Ideenwissenschaft) so wenig selbst Psychologie, wie die Geometrie Naturwissenschaft ist. Ja noch radikaler...“ (HUSSERL 1968a, 4f). Seine Abgrenzung von der empirisch vorgehenden Psychologie fundierte er, in dem er aufzeigte, dass in der psychologischen Begründung der Logik ein erkenntnistheoretischer Zirkel liegt, in dem „das zu Beweisende schon in der Beweisgrundlage als gültig vorausgesetzt wird“ (LOHMAR 2003, XVI). Weiteres dazu findet man in der Einleitung von Dieter Lohmar. Husserl brachte sein Anliegen folgendermaßen auf den Punkt: „...Psychologie hat mit dem empirischen Bewusstsein zu tun (...), hingegen die Phänomenologie mit dem reinen Bewusstsein, d. i. dem Bewusstsein in der phänomenologischen Einstellung“ (HUSSERL 1965, 22).

Zur Vorwissenschaftlichkeit

Nur auf den ersten Blick steht die von Husserl geforderte Vorwissenschaftlichkeit im Widerspruch zu dem auf sich selbst gerichteten Wissenschaftlichkeitsanspruch der Phänomenologie. Es geht hierbei nicht um die ganze Methode sondern lediglich um die erste Betrachtung der Dinge selbst. Hierher gehört der Ausspruch von ihm, der gewiss am bekanntesten ist und im Zusammenhang mit Phänomenologie gerne zitiert wird: „*zu den Sachen selbst*“ (z.B. HUSSERL 1976, 42; auch HUSSERL 1958, 12).

„Es gilt zu beschreiben, nicht zu analysieren und zu erklären: diese von der anfangenden Phänomenologie gegebene erste Losung, »deskriptive Psychologie« zu sein, zurückzugehen auf »die Sachen selbst«, ist zunächst eine Absage an die "Wissenschaft.“

(MERLEAU-PONTY 1966, 4). „Zurückgehen auf die »Sachen selbst« heißt zurückgehen auf diese aller Erkenntnis vorausliegende Welt, von der alle Erkenntnis spricht und bezüglich deren alle Bestimmung der Wissenschaft notwendig abstrakt, signitiv, sekundär bleibt, (...). Von Grund auf unterscheidet ein solcher Rückgang sich vom idealistischen Rückgang auf das Bewußtsein: wie alles Erklären nach der Weise der Wissenschaft schließt die Forderung reiner Beschreibung auch das Verfahren der reflexiven Analyse aus“ (MERLEAU-PONTY 1966, 5). Und Husserl präzisiert 1925: „Natur und Geist als wissenschaftliche Themata sind nicht vorweg da, sondern sie gestalten sich erst in einem theoretischen Interesse und in einer von ihm geleiteten theoretischen Arbeit, auf dem Untergrund einer natürlichen, vorthoretischen Erfahrung. Da treten sie in einem ursprünglich anschaulichen Ineinander und Miteinander auf; von dieser konkret anschaulichen Einheit der vorwissenschaftlichen Erfahrungswelt muß ausgegangen und dann klar gemacht werden, welche theoretischen Interessen und Denkrichtungen sie vorzeichnet und wie dabei Natur und Geist zu einheitlichen universalen Themen und immerfort untrennbar aufeinander bezogen werden können.“ (HUSSERL 2003, 55ff)

Hinter der Bezeichnung der Phänomenologie steht die Forderung, sich in der Philosophie aller vorschnellen Weltdeutung zu enthalten und sich vorurteilsfrei an die Analyse dessen zu halten, was dem Bewusstsein erscheint (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 193). Denn sie ist „Besinnung auf Raum, Zeit und Welt des Lebens. Sie ist der Versuch einer direkten Beschreibung aller Erfahrung, so wie sie ist, ohne Rücksicht auf Probleme genetischer Psychologie oder Kausalerklärung, wie sie Naturwissenschaft, Geschichte und Soziologie zu bieten vermögen (MERLEAU-PONTY 1966, 3).

Damit kommt dann der Begriff der Intuition ins Gespräch der engstens mit Husserls Methode verknüpft ist, sogar als das Prinzip seiner Methode angesehen werden darf. „Diese forderte immer von neuem die Anmessung an die Urquellen der Geltung, an die der »reinen Intuition«, welche sich für die in phänomenologischer Einstellung zu erforschende Bewußtseinssphäre als reflektive Wesensintuition“ zeigt“ (BRECHT 1978, 447). Husserl formulierte danach das „Prinzip aller Prinzipien: daß jede originär gebende Anschauung eine Rechtsquelle der Erkenntnis sei, dass alles, was sich uns in der »Intuition« originär ... darbietet, einfach hinzunehmen sei, als was es sich gibt“ (HUSSERL 1976, 51). Nach Brecht liegt hierin „die ungeheure Durchbruchleistung der phänomenologischen Philosophie beschlossen, hierin ihre enorme Wirkung auf die Geisteswissenschaften: es ist hier eine Gesinnung der Demut und Ehrfurcht lebendig vor allem Seienden, die davor zurückschreckt, es in Theorien und Konstruktionen, in verbalen Argumentationen und Deduktionen einzufangen und zu verstümmeln, sondern darauf aus ist, es sein zu lassen in dem, was es je ist. (...) Eine tiefe Sympathie des Bewußtseins mit dem Sein, des Daseins mit der Welt, des Ich mit dem Leben ist die Grundgestimmtheit der phänomenologischen Haltung“ (BRECHT 1978, 447).

Zur Intentionalität

Diese Begrifflichkeit bei Husserl geht zurück auf die wesentliche Leistung Franz Brentanos, der als positives Merkmal aller psychischen Phänomene den Charakter entdeckte, "den er in Anlehnung an scholastische Terminologie als Intentionalität bezeichnete" (BRECHT 1978, 438f) und dass die Eigenart psychischer Phänomene im Unterschied zu physischen ist, auf etwas gerichtet zu sein, d.h. immer Bewusstsein *von etwas* zu sein (vgl. a. WALDENFELS 2001a, 14). Husserl bezeichnet die Intentionalität als den allgemeinsten Wesenscharakter psychischen Seins und Lebens. „Psychisches Leben ist Bewusstseinsleben, Bewußtsein ist Bewußtsein von etwas. Dieser generelle Titel Bewusstsein“ sei untrennbar mit den dazugehörigen „Titeln Ich, Personalität überhaupt und Gegenständlichkeit als Gegenständlichkeit des Bewusstseins“ verbunden (HUSSERL 2003, 47).

Merleau-Ponty führt die Entdeckung, „daß »alles Bewußtsein Bewußtsein von etwas« ist“, allerdings noch weiter zurück. Schon Kant habe in seiner »Widerlegung des Idealismus« gezeigt, dass „innere Wahrnehmung nicht möglich ist ohne die äußere, daß im Bewußtsein meiner eigenen Einheit die Welt, als Verknüpfung der Phänomene, schon antizipiert ist, daß erst sie mir das Mittel gibt, mich als Bewußtsein zu realisieren.“ Was jedoch die Intentionalität unterscheidet vom Kant'schen Bezug auf den möglichen Gegenstand, sei der „Gedanke der Einheit der Welt als je schon, vor aller Setzung durch die Erkenntnis und Akte ausdrücklicher Identifizierung, erlebter, als je schon vollbracht oder je schon da.“ (MERLEAU-PONTY 1966, 14). Dabei wird die Intentionalität zum »phänomenologischen Hauptthema« (HUSSERL 1976, 187ff und 337f) als die Bestimmung des Bewusstseins. (vgl. ORTH ET AL. 1989, 247), aber nicht wie manchmal fälschlich behauptet zur Hauptentdeckung der Phänomenologie (MERLEAU-PONTY 1966, 14). Für Husserl ist es dabei egal für „die Bewußtseinsbeziehung zu dem wahrgenommenen Objekt, ... ob es dieses Objekt gibt oder nicht. (z.B. Illusion...)“. Intentionalität habe es schon in der Scholastik gegeben, aber Brentano habe entdeckt, - nach einem deskriptiven Prinzip der Scheidung zwischen Physischem und Psychischem suchend -, dass »die Intentionalität der deskriptiv zu erfassende Wesenscharakter des spezifisch Psychischen sei«. Und dieses sei eben nur scheinbar eine geringe Wendung Brentanos gegenüber der scholastischen Lehre von der Intentionalität (vgl. HUSSERL 2003, 32).

Die Struktur des Bewusstseins kann man darstellen „als Cogitatio, d. h. Erlebnismannigfaltigkeit, die sich nach Noësis (Vollzug) und Noëma (Vollzogenem, gemeintem Inhalt) gliedern lässt. Während die Noëse dem Bewusstsein reell immanent ist, handelt es sich bei dem Noëma um eine Transzendenz in der Immanenz (mit dem gelegentlichen Index der Außenweltlichkeit)“ (ORTH ET AL. 1989, 247). Demnach stehen Noësis und Noëma in einer – nach Orth sogar in *der* - intentionalen Beziehung (Herv. von Orth).

Dem entgegen weist Husserl die Idealität der reinen Logik nach, deren Gesetze unabhängig vom faktischen Vorkommen von Denkvorgängen gelten. Z.B. zeigt er in eingehenden logischen Analysen besonders der mathematischen Urteile, dass der „individuel-

le psychische Denkkakt (Noësis) wohl zu unterscheiden ist vom objektiven Denkinhalt (Noëma). Der Gedankeninhalt $2 \times 2 = 4$ z.B. ist ein objektiver Sach- und Wesenszusammenhang, der eine innere ideale Sinneinheit darstellt und insofern von jedem Subjekt und seiner Artung unabhängig ist“ (HIRSCHBERGER 1991, 1082 (10813)). Die logischen Gesetze sind nicht Gesetze des Urteilens, sondern Gesetze der Urteile selbst (BRECHT 1978, 440).

Indem Husserl davon ausgeht, dass das Bewusstsein immer ein Bewusstsein "von etwas" ist, überspringt er damit aber das alte Subjekt-Objekt-Problem für seine Phänomenologie, da diese als "Intentionalität" bezeichnete Verwiesenheit des Denkens auf Inhalte bedeutet, dass sich das Subjekt immer schon in der Wirklichkeit vorfindet. Mit seiner Phänomenologie verbleibt Husserl also innerhalb des Bewusstseins selbst (vgl. a. BARZ 1994, 80).

Zur Intersubjektivität in der Phänomenologie

Wird, wie oben beschrieben, das Subjekt-Objekt-Problem erkenntnistheoretisch übersprungen, so bekommt die Frage der Intersubjektivität der Ergebnisse verstärktes Gewicht. Die Frage nach der Subjektivität und ihrem Verhältnis zur Intersubjektivität hält z.B. Gößling für ein Thema der Neuzeit bzw. Moderne und es ist kein Begriff, der ausschließlich in der Phänomenologie von Interesse ist. Er gibt in seinem Artikel im historischen Wörterbuch Pädagogik einen umfangreichen historischen Abriss dieses Problemfeldes (GÖßLING 2004, 970f²⁰).

Intersubjektivität wird je nach Sichtweise und Standpunkt sehr unterschiedlich betrachtet und erklärt. Zum einen wird unter diesem Begriff bloß das verschiedenen Personen Gemeinsame, von verschiedenen Personen Nachvollziehbare verstanden, oder zum anderen, wie in der Wissenschaftstheorie, steht Intersubjektivität für die Forderung, eine jede wissenschaftliche Behauptung erst dann als »objektiv« gültig oder wahr anzusehen, wenn sie prinzipiell von jedem nachgeprüft werden kann“, was einer der üblichen wissenschaftlichen Grundforderungen gleichkommt. Kunzmann sieht in der Intersubjektivität „eine weitere wichtige konstitutive Leistung des Bewusstseins, neben Raum und Kausalität. Das Problem, wie das auf seine Erlebnisse bezogene Ich zu der Annahme eines Fremd-Ich kommt, ist deshalb von Bedeutung, weil so die Frage geklärt werden muß, wie Objektivität im Sinne der Geltung für eine Vielzahl von Subjekten zustande kommt. Das Bewusstsein der Existenz eines anderen Ich ergibt sich aus der eigenen *Leiberfahrung*. Aufgrund dieser nehme ich wahr, dass die Erscheinungsweise bestimmter Körper nur so zu erklären ist, dass sich in ihnen der Leib eines anderen Ich manifestiert. Ich lebe so in einer Welt, die von anderen Subjekten miterfahren wird und mit ihnen gemeinsam ist. Die

²⁰ Er greift in diesem Artikel aber weit über die Intersubjektivitätsfrage in der Phänomenologie bzw. der phänomenologischen Pädagogik hinaus, geht andererseits fast nicht auf die Intersubjektivitätsproblematik in der Phänomenologie ein.

Welt ist somit für jedermann und damit intersubjektiv bestimmt.“ (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 195). ORTH ET AL. 1989 (250) dagegen verkündet lapidar: „Die Intersubjektivität definiert die Objektivität.“

Meyer-Drawe sieht die Sachlage komplexer und verwendet dagegen den Begriff Inter-Subjektivität bewusst in getrennter Schreibweise - wie auch Merleau-Ponty (1964) - "um zum einen deutlich zu machen, daß Inter-Subjektivität nicht mit Objektivität zusammenfällt, sondern Objektivität eine bestimmte Form von Inter-Subjektivität ist.“ Andererseits will sie mit dieser Schreibweise zeigen, „daß hier keine kollektivistische Tilgung von Subjektivität beabsichtigt ist“ (MEYER-DRAWE 2001, 11). Für das genauere Verständnis macht sie weiterhin darauf aufmerksam, dass die Übersetzung von »inter« im Deutschen mit »zwischen« einen falschen Sinn bildet. „Das deutsche zwischen beläßt die Pole in ihrer Bedeutung und bezeichnet nur eine Relation zwischen den Relata, wohingegen das »inter« eine Dimension bezeichnet, die die Bedingung der Wirklichkeit von Polarisierungen allererst schafft.“ (MEYER-DRAWE 2001, 31).

Husserl selbst beschäftigt sich im Spätwerk ausgiebiger mit dem Problem der Intersubjektivität. Für ihn war Intersubjektivität zunächst aber nur im Sinne von »Für-jedermann-da« anzusehen (vgl. HUSSERL 1950a 123ff und 2. Pariser Vortrag) und damit eine „Modalität der Objektivität.“ (MEYER-DRAWE 2001, 88)

Es steht aber jede Wirklichkeit in Korrelation zum Bewusstsein und wird von ihm konstituiert. Husserl bezeichnet die ursprünglich intuitive Selbstgegebenheit des Bewusstseins als »phänomenologische Sphäre« und damit als „das »Prinzip aller Prinzipien«. Das Problem der Intentionalität nicht nur des eigenen, sondern auch anderer Bewusstseins führt im Zusammenhang mit der Frage nach der Konstitution einer objektiven Welt zu Husserls Intersubjektivitätstheorie, die in der Lehre von der konkreten transzendentalen Intersubjektivität als Inbegriff aller möglichen Intentionen gipfelt (vgl. a. HUSSERL 1950a). MEYER-DRAWE 2001, 88) kommt allerdings nach kurzer Reflexion zu dem Schluss, dass „die Frage nach der Problematik der Intersubjektivität nur angemessen gestellt werden (kann) innerhalb des gesamten erkenntniskritischen Programms Husserls, das sein Ziel darin hatte, ...zu der eigentlichen Bedeutung dieser Welt zu gelangen.²¹“ Das würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und somit muss der Begriff hier mit dem bisherigen erläutert bleiben. Das für das zum Verständnis in den Zusammenhang dieser Arbeit nötige Konnotationsfeld sei hiermit umrissen.

²¹ Meyer-Drawe geht aber im Zusammenhang Ihres Themas in der Schrift *Leiblichkeit und Sozialität* noch ein zweites Mal auf die Intersubjektivität ein – diesmal ausführlicher in der Auseinandersetzung mit der Inter-Subjektivität als Interkorporeität (intercorporéité) bei Merleau-Ponty)

2.1.2 Zur Methode der Phänomenologie²²

So sehr die einzelnen Wissenschaftsregionen mit ihren Gegenständen auch differieren und die phänomenologisch-philosophischen Standpunkte sich auch unterscheiden mögen, so sei doch noch die größte Einigkeit in der Methode²³ zu finden, behauptet Spiegelberg (SPIEGELBERG 1994, 678). Dieses bezweifelt, bevor er sein Verständnis der Methode erklärt, allerdings auch schon Rittelmeyer (RITTELMAYER 1998, 13) und man kann sich seinem Votum anschließen. Die Klarheit der Methode, ihre Nachvollziehbarkeit des Weges und des Ergebnisses zählt heute aber zu den berechtigten Grundforderungen von Wissenschaft.

Fragwürdig ist also die o.g. Aussage Spiegelbergs zum einen, da nicht alle phänomenologisch orientierten Wissenschaftler den Schritt Husserls zur transzendentalen Phänomenologie mitmachten (HIRSCHBERGER 1991, 1080f (10811f)) und zum anderen aber vor allem auch, weil deutliche Differenzen bei den Methodenerklärungen²⁴ festzustellen sind (die allerdings nicht immer nur auf unterschiedlich begründete Positionen zurückzuführen sind, sondern die man wohl auf Missverständnisse oder Unverständnis zurückführen muss, wie z.B. bei KIEL 1966. Oder es tauchen auch kleinere Ungereimtheiten in der Darstellung auf (z. B. bei LIPPITZ 1987²⁵). Dies sei an einigen wenigen Beispielen demonstriert.

²² Interessanterweise muss man feststellen auf der Suche nach Erklärungen der phänomenologischen Methode, dass einige Autoren anscheinend die Kenntnis dieser Methode voraussetzen, obwohl der Buchtitel eine Einführung in die Phänomenologie annonciert (wie z.B. WALDENFELS 2001a, ORTH ET AL. 1989). Vielen Autoren der jüngeren Vergangenheit scheint die phänomenologische Bewegung wichtiger als die Methode zu sein. Aber noch für HEIDEGGER 1986 (27) bedeutete der Ausdruck „Phänomenologie“ primär einen *Methodenbegriff*. Es verwundert aber nicht sonderlich, dass auch die Angaben zu der phänomenologischen Methode in der philosophischen, wie auch der pädagogischen Literatur differieren.

²³ Es drängt sich aufgrund der sehr unterschiedlichen phänomenologischen Methodiken einzelner Phänomenologen die Frage auf, ob die Einigkeit der Bewegung nicht vor allem in der Ablehnung der anderen damaligen „nicht-phänomenologischen“ Wissenschaftsformen besteht, bzw. in deren Übergriffen auf Gebiete, auf denen deren Methoden unbrauchbar sind (z.B. Versuche psychologische Vorgänge mechanistisch, oder als rein physikalisch-chemische Vorgänge zu erklären). Lippitz fasst das auf der CD-ROM „Pädagogik“ folgendermaßen zusammen: Ziel der Phänomenologie „war es, einen Ausweg aus der allgemeinen Kultur- und Sinnkrise zu finden, welche die Jahrhundertwende charakterisierte. Das Aufklärungsprojekt scheiterte, denn ein unbezweifelbares, allgemeingültiges und einziges Fundament von Rationalität konnte nicht erreicht werden. Statt dessen verzweigte sich die Suche nach neuen Vernunftgründen als sogenannte „phänomenologische Bewegung“ in eine Vielzahl von philosophischen und wissenschaftlichen Richtungen und Schulen, die pluralistische Konzeptionen von Rationalität und Wahrheit entwarfen“ (LIPPITZ 1996).

²⁴ Eine interessante Erklärung fand sich im Internet. Dort wurde in einem „virtuellen Seminar“ der PH Freiburg die Methode als Weg von vier Phasen und fünf Stufen beschrieben, der über die transzendente Reduktion zur transzendentalen Subjektivität führt. Die Eidetische Variation (hier als Eidetische Reduktion bezeichnet) wurde aber nicht überzeugend erklärt.

Quelle: (<http://www.ph-freiburg.de/ew2/Maegdefrau/virtsem/phainomenon/phaeno.htm#PhänPäd.>)

²⁵ Er bezeichnet auf Seite 109 nach SPIEGELBERG 1994 die »Wesensforschung« als 2. Schritt der siebenschriftigen Methode, auf Seite 113 dann aber die Schritte 1 und 3 als »Wesensforschung«. Merleau-Ponty aber genauso die ganze Phänomenologie als »Wesensforschung« (MERLEAU-PONTY 1966, 3), was allerdings nicht als Widerspruch verstanden werden muss.

Die vielleicht knappste ‚Erklärung‘ der Methode findet sich bei Kunzmann (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 193). Er beschreibt sie als bestehend aus phänomenologischer Reduktion (auch: Epoché) und eidetischer Reduktion, die zur Wesensschau führt, womit man aber noch nicht das »Wie« der Methode verstehen kann.

Eine gut verständliche Methodenerklärung (in drei Schritten) liefert Rittelmeyer. Ihm zufolge geht die Phänomenologische Reduktion als erstes von „einer Einzelanschauung“ aus: „alle Symbolisierungen, Interpretationen, Deutungen und Assoziationen“ muss man davon wegnehmen²⁶. Man nennt dies die Einklammerung /Außerkraftsetzung aller Urteile = die Epoché) und damit suche man den Weg »zurück zu den Sachen« (RITTELMAYER 1998, 17; vgl. a. HUSSERL 1976, 42 und HUSSERL 1958, 12). Dieses nennt Husserl auch eine „»originäre Anschauung«; sie erhellt die »reine Immanenz« des Weltdings“. Es sei also „diese Anschauung ... nicht mit dem äußeren Anschauen zu verwechseln“ (RITTELMAYER 1998, 21). Die originären Anschauungen sind mit der (als Terminus umstrittenen und von der mit Kant von der »diskursiven« Erlebnisform zu unterscheidenden) Intuition zu erfassen. Sie tritt damit neben die wichtigen Begriffe »Deskription« und »Reflexion« (SPIEGELBERG 1994, 658).

Ein weiterer methodischer Schritt der Epoché: bestehe „»in der Rückfrage von der Lebenswelt auf die subjektiven Leistungen, aus denen sie selber entspringt«, d.h. in der *Rückfrage auf die Konstitutionsbedingungen der Lebenswelt in den Bewusstseinsleistungen der Menschen*“ (HUSSERL 1972, 49). „Indem sich das Bewusstsein selber betrachtet, wie ihm in der Epoché die Welt *erscheint*, wie sie ihm also zum *Phänomen* wird, erblickt es die Welt als untrennbaren Bestandteil seiner selbst (seiner Cogitationes, wie Husserl in Anlehnung an Descartes sagt)“. Nun stellt sich die Frage: „Wie bildet sich diese Welt in meinem Bewusstsein, in welcher Weise werde ich zum »weltbildenden Subjekt«“ (RITTELMAYER 1998, 18). Rittelmeyer stellt fest, dass die Husserlsche Phänomenologie anscheinend davon ausgehe, „dass bereits im ersten Schritt der Epoché der Impuls für den zweiten gegeben wird. ... Im zweiten Schritt der Epoché begegnet mir nun also mein eigenes Bewusstsein als jene Sphäre, in der ich »Rot« ursprünglich entdeckte, in der es sich also »konstituiert«. Hier seien dann „»Subjektives« und »Objektives« ...nicht mehr strikt zu trennen, denn das reine Rot entdeckte ich zwar so nur in meinem Bewusstsein, jedoch als ein Objektives, Vorgegebenes“ (RITTELMAYER 1998, 18).

Und drittens erklärt er, dass es noch eines weiteren Verfahrens bedarf, „um indessen diesen »Logos der Bewusstseinsleistungen« aufhellen zu können,..., das Husserl »phänomenologische Variation«, »Ideenschau«, »Methode der Wesensschau« oder »Ideation«²⁷ nennt“ (RITTELMAYER 1998, 18). Woanders wird es auch eidetische Variation genannt (RITTELMAYER 1998, 19).

²⁶ Hier kritisiert Rittelmeyer zu Recht, dass dies bei Begriffen wie z.B. »Erziehung« doch schwierig sei.

²⁷ Loch dagegen bezeichnet mit »Ideation« nicht die gesamte Wesensschau, sondern einschränkend lediglich den abstrahierenden Prozess der Reduktion, die der gegenläufigen »Variation« bedürfe (LOCH 1983, 163).

„War im ersten Schritt der Epoché ein konkretes Welt Ding betrachtet worden, von dem ich alle zufälligen (kontingenten) Bedeutungen absonderte, bis es sich meinem Schauen in seiner Ursprünglichkeit zeigte, habe ich mich dann in einem zweiten Schritt in die Anschauung meiner eigenen Bewußtseinsleistungen vertieft, so kehre ich mit diesem dritten Schritt »mit neuen Augen« in die Welt zurück – allerdings zunächst noch in eine Phantasiwelt reiner Möglichkeiten. Denn es geht der Husserlschen Phänomenologie nicht primär um die wirkliche Welt, sondern um deren im Bewusstsein zu entdeckenden Konstitutionsbedingungen. Da nur das für uns wirklich sein kann, was unserem Bewusstsein als Leistung auch möglich ist, werden mit den Möglichkeitsbedingungen des menschlichen Geistes auch die Konstitutionsbedingungen des (faktischen oder vorstellbaren) Wirklichen entdeckt. Allein mit dem Verfahren der Epoché würden wir daher im Bereich des Wirklichen stehen bleiben; erst die »eidetische Variation« bringt uns in das schöpferische Reich der Möglichkeiten von Wirklichkeit, von dem her wir diese Wirklichkeit erst einzuschätzen vermögen.“ (RITTELMAYER 1998, 18f)²⁸. Rittelmeyer betont noch, dass die Ideation „nicht einfach nach Gemeinsamkeiten“ oder Abstraktion suche „- das würde nicht zum »Eidos« führen“ (RITTELMAYER 1998, 20).

Lippitz dagegen schließt sich explizit an die sieben Schritte Spiegelbergs an und belässt es dann allerdings (in diesem Beitrag, 1987) bei der Benennung der Schritte und gibt keine Erläuterungen²⁹ derselben, sondern geht im Weiteren auf die Entwicklung des phänomenologischen Denkens ein. Er kommt sehr bald nach erkenntnistheoretischen Erörterungen und der Feststellung, dass die Wesensschau bei Husserl und Merleau-Ponty nur ein Zwischenschritt gewesen sei, zu dem für ihn wichtigen Begriff der »Lebenswelt«, für deren »Rehabilitierung« er sich ja schon zuvor intensiv einsetzte (LIPPITZ 1980). Die phänomenologische Methode kommt bei ihm anschließend auf das Pädagogische bezogen (als eine von mehreren möglichen, wie er sagt), besonders als Methode der exemplarischen Deskription vor. Er sieht darin eine „Methode der Präsentation des Allgemeinen im Exemplarischen“ (LIPPITZ 1987, 116) ohne festgelegte methodische Schrittfolge. Er konstatiert aber, dass sich die üblichen methodischen Schritte „im Laufe der Entwicklungsgeschichte des phänomenologischen Denkens als dessen wesentliche methodische Bestandteile herauskristallisiert“ (LIPPITZ 1987, 109) haben und er bezieht sich im Weiteren seiner Darstellung auf Spiegelbergs Methodenerklärung. Spiegelberg, auf den sich wegen seiner ausgezeichneten Kenntnis der phänomenologischen Bewegung auch andere häufig beziehen, beschreibt die Methode ausführlicher als einen siebenschrittigen Weg (SPIEGELBERG 1994, 677-719), über dessen erste drei Schritte sich alle einig seien. Die weiteren Schritte würden nur von einer kleinen Gruppe vollzogen (SPIEGELBERG 1994, 672). Die methodischen Schritte wären demnach:³⁰ 1. Die Untersu-

²⁸ Hier im Anschluss (S.20) weist Rittelmeyer auch darauf hin, dass er Gemeinsamkeiten zwischen der Husserlschen Methode und der Betrachtungsmethode Goethes in der Metamorphose der Pflanzen sieht, die allerdings von der neueren Phänomenologie missachtet würden.

²⁹ Obwohl er noch erwartungsvoll fragt, was hinter den ersten drei Schritten stecken mag, über die sich alle einig seien.

³⁰ Diese Übersetzung orientiert sich enger an dem Wortlaut als die von Lippitz.

chung eines besonderen Phänomens; 2. Die Untersuchung des allgemein Wesentlichen (Wesensschau oder eidetische Intuition); 3. Die Erfassung der wesentlichen Beziehungen des Wesens; 4. Die Beobachtung der Erscheinungsart und –weise; 5. Die Beobachtung der Konstitution der Phänomene im Bewußtsein; 6. Die Unterbrechung des Glaubens an die Existenz des Phänomens (gemeint: phänomenologische Reduktion, die Epoché³¹); 7. Die Interpretation der Bedeutung der Phänomene.

Spiegelberg scheint von einem deutlich anderen Methodenverständnis auszugehen als andere. In seiner Erklärung zum ersten Schritt unterscheidet er zwischen drei Operationen: Dem phänomenologischen Intuieren (wobei er das englische »Intuition« (genaue Übersetzung: »Ahnung«) äquivalent setzt mit »Schau« (683)), dem phänomenologischen Analysieren (690) und dem phänomenologischen Beschreiben, das für manche Phänomenologen Hand in Hand geht mit den vorherigen Schritten (693). Interessant und ungewöhnlich ist in seiner Methodenerklärung, dass er die phänomenologische Reduktion erst an sechster Stelle erwähnt (708). Er ist sich der Abweichung gegenüber Husserls Methodenfolge, wo sie doch eine Schlüsselposition besitzt, bewusst und begründet dies vorallererst damit, dass die Reduktion noch nie für alle Phänomenologen gleichermaßen grundlegend war³² und auch von Husserl nicht immer konsequent und explizit angewendet, sowie weder Funktion noch Sinn eindeutig und befriedigend erklärt wurde (SPIEGELBERG 1994, 709).

Loch dagegen benennt drei Begriffspaare als „basale operative Begriffe der phänomenologischen Methode: Im Zentrum stehe demnach „das Begriffspaar von *Intention* und *Attribution* (in LOCH 1983 (157) hieß es bei ihm noch: nach FINK 1976, 180ff: »Wesensintuition und Phänomenbeschreibung«). Es wird umrahmt durch das Begriffspaar *Deskription* und *Intuition* einerseits und, andererseits durch das Begriffspaar *Reduktion* und *Konstitution*“³³ (LOCH 1989, 1206), Seine Sicht des methodischen Ansatzes hatte er bereits 1983 beschrieben. Er unterscheidet die phänomenologische Deskription von der psychoanalytischen, der empirischen »Verhaltensbeschreibung« und der hermeneutischen »Geschichtsschreibung« und erklärt nach einem Verweis darauf, dass Husserl sich 1939 in *Erfahrung und Urteil* ausdrücklich auf Platons Fünf-Stufen-Lehre des Erkennens bezog (LOCH 1983, 158), dass die »Ideation« auf das gegenläufige Verfahren der »eidetischen Variation« angewiesen sei (LOCH 1983, 156ff). Die Husserlsche Methode beinhalte aber „noch zwei weitere Komponenten ...: »Reduktion« und »Konstitution«“ (LOCH 1983, 159). In einem „»Zick-Zack« (eine Wendung Husserls) von Reduktion und Konstitution wird die Phänomenologie zur *Transzendentalphilosophie*“ (LOCH 1983, 159). Diese Aufstellung

³¹ Üblicherweise ist hiermit die Zurückhaltung von Erklärungsmodellen bei der unvoreingenommenen Betrachtung der Phänomene gemeint.

³² Diese Uneinheitlichkeit mutet seltsam an. Man stelle sich eine solche Uneinigkeit im Ablauf einer Methode in anderen Fakultäten vor.

³³ Im Weiteren folgt bei ihm nun aber keine Erklärung der Methode, sondern er geht auf sieben Varianten des phänomenologischen Paradigmas ein, die sich seiner Ansicht nach an diesen Begriffspaaren messen lassen müssen. Eine Einigkeit oder Uneinigkeit in der Methode lässt sich dort nicht herauslesen.

der o.g. sechs Kriterien und seine sich daran anschließende apodiktische Schlussfolgerung wird von DANNER 1984a (S. 140) aber scharf kritisiert.

Wenn aber nun unter den Weiterentwicklern der Phänomenologie, Nachfolgern und Anwendern (in anderen Fakultäten) solche Uneinigkeit besteht in der Methode³⁴, erscheint es in diesem Zusammenhang ratsam, sich vor allem an das zu halten, was Husserl selbst zu seiner Methode erklärt. Dies sei ergänzt durch das ein oder andere Zitat aus Sekundärquellen. Hier in dieser Arbeit braucht allerdings die Methodenfrage nur soweit betrachtet zu werden, wie es im Zusammenhang mit dem Weiteren erforderlich ist, also insbesondere zum Vergleich mit der weiter unten angesprochenen phänomenologisch-goetheanistischen Methode.

Eidetische (phänomenologische) Reduktion

Husserl betont (HUSSERL 2003, 188): „Von dem Verständnis dieser Methode hängt das Verständnis der gesamten Phänomenologie ab, nur durch sie gewinnen wir Phänomene im Sinn der Phänomenologie...“.

„Die phänomenologische Deskription blickt auf das im strengsten Sinn Gegebene hin, auf das Erlebnis, so wie es in sich selbst ist«, 1903, (HUSSERL 1979, 207). Wobei nach (ORTH ET AL. 1989, 245) der „Terminus Phänomen ... ohne den Terminus Epoché nicht denkbar“ ist. Diese vollzieht sich als Ausschalten der Außenwelteinflüsse „in »einer ganz anderen Einstellung«, die den »Sinn von Phänomen« modifiziert, und »als so modifizierter tritt er in die phänomenologische Sphäre ein«“ HUSSERL 1976, 3), nämlich bewusst „doppeisinnig“ als „Korrelation von Erscheinen und Erscheinendem“ (HUSSERL 1958, 14).

Durch das methodisch gesteuerte, stufenweise Zurückführen aller Meinungen und alles Wissens auf Erfahrungen, die mit dem transzendentalen Ich verbunden sind soll das im Bewusstsein Gegebene unter Ausklammerung der Frage nach seiner Realität rein in seiner Wesenheit veranschaulicht und die ihm innewohnenden Zusammenhänge einsichtig werden. Dahinter steht die Forderung, sich in der Philosophie vorurteilsfrei an die Analyse dessen zu halten, was dem Bewusstsein erscheint.

Laut (SPIEGELBERG 1994, 709) ist die „Grundbedeutung der Reduktion für Husserl im Sinne einer mathematischen »Einklammerung« zu verstehen“ als das „Trennen des Beobachteten von unseren Alltagserfahrungen“.

Husserl selbst sagt dazu: in den *Ideen zu einer reinen Phänomenologie*: „Also alle auf diese natürliche Welt bezüglichen Wissenschaften, so fest sie mir stehen, so sehr ich sie bewundere, so wenig ich daran denke, das mindeste gegen sie einzuwenden, *schalte ich*

³⁴ Und damit auch die Hoffnung enttäuscht wird, aus zusammenfassender Sekundärliteratur einen Überblick über die an verschiedener Stelle im Vortragswerk auftauchende Methodenproblematik zu gewinnen.

aus, ich mache von ihren Geltungen absolut keinen Gebrauch. Keinen einzigen, der in sie hineingehörigen Sätze, und seien sie von vollkommener Evidenz, mach ich mir zu eigen, keiner wird von mir hingenommen, keiner gibt mir eine Grundlage - wohlgermerkt, solange er verstanden ist, so wie er sich in diesen Wissenschaften gibt, als eine Wahrheit über Wirklichkeiten dieser Welt. Ich darf ihn nur annehmen, nach dem ich ihm die Klammer erteilt habe. Das heißt: nur im modifizierenden Bewußtsein der Urteilsausschaltung, also gerade *nicht so, wie er Satz in der Wissenschaft ist, ein Satz, der Geltung beansprucht und dessen Geltung ich anerkenne und benutze.* Man wird die hier fragliche Epoché leicht verwechseln mit derjenigen, die der Positivismus fordert, und gegen die er freilich selbst, wie wir uns überzeugen mußten, verstößt. Es handelt sich jetzt nicht um Ausschaltung aller die reine Sachlichkeit der Forschung trübenden Vorurteile, nicht um die Konstitution einer „theorienfreien“, „metaphysikfreien“ Wissenschaft ...“ (HUSSERL 1968a, 65).

Husserl versteht die „phänomenologische Reduktion als Methode der Erschließung des Immanenten ...als methodische Operation der Reduktion auf das rein Immanente, auf reine Subjektivität“ (HUSSERL 2003, 187). Die „phänomenologische Einstellung, die rein gehalten ist von allem objektiv weltlichen Interesse...eröffnet den Weg zu einer ganz anderen Wissenschaft, zu der der *reinen Subjektivität*, in der ausschließlich von den Erlebnissen, von den Bewußtseinsweisen die Rede ist“ (HUSSERL 2003, 191). Nach der Betrachtung des Objektes ändere sich hinterher das thematische Interesse und sehe sich „jetzt diesen ganzen subjektiven Prozeß an“ und mache diesen „ausschließlich zum Thema“. Diese „reine Reflexion“ soll einem „den Boden geben“, auf dem man sicher steht und denkt, „den Boden der reinen Subjektivität“. (HUSSERL 2003, 192). Diese „rein objektivierende Subjektivität enthüllt aber erst die phänomenologische Reduktion und die durch sie ermöglichte reine Psychologie.“ (HUSSERL 2003, 194).

„Die eidetische Reduktion, die jenes transzendente Bewusstsein herausstellt, heißt in Anbetracht ihres Themas und Zieles auch transzendental-phänomenologische Reduktion. Sie sieht von den empirischen und faktischen Geltungen ab und macht keinen begründenden Gebrauch von ihnen; insofern ist sie Epoché“. (ORTH ET AL. 1989, 247). „Die Reduktion, sagt Husserl, ist notwendig in eins transzendente und eidetische Reduktion. Das heißt: um unsere Weltwahrnehmung in den philosophischen Blick zu bekommen, müssen wir von der Weltsetzung dieser wie von dem Weltinteresse, das uns doch definiert, uns lösen und von unserem Engagement zurücktreten, um es selbst als Schauspiel erscheinen zu lassen; und so müssen wir auch vom Faktum der Existenz zur Natur unseres Existierens, vom Dasein auf das Wesen zurückgehen“. (MERLEAU-PONTY 1966, 11). „Das Wesen ist kein Geschenk augenblicklicher Intuition, sondern es ist das, was sich in einem Prozeß imaginativer Variation, d.h. im Durchspielen verschiedener Erfahrungsbedingungen und Erfahrungskontexte als invariant behauptet. Die transzendente Reduktion, auch ‚phänomenologische Reduktion‘ genannt, geht einen Schritt weiter, indem sie nicht nur thematisiert, als was etwas erscheint, sondern das Auftreten des ‚etwas als etwas‘ seinerseits befragt“ (WALDENFELS 2001a, 31).

Der Begriff der transzendentalen Reduktion wird von manchen Autoren synonym mit der phänomenologischen Reduktion verwendet (s.o.), andere dagegen sehen darin einen weiteren Schritt Husserls in der Entwicklung der phänomenologischen Methode. Auf diesen Begriff der transzendentalen Reduktion geht aber z.B. Rittelmeyer bei der Erklärung der Methode nicht weiter ein.

Husserl selbst schreibt von Reduktionen im Plural innerhalb der phänomenologischen Methode (HUSSERL 1976, 4 und 122ff), versteht darunter aber eine Art Mehrgliedrigkeit der einen phänomenologischen Methode. Er fragt deshalb nach ihrem Umfang (HUSSERL 1976, 122) und erweitert die „*ursprüngliche Reduktion*“ nach der Beantwortung „*ausdrücklich ... auf alle transzendent-eidetischen Gebiete und die ihnen zugehörigen Ontologien*“ (HUSSERL 1950b, 129). Diese erweiternde Differenzierung kann aber in unserem Zusammenhang vernachlässigt werden, da sie nur zur Bildung einer phänomenologischen Philosophie von besonderem Interesse ist. Dort erhält aber sogar deren Systematik eine methodologische Bedeutung (HUSSERL 1950b, 130).

Wesensschau durch die eidetische (phänomenologische) Variation

Für Husserl war die Methode der Ideation der Weg zu „*der Psychologie, die einen echten Psychologie, die aus den Notwendigkeiten ihrer klar erfassten Thematik die notwendige Methode und das notwendig zusammengehörige System zu lösender Probleme schöpft und eben damit nur eine sein kann*“ (vgl. HUSSERL 2003, 87f). Das Ziel der Erkenntnis, das Wesen, entspricht in etwa der *kantschen Idee*, aber er benennt es als Eidos, um es von der Kantschen Idee abzugrenzen: „Zu einer Änderung der Terminologie bestimmt mich auch das Bedürfnis, den höchst wichtigen *Kantischen Begriff der Idee* von dem allgemeinen Begriffe des (formalen oder materialen) Wesens reinlich geschieden zu erhalten. Ich benutze daher als Fremdwort das terminologisch unverbrauchte Eidos als deutsches Wort, das mit ungefährlichen, gelegentlich allerdings ärgerlichen Äquivokationen behaftete »Wesen«“ (HUSSERL 1968a, 8). Nach Lohmar spiele eine große Rolle bei der Unterscheidung der Wesensschau von der schlichten Anschauung die fundierte kategoriale Anschauung. Erst kategoriale Anschauung sei Erkenntnis. (LOHMAR 2003, XX). Wesensschau soll zur Erkenntnis des Wesens führen. Dabei stelle die Wesensschau bzw. die eidetische Methode sicher, „daß man sich nicht nur auf zufällige Tatsachen bezieht, sondern apriorische bzw. notwendige Zusammenhänge offen legt, die auf jeden zukünftigen und überhaupt möglichen Fall eines besonderen Bewußtseinsphänomens zutreffen“ (LOHMAR 2003, XVIII). Die Methode wird in den Logischen Untersuchungen (besonders der VI logischen Untersuchung) von Husserl sorgfältig begründet (LOHMAR 2003, XIX f) und von dem ‚Sehen der Platonischen Ideen‘ abgegrenzt (LOHMAR 2003, XVIII).

Dazu muss der rein betrachtete Gegenstand in der Phantasie vorgestellt und verändert werden. So vermag man zu sehen, welche Eigenschaften ihm notwendig zukommen und

welche sich wegdenken lassen, ohne dass der Gegenstand dabei sein Wesen verliert. Auf diese Weise lässt sich eine direkte Erfahrung des Wesens gewinnen.

2.1.3 Philosophische Phänomenologie nach Husserl

Im Folgenden sollen nur singuläre Schlaglichter auf einige wenige bedeutendere Phänomenologen in der Husserl-Folge³⁵ geworfen werden. Der phänomenologischen Bewegung kann man damit natürlich nicht gerecht werden, da sie „sich - wie jedes lebendige Denken –, nicht „als lineare Bewegung darstellen lässt“ (vgl. WALDENFELS 2001a, 9) und in keiner Weise ganz und gar einheitlich oder stromlinienförmig in Husserls Nachfolge, sondern durchaus weit varianter zeigt.

Die Trias Husserl – Scheler – Heidegger am Anfang des 20. Jahrhunderts „suggerierte die Einheit einer Bewegung, obwohl die drei Autoren erhebliche sachliche Meinungsverschiedenheiten erkennen“ ließen. (ORTH ET AL. 1989, 251). „Über diese drei Namen (hinaus) wies die phänomenologische Schule in der ersten Jahrhunderthälfte „viele und glänzende Namen auf: Alexander Pfänder (1870-1941), Moritz Geiger (1880-1937), Adolf Reinach (1883-1916), Edith Stein (1891-1942), D. von Hildebrand (geb. 1889), Hedwig Conrad-Martius (geb. 1887), O. Becker (geb. 1889)“ (HIRSCHBERGER 1991, 1079 (10810)).

Aus der Rückschau auf das ganze Jahrhundert ist natürlich die Namensliste zu kompletieren, aber auch den neueren Autoren zu Folge, etwas anders zu gewichten. Zu nennen wären da Roman Ingarden (1893-1970), Emmanuel Levinas (1906-1995), Paul Ricœur (*1913), Ortega y Gasset (1883-1955), Alfred Schütz (1899-1959). Deren persönliche Leistungen in der Phänomenologie sind in dem Kontext dieser Arbeit nicht relevant, daher kann auf eine Betrachtung ihres Werks hier verzichtet werden. Auch nicht weiter sollen hier die Existenzialisten beachtet werden, wie z. B. Jean-Paul Sartre, die sich auch teilweise mit der Phänomenologie beschäftigten, aber entweder die Phänomenologie anders verstanden oder verwandten als Husserl, oder sie sogar wie Merleau-Ponty meint auch missverstanden (vgl. hierzu MERLEAU-PONTY 1966, 11). Weiterreichende Wirkung bis in die Pädagogik hinein hatte Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) mit seiner »Phänomenologie der Wahrnehmung« auf die auch Bernhard Waldenfels (*1934) sich bezieht, der wiederum in der Musikpädagogik sehr geschätzt wird.

³⁵ Auf eine umfassendere Darstellung der Phänomenologie kann im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden. Sie wird in historischer Hinsicht durch H. SPIEGELBERG 1994 und S. ZECCHI 1972 geleistet, oder auch als inhaltsorientierte Darstellung von P. JANSSEN 1976 und E. Ströker/P. Janssen 1989.

Max Scheler, 1874-1928

In Schelers Philosophie lassen sich „mindestens zwei Standpunktwechsel ... unterscheiden: vom Neukantianismus zur Phänomenologie und von dieser zu einem evolutionären Pantheismus. (HENCKMANN 1989, 692). Die Zeit des dem Neukantianismus Zugewendet-Seins lag in seiner Studienzeit (CONRADI ET AL. 2004, 294). Er stieß aber bald zu den Phänomenologen, wandte deren schauende und beschreibende Methode auf die Ethik an und wurde damit zum Begründer der materialen Wertethik, die er nun dem Formalismus und der Gesetzesethik Kants gegenüberstellte. In dieser zweiten Phase wandte er sich gegen die „formalistische Ethik“ Kants und entwarf „eine materiale Wertethik, deren objektive Geltung er auf a priori gegebene, evident einsehbare Gehalte zurückführte, die der Mensch durch intentionales Fühlen erfasse“ (HENCKMANN 1989, 693). Und zwar, wie von Conradi ergänzt wird, kann „... der Mensch ... Scheler zufolge diese Werte in Freiheit durch intentionales Fühlen erfassen“ (CONRADI ET AL. 2004, 294). Diese Werte seien „dem Menschen in Akten des *Fühlens* a priori und ideal gegeben. Sie existieren nicht in einem an sich seienden »Wertehimmel«, sondern sind an die Person als Aktzentrum gebunden, aber doch als ein ihr wesensnotwendiges »*emotionales Apriori*« (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 197). Das »Intentionale Fühlen« erschließe zwar „keine Einsichten, ist aber empfänglich für »Wertqualitäten« und »Wertverhalte«, die sich nach Sach- und Personenwerten aufteilen und in Akten des Vorziehens offenbaren,... . Diese Wertethik ist verankert in einem ethischen Personalismus“ (WALDENFELS 2001a, 25).

Galt Scheler noch für Hirschberger (HIRSCHBERGER 1991, 1089 (10820)) als Vollender der Phänomenologie „indem er aus dem engen Bereich, den Husserl mit seiner Immanenzphilosophie abgesteckt hatte, herausging und sie heranführte an die großen Themen Wert, Mensch, Welt und Gott, so sieht ihn aus größerer historischer Ferne Waldenfels als den „Unruhegeist der erwachenden phänomenologischen Bewegung. Er war weniger bedacht auf strenge Durchführung seiner Gedanken als auf Entdeckung und Veränderung; ... Seit er um die Jahrhundertwende mit Husserl in Berührung kam, war es die Anschauung, und zwar eine zur Weltanschauung erweiterte Wesensanschauung, aus der die Funken sprangen, die ihn auf seine eigenwilligen Wege trieben“ (WALDENFELS 2001a, 25). Er erweiterte das „Feld der Phänomenologie, indem er sie auf den Gebieten der Ethik, Kulturphilosophie und Religionsphilosophie zur Anwendung“ brachte (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 197).

In der sich „Anfang der 20er Jahre durchsetzenden dritten Phase seines Philosophierens wandte sich Scheler vor allem anthropologischen, soziologischen und metaphysischen Fragestellungen zu (HENCKMANN 1989, 693). Auch zu dieser Zeit „war er ein tatkräftiges Mitglied der erwähnten Phänomenologenkreise“, dabei hielt er aber auch „Distanz zu Husserls transzendentelem Neuansatz“ (WALDENFELS 2001a, 25).

Schelers direkter Einfluss auf die phänomenologische Pädagogik scheint begrenzt geblieben zu sein. Nachweisbar ist die Rezeption seiner Arbeiten zum Vorbild durch den Versuch von HAASE 1927 „vor dem Hintergrund eines christlichen Menschenbildes eine

phänomenologisch orientierte Feinanalyse des Vorbilddenkens“ zu leisten (HELMER ET AL. 2004a, 1113). Schelers phänomenologische Entdeckung der unmittelbarer Wahrnehmung des anderen Ich³⁶ wurde bereits früh von Rudolf Steiner im gegenseitigen Austausch aufgegriffen (vgl. STEINER GA 28, 441, GA 322, 94).

Martin Heidegger, 1889-1976

Heidegger kam ab 1916 mit der Phänomenologie in Kontakt (ab 1919 als Assistent von Husserl) (CONRADI ET AL. 2004, 127). Seine Position innerhalb der Phänomenologie war singulär, da „sein Denkweg nicht in der Phänomenologie begann und nicht dort endete; doch führte er so intensiv durch die Phänomenologie hindurch, dass auch deren Wege fortan nachhaltig durch Heideggers Denken geprägt wurden, sei es, dass Heideggers Schatten hinter Husserl auftauchte, sei es, dass Heidegger seinen Lehrer überschattete“ (WALDENFELS 2001a, 48). Sein ganzes Denken und Philosophieren drehte sich um die Seinsfrage (CONRADI ET AL. 2004, 128). Er fühlte sich mit Husserl verbunden durch den „Durchbruch zu den Sachen selbst, wie er sich in den Logischen Untersuchungen, vor allem in den beiden letzten Untersuchungen, vollzog... Gleichzeitig stieß er sich daran, dass Husserl die Sachbezüge am Ende doch wieder auf ein transzendentes Bewußtsein zurückführte. ... Doch gleichzeitig warf er Husserl vor, dass er das Sein der Sachen nicht wirklich befrage, da er es mit ihrem Bewußtsein zusammenfallen lasse, ohne die Frage nach der Seinsart des Bewusstseins und des Intentionalen und die nach dem Sinn von Sein zu stellen“ (WALDENFELS 2001a, 48f). Er betrachtete Husserl als den Vollstrecker der Bewusstseinsphilosophie, die er zu überwinden hoffte. Heidegger zielte nicht auf die „Aufklärung letztkonstituierender Bewusstseinsakte“, denn es ging ihm „ausdrücklich um die Überwindung jeder Bewusstseinsphilosophie“ (MEYER-DRAWE 2001, 97). Seine „Abkehr von Husserl ... (begann) dort, wo die Phänomenologie als allgemeine Zugangsart den spezifischen Charakter einer hermeneutischen Phänomenologie“ annahm (WALDENFELS 2001a, 50).

Heideggers Daseinsontologie wurden besonders von Th. Ballauff³⁷, E. Fink und K. Schaller mit einem jeweils modifizierten daseinsanalytischen Verständnis von Phänomenologie und phänomenologischer Pädagogik aufgegriffen. Ballauff und Schaller stützten sich auch in ihrer Kritik auf bildungstheoretischen Erwägungen an dem neuzeitlichen Humanismus (RUHLOFF 2004, 453).

³⁶ Im Gegensatz zu der damals vorherrschenden Sicht, man könne das Ich des anderen nur durch den Analogieschluss erkennen: „Ich erlebe an mir ein Ich, also muss dieses sehr ähnlich geformte Wesen gegenüber auch ein Ich besitzen“.

³⁷ Auf die Ideologiekritik von ADORNO 1964 sei hier nur verwiesen in der er sich intensiv mit der Phänomenologie Heideggers, aber auch der pädagogischen Adaption durch Ballauff, sowie der Eigentlichkeit, bzw. dem Wesensbegriff auseinandersetzt (z.B. besonders S 9, 14, 18, 44, 90, 103 u.v.a.m.)

Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961

Merleau-Ponty war bemüht „um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Natur und Bewusstsein im Menschen“. Er wandte sich „sowohl gegen eine naturalistische Sichtweise, die die menschlichen Phänomene von außen kausal erklärt, als auch gegen eine kritizistische, die alles von innen durch das reine Bewusstsein begreifen will“. Er wies dagegen „eine »dritte Dimension«, die den lebendigen Bezug von Natur und Bewusstsein offen legt“, auf. (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 195). Er gilt als bedeutendster Phänomenologe Frankreichs. Orientiert „am Leitfaden einer »Phénoménologie de la perception« (1945; dt.: »Phänomenologie der Wahrnehmung«), entwickelte Merleau-Ponty eine Theorie der leiblichen Existenz und Koexistenz, die auf einen offenen Lebens- und Geschichtssinn hinausläuft“ (CONRADI ET AL. 2004, 212). „Merleau-Pontys Überlegungen zu einer Phänomenologie der Wahrnehmung gehen u. a. von dem Problem der Fremderfahrung aus, so wie es sich im Anschluß an die Husserlsche Phänomenologie für ihn stellt. Solange der Andere nur als Dublette des eigenen Ich, nur aus dem Vorzug der Apodiktizität der Eigenheitssphäre erfahren wird, begegnet er mir nicht wirklich als ein Anderer, sondern nur als ein alter ego. Merleau-Pontys erste Konsequenz aus den Aporien Husserlscher transzendentalphänomenologischer Thematisierungen des Anderen war der Verzicht auf den Anspruch auf Vollständigkeit der transzendentalen Reduktion“ (MEYER-DRAWE 2001, 20). Er entwickelte eine „Form der Phänomenologie, in der die Leiblichkeit nicht nur die faktische Grenze der menschlichen Entwürfe markiert, sondern deren Angelpunkt darstellt und ihnen Sprungkraft verleiht.“ (WALDENFELS 2001a, 59) Denn es eröffnet der Leib mit „seinem Vermittlungsreichtum ... die o.g. „dritte Dimension, diesseits von reinem Bewusstsein und reiner Natur, von Aktivität und Passivität, von Autonomie und Dependenz, diesseits auch von reflexivem und positivem Wissen.“ (WALDENFELS 2001a, 59). Phänomenologie wird bei Merleau-Ponty zur „Philosophie der Erfahrung. Erfahrung ist hier aber nicht eine Erfahrung, die die empiristische Verkürzung als Datenregistratur meint. Sie ist auch nicht eine Erfahrung, die als intellektuelle Leistung ein »Ideenkleid« über die Wirklichkeit wirft und dieses dann für die Wirklichkeit selbst hält. Erfahrung meint leibliches Zur-Welt-sein“ (MEYER-DRAWE 2001, 20). Die Leibthematik hat in jüngster Zeit deutlich an Bedeutung gewonnen (vgl. dazu a. MEYER-DRAWE 2004³⁸, oder auch BENNER ET AL. 2004 (214), RITTELMAYER 2002, GROßHEIM 1994, (5) SCHMITZ 1994a, SCHMITZ 1994b (11) TIMM 1994 (226ff), BOLL-KLATT 1994).

Im Hinblick auf die »Lebenswelt« nahm „Merleau-Ponty vor allem die Spätphilosophie Husserls auf und formt sie um, indem er »das transzendente Subjekt auf ein existierendes, inkarniertes Subjekt zurückführt«“ (MEYER-DRAWE 2001, 135). Phänomenologie war

³⁸ Auch wenn sich darin ein paar Interpretationen (z. B. ab S. 616ff) oder Feststellungen finden, die ich gerne hinterfragen würde, was aber nicht im Rahmen dieser Arbeit liegt, bietet dieser Beitrag einen sehr guten Überblick über die Historie und den Themenbereich. Als einzige Anmerkung gestatte ich mir hier, den Eindruck zu äußern, dass in ihrem Aufmerksamkeitshorizont die Frage des Verhältnisses des ICHs zu seinem Leib (vgl. z.B. KRANICH 2003) zu wenig Beachtung zu finden scheint.

bei ihm „Philosophie der Erfahrung, die zwar die naiven Seinsgeltungen außer Kraft setzt, um sie in ihrer Sinngenesis zu verstehen, die aber gleichzeitig die Beziehung zur natürlichen Einstellung nicht aufhebt, sondern als fundierende Schicht philosophischen Wissens beachtet“ (MEYER-DRAWE 2001, 135f).

Mit Jean-Paul Sartre verhalf er zwar im Nachkriegsfrankreich der Existenzphilosophie zum Durchbruch (CONRADI ET AL. 2004, 212), wurde aber später zum erklärten Gegner Sartres ‚Existentialismus‘ und seine Phänomenologie der Praxis, die an der Wahrnehmung Maß nimmt, stand „im offenkundigen Kontrast zu Sartres Freiheitslehre“ (WALDENFELS 2001a, 61).

Mit seinen phänomenologischen Untersuchungen zur Wahrnehmung, Erfahrung sowie zur Leiblichkeits-Thematik hat er weitreichende Grundlagen und Anregungen erarbeitet für die phänomenologische Pädagogik.

Bernhard Waldenfels, *1934

Bernhard Waldenfels gehört mit Merleau-Ponty zusammen zu den in der Erziehungswissenschaft einflussreichsten Phänomenologen. Besonders aber auch in der allgemeinen Musikpädagogik wurde gerade er rezipiert und beachtet (vgl. z.B. EHRENFORTH 2001, EHRENFORTH 1993, SCHNEIDER 1993, RICHTER 1993a u.v.a.m.) mit seinem Lebensweltkonzept (WALDENFELS 1985). Er bearbeitete nicht nur ausführlich das Lebenswelt-Thema, das in der phänomenologischen Pädagogik gerne aufgegriffen wurde, sondern auch den Fragen-Komplex des „Fremden bzw. des „Anderen“ (vgl. WALDENFELS 1999 und WALDENFELS 1999), was in jüngerer Vergangenheit zunehmend an Bedeutung gewann (vgl. HELMER ET AL. 2004b, 544f;). Waldenfels stellte dort die Frage nach der Wahrnehmung des anderen Ich und gelangte, in der Auseinandersetzungen mit der Phänomenologie von Ortega y Gasset und seiner »Generalthesis des alter tu«, die das andere Ich als hineininterpretiert und nicht als erlebt ansieht, sowie der Frage der Verständigung und der Wahrnehmung von Sinn zu seiner »Generalthesis des Wir« (vgl. MEYER-DRAWE 2001, 125ff). Für den Rahmen dieser Darstellung ist seine Untersuchung der Musik als andere Welt (»Musik - unsere Welt als andere« – als ‚Sonderwelt‘) von weitergehender Bedeutung³⁹.

Lebenswelt

Die Welt ist da, vor aller Analyse; jeder Versuch, sie herzuleiten aus Reihen von Synthesen - zuerst der Empfindungen, dann der Wahrnehmungsaspekte des Gegenstandes - bleibt künstlich, da Empfindungen und Erscheinungen selbst erst Produkte der Analyse

³⁹ vgl. z.B. wie EHRENFORTH 2001, 13, WALDENFELS 2001b, 28f, VOGT 2001a dies aufgegriffen haben; letzterer mit einer kritischen Note und dem Blick vor allem in Richtung fremder Kulturen, oder wie STASCHEIT 2001 (148ff) bis hin zu einem »sich als anderen« erleben im musikalischen Übeprozess; aber auch in anderen Beiträgen dieses Sammelbandes.

und nicht dieser zuvor zu realisieren sind, vermerkt hierzu MERLEAU-PONTY 1966 (6), an den viele phänomenologische Pädagogen anschließen.

Die Verbindung des Intersubjektivitätsproblems mit dem der »natürlichen Einstellung« als naiven Seins- und Weltglaubens des natürlichen Bewusstseins führte Husserl schließlich zur Lehre von der Lebenswelt. Der Terminus »Lebenswelt« taucht erst nach 1918 im Spätwerk bei Husserl (HUSSERL 1952, 372ff; vol ORTH ET AL. 1989, 249) auf und kann als die „Gesamtheit des mögl. Erfahrungshorizonts, innerhalb dessen ein wahrnehmend-erforschendes Ich auf Gegenständlichkeit gerichtet ist.“ (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 195) betrachtet werden. Die Auslegung des »natürlichen Weltbegriffs« bzw. der »Lebenswelt«, setzte Husserl selbst am Ende seines Lebens „der Phänomenologie als das erste Thema“ (MERLEAU-PONTY 1966, 3).

Nach Husserls Ansicht büßte die Wissenschaft durch „die mathematisierende Naturwissenschaft seit Galilei und die ihr entspringende Haltung des Objektivismus“ (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 195) den Bezug zur subjektiv anschaulichen Lebenswelt ein und hat damit ihre Lebensbedeutsamkeit verloren. Das führte zur Sinnkrise der Moderne. „Dabei ist in Vergessenheit geraten, dass die objektiven Wissenschaften selbst subjektive Erzeugnisse aus einer lebensweltlichen Praxis sind, also einer konstitutiven Leistung des Subjekts entspringen. So ist etwa die Geometrie entstanden aus der Idealisierung anschaulich gegebener Wahrnehmungswelt.“ (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 195). So habe die objektive Wissenschaft ihren Ursprung und Sinnbezug in der Lebenswelt, der sie angehört. „Die Lösung der Sinnkrise kann daher nur die Phänomenologie leisten, die aufzeigt, wie sich die Lebenswelt aus den Leistungen der transzendentalen Subjektivität aufbaut“ (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 195).

Husserl geht davon aus, dass „die Sachlage die (ist), daß die einheitliche Erfahrungswelt immerzu eben aus Erfahrung her in Geltung ist und bleibt, und demgemäß ist sie das weltliche Universum für Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften“. (HUSSERL 2003, 232). Und Merleau-Ponty unterstreicht, dass das „Universum der Wissenschaft ... als Ganzes auf dem Boden der Lebenswelt“ gründet. Denn was man selbst sei, sei nicht „Resultat oder Schnittpunkt mannigfaltiger ... (den eigenen) Körper oder ... (den eigenen) Psychismus“ bestimmender Kausalitäten. Er sagt: „ich vermag mich weder als Teil der Welt, noch als Objekt der Biologie, Psychologie oder Soziologie zu fassen, noch überhaupt in die Welt der Wissenschaft mich einschließen zu lassen. Was immer ich - sei es auch durch die Wissenschaft - weiß von der Welt, weiß ich aus einer Sicht, die die meine ist, bzw. aus einer Welterfahrung, ohne die auch alle Symbole der Wissenschaft nichtssagend blieben oder vielmehr wären.“ Er gibt der Phänomenologie die Aufgabe „die Wissenschaft selbst in Strenge (zu) denken, ihren Sinn und ihre Tragweite genau (zu) ermessen“ und es gelte „allem voran, auf jene Welterfahrung zurückzugehen, deren bloß sekundärer Ausdruck die Wissenschaft bleibt. Nie wird Wissenschaft denselben Seinsinn wie die Erfahrungswelt haben, aus dem einfachen Grunde, daß sie deren Bestimmung oder Erklärung ist.“ (MERLEAU-PONTY 1966, 4f).

Der Begriff Lebenswelt bezeichnet den Typ einfachster menschlicher Orientierung; sie vollzieht sich vortheoretisch, praktisch und in einem überschaubaren Verkehrskreis konkreter Subjekte. Erst nach Analyse der Lebenswelt als ursprünglichen Welthorizont könne die letzte transzendente Reduktion auf die transzendente Intersubjektivität vollzogen werden. Lebenswelt wird somit bei Husserl zum Apriori (§9 „Die Wesensschau als genuine Methode der Erfassung des a priori“, HUSSERL 2003, 72ff), bzw. seine gesamte Ideation basiert auf einem »lebensweltlichen Apriori« (vgl. RITTELMAYER 1998, 16f). Bei Husserl ist die Lebenswelt »Thema eines theoretischen Interesses« (HUSSERL 1954, 158ff.), »zunächst als ein spezielles wissenschaftstheoretisches Thema« (HUSSERL 1954, 126) und damit kein Rückzug von den Wissenschaften, sondern ein Versuch, diese verständlicher und brauchbarer zu machen. Lebenswelt ist ein durchschnittlicher, einfacher und immer schon fungierender menschlicher Orientierungszusammenhang als der elementarste, aktuell funktionsfähige Intentionalitätstyp konkreter menschlicher Subjektivität“ (ORTH ET AL. 1989, 249). „Mit der Reduktion auf die Lebenswelt hat Husserl seine transzendente Reduktion nicht revoziert, es ist vielmehr eine methodische »Umkehrung der ursprünglichen Reduktionsfolgen« (MÜLLER 1956, 80), um sie »fehlerfrei« zu machen (GADAMER 1963, 31). Es geht nicht um *die* Lebenswelt, sondern um Lebenswelten als »subjektiv-relative« »Verkehrskreise« tatsächlich lebender Subjekte (HUSSERL 1954, 141) und »ihre allgemeine *Struktur*« als Lebenswelt (HUSSERL 1954, 142; ORTH ET AL. 1989, 249).

Allerdings macht Meyer-Drawe auf ein Problem aufmerksam, denn „zur Lebenswelt, auf deren Aufklärung Husserls Reduktion zielte, ... (gehören) Relativität und Undurchdringlichkeit (Opazität) als konstitutive Strukturen hinzu. In dem Maße, wie diese »Dunkelheiten der Welt« (vgl. *ibid.* [HK: gemeint: MERLEAU-PONTY 1966]) in einem absoluten Wissen aufgeklärt und damit übersprungen werden, löst sich der Erkenntnisgegenstand - die konkret-geschichtliche Wirklichkeit - selbst auf, mit der absurden Konsequenz, daß der Philosoph in der Reflexion besser zu wissen glaubt, »was er wahrnimmt, als er es in der Wahrnehmung selber weiß« (*ibid.* 336). Damit fällt aber die Reduktion auf ein letztkonstituierendes Bewußtsein, das aller Undurchdringlichkeiten entledigt ist, der phänomenologischen Kritik vermeintlicher Objektivität selbst zum Opfer“ (MEYER-DRAWE 2001, 135).

Seit den 30er Jahren vollzog sich in der Phänomenologie eine Blickrichtungsänderung, die meist als lebensweltliche Wende in der Phänomenologie beschrieben wird, unter Einfluss Heideggers stand und besonders von Merleau-Ponty vollzogen wurde (LIPPITZ 1987, 103).

„Von der lebensweltlichen Orientierung in der Phänomenologie grundsätzlich in Frage gestellt wird also das Husserlsche Programm einer radikalen transzendental-subjektiven Konstitutionsphilosophie. Diese Philosophie sollte besonders mit dem 5. methodologischen Schritt einer radikal subjektiven Aktphänomenologie, auf der Stufe reiner transzendentaler Bewusstseinsanalyse (6. Schritt) zur Vollendung geführt werden, von dem aus jeder Sinn der Erfahrung als im Bewusstsein letztbegründeter Geltungssinn ausge-

wiesen werden konnte (7. Schritt). Die lebensweltliche Orientierung behält nur die ersten vier Schritte der phänomenologischen Methode bei, die SPIEGELBERG skizziert hat“ (LIPPITZ 1987, 113).

Kritisiert wurde daran aber der »antiquierte Glauben« an »Letztbegründungen«, an »absolute Wahrheiten« eines »transzendentalen phänomenologischen Idealismus«. In der Pädagogik wurde dann neuerdings ausführlich „von Lippitz (1980a..., in dieser Schrift: LIPPITZ 1980 [H.K.]) die Rehabilitierung eines »endlichen Vernunftbegriffs« in der Erziehungstheorie versucht. Ein »Nachhusserlsches Lebensweltverständnis« wird daher gefordert, das die »Geschichtlichkeit menschlicher Existenz« anerkennt und sich »möglichst in die Nähe der gesellschaftlichen Subjekte begibt, die sozialen Sinn konstituieren, aneignen und tradieren« (Lippitz, 1980a, hier: LIPPITZ 1980)“ (RITTELMAYER 1998, 23).

Im Anschluss an die Lebensweltproblematik entwickelte sich noch das Themenfeld des ‚Fremden‘ bzw. des ‚Anderen‘, das auch schon für Husserl als Problem auftauchte und als ‚alter ego‘ (vgl. HUSSERL 1950a 111ff und HUSSERL 1950a 2. Pariser Vortrag) ein beunruhigendes Paradox darstellte, es war dies „der Andere, über sein »Für-mich-sein« hinaus (...) Dies Paradox, diese Dialektik von ego und alter ist möglich nur, wenn Ich wie der Andere aus der Situation, nicht unabhängig von jeglicher Bindung sich definieren.“ (MERLEAU-PONTY 1966, 9).

2.1.4 Zur Kritik der Husserlschen Phänomenologie

Die Phänomenologie Husserls war von früh an einer starken Kritik aus der philosophischen Fakultät ausgesetzt⁴⁰. Angesichts der „verschiedenartigen und zum Teil einander widersprechenden Richtungen der Phänomenologie sowie der philosophischen Kritik“ bezweifelt RITTELMAYER 1998 (9f), dass das »Gewölk der Unklarheit« gelichtet werden könne, von dem auch Husserl die »Küste und Klippen des phänomenologischen Gebietes«, auf dem man aber »festen Fuß fassen solle«, »überschattet« und von »skeptischen Sturmwinden« bedroht sah (vgl. ORTH ET AL. 1989 243, oder WEIDAUER 1933; ADORNO 1956, 1964; STEGMÜLLER 1969, DERRIDA 1979, AGUIRRE 1982). Rittelmeyer kann weder in der philosophischen noch in der pädagogischen Phänomenologie eine einheitliche ‚Schule‘ oder Richtung ausmachen, ganz ähnlich wie auch Spiegelberg, der fast »so viele Phänomenologien auszumachen glaubt, wie es Phänomenologen gibt« (SPIEGELBERG 1994, 677).

⁴⁰ Hier ist allerdings nicht der Ort, wo eine ausführliche kritische Auseinandersetzung mit der Phänomenologie Husserls geführt werden kann, dazu sei auf die einschlägige philosophische Literatur verwiesen (s.u.). Auch z.B. auf Adornos grundlegender Kritik am „Wesen“ als »Jargon der Eigentlichkeit« u.a. gehe ich hier nicht ein, weil diese Betrachtungen zu weit vom Thema weg führen und andererseits auch nicht relevant sind, da die Husserlsche Phänomenologie letztendlich später nicht im Zentrum des Interesses steht?

Schon EISLER 1912 (742 (17674)) stellt fest, dass Husserls *Logische Untersuchungen* nicht nur „nicht geringen Einfluss ausgeübt“, sondern „auch scharfe Gegnerschaft (Jerusalem, Palágyi, Maticevic u. a.) hervorgerufen“ haben. Auch bereits sein ehemaliger Lehrer Brentano kritisierte Husserls Phänomenologie differenziert und deutlich bezüglich seiner Sicht des Trügerischen der Wahrnehmung und dem sich daran anschließenden Problemkreis, wie Kraus übermittelt (KRAUS 1971, LXIV ff). Außerdem anerkennt Brentano keine "idealen, zeitlosen, allgemeinen Gegenstände", denen wahrhaftes Sein zuzusprechen wäre, wie Husserl lehrt, auch keine "bestehenden" "daseinsfreien Gegenstände", von denen Meinong ausgeht. Brentano kritisiert weiterhin bei Husserl, dass für ihn dessen Wesensschau „nichts als *Fiktion* (sei), sofern sie mehr sein will als abstrahierendes, d.h. vereinfachendes und verallgemeinerndes Vorstellen, d.i. ein Vorstellen, das Dinge (Realitäten), die nur in specie specialissima individualisiert *sein* können, als nicht vollständig bestimmte zu Objekten hat“ (KRAUS 1971, XIX).

Die beiderseitig kritische Auseinandersetzung der Phänomenologie mit anderen Denkrichtungen kommt ausführlicher in Waldenfels (2001a) zur Sprache, dort an verschiedenen Stellen im Buch verteilt.

Hier seien wenigstens im Folgenden einige Grundmotive der Kritik an Husserls Phänomenologie angedeutet:

Husserls Methode arbeitet mit »Evidenzerlebnissen«, was nicht unkritisiert blieb, da diese „»Evidenzerlebnisse« den Glauben an »absolute Wahrheiten«“ (RITTELMEYER 1998, 22) nahelegen (vgl. dazu LIPPITZ 1987, oder LANDGREBE 1967, 63ff). Die Frage der Evidenzerlebnisse verdient eine ausführlichere Betrachtung im Zusammenhang mit der Bedingung der vorwissenschaftlichen Einstellung einer phänomenologischen Forschung. Denn ein Glaube an »absolute Wahrheiten« ist mit der vorurteilsfreien Betrachtungsweise nicht vereinbar. Diese Diskussion kann hier leider nicht geführt werden. Dennoch bleibt vorerst festzuhalten, dass die Evidenzproblematik „eines der wesentlichen *praktischen* Probleme der Husserlschen Phänomenologie“ bildet (RITTELMEYER 1998, 22). Angewendet auf zusammenfassende Begrifflichkeiten wie z.B. »Vernunft« oder gar »absolute Vernunft« wird die Evidenzproblematik im Zusammenhang mit der vorwissenschaftlichen Einstellung besonders fragwürdig, die sich dann in der neueren Phänomenologie in der Krise des Glaubens an eine »absolute Vernunft« äußerte (vgl. RITTELMEYER 1998, 22)

Auf diesem Grundproblem basierend kam Husserl zu seinem »transzendentalen Subjektivismus«, also dem Betrachten der Welt als Bewusstseinsleistung, mit der Frage, nach den „stets wandelbaren, unerschöpflichen, historisch-lebensweltlichen Ereignissen und Strukturen, in die wir selber eingebunden sind“ (vgl. RITTELMEYER 1998, 22f), der dann aber zwei weitere Fragen provozierte:

zum einen, ob nicht durch die phänomenologische „Suche nach den Möglichkeitsbedingungen der Erkenntnis das *konkrete geschichtliche Leben* missachtet wird“,

zum anderen, ob der Subjektivismus nicht zur „*Missachtung der eigenständigen materiellen Welt* und der *fremden*, eben nicht auf mich reduzierbaren *Subjektivität*“ führt (RITTELMEYER 1998, 23).

Vielen Kritikern erschien es „nahezu als »Todsünde des transzendentalen phänomenologischen Idealismus« (Aguirre), dass „die transzendente eidetische Reduktion, also die Suche nach dem lebensweltlichen Apriori, einem antiquierten Glauben an »Letztbegründungen«, an »absolute Wahrheiten« huldigt“ (RITTELMEYER 1998, 23).

In jüngster Zeit artikuliert sich auch Kritik an der Phänomenologischen Bewegung von Seiten der Neuen Phänomenologie durch Hermann Schmitz⁴¹, der die bisherige Phänomenologie als Gewässer ohne Strömungskraft charakterisiert (vgl. SCHMITZ 1994b, 9) und ihr vorwirft, dass sie seit Husserl übersehen hat, dass „die Sachen“ nicht erst durch Theorien verdeckt werden, sondern bereits durch die kulturspezifische Abstraktionsbasis (vgl. SCHMITZ 1994b,10). Auch die Reduktion auf die Frage nach dem ‚Was‘ in der Wesensschau sieht die Neue Phänomenologie als eine unsachgemäße Verkürzung an und möchte diese Frage durch die Frage nach dem ‚Woher‘ ergänzt sehen, zu deren Beantwortung sie selbst Wesentliches beitragen möchte. Überhaupt verabschiedet sie sich von dem „hohen Ideal der Wesensschau“ (GROßHEIM 1994, 1).

Schmitz sieht Husserl als den „Klassiker des Innenweltdogmas und der Introjektion an“ (SCHMITZ 1994b, 16). Aber gerade „reduktionistische Introjektion“ zerreiße nach seiner Ansicht „die wichtigsten Bereiche der Lebenserfahrung bis zur Unkenntlichkeit“ (SCHMITZ 1994b, 11ff) wofür er mit dem Blick auf den Leib, die Gefühle, die Situationen und die Atmosphären hier vier Beispiele anführt.

Kritik kam aber bereits schon früher aus dem ‚eigenen Lager‘ der Phänomenologen, wie z. B. Heidegger, dessen Philosophie sich gegen die Absehung vom Existenzcharakter des Individuellen Faktischen zugunsten der Wesensallgemeinheit wandte, obwohl es zwar Husserls wesentliches Anliegen war, die „durch die Naturwissenschaften favorisierten Idealisierungen und Mathematisierungen der konkreten Wirklichkeit, diese künstliche »Welt reiner Limesgestalten« auf ihr lebensweltliches Fundament zurückzuführen (vgl. insbesondere seine »Krisis«-Schrift). Allerdings wurde sein „geringes philosophisches Interesse an der »Faktizität« zugunsten der transzendentalen Möglichkeit dieser Faktizität“ überall deutlich (RITTELMEYER 1998, 24).

Bedenken müssen entstehen gegen den »Subjektivismus« Husserls, da uns „das »konkrete sinnliche Subjekt« doch als jene *fremde Eigenwelt* entgegentritt, die wir in unserem Bewusstsein ursprünglich nicht vorfinden, also auf unsere Subjektivität nicht reduzieren können“, aber Husserls Phänomenologie „die wirkliche Welt in den Bewusstseinstrukturen der Menschen verschwinden zu lassen“ scheint. Dieser Problemkreis mit der Erweiterung der Fragestellung um das Verhältnis »dem Fremden«, »dem Anderen« gegenüber führte auch zur Ablehnung der Transzendentalphänomenologie Husserls (vgl. RITTELMEYER 1998, 24f).

⁴¹ Die Neue Phänomenologie wurde von Hermann Schmitz begründet: System der Philosophie, 5 Bände in 10 Teilbänden, Bonn 1964-1980.

2.1.5 Alternative phänomenologische Ansätze

Husserl hatte den Begriff Phänomenologie mit der Zeit für sich reklamiert, obwohl der Begriff um die Jahrhundertwende im Allgemeinen „methodische Voruntersuchungen noch diesseits der Trennung in Natur- und Geisteswissenschaften“ (ORTH ET AL. 1989, 243) bezeichnete. Das Grundthema des von ihm völlig neu gefassten Begriffs der Phänomenologie ist die Einheit des Bewusstseins in seinen verschiedenen Akten. Er kam dazu über die »Intentionalität« des Bewusstseins und die »deskriptive Psychologie«. In seiner Phänomenologie gilt es „das »Wie« des Erscheinens der Phänomene im Bewusstsein in einer Wesensschau zu erfassen“ (CONRADI ET AL. 2004, 139).

Aber auch wenn ihm die Anerkennung zusteht für die sorgfältige Ausarbeitung der phänomenologischen Methode und ihrer methodologischen Begründung, so ist damit nicht gesagt, „dass es nur eine einzige mögliche phänomenologische Methode gibt. Spiegelberg hat uns ... diesbezüglich eines Besseren belehrt“ (LIPPITZ 1987, 116). Spiegelberg hat bereits 1960 (vgl. 1994, 6f) klargestellt, dass Phänomenologie nicht nur diejenige Husserls meinen kann, sondern, wie er sie einteilt, in vier verschieden weiten Sinnkonstellationen zu betrachten ist (»widest -broad -,strict – und strictest sense«). Wobei er Phänomenologien unter dem »weitesten« Sinne subsumiert, die die objektiven Kriterien phänomenologischen Arbeitens erfüllen, sich aber selbst nicht zur „Phänomenologischen Bewegung“ zählen. Andererseits warnt er aber davor, dass man nicht jeden und alles, was zusammen mit dem Wort Phänomenologie auftaucht, unterschiedslos zur Phänomenologie gezählt werden dürfe (SPIEGELBERG 1994, 6f). Mit deutlich anderer Tingierung liest sich diese Tatsache freilich bei Stegmüller, der beklagend ausruft: „Was ist aber unter Berufung auf diese Husserlsche Methode in der Folgezeit nicht alles für Wesenserkenntnis ausgegeben worden!“ (STEGMÜLLER 1969, 89), wobei er sich auf die zum Teil Husserl missverstehenden ‚Folge-Phänomenologien‘ oder auf anzweifelbare Weiterentwicklungen bezieht. Was Lippitz allerdings bereits andeutete (s. o. LIPPITZ 1987, 116), bezieht auch die schon vor Husserl entwickelte und seitdem praktizierte goetheanistische Methode mit ein. Auch Rittelmeyer richtet seinen Blick auch auf „ganz andere phänomenologische Positionen“, auch wenn er für seine Betrachtungen von der Husserlschen Phänomenologie ausgehen möchte. Er findet „eine interessante und von der neueren Phänomenologie missachtete Parallele zu diesen [den Husserlschen; HK]) methodischen Schritten ... übrigens in Goethes Lehre von der Pflanzen-Metamorphose. Auch Goethe suchte zunächst durch die sorgfältige Betrachtung konkreter Pflanzenformen zu einem »Urbild« aller Pflanzen vorzudringen, um sodann die einzelne Pflanze gerade von diesem Urbild her in ihrer *individuellen* Ausprägung zu verstehen. Anders als Husserl, ging es ihm allerdings weder um Bewusstseinsleistungen noch um Konstitutionsbedingungen für diesen Erkenntnisprozess; aber ganz im Sinne der »eidetischen Variation« schrieb er am 17. Mai 1787 an Herder: »Die Urpflanze wird das wunderlichste Geschöpf von der Welt, um welches mich die Natur selbst beneiden soll. Mit diesem Modell und dem Schlüssel dazu kann man alsdann noch Pflanzen ins Unendliche erfinden, die conse-

quent sein müssen, d. h. die, wenn sie auch nicht existieren, doch existieren könnten und nicht etwa malerische oder dichterische Schatten und Scheine sind, sondern eine innerliche Wahrheit und Notwendigkeit haben« (RITTELMAYER 1998, 9).

Auch in der Husserlschen Ideation geht es nicht um »dichterische Schatten und Scheine«, sondern um die schöpferischen Möglichkeiten der jeweils im Blick stehenden »Wesenheit«; Von daher mag auch Husserls Hinweis auf die »göttliche« Schau des Phänomenologen seine Erklärung finden.“ (RITTELMAYER 1998, 9). Diese Nichtbeachtung der goetheanistischen Methode (s.u.) durch die neuere akademisch-philosophische Phänomenologie scheint in den letzten Jahren abzunehmen. Aber es galt bislang auch umgekehrt, dass von den goetheanistisch-phänomenologischen Methodikern allem Anschein nach die philosophische Phänomenologie nur wenig wahrgenommen wurde. Bezüge finden sich nur sehr wenige und dann aber nur peripherer Art (vgl. z.B. BORTOFT 1995,23; SCHIEREN 1998, 91f).

So dass hier zwei Bewegungen neben einander her liefen, die zwar bei aller Unterschiedlichkeit teilweise Überschneidungen in ihren Intentionen erkennen lassen, ohne jedoch relevante Berührungspunkte aufzuweisen.

In der Pädagogik fand ein gewisser Dialog statt durch Lippitz und Rittelmeyer der sich z.B. in *Phänomene des Kinderlebens* niederschlug (LIPPITZ ET AL. 1989), wo auch Beiträge aufgenommen wurden, die nicht „der erwähnten phänomenologischen Tradition zugeordnet werden“ und eben „phänomenorientiert in einer anderen Nuancierung des Begriffs »Phänomen« arbeiten. Sie verarbeiten Erfahrungen in einer Weise, die sich eher an Goethes Begriff der »exakten Phantasie« orientiert, die von Novalis auch als »aktive Empirie« bezeichnet wurde. Diese zieht zwar aus präzisen Beobachtungen des Kinderlebens ihre theoretischen Folgerungen, aber nie ohne zugleich das Objekt phantasievoll zu »konstruieren«, dem die Beobachtungen gelten. Das, so Novalis, sei aber schließlich nichts anderes als »angewandte Philosophie«, wie denn auch jeder Künstler von jeher nichts anderes getan habe“ (RITTELMAYER 1998, 7).

Goethe wird gemeinhin als Dichter geehrt (vgl. SCHIEREN 1998, 9) und ist als Naturwissenschaftler weniger anerkannt (vgl. BORTOFT 1995,7ff, UBEROI 1999,12). Er selbst aber hielt - wie bereits oben erwähnt - seine naturwissenschaftlichen Forschungen für seine bedeutendste Leistung (vgl. BORTOFT 1995, 7f).

Husserl wäht Goethe, trotz der Würdigung als den größten Dichter, als nicht fähig „den eigentlichen Gehalt der Kantischen Philosophie zu erfassen“ (HUSSERL 1956, 407) und betrachtet ihn als einen der mathematischen Naturwissenschaft Unverständigen. Er schildert ihn als einen, der, trotz „seiner Vorbildung ... die auf Grund der angeschauten Natur in den mathematisch-physikalischen Theorien heraustheoretisierte Natur ihrer eigentümlichen Geltung und ihrem Sein nach nicht erfassen“ konnte, und der deswegen in seiner „leidenschaftlichen Polemik“ gegen Newton gegen dessen Lehre „als eine Fiktion“ „wetterte“ (HUSSERL 1956, 407). Eine andere Stelle bei Husserl benennt Goethe dann nur als Dichter und bedient sich seines Mythos' durch das Zitat des »Weges zu den Müttern der Erkenntnis« (HUSSERL 1966, 203). Darin, in der Würdigung und Akzeptanz von Goe-

thes dichterischer Leistung scheint sich Husserls Rezeption des ‚Dichturfürsten‘ zu erschöpfen. Die gewisse Parallele von Goethes Methode zu der eigenen, die SPIEGELBERG 1994 (23) im Jahr 1960 konstatiert, schien er nicht gesehen oder verschwiegen zu haben, denn es findet sich nach der Suche über das Namensregister in allen Bänden seiner Schriften kein Hinweis darauf.

Auch der Hinweis bei Merleau-Ponty (1966, 248) auf Goethe bezieht sich nur auf dessen Schilderung von Farbwahrnehmungen in der "Farbenlehre", es findet sich hier ebenfalls kein Hinweis auf die Rezeption der goetheschen Forschungsmethode.

Innerhalb der „Phänomenologischen Bewegung“ kommt allem Anschein nach Goethe nur bei Spiegelberg im Zusammenhang mit der Phänomenologie bzw. der phänomenologischen Methode vor: dieser stellt in seiner umfassenden historischen Darstellung der Entwicklung der Phänomenologie fest, dass der Begriff »Phänomenologie« zwar schon bevor Husserls ihn adaptierte vielfach benutzt wurde, aber nie befriedigend verwirklicht wurde, auch nicht bei den Philosophen. Der Gebrauch blieb zusammenhanglos (SPIEGELBERG 1994, 7). Er unterscheidet dort auch zwischen einem philosophischen und einem außer-philosophischen Gebrauch des Begriffs »Phänomenologie«. In einer Fußnote dann zu Newtons Gebrauch des Begriffs »Phänomenologie« anerkennt er Goethe (als einziger mir bekannter Philosoph der phänomenologischen Bewegung) als »Vor-Phänomenologen« in Zusammenhang mit dessen Newton-Kritik: „Goethe, although he never used the term »phenomenology«, has often been presented as a proto-phenomenologist, chiefly on the basis of his anti-Newtonian doctrine of the phenomena of color“ (SPIEGELBERG 1994, 23)⁴². Und obwohl er gewisse Parallelen zwischen den Herangehensweisen Husserls und Goethes⁴³ sieht, trotzdem letzterer diesen Begriff selbst nie benutzte (Spiegelberg), geht er nicht weiter darauf ein, weil Goethes Erkenntnisart eben nicht philosophisch sondern naturwissenschaftlich sei. „Certain parallels between his approach and Husserl’s phenomenology, and perhaps even more that of others, are *unmistakable* (...) Nevertheless Goethe’s primary concern was not philosophy, but merely a natural science of the color phenomena different from Newton’s“⁴⁴ (23, Herv.: H.K.). Mit den Parallelen meint Spiegelberg vermutlich die Zielrichtung der Wesenserkenntnis, lässt sich aber nicht weiter darüber aus. Darüber hinaus erscheint Goethe auch bei Spiegelberg aber nur als Dichter (SPIEGELBERG 1994, 145, 393) so wie auch meist bei anderen Philosophen⁴⁵. In der Region der phänomenologischen Pädagogik⁴⁶ finden sich da-

⁴² Er beruft sich dabei aber auf Hedwig Conrad-Martius (1888-1966) und Ludwig Binswanger (1881-1966). Inwieweit diese Goethes Methode kannten, konnte leider für diese Schrift nicht mehr festgestellt werden. Es sei hier aber auf ihre Beschäftigung mit Goethes Farbenlehre hingewiesen, die Spiegelberg erwähnt. Daher ist anzunehmen, dass sie diese kannten. Weitere Quellen gibt er leider nicht an (s.a. Fußnote 33), um seine Behauptung, dass er »oft « als Proto-Phänomenologe angesehen wurde, zu stützen.

⁴³ Goethes Ansatz wird vielleicht noch am ehesten durch die Variante der Wesensphänomenologie eines A. Reinach (1883 – 1917) tangiert, obwohl auch bei ihm durch mich keine Goethe-Rezeption nachzuweisen war.

⁴⁴ hier beruft sich Spiegelberg auf Fritz Heinemann: „Goethes Phenomenological Method“ in *Philosophie* IX (1934), 67-81).

⁴⁵ Die Recherche in Metzlers Philosophen Lexikon ergab neben dem Zitat "The most ingenious

gegen Berührungsflächen und gute Kenntnisse der beiden Methoden. Dazu mehr in Kapitel 2.3.

Bevor im Weiteren die eigentlich zu untersuchende Didaktik in den Mittelpunkt gestellt werden kann, soll hier vorerst eine Darstellung der phänomenologischen Pädagogik und der Adaption derselben in der allgemeinen Musikpädagogik gegeben und davor noch aufgezeigt werden, wie diese sich in die allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskussion einbetten.

way of becoming foolish is by a system" (A. A. Cooper, Third Earl of Shaftesbury 1671-1713), welches der junge Goethe 1774 für einen Stammbucheintrag zitierte (vgl. LUTZ 1989, 727) (alle folgenden Zahlen in Klammern dieser Fußnote sind Seitenangaben zu), folgende nachweisliche Bezüge: besonders die Wahlverwandtschaften wurden von Walter Benjamin (94) sehr geschätzt. Ganz allgemein Dichter und Vertreter der Klassik schätzten ihn W. Dilthey (195), J. G. Herder (351f), F. H. Jacobi (389), G. L. (471) und gewiss auch viele andere. H.-G. Gadamer bildet allerdings eine gewisse Ausnahme, da er sich 1947 intensiver mit Goethes Verhältnis zur Philosophie beschäftigte, darüber hinaus verfasste er Interpretationen seiner dichterischen Texte (268). Weiterhin waren zu entdecken Bezüge von K. Löwith (467) auf Goethe als Humanist, von K. Rosenkranz (663) als Mensch (er schrieb eine Biographie über G.), als Protektor Hegels an der Jenaer Universität – wo dieser durch ihn zum außerordentlichen Professor ernannt wurde, in seiner Wirkung auf Georg Simmels Ethik (z.B. „Kant und Goethe“, 1906) (731), sowie als Protegé und Gleichgesinnter in Sachen Farbenlehre von A. Schopenhauer (711f), als Zeitgenosse von Fr. W.J. Schelling (697), sowie schlicht als ‚Zitatlieferant‘ für einen „Wahlspruch“ von M. Scheler (692).

Goethes naturwissenschaftlichen Forschungen und Schriften jedenfalls wurden allem Anschein nach in der akademischen Philosophie nicht rezipiert. Eine große Ausnahme bildet da gewiss der Philosoph R. Steiner, der 1882-87 die Neuauflage der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes innerhalb der Kürschner-Gesamtausgabe besorgte, sowie 1890-97 Mitarbeiter im Weimarer Goethe-und-Schiller-Archiv war und daher als guter Kenner der Dokumente und Inhalte anzusehen ist. Seine wegweisende Einführung zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften, die das Besondere und Zukunftsweisende der goetheanistischen Methode aufzeigt und gewissermaßen als methodisch fundierte Phänomenologie schon vor Husserl ausweist, sowie seine erkenntnistheoretische Begründungsschrift derselben, wurden anscheinend auch nicht weiter zur Kenntnis genommen.

⁴⁶ Über die Rezeption der goetheanistisch-phänomenologischen Methode in anderen philosophisch-phänomenologischen Regionen soll und kann hier keine Aussage getroffen werden, da hier der Focus auf die Pädagogik beschränkt bleiben soll und muss. Es sei aber darauf hingewiesen, dass es eine umfangreichere goetheanistisch-phänomenologische Forschung zu verschiedensten Themenbereichen am Rande bzw. außerhalb der akademischen phänomenologischen Bewegung gibt (vgl. dazu z.B. BORTOFT 1995, KRANICH 1993, 1995a, 2003, 2005, Tycho de Brahe-Jahrbücher 1984-2004 (Niefern-Öschelbronn), u.a.).

2.2 Erziehungswissenschaftliche Didaktik

„Didaktik“ ist bekanntermaßen kein fest umrissener, klar definierter oder einheitlich verwendeter Begriff, ebenso wenig, wie zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Phänomenologie in der Philosophie oder auch die phänomenologische Pädagogik ein einheitliches Bild zeigen. Ganz allgemein gefasst gilt Didaktik heute „als wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens“ (HEURSEN 1989, 307), „als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen“ (KLAFFKI ET AL. 1984, 118). Oder es wird Didaktik betrachtet als Theorie des Lernens und Lehrens in unterrichtlichen Zusammenhängen (vgl. BÖHM 2000, 131; WIGGER 2004, 244), die sich aber stark differenziert – zum Teil sogar gegensätzlich –, je nach Position, Konzept oder Theorie der diese jeweils entwickelnden und darstellenden Person (vgl. WIGGER 2004, 244).

Th. Schulze distanziert sich dagegen in jüngerer Zeit von dem, verwissenschaftlichten didaktischen Mainstream' mit deutlich kritischem Unterton, um die von ihm vertretene Lehrkunst davon abzuheben: „Didaktik als Lehre ist heute in erster Linie Theorie der Unterrichtsplanung, ihre vorherrschende Gestalt die von generellen Strukturmodellen. Diese setzen an bei der formalen Struktur des Unterrichts ...Die thematische Strukturierung ist ein Moment unter anderen. Inhalte sind beliebig einsetzbar. Ihre spezifische Ausarbeitung ist eine Aufgabe der Fachdidaktiken. Berührungsflächen und Austauschprozesse zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik sind gering. Von dieser Art allgemeiner Unterrichtslehre unterscheidet sich die Didaktik der Lehrkunst in mehrfacher Hinsicht: Ihr Anspruch ist nicht allgemein, sondern konkret und darin begrenzt. Er gilt zunächst nur für die Beispiele, mit denen sie sich befasst. Sie geht nicht aus von der formalen Struktur des Unterrichts, sondern von einer thematisch bestimmten Unterrichtseinheit. Im Mittelpunkt stehen ein Lerninhalt und eine damit verbundene Lehraufgabe. (SCHULZE 1995, 59f).

In dem Buch *Lehrkunst* ergänzt H.C. Berg erläuternd einen Mangel in der gegenwärtigen Didaktikdiskussion, indem er sein Unverständnis darüber ausdrückt, dass z.B. W. Klafki in seiner Willmannrezeption nur ausführlich dessen Bildungskonzeption referiert und diskutiert, aber seine zahlreichen Lehrwerke und Unterrichtsbeispiele (vgl. BERG 1993, 62ff) kommentarlos übergeht (BERG ET AL. 1995, 29). Der Mangel ist die selbstverständliche Trennung von Theoriebildung und ‚Produkt‘, die in keiner anderen Kulturwissenschaft so akzeptiert würde. Als Beispiele dafür nennt er Robert Schumann, Paul Klee und Gotthold Ephraim Lessing, deren Theorien selbstverständlich nur im Zusammenhang mit ihren Werken diskutiert würden.

Mit der Einteilung in „Allgemeine Didaktik“ und „Besondere oder Spezielle Didaktik“ (für a) Gruppen von Adressaten, b) Institutionen, c) unterschiedliche Themen und Inhalte, (WIGGER 2004, 244) kann man für unser Thema hier genügend Orientierung finden ohne dabei auf die Differenzierungen der speziellen Didaktiken bei einigen Erziehungswissenschaftlern, wie z.B. bei KLAFFKI 1975 (89f), KRON 2000 (34), oder auf den Disput, ob es eine Allgemeine Didaktik überhaupt geben könne, da sie keine eigenen Inhalte habe und

mit Beispielen immer in die Fachdidaktiken eingreife (vgl. HUBER 1968, 16), eingehen zu müssen. Die Tatsache, dass sich die Didaktik im 20. Jahrhundert, und da besonders in der zweiten Hälfte, sehr vielfältig ausdifferenziert hat, wird als bekannt vorausgesetzt (vgl. WIGGER 2004, 260-278).

2.2.1 Historisches Umfeld

Am Ende des 19. Jahrhunderts sind insbesondere zwei Strömungen wirksam. Zum einen ist hier zu nennen der Philosoph und Pädagoge J. Fr. Herbart als einer der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik und seine Nachfolger: „»die in sich gewiß nicht ganz einheitliche« Gruppe der Herbartianer - u.a. K.V. Stoy (1815-1885), T. Ziller (1817-1882), F.W. Dörpfeld (1824-1893), W. Rein (1847-1929)“ (WIGGER 2004, 257). Sie übernahmen Herbarts vier Formalstufen des Lehrverfahrens, versuchten das mehr am Hauslehrerkonzept orientierte auf die Klassensituationen zu übertragen und entwickelten die Stufen zu fünf Stufen weiter (WIGGER 2004, 257f).

Zum anderen war da O. Willmann, für den Pädagogik und Didaktik gleichwertig waren. Den Unterschied zwischen ihnen charakterisierte er mit: Pädagogik sei „Erziehungslehre“ und Didaktik sei eine in einem umfassenden Sinn sich vollziehende „Bildungslehre“, allerdings unter der Prämisse, beide zusammen hätten die Aufgabe der Übertragung der geistigen Güter auf die Nachkommenschaft (WIGGER 2004, 259). Das erscheint ergänzungsbedürftig, da hier der Eigenantrieb in der Entwicklung des Individuums noch nicht mit erfasst ist. Klafki würdigt Willmanns Theorie als „seit Comenius umfassendste Theorie der Didaktik“ (KLAFKI 1975, 76).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden durch die Reformbewegung die didaktischen Systeme Willmanns und Herbarts verworfen als zu intellektualistisch und lernorientiert. Es entwickelte sich hier aber keine einheitliche Didaktik als Lehre, Theorie oder Wissenschaft, obwohl doch Didaktiken „aus den praktischen Reformen, programmatischen Ideen“ aufgrund ihrer „didaktischen Verfahren und Modellannahmen ... expliziert werden können (WIGGER 2004, 260f). In diese Aufbruchsstimmung und Ablehnungshaltung positivistischer und intellektualistischer Tendenzen fällt die pädagogische Rezeption der philosophischen Phänomenologie, aber auch der goetheanistischen Phänomenologie, allerdings vorerst nur in kleinerem Kreise.

Aus der Vielzahl der sich seitdem entwickelnden „didaktischen und methodischen Ansätze der Reformpädagogik haben bis heute – neben der Lehre R. Steiners in den „Freien Waldorfschulen“⁴⁷ - insbesondere drei ... eine erstaunliche Wertschätzung und Breitenwirkung als didaktische und methodische Alternativen ... erfahren: C. Freinet (1896-1966) und sein Konzept der Klassendruckereien, M. Montessori und die nach ihr benannten

⁴⁷ vgl. z.B.: LEBER 1985, insbesondere Teil B: Zur Methodik – Didaktik einzelner Gebiete, 135-178.

Materialien ...P. Petersen und die unterrichtsorganisatorischen Elemente seines Jena-Plans“ (WIGGER 2004, 262f)

Dagegen waren auch Strömungen vorhanden, die Didaktik zu verwissenschaftlichen, die zum Teil aber gegenläufig waren und versuchten „Gegenstand und Aufgabe der Didaktik in der Orientierung der Erziehungswissenschaft auf eine umfassende Untersuchung der Erziehungswirklichkeit neu zu bestimmen (WIGGER 2004, 262).

Dennoch erschienen bis nach dem zweiten Weltkrieg immer auch wieder präskriptive bzw. empfehlende Didaktiken. Dann aber wird nach dem zweiten Weltkrieg in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, durchaus in „Abgrenzung von den sogenannten »normativen« pädagogischen Systemen“ (WIGGER 2004, 266), allmählich der „Hauptgegenstand der Didaktik die Frage, mit Hilfe welcher »Gegenstände« oder Inhalte sich Bildung vollzieht⁴⁸ und aufgrund welcher Entscheidungsprozesse ein Lehrplan als verbindliche Sammlung solcher Inhalte zustande kommt; Zentralbegriff der geisteswissenschaftlichen Didaktik, die eine Theorie der Praxis für die Praxis sein will, ist der Begriff der Bildung, der als kritische Instanz eine einseitige Belehrung oder gar Indoktrination ausschließen soll.“ (BÖHM 2000, 131).

Eine wichtige Frage in der didaktischen Diskussion zwischen 1945 und 1965 war: „die Frage der Bewältigung der Stofffülle und Auswahl und Konzentration der Inhalte schulischen Unterrichts“ (WIGGER 2004, 266f) und damit die Diskussion um das „Prinzip des Elementaren“, das „Prinzip des Fundamentalen“ und besonders das „Prinzip des Exemplarischen“. Nach J. Derbolav vermittelt das „Prinzip des Exemplarischen ... die objektive Seite der Sache, d.h. der Kultur und der Wissenschaften, und die subjektive Seite des lernenden Individuums in der Weise, dass die Inhalte ausgewählt werden, die im besonderen Maße das Allgemeine repräsentieren und dem Lernenden den Zugang zur Struktur der Sache erleichtern wie auch den Weg zu ihrer bereichsspezifischen Sinn- und Verantwortungsdimension ermöglichen, der angemessen erst durch Bildungskategorien reflektiert wird.“ (DERBOLAV 1971, 77f)

Klafki fasste in seinem „Aufriß der Problemgeschichte“ die Bedeutungen des Begriffs Didaktik in vier Gruppen zusammen⁴⁹: „1. Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen überhaupt in allen Formen und auf allen Stufen (*Dolch, Hausmann, Hammelsbeck*); 2. Didaktik als »Bildungslehre« im umfassenden Sinne (*Willmann*: Theorie der Bildung, der Bildungsinhalte, der Methoden und des Bildungswesens); 3. Didaktik als »Wissenschaft vom Unterricht« (*Schulz, Weber, Schwerdt, Becker u. a.*) bzw. als »Allgemeine Unterrichtslehre« (*Esterhues*); 4. Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl (*Weniger*) bzw. als Theorie der »Bildungskategorien« (*Derbo-*

⁴⁸ vgl. WENIGER 1962.

⁴⁹ Peterßen dagegen unterscheidet zwischen fünf verschiedenen didaktischen Ansätzen der Vergangenheit: 1. die Didaktik als Lehrkunst bei Ratke und Comenius, 2. Didaktik als Unterrichtslehre bei Herbart, 3. Didaktik als Bildungslehre bei Willmann, 4. Didaktik als Programm (mit gewisser Kritik, weil angeblich nicht auf Erkenntnis ausgerichtet) bei den Freien Schulen, 5. Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, vertreten durch Weniger, auf Dilthey und Nohl zurückgehend und von weiterreichender Bedeutung (PETERßEN 1991, 662ff).

lav, Fr. Fischer)“ (KLAFKI 1975, 72; Namensnennungen von Klafki)⁵⁰. Er selbst schließt sich mit seiner Vorstellung einer *kategorialen Bildung* der letzteren Gruppe an und entwickelt dafür die fünf Fragen der didaktischen Analyse (KLAFKI 1975, 135-143) als Instrumentarium zur Ermittlung des Bildungsgehaltes eines Gegenstandes in der Unterrichtsvorbereitung (WIGGER 2004, 270).

Für die neuere Zeit charakterisierte Blankertz drei neben- bzw. gegeneinander stehende Modelle: a) die bildungstheoretische Didaktik der Göttinger Schule, b) die informationstheoretische Didaktik der kybernetischen Pädagogik, c) die lerntheoretische (auch lehr- und unterrichtstheoretische) Didaktik der Berliner Schule (BÖHM 2000, 131). Blankertz selbst sieht diese aber nur „scheinbar miteinander konkurrieren“ (BLANKERTZ 1969, 7). Das vierte genannte Modell einer normativen Didaktik sieht er als überholt, wenn auch noch nicht verschwunden an und zählt es nicht als eigentliches Modell.

Zu diesen drei „Trends der neueren Diskussion“ sieht Böhm noch einen vierten in verschiedenen Neuansätzen für die Theorie der Didaktik. „Hier sind vor allem die kritisch-kommunikative Didaktik und die didaktischen Strukturgitter zu nennen“ (BÖHM 2000, 132).

Die *Curriculare Wende* nach 1970 durch den „Strukturplan für das Bildungswesen“ brachte eine Ablösung vom Lehrplanbegriff hin zum Curriculumbegriff und damit auch eine deutliche Abkehr vom Gedanken des Bildungskanons. Die Rede war nicht mehr vom Lehrplan, sondern vom Lernplan. (DÖRPINGHAUS, HELMER ET AL. 2004, 601). „Blankertz (BLANKERTZ 1969) verdeutlicht den entscheidenden Schritt der Abkehr: Der Gedanke, das kanonische Wissen einer Kultur planerisch-vollständig lehrend in der Schule im Unterricht abzubilden, ist getragen erstens von der Existenz eines solchen Kanons, zweitens, von der Lehrbarkeit des Wissens als didaktisierter Unterrichtsorganisation des Wissens. Mit dem Einbezug des Lernens als zentraler Unterrichtskategorie und der Brüchigkeit des abendländischen Wissenskanons verliert der Lehrplanbegriff seinen Boden. ... Dennoch bleibt am Ende die Frage, ob ein Begriff von Curriculum einen des Lehrplanes kompensiert oder ablöst. Im letzten Falle wäre nach den Verlusten einer solchen Ablösung zu fragen, was möglicherweise ein erneutes Nachdenken über die Bedeutung des Lehrplanes initiierte. (DÖRPINGHAUS, HELMER ET AL. 2004, 601f)

2.2.2 Inhaltliche Differenzierung heute

Gegenüber der heute häufigen Ansicht von Didaktik »als wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens« (HEURSEN 1989, 307) oder als »als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen« (KLAFKI ET AL. 1984, 118) vertritt Schulze eine provokante Position, denn er meint, „doch tatsächlich ist sie das nicht. Tatsächlich befaßt sie sich mit Unterricht und mit der Tätigkeit von Lehrern und Lehrerinnen in Päd-

⁵⁰ vgl. auch in etwas anderer Reihenfolge: (KLAFKI, ET AL. 1979, 55ff).

gogischen Institutionen, in Schulen und Hochschulen.“ (SCHULZE 1995, 49). Mit dieser Behauptung möchte Schulze auf eine Verlagerung des Forschungsinteresses aufmerksam machen, das er auszumachen glaubt. Er knüpft dabei zusammen mit H.Ch. Berg an Martin Wagenschein und Gottfried Hausmann an⁵¹. Er steht damit in eklatantem Widerspruch zu Klafki, der dreißig Jahre zuvor eine „deutliche Schwergewichtsverlagerung“ in den Hauptthemen der neuen Didaktik sich abzeichnen sah: „Von den Fragen des Wie - in der Fachterminologie gesprochen: von der *Methodik* als der Theorie der Erziehungs- und Unterrichtsformen und -wege verlagert sich das Hauptinteresse auf die Fragen des Was – m.[it] a.[nderen] W.[orten] der *Didaktik* als der Theorie der Bildungsinhalte und -werte; erst im Gefolge der Inhaltsfragen gewinnen dann auch die Methodenfragen wieder Bedeutung.“ (KLAFKI 1975, 25). Diese Schwergewichtsverlagerung schien ihm „ein begrüßenswerter Fortschritt zu sein“, da er von der Abhängigkeit der Methodik von der Didaktik in Erziehung und Bildung⁵² ausging und in der Reformpädagogik „dieses Abhängigkeitsverhältnis der Methodik von der Didaktik de facto oft ignoriert, ja geradezu auf den Kopf gestellt“ sah. Die seinerzeitige Diskussion war ihm ein „deutlicher Hinweis darauf, daß das Nachdenken über pädagogische Methoden, unbeschadet seiner großen Bedeutung, die Bildungsprobleme einer Zeit in ihrem Kern nicht zu lösen vermag, da diese Kernfragen inhaltlicher Art sind“ (KLAFKI 1975, 26).

⁵¹ Berg und Schulze fühlen sich besonders von der Methode Wagenscheins, die in der Odenwaldschule auf reformpädagogischem Boden gedieh, angesprochen und schätzen hier ausdrücklich das Exemplarische, das Genetische und das Sokratische seiner Methode. Durch diese Wagenscheinsche Vorgehensweise haben sie und diejenigen, die diesen Weg mit vollzogen, ihre Sichtweise auf den Unterricht verändert und nennen dies einen „anderen Blick“ bekommen (BERG ET AL. 1995, 12). Der Rückgriff auf Hausmanns „dramaturgische Didaktik“ erschien ihnen als eine wesentliche Ergänzung zu Wagenschein (BERG ET AL. 1995, 15). Hier wird versucht zu assoziieren, was Protz in einer gewissen Polarität sieht: Das Fehlen der „spezifisch unterrichtsrelevante(n) Fundamentalspannung zwischen Schüler und Lerngegenstand“ in Hausmanns Konzept (PROTZ 2004, 1068) und der „Inszenierung der Begegnung“ des Schülers mit dem Gegenstand bei Wagenschein.

⁵² Der oft geführte Disput um das Primat von Didaktik oder Methodik (vgl. KLAFKI 1975) ist für das Thema dieser Arbeit nicht weiter von Interesse und soll hier nicht näher betrachtet werden. Es soll hier aber nicht verschwiegen werden – vor allem im Hinblick darauf, dass diese Arbeit eine zur Didaktik ist -, dass wir das von Klafki so apodiktisch ausgesprochene Primat der Didaktik nicht undifferenziert übernehmen wollen. Das liegt u.a. daran, dass dann die Gefahr in der Vereinseitigung zugunsten der Unterrichtsinhalte, sowie der Übergewichtung des Stoffes besteht, obwohl gerade auch die kategoriale Bildung auf Exemplarität setzt. In der jüngeren Geschichte lässt sich auch noch beobachten, dass mit der curricularen Wende eine Verselbständigung der Methoden einher ging (Anwendung von Methodenvarianz um der Methodenvielfalt Willen), und man den Eindruck haben kann, dass die gegenseitige Bedingtheit von Methode und Zielbestimmung, bzw. Bildungsgegenstand vernachlässigt wurde. Die klare Trennung von Methodik und Didaktik im Sinne von Klafki ist nur für bestimmte Bewusstseinsprozesse eine notwendige. Der Streit um das Primat allerdings erscheint obsolet, da die Frage nach Dominanz, Vorrang oder Bedeutung des Einen oder des Anderen nicht sinnvoll auf solche Weise beantwortet werden kann, denn „Wird die Welt pädagogisch nicht sinnvoll dargestellt, hat auch die Pädagogik keinen Sinn. Zwar lassen sich hier Methodisches und Didaktisches, Methoden und Inhalte nicht eindeutig trennen“ (PASCHEN 2002, 44). Methodik und Didaktik durchdringen sich: „Die Vorstellung allerdings, es gäbe pädagogische Methoden der Motivation, der Kommunikation, des Lernen-Lehrens, des Denken-Lehrens, der erfolgreichen Kommunikation, die ohne inhaltlichen Sinn-Vermittlungen wirksam seien, und hierüber könnte eben dieselbe pädagogische Kompetenz befinden, muß die Sinnlosigkeit des Vermittelten verstärken. Pädagogisch sinnlos ist nicht eine Tätigkeit, weil sie vergeblich ist, sondern sie ist vergeblich, weil sie sinnlos ist.“ (PASCHEN 2002, 43). Ebenso bleibt eine Didaktik ohne sinnvolle Methodik blutleer, inhuman und gegebenenfalls sogar kontraproduktiv.

Eine ganz andere, kritische Sichtweise der Didaktik-Entwicklung liest sich in der zusammenfassenden Betrachtung, die Theodor Schulze und Christoph Berg in *Lehrkunst* geben: „Didaktik war lange Zeit systematisch ausgerichtet. Das heißt: sie war vor allem eine Theorie des Lehrplans. Sie beschäftigte sich mit der Frage, wie aus der Gesamtheit des Überlieferungsbedürftigen und Lernenswerten einer Gesellschaft oder auch eines bestimmten Teilbereichs der gesellschaftlichen Aufgaben eine legitimierte und damit verbindliche Auswahl getroffen werden kann und wie man diesen systematisch hergestellten Zusammenhang in einen planvollen und erfolgreichen Unterrichtsprozess umsetzt. Das galt mit unterschiedlichen Begründungen und Akzentsetzungen sowohl für die geisteswissenschaftliche Didaktik (Weniger 1952) wie auch für die kritische Auseinandersetzung mit dieser didaktischen Position in den sechziger Jahren (Blankertz 1969; Klafki (1970) und auch für die Theorien der Curriculumrevision (Robinson 1967 der Curriculumentwicklung (Frey u.a. 1975) und des didaktischen Strukturgitters (Blankertz 1973) der siebziger Jahre. Die so orientierte Didaktik bedient in erster Linie die Bedürfnisse der Bildungspolitik und Kultusverwaltung. Sie hat es mit Problemen der Ableitung, der Entscheidungsfindung und der Legitimierung zu tun und mit den Problemen der Stofffülle und ihrer Bewältigung. Neben dieser vertikalen Produktionslinie, die von »oben« nach »unten« verläuft, haben sich andere didaktische Produktionslinien entwickelt, die von »unten« kommen und sich horizontal ausbreiten ...“ (BERG ET AL. 1995, 423f) und wieder mehr das WIE in den Blick nehmen.

Berg hatte bereits im Vorwort seine kritische Position gegenüber so manchem didaktischen Konzept ostentativ und leicht polemisch zu erkennen gegeben: „Lange Zeit haben wir in der Allgemeinen Didaktik Unterricht vorwiegend wie ein Schachspiel betrachtet. Wir haben das Unterrichtsgeschehen vorgestellt und geplant als eine Folge von Zügen, die jeweils die Entscheidung für eine bestimmte Kombination von formalisierten Elementen erfordern - natürlich unter Berücksichtigung der gegebenen Situation und des angestrebten Ziels und unterstützt durch eine Reihe von Fragen, die sicherstellen, daß wir auch alles Notwendige bedenken. Oder wir haben das Unterrichtsgeschehen angesehen und analysiert als einen Wechsel von Interaktionsmustern unterschiedlicher Art, die sich aus Aktions- und Sozialformen zusammensetzten und durch eine bewußte Einstellung verändern lassen. Viele Einführungen in die Unterrichtsvorbereitung oder Compendien der Didaktik lesen sich wie Anleitungen zum Schachspielen für Anfänger. Da geht es um die prinzipielle Bedeutung und Verwendbarkeit bestimmter Strukturmomente des Unterrichts, um den Einsatz von Methoden und Medien - als handele es sich um Türme oder Bauern - um Eröffnungsphasen und Stundenabschlüsse, um die richtige Abfolge der Schritte, um strategische Überlegungen und taktische Züge, um die richtige Einschätzung des Partners und um das erfolgreiche Vorgehen zum Ziel. Eine Probelektion gilt als gelungen, wenn die Partie nach den gängigen Regeln gespielt wurde. Manche Didaktiker haben versucht, Flußdiagramme oder Algorithmen zu entwerfen oder Techniken zu ersinnen, wie man unfehlbar und rasch von A2 nach F7 kommt. Andere sehen das mehr großflächig - handlungstheoretisch oder kommunikativ. So sollte man sich zuerst und vor allem

auf den Spieler gegenüber, auf der anderen Seite des Feldes einstellen, verstehen, was er anstrebt und wie er sich ins Spiel bringt, um angemessen zu reagieren - Symmetrie vorausgesetzt. Und einige haben versucht, einen der Spielpartner - den Lehrer - durch ein Computerprogramm zu simulieren: Unterricht als Computer- Schach. Das Ziel ist immer Erreichen des Ziels, und die Inhalte sind eher beliebig. Und auch die Voraussetzungen bleiben allgemein und undeutlich. In der lerntheoretischen Didaktik bleibt unklar, was Lernen ist, in der bildungstheoretischen, was es mit der Bildung auf sich hat, und in der handlungstheoretischen, wozu man eigentlich handelt. Die Allgemeine Didaktik war und ist vorherrschend Formaldidaktik.“ (BERG ET AL. 1995, 11f).

Peterßen schildert fünf gegenwärtige Didaktische Tendenzen, die er als Hauptansätze neben zahlreichen Einzelansätzen sieht: 1. die *Bildungstheoretische Didaktik* der Nachkriegszeit, vertreten durch Klafki und der »kategorialen Bildung«, 2. die *Lerntheoretische Didaktik* die Anfang der sechziger Heimann strukturierte (Berliner Modell), 3. die *Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik*, die in den sechziger Jahren von Cube konzipiert wurde, 4. die *Lernzielorientierte Didaktik* z.B. von Mager und Meyer vertreten, sowie 5. die *Kommunikative Didaktik* als völliger Neuansatz von Schäfer/Schaller, der die kritische Wissenschaftsauffassung (Habermas) in die Didaktikdiskussion einbringt (PETERSEN 1991, 664ff). Er stellt fest, dass nach der »Curricularen Bewegung« (1967-1980), die die didaktische Theoriebildung durch zwei Ansätze (dem *qualifikatorischen/ situationsanalytischen* Ansatz von ROBINSON 1967 und dem mittelfristigen *Curriculumkonzept (Strukturgit-teransatz)* von BLANKERTZ 1971, 1973 auf das Lehrplanproblem konzentriert hat, seit Ende der siebziger Jahre die „didaktische Szene in Bewegung“ gekommen sei. Obwohl die bisherigen Positionen beibehalten werden, veränderten sich „die Beziehungen zwischen ihnen und ihr inneres Gefüge“ dadurch, dass die *Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik* aufgegeben und die *Lernzielorientierte Didaktik* überflüssig wurde (PETERSEN 1991, 669). Gleichzeitig einher gehe mit dieser „Konsolidierung“ durch die gegenseitige Anerkennung der verschiedenen Ansätze eine Angleichung durch einen „Paradigmenwechsel“ innerhalb der bildungstheoretischen und der lerntheoretischen Didaktik, so dass er im Jahre 1991 drei didaktische Grundtypen festhält: 1. die *kritisch-konstruktive Didaktik* (ehemals *bildungstheoretische D.*), 2. Das »Hamburger Modell« der *lerntheoretischen Didaktik* und 3. die *kritisch-kommunikative Didaktik*, die sich selbst nur als Ergänzung zu anderen Ansätzen verstehe (PETERSEN 1991, 671f).

Wigger kommt in seiner Betrachtung der Entwicklung der Didaktik zu dem Ergebnis, dass heute „durch die Vielfalt der Positionen und Ansätze ... die Lage unübersichtlich geworden“, „die Kontroversen um die »großen Modelle« der siebziger“ Jahre abgeebbt und es „um die Allgemeine Didaktik ruhig geworden“ sei. Es seien heute eigentlich zwei Grundtypen mit gewissen Differenzierungen und Ergänzungen gültig und „zu Modellen kanonisiert“ in der Lehrerausbildung anzutreffen: „die bildungstheoretische Didaktik W. Klafkis und die lerntheoretische Didaktik von P. Heimann und W. Schulz“ (WIGGER 2004, 276). In letzter Zeit sieht Wigger zum einen das Interesse sich verstärkt auf »didaktische Modelle« und »Unterrichtskonzepte« verlagern (WIGGER 2004, 276f). Zum anderen bemerkt er

nach der »unproduktiven Stille« in der wissenschaftlichen Diskussion wieder ein noch nicht bewertbares Aufflammen derselben (277f).

2.2.3 Phänomenologische Didaktik - ein weiteres didaktisches Modell?

Wie z.B. der Einspruch von Berg/Schulze zeigt, ist heute, trotz der seit den Studien von KLAFKI 1963a in den letzten Jahrzehnten weitgehend üblichen Ansicht: Didaktik handelt von dem WAS und Methodik von dem WIE, anscheinend weder die Frage, was Didaktik ist, letztgültig entschieden, noch besteht eine einheitliche Sicht, wie eine Didaktik sich generieren oder legitimieren sollte.

Um es vorweg zu nehmen: es soll hier aber nicht noch ein weiteres didaktisches Modell aufgestellt werden, sondern letztlich geht es hier um die Befragung und Überprüfung von etwas Vorhandenem und Bewährtem. Aber eigentlich muss man sich vorab fragen, ob es eine phänomenologische Didaktik überhaupt geben kann. Denn Didaktik ist im Wesentlichen Theorie und Systematik und versucht diese wiederum wissenschaftlich zu fundamentieren und abzusichern. Sie steht somit im ersten Moment in einem gewissen Widerspruch zur Phänomenologie, genauer genommen zur phänomenologischen Haltung⁵³. Diese beruht bekanntermaßen unter anderem auf der Prämisse der Vorwissenschaftlichkeit (s.u.), also einer theoriefreien Betrachtungsweise. Der Widerspruch beginnt aber sich aufzulösen, wenn man zur *Theoriebildung* übergeht, zu einer Formung einer Theorie, die die phänomenologische Haltung zu einer Art Ausgangspunkt nimmt und somit Produkt wird.

Wenn aber eine Didaktik aus phänomenologischer Haltung heraus in sich konsistent sein will, darf sie nicht zu einer Theoriebildung führen, die die vorurteilsfreie Sicht verunmöglicht oder auch nur behindert. Ob diese aber letztendlich ‚unphänomenologisch‘ verwendet wird und wirkt, ist dagegen ausschließlich Sache desjenigen, der mit ihr umgeht.

Ich folge hier Klafki in seiner Klarstellung des Verhältnisses von Methodik - als der Frage nach dem WIE – zur Didaktik - als der Frage nach dem WAS (s.a. KLAFKI 1963a, 26, KLAFKI 1975, 25)⁵⁴. Ohne damit einer derart scharfen, unüberschreitbaren Grenzziehung zwischen Methodik und Didaktik damit das Wort reden zu wollen⁵⁵, oder all die Interdependenzen auch zu anderen Wirkungsfeldern im Pädagogischen übersehen zu wollen, die

⁵³ Vielleicht ist das auch mit ein Grund warum es keine dezidierte phänomenologisch erarbeitete Didaktik gibt, die sich darauf berufend auch so nennt.

⁵⁴ Diese Sichtweise ist praktikabel und sinnvoll, solange sie nicht zu „Primat-Ansprüchen“ führt, nicht die korrelative Bedingtheit übersieht oder leugnet, dass beide sich durchdringen. Das schönste und hehrste Bildungsziel wird z.B. kein Interesse beim Schüler erzeugen können, wenn dieser solches nicht bei einem geachteten Menschen erfährt und an ihm erlebt, wie er damit umgeht, darauf zugeht oder es versucht dem Schüler verständlich zu machen. Umgekehrt bleibt auf Dauer jeder noch so ausgeklügelt und attraktiv dargebrachter Inhalt auf Dauer leer und wird uninteressant, wenn er nicht didaktisch fundierten Zielen genügt oder sonst wie geistlos ist.

⁵⁵ Auf die Schwierigkeiten des trennenden, intellektuellen Bewusstseins im Gegensatz zu einem holistischen Bewusstsein wird dem Rahmen der Methode Goethes noch zu kommen sein.

eine exakte Trennung eigentlich verbieten würden (wie z.B. in der Frage des Zusammenhangs von der Wirksamkeit von der Unterrichtsmethode und der Lehrerpersönlichkeit, oder auch in der Frage der Methodik als didaktisches Mittel u.a), sei hier dennoch dieser Sicht gefolgt.

Aber sie soll hier ergänzt werden durch das WANN, ohne welches das WAS an Kraft und Bedeutung verliert, da es ebenso ein »Zu-Früh« gibt wie ein »Zu-Spät«, was nicht nur älteres Erfahrungswissen behauptet, sondern mittlerweile auch neurophysiologisch-pädagogische Forschungen (vgl. SINGER 1999, 267ff, BECK 2003) belegt zu werden scheint. Deshalb darf meines Erachtens das Wann heute auf keinen Fall mehr in einem didaktischen Konzept fehlen. Es muss die altersbezogene Komponente, die Frage nach dem Entwicklungsstand einer Alterstufe in die didaktischen Überlegungen mit einbezogen werden. Dies fordert bei genauer Betrachtung aber dann nicht nur die Frage nach der Leiblichkeit heraus, sondern auch die weiterreichende Frage nach dem ICH und dessen Wirksamkeit in der Entwicklung und damit die konkrete Frage nach einer wirklichkeitsgemäßen Anschauung des Menschenwesens. Hier muss man aber fragen, ob ein solches phänomenologisch zu erlangen ist. Dieses wird später zu untersuchen sein (s.a. Kap. 4.3ff).

Es bedarf also meines Erachtens einer phänomenologischen, altersbezogenen Ausarbeitung didaktischer Grundgedanken bzw. auch die altersbezogene Ausarbeitung phänomenologisch untersuchter didaktischer Möglichkeiten und damit auch – sozusagen als Spezialfall dessen - die Überprüfung, ob, wann (altersbezogen) und wie die phänomenologische Methode als Unterrichtsmethode ein mögliches didaktisches (nicht bloß ein methodisches!) Mittel ist.

Mit dieser Ergänzung sei für diese Arbeit aber der Rahmen gesteckt, auch wenn man gerne das WIE noch mit dem WER ergänzen würde, da es nicht gleichgültig ist, ob ein Lernprogramm im Computer oder im Fernsehen oder eben ein Lehrer unterrichtet. Es wäre gewiss auch interessant und passend die Betrachtung der Unterrichtsmethode altersbezogen (mit) zu betrachten, was aber unterlassen werden muss. Ebenso muss verzichtet werden auf all die anderen Verbindungen die noch zu ziehen wären und die in Verbindung stehen mit Fragewörtern wie z. B. WOMIT, WIESO, WOZU um nur einige wenige zu nennen. Dies würde u.a. zu dem Bildungsbegriff führen, dessen interessante, reichhaltige und kontroverse Diskussion z.B. um seine teleologischen Aspekte, aber auch hinsichtlich der Aktivitäts- und Passivitätsverhältnisse hier nicht nachvollzogen werden soll, da eine verkürzte Darstellung der Relevanz dieses Themas nicht gerecht werden könnte, für „das es in angemessener Weise nur problematische Antworten, nicht aber eine überhistorisch-allgemeinverbindliche oder innerhistorisch-relativistische Antwort gibt und geben kann“ (BENNER ET AL. 2004, 174).

Hier in dieser Arbeit soll also unter Didaktik nur die Frage nach der Auswahl der Inhalte, der Kriterien dafür im Bildungsgang der Heranwachsenden, erweitert durch die Frage

nach dem zur altersgemäßen Entwicklung passenden Zeitpunkt und den dazugehörigen Kriterien innerhalb dieses Bildungsgangs gestellt werden⁵⁶.

Es soll sich in dieser Arbeit also nicht um eine neue Didaktik oder um den Versuch handeln, noch ein didaktisches Modell aufzustellen, sondern es soll überprüft werden, ob in der später untersuchten Didaktik das, was oben als Mangel beschrieben wurde, eingelöst wird. Dies soll dann nach der Kenntnis der Goetheschen (phänomenologischen) Erkenntnisart exemplarisch an der Musikdidaktik versucht werden.

Ob das oben Geforderte bereits in diesem Maße von der »Phänomenologischen Pädagogik« geleistet wird, wird im nächsten Kapitel zu untersuchen sein.

2.3 Phänomenologische Pädagogik

Im Jahre 1975 wagte Groothoff die Behauptung, die Danner 1979 nochmals wiederholte (DANNER 1979, 133), dass „es ein verhängnisvoller Irrtum [wäre] zu meinen, es könnte eine »phänomenologische Pädagogik« geben. (GROOTHOFF 1975, 213). Dagegen bemühte sich LOCH 1983 aufzuzeigen und zu begründen, dass diese Behauptung ihrerseits ein Irrtum sei, indem er u.a. „sieben Varianten des phänomenologischen Paradigmas in pädagogischer Hinsicht“ aufzeigte.

Die prinzipielle Möglichkeit der Phänomenologie in den Regionalontologien wirksam zu werden, legt aber andererseits den Schluss nahe, dass sie auf dem Gebiete der Pädagogik in der Lage wäre, eine Didaktik zu generieren. Dies ist aber in der Erziehungswissenschaft bislang noch nicht geschehen. Ganz im Gegenteil scheint das noch in weiter Ferne, denn „die Phänomenologie und phänomenologische Pädagogik haben keine einheitliche wissenschaftstheoretische Begründung“ (BÖHM 2000, 417). Andererseits schränkte KLAFKI 1963b die Gültigkeit der akademische Phänomenologie ein auf nur die Phänomene, deren Sinn und Erscheinung untrennbar verbunden sind (z. B. auf ästhetische Erscheinungen). Folgte man diesem Gedanken, würde das eine »phänomenologische Didaktik« sinnlos werden lassen, es sei denn, man fasst Didaktik als Teil eines künstlerischen Prozesses auf, so wie es in der Pädagogik vor der *erziehungswissenschaftlichen* Fokusverschiebung noch der Fall war, wo man durchaus auch von »Erziehungskunst« redete. Oder es wäre zu zeigen, dass Sinn und Erscheinung auch in der Natur verbunden sind.

Eine explizit phänomenologisch ausgearbeitete Didaktik aber wurde bisher in der Literatur nicht beschrieben, auch nicht von LIPPITZ ET AL. 1984, wo er nur angesichts von Ent-

⁵⁶ Dieser Ansatz führt dann auch zu dem Gedanken, dass für die Umsetzung in der Schule möglichst altershomogene (bzw. entwicklungs homogene) Lerngruppen anzustreben sind, was wiederum weitere Konsequenzen nach sich zieht (Versetzungen, Verzicht auf Notendruck), wie es auch in der untersuchten Pädagogik gehandhabt werden soll. Und daran schließt sich ebenso an, dass Klafki nicht nur auch darin zugestimmt werden kann, dass der hier vertretene Didaktikbegriff nicht nach Schularten unterscheidet, sondern auch, dass diese Gedanken „als Beiträge zur Klärung allgemeiner, d. h. hier: für *alle* Schularten gültiger Probleme gemeint“ sind (KLAFKI 1963a, 7; KLAFKI 1975, 6).

fremdungserscheinungen die Aktualität phänomenologischen Fragens in den Brennpunkt hebt und von verschiedenen Autoren einige unterschiedliche lebensweltliche Voraussetzungen aus ihrer selbstverständlichen Vertrautheit herausgenommen und thematisiert werden. Ebenso wenig wurde dies von KIEL 1966 geleistet, obwohl er in seinem Beitrag "Einfluß der Phänomenologie auf die Bildungstheorie und Didaktik" (KIEL 1966, 525ff) dieses doch als Thema für seinen Beitrag formuliert und damit doch als seine Aufgabe andeutet. Jedenfalls konstatiert Lippitz, dass der Einbezug phänomenologischen Denkens in die explizit didaktische Diskussion nur sehr begrenzt geschehen ist (vgl. LIPPITZ ET AL. 1984, 8), obwohl der Einzug des phänomenologischen Denkens in die Pädagogik schon relativ früh begann (vgl. FISCHER 1966, 83-99; LOCHNER 1967; (REYER 1920/21, 97-114).

Wie bereits weiter oben erwähnt, bedeutet dies jedoch nicht, dass nicht innerhalb der Pädagogik und Erziehungswissenschaft sehr wohl die akademische Phänomenologie zunehmend rezipiert wurde. Nach Lippitz hat die Pädagogik ja „traditionell(...), »glücklicherweise« immer noch (eine) starke Abhängigkeit ... von der Philosophie“ (LIPPITZ 1987, 103). So ist weder die Rezeption der Phänomenologie in der Pädagogik keineswegs überraschend, noch die Tatsache, dass sich diejenigen pädagogischen Bestrebungen, die sich von der Phänomenologie haben anregen lassen, die phänomenologisch arbeiten, oder sich als phänomenologische Pädagogik bezeichnen, in der Hauptsache auf die Husserlsche Phänomenologie bzw. auf einen derjenigen Philosophen, die sich selbst in einer gewissen Nachfolge Husserls sehen, wie z.B. besonders Maurice Merleau-Ponty oder Bernhard Waldenfels beziehen. Eine Sonderstellung nimmt hier gewiss die Lehrkunst-Bewegung ein, die sich nicht explizit auf die Phänomenologie und schon gar nicht auf die Husserlsche bezieht, aber in den weitem Umkreis phänomenologisch arbeitender Pädagogiken zu zählen ist.

Dennoch verging eine geraume Zeit, bis die Phänomenologie ihren Einfluss auf die anderen Geisteswissenschaften als »Regionalontologien« - und damit auch auf die Pädagogik - auszuüben begann. Röhrs sieht einen der Gründe dafür in „der Weiterentwicklung der Husserlschen Position zur transzendentalen Phänomenologie ..., die als »Wesenswissenschaft« und »erste Philosophie« den Anspruch erhebt, durch die Aufhebung der Welthaftigkeit die »transzendente Motivation« der Welt sichtbar werden zu lassen. Gegen diese Wendung, die allgemein als Abfall und nicht als Fortführung angesehen wird, richtet sich die Kritik im Rahmen der jungen phänomenologischen Schule“ (RÖHRS 1968, 69). Meyer-Drawe sieht neben vielen anderen möglichen Gründen für die „auffällige »phänomenologische Abstinenz« innerhalb pädagogischen Denkens ... eine Ursache ... darin ..., daß die gesamte phänomenologische Tradition durch Einbrüche des Nationalsozialismus ins Stocken geriet“ und beklagt, dass „eine explizite Auseinandersetzung mit Aporien phänomenologischen Denkens innerhalb erziehungswissenschaftlichen Forschens ... bis auf die »Rehabilitierung lebensweltlicher Erfahrung« im Hinblick auf pädagogische Theoriebildung durch Lippitz (vgl. LIPPITZ 1980) nahezu vollständig aus(blieb)“ (MEYER-DRAWE 2001, 35). Jedenfalls stellt Loch noch 1983 fest, dass es nur wenige,

meist methodentheoretisch ausgerichtete Arbeiten zur phänomenologischen Pädagogik gibt, die meist auch noch in theoretischer und praktischer Hinsicht unbefriedigend blieben. So gehörte zu dieser Zeit der „Ausdruck »phänomenologische Pädagogik« ... nicht zu den etablierten Termini in der erziehungswissenschaftlichen Nomenklatur“ (LOCH 1983, 168 und 155).

Lippitz sieht „nach dem 2. Weltkrieg, im Zuge der anthropologischen Wende nicht nur in der Deutschen Erziehungswissenschaft, sondern auch in den Niederlanden und den USA“ ... zwei Hauptrichtungen (entstehen): Die eine orientierte sich an Heidegger und gründete sich auf nichtsubjektive Werte und Haltungen menschlichen in-der-Welt-Seins. Die zweite rezipierte kritisch humanwissenschaftliche Forschungen u. a. mit dem Ziel, über Strukturen der Entwicklung des Kindes mit Bezug auf Lernen, Erfahrung und andere Modi solchen Seins aufzuklären“ (LIPPITZ 1996; vgl. a. LIPPITZ 1999).

Nachdem am Anfang des Jahrhunderts in der Pädagogik die Phänomenologie nur als Methode (»deskriptive Pädagogik«) interpretiert wurde, trat bei den späteren phänomenologischen Pädagogen zunehmend die Frage in den Vordergrund, ob Phänomenologie nur eine Forschungsmethode sei oder eben noch mehr. Röhrs z.B. sieht zwar in der Phänomenologie eine praktikable, gute Methode, die das "Wiederansschließen an das Schauen im ursprünglichen Sinne" ermöglicht. „Dieses Schauen als sachliche Grundlegung der Theorie ist vorbehaltlos auf die Freilegung des Seienden in seinen wesenhaften Bezügen gerichtet. Das eigentliche Ziel ist eine schauende Hinwendung zu den Gegenständen in objektiver Grundhaltung, d. h. bei völliger Ausschaltung der eigenen Wunsch- und Gefühlsregungen, ja möglichst sogar der wissenschaftlichen Vorgeschichte, die Einordnung, Vergleich und Abschätzung nahelegt und dadurch die unmittelbare Zuwendung erschwert“ (RÖHRS 1968, 67)⁵⁷. Dagegen stellt Meyer-Drawe kritisierend fest, dass „unter Phänomenologie ...häufig nur ein Verfahren verstanden (wird), das im Vorfeld wissenschaftlicher Analyse Erlebnisse zusammenträgt und möglichst getreue Beschreibungen der Erfahrungsfelder garantiert (Mollenhauer)“ und bemängelt weiter: „Eine explizite Auseinandersetzung mit Aporien phänomenologischen Denkens innerhalb erziehungswissenschaftlichen Forschens blieb bis auf die »Rehabilitierung lebensweltlicher Erfahrung« im Hinblick auf pädagogische Theoriebildung durch Lippitz (vgl. LIPPITZ 1980) nahezu vollständig aus (MEYER-DRAWE 2001, 35). Auch Lippitz wendet sich dezidiert dagegen, Phänomenologie nur als Methode zu interpretieren (vgl. LIPPITZ 1987), wie es in den Auseinandersetzungen der früheren Arbeiten der Fall war. Dort führte nämlich die Adaption von phänomenologischem Gedankengut in der Erziehungswissenschaft nicht zur

⁵⁷ Obwohl Röhrs zu Bedenken gibt: „Dennoch ist auf Grund der menschlichen Konstitution das Denken und Vergleichen ein so unmittelbarer Teil des Schauens, daß eine saubere und endgültige Trennung sehr schwer fällt und eine Fülle neuer Fragen aufwirft, wie etwa diejenige, ob nicht Schauen und Deuten sich gegenseitig ergänzen und daher ein Ganzes bilden. Als eine erste Sicherstellung der Ist-Struktur des Gegenständlichen gewährt die phänomenologische Methode aber einen gangbaren Weg, der durch die Kenntnis der Erscheinungsformen ein tieferes Verständnis des Gegenständlichen nach sich zieht. Bei aller Verwandtschaft zwischen der Phänomenologie und dem Verstehen zeigen sich hier wesentliche Unterschiede. Das Verstehen bleibt trotz der inneren Strukturierung immer der Akt einer geprägten Individualität, die erst auf Grund ihres reichen Erfahrungswissens zu verstehen in der Lage ist“ (RÖHRS 1968, 67).

Konzeption einer ausgearbeiteten Didaktik der Unterrichtsfächer, sondern bestand vorwiegend in der Übernahme der Methode, die „im wahrsten Sinne des Wortes *ohne weiteres* übernommen wurde, d.h. ohne explizite philosophische oder wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit dem ehrgeizigen Programm Husserls“, wie LIPPITZ 1987, (105f) konstatiert. So zeigte sich die eher empirisch orientierte »deskriptive Pädagogik« als „»phänomenologische Erfahrungswissenschaft«, der es auf eine möglichst präzise Beschreibung pädagogischer Sachverhalte ankommt“ (RITTELMAYER 1998, 12; vgl. a. LIPPITZ 1987, 106).

Die oben erwähnte Klage Lippitz' bezüglich der Rezeption der Phänomenologie lediglich als Methode richtete sich allerdings nicht auf das Vermissen einer Genese phänomenologischer Didaktik (wie man ohne den textlichen Kontext des Zitats denken mag), sondern, wie er etwas später ausführt, auf das lange Fehlen der Entwicklung eines „phänomenologischen Begriff(s) pädagogischer Wirklichkeit“ (LIPPITZ 1987, 107), die entsprechend seiner Beobachtung erst nach dem zweiten Weltkrieg anfängt.

„Nachdem sie (die Phänomenologie, H.K.) in den zwanziger bzw., dreißiger Jahren und dann wiederum in den fünfziger Jahren in der Pädagogik Bedeutung erlangte, wird sie mit anderen Akzentsetzungen hier seit Anfang der achtziger Jahre erneut diskutiert. Diese Diskussion hat deutliche Bezüge zur so genannten Alltagswende der Erziehungswissenschaft.“ (RITTELMAYER 1998, 13). Dieses „dritte Hauptstadium ist charakterisiert dadurch, daß verstärkt gesellschaftskritisch und sozialwissenschaftlich in der Erziehungswissenschaft geforscht wurde. In den Blickpunkt phänomenologisch-pädagogischer Theoriebildung geriet die Tradition der französischen Phänomenologie mit ihren zentralen Themen der Leiblichkeit, Sprachlichkeit, Sozialität, Geschichtlichkeit und Humanität. Man untersucht seitdem hauptsächlich genetische Strukturen menschlicher Erfahrung in allen ihren rationalen und vorrationalen Dimensionen, so wie sie von Kindern und Heranwachsenden konkret gelebt werden (Lebensweltforschung). Diese Forschungen sind inzwischen in fast allen Forschungs- und Arbeitsgebieten erziehungswissenschaftlicher Forschung rezipiert worden“ (LIPPITZ 1996).

Etliche phänomenologisch orientierte Pädagogen nahmen im Laufe des zweiten Jahrhunderthälfte zunehmend auch hermeneutische Positionen ein oder hinzu (vgl. z.B. LIPPITZ 1984 und DANNER 1984a, oder auch KIEL 1966) oder verbanden einen vordem hermeneutischen Ansatz ihrerseits mit dem phänomenologischen wie z. B. Ehrenfort in der Musikpädagogik.

Sehr bedeutsam wurde aber in jüngster Zeit vor allem der Begriff der »Alltagswelt« bzw. der »Lebenswelt«. Damit entwickelte sich „eine an der Problematik der »Lebenswelt« ausgerichtete phänomenologische Pädagogik, die pädagogische Phänomene in ihrer Fundierung durch die vor jeder reflexiven Einstellung erfolgenden leiblichen, sozialen und geschichtlichen Vollzüge menschlichen Handelns untersucht, z.B. das Lernen“ (BÖHM 2000, 417). Mit der Forderung, dass "Pädagogik ... dort ansetzen (muß), wo das Kind lebt und erlebt, wie es also noch vor allem pädagogischen, psychologischen, soziologischen normativen Zugriff wirklich ist“ (DANNER 1984b, 186), lässt sich die »Alltagswende«

der jüngeren Zeit beschreiben. Dazu fragt aber RITTELMAYER 1998 (24) kritisch: „Die »Alltagswende« der Phänomenologie scheint zwar das ursprüngliche phänomenologische Programm, »Subjektives« nicht dem »Objektiven« aufzuopfern, konkreter und nachdrücklicher aufzugreifen – aber gerät sie dabei nicht in die Gefahr, nun das »Objektive« dem »Subjektiven« aufzuopfern?“ Er, der ja „weder in der philosophischen noch in der pädagogischen Phänomenologie eine einheitliche ‚Schule‘ erkennen“ kann (RITTELMAYER 1998, 9) kommt zu dem Ergebnis, dass die Phänomenologie in der Pädagogik „zwischen den Polen der mehr empirisch-deskriptiven (alltagsweltlichen) und der mehr philosophisch-wissenschaftstheoretischen Pädagogik“ (RITTELMAYER 1998, 11ff) eine Vielzahl an Spielarten herausgebildet hat. Allerdings beklagte u.a. Lippitz schon vor geraumer Zeit (LIPPITZ 1987, 105f), dass die Phänomenologie in der Erziehungswissenschaft bisher meist nur als Methode gesehen wurde und lange nicht zur Theoriebildung herangezogen wurde und eben noch keinen „systembildenden Effekt“ (LIPPITZ 1987, 106) entfaltet oder gar eine spezielle Didaktik heranzubildete.

Wie nun zu sehen ist, wird von der phänomenologischen Pädagogik das oben von einer Didaktik Erwartete erst gar nicht angestrebt und daher auch nicht verwirklicht. Selbst wenn sie das Blickfeld über die Lebenswelt oder auch über den Leibaspekt hinaus weiten würde, wäre damit noch nicht die oben genannte Erwartung erfüllt. Ein konkreter Bezug von didaktisch-inhaltlichen Vorgaben auf die entwicklungsbedingten Voraussetzungen wäre damit auch noch nicht erzielt.

Neben dieser Entwicklung der an Husserls Phänomenologie orientierten Pädagogik, gibt es aber eine andere pädagogische Richtung, die sich als eine phänomenologisch generierte und arbeitende Pädagogik verstehen lässt, die sich dabei aber nicht auf diese Husserlsche Tradition stützt, sondern auf eine Phänomenologie goetheanistischer Ausprägung. Das deutet auch bereits Rittelmeyer in dem oben genannten Beitrag an. Ob der Goetheanismus mit Recht als Phänomenologie betrachtet werden und ob die sich darauf beziehende Pädagogik als eine phänomenologische betrachtet werden kann, dies wird später zu untersuchen sein.

2.3.1 Phänomenologische Pädagogen

Der Literatur nach hat A. Fischer (1880-1937) als erster 1913⁵⁸ die Phänomenologie in der Pädagogik aufgegriffen. Dies wurde bei ihm zur »deskriptiven Pädagogik«⁵⁹, die zu

⁵⁸ bei LOCH 1983 (164) wird Fischers Beitrag auf 1913 datiert. LOCH 1989, (1207) nennt allerdings 1914; dabei aber in Übereinstimmung mit z.B. GROOTHOFF 1975 (217) und LIPPITZ ET AL. 1993 (40). Damit darf wohl 1914 als das richtige Datum angenommen werden. In dem Sammelband *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft von Oppolzer (Hrsg.)* ist der Beitrag von FISCHER 1966 aufgenommen, seine Übernahme aus der Quelle Kreitmair: *Aloys Fischer: Leben und Werk* 1950 angegeben, aber leider nicht ob das ursprüngliche Datum 1913 oder 1914 war.

⁵⁹ RITTELMAYER 1998 (12) bezeichnet die eher empirisch orientierte »deskriptive Pädagogik« auch als eine »phänomenologische Erfahrungswissenschaft«, der es auf eine möglichst präzise Be-

den mehr methodologisch orientierten Arbeiten zu zählen ist, wie auch die Arbeiten von R. Lochner (1895-1978; 1963, 1967), der zwar keinen Bezug auf Pfänder oder Husserl nimmt, sich aber ausdrücklich auf Brentano (LOCH 1983, 164) beruft. Ähnlich war der phänomenologische Einfluss auf die Arbeiten von W. Reyer und zeigte sich in Ansätzen bei J. Derbolav, F. Kanning, E. Lichtenstein, W. Loch (mit einem Vermittlungsversuch von Phänomenologie und Psychoanalyse) und F.W.J. Scheuerl (vgl. BÖHM 2000, 417). RITTELMEYER 1998 (12) zählt hierzu auch noch den mehr mit therapeutischer Fragestellung arbeitenden W. BLANKENBURG 1975 und erwähnt neben H. RÖHRS 1968 (72) noch F.E. O. Schulze.

Laut BÖHM 2000 (417) können danach u.a. drei Strömungen unterschieden werden:

1. das an Heideggers Daseinsontologie ausgerichtete, jeweils modifizierte daseinsanalytische Verständnis von Phänomenologie und phänomenologischer Pädagogik bei Th. Ballauff (1911-1995) „mit seiner Maxime »Alles als es selbst zu betrachten« und mitmenschlich zu handeln“ (vgl. MEYER-DRAWE 2001, 68f), E. Fink (*?) und K. Schaller (*1925), der von einer Pädagogik der Entsprechung zu einer »kommunikativen Pädagogik« bzw. einer Pädagogik der Kommunikation weiter schreitet (MEYER-DRAWE 2001, 21ff).
2. die lebens-, existenzphilosophisch und pädagogisch-anthropologische Konzeption einer phänomenologischen Pädagogik bei O. Fr. Bollnow (1903-1991) - bei ihm verbunden mit der hermeneutischen Methode (vgl. KIEL 1966,531) - und M. J. Langeveld (1905-1989) (BÖHM 2000, 417). Langeveld als zentrale Figur mit einer weiterreichenden Wirkung über den engeren Kreis der so genannten Utrechter Schule hinaus, der ein Vertreter einer expliziten humanwissenschaftlich (psychologisch, anthropologisch) ausgerichteten phänomenologischen Richtung war (vgl. MEYER-DRAWE 2001, 54). Seine Wirkung erstreckt sich bis in die dritte Phase hinein (z.B. LANGEVELD 1987)
3. eine sozialpädagogisch orientierte Richtung (Alltagswende) in Anknüpfung an den amerikanischen Pragmatismus (J. Dewey) und die Ethnomethodologie [ohne Nennungen bei Böhm, HK] (vgl. BÖHM 2000, 417).

Noch von anderen Autoren, aber nicht von Böhm erwähnt und dort den genannten Strömungen zugeordnet, wären noch zu nennen: P. Petersen (1884-1952), den Schöpfer der Jena-Plan-Schule (erstaunlicherweise von RÖHRS 1968, (73f) angeführt, was wohl als Fehleinschätzung angesehen werden muss), weiter F. Copei (1902-1945) (vgl. MEYER-DRAWE 1984 und laut LIPPITZ 1987 (107) auch Th. Litt (1880-1962), der eher als Dialektiker bekannt ist. Er stand zuerst der Phänomenologie nahe, blieb aber gegenüber der reinen Wesensschau reserviert. Außerdem ist da noch W. Sünkels (*1934) »Phänomenologie des Unterrichts« zu verzeichnen, die aber „ebenfalls nicht fragt, »wie man unterrichten soll«, sondern fragt, »was Unterricht ist« und aus einem »streng theoretischen Inte-

schreibung pädagogischer Sachverhalte ankommt.

resse an der Erkenntnis selbst« den »Grundriß der theoretischen Didaktik« begrifflich entwickelt“ (WIGGER 2004, 278).

Von den in dieser Arbeit schon häufiger zu Wort gekommenen Pädagogen sind hier nochmals anzuführen: W. Lippitz (*1945), der maßgeblich an dem dritten Hauptstadium der Phänomenologie-Rezeption (vgl. Kap. 2.1.3) in der Pädagogik beteiligt war. Er nahm mit seiner Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung einen Lebenswelt - bezogenen Standpunkt ein (LIPPITZ 1980) und trat für eine Rezeption der Phänomenologie als Grundhaltung ein und wollte die Anwendung der Phänomenologie lediglich als Methode überwunden wissen (vgl. LIPPITZ 1987).

Des weiteren K. Meyer-Drawe (*1946) mit ihrem Versuch einer Genealogie von Sozialität im Kindesalter in Beziehung zum anderen, aber auch zur Leiblichkeit, aber auch H. Danner.

Am Ende soll noch Ch. Rittelmeyer Erwähnung finden, der wohl nicht zum engern Kreis der (Husserlsch-, bzw. philosophisch-) phänomenologischen Pädagogen zu zählen ist, aber als erster (1989) und bisher als einziger aufmerksam gemacht hat auf eine Alternativform der phänomenologischen Arbeitsweise und eben diese so genannte goetheanistische Phänomenologie zur Integration in das Konzept vorschlägt. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die Vertreter der »Lehrkunst« - Bewegung, die sich aber wie bereits gesagt selbst nicht zu den phänomenologischen Pädagogen zählen, in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts Arbeitskontakte zu goetheanistisch orientierten Pädagogen aufgenommen haben (vgl. GUTTENHÖFER 1995 und SCHIRMER 2000).

2.4 Phänomenologie in der allgemeinen Musikpädagogik

2.4.1 Entwicklungslinien der neueren allgemeinen Musikdidaktik

Die Musikpädagogik, die seit den »artes liberales« der Antike und des Mittelalters zu den fundamentalen und ältesten Bildungsbereichen zählt, ist seit dem Ende des zwanzigsten Jahrhunderts erschüttert und in Deutschland in einem nahezu permanenten Umbruch begriffen. War die Schulmusik früher noch im Dienste der kultischen Musik und bis 1900 hauptsächlich eine Schulung im Singen, so erfuhr sie einen ersten vitalen Aufbruch mit dem Aufkommen der Jugendbewegung und des »Wandervogels«, sowie der aus ihr hervorgehenden Jugendmusikbewegung mit den Sing- und Spielkreisen. Gleichzeitig aber interessierten sich am Anfang des 20. Jahrhunderts auch Komponisten der damaligen musikalisch-künstlerischen Avantgarde für die musikalische Jugend- und Volksbildung (z.B. Carl Orff, Igor Strawinsky, Paul Hindemith, Bela Bartok u.a.).

Mit der so genannten Kestenberg-Reform in der Mitte der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts fand eine erste weitgreifende Änderung der didaktischen Orientierung statt, weg von der vorwiegend musischen Betätigung als Hauptgegenstand des Schulunterrichts in Richtung des kognitiven »Musik-Verstehens«, bei gleichzeitiger Akademisierung

der Musiklehrerausbildung (vgl. GRUHN 1993). Nach der Exploitation und Korruption der Singebewegung durch die NSDAP (vgl. auch GÜNTHER 1986, 93ff) und der damit einhergehenden inhaltlichen Einschränkung schloss die Musikpädagogik nach dem zweiten Weltkrieg vorerst an die musische Erziehung der »Singebewegung« und »Jugendmusikbewegung« der ersten Jahrhunderthälfte sowie die Bildungsinhalte nach der Kestenbergreform an und griff das Prinzip des Musischen wieder auf.

Dieses musische Prinzip kam mit der zunehmenden gesamtgesellschaftlichen Kritik in den sechziger Jahren in Verruf. Die Kritik richtete sich unter anderem gegen das zum Teil von den Nazis zuvor vereinnahmte Liedgut und traf sich andererseits mit dem Protestpotential einer neuen »Jugendbewegung«, die sich mit der neuen, medial vermittelten Protestmusik, meist angloamerikanischen Ursprungs, identifizierte. „Musik in der Schule und Musik im Leben hatten begonnen, zwei prinzipiell verschiedene Sphären zu repräsentieren“ (GRUHN 1993, 283f). Man äußerte Zweifel an dem Wert der bisherigen Bildungsinhalte und –mittel. Dies führte im Weiteren zu einer Erschütterung und Verunsicherung der Musikdidaktik. Parallel dazu hatte sich die artifizielle und zunehmend intellektuell wirkende »Neue Musik« der damaligen Gegenwart weiterhin und immer weiter von dem unmittelbar die Menschen Ansprechenden entfernt und es wurde immer schwerer, diese dem allgemeinen Publikum und den Schülern verständlich zu machen. In den Schulen setzte ein Tongeräteboom ein. Alle drei Entwicklungen stellten neue Fragen an den Musikunterricht. „Hier musste gerade der Musikunterricht,..., zeitgemäße Antworten finden. Der Zwang zur Veränderung wurde nahezu schmerzhaft“ (GIESELER 1986a, 221). Die Musikdidaktik dieser Zeit drängte nach DERBOLAV 1967 (15) zu einer Verständigung mit dem Systembewusstsein der Erziehungswissenschaft, wofür er die Zeit auch reif hielt. Ab Mitte der sechziger Jahre setzte eine Bemühung ein, die den Musikunterricht zu einer »Orientierung am Kunstwerk« bringen sollte (vgl. GIESELER 1986b). Theodor Wilhelm z.B. setzte am geisteswissenschaftlichen Verstehensbegriff der Hermeneutik Diltheys an, lehnte ihn aber ebenso wie die Hermeneutik Arnold Scherings und Hermann Kretschmars letztlich ab und versuchte zu rationaleren Interpretationsmöglichkeiten und einem Verständnis des Musikunterrichts unter dem »Kunstaspekt« vorzustoßen. Er knüpfte damit an dem an, was Mitte der zwanziger Jahre mit der Kestenbergreform begann. Diesen Ansatz griff ALT 1968 in *Didaktik der Musik* auf. Alts Didaktik ist unter anderem auch „als ein Versuch der »Vernüchterung der Musikpädagogik« zu werten“ (GRUHN 1993, 298). Ging es insgesamt eigentlich in der jüngeren Vergangenheit vorwiegend um das Ziel, das Verständnis für Musik zu wecken, zu fördern und zu bilden, so entzog sich dieses Bestreben mit der »Verwissenschaftlichung«, durch die damit verbundene »Intellektualisierung« eines doch immerhin stark erlebnisverbundenen ‚Gegenstands‘, seinen Boden in einer Zeit, in der die sogenannte „U-Musik“ und die „E-Musik“ immer weiter auseinander drifteten. Man hatte vielerorts den Eindruck, dass man die Schüler mit dem bisherigen Konzept der musischen Bildung nicht mehr erreiche (GRUHN 1993, 206) und öffnete sich dem „U-Musik“- Bereich. Damit stellte sich andererseits erneut die vehemen-

te Frage nach der Qualität der Unterrichtsgegenstände und der Rechtfertigung dieser Ausrichtung im Hinblick auf den Kunstanspruch des gewählten Unterrichtsmaterials.

In den siebziger Jahren erstarkte die kritisch-rationale Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk. Sie wurde zwar bereits 1952-54 von Th. W. Adorno auf den Jahrestagungen des *Instituts für Neue Musik und Musikerziehung* Darmstadt mit seiner Kritik an der »Singebewegung« und »Jugendbewegung« angeregt (vgl. GRUHN 1993, 288ff), kam dann aber in der Musikpädagogik erst richtig zum Tragen mit der so genannten Curriculum-Reform (Curriculum-Revision), nach Saul B. Robinsohns Buch *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (vgl. GIESELER 1986a). Es traten das praktische Singen und Musizieren „vollständig in den Hintergrund zugunsten (falsch oder einseitig verstandener) »wissenschaftlicher« Analyse, die im Extrem nur auf einer statistischen Feststellung von Merkmalen des Notentextes (Augenanalyse) beruhte“ (GRUHN 1993, 310). Außerdem wurde der Auftrag des Musikunterrichts durch neue, auch außermusikalische Lernzielbestimmungen erweitert (vgl. GRUHN 1993, 311). BÄBLER 2001 (99) sieht ab dem Ende der sechziger Jahre einen „ziemlich intensiven Wandel der musikpädagogischen Begründungszusammenhänge“: der Konsens in der Frage nach dem Werk, dem Kunstwerk löste sich in den siebziger Jahren auf in die eine Richtung, die danach fragte, ob die *Er-fahrungen*, die die Schüler machten, überhaupt musikalische seien. Diese Frage führte zu dem »Handlungsorientierten Konzept« (vgl. RAUHE, REINECKE ET AL. 1975). Die andere Frage, die sich herauskristallisierte, war die, ob die Schüler den Bedeutungsgehalt der Musik angemessen in seinem existenziellen Bezug rezipieren würden. Diesen Ansatz verfolgte die hermeneutisch orientierte Musikdidaktik. Die Diskussion dieser beiden Begründungs- und Handlungsansätze dominierte die Diskussion in den siebziger Jahren und Anfang der achtziger Jahre. Die Differenz beruhte aber zum Teil auch auf terminologischen Schwierigkeiten und anderen Missverständnissen (vgl. Ehrenforth⁶⁰ in: BÄBLER 1999, 25f), welche aber, seit FISCHER 1986 die beiden Konzeptionen miteinander verglich und mit der Metapher eines „Kontrapunkts“ belegte und damit versöhnte, beigelegt ist.

In diesem Zeitraum rückte daneben auch das Thema „Musik und Gesellschaft“ in vielerlei Facetten zunehmend ins nähere Blickfeld der didaktischen Überlegungen.

Etlliche neue musikdidaktischen Konzeptionen wurden im Rahmen der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Veränderungen der damaligen Zeit entwickelt und führten zu einem Konzeptpluralismus, der den zum Teil gegensätzlichen Zielen und Schwerpunktsetzungen gerecht wurde, aber auch - je nach Standpunkt und aus heutiger Sicht - als Suche anzusehen ist und einen Anschein von allgemeiner Orientierungslosigkeit (vgl. auch GRUHN 1993, 348, oder VOGT 2001a, 59) an sich trägt. Zu nennen wären hier u.a. die unterschiedlichen Konzepte der Didaktischen Interpretation (z.B.

⁶⁰ Er sagt über die Differenzen dort auch: "Fischers eindrucksvoller Vergleich von Didaktischer Interpretation und Handlungsorientierung im *Handbuch der Musikpädagogik* hat das Gespräch überzeugend zusammengefaßt. Ich halte es für beendet, auch wenn immer noch einige Kollegen die alte Kontroverse aufwärmen. Der Gegensatz von »Aktion« und »Passion«, von handelndem und kontemplativem Lernen ist keiner. Im übrigen gilt es wohl jetzt eher, die Handlungsorientierung selbst hermeneutisch zu fundieren, um das Mißverständnis auszuräumen, sie sei ein Widerpart der Hermeneutik" (in: BÄBLER 1999, 26).

EHRENFORTH 1971), des Handlungsorientierten Musikunterrichts⁶¹ (RAUHE, REINECKE ET AL. 1975), der Orientierung am Kunstwerk (z.B. ALT 1968), des erfahrungserschließenden Musikunterrichts (z.B. NYKRIN 1978), aber daneben auch die mehr oder weniger überholten Konzepte einer wissenschaftsorientierten Schulmusik (vgl. GÜNTHER ET AL. 1982), der auditiven Kommunikation/Wahrnehmungsschulung und des Modellorientierten Musikunterrichts⁶². War im Musikunterricht der sechziger und siebziger Jahre noch das Hören die nahezu alleinige und favorisierte Zugangsform zur Musik, so hat spätestens seit Anfang der achtziger Jahre das eigene Musizieren der Schüler immer mehr Raum ergriffen und den Musikunterricht stärker vom Tun her geprägt (vgl. SCHÖNHERR 1999a, 206).

Nach dieser Krisenzeit der Schulmusik der sechziger und siebziger Jahre (GRUHN 1993, 350f) führte die Entwicklung zu einer allgemeinen Skepsis gegenüber rein wissenschaftlichem Erkennen und es wurde in dem „Pragmatismus der Postmoderne“ die Emotionalität in der Schulmusik wieder entdeckt. Es erfolgte eine Wende zur Musikpraxis bei gleichzeitigem Rückgang der Wissenschaftsorientierung (GRUHN 1993, 349ff). „Der avantgardistische Impuls völlig neuer, miteinander konkurrierender Konzepte scheint verfliegen“, aber die „postmoderne Gegenwart hat uns eine »Neue Unübersichtlichkeit« beschert“ (GRUHN 1993, 353). In den drei letzten Jahrzehnten wurde auch zunehmend der Musikunterricht als Unterricht zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung thematisiert. Dabei ist aber die nicht unerhebliche Problematik zu beachten, worum es sich hierbei eigentlich handeln kann und worauf sich das Wahrnehmungsinteresse dabei richtet, (VOGT 2001b, 144ff, bes. 149ff).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich der Fokus der Musikpädagogik im Laufe des 20. Jahrhunderts von dem mehr musisch-orientierten Handeln, über das Verstehen (insbesondere der strukturellen Anteile) von Musik hin zu Erlebens-orientiertem Unterricht geändert hat. Im Allgemeinen umfasst heute die Musikausbildung nach der musikalischen Früherziehung die Lernbereiche Reproduktion, Produktion, Rezeption, Reflexion und als jüngstes Glied der musikalischen Allgemeinbildung auch die Hörerziehung. (vgl. a. BÖHM 2000, 376ff; oder TRAPP 1994, 173ff)⁶³.

⁶¹ Die beiden für die siebziger Jahre repräsentativsten Konzeptionen für das weiterführende musikpädagogische Denken sind die Didaktische Interpretation („Verstehen und Auslegen“) und der handlungsorientierte Musikunterricht („Hören und Verstehen“). Man lasse sich allerdings von diesem Begriff nicht irre leiten. Der handlungsorientierte Musikunterricht darf nicht verwechselt werden mit „aktionistischen“ Modellen, von denen er sich strikt abzugrenzen versucht. Dieses häufige Missverständnis wurde schon von KAISER 1976 vorhersehend befürchtet und wird auch heutzutage noch oft beklagt: als Beispiel dazu mag dienen Chr. Richter, der im Gespräch mit NIMCZIK 1999a (140) dieses Missverständnis, aber auch gleichzeitig das zu schnelle Verschleißen des Begriffs »Lebensweltorientierung« in der Musiklehrerwelt aufgrund von oberflächlicher Adaption bemängelt. Wichtig ist festzuhalten, dass es beiden Konzepten im Wesentlichen um einen hörenden Zugang zur Musik (vgl. FISCHER 1986 301ff und 313ff) und letztendlich um das Verstehen von Musik geht. Beide Konzepte vollziehen sich in der Hauptsache rezipierend. Die starke Rezeptions-Orientierung der üblichen Begründungsmuster in der Vergangenheit musikdidaktischen Denkens beklagt allerdings z.B. KAISER 2001 (90).

⁶² Die beiden letztgenannten werden bei GRUHN 1993 noch genannt, spielen aber eine so geringe Rolle, dass man in der FIS Bildung Literaturdatenbank dazu fast keine Titel aus der Musikpädagogik findet – Ausnahme: FURGBER 2003

⁶³ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Musikdidaktik der reformpädagogischen Schulen neben der allgemeinen Musikdidaktik relativ unbeeinflusst von deren Veränderungen und

2.3.1 Adaption der Phänomenologie in der allgemeinen Musikdidaktik

Erst mit etwas Verspätung⁶⁴ findet 1986 der aus der Phänomenologie Husserls entnommene Begriff „Lebenswelt“ in die allgemeine Musikpädagogik (vgl. EHRENFORTH 2001, 9) durch Ehrenforths phänomenologische Erweiterung seiner hermeneutischen Ausgangsfrage Eingang (vgl. Ehrenforth in: BÄBLER 1999, 26f). Spätestens seit 1993 hat der Begriff hier allerdings regelrecht Konjunktur (KAISER 2001 (85), REINFANDT 1994/95 (187) und vgl. z.B. SCHNEIDER 1989, BECKER 1993, BEHNE 1993, BURGGALLER 2001, EHRENFORTH 1993, GÖTTE 1993, OLIAS 1993, RHEINLÄNDER 1993, RICHTER 1993b, RICHTER 1993a, SCHNEIDER 1993, SCHNEIDER 1995, FINGER 1996 ...). Vogt konstatiert immerhin 1994 (197), dass „ein nicht unbeträchtlicher Teil der musikpädagogischen Forschung des vergangenen Jahrzehnts ... sich folglich darauf (richtete), die Alltags- bzw. Lebenswelt von Schülern und Lehrern zunächst einmal zu rekonstruieren“.

Die meisten der Vertreter musikdidaktischer Positionen der im letzten Kapitel beschriebenen, divergierenden Pluralität suchen, wie es auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft meist üblich ist, die Fundierung und Legitimation der theoretischen Systeme gerne außerhalb des Fachgebietes, wie z.B.: in der Philosophie, Psychologie, Soziologie, Anthropologie etc. Die Relevanz der philosophischen Phänomenologie für die Musikpädagogik wurde erst entdeckt und rezipiert, nachdem die allgemeine phänomenologisch orientierte Pädagogik ihren Blick auf die »Lebenswelt« richtete. Zu gleicher Zeit schien die Musikpädagogik durch die „Allverfügbarkeit“ von Musik mittels der sich immer weiter ausbreitenden Tonträger und Massenmedien und der damit verbundenen immer stärkeren „gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in Teilkulturen“, besonders auch der „Jugendkulturen“, in immer größere Schwierigkeiten zu kommen (vgl. MOTTE-HABER 1990, 60).

Karl Heinrich Ehrenforth (*1929) ist hier bei der Inbetrachtung der Phänomenologie für die Musikdidaktik eine der zentralen Personen. Er vertrat noch in den siebziger Jahren eine hermeneutische Position in Anlehnung an Hans-Georg Gadamer (BÄBLER 2001, 101; VOGT 2001a, 46), die er grundlegend in dem heute noch einflussreichen Buch *Ver-*

Diskussionen weiter existierte, besonders auch die in dieser Arbeit untersuchte Musikdidaktik der Waldorfpädagogik. Diese wurde von der allgemeinen Musikdidaktik kaum oder gar nicht beachtet und rezipiert, aber auch umgekehrt. Erst in jüngster Zeit beginnt eine gegenseitige Wahrnehmung, die aber noch nicht zu einer wahrhaften gemeinsamen Diskussion gekommen ist. Indiz dafür können sein, die Kritik von VOGT 1995 an der Musikpädagogik der Waldorfschule oder auf der positiven Seite das erstmalige Zulassen eines Waldorfschul-Musikensembles (5. Klasse der Freien Waldorfschule Wetterau) auf der Bundesbegegnung „Schulen musizieren“ in Neuruppin 2005 (vgl. KEßLER 2006). „Schulen musizieren“ wurde vom Verband Deutscher Schulmusiker 1981 mit Unterstützung der Kultusministerien ins Leben gerufen, um das praktische Musizieren in den Schulen zu stärken (vgl. NIMCZIK 1999b).

⁶⁴ Diese Entwicklung der jüngeren Zeit fand z.B. im Handbuch der Musikpädagogik 1986 (SCHMIDT 1986) und bei GRUHN 1993 noch keine Niederschlag. Die Suche dort nach den Stichworten »Phänomenologie, Lebenswelt, Alltagswelt, das Fremde (Andere)« ergaben keine Treffer. Nur der Name Husserl findet einmal bei GRUHN 1993 (343) im Zusammenhang mit Richters hermeneutischen Ansatz innerhalb der »didaktischen Interpretation« (RICHTER 1983) Erwähnung. Gruhn geht auch auf die Alltagswende der allgemeinen und der Musikdidaktik ein, bringt sie hier aber nicht in Verbindung mit Phänomenologie (GRUHN 1993, 319).

stehen und Auslegen (EHRENFORTH 1971) darstellte. Er begründete damit die musikdidaktische Richtung der »didaktischen Interpretation«. In einem Vortrag in Flensburg 1986 begründete er dann die Erweiterung der „hermeneutischen Anregungen durch die phänomenologische Frage nach der Bedeutung der Lebenswelt“, im Sinne des persönlichen Hintergrundes aus dem heraus zwei Gesprächspartner sprechen, wenn sie sich über ein Musikwerk verständigen (vgl. Ehrenforth in: BÄBLER 1999, 27). Hierbei führte er in diesem Kontext den Topos des »Marktplatzes« ein (BÄBLER 2001 101), auf den man sich dann im Weiteren häufig bezog. Gemeint war der Marktplatz als Ort, wo sich die verschiedensten „Lebenswelten“ der einzelnen Menschen für einen gewissen Zeitraum treffen (vgl. a. EHRENFORTH 1993). Seine Grundlage dazu fand er vorerst in der Phänomenologie Husserls, später dann, auch durch persönlichen Kontakt zu Waldenfels in dessen phänomenologischer Philosophie.

Neben Ehrenforth ist vor allem auch Christoph Richter (*1932) zu nennen, der schon maßgeblich an der Entwicklung der »didaktischen Interpretation« beteiligt war, indem er die Klage von (EHRENFORTH 1982 über den mangelnden Praxisbezug dieser Konzeption aufgriff und den theoretischen Ansatz Ehrenforths 1976 auf die konkrete Unterrichtspraxis übertrug (vgl. FISCHER 1986, 298) und „dabei den Geltungsbereich didaktischer Interpretation allmählich immer mehr ausweitet(e)“ (GRUHN 1993, 343). Auch bei der Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation durch Adaption der Phänomenologie (vgl. Ehrenforth in BÄBLER 1999, 27) war er Partner Ehrenforths, indem er sich besonders um die Darstellung der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten verdient machte und darum, dass in den ganzen Diskussionen die Musik selbst und das musikalische Kunstwerk immer wieder mit ins Blickfeld genommen wurden.

Es trat auch Ehrenforths Detmolder Kollege Ernst Klaus Schneider (*1936), mit dazu und lenkte seinerseits sein Interesse auf die Lebenswelt-Thematik. Er fragt nach den Grunderfahrungen als gemeinsame lebensweltliche Basis und wie die Erlebnisqualität der Musik im Unterricht zum Tragen kommen kann (z.B. 1993 5ff). Andere Musikpädagogen schlossen sich an oder betrachteten ihre Erfahrungen, Gedanken oder Konzeptionen aus der »lebensweltlichen Perspektive«: BEHNE 1993 mehr von einem soziologisch-empirischen Ausgangspunkt, OLIAS 1993 mit dem Blick auf die Entwicklung, Gegenwart und Zukunft der ostdeutschen Musikpädagogik, RHEINLÄNDER 1993 exemplifiziert als eine „Zeitgeistreise“ durch das 20. Jahrhundert als fächerübergreifendes Beispiel oder BECKER 1993 mit dem Thema „Tod“ in Anlehnung an die „toposdidaktische Konzeption“ – um nur einige Beispiele zu nennen.

Diese „Ästhetische Hermeneutik mit lebensweltlicher Zuspitzung“ (EHRENFORTH 1993, 17) regte EHRENFORTH 1993 als „Toposdidaktik“ (EHRENFORTH 1993, 18) in seinem Grundsatzbeitrag an, was häufig aufgegriffen wurde (vgl. z.B. NIMCZIK 2001, 205, SCHÖNHERR 1999, 271, BÄBLER 2001, 101). Er ging dabei von dem »Marktplatz-Vergleich« aus, der ja sicherlich im Zusammenhang mit dem früheren formulierten »Treffpunkt-Gedanken« Richters entstand. Richter merkte aber in einem Gespräch mit NIMCZIK 1999a an (140), dass seiner Meinung nach „der bessere Ausdruck: »Treffpunkt-

didaktik« sei⁶⁵. In der Folge wurden etliche verschiedene Topoi exemplifiziert wie z.B. „Stille“ von SCHNEIDER 2001, „Kälte“ von SCHNEIDER 1995 „Nacht“ von BURGGALLER 2001, „Wiegenlied“ von NIMCZIK 2001 (wobei diese Arbeit eher eine Art Vergleich verschiedener Textausdeutung durch unterschiedliche Komponisten ist), um nur wenige Beispiele zu nennen.

Bei der Inanspruchnahme der philosophischen Phänomenologie von der Musikpädagogik steht der Lebensweltbegriff im Zentrum. Auf andere Elemente der philosophischen Phänomenologie wird sich interessanterweise fast gar nicht bezogen. Selbst die Methode wird meist nur sehr verkürzt rezipiert und gewinnt kaum eine weiterreichende Bedeutung – schon gar nicht in ihrer transzendentalen Ausbildung Husserls. Bei einigen Autoren wirkt selbst der Rekurs auf den Lebensweltbegriff eher etwas bemüht, beliebig oder oberflächlich⁶⁶ (vgl. z.B. SCHÖNHERR 2001, STASCHEIT 2001, BÄSLER 2001).

Anders dagegen greift HAARDT 2001 das Lebenswelttheorem auf, indem er versucht, auf Grundlage der Musikphänomenologie Roman Ingardens und Aleksej Losevs die Strukturen musikalischer Zeit in Verbindung mit der Lebenswelt zu ergründen. Wiederum ganz anders greift FISCHER 2001a die Lebensweltthematik auf, der das Musizieren selbst als lebensweltliche Grunderfahrung ins Bewußtsein rückt, auch aus Kritik an dem richtungsweisenden Beitrag von EHRENFORTH 1993, in dem er immer noch Ehrenforths Primat des Hörens von Musik vor dem eigentlichen Musizieren selbst entdeckte (FISCHER 2001a, 175). Zu der musikdidaktischen Diskussion der Lebenswelt steuerte auch Waldenfels (2001b) ein Referat bei, in dem er das Hören als *Sonderwelt* innerhalb der Lebenswelt kenntlich macht.

Im letzten Jahrzehnt wurde dann daneben auch „das Fremde“ (im Zusammenhang mit „dem Eigenen“) (vgl. VOGT 2001a, 59) in den Blick genommen. Dazu hat LIPPITZ 1999 (238) festgestellt, dass zwei Erfahrungen von Fremdheit zu unterscheiden sind: erstens diejenige, die konstitutiv für das Verhältnis Kind-Erwachsener ist und zweitens darüber hinaus der allgemein-philosophische Sachverhalt des Mensch-Welt-Verhältnisses, der „- hier liegt ein besonderer Akzent - auch den phänomenologischen Erfahrungsbegriff mit betrifft. Er ist in den philosophischen Problemhorizont der phänomenologischen Auseinandersetzung mit den fragwürdig gewordenen Rationalitäts- und Methodenidealen neuzeitiger Wissenschaften ... eingebettet“ (LIPPITZ 1999, 238). Hieran schließen sich z.B.

⁶⁵ Den Ausdruck »Treffpunkte« im Zusammenhang mit der Orientierung an der Lebenswelt hat er schon früh ins Gespräch eingebracht: in seiner Dissertation *Musik als Spiel* (1974), ausführlicher in seinen Beiträgen: 1984, 1987, 1993a und wieder aufgegriffen und ergänzt 2001.

⁶⁶ Schon MEYER-DRAWE 1989 (924) kritisierte manche Arbeiten scharf, da sie sich nur oberflächlich dem Begriff des »Alltags« oder der »Lebenswelt« verbinden und anscheinend damit scheinbar ganz anti-rational sich der Wissenschaftlichkeit entledigen wollen zugunsten subjektiver Beliebigkeiten. Oder es werden anscheinend die Begriffe nur im Sinne von Modeworten gebraucht: So werden z.B. in dem Beitrag von RHEINLÄNDER 1993 (er erschien in dem Themenheft »Lebenswelten« der Zeitschrift Musik und Bildung, dieses ist dasselbe indem auch u.a. der wegweisende Artikel von EHRENFORTH 1993 veröffentlicht wurde) zwar auch die Worte »Lebenswelt« und »Phänomen« verwendet, Rheinländer bezieht sich aber nicht explizit auf die Phänomenologie oder die phänomenologische Pädagogik. Er wurde aber anscheinend ebenso wie der Artikel von DEMBOWSKI 1993 zum historischen Tanz durch den Mitherausgeber JAKOBY 1993 in dieser Ausgabe unter dem Thema »Lebenswelten« subsumiert; ob freiwillig oder nicht, ist nicht bekannt.

die Ausführungen⁶⁷ von PAß 2001 an, der aufzuzeigen versucht, wie die Fremdheit einer abstrakten „elektronische(n) Musik(,) als Medium der Entortung“ verstanden, eben durch ihr „Atopisch“-Sein, durch das nicht zur ursprünglichen Lebenswelt-Gehören, mittels einer „scheinbar mystische(n), die Lebenswelt überschreitende(n) Erfahrung“ die Lebenswelt „im Kern (betrifft)“ (PAß 2001, 230).

Auch Lippitz hat 1990 einen Beitrag im Zusammenhang von Musik, Phänomenologie und Unterricht geleistet in der Zeitschrift »Sportpädagogik«, der allerdings in dem hiesigen Zusammenhang vernachlässigt werden kann. Er mag in dem dortigen Kontext aufschlussreich gewesen sein, für Musiker und Musikpädagogen enthält er keine weiterführenden phänomenologischen Einsichten.

Mehr an das Thema ‚Musik und Bewegung‘ schließt OBERHAUS 2006 mit seiner Arbeit zum Vollzug von Leiblichkeit in der Musik an. Auch hier ergibt sich wie bei Lippitz nichts wesentlich Neues.

Auffällig ist, dass sich gegen Ende des Jahrhunderts auf Seiten der Phänomenologen und der phänomenologischen Pädagogen eine Tendenz zur Integration hermeneutischer Positionen zeigte, so wie andererseits sich auch die Hermeneutiker gegenüber der Phänomenologie öffneten. So wie es dann eben in der Musikpädagogik auch Ehrenforth mit der Weiterentwicklung der hermeneutisch orientierten »Didaktischen Interpretation« vollzog und damit nun zu einem der Protagonisten der philosophischen Phänomenologie in der Musikpädagogik wurde.

Daraus lässt sich ablesen, dass für beide Herangehensweisen im Hintergrund noch immer, die nicht leicht zu beantwortende Frage steht, wie Musik–Verständnis entwickelt werden kann und die Musik (besonders auch in ihren künstlerisch hochstehenden Formen) verständlich gemacht und somit auch in der Schule vermittelt werden kann⁶⁸, damit sie sich als ein aus Schülersicht „lernenswerter“ Bildungsgegenstand erweist und nicht bloß einen Konsumgegenstand darstellt, der einfach per Knopfdruck zu erhalten ist.

2.3.2 Zur Kritik an der phänomenologischen Musikpädagogik

Jürgen Vogt kommt in seinem Beitrag 1994 über die *Konstitutionsprobleme alltags- und lebensweltorientierter Musikpädagogik*, nach kurzer, kritischer Betrachtung des zu der damaligen Zeit allgemein überstrapazierten Paradigmabegriffs zusammenfassend zu dem Schluss, dass „zur Zeit innerhalb der Musikpädagogik kein alltagsorientierter Ansatz existiert, der sowohl hinsichtlich der Wahl seines Gegenstandes, als auch bezüglich seiner Forschungsmethoden und der begründeten Bereitstellung einer normativen Position den Ansprüchen einer disziplinären Matrix, also eines Forschungsparadigmas, genügen

⁶⁷ Allerdings ohne direkten Bezug auf Lippitz

⁶⁸ vgl. dazu auch z.B. RICHTER 1997, 45

würde" (VOGT 1994, 198). Vogt kommt hier unter Berufung auf KAISER 1983, der mit Bezug auf die sozialphänomenologischen Analysen von A. Schütz feststellte, dass der Begriff »Alltagswelt« im musikpädagogischen Zusammenhang nur abgrenzende Funktion haben kann, bereits 1994 zu der dezidierten Klarstellung, dass zwischen »Alltagsorientierung« und »Lebensweltorientierung« unterschieden werden müsse, da letztere eine „gänzlich andere Qualität“ habe (VOGT 1994, 202). In seiner Habilitationsschrift differenzierte VOGT 2001b (15ff) dann sogar zwischen drei grundlegenden Funktionen des Lebensweltbegriffs: der Bodenfunktion, der Leitfadenfunktion und der Einigungsfunktion. Eine »Alltagsorientierung« scheidet für ihn als „Regulativ musikpädagogischer Theoriebildung und musikdidaktisch verantworteter Unterrichtsplanung“ gänzlich aus (VOGT 1994, 201). Er übte damit implizit Kritik an der eben in diesem abzulehnenden Sinn ungenauen Verwendung des Begriffs »Lebenswelt«, wie er z.B. in den meisten der oben genannten Publikationen von 1993 festzustellen war. In der weiteren Diskussion versuchte er »den Begriff Lebenswelt gegen seine Liebhaber zu verteidigen« (VOGT 1997) und griff dabei auch die Kritik von FINGER 1996 auf, die ebendort auf die Aufnahme des Lebensweltbegriff in die Richtlinien der Sekundarstufe I in Nordrhein – Westfalen hinwies, welche vor allem auf die Arbeiten K. H. Ehrenforths, Chr. Richters und E. K. Schneiders zurückzuführen sei (VOGT 1997, 39). Mit deren Ansatz (s.o.) setzte er sich hier kritisch auseinander, verwies auf den fundamentalen Unterschied der Singular- und der Pluralform von »Lebenswelt(en)« für das Lebensweltverständnis und stellte Ehrenforths Lösung dieses Problemfelds mithilfe der (Musik-) Anthropologie als vorschnell hin. Für Vogt scheinen die von Ehrenforth, Richter u.a. an verschiedenen Stellen genannten Topoi der »Toposdidaktik« nur „willkürliche Setzungen zu sein, ein Steinbruch nur scheinbar evidenter Lebenserfahrungen, aus dem man sich nach Belieben bedienen kann“ (VOGT 1997, 40). Nachdem er aufgezeigt hat, dass es „nun die *eine* Lebenswelt weder als universales Abstraktum, noch als kleinsten gemeinsamen Nenner aller denkbaren Lebenswelten gibt“ (VOGT 1997, 41) und dies auch für die „Lebenswelt der Musik“ für gültig erklärt, kommt er zu der Forderung, dass das „*Verstehen* von Musikwerken ... gegenüber der *Verständigung* über musikalische Erfahrungen zurücktreten“ müsse (VOGT 1997, 41), was sich damit gegen die lebensweltliche Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation richtet. Und er schließt einen zweiten Vorwurf an, indem er fragt, wie im Kontext der Lebensweltorientierung so etwas wie ein aufbauender, systematischer Musikunterricht stattfinden könne und ob dieser nicht Gefahr liefe zu lehrerbezogen zu sein.

In seiner Replik auf Vogts scharfsinnige Analyse ließ sich RICHTER 1997 nicht weiter auf Argumentationslinien ein, sondern versuchte das »Verstehen« und den »Dialog« als musikpädagogische Parameter ins Zentrum zu rücken und distanzierte sich sogar ein Stück weit von dem Rekurs auf die Phänomenologie und die »Lebenswelt«. In seiner Habilitationsschrift, einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem „Schwankenden Boden der Lebenswelt“, kritisierte (VOGT 2001b) erneut, dass die Rezeption der Musikpädagogik bezogen auf die Phänomenologie nur eine Scheinrezeption sei und kam letztlich zu dem Schluss, dass sich die musikpädagogische Rezeption bei Ehrenforth und

Richter nicht notwendig legitimieren lasse. Außerdem kam er zu dem - wie er schreibt - nicht erwarteten Ergebnis, dass sich Lebenswelt nicht „als der sichere Boden [erweist], auf dem Musikpädagogik einen festen Halt finden könnte“ (VOGT 2001b, 232).

Vogts grundlegende Kritik an dem Lebenswelt-Konzept soll noch um ein paar Gedanken ergänzt werden, um das Problemfeld wenigstens grob abzustecken. Wie bereits oben geschildert, beklagte nicht nur LIPPITZ 1987 (106f), dass die philosophische Phänomenologie in der Erziehungswissenschaft häufig nur als Methode gesehen wurde und wird, und dass das Verständnis davon keinen „systembildenden Effekt“ zeigte, oder wie z.B. bei Litt nur partiell in die eigene Konzeption integriert wurde (LIPPITZ 1987, 107f), sowie dass die Phänomenologie durch die Pädagogen nur verkürzt rezipiert wurde (z.B. LIPPITZ 1987, 108, u.v.a.). So wird man auch bezüglich der Rezeption der Phänomenologie in der Musikpädagogik auf die Frage gestoßen, ob hier viele Autoren die philosophische Phänomenologie nur durch den ‚Filter‘ der phänomenologischen Pädagogik zur Kenntnis genommen haben, aber eben nur selten (wie z.B. Ehrenforth und Richter, aber auch auf der anderen Seite Vogt) von Husserl oder anderen Philosophen selbst. Die scheinbar oft leichtfertige Verwendung des Lebenswelt-Begriffs und vor allem dessen (Miss-)Verständnis als »Alltagswelt« legen diesen Gedanken nahe. Auch der Umgang mit dem zweiten Begriff, der einer Mode gleichzukommen scheint, mit »*dem Fremden*«⁶⁹, stützt diese Annahme. Wenn dem so ist, dann gilt erst Recht, wovor Klafki bereits viel früher gewarnt hat im Rahmen seines „Lösungsversuch(s) im Sinne eigenständiger Pädagogik“ (KLAFKI 1963a, 20ff) dass das Beachten der „Umwelt“ und des „Alltags“ nicht zu einem „kurzschlüssigen Aktualismus“ einer „wertneutrale(n) Anpassung“ an die Gegenwart führen dürfe. „Vielmehr heißt es, daß Erziehung und Schule aus der verwirrenden Mannigfaltigkeit der wirkenden Einflüsse der Gegenwart, die mit den Kindern in das Elternhaus und in die Schule strömen, diejenigen Geschehnisse, Kräfte, Werte auswählen, durch deren Aufklärung, Vertiefung, Verstärkung die geistigen Möglichkeiten und Aufgaben sichtbar werden und bewältigt werden können“ (KLAFKI 1963a, 21f), sofern von einer Erziehung ausgegangen werden soll, die „den ihr anvertrauten jungen Menschen zur freien, menschlichen, geistigen und sittlichen Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens verhelfen soll (KLAFKI 1963a, 20).

⁶⁹ Das besondere Interesse an diesen beiden Begrifflichkeiten könnte in der heutigen Zeit neben den grundsätzlichen pädagogischen Überlegungen zum einen auch von der Tatsache beeinflusst sein, dass sich die Musikrezeption der Schüler und längst auch deren Eltern durch die Allverfügbarkeit und allgegenwärtigen Anwesenheit als „akustische Tapete“ mit all ihren katastrophalen Wirkungen (vgl. LIEDTKE 1988) radikal geändert hat. Zum anderen erscheint es auch plausibel, dass die zunehmende Durchmischung der Schülerschaft mit Kindern verschiedenster muttersprachlicher Herkunft dem Begriff »*das Fremde*« einen neuen, allgemeineren, lebenspraktischeren Klang in der Auseinandersetzung mit der Musik anderer Kulturen gibt, als ursprünglich intendiert (vgl. VOGT 2001a, 59). Der Bezug zur eigentlichen Intention der philosophischen Phänomenologie gerät dabei aber in den Hintergrund. Damit wird dann wird allem Anschein nach nur noch eine Möglichkeit gesucht, womit man die Schüler „erreichen“ kann. Wenn diese Beobachtung stimmt, heißt dies, dass die ehemals erkenntnisorientierte phänomenologische Methode über den Umweg des nicht nur ‚Methode – Sein – Wollens‘ wiederum zur bloßen Methode degradiert wird, allerdings nun zu einer didaktisch-methodischen Methode, um im Unterricht einen Anknüpfungspunkt zu finden.

Ein anderer grundlegender Fragenkomplex, dem sich die phänomenologische (Musik-) Pädagogik stellen muss und den ich in der Literatur nicht beantwortet gefunden habe, könnte so umrissen werden: Lläuft nicht die Legitimation pädagogischen Handelns durch die „Phänomenologische »Lehre«“, die „Phänomenologische »Schule«“ bzw. das „Phänomenologische »System«“⁷⁰ Gefahr sich selbst zu konterkarieren? Steht der Versuch, alles unter dem »Lebenswelt-Aspekt« zu betrachten und darin die Lösung der Probleme zu suchen, nicht im klaren Widerspruch zu der Prämisse der phänomenologischen Methode, die eine Vorurteilsfreiheit fordert?⁷¹ Ein Untersuchen der pädagogischen Wirklichkeit unter dem »Lebensweltaspekt« sieht sich mit diesem Problem ebenso konfrontiert wie das bloße Rekurren auf »das Fremde«.

Groothoff behauptete bereits 1975 (213) angesichts der damals jüngsten Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft, dass „auf eine Phänomenologie der Erziehung ... immer weniger verzichtet werden (kann)“ aber gleichzeitig bestritt er – wie oben bereits zitiert –, dass es eine „phänomenologische Pädagogik“ geben könne. Er befürwortete dabei aber die Phänomenologie in ihrer methodischen Seite; allerdings ginge es hierbei „mehr um eine Kunst als um eine Methode“ (GROOTHOFF 1975, 213). Hierin kann man ihm auch heute noch beipflichten. Die Entwicklung der phänomenologischen Pädagogik mit der Verengung auf die »Lebenswelt«, besonders aber auch durch die z. Tl. oberflächliche Rezeption einiger Autoren in der Erziehungswissenschaft, wie auch in der Musikpädagogik, lassen in Hinblick auf die Konzeption eines ganzen Bildungsganges⁷² kein weiterreichendes Vertrauen in die didaktische Weit- und Übersicht dieses pädagogischen Ansatzes entstehen. Gewiss, sie mag einen gangbaren Weg für den „Zugang“ zu den Schülern und ihrer Erlebniswelt darstellen und vermag wohl diese zur Musikwelt zu vermitteln, aber es scheint, dass sie darüber hinaus nicht viel mehr zu leisten vermag, wie z.B. das Bereitstellen von Kriterien für die Konzeption eines Bildungsganges oder zur konkreten entwicklungsangepassten pädagogischen Entscheidung in der Praxis über z.B. die jetzt benötigten Unterrichtsinhalte. Ist dies nicht etwas, was man von einer didaktisch-schlüssigen Konzeption, die sich dann als eine „Pädagogik“ darstellt, erwarten darf? Es geht in einer „Didaktik“ oder „Pädagogik“ im allgemeinen Verständnis um Grundlegendes und Umfassenderes als nur um etwas methodisch-didaktisch Anwendbares, so wie es sich im Falle der »Lebenswelt« und des »Fremden« zeigt. Die akademische phäno-

⁷⁰ Alle drei Begriffe sind mit Bedacht gewählt, weil sie unüblich sind und ein Theoretikum, das ja so nicht existiert, bezeichnen sollen.

⁷¹ Es muss hier der wichtige Unterschied beachtet werden zwischen den methodisch verschiedenen Verwendungen von phänomenologisch erzielten Ergebnissen. Der Unterschied ist der, dass hier, in der philosophischen Phänomenologie, die phänomenologischen Untersuchungen zu einem speziellen und grundlegendem Verhältnis der »Lebenswelt«, bzw. des »Selbst« zu dem »Fremden« geführt haben, auf das sich in der Folge die Erziehungswissenschaftler stützen, beziehen und berufen und das im Weiteren zum Ausgangspunkt für die Überlegungen gemacht werden soll. In der in den folgenden Kapiteln explizierten und untersuchten Pädagogik dagegen wird eine Vielzahl von Elementen phänomenologisch betrachtet und in ihrer didaktischen Relevanz untersucht.

⁷² Ist nicht auch die Hinwendung bzw. Hinzunahme hermeneutischer Positionen ein Zeichen dafür, dass die Vertreter des phänomenologischen Ansatzes einen bestimmten oder unbestimmten Mangel ihres Ansatzes erleben und beheben wollen?

menologisch orientierte Musikpädagogik verwendet aber, das haben die Untersuchungen gezeigt, die philosophische Phänomenologie und ihre Methode nicht als Methode zu didaktischer Erkenntnis und Handlungsleitung im Sinne einer realitätsnah konzipierten und auf die jeweilige Realität reagiblen Didaktik, sondern als wissenschaftstheoretischen Referenzpunkt und als Legitimation schon bestehender Handlungsvorstellungen.

Gemäß dem in dieser Arbeit gemeinten Sinn einer phänomenologischen Didaktik wäre aber gerade die phänomenologische Erkenntnis der Unterrichtsinhalte, der Entwicklung des Menschenwesens, sogar des konkreten Entwicklungsstandes des jeweiligen Heranwachsenden eine unabdingbare Voraussetzung, um eine adäquate Didaktik aufzustellen. Die hierzu verwendete phänomenologische(n) Methode(n) müsste(n) demnach so angelegt sein, dass sie den unterschiedlichen, betrachteten Gegenständen gerecht wird (werden). Die Erkenntnis des Wesens eines bestimmten Unterrichtsinhalts (z.B. der unbelebten Natur) kann gewiss nicht mit genau derselben Methode erarbeitet werden, die nötig ist, um Lebendiges in seinem Wesen zu erfassen. Daher ist die Husserlsche Phänomenologie zu einem solchen Vorhaben nicht ausreichend.

Die Phänomenologie, die dem weiteren Gedankengang dieser Arbeit zugrunde liegt, sowie auch die daraus resultierende Pädagogik, bzw. Didaktik, die beide weiter unten erläutert werden, sehen sich demnach nicht in der Tradition der Phänomenologie Husserls, Merleau-Pontys oder Waldenfels' oder der »Phänomenologischen Pädagogik«, die sich eben darauf bezieht. Ebenso wenig ist diese bisher referierte, sich auf denselben Entwicklungsstrom berufende Musikpädagogik diejenige, um die es sich im Weiteren handeln kann.

Bezugspunkt, Methode und Exemplifizierung im Musikalischen der hier gemeinten Phänomenologie werden im Weiteren ausgeführt. Es wird zu prüfen sein, ob oder inwieweit diese dann dem hier geäußerten Anspruch gerecht wird oder wenigstens nahe kommt.

3. Goetheanistische Phänomenologie⁷³

Es mag vielleicht manchen erstaunen, dass Goethes Betrachtungsart, die er doch für seine naturwissenschaftlichen Untersuchungen entwickelte und die heute auch nicht zu den arrivierten Methoden der modernen naturwissenschaftlichen Forschung zählt, hier in dem Kontext dieser Arbeit erscheint und zudem noch als Phänomenologie bezeichnet wird. Dass, oder inwieweit dies berechtigt sein kann, das soll erst weiter unten an entsprechender Stelle untersucht werden, nachdem seine Methode dargestellt und in einigen erkenntnistheoretischen Aspekten beleuchtet wurde.

Goethe stellt den Menschen mit seinen Beziehungen zu der Welt in den Mittelpunkt seiner Betrachtungsweise: „In der ganzen sinnlichen Welt kommt alles überhaupt auf das Verhältnis der Gegenstände untereinander an, vorzüglich aber auf das Verhältnis des bedeutendsten irdischen Gegenstands, des Menschen, zu den übrigen. Hierdurch trennt sich die Welt in zwei Teile, und der Mensch stellt sich als ein Subjekt dem Objekt entgegen. Hier ist es, wo sich der Praktiker in der Erfahrung, der Denker in der Spekulation abmüdet und einen Kampf zu bestehen aufgefordert ist, der durch keinen Frieden und keine Entscheidung geschlossen werden kann. Immer bleibt es aber auch hier die Hauptsache, daß die Beziehungen wahrhaft eingesehen werden“ (GOETHE 1981b, 369 / FL §181f). So gerne man ihm vielleicht auch in dem oben Gesagten folgte, so schwer war es anscheinend andererseits für die Nachwelt, ihn in seinen wirklichen Anliegen recht zu verstehen⁷⁴.

Der Ausspruch eines profunden Goethe-Kenners, des großen Physikers und Philosophen Carl Friedrich von WEIZSÄCKER (1981, 539): „Wie konnte ein so großer, so umfassender Geist so irren?“, der sich auf Goethes angebliches vierzigjähriges Missverstehen⁷⁵ der Newtonschen Farbenlehre bezieht, gibt Anlass zum Nachdenken. In seinen

⁷³ Der klaren Unterscheidbarkeit wegen soll im Folgenden die zuvor beschriebene philosophische Phänomenologie sowie die akademische phänomenologische Bewegung weiterhin genau so bezeichnet werden. Die Goetheanistische Phänomenologie wird im Weiteren auch nur Goetheanismus (goetheanistische Methode o.ä.) genannt werden. Es werden aber die Begriffe goetheanistisch und phänomenologisch durchaus auch synonym gebraucht, allein schon aus sprachlichen Gründen, um die häufige Verwendung der sperrigen und unschönen Wendung goetheanistisch-phänomenologisch zu vermeiden.

⁷⁴ Vgl. BORTOFT 1995 (10f). Er schildert dort, dass Goethes wissenschaftliches Werk oft von Geisteswissenschaftlern zurückgewiesen wurde, und von Naturwissenschaftlern mit Achtung aufgenommen wurde, aber nicht weil sie inhaltlich mit ihm übereinstimmten.

⁷⁵ Aber auch der Goetheanist HEUSSER 2000a (24) sieht es ganz ähnlich, allerdings auf Gegenseitigkeit beruhend: „Hat Goethe in seiner Ablehnung Newtons das Berechtigte dieser auf die Zustände der Materie schließenden Forschung verkannt ..., so hat diese Forschung ihrerseits das Berechtigte an Goethes Wissenschaftsart verkannt“. Er beruft sich dabei auf GA 20, 153. Dieser sagt dort aber im Wortlaut nur, dass Goethes „tatsächliche Gegnerschaft gegen Newton an manchen Stellen etwas schief geraten“ sei, da er sich „auf die Bedingungen eines rein naturwissenschaftlichen Weltbildes nicht einließ“, was aber eine andere Bedeutung hat, da es auch auf einer bewussten Entscheidung beruhen kann – nicht so beim Verkennen, oder beim Missverständnis. Für diese um eine Nuance veränderte Sicht liegen aber hier sonst keinerlei Beweise oder Hinweise vor. KÜHL 2000 geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Goethe von einer anderen Fragestel-

Ausführungen zu den naturwissenschaftlichen Schriften Goethes anerkennt er auch dessen naturwissenschaftliche Leistungen, will ihn aber vor allem als Dichter geschätzt wissen. Er würdigt⁷⁶ dort zwar Goethe und seine Erkenntnisart als „besonders“ und „ergiebig“ (vor allem: „der Entdeckung des menschlichen Zwischenkieferknochens“ (*os intermaxillare*), die „subjektive Seite der Farbenlehre“, sein „Präludium der Abstammungslehre in seinem Begriff der Metamorphose“), kritisiert aber wie schon viele andere zuvor, einen Teil seiner Forschungsergebnisse als falsch und greift hier vor allem die Farbenlehre⁷⁷ auf⁷⁸ (Zu ergänzen wäre zu dieser anerkennenden Auflistung auch Goethes initiierende Leistung zu dem Forschungszweig, der heute vergleichende Morphologie⁷⁹ heißt (vgl. FISCHER 2001b 238)). Weizsäckers Anerkennung eines »so großen Geistes« ist fraglos glaubwürdig. Mit der hier zitierten Frage wollte er seiner Verwunderung Ausdruck verleihen, dass Goethe die Denkweise von Newton nicht verstanden habe. Damit unterstellte er Goethe auch gleichzeitig ein Unverständnis gegenüber dem neuen positivistisch-mechanistisch-naturwissenschaftlichen Denken, das nach Goethes Zeit doch das Vorherrschende wurde.

Er scheint dabei aber den einen eigenen Widerspruch zu übersehen. Die Ungereimtheit, die darin besteht, dass einerseits ein Mensch (Goethe) als ein weithin, ja sogar epochenübergreifend herausragender Geist angesehen und besonders wegen des Weisheitsvollen in seinen (dichterischen) Schriften so sehr geschätzt wird. Andererseits aber fragt man: ‚Wie konnte er nur so irren?‘. Nicht nur irgendein Irrtum überhaupt, der nur allzu verständlich wäre, weil jeder Mensch sich auch irren kann. Sondern ein Irrtum eines solchen Ausmaßes, solch ein fundamentaler Irrtum? Wie groß und gravierend muss aber

lung in der Farbenlehre ausgeht (ein ähnlicher Standpunkt findet sich bei KUHN ET AL. 1981, 625ff) als die gewöhnliche Physik (410,425) und versucht in seinem Beitrag aufzuzeigen, dass sich „durchaus auch modernere Phänomene der Physik mit dem Goethe’schen Ansatz in einen Zusammenhang bringen lassen“ (428).

KÖCHY 1997 dagegen nimmt Stellung zu TOULMIN ET AL. 1970; er behauptete, es habe sich hier nicht um einen Disput in derselben Disziplin gehandelt, da Newton um eine physikalische Erklärung bemüht gewesen sei und Goethe um eine psychologische. Er erwidert, dass die Toulminsche Kritik an Relevanz einbüßte, da die Ganzheitsproblematik der romantischen Forschung und eben auch bei Goethe einen transdisziplinären Rahmen eröffnet.

⁷⁶ Das in seiner naturwissenschaftlichen (er bekennt sich als Physiker zu Newton, 540), geisteswissenschaftlich und künstlerisch gebildeten Person verankerte ambivalente und differenzierte Verhältnis zu der Größe und Leistung Goethes kommt besonders schön in seinem Schlussabsatz zu Geltung, wo er sich einer Metapher bedient: „Uns hat der Strom weit an dem Kontinent, auf dem er (Goethe, HK.) noch wurzeln konnte, vorbeigetrieben. Den Boden, auf dem wir stehen könnten, bietet er uns nicht. Aber, wenn es erlaubt ist, das Gleichnis abzuwandeln: erst aus der Ferne erkennen wir, dass sein Licht nicht das eines Leuchtturms ist, der den Hafen anzeigt, sondern das eines Sterns, der uns auf jeder Reise begleiten wird.“ (WEIZSÄCKER 1981, 555). In späteren Jahren äußerte Weizsäcker dann aber seine Vermutung, dass es sinnvoll sei, darüber nachzudenken, was in Goethes Wissenschaft anders ist als bei Newton (vgl. HEUSSER 2000a, 17).

⁷⁷ Positionen, die versuchen Goethes wie auch Newtons Anschauungen in Bezug auf die Farbenlehre gleichermaßen gerecht zu werden, versuchen dagegen z.B. KÜHL 2000 und HEUSSER 2000a zu beziehen.

⁷⁸ Andererseits gehört Weizsäcker zu denjenigen, die in vielen Arbeiten auch auf die Aktualität Goethes im 20. Jahrhundert hingewiesen haben und versuchten, diese zu begründen. Dies stellt z.B. PARTENHEIMER 1989 (82ff) ausführlicher dar (vgl. a. SCHIEREN 1998, 17f)

⁷⁹ Obwohl diese heute methodisch anders betrieben wird und nicht auf Goethes Betrachtungsmethode zurückgreift.

sein Irrtum dann wirklich gewesen sein, wenn ausgerechnet dieser weisheitsvolle, überragend geistvolle Mensch am Ende seines langen, erfüllten Lebens seine naturwissenschaftlichen Leistungen⁸⁰ als das Bedeutendste ansieht, was er geleistet hat. Ja, und gerade seine Erkenntnisart und seine Ergebnisse der Farbenlehre standen für ihn dabei im Mittelpunkt (vgl. BORTOFT 1995, 11ff). Sollte ein Mensch mit solch großer Weisheit so sehr in seiner Selbsteinschätzung irren?

Weizsäcker gab sich selbst gleich darauf die wenig plausible Antwort (1981, 539): „Er irrte, weil er irren wollte“ und führt es letztlich darauf zurück, dass „Goethes Naturwissenschaft eine dichterische Voraussetzung“ habe. „Man muß der Dichtung in so strengem Sinne eine Wahrheit zusprechen wie der Wissenschaft“, fuhr er fort und schloss das Dilemma mit: „aber die Wahrheiten sind verschieden“⁸¹. Nach ihrem Zusammenhang in der Wahrheit selbst können wir an dieser Stelle nicht mehr fragen“ (WEIZSÄCKER 1981, 554). Seine Antwort bleibt aber somit unbefriedigend.

Dieser Gedanke drängt sich auf, denn Goethe wäre z.B. mit seiner Einsicht in die Einheitlichkeit der Welt gewiss mit »zwei verschiedenen Wahrheiten« nicht einverstanden gewesen, hätte zumindest nicht geruht, bis er den Zusammenhang gefunden hätte (vgl. GOETHE 1981b 48, 42f und 21ff). Vielleicht darf man auch davon ausgehen, dass Goethe diesen sogar schon gefunden hatte, den Zusammenhang von Wissenschaft und Kunst. Wenn dem so wäre, widerspräche das aber dem Wort der zwei Wahrheiten. Diese Vermutung kann mit dem Verständnis der Goetheschen Methode für die Organik klarer werden. Kann es also nicht auch sein, dass Goethe mit seinem Anliegen bis heute nur selten richtig verstanden wurde⁸²?

Entwicklung

Goethe begann schon früh⁸³ mit seinen Naturforschungen auf den verschiedenen Gebieten (Geologie, Meteorologie, Farbenlehre, Morphologie der Botanik und der Zoologie)

⁸⁰ Zum Beispiel war die Entdeckung des Zwischenkieferknochens für ihn stets nur eine logische Konsequenz seiner Anschauungs- und Denkweise. Durch diesen Fund konnte er zum ersten Mal die Richtigkeit seiner Methode bestätigt sehen (vgl. WACHSMUTH 1966, 21; SCHIEREN 1998, 176)⁸⁰.

⁸¹ HK: Die folgende Stelle aus den *Maximen und Reflexionen* sollte nicht zu dem Gedanken der unterschiedlichen Wahrheiten verleiten: „Kenne ich mein Verhältnis zu mir selbst und zur Außenwelt, so heiß' ich's Wahrheit. Und so kann jeder seine eigene Wahrheit haben, und es ist doch immer dieselbige, (GOETHE 1981a, 514 / MuR 1060). Es würde sehr verwundern, wenn Weizsäcker diesem Missverständnis aufgesessen wäre, denn man braucht nicht lange nachdenken, um zu erkennen, dass die jeweils „unterschiedlichen Wahrheiten“ völlig anders gemeint sind und unmöglich hier etwas Vergleichbares ausgesprochen sein kann.

⁸² So sagte z.B. STEINER noch im Jahr 1922 (GA 81, 17): „Das Methodische, die Denkweise selbst, die Goethe in die Naturwissenschaft hineingetragen hat, ist heute nicht nur noch nicht überholt, sondern sie scheint mir überhaupt noch nicht gründlich genug verstanden zu sein.“ (vgl. auch: GA 6, 13). Es darf wohl daran gezweifelt werden, dass dieses Urteil heute so sehr viel anders ausfallen würde.

⁸³ Goethe unterschied selbst in seinem Verhältnis zur Natur zwei Abschnitte: das Jahrzehnt vor 1780 (mit der Beschäftigung mit den „bloß mit sittlichen, dem Gefühl und der Einbildungskraft an-

und betrieb sie Zeit seines Lebens. Allein zwanzig Jahre intensiver und genauer Arbeit verbrachte er mit dem Studium der Farbenphänomene. Er suchte immer nach den Methoden⁸⁴, die den vorliegenden Phänomenen angemessen sind. Insofern kann man eigentlich nicht von der einen Methode bei ihm sprechen⁸⁵. Er differenzierte z.B. zwischen dem methodischen Herangehen an die unbelebte Natur und den notwendigen Erweiterungen beim Herangehen an die belebte Natur (vgl. BORTOFT 1995). Seine Methode bildete er andererseits auch aufgrund von Unzulänglichkeitserlebnissen an anderen Methoden (z.B. bei I. Newton, C. v. Linné). Er äußert sich selbst erst jeweils im Nachhinein in seinen naturwissenschaftlichen Schriften, oder auch in den *Maximen und Reflexionen (Sprüche in Prosa)* zu einzelnen methodischen Momenten oder setzte sich nach dem berühmten Gespräch mit Friedrich Schiller (vgl. „Glückliches Ereignis“, GOETHE 1981d, 538; STEINER GA 30, 284) mit den damit im Zusammenhang stehenden erkenntnistheoretischen Fragen auseinander. Eine übergreifende Systematik seiner methodischen Überlegungen hat er aber selbst nicht aufgestellt (vgl. auch: HEUSSER 2000a, 18; DELLESKE 1985, 38). Dies wurde erst weitergehend in der Sekundärliteratur geleistet.

In seinen methodologischen Ausführungen entwickelte Goethe zwar keine ausführliche Methodologie oder einen erkenntnistheoretischen Diskurs (vgl. SCHMIDT 1998, 755; UBEROI 1999, 30), aber er stellte hier „die Frage nach der Methode einer wissenschaftlichen Naturerkenntnis (GOETHE 1981b.14, 3ff), die unter Berücksichtigung der besonderen Struktur des menschlichen Erkenntnisvermögens bis zum Begriff der Erkenntnisobjekte vordringt, d.h. im Goetheschen Sinne Wesenserkenntnis leistet“ (DELLESKE 1985, 45). In den Aufsätzen „*Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt*“ (1792; GOETHE 1981b, 10ff), „*Erfahrung und Wissenschaft*“ (1798/99; GOETHE 1981b, 23ff) befasst er sich hauptsächlich mit der Erkenntnismethode für die unbelebte Natur. Obwohl er auch schon früh in seinem Leben parallel zu seinen diesbezüglichen Studien an der Erkenntnis der lebendigen Natur arbeitete („*Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären*“ 1790; GOETHE 1981b, 64ff), verfasste er seine Reflexionen zur „*Morphologie*“ (ab 1817; GOETHE 1981b, 53ff) erst deutlich später.

In der Folge haben sich immer wieder Naturforscher mit seinem Ansatz auseinandergesetzt und versucht, diesen auf verschiedenen Gebieten mit recht unterschiedlichem Erfolg fruchtbar zu machen. Auch in dem Verständnis seiner Anschauungsart waren die Erfolge unterschiedlich. Häufig beriefen sich die Forscher explizit auf Goethe oder bezeichneten sich gar selbst als Goetheanisten. Einen sehr umfassenden, aufschlussreichen Überblick⁸⁶ über „den Goetheanismus“ gibt der Goetheanist Wolfgang SCHAD 2001,

heim gegebenen Phänomenen“) und die fünfzig Jahren systematischen Naturstudiums danach, in denen er sich zum „Empiriker und Realisten“ machte (SCHMIDT 1998, 766). Seine ersten Farbbeobachtungen machte er bereits 1777, schrieb seine Farbenlehre erst zwischen 1790 und 1810 nieder.

⁸⁴ Es soll hier aber nicht behauptet werden, dass er damit der erste war. Diese Position ist mindestens bis Aristoteles zurückzuverfolgen (vgl. z.B. GOEDINGS 1996, 32).

⁸⁵ Vgl. „Goethes Weltansicht ist die denkbar vielseitigste.“ (GA 2, 21)

⁸⁶ Angefangen bei der Wortgeschichte zu Goethes Zeiten, schildert er die Rezeption der Goetheschen Betrachtungsart der direkten Nachfolger auf naturwissenschaftlichem Gebiet, über diejenige

2002⁸⁷. In der Reihe der Kritiker der Goetheschen Methoden und seiner Ergebnisse finden sich von Anfang an auch anerkannte Wissenschaftler, angefangen bei z.B. E. Du Bois-Reymond (in: MANDELKOW 1980/89) H. von Helmholtz' Aufsatz von 1853 (HELMHOLTZ 1989) über differenzierte Kritiken bzw. kritische Anerkennungen wie bei z.B. HEISENBERG 1989 oder in unserer heutigen Zeit bei WEIZSÄCKER 1981 (vgl. dazu auch: SCHIEREN 1998 13ff).

Goethe war kein Gegner einer Naturwissenschaft, die sich ganz auf das Erforschen der Erscheinungen der materiellen Welt und ihrer Zusammenhänge konzentriert, im Gegenteil. Er erwartete aber von dieser nicht nur ein exaktes Arbeiten im Quantitativen, sondern auch, dass sie zum Qualitativen vordringt oder wenigstens dieses einbezieht. „Im Gegensatz zur neuzeitlichen Physik glaubte Goethe nicht, dass sich das Wesen der Natur in mathematische Formeln fassen lasse. Seine naturwissenschaftlichen Anschauungen, so z.B. seine These, dass Naturvorgänge, besonders die Vorgänge des Lebens, nur mit polaren Gegensätzen adäquat zu beschreiben seien und dass die Organismen die Tendenz zeigten, eine Empfindung durch die polar gegensätzliche zu ersetzen, hatten einen großen Einfluss auf die spätere Naturphilosophie (F. W. J. Schelling, G. W. Hegel, J. W. Ritter)“ (vgl. BROCKHAUS 2004, „Goethe“). Dort geht man auch davon aus, dass „Goethes Betrachtung des Wandels der Formen und sein Forschen nach »Urphänomenen« und »Urformen« ... besonders in neuerer Zeit wachsende Bedeutung (moderne Morphologie und Typenlehre)“ erlangten, jedoch muss man insgesamt konstatieren ,dass die Goethesche Betrachtungsart keine größere Anerkennung, Verständnis und Verbreitung in der allgemeinen Wissenschaft gefunden hat und heute nur in einem eher kleineren Kreise von Wissenschaftlern weiter verfolgt wird, innerhalb dem wiederum die anthroposophisch-orientierten Wissenschaftler allem Anschein nach die größte Gruppe bilden. Bedauerlich sei dies deshalb, weil seine Betrachtungsart laut den Vertretern der letzteren Gruppe zu einem Paradigmenwechsel - im Sinne von KUHN 1976 - tauglich und als ein wesentlicher Beitrag gesehen werden könne zur Bewältigung der Sinnkrise der Wissenschaft und der ökologischen Misere der heutigen Zeit (vgl. z.B. BÖRNSEN 1964, 6ff;

bei Rudolf Steiner bis in unsere heutige Zeit, wo Goethes Methode hauptsächlich nur noch in anthroposophisch orientierten Kreisen beachtet wird. Allerdings vermisst man unter diesem Titel in seinem Aufsatz eine Erklärung der Goetheschen Erkenntnisart und –methode, ohne die diese Darstellung der äußeren Entwicklung der Forschung nach Goethe unvollständig erscheint. Goethe wäre gewiss mit einer Darstellung der bloßen äußeren Entwicklung sicher nicht glücklich gewesen, wo es ihm doch besonders auf seine Erkenntnisart ankam.

Von der großen Fleiß bezeugenden Sammlung (anscheinend) aller Stellen, in denen Rudolf Steiner Aussagen zum Goetheanismus trifft und die Schads thematisch zusammenfasst und ordnet, sind leider nicht alle mit der elektronischen Ausgabe der Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe nachvollziehbar, wie eine stichprobenartige Überprüfung ergab (z.B. 2001 S.34: GA 322: S.7; GA 181: S.59; GA 187: Sn. 42/92, GA 277: S.132 oder auch auf S.35: GA 65: 51; oder auf S.37: GA 74: S.73; GA 192: S.237; GA 184: S.174;). Damit sollen allerdings die Ausführungen Schads nicht angezweifelt werden, da sie größtenteils plausibel sind. Allerdings könnte unter den heutigen „Goetheanisten“ Uneinigkeit bestehen über Schads Behauptungen, die er zum Verhältnis von Goetheanismus zu der etablierten Naturwissenschaft aufstellt (vgl. 2001, 48f, dort auch besonders die Gleichsetzung von Goetheanismus mit fruchtbarer Naturwissenschaft, 49), und andererseits von Goetheanismus und Anthroposophie (62f), oder über seine Beschreibung dessen, was Goetheanismus heute sei (59).

⁸⁷ Der Aufsatz 2002 ist identisch mit dem von 2001; er wurde hier nur in drei einzelnen Teilen/Ausgaben abgedruckt.

GASSMANN 2002, 16; BORTOFT 1995, 12; GÖBEL 1998a,13; HEUSSER 2000a, 14f und 36; KRANICH 1993, 7f; KRANICH 1995a, 8; SACTLEBEN 1987, 21; SCHAD ET AL. 1990, 260ff; SCHIEREN 1998, 23f; aber auch bereits schon weit früher: HILDEBRANDT 1947 und WACHSMUTH 1949, 29 u. 42).

Abgrenzung und Positionierung

Bekannt ist vermutlich, dass Goethe scharfe, zum Teil sogar polemische Kritik an Newtons Farbentheorie äußerte⁸⁸. Dabei ging es um Kritik an dessen Methode: Newton ginge sogleich von einem komplexen Versuch aus und beschreibe nicht den aus Goethes Sicht notwendigen Weg von einem einfachen Versuch zu immer komplexeren. Darin erblickte er eine methodische Ungenauigkeit. Er kritisierte ferner an Newton, dass dieser die Phänomene, deren Erscheinung er erst erklären will, also die Farben, als schon faktisch mechanistisch im weißen Licht vorhanden voraussetzt. Er komme dadurch nicht zu einem Begriff des *Entstehens* der Farben. Zum anderen habe Newton methodisch auch nicht dargelegt, wie er zu seiner Hypothese fand, dass das farbige Licht schon im weißen Licht enthalten sei⁸⁹ (vgl. DELLESKE 1985 41ff)

Nach Goethes Ansicht habe Newton den Fehler gemacht, ein einziges Phänomen zugrunde zu legen, darauf eine Hypothese aufzubauen und aus dieser dann die verschiedensten mannigfaltigen Erscheinungen erklären zu wollen (DELLESKE 1985, 50). Er kritisierte generell als wissenschaftlich nicht gesichert das unmittelbare Verknüpfen von komplexen und isolierten, kontextfreien Phänomenen (die nicht in einer sachgemäßen und notwendigen Phänomenenreihe stehen) mit einer Theorie. Dies ergebe ein *künstliches System* und kein naturgemäßes (vgl. DELLESKE 1985, 45).

Eine ähnlich geartete Kritik trifft auch auf Linné⁹⁰ zu. Auch bei Linné bemängelte er, dass er „von im Goetheschen Sinne zusammengesetzten, komplexen Phänomenen ausging“ (DELLESKE 1985, 43), von den Bäumen ausging. Goethe selbst dagegen ging von den einjährigen Blütenpflanzen aus, die für ihn als typusnahe Pflanzen »Grundphänomene« waren.

Goethe richtete sich gleichermaßen gegen einen bloßen Empirismus wie gegen einen bloßen Rationalismus, da beide die Vereinseitigung und Verkürzungen eines der beiden Grundelemente menschlicher Erkenntnis darstellen⁹¹. Im Empirismus ist die Erfahrungs-

⁸⁸ Es wird hier jetzt nicht um physikalische Erörterungen gehen, sondern die Darstellung zielt auf die methodologische Seite ab.

⁸⁹ Es soll weder hier, noch sollte von Delleske damit bestritten werden, dass mit Newtons „Hypothese - unter Anwendung einiger Hilfhypothesen – alle Phänomene im Prinzip erklärbar sind (vgl. DELLESKE 1985, 42).

⁹⁰ Laut BERG ET AL. 1995 (31) hatte Goethe, bevor er seine Pflanzenmetamorphose fand, „Rousseaus Botaniklehrbriefe studiert und damit seine Überdosis Linne kuriert“.

⁹¹ Goethe war durchaus kein Verächter des Versuchs oder vorerst bloßen Feststellung von den Gegebenheiten, im Gegenteil! Er baute auf der empirischen Erfahrung auf, wollte dabei aber nicht stehen bleiben, sondern darüber hinaus zum großen Zusammenhang der Dinge. Seine Stellung zu der empirischen und der rationellen Seite seiner Denkungsweise findet man auch in den *Maximen*

seite vereinseitigt und der Zusammenhang der Dinge wird nicht erkennbar, bzw. erkannt und im Rationalismus wird die Denkseite auf Kosten der Erfahrungsseite überbetont. Er fasste allerdings die beiden Begriffe laut DELLESKE 1985, (59) umfassender auf als allgemein in der Philosophiegeschichte üblich und versuchte durch die gegenseitige Befruchtung beider Seiten zu einem höheren Verständnis aufzusteigen. Für Goethes Ansicht greifen ein solcher Empirismus und Rationalismus zu kurz, denn das Wahrnehmen von Bedeutung ist gewöhnlich nicht Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung. „Was Empirismus und der gewöhnliche Verstand übersehen, wenn sie Bedeutung mit Stoff verwechseln, ist die Dimension des Geistes in der erkennenden Wahrnehmung“, wie es BORTOFT 1995 (35) präzisiert.

Es hieße Goethe missverstehen, sähe man ihn als Vorkämpfer eines „reinen Empirismus, der dem Denken misstrauend in positivistischer Manier nur eine unverbundene Tatsache an die nächste reiht“ (DELLESKE 1985, 47), denn dieser würde nicht zu den Gesetzmäßigkeiten vordringen, schon gar nicht auf dem Gebiet des Lebendigen, denn die Beweisverfahren des Empirismus bestehen darin, „eine Hypothese dadurch zu überprüfen, «daß sie im Experiment die Natur zwingen, die Hypothese entweder zu bestätigen oder als unrichtig zu erweisen. Dazu ist es allerdings erforderlich, im Versuch das Phänomen zu isolieren.» (DELLESKE 1985). So entsteht aber kein Zusammenhang, bzw. so kann die Hypothese nicht als im Zusammenhang stehend verifiziert werden.

Goethe wandte sich ebenso gegen das Abgleiten in naturfremde Spekulationen, wie es in der idealistischen Philosophie der damaligen Zeit gelegentlich geschah (FISCHER 1950, 66) wie auch des immer mehr um sich greifenden Positivismus, der jegliches Hinausgehen über die Wahrnehmung einfach ablehnt (GA 2, 62).

In der Biologie setzte sich Goethe „deutlich von der Präformationsvorstellung des «nil noviter generari» eines Haller ab, die ihre mechanistischen Begriffe in, so Goethe, unzulässiger Weise auf die organische Natur überträgt und unfähig ist, einen «Begriff vom Entstehen» und von der Entwicklung zu fassen“ (DELLESKE 1985, 44).

DELLESKE 1985 (53) sieht in ihrer Abhandlung über Goethes naturwissenschaftliche Methode seine Art der wissenschaftlichen Erkenntnis scharf abgegrenzt von jeder Art der Theoriebildung im herkömmlichen Sinne. Gerade dieses ist vielleicht die Abgrenzung, die Goethe selbst am wichtigsten war, da es ihm doch ganz besonders um das »Wie« der Handlungen und Erscheinungen gelegen war.

Insgesamt kann man sagen, dass sich seine Anschauungsweise von der reduktionistischen Art der herrschenden, modernen Wissenschaftshaltung absetzt, deren Konsequenzen angesichts der gewaltigen menschheitlichen und ökologischen Katastrophen heutzutage immer wieder hinterfragt werden (vgl. dazu HEUSSER 2000a, 17).

und Reflexionen 563 - 571 (GOETHE 1981a, 442f). Vgl. dazu vor allem „Der Versuch als Vermittler von Subjekt und Objekt“ (1981b, 10ff), aber auch: „Zur Methode wird nur getrieben, dem die Empirie lästig wird“ (1981a, 441 / MuR 553).

Ziel

Sein Ziel einer wissenschaftlichen Erkenntnis der Natur wollte Goethe mit einer korrekt durchgeführten wissenschaftlichen Arbeitsweise erlangen. Neben der unbelebten, anorganischen Natur gilt es aber auch die Erkenntnis der belebten, organischen Natur zu ermöglichen. Dazu muss man aber eine andere, adäquate Methode finden und anwenden als für die Erforschung der unbelebten Natur, die in vielen Fällen auch mit einem Auseinandernehmen des Gegenstandes einhergeht. Ein lebendiges Betrachtungsobjekt kann man aber nicht auseinander nehmen und analysieren, um es zu erforschen, und im Nachhinein wieder zusammensetzen in der Hoffnung, dass es dann wieder weiterlebt. Auch das, was dieses Lebendige zum Lebendigen macht, es formt, gestaltet und bildet, kann man auf diese Weise nicht wirklich erforschen.

Es lief also neben dem rein sachlichen Erkenntnisinteresse auch auf die Entwicklung einer jeweils sachgemäßen Anschauungsmethode hinaus. Diese müsse eben dem Gegenstand angemessen sein und immer neu gefunden werden. „Jeder, der eine Zeitlang auf dem redlichen Forschen verharrt, muß eine Methode irgendeinmal umändern.“ (GOETHE 1981a, 440; MuR 551). Es ist durchaus H. Primas zuzustimmen, wenn er bezogen auf methodologische Vereinheitlichungstendenzen sagt: „Alle Versuche, eine Einheit der Gesetze, der Methoden, der Darstellungsarten oder der Ziele zu erzwingen, haben ausnahmslos zu einer Verarmung der Wissenschaften geführt“. (1990, 1).

Und KRANICH 1993 (13) macht daraufhin ganz berechtigt darauf aufmerksam, dass die lebendige Natur eine Welt mit verschiedenen Dimensionen und Schichten ist, und „jede dieser Dimensionen (...) nur durch eine angemessene Methode“ erforscht werden kann. „Man muss sich von der Illusion befreien, es gäbe nur die *eine* Methode“ (KRANICH 1993, 13).

Nicht als primäres Ziel, aber mit Sicherheit als willkommener Nebeneffekt, ist die methodische Absicherung der goetheschen Betrachtungsweise anzusehen, die sich durch seine Bemühungen und Überlegungen ergab. Es lag ihm aber nichts an einer „Schulbildung“ mit einem Kanon von festen Begrifflichkeiten. „Eine Schule ist als ein einziger Mensch anzusehen, der hundert Jahre mit sich selbst spricht und sich in seinem eignen Wesen, und wenn es auch noch so albern wäre, ganz außerordentlich gefällt.“ (GOETHE 1981a, 464 / MuR 698)⁹². Ebenso wenig war ihm an einer Systembildung oder an „einem festgefügtten Gedankengebäude“ seiner Naturanschauung gelegen (GA 6, 16).

Dass ihm aber eine sachgemäße, anpassungsfähige Anschauungsart gelungen ist, bestätigten ihm in der Vergangenheit immer wieder verschiedenste geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Forscher. Besonders hervorgehoben und erstmals ausführ-

⁹² Da stellt sich in gewisser Weise - wie bei allen Menschengruppen, die einem großen Vorbild nachstreben wollen - die Frage nach den Ausprägungen des „Goetheanismus“, also in wieweit diese Strömung wirklich in seinem Sinne arbeitet(e), doch kann dies hier nicht Gegenstand der Untersuchung werden.

lich erkenntnistheoretisch begründet wurde die Goethesche Anschauungsart von dem damals noch jungen Goetheforscher Rudolf Steiner (1861-1925), als er 1883-1897 die Herausgabe der Naturwissenschaftlichen Schriften in der Kürschner'schen Goetheausgabe der „Deutschen Nationalliteratur“ besorgte, sowie Einleitungen und Kommentare dazu schrieb. In der direkten Folge darauf wurde er aufgefordert an der Weimarer Goethe-Ausgabe mitzuarbeiten⁹³. Er betrachtete schon damals Goethe als den eigentliche Begründer einer Naturwissenschaft des Organischen⁹⁴ (vgl. z.B. HEUSSER 2000a, 34).

„Weil aber die Materie nie ohne Geist, der Geist nie ohne Materie existiert und wirksam sein kann“ (GOETHE 1981b, 48), ging er von der Überzeugung aus, dass „Idee, Gesetz oder Wesen sich nicht jenseits, sondern innerhalb der wahrnehmbaren Phänomene befinden“ und dies „bildete die methodische Leitlinie für G.s naturwissenschaftliche Forschungen“ (NAUMANN-BEYER 1998, 51). Er suchte also nichts hinter den Dingen, sondern in den Dingen. Nach UBEROI 1999 (34) bildete für Goethe das Hauptziel seiner Methodologie zu begreifen, „daß alles Faktische schon Theorie ist“ (GOETHE 1981a, 432 / MuR 488⁹⁵). Nach WENZEL 1998 (793) war es Goethes grundlegendes Anliegen in der Naturforschung das Urphänomen im Phänomen zu schauen. Er war somit auf der Suche nach dem ideellen⁹⁶, großen Zusammenhang, „der großen Idee“⁹⁷ (GOETHE 1981a, 475 / MuR 778), nach dem alles durchdringenden geistigen Anteil und seiner Erkenntnismöglichkeit in der physischen Welt.

Durch die Besonderheit seiner Anschauungsweise wird Goethes Wissenschaftsart zu einer qualitativen Wissenschaft, wie sie heute auch gelegentlich im Gegensatz zur sonstigen quantitativen Wissenschaft bezeichnet wird (BORTOFT 1995, 104). In diesem Sinne zieht der Züricher Mediziner FISCHER 1950 am Ende seines Büchleins über Goethes Naturwissenschaft das Resümee (60), dass Goethe uns das „Beispiel eines Naturforschers gegeben (hat), der in langen Jahren seines Lebens um eine Naturansicht im Sinne einer universalen Morphologie sich mühte, die nicht nur Auge und Verstand, sondern auch Sinn und Gemüt in Bewegung versetzt und befriedigt.“ Dieses Suchen nach einem

⁹³ Näheres dazu findet man in LINDENBERG 1988, 60ff oder auch GA 28, 110ff

⁹⁴ GA 1 (107) konstatierte, dass Goethe die Gesetze der Organik gefunden habe und damit „*der Kopernikus und Kepler der organischen Welt*“ sei. Diese Behauptung wiederholte er mehrfach (GA 81, 18; GA 187, 103; GA 216, 114;) und ergänzte diese Ansicht an anderer Stelle. Dort verglich er Goethes Leistung für die Organik mit der von Galilei für die Mechanik (GA 28, 113; GA 30, 230; GA 291a, 17)

⁹⁵ UBEROI 1999 gibt hier die Nummern 554 und 575 an. In seiner Ausgabe von Hecker (Hrsg), Frankfurt 1976 scheinen die Abschnitte anders nummeriert zu sein. (Vollständiger Wortlaut: „Das Höchste wäre: zu begreifen, daß alles Faktische schon Theorie ist. Die Bläue des Himmels offenbart uns das Grundgesetz der Chromatik. Man suche nur nichts hinter den Phänomenen: sie selbst sind die Lehre“)

⁹⁶ Wie sehr er sich selbst der Gefahr der Verwechslung von Phantastik und dem Ideellen bewusst war, lässt sich z.B. aus den *Maximen und Reflexionen* um Nr. 556 – 559 erkennen.

⁹⁷ „Die Idee ist ewig und einzig; daß wir auch den Plural brauchen, ist nicht wohlgetan. Alles, was wir gewahr werden und wovon wir reden können, sind nur Manifestationen der Idee; Begriffe sprechen wir aus, und insofern ist die Idee selbst ein Begriff. - Was man Idee nennt: das, was immer zur Erscheinung kommt und daher als Gesetz aller Erscheinungen uns entgegentritt.“ (GOETHE 1981a, 366 / MuR 12 und 13).

einheitlichen naturwissenschaftlichen Weltbild“ werde durch die „«Urphänomene» anschaulich gemacht“. Goethes Naturwissenschaft ist seiner Ansicht nach dadurch gekennzeichnet, dass „sie eine ganz bestimmte Stufe der Naturerkennbarkeit ... in geschlossenem Weltbild uns zu gesteigertem Bewußtsein bringt.“ Und Rudolf Steiner geht sogar noch darüber hinaus, indem er in Goethes Methode einen für den Menschen bedeutenden Schlüssel sieht zur Erkenntnis des Geistigen in der Natur, und was ihn selbst mit beiden verbindet : „Das Gewährwerden der Idee in der Wirklichkeit ist die wahre Kommunion des Menschen“ (GA 1, 126).

Im Weiteren soll nun genauer auf die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise Goethes in methodologischer Hinsicht eingegangen werden, da ohne einer genauen Kenntnis ihrer Besonderheit das Folgende, darauf Aufbauende nicht verständlich wird. Goethes Anschauungsart bildet die Grundlage zu dem im Weiteren Geschilderten.

3.1 Goethes naturwissenschaftliche Forschungsmethode - Goetheanistische Phänomenologie

Wie oben bereits erwähnt, suchte Goethe immer nach der dem Betrachtungsgegenstand angemessenen Methode⁹⁸, so dass eigentlich nicht nur von der einen Methode Goethes gesprochen werden kann. Seine Anschauungsart wird in der Sekundärliteratur nicht von allen gleichermaßen erklärt, gewiss auch da er seine Methodik selbst nicht systematisch dargelegt hat. So finden sich gelegentlich nicht ganz übereinstimmende Aussagen darüber. Ein Hauptgrund scheint aber darin zu liegen, dass einige Autoren nicht zwischen der anorganischen und der organischen Natur getrennt haben, so wie es Goethe selbst tat, bzw. nicht gesondert eingegangen sind auf die besonderen methodischen Anforderungen der organischen Natur und wie Goethe sie zu bewältigen suchte.

Stark verkürzende Darstellungen der goetheanistischen Methode, wie z.B. KNIEBE 1993, der nach der Wahrnehmung der Phänomene, vorwiegend nur ein besonderes Augenmerk auf die „behutsame Annäherung der Begriffe“ an die Wahrnehmungen legt, sollen hier vernachlässigt werden. Eine Zergliederung der Goetheschen Anschauungsweise wie bei SACHTLEBEN 1994 (194-211⁹⁹) oder GÖBEL 1982 führt allem Anschein nach auch nicht zu einem tieferen Verständnis für diese Betrachtungsart und –methode¹⁰⁰.

⁹⁸ Entsprechend dem hier Ausgeführten ist es eigentlich nicht absolut korrekt von Methode zu sprechen, besser trifft der Begriff Anschauungsart dasjenige, was Goethe wollte und verwirklichte. Eine Methode im Sinne von festgelegten, unabänderlichen, methodologisch fixierten Schritten lag ihm fern. Daher soll im Folgenden das Wort „Methode“ im umfassenderen Sinne Goethes verstanden werden.

⁹⁹ Er erklärt dort „Goethes Methoden“ und gliedert dort dessen naturwissenschaftliche Anschauungsweise in einzelne „Methoden“ auf: 1.) Die genetische; 2.) Die Methode der Selbstzurückhaltung; 3.) Beschreiben und Urteilen; 4.) Die Methode der Phänomensuche; 5.) Die Theoriebildung; 6.) Gesetz und Ideebildung. Bei genauerer Betrachtung sind dies aber die einzelnen methodischen Schritte der Goetheschen Betrachtungsart, mit denen er zum Urbild, Urtyp gelangt, so wie sie als Schritte auch bei anderen Autoren beschrieben werden. Interessanterweise geht er an dieser Stelle

Auf der anderen Seite unterschätzen anscheinend einige andere Autoren gewisse Elemente der Methode oder lassen sie aus anderen Gründen weg. So scheint es notwendig, um einen wirklichen Einblick in Goethes Arbeitsweise zu erhalten, seine Arbeitsergebnisse im Zusammenhang mit seinen im Nachhinein gegebenen Ausführungen zusammen zu studieren. Gerade dieses unternahm Rudolf Steiner während seiner Arbeit an der Herausgabe der Naturwissenschaftlichen Schriften, die er für die Kürschner'sche Goetheausgabe der „Deutschen Nationalliteratur“ besorgte und für die er die damals viel beachteten Einleitungen und Kommentare schrieb. In der direkten Arbeit an dieser Ausgabe und durch die Mitarbeit an der Weimarer Goethe-Ausgabe zwischen den Jahren 1882 – 1897 darf er als besonders guter Kenner der Materie angesehen werden. Die beiden zu diesem Thema hierauf basierenden Bücher des jungen Goethe-Forschers (STEINER GA 1, GA 2) zählt der Goethenist Ernst-Michael KRANICH 1999a (1203) „heute noch zum Besten ..., was über dieses Thema publiziert wurde“. Deshalb sollen hier besonders auch die Darstellungen Rudolf Steiners berücksichtigt werden.

Goethe unterschied methodologisch drei Arten der damaligen naturwissenschaftlichen Forschung (vgl. GOETHE 1981b, 23ff), die auf drei verschiedenen Auffassungen der Phänomene, ihrer Beschreibung und deren Verständnis beruhen. „Die erste Methode ist *der gemeine Empirismus*, der nicht über das *empirische Phänomen*, über den unmittelbaren Tatbestand hinausgeht. Er bleibt bei *einzelnen* Erscheinungen stehen. (...) Gegenüber dem gemeinen Empirismus bildet nun der *Rationalismus* die nächst höhere Stufe. Dieser geht auf das *wissenschaftliche Phänomen*. Diese Anschauung beschränkt sich nicht mehr auf die bloße Beschreibung der Phänomene, sondern sie sucht dieselben durch Aufdeckung der Ursachen, durch Aufstellung von Hypothesen usw. zu *erklären*. ... Sowohl die erstere wie die letzte Methode erklärt Goethe für Einseitigkeiten. Der gemeine Empirismus ist die rohe Unwissenschaft, weil er nie aus der bloßen Auffassung der Zufälligkeiten herauskommt; der Rationalismus dagegen interpretiert in die Erscheinungswelt Ursachen und Zusammenhänge hinein, die nicht in derselben sind.“ (GA 1, 187f). „Beide Wege sind für Goethe nur „*Durchgangspunkte* für die höchste wissenschaftliche Methode, (...) (den) *rationellen Empirismus*, der sich mit dem *reinen Phänomen* ... beschäftigt“ (GA 1, 189). Damit beschreibt Goethe aber seine Sicht der allgemeinen Naturwissen-

nicht auf die „Anschauende Urteilskraft“ (oder wie er es lieber nennen würde „Anschauendes Denken“) ein. Entweder hält er sie nicht für ein methodisches Mittel – obwohl er sie auf Seite 182 explizit als Methode bezeichnete -, oder er verkennt ihre Bedeutung für die Wirksamkeit von Goethes Forschen, was man andererseits auch kaum annehmen kann, nachdem er ihr bereits vorher ein gesondertes Kapitel gewidmet hatte. So bleibt seine Darstellung in dieser Hinsicht etwas unbefriedigend.

¹⁰⁰ Der Goethenist und der langjährige Leiter des Carl-Gustav-Carus-Instituts Thomas Göbel äußerte sich in zwei Beiträgen zu Goethes Arbeitsweise: 1982 (wiederabgedruckt in 1998b), hier beschreibt er die Methode als Folge der erkenntnispraktischen Schritten: Staunen vor der Natur, (mit Unvoreingenommenheit und Vorurteilslosigkeit), Gewährwerden der Widersprüche in der Phänomenwelt, Fragen, Verweben lebendiger Gedanken, Arbeiten aus wirklichkeitsgemäßen Ideen und bleibt dabei aber methodologisch insgesamt etwas im Unklaren. In der zweiten Darstellung 1998a verfolgt er insgesamt eine etwas andere Zielrichtung mit Hinblick auf die Zusammenarbeit der Wissenschaftler in ihrem Forschen, abgeleitet u.a. von Goethes Art mit den seinerzeitigen Gelehrten über die ihn beschäftigenden Themen ins Gespräch zu kommen.

schaft und nicht explizit seine eigene Anschauungsweise. Diese ließe sich dagegen „wohl am besten als *empirischer Idealismus* kennzeichnen“ (GA 1. 297f, und zur Begründung dieses Begriffs: 177-183). Sie stellt sich sozusagen dem empirischen Rationalismus antipodisch gegenüber.

Diese Beschreibung des Weges vom »empirischen Phänomen« über das »wissenschaftliche Phänomen« zum »reinen Phänomen« gibt Goethe in dem erst gegen Ende des 19. Jhdts. aufgefundenen Aufsatz *Erfahrung und Wissenschaft*, der sich an *Der Versuch als Vermittler* inhaltlich anschloss. Diesen Aufsatz erwähnte Steiner (GA 1) als verschollen und hielt ihn später, nachdem er wieder aufgefunden war, für den Wichtigeren der beiden (GA 30, 485f). In *Erfahrung und Wissenschaft* deutet Goethe bereits über diesen Weg zum reinen Phänomen hinaus: „Hier wäre, wenn der Mensch sich zu bescheiden wüsste, vielleicht das letzte Ziel unserer Kräfte. Denn hier wird nicht nach Ursachen gefragt, sondern nach Bedingungen, unter welchen die Phänomene erscheinen;“ (GOETHE 1981b, 25). Wiederum einige Jahre später fügte Goethe dann neben anderen noch den wichtigen Aufsatz *Anschauende Urteilskraft* hinzu. Darauf wird zurückzukommen sein.

Goethe äußerte auf die Frage von Freunden nach der Absicht seiner optischen Bemühungen: „Meine Absicht ist: alle Erfahrungen in diesem Fache zu sammeln, alle Versuche selbst anzustellen und sie durch ihre größte Mannigfaltigkeit durchzuführen, wodurch sie denn auch leicht nachzumachen und nicht aus dem Gesichtskreise so vieler Menschen hinausgerückt seien. Sodann die Sätze, in welchen sich die Erfahrungen von der höheren Gattung aussprechen lassen, aufzustellen und abzuwarten, inwiefern sich auch diese unter ein höheres Prinzip rangieren.“ (GOETHE 1981b, 20).

In den Anmerkungen der Herausgeber der Hamburger Ausgabe (GOETHE 1981b, 629) findet sich die folgende Charakterisierung: „Man kann seine Methode realistisch und idealistisch nennen, je nachdem, von welcher Seite man sich nähert. Sie ist jedoch beides in einem, so wie sie immer dem Anschauen und dem Denken entspricht und nach Vereinigung von Subjekt und Objekt strebt.“

Grundsätzlich verlief die innere Bewegung von Goethes Anschauungsart vom Subjekt zum Objekt und zum Subjekt zurück. Das mag auf den ersten Blick banal klingen, verweist aber darauf, dass er stets darauf bedacht war Verhältnisse zu untersuchen, um in tiefere Schichten vorzudringen. ‚Verhältnis der Dinge zueinander‘ ist aber andererseits ein Teil von ‚Zusammenhang‘, der wiederum auf den Zusammenhang von Geist und Materie verweist und hindeutet. Auf die besondere Stärke der goetheanistischen Methode den Zusammenhang der Phänomene erlebbar zu machen weist auch GOEDINGS 1996 (47) hin. Ein solches Anschauen der Phänomene der Welt führe dann zur Erfahrung höherer Art, die als „experimentell verifizierter reiner Begriff“ nach WITZENMANN 1987 (63f) gewonnen wurde aus dem innerlichen In-Bewegung-Bringen der Vorstellungen in lückenlosen Reihen, wobei sich dann die urbildliche Idee offenbart und in der Intuition aufgefasst wird. BORTOFT 1995 (11) sieht daher das Wesentliche von Goethes Art der Anschauung darin, dass er damit über das offensichtliche Phänomen hinaus gelangt.

3.1.1 Die Schritte der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise Goethes

Der erste Schritt bezieht sich auf die Wahrnehmung der Phänomene. „Die Sinne trügen nicht, das Urteil trägt“ (GOETHE 1981a, 406 / MuR 295). In diesem kurzen Ausspruch ist eigentlich schon alles Wesentliche der Grundvoraussetzung einer reinen Phänomenwahrnehmung aus Goethes Sicht enthalten. Es ist bekannt, wie schnell der Mensch im gewöhnlichen Bewusstsein ein (erstes) Urteil fällt. Daher war Goethes Grundmaxime, „Urteilsfrei alle Phänomene mit ruhiger Aufmerksamkeit (zu) betrachten und »Entäußerung« üben“ (DELLESKE 1985, 48). Mit »Entäußerung« meint Goethe eine aktive Zurückhaltung, die die wahrgenommenen Phänomene nicht sogleich mit Begriffen, Vorstellungen und Urteilen belegt und damit verdeckt (vgl. a. GASSMANN 2002, 14). „Es ist eine schlimme Sache, die doch manchem Beobachter begegnet, mit einer Anschauung sogleich eine Folgerung zu verknüpfen und beide für gleichgeltend zu achten“ (GOETHE 1981a, 449, MuR 616), und: „Theorien sind gewöhnlich Übereilungen eines ungeduldigen Verstandes, der die Phänomene gern los sein möchte und an ihrer Stelle deswegen Bilder, Begriffe, ja oft nur Worte einschiebt. Man ahnet, man sieht wohl auch, daß es nur ein Behelf ist; liebt nicht aber Leidenschaft und Parteigeist jederzeit Behelfe? Und mit Recht, da sie ihrer so sehr bedürfen“ (GOETHE 1981a, 440, MuR 548). Goethes Haltung, in der er die Modelle in seiner Art zurückweist und die Theorien an den konkreten Phänomenen festmacht, fügt sich nach BORTOFT 1995, (12) „heute ganz in den Kontext der Auseinandersetzungen über die Natur physikalischer Theorien, die sich durch die Entwicklung der Quantenphysik ergeben“¹⁰¹.

Besonders tadelt er auch den Missbrauch durch Kausalbestimmungen und sieht dadurch im Rationalismus die Gefahr, dass dort mit „ungezügelter Phantastik“ Kausalität gesucht würde, „wo sie, durch die Fakten zu suchen, nicht geboten ist“ (GA 1, 188). So schreibt Goethe in den *Maximen und Reflexionen*: „Der eingeborenste Begriff, der notwendigste, von *Ursache* und *Wirkung*, wird in der Anwendung die Veranlassung zu unzähligen sich immer wiederholenden Irrtümern.“ (GOETHE 1981a, 446, MuR 593). Andererseits solle der Wissenschaftler aber auch sein Ideenvermögen üben und mit dem freien und schöpferischen Denken »Ideen wagen« als Arbeitshypothesen (DELLESKE 1985, 48), aber eben nicht im Stadium des möglichst reinen Wahrnehmens dessen, was vorliegt. Die Phänomene sind reinlich anzuschauen und eben der Verstand nur dafür zu benutzen, sie reinlich anzuschauen (GA 76, 99; vgl. dazu auch: GOETHE 1981a, 441 / MuR 555; sowie 492 / MuR 900). Goethe zielt damit nicht auf irgendein „Ding an sich, er redet gar nicht von irgend etwas, das hinter den Phänomenen gesucht werden müsste und das dahinter stünde. Dadurch aber kommt er auch, ausgehend von dem Urphänomen, zu einer treuen Auffassung der Phänomene“ (GA 324, 101f).

¹⁰¹ Durch die Erkenntnisse der Quantenphysik wird neuerdings auch von einigen Forschern in der anerkannten Naturwissenschaft die Wahrnehmung als Vorgang betrachtet, bei dem sich Objekt und Subjekt begegnen.

Auf dieser ersten Erfahrungsebene der „empirischen Phänomene“ sind gesetzmäßige und rein zufällige Faktoren für das Zustandekommen des Phänomens noch völlig gleichbedeutend, gleichwertig und ununterschieden.

In einem zweiten Schritt sucht Goethe die einzelnen Faktoren auf, die das Phänomen in seiner Erscheinung bedingen. Dies geschieht in einem Akt der Isolation, der Analyse und Unterscheidung des Phänomens. Damit wird das Phänomen wiederholbar und die einfache Erfahrung im Versuch zum »wissenschaftlichen Phänomen« gesteigert. Wobei für Goethe jede vorsätzliche Wiederholung von Erfahrung ein Versuch ist, bei dem man also ein Phänomen durch Kunstbedingungen hervorbringt. Durch die öftere Wiederholung wird die Zufälligkeit ausgeschaltet und Gewissheit der Kenntnis kann sich einstellen. Durch Variation der verschiedenen, das Phänomen beeinflussenden Faktoren wird das an der Hervorbringung des Phänomens als Bedingung Notwendige festgestellt. Nun sind aber bisher nur Einzelfakten für die Erkenntnis festgestellt. Dieser Zustand ist für Goethe aber ein notwendiges Durchgangsstadium. Nach seiner Ansicht steht aber jedes Phänomen seinem Wesen nach mit den unzähligen anderen Wesen in einer Verbindung, von der aber jetzt noch nichts erkannt ist. Deshalb sucht auch unser wissenschaftliches Bedürfnis Zusammenhängendes, „begreift das Einzelne nur als Glied einer Verbindung. So gehen das Bedürfnis des Begreifens und die Tatsachen der Natur scheinbar auseinander. Im Geiste ist nur Zusammenhang, in der Natur nur Sonderung, der Geist erstrebt die Gattung, die Natur schafft nur Individuen“ (GA 1, 189).

„Das ist der Weg der Naturforschung, daß sie von der Erfahrung ausgehe, um zu sehen, was, wirklich ist; zu der Beobachtung fortschreite, um zu sehen, warum dieses wirklich ist, und sich dann zum Versuche steigere, um zu sehen, was wirklich sein kann“ (GA 1, 185). Insoweit unterscheidet sich Goethes Art bis hierhin nicht sonderlich von anderer naturwissenschaftlicher Forschung¹⁰².

Der dritte Schritt führt zum Zusammenhang des Phänomens mit dem Ganzen. Das Phänomen im Gesamtzusammenhang der Natur, wird nur als Zusammenhängendes sichtbar, wenn ein immanenter Verbindungspunkt der Phänomene gefunden wird. Diesen erzielt Goethe mit dem Verfahren der Reihenbildung oder »Vermannigfaltigung«, womit auch gleichzeitig die Gefahr einer willkürlichen Verbindung von mehreren Phänomenen unterbunden werden soll. So gelangt Goethe von einem Phänomen folgerichtig zum dem nächsten, welches eine Variation des ersten darstellt und somit mit diesem in Verbindung steht. Dies ist unabhängig davon, ob die Variation eine Modifikation des Ausgangsphä-

¹⁰² Der grundlegende Unterschied besteht nach DELLESKE 1985 (50) aber darin, dass z.B. Newton, ein einziges Phänomen seiner Hypothesenbildung zugrunde legte und daraufhin versuchte von dort aus die mannigfaltigsten Erscheinungen damit zu erklären im Gegensatz zu Goethe, der eine größtmögliche Zahl von Versuchen ersann und durchführte, um die sich anschließende Hypothesenbildung anschließend zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Dem ist zwar zuzustimmen und der Gedanke verweist vor allem auch auf den qualitativ unterschiedlichen Einsatz der Isolation von Faktoren, in die das Phänomen eingebettet ist. Dieser Unterschied nimmt sich dann fatal aus in der Organik.

nomens, bzw. –versuchs darstellt oder eine Metamorphose davon, welche als ein dem ersten verwandtes Phänomen in die Erscheinung tritt. Im Überblick über die Variationenreihe kann nun das die einzelnen Phänomene Verbindende als Tatsachenbestandteil aufleuchten und Erfahrung werden. Somit verbinden sich alle bisherigen Versuche dann als Varianten eines einzigen Versuchs.

„Der Geist muß sich nun über dieses Einzelne hinaus erheben, es nicht mehr als Einzelnes ansehen, sondern als Glied einer Kette. ... Dann hat er aber gar nicht mehr dieses einzelne Phänomen vor sich, sondern ein höheres allgemeines Phänomen.“ (GA 291a, 42). Dann ist das Einzelne nur ein Beispiel, in dem sich das Allgemeine ausspricht. Die Grundgesetzmäßigkeit dabei wird im Überblick „als Konstante wahrnehmbar, d. h. die Gesetzmäßigkeit des Erkenntnisobjektes, sein Begriff, wird im Prozeß erfasst“ (DELLESKE 1985, 52) und erscheint in der Erfahrung nach Goethe als „höhere Erfahrung“.

Ein von allen Zufälligkeiten gereinigtes Phänomen, das in der »Erfahrung der höheren Art« in Erscheinung tritt, nennt Goethe ein »reines Phänomen«, »Grund-« oder »Urphänomen«. In ihm spricht sich ein Naturgesetz¹⁰³ aus und es nennt die Bedingungen, unter denen ein Phänomen mit Notwendigkeit und Ausschließlichkeit entsteht. Zu dessen Erkenntnis benötigt der Mensch eine beweisende (reflektierende) Urteilskraft (GA 2, 110).

Es ist hier nicht die Frage nach den Ursachen gestellt, sondern die nach den Bedingungen, unter welchen die Phänomene erscheinen. Goethe richtet damit sein Interesse nicht auf das »Warum« sondern auf das »Wie« einer Erscheinung. Und für ihn ergibt sich so etwas wie eine Theorie erst aus dem, was man schlussendlich „zusammen überschaut, methodisch geordnet“ hat, so, dass sich die Phänomene selbst aussprechen.

Verstand und Vernunft sollen also vorerst bloß die reinlich beobachteten Phänomene ordnen, damit das eine das andere erklärt (vgl. STEINER GA 76, 99;) und sie „sich gegenseitig aufhellen und in einem Ganzen sich selber aussprechen“, oder aber dazu, „um Experimente anzustellen, Versuchsanordnungen auszudenken“ (STEINER GA 324, 102). So ist ein vorschnelles Urteilen auszuschließen.

Auf diesem Hintergrund ist sein Ausspruch in den *Maximen und Reflexionen* richtig zu verstehen: „Das Höchste wäre: zu begreifen, daß alles Faktische schon Theorie ist. (...) Man suche nur nichts hinter den Phänomenen: sie selbst sind die Lehre“ (GOETHE 1981a, 432 / MuR 488).

Ist die Tätigkeit des Verstandes hier nur eine ordnende, so ergibt sich die Erkenntnis des wesenhaften Zusammenhangs. Das Urphänomen als Anschauung wird somit „sichtbar“. Dieses Anschauen entspricht nicht dem gewöhnlichen Denken. „Denken korrespondiert und kohäriert mit Begriffen, mit denen sich gut schreiben lässt. Sehen ist dagegen Denken in Korrespondenz mit Bildern“ (SACHTLEBEN 1987, 28). Aber auch hier gilt es, wie seit langem in der Philosophie üblich, zwischen dem Wahrnehmungsakt und dem Wahrnehmungsinhalt, dem Denkakt und dem Denkinhalt sauber zu trennen. Vermischt sich dies,

¹⁰³ GA 1 (185) sagt sogar dezidiert: „Dieses Urphänomen ist identisch mit dem objektiven Naturgesetz“ und lässt diesen Satz in seinem Buch sogar hervorheben.

wird das Ergebnis wertlos. Die Anschauung des Urphänomens ergibt sich als „bildhafte Offenbarungen des wirksamen Wesens der Dinge“ (KÜHL 1984, 7).

Da die „Objekte in der Natur in der Erscheinung gesondert sind, bedarf es der zusammenfassenden Kraft des Geistes, ihre *innere* Einheit zu zeigen, Weil die Einheit des Verstandes für sich leer ist, muß er sie mit den Objekten der Natur erfüllen. So kommen auf dieser *dritten Stufe* Phänomen und Geistesvermögen einander entgegen und gehen in *eins* auf und der Geist kann jetzt erst vollbefriedigt sein.“ (STEINER GA 1, 190; GA 2, 56)¹⁰⁴.

DELLESKE 1985 (53) sieht in der soweit dargestellten Anschauungs-Methode eine scharfe Abgrenzung gegenüber „jede(r) Art von Theoriebildung und weist im Weiteren nochmal besonders hin auf die Bedeutung des »Ideenvermögens« sowie auf das »Ableiten aus dem Urphänomen« (vgl. hierzu auch GOETHE 1981b, 40).

Das Ideenvermögen als schöpferisches Denken ist die Tätigkeit des Forschenden, mit der in Form von Arbeitshypothesen der immanente Verbindungspunkt und die Gesichtspunkte für die Reihenbildung gefunden werden können. Das »Ideenvermögen« ist die unabdingbare, produktive Kraft, die zum »Gewahrwerden des Ideellen« notwendig sei. Dieses äußere sich in dem Finden der Ordnung, „durch die die Phänomene zu *einem* großen Phänomen <zusammenrücken>, dessen Teile sich aufeinander beziehen“ und sich letztlich über die Arbeit mit Hypothesen zu dem Phänomenzusammenhang zusammenschließen, wodurch dann das Gesetz als »reines Phänomen« selber in Erscheinung tritt (vgl. DELLESKE 1985, 54f). Das Ableiten aus dem Urphänomen ist das Verfahren, bei dem man durch Hinzufügen von veränderten Bedingungen zu sekundären, tertiären Phänomenen kommt. Das Ableiten ist die einzige Erklärungsart, die für Goethe das Phänomen wissenschaftlich hinreichend erklärt. Goethe selbst erkannte, dass all sein Verfahren auf dem Ableiten, wie er es verstand in der Art des mathematischen Fortschreitens, beruhe. Und er stellte fest, dass „mein ganzes Verfahren auf dem Ableiten beruhe“ (GOETHE 1981b, 40).

3.1.2 Methodisches Vorgehen in der Organik

In der Organik finden wir dann aber ein weiteres Gebiet der Forschung, „wo uns das Einzelne in seiner Daseinsweise nicht als die Folge eines andern, neben ihm Bestehenden erscheint, wo wir es daher auch nicht dadurch begreifen, daß wir ein anderes, Gleich-

¹⁰⁴ Auch BAUMANN 1986 (102ff) erklärt Goethes Methode nur bis zu diesem dritten Schritt und bezeichnet „die menschliche Seele (...) (als) den Schauplatz 8...), auf dem sich von außen und von innen Kommendes begegnen: von außen die Sinneswahrnehmung, von innen der Gedanke des wahrgenommenen Dings. Der gedankliche Begriff gehört zur Sache wie die Sinneswahrnehmung. (...) wobei sich bei Goethe die so erkannte Wirklichkeit bis zur inneren bildlichen Anschauung steigerte, was Steiner die Erkenntnisart der -- Imagination nennt. In dieser Betrachtungsweise wuchs die lebendige Welt. Solcher Art sind die Begriffe der Urpflanze und des Urtiers. Aus der Quelle, die solche mit inneren Augen anschauliche Begriffe hervorbringt, entspringt auch die Kunst.

artiges zu Hilfe rufen. Im organischen Anschauungsobjekt zeigt sich das Vielfältige schon in seinem Verhältnis untereinander als das Einheitliche. Hier erscheint uns also eine Reihe von sinnenfälligen Erscheinungselementen als unmittelbare Ausgestaltung eines einheitlichen Prinzips, und wir müssen zu diesem Prinzip vordringen, wenn wir die Einzelerscheinung begreifen wollen. Wir können auf diesem Gebiete das Phänomen nicht aus äußerer Einwirkung erklären, wir müssen es von innen heraus ableiten. Was früher bestimmend war, ist jetzt bloß veranlassend“ (GA 1, 190).

Goethes Leistung war unter anderem, zu erkennen, dass ein Organismus in der organischen Welt eine Entelechie – eine sich aus sich selbst gestaltende Einheit – ist, und eine angemessene Methode zur dieser Erkenntnis des Gattungsmäßigen zu entwickeln. Steiner (GA 1, 89) erklärt dazu, dass aber „ein organisches Wesen nur in seinem Werden, in seiner Entwicklung zu verstehen“ ist. Diese Entelechie wird bei Goethe als Typus (Urbild) bezeichnet. Es ist das „geistige Band, das Gesetzmäßige des Ganzen, das alle Teile aus sich heraus aktiv bestimmt, und deswegen auch die Entwicklung des Organismus leitet“ (HEUSSER 2000a, 32). Den Typus betrachtet KRANICH 1989 (9) als das Zentrum der Goetheschen Betrachtungsweise.

„Der Typus ist, wie wir gesehen haben, eine vollere wissenschaftliche Form als das Urphänomen. Er setzt auch eine intensivere Tätigkeit unseres Geistes voraus als jenes. Bei dem Nachdenken über die Dinge der unorganischen Natur gibt uns die Wahrnehmung der Sinne den Inhalt an die Hand“ (GA 1, 109). Er ist ein idealer »Vergleichungskanon« (GOETHE 1981b, 172), der aber Modell und „an Einzelbildungen empirisch nicht nachzuweisen“ (KÖCHY 1997, 328) ist.

Im Naturgesetz wird der „Zusammenhang der in der Sinnenwelt getrennten Tatsachen“ ausgesprochen; „es bleibt aber als solches gegenüber der einzelnen Erscheinung bestehen. Beim Typus müssen wir aus der Urform jenen besonderen Fall, der uns vorliegt, heraus entwickeln. Wir dürfen den Typus der einzelnen Gestalt nicht gegenüberstellen, um zu sehen, wie er die letztere regelt; wir müssen sie aus demselben hervorgehen lassen. Das Gesetz beherrscht die Erscheinung als ein über ihr Stehendes; der Typus fließt in das einzelne Lebewesen ein; er identifiziert sich mit ihm. ... Wie wir im Unorganischen eine Erscheinung auf ein Gesetz zurückführen, so entwickeln wir hier eine Spezialform aus der Urform. Nicht durch äußerliche Gegenüberstellung von Allgemeinem und Besonderem kommt die organische Wissenschaft zustande, sondern durch Entwicklung der einen Form aus der andern (GA 2, 106f).

Im Typus „sind Inhalt und Form enge aneinander gebunden“ (vgl. STEINER GA 38, 144). Der Typus ist aber nicht „etwas Fertiges wie das Naturgesetz“, man darf ihn nicht „einfach der einzelnen Erscheinung gegenüberstellen.“ (GA 2, 105) „Deshalb bestimmt der Typus ja nicht rein formell wie das Gesetz den Inhalt, sondern er durchdringt ihn lebendig, von innen heraus, als seinen eigenen“. Das stellt den Forschenden vor eine veränderte Aufgabe: „zugleich mit dem Formellen produktiv an der Erzeugung des Inhaltlichen teilzunehmen. Man hat von jeher eine Denkungsart, welcher der Inhalt mit dem Formellen in unmittelbarem Zusammenhange erscheint, eine intuitive genannt“ (GA 1, 109). Und

dass ein Organismus nur im intuitiven Begriff erfasst werden kann, begründete Steiner (GA 1, 63) schon zuvor und ergänzte, dass Goethe den Beweis bereits durch die Tat angetreten habe.

Der entscheidende Schritt im Erkennen ist hier „*vom statischen Wahrnehmungsbild zum beweglichen Vorstellungsbild*“ überzugehen (KRANICH 1986, 17). Mit der beweisenden Methode, derjenigen zur Erkenntnis in der unorganischen Natur „können wir aber in der Wissenschaft des Organischen nichts anfangen. Der Typus *bestimmt eben nicht, daß* unter gewissen Bedingungen eine Erscheinung eintritt“ (GA 2, 107f; [Hvb. HK]). Die sich in die Erscheinung hinein gestalteten besonderen organischen Formen können nur „aus der *allgemeinen Typusgestalt* heraus *entwickelt* werden¹⁰⁵, und die in der Erfahrung auftretenden organischen Wesen müssen mit irgendeiner solchen Ableitungsform des Typus zusammenfallen“ (GA 2, 108).

So muss also an die Stelle der beweisenden Methode auf diesem Felde eine entwickelnde treten. Man entwickelt hier also einen intuitiven Begriff der Sache. Damit kann man das Erkennen auch ein intuitives Erkennen nennen (GA 1, 83). Es arbeitet als anschauende Urteilskraft im innerlichen Nachschaffen/Nachbilden, womit sich der Betrachtende „durch das Anschauen einer immer schaffenden Natur, zur geistigen Teilnahme an ihren Produktionen würdig“ macht. In diesem Nacherschaffen „liegt ein *Schlüssel* zum Verständnis der Weltanschauung Goethes“ (GOETHE 1981b, 30f).

Bei dieser Erkenntnisart muss die geistige Aktivität des Forschenden demnach „viel intensiver wirken als beim Erfassen des Naturgesetzes. Er muß mit der Form den Inhalt erzeugen. Er muß eine Tätigkeit auf sich nehmen, die in der unorganischen Naturwissenschaft die Sinne besorgen und die wir Anschauung nennen. Auf dieser höheren Stufe muß also der Geist selbst anschauend sein¹⁰⁶. Unsere Urteilskraft muß *denkend anschauen* und *anschauend denken*. Wir haben es hier, wie Goethe zum erstenmal auseinandergesetzt, mit einer anschauenden Urteilskraft zu tun. Goethe hat hiermit im menschlichen Geiste *das* als notwendige Auffassungsform nachgewiesen, wovon Kant bewiesen haben wollte, daß es dem Menschen seiner ganzen Anlage nach nicht zukomme“ (GA 2, 110), obwohl letzterer diesen »intellectus archetypus« immerhin „verstohlen“ für möglich hielt (vgl. RITTELMAYER 1990, 68; GOETHE 1981b, 30). STEINER (GA 35) setzt den »intellectus archetypus« mit der anschauenden Urteilskraft gleich.

KRANICH 1996 (79) erklärt: „Anschauende Urteilskraft ist also nicht die Anwendung des urteilenden Denkens auf äußerlich Angeschautes. Das wäre nur wieder das gewöhnliche Urteilen“. So schreibt auch STEINER: Unser Geist „muß eine Tätigkeit auf sich nehmen, die in der unorganischen Naturwissenschaft die Sinne besorgen und die wir Anschauung

¹⁰⁵ Goethe schreibt am 17. Mai 1787 an Herder: »Die Urpflanze wird das wunderlichste Geschöpf von der Welt, um welches mich die Natur selbst beneiden soll. Mit diesem Modell und dem Schlüssel dazu kann man alsdann noch Pflanzen ins Unendliche erfinden, die konsequent sein müssen, d. h. die, wenn sie auch nicht existieren, doch existieren könnten und nicht etwa malerische oder dichterische Schatten und Scheine sind, sondern eine innerliche Wahrheit und Notwendigkeit haben« (vgl. a. Brief an Charlotte v. Stein am 8. Juni 1787 in: GOETHE 1988, 58ff)

¹⁰⁶ Die Behauptung, dass das Denken und das Anschauen (EICHORN 1971, 214), für Goethe noch das Gleiche (und später eben nicht mehr) gewesen sei, wird der Sache in keiner Weise gerecht.

nennen. Auf dieser höheren Stufe muß also der Geist selbst anschauend sein. Unsere Urteilskraft muß denkend anschauen und anschauend denken. Wir haben es hier, wie Goethe zum erstenmal auseinandersetzt, mit einer anschauenden Urteilskraft zu tun.»“ (GA 2,110).

So wie der Typus in der organischen Natur dem entspricht, was das Naturgesetz (Urphänomen) in der unorganischen Natur ist, so ist die Intuition (anschauende Urteilskraft) das Äquivalent zu der beweisenden (reflektierenden) Urteilskraft. (vgl. GA 2, 110).

Hier in der Organik wird man also zu einer anderen Fragestellung gezwungen als auf unorganischem Felde. „Wenn ich den äußeren Einfluß kenne, so habe ich noch keinen Aufschluß darüber erlangt, daß das Phänomen gerade in dieser und keiner anderen Weise abläuft. Ich muß es von dem zentralen Prinzip jenes Dinges ableiten, auf das der äußere Einfluß stattgefunden hat. Ich kann nicht sagen: dieser äußere Einfluß hat diese Wirkung; sondern nur: auf *diesen* bestimmten äußeren Einfluß antwortet das innere Wirkungsprinzip in dieser bestimmten Weise. Was geschieht ist Folge einer inneren Gesetzmäßigkeit“ (GA 1, 190f)

Hier betrat Goethe mit seiner Anschauungsmethode Neuland und reichte damit erkenntnistätig weit über das Bisherige hinaus. In den Grundzügen ist hier eine Fortsetzung seiner bisherigen Anschauungsart festzustellen, aber für das richtige Verständnis der untersuchten Gestaltungen aus dem „zentralen Prinzip“, „von innen heraus“ bedarf es auf Seiten des Forschers einer weiterreichenden methodischen Fähigkeit. Diese liegt in der »anschauenden Urteilskraft« und wurde an anderer Stelle von Goethe auch als »exakte sinnliche Phantasie« bezeichnet (RITTELMAYER 1990, 68), obwohl beide ja wie die zwei Seiten ein und derselben Medaille zu sein scheinen.

Goethe widmete sich der anschauenden Urteilskraft immerhin in einer eigenen, wenn auch nur kurzen Abhandlung (GOETHE 1981b, 30f). Er kommt auf die exakte sinnliche Phantasie¹⁰⁷ zu sprechen im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Ausbildung von Sinnlichkeit und Einbildungskraft im Verbund mit Verstand und Vernunft zu einer „entschiedenen Einheit“ im Menschen. Diese Einheit hält er für den Menschen als wichtig, um die Erkenntnis-Möglichkeiten nicht zu beschränken (GOETHE 1981b, 42)¹⁰⁸. Denn erst mit dieser »anschauenden Urteilskraft«, der »exakten sinnlichen Phantasie« kommt man in die Lage, die Metamorphose der Pflanzen in ihrer Totalität von Idee und Erfahrung zu verstehen (vgl. KRANICH 1995a,13/15; 1995b 161f; 1996, 78f; 2000a, 45f, 47f; STEINER GA 2, 114; LICHTENSTERN 1990, 4). „Da die sinnlich-übersinnlichen“ Bildeprinzipien empirisch nicht unmittelbar gegeben sind, bedarf es der Phantasie, sie überhaupt zu entdecken; aber auch einer Phantasie, die sich nicht wildwüchsig entwickelt, die vielmehr

¹⁰⁷ BORTOFT 1995 verwendet in seinem sehr aufschlussreichen Buch auf den Seiten 22, 25 und 71 diesen Goetheschen Begriff und erklärt ihn auch (22) im Zusammenhang mit dem Urphänomen in der Farbenlehre. Mir scheint aber, hier irrt Bortoft: er erklärt die exakte sinnliche Phantasie nur als das innerliche Nachvollziehen des Versuchs und der Ergebnisse dabei in der Vorstellung. Aber die »exakte sinnliche Phantasie« bei Goethe in seinem Aufsatz „Ernst Stiedenroth“ kann man eigentlich so nicht verstehen wie Bortoft es hier vermittelt. Meines Erachtens gehört die exakte sinnliche Phantasie im Umfeld der Anschauenden Urteilskraft zum Erkenntnisweg des Typus.

¹⁰⁸ Diese Ansicht war laut KRÄTZ 1992 (6) aber auch Ausdruck der Zeitströmung.

durch eine im strengsten Sinn exakte Beobachtung geleitet wird“ (RITTELMAYER 1990, 68).

Ein Beispiel mag dies erläutern: Wenn man die folgende Abbildung (Abb. 1) mit ausschließlich reflektiv-analytischem Blick betrachtet fällt einem auf, dass die Blätter dieser Pflanze nicht alle die gleiche Form haben und man kann sie nun in empirischer Weise wiegen, vermessen und beschreiben etc.. In dem Moment, in dem ich die einzelnen Formen innerlich in Beziehung setzen und vergleichen möchte, muss ich versuchen deren Bildeprozess nachzuvollziehen - zumindest als bestimmte Abfolge von Blattbildungen an einem Stängel – denn die biochemischen Prozesse erklären die verschiedenen Formungen nicht. Geht man also mit seinem Formempfinden in die vorliegenden Gestalten nachschaffend ‚hinein‘, dann kann man erleben, dass die zuerst an dem Stängel gewachsenen Blätter dieser Pflanze sich noch recht undifferenziert an einer Art Blattstiel in den Raum strecken und sich dort zunehmende ausbreiten und ausdehnen. Bald danach setzt ein Fiederungsprozess ein, der die zur Blattspitze gewanderte Ausbreitung aufzulösen scheint und in den obersten, der Blüte nahen Blättern, von der Ausbreitungstendenz nur noch das Längenhafte, Gestreckte übrig lässt. Gleichzeitig wird im Blattansatz eine Verdickung bemerkbar, die keine Ausbreitungstendenz im Sinne wie bei den unteren Blättern aufweist, sondern viel mehr als Konzentrationstendenz erlebbar ist. Verbindet man nun in der innerlichen Anschauung die Formveränderung der Blattfolge vom Keimblatt bis zum Blütenblatt zu einem Prozess, so kann man deutlich die Überlagerung von Ausdehnungs- und Konzentrationsbewegungen bemerken. Somit kann der Eindruck entstehen, dass die morphogenetische Wachstumsgeste dieser Pflanze den sich nun in der Folge anschließenden Blütenstand mit dem Ziel der Keimbildung vorbereitet, ja in gewisser Weise für denjenigen, der schauend sieht, ankündigt.

Abb. 1 Stängelblattfolge einer Ackerskabiose¹⁰⁹



¹⁰⁹ Entnommen aus GROHMANN 1981 (I, 30)

Die in dieser Betrachtungsart angewandte Fähigkeit und Kraft, die diese »Formbewegungen« innerlich mitvollzogen hat, ist eine Form der Phantasiekraft (neben anderen möglichen). Eben diejenige Form von Phantasie, die das Bewegungselement in der weitgestreckten zeitliche Folge anhand von exakten, empirisch vorliegenden »Bewegungspuren« der Pflanzenentwicklung anschaulich werden lässt und dem verbindenden Urteilsvermögen zugänglich macht und wird daher mit Recht als »exakte sinnliche Phantasie« oder »anschauende Urteilskraft« bezeichnet.

Der besseren Vergleichbarkeit halber sei hier an dieser Stelle etwas über den obigen Gedankengang Hinausgehendes eingefügt. Denn wenn man die Ausbildung des Prinzips von Ausdehnung und Zusammenziehung an einer Pflanze mit dessen Ausbildung an einer oder mehreren weiteren Pflanzen vergleicht, fällt einem nicht nur die jeweils unterschiedliche Ausprägung der einzelnen Kräfte ins Auge, sondern damit auch das »Individuelle« der Arten und wie sich ein einheitliches Grundprinzip in lebendiger Vielfalt auslebt.

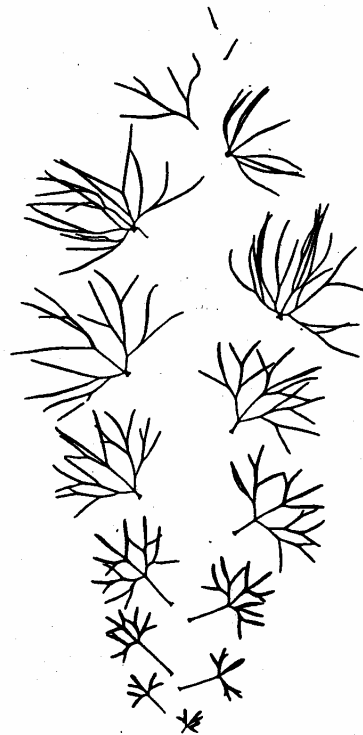
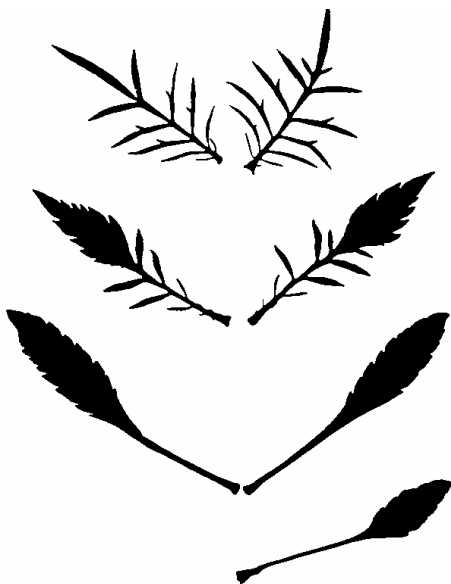


Abb. 2 Stängelblattfolge einer Taubenskabiose¹¹⁰ Abb. 3 Stängelblattfolge eines Feldrittersporns¹¹⁰

Über diese »anschauende Urteilskraft«, die »exakte sinnliche Phantasie« besteht anscheinend unter den Goetheanisten keine vollkommen einheitliche Ansicht und Klarheit, was darunter zu verstehen ist, welche Rolle das damit Bezeichnete im Erkenntnisprozess zu spielen hat, sowie in welchem Naturbereich (belebt - unbelebt) es methodisch sinnvoll anzuwenden ist.

Die Anschauende Urteilskraft wird bei einigen Goetheanisten z.B. nicht explizit als methodisches Element aufgeführt¹¹¹, bei anderen aber z.B. als wesentlich in der Organik

¹¹⁰ Entnommen aus GROHMANN 1981 (I, 28)

¹¹¹ GSCHWIND 1979 (25) geht z.B. im Wesentlichen nur auf die Polarität: goetheanistisch-

angesehen. KRANICH 1999a (1203ff) z.B. betont dagegen besonders das innere Nachschaffen und Mitvollziehen, das innere Nachbilden der Gestalten, um den inneren Zusammenhang dieser Bildungen und somit ihre Metamorphosen zu erfassen. Auch in vielen anderen Publikationen (KRANICH 1986 (16ff), nur implizit in: 1989 (9ff), 1995a, 1996, 1997 (18ff), 1999a, 2000a, 2002) kommt er immer wieder auf diesen methodischen Schritt ausdrücklich zu sprechen. Auch der Arzt SACHTLEBEN 1994 (182) bezeichnet die anschauende Urteilskraft als eine Methode Goethes, und dies zu Recht.

„Goethe sagt darüber in nicht mißzuverstehender Weise, die Form eines Organismus sei durch «Wechselwirkung der lebendigen Teile nur aus sich selbst zu erklären»¹¹². Und als Methode der Erklärung empfiehlt er in bestimmtester Weise sehr oft: sich in Kenntnis der äußern Umstände zu setzen und dann nach den „inneren Bedingungen zu fragen, die als Gestaltungsprinzip unter dem Einflusse derselben auftreten.“ (GA 30, 284). Dies wird heute in allerneuester biologischer Forschung zunehmend auch ins Auge gefasst (vgl. KRANICH 2000a, 41; SCHILPEROORD-JARKE 2000, 131ff, HUSEMANN 2000, WIRZ 2000).

Doch sei zunächst geklärt, wie hier »Urteilskraft« verstanden wird¹¹³. Goethe setzt in seinem Aufsatz „Anschauende Urteilskraft“¹¹⁴ diese ab von der „reflektierenden diskursiven Urteilskraft“ Kantscher Prägung, mit der er sich intensiv auseinander setzte (GOETHE 1981b, 30f). Durch dieses „Anschauen einer immer schaffenden Natur“, mit dem er sich „zur geistigen Teilnahme an ihren Produktionen würdig“ macht, meint er nicht das der Sache gegenüberstehende Anschauen, denn dieses von einer »antipathischen«, sich distanzierenden Kraft durchzogene Betrachten ist die notwendige Voraussetzung zu demjenigen Abstand, den man zu einem reflektierenden, diskursiven Urteilen braucht. Sondern er meint ein Anschauen, das im Gegensatz dazu das Betrachtungsobjekt innerlich nachschafft, nachbildet, das sich in den Gegenstand einlebt und das gegenüberstehende Wesen wie von innen verstehend erfasst, was also von einer »Sympathiekräft«¹¹⁵,

phänomenologische Betrachtung und sinnlichkeitsfreies Denken als Grundlage zu Inspiration und Imagination ein. DELLESKE 1985 hat sich die Erklärung der Goetheschen Methode als Thema gesetzt, kommt aber nicht auf die Anschauende Urteilskraft zu sprechen. GÖBEL 1998a geht auf das Nachbilden nur indirekt ein über Erklärung der Phantasiekräft und ihren Einsatz beim inneren bildhaften Verbinden von verschiedenen Phänomenen (29), bringt sie aber auch nicht in Verbindung mit der Anschauenden Urteilskraft. 1982 geht er gar nicht auf die Anschauende Urteilskraft ein. Auch HEUSSER 2000a geht nicht weiter auf die Anschauende Urteilskraft ein, obwohl er einen der zentralen Sätze aus dem Aufsatz „Anschauende Urteilskraft“ zitiert (21). KUHN 1988 bietet ausschließlich Hintergrundinformationen aus ihren Goetheforschungen und der Herausgeberstätigkeit. Auch in den verschiedenen Aufsätzen in AMRINE, ZUCKER ET AL. 1987 geht es nicht direkt um Goethes Anschauungsart, bzw. um die Anschauende Urteilskraft.

¹¹² KRANICH 2000a, 41; (dort auch Hinweise auf neuere biologische Forschungen von H. Penzlin (1994), H. Maturana, I. Prigogine)

¹¹³ Hier sei auch auf das oben schon angeführte Beispiel der Blattfolge einer Ackerskabiose hingewiesen, wo das, was jetzt erklärt wird bereits vollzogen wurde.

¹¹⁴ Dieser Aufsatz ist laut der Hamburger Ausgabe wohl im Anschluss an seine Auseinandersetzungen mit der Philosophie Kants entstanden (10.9.1817) und heißt in seinem Tagebuch *Anschauender Verstand*.

¹¹⁵ Es darf hier nicht verwechselt werden die »Sympathiekräft«, die mein Einleben, Nachschaffen, Nachvollziehen etc. in ein anderes Wesen ermöglicht, mit der Sympathie oder Antipathie, die gegebenenfalls bei der Begegnung mit diesem Wesen auftritt. Letztere meint Goethe nicht

von einer gewissen Verbindungsfähigkeit mit dem Gegenüber getragen ist. Dieses Anschauen muss als genauso realitätsabbildend wie das distanzierte angesehen werden und ist nicht weniger objektiv¹¹⁶. Aber es lässt im Gegensatz zum reflektierenden Anschauen organische Bildungsvorgänge in ihrer Genese aufscheinen, ist sozusagen synthetisch und nicht analytisch-zertrennend und damit für Lebendiges besser geeignet als die reflektierende Urteilskraft.

Urteilskraft erklärt SACHTLEBEN 1994 (179) als die Kraft, die als die Vermittlerin zwischen dem Einzelwissen und dem Gesamtwissen wirkt. Die Anschauende Urteilskraft ist aber eine Urteilskraft, die ausschließlich auf Erfahrung, auf Wahrnehmung beruht. Sie ist schließlich als „diejenige Eigenschaft unseres Denkens¹¹⁷ anzusehen, die aus vielerlei solcher Einzelwahrnehmungen etwas bildhaft-intuitiv zusammensetzt“ (181). Mit ihr „schaut“ man mit einem inneren Sinn, entsprechend dem „äußeren Sinn“, dem Auge, das nur „sieht“.

Welche Kraft ist dies aber im Inneren, die einem dieses „Schauen“ ermöglicht? Es ist eine Kraft die eine sich sympathisch, mit dem Angeschauten verbindende Kraft haben muss. Eine Kraft, die, wenn sie realitäts- und wahrheitsgetreu bleiben will, nicht irgendetwas „ein-bildet“, sondern das Vorhandene innerlich nachbildet und nachschafft. Sie muss die Eigenschaft haben, die in dem Angesehenen vormals gewirkt habenden bildenden Kräfte nachzubilden und dadurch eben zu „schauen“. Die Verwandtschaft dieser Kraft mit der freien Phantasie, die ein inneres Bild in ein weiteres überführt ist offensichtlich. Dennoch sind diese beiden nicht identisch.

Somit wird dann aber auch nachvollziehbar, was Goethe mit der „exakten Phantasie“ bezeichnet (als bewegtes inneres Bild: ist es - in Goethes Worten - »exakte Phantasie«, RITTELMAYER 1998, 30). Diese führt nicht durch ein Losgelöstsein von den Tatsachen zu einer Phantastik, sondern zu dem inneren Anschauen der Tatsachen, bzw. zu einem Anschauen der Inneren Tatsachen, ja sogar Wirkkräften der Dinge, also zu dessen wesenbestimmender innerer Kraft. Sie ist aber andererseits ebenso auch die Kraft und Fähigkeit, die als Schöpferkraft, den Menschen in die Lage versetzt Vorhandenes der Welt und in der Welt zu Kunstwerken zu gestalten. Phantasie ist hier die „innere Willenskraft,

¹¹⁶ Bei beiden Betrachtungsarten muss der Forschungsgegenstand gleichermaßen ohne „persönliche“ Sympathie oder Antipathie des Forschenden betrachtet werden, wenn ein intersubjektiv nachvollziehbares und gültiges Ergebnis erzielt werden soll. Dennoch ist klar, dass die Goethe'sche Betrachtungsweise mit diesem Nachschaffen, mit der sinnlichen Phantasie „die durch das Objektivitätspostulat errichtete Barriere zwischen den Erscheinungen und dem Betrachter durchbricht, indem sich dieser bemüht, die Bildungsprozesse geistig nachzuvollziehen.“ (KRANICH 2000a, 46).

¹¹⁷ Sein Vorschlag, die „Anschauende Urteilskraft“ im Zusammenhang mit dem Erkenntnisprozess besser als „Anschauendes Denken“ zu bezeichnen (vgl. SACHTLEBEN 1994, 182), ist zwar intellektuell nachvollziehbar. Ich möchte ihm hier aber aufgrund der damit verbundenen Gefahren von Missverständnissen widersprechen. Die Möglichkeit, dass das Denken als ein rein intellektueller Prozess verstanden wird und das immer mit dem inneren Anschauen als Notwendigkeit verbundene innerliche Nachbilden und Nachschaffen – welches keine intellektuelle Fähigkeit ist - dabei unterlassen wird, ist zu groß. Der Begriff „Urteilskraft“ verweist allein schon durch seine anfänglich gewisse Rätselhaftigkeit auf eine umfassendere Tätigkeit als das „bloße Denken“. Auch im sich mit Hilfe des Denkens vollziehenden wahrhaften Erkenntnisprozess muss die Tätigkeit des inneren Nachvollziehens in einem Mindestmaß beteiligt sein, wenn ein Realitätsbezug erzielt werden soll, Nur dann kann das begriffliche, leere Denken, das er vorher kennzeichnet und ablehnt, von dem hier Gemeinten abgegrenzt und damit auch verhindert werden.

die ein inneres Bild in einen folgendes umbilden kann“ (GÖBEL 1998a, 29). Deshalb bringt Goethe auch „*Natur und Kunst*“¹¹⁸ bzw. die Naturerkenntnis und die Kunstschöpfung in so enge Verbindung.

Damit darf man aber auch annehmen, dass die Begriffe „Anschauende Urteilskraft“ und „exakte sinnliche Phantasie“ auf dasselbe Element seiner Methode hinzielen.

Nach Steiner (GA 4, 94) kann man davon ausgehen, dass der Erkenntnisakt ein Synthese von Wahrnehmung und Begriff ist. Wahrnehmung und Begriff eines Dinges machen erst das ganze Ding aus. Wahrnehmen und Begreifen sind aber grundsätzlich unterschiedliche Tätigkeiten. So macht in diesem Zusammenhang SACHTLEBEN 1987 in seiner Dissertation auf den grundsätzlichen Unterschied der »sympathischen« Tendenz und Grundhaltung eines Forschers und der »antipathischen« eines Wissenschaftlers¹¹⁹ aufmerksam (24): „Forschen erarbeitet also das Material, Wissenschaft arbeitet das Material auf. Ohne solides Material verliert Wissenschaft ihre Inhalte. Forschen wendet sich an die Sachen und sucht Tatsachen. Wissenschaft ordnet Tatsachen. Forschen ist primär averbal, Wissenschaft ist immer verbal. Der Forschungsprozeß endet beim Begriff, Wissenschaft beginnt mit dem Begriff. Forschen kämpft um Formulierung, Wissenschaft um Formalisierung. Der Forscher muß Hingabe, Geduld und Liebe zur Sache besitzen, der Wissenschaftler Verstandesschärfe, Überblick und Liebe zu Systematik. Forschung braucht dienenden Verstand, Wissenschaft umgreifende Vernunft.“

In dieser Hingabe und Liebe zur Sache muss deswegen aber nicht Willkür herrschen, wenn nach Goethes Methode präzise gearbeitet wird. Aber die Methode stellt neue Anforderungen an den Forscher und Wissenschaftler. SCHIEREN 1998 (123) macht neben der Schulung der inneren Anschauungskraft auf ein weiteres besonderes Moment der Goetheschen Methode aufmerksam: Die Selbstschulung des Wissenschaftlers als Qualifizierung, denn es gehe – besonders heute – nicht darum, dass ein „statisch vorgestellter Bewusstseinsapparat sein Informationsvolumen expandiert, sondern daß ein sich in seiner Wirklichkeitsfähigkeit allgemein und auf einen einzelnen Gegenstand spezifisch mehr und mehr qualifizierendes Subjekt die Selbstvermittlungsmöglichkeit eines Objektes sukzessive zur Geltung bringt.“ (SCHIEREN 1998, 123). Es gehe nach Steiner (GA 324, 102) darum, „sich zu erziehen in Phänomenologie, sich zu erziehen in einem reinen Zusammenwachsen mit den Phänomenen der Außenwelt“. Denn Goethe schrieb schon in „*Die Absicht wird eingeleitet*“: „Wollen wir also eine Morphologie einleiten, so dürfen wir nicht von Gestalt sprechen; sondern, wenn wir das Wort brauchen, uns allenfalls dabei nur die Idee, den Begriff oder ein in der Erfahrung nur für den Augenblick Festgehaltenes denken. Das Gebildete wird sogleich wieder umgebildet, und wir haben uns, wenn wir einigermaßen zum lebendigen Anschauen der Natur gelangen wollen, selbst so beweglich

¹¹⁸ Siehe das gleichnamige Gedicht, bzw. „*Ernst Stiedenroth*“ (GOETHE 1981b, 42).

¹¹⁹ Damit soll nicht die Trennung des Forschens und der Wissenschaft in zwei Personen proklamiert, sondern nur Klarheit über die Grundhaltung der zwei differierenden inneren Haltungen geschaffen werden. Diese können auch in ein und derselben Person alternieren.

und bildsam zu erhalten, nach dem Beispiele mit dem sie uns vorgeht.“ (GOETHE 1981b, 55f).

Dies deutet aber in aller Deutlichkeit auf die Besonderheit der Goetheschen Methode hin: auf das innere Nachbilden bzw. innere Nachschaffen oder Nachvollziehen. Dieses ist das wesentliche und auch neue Element in der Naturbetrachtung, bzw. Betrachtung von Organismen. Denn *„ein organisches Wesen ist nur in seinem Werden, in seiner Entwicklung zu verstehen“* (GA 1, 89). Dort liegt der Schlüssel zu der Diskrepanz zwischen Goethes Erkenntnisart und der Erkenntnisweise mit der die moderne Wissenschaft zu ihren großartigen Errungenschaften gelangte, sich aber auch in ihre Sinnkrise manövriert hat, die allenthalben festgestellt wird (vgl. z.B. BORTOFT 1995, 12). Goethe selbst bezeichnete dieses Element seiner Methode einmal mit dem heute leicht missverständlichen Begriff „Einbildungskraft“, der man zumute, „das Entstehen statt des Entstandenen (...) zu reproduzieren“ (GOETHE 1981a, 447, MuR 603). SCHIEREN 1998 (200ff) z.B. betont mehrfach die notwendige innere geistige Aktivität in der Goetheschen Methode, vergleicht sie auch mit Fichtes Tathandlung und konstatiert, dass bei Goethe andere Verhältnisse als üblich vorliegen: durch das „lebendige Anschauen der Natur“ (202) als „übende Nacherfindung, Nachahmung“ (221) und bezeichnet dies auch als „genetischen Erkenntnisbegriff“ (122)¹²⁰, oder BAUMGARTNER 1989, (97ff) als „das erkennende Darinnensein“. Man erringt also „jenes höhere Erkennen, das man als anschauende Urteilskraft bezeichnet. In der anschauenden Urteilskraft lebt ein Bereich der Wirklichkeit auf, der dem gewöhnlichen Anschauen unerreichbar ist“ (KRANICH 1996, 79) aber als „als *Erfahrung höherer Art*“ (SCHIEREN 1998; 115) angesehen werden kann und muss.

Das Nachschaffen, also das nachformende Hineinfühlen und -leben in eine vorgegebene Formgeste (aber auch in eine Variante eines Typus etc.) ist als eine konkrete Erfahrungsmöglichkeit zu werten. Das heißt, ich erlebe im Nachbilden eines Gegebenen meine formenden Bildekräfte in der Tätigkeit mit. Indem ich diese Bildebewegung bewusst vollziehe, bin ich nicht etwa träumend-romantisch darin verloren, sondern erfahre die darin waltenden Kräfte und Gesetzmäßigkeiten als Wahrnehmung (aber nicht direkt als Erkenntnis). Die sich daran möglicherweise anschließende Reflexion kann mir dann die Erkenntnis derselben bringen. Indem ich das vollziehe, verwende ich sozusagen mein Erleben als Wahrnehmungsorgan.

Nach WITZENMANN 1987 (63f) offenbart sich durch das innerliche In-Bewegung bringen der Vorstellungen in lückenlosen Reihen die urbildliche Idee, die mit und in der Intuition aufgefasst wird. Steiner (GA 2, 112f) aber erklärt, dass man „durch die anschauende Urteilskraft, mit der Intuition ... Kenntnis des Wesens eines Organismus“ erlangt. Des-

¹²⁰ Allerdings muss hier dazugesagt werden, dass Schieren das Anschauende Urteil von dem Einleben unterscheidet. Er betrachtet das ideelle Sich-Einleben in das Objekt – es müsse seiner Ansicht nach immer der strenge Gegensatz zum *Urteilen* mitbedacht werden – als eine *Selbstvermittlung* des Objektes an das Subjekt.

Andererseits unterscheidet er aber nicht in seinem Buch nicht zwischen Goethes Vorgehen in der anorganischen und demjenigen in der organischen Natur!

halb kommt er auch zu dem Schluss, dass „ein Organismus ... nur im intuitiven Begriff erfasst werden“ kann (GA 1, 83). Denn in einem Organismus lebt mehr als nur die Summe seiner Glieder. Hier erscheint ein „mehr“, das eben nicht quantitativ, sondern vom Wesen her mehr ist als nur die Summe seiner Teile, und was eben das Wesen des Organischen in diesem Organismus ausmacht.

Somit durchdringt man dann auf diese Weise die „Hülle der Erscheinung“, und stößt zum Wesen der Sache vor (GA 2, 42). Dieses führt Schieren noch weiter aus: „Die Vermittlung von Objekt und Subjekt vollzieht sich demnach in der Idee (Begriff), zu der sich das Objekt in der Selbstqualifikation des Subjektes qualifiziert. Der im Denken vollzogene ideelle Gehalt des Subjektes befindet sich dann in dynamischer Übereinstimmung mit der das Objekt wesensmäßig konstituierenden Idee“ (SCHIEREN 1998, 124). Folgt man Steiners Ausführungen, so ist „diese Goethesche Methode ... ganz offenbar die einzig mögliche, um in das Wesen der Organismenwelt einzudringen“ (vgl. STEINER GA 1, 85, HEUSSER 2000a, 34).

Es bleibt festzustellen, dass das innere Nachbilden einen „Spezialfall“ der Anschauenden Urteilskraft darstellt, nämlich in dem Bereich der Erkenntnis von lebendigen Gestalten, also im ganzen Bereich der Organik. Damit erweist sich aber das innere Nachbilden, Nachschöpfen (...) als unverzichtbarer methodischer Bestandteil im auf die organische Welt bezogenen Erkenntnistreben und damit als ein zentrales, wenn nicht gar das zentrale methodische Mittel der Goetheschen Anschauungsart für die organische Welt. In Anbetracht des hier Ausgeführten bleibt unverständlich, warum einige der goetheanistischen oder auch anderen Autoren in ihren Erklärungen der Goetheschen, oder auch der in ihrer eigenen Arbeit selbst angewandten Methode entweder gar nicht, oder wenn, nur peripher auf diese anschauende Urteilskraft eingehen.

Differenzierung im Organischen Bereich

Aber auch im Bereich des Organischen muss nochmals differenziert werden: Denn die Pflanzen müssen, da sie viel intensiver mit ihrer Umgebung verflochten sind, von vornherein etwas anders betrachtet werden als die höheren Tiere. (vgl. KRANICH 1995c, 125). Deren größere Beweglichkeit im Raum erlaubt ihnen eine andere Beziehung zur Umwelt, durch die sie anders auf die Einflüsse der Umwelt reagieren können.

Wiederum etwas anders zu betrachten ist das menschliche Wesen. KRANICH 1989 (93ff) zeigt sehr eindrücklich auf, wie sich der Leib des Menschen wesentlich von dem der Tiere unterscheidet, indem die Dreigliederung der Organsysteme (s.u.) erkennbar wird, die beim Menschen als eine Steigerung der schon im Tierreich zu erkennenden Dreigliederung angesehen werden kann. Andererseits erscheint aber im menschlichen Körper eine zurückgehaltene Ausbildung (Retardation) der bei den Tieren in die verschiedenen Richtungen zum Teil hoch spezialisierten Organe und Fähigkeiten. „Dadurch hat der Mensch

in seiner Leibesorganisation aber eine eigentümliche Beziehung zum Typus der Wirbeltiere ... Der Mensch ist in seiner leiblichen Organisation, ..., der unspezialisierte Wirbeltiertypus“ (KRANICH 1989, 99f)¹²¹.

Darüber hinaus kann der Mensch sich aber nicht nur im Raum ähnlich dem Tier freier bewegen als die Pflanze, sondern auch gegenüber den Einflüssen der Umwelt freier reagieren als das Tier. Dieses reagiert von seinen Trieben, Instinkten und Begierden geführt auf das, was ihm aus der Umwelt entgegenkommt. Der Mensch aber ist in der Lage darüber hinaus auch aus seinen moralischen, vorausschauenden oder anderen Überlegungen heraus anders zu handeln, als es ihm seine Instinkte, Triebe oder Begierden nahe legen¹²².

Folgt man dem Gedankengang bis hier, bedeutet das aber auch im Zusammenhang mit dem hier gestellten Thema, dass zur sachgemäßen Betrachtung und Erkenntnis desjenigen, was den Menschen über das Naturreich des Lebendigen heraushebt¹²³, noch etwas anderes benötigt wird, wenn man nicht nur der leiblich-organischen Gestalt-Bildung gerecht werden will, sondern auch der geistigen Seite des Menschen. Diese äußert sich unter anderem in Erscheinungen in denen sein freier Wille und seine Schöpferkraft ichhaft wirksam sind oder waren. Die Wirkungen dieser ichhaften Kräfte können dann sogar bis in die physische Gestaltbildung des Menschen hinein wirken und dort nachvollzogen werden. So macht KRANICH 1989 (103) z.B. am aufrechten Gang, der vertikalen Haltung des Menschen als Unterschied zu den Tieren, mit einem Zitat von E. Strauss Folgendes klar: „Sie ist Überwinden ohne Ende“, ein Überwinden der niederziehenden Kräfte der Schwere. „In diesem Überwinden ist der Wille tätig. Mit Wille bezeichnen wir die im Tun Wirkende Kraft“. Diese muss in jedem Moment des Tuns fortwährend erneuert werden, so auch im Gleichgewicht-Halten der aufrechten Haltung. Damit wird diese zur Manifestation des Ich.

Methodisch genügt es aber beim Menschen nicht, „die Formen des Leibes und seiner Organe mit ihren inneren Strukturen in der üblichen Weise zu beschreiben und einige Bemerkungen über eine irgendwie geartete Beziehung zum Seelischen oder Geistigen

¹²¹ Die durchaus sehr interessanten weiteren Konsequenzen dieses Gedankens, der laut Kranich im übrigen auch schon bei Herder auftauchte, können hier nicht weiter verfolgt werden.

¹²² Die schon lange währende Debatte um die Frage, ob der Mensch über einen freien Willen verfügt, soll und kann hier nicht ausdiskutiert und mit ihren vielseitigen Facetten ausgeführt werden. Auch die modernste, materialistische Variante der Bezweifler der menschlichen Freiheit, die dem Menschen ein eigenständiges, eigenschöpferisches Ich absprechen, bzw. dieses als bloße Folge der besonders in der neuesten Hirnforschung entdeckten biochemisch-physikalischen Vorgänge darzustellen versuchen (wie der Philosoph Metzinger), soll hier nicht versucht werden zu widerlegen. Der Goetheanistische Ansatz geht aber davon aus, dass der Mensch als Beobachtender eine Wahrnehmung hat, die er als Grundlage für seine weiteren Forschungen ernst zu nehmen hat. So ist die eigene Wahrnehmung meines eigenen Ichs und meiner Ich-haften Handlungen die ernst zu nehmende Grundlage, von der im Weiteren ausgegangen werden soll.

¹²³ In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass der Mensch nicht bloß ein höher entwickelter Primat ist, sondern im Reiche der lebendigen Natur eine Sonderstellung einnimmt. Dies geschieht, verkürzt gesagt, aufgrund des eigenen Erlebens in der Welt, mit dem der Mensch sich im Allgemeinen in dieser bewegt. Diese Annahme wird vorausgesetzt wohl wissend, dass es nach der herkömmlichen wissenschaftlichen Meinung bisher nicht gelungen sei, eben diese Annahme zu beweisen – laut Brockhaus auch nicht durch die Empathiefähigkeit des Menschen (VOLAND 2004), obwohl es verschiedentlich auch mit naturwissenschaftlicher Sicht versucht wurde (z.B.: HOFER ET AL. 1972, WILLS 1996, VERHULST 1999).

anzufügen. Man hat sich von vornherein auf die Bildung zu konzentrieren und im Betrachten der Formen die Bildungsgebärden der Organe und Organsysteme aktiv mitzuvollziehen. ... Das ist aber nur der erste Schritt; denn man steht nun vor der Aufgabe, in den Bildungsprozessen auch den inneren Menschen zu entdecken. Das hat jedoch eine bestimmte Vorbedingung. Man muss zunächst durch sorgfältige und intensive Selbstbesinnung in sich eine geistige Anschauung von den verschiedenen Wesensschichten des »inneren Menschen« gewinnen. Damit kann man dann in den Bildungsprozessen des Leibes und seiner Organe die Kräfte des inneren Menschen aufsuchen. Diese geistige Anschauung ist nämlich das Erkenntnisorgan, für das in den Organen des Leibes die Kräfte des inneren Menschen sichtbar werden“ (KRANICH 2003, 15f). Eine umfangreiche und sehr differenzierte Darstellung dieses inneren Wesens des Menschen im Verhältnis zu seinem Leib und wie es auf diesen gestaltend einwirkt gibt KRANICH 2003 indem er mit Goethes Anschauungsweise von den Bildegebärden der Organe ausgeht und diese mit den Lebensprozessen in Beziehung setzt.

Will man neben den Wirkungen des Ichs in seine eigene Leiblichkeit hinein auch zu einer Erkenntnis seiner Handlungen und Schöpfungen gelangen, so reicht das bisherige methodische Instrumentarium auch nicht mehr hin. Der Versuch Steiners, Goethes naturwissenschaftliche Betrachtungsart in einer dem Geistigen angemessener Weise in diese Erkenntnisregion hin zu erweitern, soll an gegebener Stelle dann besprochen werden. Auch dieser Teil der methodischen Betrachtungen wird die Grundlage bilden für die Untersuchung der didaktischen Überlegungen.

Metamorphose

Der Metamorphosengedanke im Bereich des organischen Lebens ist ein zentrales Motiv des Goetheschen Naturverständnisses, so dass es sich für diese Arbeit lohnt, kurz dabei zu verweilen und zu beleuchten, wie er zu verstehen ist und wie er mit seiner Methode immanent zusammenhängt¹²⁴. Goethe fasste ihn schon früh und überprüfte ihn immer wieder während seiner weiteren Studien, bis er schließlich am 5.8.1815 in seinem Tagebuch notiert „Alles ist Metamorphose im Leben, bei den Pflanzen und den Tieren bis zum Menschen und bei diesem auch.“

Damit schritt er aber von einer bloßen Gestaltlehre, der »Morphologie«, einem Begriff, der zwar von Goethe in die biologische Terminologie eingeführt wurde, weiter zu einem Verständnis durch die Metamorphose, als Prinzip der Gestaltung und Umgestaltung, das ihn „zur physiologischen Deutung der von ihm erfassten morphologischen Grundprinzipien“ (FISCHER 1950, 15) führte. FISCHER 2001b (238) sieht darin den Versuch Goethes,

¹²⁴ Es wäre zwar auch interessant, die geistesgeschichtliche Bedeutung des Metamorphosenbegriffs im Zusammenklang mit „Mutation“ und „Modifikation“ in der Biologie (bes. Genetik) im Zusammenhang mit der alten Frage des Verhältnisses von Geist und Materie genauer zu betrachten, jedoch muss dies hier unterbleiben.

seine Wissenschaft vom Leben erst in methodische Grenzen geordnet zu wissen. Somit begründete er „als eine wichtige Konsequenz der Metamorphose“ „die genetische Methode für alle Naturwissenschaft“ (FISCHER 2001b, 239).

GOETHE 1981 (55f) erklärt, dass das Wort „Gestalt“, als Begriff für den Komplex des Daseins eines wirklichen Wesens immer in Bewegung zu verstehen sei, besonders die organischen Gestalten. In einer Morphologie dürfe man daher eigentlich nicht von Gestalt sprechen; sondern müsse sich allenfalls dabei nur die Idee dessen, den Begriff oder ein in der Erfahrung nur für den Augenblick Festgehaltenes denken. Das Gebildete wird sogleich wieder umgebildet. Daher ist Bildung aus seiner Sicht als Hervorgebrachtes ebenso wie ein Hervorgebracht-werden zu verstehen.

WEIZSÄCKER 1981 (543) stellt den deutlichen Unterschied von Goethes Ansicht gegenüber dem Forschungsziel der heutigen (physikalischen) Wissenschaft, die eben nach dem Gesetz sucht, heraus. Gesetz ist seinem Wesen nach immer dasselbe. Und er fragt zweifelnd, ob man über das Gesetz sich Goethe und seinem Gestalt-Begriff verständlich nähern kann. Denn für Goethe wurzele „nicht die Gestalt im Gesetz, sondern das Gesetz in der Gestalt“.

Zuallererst gilt es zu klären, dass mit Metamorphose nicht das Umbilden einer schon fertigen (Blatt-) Gestalt gemeint ist. Sondern es ist gemeint eine Umbildung, die schon vor ihrer Erscheinung stattfindet. Dieser Gestaltwandel ist also nicht sichtbar, aber gedanklich, genauer im inneren Nachschaffen, nachvollziehbar und spielt sich während des Heranwachsens, im Keim- und Knospenstadium – bei der Pflanze z.B. sozusagen auf dem Wege von dem einen zum anderen Blatt – ab (vgl. a. SUCHANTKE 2002, 9). Man verbindet in einer umgestaltenden Weise innerlich die eine sinnliche Erscheinung mit der vorhergehenden und der nachfolgenden. Nur so wird Goethes Notat in den Reflexionen und Maximen verständlich: „Was uns so irremacht, wenn wir die Idee in der Erscheinung anerkennen sollen, ist, daß sie oft und gewöhnlich den Sinnen widerspricht. (...) Die Metamorphose der Pflanzen widerspricht gleichfalls unseren Sinnen“ (GOETHE 1981a, 438, MuR 536).

Die Lehre der Metamorphose empfängt aber „erst durch den »Typus« ihre Vollendung“ (HILDEBRANDT 1947, 104), der als das gestaltende Prinzip im Vorgang der Metamorphose anwesend ist.

Dass die Erkenntnis eines metamorphotischen Zusammenhangs möglich ist, versuchte später unabhängig von Goethe auch Husserl zu klären. LOHMAR 2003 (XXI) erklärt dies so: „Husserl setzt in diesem Punkt auf die sogenannten ‚Deckungssynthesen‘, die sich im Übergang zwischen den fundierenden Akten einstellen. Es handelt sich dabei um die Bezeichnung für eine beachtliche Fähigkeit des menschlichen Geistes, nämlich die Fähigkeit, im Übergang von ineinander überfließenden Phasen von Wahrnehmungen dennoch bemerken zu können, daß in der vorhergehenden und der folgenden Wahrnehmung gemeinsame Sinnelemente vorhanden sind, die zwar einerseits gleichsinnig sind, aber dies dennoch in unterschiedlicher Bestimmung sind. Das heißt, wir bemerken, daß die-

selben Teilintentionen vorkommen, obwohl sie in verschiedenen Sinnuancen, Aufmerksamkeitsmodi und Erfüllungsgraden vorkommen.“ Das Besondere der Metamorphose ist aber, wie gesagt, dass der Vorgang selbst im Sinnlichen nicht sichtbar sich vollzieht, sondern nur fertige Stadien davon in Erscheinung treten.

Jedoch darf der Metamorphosegedanke nicht nur in der bisherigen Dimension betrachtet werden, sondern muss auch in seinem umfassenderen Sinne verstanden werden. So schrieb der junge Rudolf Steiner als Herausgeber der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes, dass „das Bedeutsame der Pflanzenmetamorphose (...) zum Beispiel nicht in der Entdeckung der einzelnen Tatsache (liegt), daß Blatt, Kelch, Krone und so weiter identische Organe seien, sondern in dem großartigen gedanklichen Aufbau eines lebendigen Ganzen durcheinander wirkender Bildungsgesetze, welcher daraus hervorgeht und der die Einzelheiten, die einzelnen Stufen der Entwicklung, aus sich heraus bestimmt. Die Größe dieses Gedankens, den Goethe dann auch auf die Tierwelt auszudehnen suchte, geht einem nur dann auf, wenn man versucht, sich denselben im Geiste lebendig zu machen, wenn man es unternimmt, ihn nachzudenken. Man wird dann gewahr, daß er die in *Idee* übersetzte Natur der Pflanze selbst ist, die in unserem Geiste ebenso lebt wie im Objekte“ (GA 1, 12f). „Die Metamorphosenidee hat daher für Rudolf Steiners Werk einen viel weiter reichenden Erkenntniswert als nur jenen des Zugangs zum lebendigen Reich oder immerhin zur Natur überhaupt und mithin nur des Ansatzpunktes für eine von dorthin ausgreifende geisteswissenschaftliche Erörterung. ...Goethe hat daher selbst seine Idee als eine schlechthin universelle, Mensch und Welt umfassende verstanden.“ (WITZENMANN 1987, 335).

Erst in dem letzten Jahrhundert erfuhr Goethes Metamorphosenlehre eine positive wissenschaftliche Würdigung durch die Arbeiten von Wilhelm (TROLL 1984, 1942) und Karl Lothar WOLF, sowie durch eine Reihe an Rudolf Steiners Forschungen anknüpfender goetheanistischer Naturwissenschaftler (vgl. a. SCHIEREN 1998, 188). Der Philosoph WITZENMANN 1987 sieht in dem Metamorphosengedanken sogar eine Idee von universeller Bedeutung (400), was er dort auch ausführlich begründet. So wird der Metamorphosegedanke in der Frage nach dem methodischen Zusammenhang zwischen der Goetheschen und der Steinerschen Erkenntnisweise.

3.2 Erkenntnistheoretische Betrachtung

Es kann nicht Ziel dieser Arbeit sein, Goethes Methode erkenntnistheoretisch grundlegend abzusichern und gegen jeden heute intellektuell-möglichen und zum Teil auch schon geäußerten Widerspruch zu verteidigen, dies wäre eine eigene Arbeit in einer anderen Fakultät¹²⁵. Es sollen hier aber einige Aspekte der Goetheschen Betrachtungsweise

¹²⁵ Zur Auseinandersetzung über die Einordnung des Urbilds, Typus in die Ideen und Begriffsprob-

se auf ihre erkenntnistheoretische Begründung hin dargestellt werden, damit die Ausgangspunkte dieser Sichtweise¹²⁶ klar werden. Hierbei soll auf den Zusammenhang von Wahrnehmung und Erkenntnis geblickt, sowie nachvollziehbar werden, inwiefern Goethes Anschauende Urteilskraft ein begründetes Erkenntniswerkzeug ist.

Idee und Erfahrung

Für Goethe selbst war das berühmt gewordene Gespräch mit Friedrich Schiller, von dem Goethe in „Glückliches Ereignis“ berichtet (GOETHE 1981b, 538; sowie STEINER GA 1, 108 und 223) ausschlaggebend, sich selbst über erkenntnistheoretische Fragen Klarheit zu verschaffen. Während dessen bezeichnete Schiller den Goetheschen Typus, den dieser für eine Wahrnehmung hielt, als Idee. Hierüber wurde Goethe zuerst ärgerlich (GA 30, 285), aber es regte ihn an „über das Verhältnis dessen, was er Typus nannte, zur empirischen Wirklichkeit nachzudenken. Er traf hier auf ein Problem, welches zu den bedeutendsten des menschlichen Forschens überhaupt gehört: das Problem des Zusammenhangs von Idee und Wirklichkeit, von Denken und Erfahrung. Das wurde ihm immer klarer: die einzelnen empirischen Objekte entsprechen keines seinem Typus vollkommen; kein Wesen der Natur war mit ihm identisch. Der Inhalt des Typusbegriffes kann also nicht *aus* der Sinnenwelt als solcher stammen, obwohl er *an* derselben gewonnen wird. Er muß also in dem Typus selbst liegen; die Idee des Urwesens konnte nur eine solche sein, welche vermöge einer in ihr selbst liegenden Notwendigkeit einen Inhalt aus sich entwickelt, der dann in anderer Form - in Form der Anschauung - in der Erscheinungswelt auftritt.“ (GA 1, 108).

Goethe war sich damals nur bewusst, daß er zu seiner «Urpflanze» durch sorgfältige *Beobachtung* gekommen war. Dass er aber gerade auf diese Weise zu einer «Idee» gelangte, das erkannte er damals noch nicht. Er legte doch Wert auf unverfälschte Empirie und Wahrnehmung.

Nach Schillers Bemerkung sagte er sich: „Wenn er das für eine Idee hielt, was ich als Erfahrung aussprach, so mußte doch zwischen beiden irgend etwas Vermittelndes, Bezügliches obwalten! Der erste Schritt war getan.“ (GOETHE 1981d, 541). Er musste nun, um seinem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, das Problem lösen, wie man zur Erkenntnis des Typus kommt. Denn durch gewöhnliches Beobachten der Dinge

lematik der Philosophie, verweise ich auf SCHIEREN 1998 (145ff). Zur Einordnung der Goetheschen Idee in die platonische und aristotelische Geistesströmung weise ich auf WITZENMANN 1987 (407ff) und SCHIEREN 1998 (152ff) hin, wo diese Thematiken ausführlicher behandelt werden. Ein recht umfassende, inzwischen etwas ältere, aber dennoch zutreffende Arbeit ist die erkenntnistheoretische Begründung der Goetheschen Weltanschauung findet man in GA 2. Er schrieb dieses Buch bereits mit 25 Jahren, stellte aber in der Vorrede zur Neuauflage 1923 als 62-Jähriger fest, dass die darin ausgebreitete Erkenntnistheorie auch weiterhin für gültig und als Grundlage für alles spätere Geschriebene und Gesagte hielt (11).

¹²⁶ Dabei wird vor allem von den Gedanken Steiners dazu ausgegangen, da diese in direktem Zusammenhang mit der erkenntnistheoretischen Seite der anthroposophischen Erkenntnistheorie und der später zu untersuchenden Waldorfpädagogik stehen.

kommt man doch nur zur Kenntnis von bloßen individuellen Einzelheiten, nicht aber zum Typus.

Das Problem ist leicht erfassbar, wenn man versucht, sich Klarheit zu verschaffen über die im täglichen Leben im Verborgenen wirkende Tätigkeit des menschlichen Geistes beim Erkennen der Dinge¹²⁷ und der Zusammenhänge, bzw. beim Bilden der Begriffe¹²⁸. In der reinen Sinnenerfahrung besteht in „zwei Dingen gleicher Gattung gar nichts wirklich Gemeinschaftliches“ wie Steiner (GA 2, 60) am Begriff „Dreieck“ klarmacht. Sieht man zwei oder mehrere unregelmäßige Dreiecke, haben sie auf den ersten Blick nichts Gemeinsames. „Der Begriff »Dreieck« wird erst gewonnen, wenn wir die Sinnenerfahrung überschreiten.(...) Wir kommen nicht durch die bloße Betrachtung aller einzelnen Dreiecke zu ihm.“ Aber auch schon im erkennenden Teil des bloßen Sehvorgangs liegt mehr als die reine Sinneserfahrung. Diese Tatsache, verdeutlicht BORTOFT 1995 (31) mit folgender Figur¹²⁹:



Abb. 4:

Die allermeisten Menschen sehen zuerst nur einen Haufen von zufälligen schwarzen und weißen Feldern; schaut man aber länger und näher hin, kann man plötzlich eine erkennbare Figur aus dem Chaos hervortreten sehen. Plötzlich erblickt man den Kopf und ein Stück vom Hals einer Giraffe. „Der Vorgang ist beinahe so, als ob die Giraffe angeschaltet worden wäre, wie ein Licht“ (BORTOFT 1995, 31). Es erscheint ein Sinn-Zusammenhang¹³⁰ im Sinneseindruck indem wir den Begriff „Giraffe“ fassen, oder auch,

¹²⁷ Hier wird nicht weiter eingegangen auf die wechselvolle Geschichte der philosophischen Betrachtungen (im naiven Realismus, kritischen Realismus, bei Kant, im Phänomenalismus oder dann in der Phänomenologie des 20. Jhdts.), in wieweit der Mensch überhaupt in der Lage ist, die Dinge und Phänomene zu erkennen,

¹²⁸ Auf die lange Tradition philosophischer Diskussion (seit Platon und Aristoteles) was ein Begriff nun genau sei und vor allem wie er mit der erfahrenen Realität zusammenhängt, ob er abgelöst von ihr existiert, oder nur im Zusammenhang mit ihr, soll hier nicht eingegangen werden, obwohl sie erkenntnistheoretisch im Kontext dieses Themas durchaus interessant wäre. Aus dem hier Ausgeführten wird aber klar, dass hier der Begriff in engem Zusammenhang mit dem Erfahrenen betrachtet wird.

¹²⁹ Entnommen aus: BORTOFT 1995, 31.

¹³⁰ Für diese Form des Zusammenhang-Herstellers direkt anschließend an die Sinneserfahrung gibt es ja mittlerweile etliche Beispiele auf vielen Sinnesfeldern, besonders viele aber im visuellen

wenn man nicht selbst die Giraffe entdeckte, dadurch, dass man den Begriff „Giraffe“ gegeben bekommt. Der reine Sinneseindruck auf der Retina des Auges bleibt aber derselbe, ob ich den Sinn-Zusammenhang fasse, oder nicht.

Das Denken steht aber den Gegenständen, mit denen es sich beschäftigt, erst einmal vorerst unversöhnlich gegenüber. Dies ist das für die Erkenntnistheorie des abendländischen Denkens zentrale Subjekt-Objekt-Problem.

Auf dieses Unversöhnlichkeitserleben antwortet der menschliche Geist mit dem Versuch, die „Mannigfaltigkeit von Gestalten, Kräften, Farben, Tönen usw., die vor uns auftritt, mit dem ordnenden Verstande zu durchdringen“ (GA 2, 28), und damit in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Damit stellt sich aber sogleich die Frage danach, woher das Sinnstiftende und das Zusammenhangstiftende stammt, worinnen es lebt, wo es sich verbirgt.

Setzt der Beobachtende etwas aus sich heraus zu dem Sinneseindruck hinzu, damit es stimmig wird, oder offenbart sich dem Beobachter etwas aus dem Betrachteten, was bereits in dem Gegenstand darinnen liegt¹³¹? Und es stellt sich hier die Frage, worin das Verbindende liegt zwischen Gegenstand und Betrachter.

In der oben stehenden Figur ist das Wahrnehmen des Organisiert-Seins der Flecken in einer bestimmten Anordnung, so dass eine Giraffe sichtbar werden kann, das Wahrnehmen einer Bedeutung. Die Flecken selbst aber haben die Bedeutung nicht. Die Bedeutung liegt in der besonderen Anordnung der Flecken. Es ist nicht die Wahrnehmung einer Bedeutung *von* etwas, sondern der Bedeutung, die dieses Etwas *ist*, was gesehen wird. Die Bedeutung selbst ist kein sinnliches Element. Genau genommen ist natürlich das Sehen von *schwarzen Linien* und *schwarzen* oder *weißen Flecken* selbst auch schon ein Erkennen von elementaren Bedeutungen. „Indem wir die Welt sehen, *ist* es Bedeutung, die wir sehen“ (BORTOFT 1995, 34)¹³². Demnach kommt aber das Wissen von der Welt nicht direkt durch unsere Sinne zu uns, so wie es die Philosophie des Empirismus voraussetzt. Dies führt in die Irre. „Was der Empirismus und der gewöhnliche Verstand übersehen, wenn sie Bedeutung mit Stoff verwechseln, ist die Dimension des Geistes in der erkennenden Wahrnehmung. Die Welt, die wir sehen und kennen, befindet sich in einem Meer von geistiger Struktur. Dieser Geist ist jedoch gewöhnlich für uns unsichtbar, weil er im Vollzug des erkennenden Wahrnehmens durchsichtig ist und wir deshalb nicht vermuten, daß er da ist“. (BORTOFT 1995, 35)¹³³. Das Wahrnehmen von Bedeutung ist

Bereich. Auch die Bilder die je nach Sichtweise das eine oder das andere zeigen kann man dazu zählen, wie den so genannten „Necker-Würfel“, die beiden um 60° versetzten gleichseitigen Dreiecke (das schwarze D. wird überlagert von dem farblosen, so dass nur noch die schwarzen Ecken übrig bleiben). Etwas anderes sind die echten „optischen Täuschungen“ bei denen unser Beurteilungsvermögen in die Irre geführt wird wie Oppel-Täuschung, die Hering-Täuschung (Hering-Sternfigur) und die Müller-Lyer-Täuschung.

¹³¹ Es sollen hier keine pathologischen Erscheinungen berücksichtigt werden, die übertriebene oder totale Vereinseitigungen möglich machen.

¹³² Vgl. hierzu auch MERLEAU-PONTY 1966 (XIX): Weil wir in der Welt sind, sind wir *zur Bedeutung verurteilt*.“

¹³³ Hier liegt ja auch die Gefahr, dass sich zu unserer reinen Sinneserfahrung ein Vorurteil mischt und das aktuelle Urteil über eine Sinneserfahrung beeinflusst und verändert. Denn mein Vorwissen

bereits ein Akt des Denkens und wird in Begriffen gefasst und geäußert. Indem man einen Begriff von einer Sache bekommt, kommt man in die Lage, dafür auch sprachlich einen Begriff zu finden oder zu formen. Stimmt ein Begriff mit der Sache überein, so „ist nichts im Begriff was nicht auch in der Erscheinung wäre und nichts in der Erscheinung, was nicht auch im Begriff wäre“ (GA 1, 71).

Die Bedeutung erscheint dem Menschen als Idee. Als Idee, die andererseits auch in dem Gegenstande wirkend ist. Genau betrachtet entsteht aber „durch das Verhalten des erkennenden Menschen der Schein, als ob die Gedanken der Dinge im Menschen seien, während sie in Wirklichkeit in den Dingen walten. Der Mensch hat nötig, sich in einem Schein-Erleben von den Dingen abzusondern; im wahren Erkenntnis-Erleben gibt er sie den Dingen wieder zurück“ (GA 2, 10). Er kommt später durch diese Gedankenfolge zu dem „positiven Ergebnis, daß das Denken das Wesen der Welt ist und daß das individuelle menschliche Denken die einzelne Erscheinungsform dieses Wesens ist.“ (GA 2, 79)

Auch Goethe war sich des oben ausgeführten Widerspruchs von Denken und Erfahrung bewusst. In seinem Aufsatz „Bedenken und Ergebung“ (GOETHE 1981b, 1031f), den er als reifer Mann im Alter von fast 70 Jahren schrieb, nachdem er sich mit Kants Gedanken intensiv auseinander gesetzt hatte, ging er auf die „unüberbrückbare Kluft“ zwischen den Polen „Idee und Erfahrung“ ein. Hier stimmte er dem Philosophen zu, „welcher behauptet, daß keine Idee der Erfahrung völlig kongruiere“, der aber wohl zugebe, „daß Idee und Erfahrung analog sein können“.

Die Richtigkeit, Wahrhaftigkeit des Gedachten und des Wahrgenommenen kann also im Grunde nicht unmittelbar bewiesen werden. Die Kongruenz der Gedanken mit den Erscheinungen kann nur mittelbar, zum Beispiel durch die Erklärbarkeit von neuen Phänomenen mit demselben Gedankenansatz oder die Vorhersagbarkeit von weiteren Erscheinungen festgestellt werden. Andererseits kann der Wahrheitsgehalt auch durch empirische Feststellungen oder durch die Wiederholbarkeit der Experimente verifiziert werden. Dies wird allenthalben so praktiziert.

Es gibt aber auch noch eine dritte Möglichkeit, die unmittelbar erlebt werden kann. Es ist das Evidenzerlebnis, das in der Seele z.B. als »Einleuchten« als gefühlsartiger Anteil des Denkens¹³⁴ auftritt. Im ursprünglichen Wortsinn bedeutet Evidenz »Augenfälligkeit« und meint die „unmittelbare, mit besonderem Wahrheitsanspruch auftretende, intuitive Ein-

beeinflusst in diesem Beispiel sehr die Erkennensleistung: Weiß ich, dass dort eine Giraffe zu sehen ist: kann ich fast nicht mehr anders, als diese zu sehen! Und andererseits, werde ich schwerlich eine Giraffe sehen, wenn ich noch nie eine Giraffe, sowie ein Tier mit einem ähnlichen Kopf gesehen habe.

Auch Goethe wusste schon: „Die Sinne trügen nicht, das Urteil trägt“ (GOETHE 1981a, 406/MuR 295).

¹³⁴ Leser, die gewohnt sind Gefühl und Denken als zwei völlig getrennte und unterschiedliche Anteile der Seelenfähigkeiten zu betrachten, mögen bitte versuchen, diese Äußerung nicht falsch zu verstehen. Hiermit ist nicht etwas Verunklarendes, Nebulöses, ein „aus dem Bauch“ heraus, oder sonst irgendwie Missverständliches gemeint. Gemeint ist, dass das Evidenzerlebnis ein Erlebnis im Denkkakt und nicht ein bloßer Denkschritt ist! Es ist die empfindbare innere Bestätigung, dass das reinlich Beobachtete, Erfahrende mit dem logisch Gedachten in Überseinstimmung ist, oder z.B. bestimmte Einzelheiten der Welt zueinander in einer bestimmten Weise gehören, o.ä.

sicht“ und war bei Platon die Ideenschau, bei Descartes aber das klare und deutliche Fassen einer Vorstellung. Husserl erblickt Evidenz im Fall der Schau eines objektiven Wesenssachverhalts. Heute geht die Philosophie davon aus, dass das Streben nach Evidenz ein Grundzug der Intentionalität ist und „(...) meint die *zweifellose* Selbstgegebenheit eines intentional Vermeinten für ein originär erfassendes Bewusstsein.“ (KUNZMANN, BURKARD ET AL. 1991, 193). SACHTLEBEN 1994 (183) sieht für den anschauend Denkenden (den Forschenden, der mit der Anschauenden Urteilskraft arbeitet) das Evidenzerlebnis in den konkreten Erlebnissen an der Welt, die seinen Ausgangspunkt bilden. Er bezieht sich dabei auf nicht weiter benannte Philosophen, des letzten Jahrhunderts, die „solcherart Evidenz als die primäre und höchste Objektivität überhaupt“ ansehen.

Bei Steiner (GA 2, 66) findet man dazu eine erklärende Äußerung, wenn er darauf hinweist, dass man „alle Bestimmungen des Gedankens aus der Gedankenwelt“ entnimmt. „Von dem Sinnesobjekte fließt in diesen Inhalt ja doch nichts ein. Ich erkenne in dem Sinnesobjekt den Gedanken, den ich aus meinem Inneren herausgeholt, nur *wieder*.“

Schon Husserls Einbezug von »Evidenzerlebnissen« blieb nicht unkritisiert, da diese „»Evidenzerlebnisse« den Glauben an »absolute Wahrheiten« nahelegen (vgl. dazu auch 2.1.4.). Dieser Vorwurf gilt hier gleichermaßen. Des Weiteren sei hier auch erwähnt, dass Evidenz per se kein methodisch abgesichertes Erkenntniswerkzeug im Sinne der naturwissenschaftlichen Methodik darstellt. Es wird hier aber entsprechend den ausgeführten Gedanken davon ausgegangen, dass solcherart Evidenzerlebnisse erkenntnistheoretisch relevant und methodisch legitim sind.

Anschauende Urteilskraft und Erkenntnistheorie

Wie ist nun die Erkenntnissituation für die anschauenden Urteilskraft, das innere Nachbilden der vorgefundenen Formbildungen, zu betrachten?

Indem man willentlich mit dem fühlenden Empfinden die Nachformung einer Gestalt, bzw. Gestaltmetamorphose betreibt, verstärkt man den Anteil des Empfindens in der Wahrnehmung. Das könnte auf den ersten Blick die Gefahr bergen und vergrößern, dass sich (vermehrt) Subjektives in die Wahrnehmung mischt und sie nicht mehr möglichst rein und unverfälscht sein lässt. Wendet man aber die Anschauende Urteilskraft in korrekter Weise an, so bildet man die vorliegenden Formen exakt nach und hält nicht irgendein subjektives Gefühl, sondern nur dasjenige, was sich durch das Nachbilden der fremden Form bei mir als Beobachtendem einstellt, für das Wahrzunehmende. Somit wird das ertastende Nachfühlen zum Sinnesorgan für eine fremde Formbildung und das damit Erspürte und Erfahrene zur reinen Wahrnehmung und Erfahrung. Diese Erfahrung ist bei methodisch exakter Ausführung nicht minder präzise und intersubjektiv, wie die Wahrnehmungen anderer Sinnesorgane auch. Es wird auch hier unterschiedliche Begabungen bei den

Menschen geben und auch ebenso der Übung und Differenzierung des Sinnesorgans bedürfen, wie bei der Wahrnehmungsfähigkeit der anderen Sinne. Diese Art der Wahrnehmung kann aber naturgemäß nicht instrumentengestützt präzisiert oder gar gänzlich maschinell objektiviert werden.

Auch für das Denken ergeben sich Veränderungen durch diese Wahrnehmungsart. Es wird in seiner Urteilsbildung beweglicher und dadurch erst überhaupt fähig, einen Organismus als solchen zu erfassen. Denn es kommen die Komponenten der Sukzession und der bestimmten Bezogenheit der Teile - auf einander, aber auch auf die Welt - mit in das Urteilen hinein. Damit wird die Urteils- und Begriffsbildung beweglicher, muss und darf aber deswegen nicht minder präzise sein.

Goethe war sich der schwierigen Mittelstellung seiner Herangehensweise gewiss sehr bewusst. So kann man von ihm z.B. in den *Maximen und Reflexionen* lesen: „Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei; Methode ohne Gehalt zum leeren Klügeln; Stoff ohne Form zum beschwerlichen Wissen, Form ohne Stoff zu einem hohlen Wähnen“ (GOETHE 1981a, 425, MuR 435). Was er hier in Negation formuliert hat, eröffnet einen mittleren Freiraum, in dem seine Methode sich bewegt.

Geist und Materie – das Subjekt-Objekt-Problem bei Goethe

Seine Ansicht über das Verhältnis von Geist und Materie äußerte Goethe mehrmals und unmissverständlich. In Prosa (z.B. in »Maximen und Reflexionen«, auch im ihm zugeschriebenen Aufsatz »Die Natur«) und auch in lyrischer Form, z.B.:

*Epirrhema*¹³⁵

*Müset im Naturbetrachten
Immer eins wie alles achten;
Nichts ist drinnen, nichts ist draußen:
Denn was innen, das ist außen.
So ergreift ohne Säumnis
Heilig öffentlich Geheimnis.*

*Freuet euch des wahren Scheins,
Euch des ernstesten Spieles:
Kein Lebendiges ist ein Eins,
Immer ist's ein Vieles.*

¹³⁵ Aus GOETHE 1966 (358).

Seine Auffassung der Welt war monistisch, „weil (...) die Materie nie ohne Geist, der Geist nie ohne Materie existiert“ (GOETHE 1981b, 48, vgl. auch 42). Sie war ihm nicht getrennt wie für Descartes in eine »res cogitans« (»die denkende Substanz«; Geist, Seele, Bewusstsein) und »res extensa« (Leib Materie als die »ausgedehnte Substanz«). WEIZSÄCKER 1981 (548f) hebt in seinen geistvollen Ausführungen über Goethes Geist- und Materie-Verständnis im Zusammenhang mit dem Subjekt-Objekt-Problem den Unterschied zu Descartes hervor, dass für Goethe Geist und Materie sich gegenseitig durchdringen. Daher sieht SACHTLEBEN 1987 (24) wie sich gewissermaßen in Goethes Betrachtungsart „der sehend vor der res extensa Stehende und der wissend von der »res cogitans« Herkommende in der Mitte“ treffen¹³⁶.

Goethes Monismus unterscheidet sich aber deutlich von einem ontologischen Monismus, der als Materialismus (Materie als Prinzip) oder Idealismus beziehungsweise Spiritualismus (Geist als Prinzip) eine der beiden Seiten in den Vordergrund hebt, indem er das Unentzweite des Universums, das Zusammengehörige von Geist und Materie sieht, das dennoch in sich gestuft ist und auf diesen Stufen jeweils eigene Gesetze hat. Laut PARTENHEIMER 1989 (11) ist er eher in dem Sinne eines Pantheismus, wie es später Ernst Haeckel unter Goethes Einfluss in seinem Monismus ausarbeitete zu verstehen (vgl. auch STEINER GA 30, 70, 216). Oder wie es NAUMANN-BEYER 1998 (50) ganz anders ausdrückt: „Von allen dualistisch-idealistischen Konzeptionen unterschied sich G. dadurch, daß er das Transzendente in die Immanenz der Erscheinungen verlagerte. Ob er das »Höhere« nun Gott, Geist, Typus, Idee, Muster, Form, Urbild oder Gesetz nannte, für ihn war es nicht einer gesonderten ideellen Sphäre, sondern im Diesseits angesiedelt.“

Der fälschlichen Vereinnahmung Goethes durch die Monisten des 19. Jhdts. trat Steiner (GA 1, 16ff) begründet entgegen und zeigte deren Differenzen zu Goethes Monismus auf. Er setzte sich auch mit der Anschauung auseinander, Goethes Typusidee sei nichts anderes als eine platonische Idee. Dass dies nicht der Fall ist, hat er überzeugend aufgezeigt.

Goethe löste in gewisser Weise den scheinbaren Widerspruch zwischen seiner monistischen Weltansicht und seiner Beobachtung, dass im Materiellen alles als Zweigliedrigkeit erscheint (die sich unter anderem ja auch in dem Subjekt-Objekt-Problem ausspricht), mit seiner Erkenntnis von den beiden Grundkräften, den beiden „großen Triebkräften aller Natur“, von Polarität und Steigerung (GOETHE 1981b, 48, und 1981a, 367/MuR 21). Damit gelangt seine Weltanschauung zum „höchsten Grad der Reife“ (vgl. STEINER GA 6, 78).

¹³⁶ Er sieht hierin auch eine vermittelnde Haltung zwischen polaren Positionen der philosophischen Auseinandersetzung im Mittelalter über die seit Boethius offene Frage nach dem Wirklichkeitsgehalt der Allgemeinbegriffe (Universalien) im Verhältnis zur Realität der Einzeldinge. Hauptsächliche Positionen waren: 1) der Idealismus der sogenannten Platoniker; 2) der (gemäßigte) Realismus, der den Allgemeinbegriffen keine eigene Realität, aber eine Verankerung in der Welt der existierenden Dinge zuerkennt, den Thomas von Aquin und W. von Ockham vertraten; und 3) der (radikale) Nominalismus, der den Allgemeinbegriffen als bloß zusammenfassenden Worten keinerlei Wirklichkeit zugesteht.

Den Gedanken von Polarität und Steigerung äußert Goethe zum ersten Mal expressis verbis in einer Notiz an Kanzler Müller, worin Goethe sich nach langer Zeit erneut inhaltlich mit dem ihm selbst zugeschriebenen Fragment „Natur“ beschäftigt. Er sieht die Polarität als Wesentliches in der Materie, wenn wir sie materiell denken, aber eben, wenn wir die Erscheinungen geistig denken, als ein von Steigerung Erfasstes. Er schließt noch das vorerst paradox erscheinende an, dass sich auch die Materie steigern kann, da er sie nie ohne Geist und den Geist nie ohne Materie seiend denkt. „In der Herausarbeitung des Geistigen aus dem Materiellen durch die schaffende Natur besteht das, was Goethe Steigerung nennt“ (GA 6, 78). Sich bewusst, dass diese Gedanken für viele nur schwer zu erfassen waren, schrieb Goethe weiter, dass jedoch auch der Geist die der Polarität eignenden Bewegungen von Abstoßung und Anziehung vollbringen kann.

Einen interessanten und ungewohnten Gedanken zu der Subjekt-Objekt-Problematik bei Goethe entwickelt BORTOFT 1995 (96f)¹³⁷, bevor er ihn gegen den cartesianischen Dualismus, dem abgetrennten Gegenüberstehen von Bewusstsein und Welt absetzend weiter philosophisch fundiert: dass das Erkennen des Phänomens nicht ein subjektiver Akt ist, sondern zu dem Phänomen gehört und es durch das Erkennen auf eine evolutiv höhere Stufe hebt. Wenn die Idee in dem Phänomen selbst steckt und der Beobachtende diese Idee fasst, dann erscheint somit eigentlich auch das Phänomen selbst in dessen Bewusstsein¹³⁸. Damit wird der Vorgang des Erkennens zu einer evolutionären Erschließung des Phänomens. Auch J. Schieren kommt nach seinen differenzierten Betrachtungen von Goethes Erkenntnisart zu ähnlichem Resultat: „Es liegt eine weitgehende Durchdringung der denkenden Tätigkeit des Subjekts mit dem ideellen Gehalt des Objekts vor. Die in der Natur, in der Pflanzenbildung wirkenden Gesetze werden vom Subjekt im Erkennen mitvollzogen und existieren darin auf *geistige* Weise, wie sie in der Natur *materiell* wirken“ (SCHIEREN 1998, 205).

„Das ist die ontologische Bedeutung der intuitiven Erkenntnis. Die wahre Bedeutung von »Theorie« wird nun ersichtlich. Wenn das Phänomen seine eigene Theorie wird, so ist das eine höhere Stufe des Phänomens selbst“¹³⁹ (BORTOFT 1995, 97).

¹³⁷ Dieser Gedanke korreliert in interessanter Weise mit der Interpretation der Wahrscheinlichkeitsaussagen in der Quantenmechanik des Nobelpreisträgers Eugene Paul Wigner. Er interpretiert „die Wahrscheinlichkeit als Eigenschaft der Wirklichkeit: Das exakte Messergebnis sei Resultat einer Wechselwirkung zwischen dem registrierenden Bewusstseinsakt und der durch die Wellenfunktion beschriebenen Wirklichkeit; das Ich werde Teil der Physik“ (BROCKHAUS 2005 Artikel: Quantenmechanik), Dieses impliziert, dass objektiv feststellbare Realität nicht unabhängig von dem Subjekt wäre.

¹³⁸ Oder wie es Gottfried Benn für Goethes Methode ausdrückte „...Eintauchen des Denkens in den Gegenstand und einer Osmose des Objekts in den anschauenden Geist ...“ (BENN 1977, 186).

¹³⁹ Weiter Ausführungen dazu lese man bitte selber in dem sehr aufschlussreichen Buch nach.

Mit diesem Gedanken wird auch ein Verständniszugang gegeben zu dem Ausspruch Goethes „daß wir uns durch das Anschauen einer immer schaffenden Natur, zur geistigen Teilnahme an ihren Produktionen würdig machten.“ (GOETHE 1981b, 30)

3.3 Zusammenfassende Betrachtungen

3.3.1 Konvergenzen und Divergenzen Goethischer und Husserlscher Phänomenologie

Als Forscher hatten Goethe und Husserl eine ganz andere Zielrichtung: ausgehend von dem Erlebnis, dass in der allgemeinen Wissenschaft, das erkennende Subjekt Gefahr lief, verloren zu gehen, strebte Husserl in der deskriptiven Phänomenologie an, die Prozesse des erkennenden menschlichen Bewusstseins zu erforschen (vgl. SACHTLEBEN 1987, 161). Goethe erlebte zwar auch bereits die negative Seite einer sich vom menschlichen Erleben abkoppelnden Naturwissenschaft, war aber selbst in seinem forschenden Interesse ganz auf die Naturerscheinungen gerichtet.

Phänomen und Deskription

Vereint kann man beide sehen in der vorurteilslosen Hinwendung zur (vorerst) subjektiven Wahrnehmung und „zu den Sachen“ selbst, mit dem ausgesprochenen und unausgesprochenen Ziel, dabei zu dem Wesen der Dinge vorzustoßen. Wobei aber das Husserlsche Eidos (Wesen) einer platonischen Idee (aber ohne seine Metaphysik) entspricht, während dagegen Goethes Typus (als Wesen), entsprechend seiner monistischen Weltanschauung, mit dem Materiellen in Eins fällt - ohne damit dasselbe zu sein - und ebendort zu schauen ist. Beide erstreben die Ausschaltung aller die reine Wahrnehmung störenden Faktoren in einer (Art) „Epoché“, um eine reine, phänomenale Deskription der Phänomene und des phänomenalen Verlaufs zu erzielen.

Reduktion und Variation

So wenig vergleichbar die beiden Methoden in dem dann folgenden methodischen Schritt sind: – bei Husserl die Reduktion zum Auffinden des das Wesentliche Bedingenden / bei Goethe das Auffinden der das Phänomen bedingenden Einflüsse - so vergleichbar ist dagegen der sich daran anschließende variierende Vorgang. Bildet Husserl möglichst viele Variationen seines gefundenen Wesens zur Verifizierung dessen, so überprüft Goethe mit Versuchsvariationen seine These des Urphänomens.

Goethe geht aber auch in der belebten Welt methodisch vergleichbar vor, wenn er ganz im Sinne der »eidetischen Variation« die Ableitung von einer „unendlichen“ Zahl von Pflanzen aus der Urpflanze vollzieht.

Das Subjekt-Objekt-Problem

Hier sind wieder deutliche Unterschiede zu verzeichnen. Es vermerkt der Herausgeber der Hamburger Ausgabe zu Goethes Methode (GOETHE 1981b, 629): „Man kann seine Methode realistisch und idealistisch nennen, je nachdem, von welcher Seite man sich nähert. Sie ist jedoch beides in einem, so wie sie immer dem Anschauen und dem Denken entspricht und nach Vereinigung von Subjekt und Objekt strebt.“

Bei Husserl wirkt die Subjekt-Objekt Beziehung geradezu dichotomisch gegenüber der Goetheschen Sicht, der den Zusammenhang von Subjekt und Objekt im Blick behält, indem jener nur auf das Bewusstsein bzw. die Erscheinung des Objektes im Bewusstsein blickt und damit implizit die vollständige Trennung von Subjekt und Objekt voraussetzt.

Intersubjektivität

Die intersubjektive Kommunizierbarkeit der jeweiligen Forschungsergebnisse beider Methoden hat eine letztlich gleichartige Hürde zu überwinden: Ist Husserl bei der Bewusstseinsforschung als »Erfahrungsgegenstand« auf die Erlebnisse im eigenen Bewusstsein angewiesen, so kann bei Goethe der Ausgangspunkt der eigenen Wahrnehmung kritisiert werden. Beide Methoden gehen somit von der subjektiven Erfahrung und Wahrnehmung aus. Überwunden wird die Hürde jeweils durch Offenlegung der Methode. Damit ist die prinzipielle Nachvollziehbarkeit, vorausgesetzt man lässt sich auf die Mühe des gleichen methodischen Weges ein, gegeben.

Wesen¹⁴⁰, Eidos und Idee

Goethe strebte nach der Idee der Pflanze, die jedoch das übersinnliche Wesen aller Pflanzen in sich trägt. Für ihn ist die Idee aber nicht das Gleiche, wie etwa für Platon oder Kant, für die die Idee etwas Perfekteres oder Größeres ist, als es in der physischen Realität verwirklicht ist. So hat für Goethe eine Idee, die über die Erfahrungsgegenstände hinausginge keine Berechtigung, wenn sie nicht im Wesen der Objekte selbst begründet ist. Die Idee ist bei Erfahrungsobjekten ein Organ, den notwendigen Zusammenhang zu fassen und darf nichts Neues zu dem Objekt hinzubringen. Dieses ist somit seinem eigenen Wesen nach ideell. Damit hat aber die empirische Realität zwei Seiten; diejenige, wonach sie Besonderes, Individuelles, sowie diejenige, wonach sie Ideell-Allgemeines ist. Insofern erfasst er mit der Idee des Objektes auch sein Wesen (vgl. z.B. a. JULIUS 1969,17f).

¹⁴⁰ Der Wesensbegriff ist kein unumstrittener in der Philosophie. Schon bei Locke und Hume wird das Wesen für unerkennbar oder für die Erfahrung folgenlos erklärt. Auch bei Nietzsche und Popper finden wir Kritik an dem Wesensbegriff und er wurde verlegt in das Reich des irrationalen (vgl. FLASCH 1974) und in neuerer Zeit z.B. auch in der Ideologiekritik von ADORNO 1964.

Das Ziel der Erkenntnis Husserls, das Wesen, entspricht in etwa der Kantschen Idee, aber er benennt dieses als Eidos, um es von der Kantschen Idee abzugrenzen, die nach Kant wie die Kategorie dem Erkenntnisvermögen entstamme und die Erfahrung von Gegenständen und Welt ermöglichen solle. Das Eidos (gr.: Gestalt, Form, Aussehen) hat in der Philosophie bei Platon, Aristoteles und in der Logik etwas variierende Sinnkonnotationen und bezeichnet bei Husserl das Wesen, die vom Faktum, von der Tatsache unterschiedene objektive Sinneinheit. Husserl hatte seine Wesenheiten nur in ihrer Bewusstseinsimmanenz verstanden. Das im Bewusstsein Gegebene soll unter Ausklammerung der Frage nach seiner Realität (phänomenologische Reduktion) rein in seiner Wesenheit veranschaulicht und seine ihm innewohnenden Zusammenhänge sollen einsichtig werden. Alle transzendenten Geltungen hatte er im Unterschied zur Wesens- und Ideenwissenschaft der alten Metaphysik ausgeschaltet.

Wesensschau

Husserl erreicht die Wesensschau in der „eidetischen Intuition“ (SPIEGELBERG 1994), in den „Deckungssynthesen“¹⁴¹ (LOHMAR 2003, XXI) nach eidetischer Reduktion und Ideation (Variation)¹⁴². Er reduziert damit das Wahrzunehmende auf das Wesentliche. Auch wenn das Wort „Synthese“ auftaucht, muss aber gesehen werden, dass hier eigentlich ein analytischer Vorgang stattfindet. Husserl möchte mit seiner Methode der Reduktion zur Wesensschau von Gegenständen, Sachverhalten, Bedeutungs- und Sinnverhalten gelangen (vgl. HOFFMEISTER 1955, 669). Er nimmt aber innerhalb der Wahrnehmungsobjekte keine methodischen Unterscheidungen vor, er unterscheidet z.B. nicht Organisches und Unorganisches.

Anders bei Goethe. Er ist sich der Unterschiede von Unorganischem und Organischem in der Welt bewusst und unterscheidet demnach diese Naturreiche in seiner Methode der Wesenserkenntnis bzw. des in heutiger Terminologie strukturell Entscheidenden. Aber auch schon grundsätzlich unterscheidet sich seine Herangehensweise von der Husserls.

¹⁴¹ Lohmar zeigt dies an dem Beispiel eines grünen Buchs, wo er nach der Gesamtwahrnehmung sich willentlich aktiv auf die grüne Farbe konzentriert ('pointierte Sonderwahrnehmung') und im Übergang von der ersten zur zweiten Wahrnehmung die Deckung des Sinnes konstatiert. Dies ist nur eine willentliche Aufmerksamkeits- oder Focusverschiebung innerhalb einer Gesamtwahrnehmung und ist sozusagen ein entfernt verwandter Vorgang zu dem Bilden des kleinsten gemeinsamen Nenners in der Mathematik.

¹⁴² Aus einigem zeitlichen Abstand grenzt allerdings sein Herausgeber (LOHMAR 2003 (XXIII)) die Gültigkeit der Husserlschen Methode etwas ein „Die Anschauung des Allgemeinen läßt sich nicht undifferenziert auf alle Arten von Begriffen anwenden. So kann man etwa komplex zusammengesetzte (Donaudampfschiffahrtskapitänsmütze), metaphorische (Zeitungsente) oder durch spezielle Definitionen (Computer, Telefon, Helikopter) erzeugte Begriffe nicht mit diesem Verfahren anschaulich machen. Auch solche Begriffe, die kulturelle Sinne in sich enthalten, lassen sich nicht eindeutig veranschaulichen. So ist der Sinn des Begriffes »Gott« bei den alten Griechen und anderen polytheistischen Völkern mit der Vielzahl verbunden. Dagegen kann es einem im Hinblick auf den Kulturvergleich naiv reflektierenden und das Verfahren der Wesensschau anwendenden Menschen eines monotheistischen Kulturgebietes durchaus so vorkommen, als ob der Singular dem Begriff Gott wesentlich sei. Die Wesensschau ist sozusagen nur für eine bestimmte Art von anschauungsnahen Begriffen tauglich, nämlich solchen, deren Einzelfälle in innerer oder äußerer Sinnlichkeit weitgehend vollständig gegeben sein können.“ (Hvb. HK.)

Goethe versucht das Wesen durch Zusammenschau zu finden. Im Unorganischen das Urphänomen durch das Zusammenstellen der Phänomene, so dass sie sich gegenseitig erklären, den Typus durch das geistige Nachschaffen der einzelnen und verschiedenen Gestalten mit der anschauenden Urteilskraft. Er beschränkt sich mit seiner Methode ganz auf die Wahrnehmungsobjekte, die in der Naturwissenschaft vorliegen und behauptet keine darüber hinaus gehende Gültigkeit der Methode. Die anschauende Urteilskraft ermöglicht mit der Zusammenschau das Erkennen des Verbindenden in metamorphotischen Vorgängen¹⁴³.

Unzugänglichkeits-Vorwurf

Der Vorwurf, die Phänomenologie sei hermetisch abgeschlossen, ist so nicht zu halten. Auch wenn MERLEAU-PONTY 1966 (4) geäußert hat "Phänomenologie ist zugänglich nur in phänomenologischer Methode." Falsch verstanden könnte man daher die Phänomenologie als einen hermetisch abgeschlossenen Zirkel ansehen, der sich nur öffnen lässt, wenn man den darinnen liegenden Schlüssel besitzt. Im Kontext Merleau-Pontys soll das aber heißen, dass wir nur „in uns selbst allein (...) die gründende Einheit und den wahren Sinn einer Phänomenologie“ zu finden vermögen und nicht in „philologischen Textkommentaren“.

Ganz ähnliche Äußerungen kennt man im Goetheanismus. BORTOFT 1995 (13) schreibt: „Um Goethes Anschauungsweise zu verstehen, müssen wir sie selbst erleben.“ Was nicht anderes heißen soll, als dass der Goetheanismus nur in goetheanistischer Methode zugänglich ist, d.h. aber mit künstlerischem¹⁴⁴ Sinn. Dieser muss aber ggfs. erst in Form einer Selbstschulung des Wissenschaftlers (SCHIEREN 1998, 123f) entwickelt worden sein. Vorher kann derjenige, der die Arbeit eines anderen nachvollziehen will, diese eigentlich nicht wirklich beurteilen.

Nun trifft dieser Vorwurf eigentlich auf alle Wissenschaft zu, da ich nicht urteilsfähig bin, oder ein Ergebnis eines Anderen nachvollziehen kann, bevor ich nicht in dieser Wissenschaft einige Kenntnis und Übung erreicht habe.

¹⁴³ Eine Metamorphose ist nicht bloß eine Variation eines Vorliegenden, sondern eine Gestaltveränderung (z.B. auch von der Larve zum Insekt, o.ä.).

¹⁴⁴ Zu Goethes Ansichten über Kunst und Wissenschaft wäre noch einiges zu sagen, was hier aber unterbleiben muss. Es sollte aus dem oben Gesagten bereits klar sein, dass er das Künstlerische in dem künstlerischen Sinn in keiner Weise mit Willkür oder Ungenauigkeit verbunden sehen möchte (»exakte sinnliche Phantasie«)! Kurz gefasst findet man seine Ansicht über das Verhältnis der beiden Kulturbereiche in dem Gedicht „Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen ...“

3.4 Ergebnisse im Hinblick auf das Thema

Beide geschilderten phänomenologischen Methoden gehen ganz nüchtern und theoriefrei von der Beobachtung des Phänomens aus, nehmen es so wie es ist als vollgültig für das beobachtende Subjekt¹⁴⁵. Die aufgezeigten Unterschiede der Methode resultieren aus der differierenden Zielrichtung: Husserl nimmt das Phänomen in seiner Bewusstseinsimmanenz und versucht das »Wie« des Erscheinens der Phänomene im Bewusstsein zu erfassen. Goethe aber wendet den Blick auf die äußeren Dinge der Natur. Seine Methode differenziert sachgemäß zwischen leblosen Dingen und belebten Organismen. Allein dadurch empfiehlt sich bereits seine Methode mehr als die Husserls für die Erkenntnis des werdenden Menschen, besonders seines leiblichen Erscheinung und Entwicklung. Aber auch für die Erkenntnis der pädagogischen Abläufen, Gegebenheiten und Situationen, die weit eher organischen Charakter tragen als technischen, erscheint Goethes Methode angemessener.

Sie stellt uns allerdings ebenso wenig wie die Husserlsche ein Erkenntniswerkzeug zur Verfügung für den Teil des Menschen, der für alles dasjenige verantwortlich ist, was im menschlichen Werden und Lebenslauf mit »Steigerung« beschrieben werden kann: dem individuellen geistigen Teil, den wir an uns selbst und an anderen als das Ich empfinden.

Goethes monistische Weltansicht, die laut der philosophischen Untersuchung von SCHIEREN 1998 (225) „mit wesentlichen Prinzipien von Kants kritischer Philosophie“ übereinstimmt, wird auch als ein Monismus bezeichnet, der den Zusammenhang von Realismus und Idealismus ermöglicht und somit seine Ergebnisse als „*idealistische Forschungsergebnisse*“ anzusehen sind, die „auf einer *empirischen* Basis ruhen“. Diese Anschauungsart erweist sich also als eine hermeneutische Phänomenologie der Natur (vgl. BORTOFT 1995, 58f). Im Gegensatz zur modernen Naturwissenschaft als »Wissenschaft der Quantität« (BORTOFT 1995, 103f) empfiehlt sich Goethes Wissenschaft als »Wissenschaft von Qualitäten« gerade dadurch im pädagogischen Zusammenhang, weil sie vermag das lernende und entdeckende Geistige des Menschen an das Geistige in der Natur heranzuführen, bzw. letzteres dem Menschen tiefgreifender aufzuschließen als es eine quantifizierende Wissenschaft vermag.

Da Goethe dem alten Grundsatz folgte: »Kein Geist ohne Materie und keine Materie ohne Geist«, bleibt die Frage offen, inwieweit mit seiner Methode dieses individuelle, schöpferische, geistige¹⁴⁶ Ich des Menschen, das sich ja demnach ebenso wie auch das All-

¹⁴⁵ Eine ausführlichere erkenntnistheoretische Erörterung hätte hier noch das Problem der (angeblichen) Subjektivität der Wahrnehmung zu behandeln. Dies kann hier jedoch nicht geleistet werden. Dazu sei im Rahmen des untersuchten Gedankengangs in dieser Betrachtung auf die Ausführungen Steiners in seinem Grundlagenwerk »Philosophie der Freiheit« (GA 4) verwiesen.

¹⁴⁶ Es wird hier (vorerst als dem eigenen Erleben entsprechende Arbeitshypothese) von der Existenz dieses Ichs ausgegangen, ebenso wie davon, dass dieses Ich etwas Geistiges ist. Die aktuelle immer noch unentschiedene Diskussion um die Freiheit oder Unfreiheit des menschlichen Willens in Neurologie und Philosophie (W. Singer, M. Spitzer, Th. Metzinger et al.) wird als weitgehend bekannt vorausgesetzt und soll hier nicht weiter ausbreitet werden. Der Umgang mit dem Geistigen des Ich ist womöglich heute nichts (Selbst-)Verständliches. Zur Klärung, wie es in dem hiesigen Kontext gesehen werden muss, wird auf Kapitel 4.3 verwiesen.

gemein-Geistige im menschlichen Körper verkörpert, in ebendiesem äußert und nachweisen lässt, oder eben nicht. Goethe vertrat die Ansicht, dass die Methode dem Beobachtungsobjekt angemessen sein muss. Somit stellt sich also auch die Frage: was für diesen Teil des Menschen eine angemessene Methode ist.

Wie bereits oben aufgezeigt eignet sich Husserls Phänomenologie durch das Analytische¹⁴⁷ des Reduktionsvorgangs nicht für ein wahres Verständnis des Lebendigen eines Organismus, sowie seiner Gestaltverwandlungen¹⁴⁸, seiner Metamorphosen. Somit ist sie aber auch ungeeignet zur Erkenntnis des menschlichen Wesens, der nicht nur ein sich ständig metamorphosierender lebendiger, sondern darüber hinaus auch noch ein mit individuellem Geist begabter Organismus ist.

Diese Erkenntnis des Organischen vermag allem Anschein nach nur Goethes Methode zu leisten, die auf den „erlebten Zusammenhang“ hinarbeitet (vgl. BUCK ET AL. 1995 und GOEDINGS 1996, 47). Und im Grunde sei dies eine Uraufgabe unserer Wissenschaften: Durch sie bringen wir „(...) getrennte Tatsachen der Erfahrung in einen Zusammenhang.“ (GA 2, 26). Was vorerst zu bleiben scheint, ist der zu lösende Gegensatz zwischen der ideellen Welt und der durch die Wissenschaft gefundenen Tatsache. GOEDINGS stellte 1996 (43) fest, dass die akademische Phänomenologie für die Naturwissenschaften „eigentlich keine Konsequenzen“ hatte. Husserls phänomenologische Methode ist nur innerhalb der weiter oben genannten Beschränkungen sinnvoll und einsetzbar. Auf eine gewichtige Einschränkung für den hiesigen Zusammenhang machte 1963b KLAFKI (s. Kap. 2.3) aufmerksam, der die Gültigkeit der Phänomenologie auf Phä-

Das gestörte Verhältnis zum Geistigen als unterscheidbarer Bereich (nicht als abgesonderter Bereich, sondern in dem Sinne wie auch Seele und Leib voneinander unterscheidbar sind) ist eigentlich nicht verwunderlich, denn bereits im Jahre 869 auf dem achten ökumenischen Konzil in Konstantinopel wurde das kirchliche Dogma ausgegeben, dass der Mensch nur aus Leib und Seele bestehe und diese lediglich einige geistige Eigenschaften habe (vgl. FRIEDENTHAL 1985, 347). In der Geschichte der Philosophie von HIRSCHBERGER 1991 kann man in dem Artikel zu Husserl lesen: „Alle transzendenten Geltungen hatte er ausgeschaltet. Und darin liegt nun der Unterschied zur Wesens- und Ideenwissenschaft der alten Metaphysik. Wenn der Nous des Platon und Aristoteles oder Thomas Wesenheiten und Ideen schaut, dann ist das bewußtseinsunabhängiges Sein. Und noch bei Leibniz ist dem so. Aber seit Kant traut man sich nicht mehr über das Bewußtsein hinaus. Auch Husserl erliegt diesem Einfluß.“ (vgl. HIRSCHBERGER 1991, (10817), Bd. 2, 598). (Hk.: ‚Nous‘ : Geist, Vernunft, »denkende Seele« bei Aristoteles; den Kosmos ordnendes Prinzip bei Platon)

¹⁴⁷ Die Situation, wie sie Steiner 1886 schildert, hat sich so weit ich sehen kann bis heute nicht grundlegend verwandelt: „Der Scharfsinn, der bis zu den geringsten Kleinigkeiten in seinen Unterscheidungen herabgeht, ist einer bedeutend größeren Zahl von Menschen gegeben als die zusammenfassende Kraft des Denkens, die in die Tiefe der Wesen dringt“ (GA 2, 68).

¹⁴⁸ So stellt (HUSSERL 2003, 75) klar: "Wir sprechen von Variation und Varianten, nicht von Veränderungen und Veränderungsphasen. In der Tat sind beiderlei Begriffe, trotzdem es nicht an einem Zusammenhang fehlt, wesentlich unterschieden. Eine Veränderung ist Veränderung eines Realen, ganz allgemein gefaßt als eines zeitlich Seienden, eines Dauernden, durch eine Dauer hindurch Währenden. Jedes Reale ist veränderlich und ist nur in der Veränderung oder Unveränderung. Dabei ist, genau besehen, Unveränderung nur ein Grenzfall der Veränderung. Veränderung besagt stetig Anderssein bzw. Anderswerden und doch Dasselbe-, individuell Dasselbe-sein im stetigen Anderswerden; z.B. Veränderung einer Farbe. Unveränderung etwa wieder einer Farbe besagt im Grunde auch Dasselbe-sein im stetigen Anderswerden, aber dabei sich stetig Gleichbleiben in jeder Phase der Dauer. Bei der Veränderung besagt das Anderswerden in jeder neuen Phase Anderssein, aber zugleich Sich-nicht-gleich-bleiben."

nomene, deren Sinn und Erscheinung untrennbar verbunden sind (z. B. ästhetische Erscheinungen), beschränkt sieht.

Goethe zielt aber auf einen anderen Zusammenhang von Natur und Kunst: „Alle Empiriker streben nach der Idee und können sie in der Mannigfaltigkeit nicht entdecken; alle Theoretiker suchen sie im Mannigfaltigen und können sie darinnen nicht auffinden. – Beide jedoch finden sich im Leben, in der Tat, in der Kunst zusammen, und das ist so oft gesagt; wenige aber verstehen, es zu nutzen“ (GOETHE 1981a, 421/MuR 409 und 410). Er sieht, wie weiter oben ausgeführt, die Verwandtschaft seiner Methode mit den künstlerischen Kräften und hat mit seiner organischen Naturbetrachtungsmethode den Grundstein dafür gelegt, was dann später „im Leben, in der Tat“, in einer Erziehungskunst auch im Pädagogischen wirksam werden konnte.

3.5 Rezeption des Goetheanismus

3.5.1 Zur Rezeption in Wissenschaft und Philosophie

Zu dem bereits in 2.1.5 Angesprochenen sollen hier noch ein paar Anmerkungen zur Rezeption des Goetheanismus ergänzt werden. Einen umfassenden Überblick darüber zu geben, ist hier allerdings nicht möglich. Einen recht weitgehenden Einblick gab bereits SCHAD 2001 und 2002.

Die Rezeption und Beurteilung der Bedeutung der Goetheanistischen Methode¹⁴⁹ ist oft gekoppelt an die durchaus differierende Anerkennung seiner wissenschaftlichen Leistung. Die einen sehen ihn nur als Dichter – anerkennen darüber hinaus vielleicht noch die Entdeckung des Zwischenkieferknochens, oder seine Grundlegung für eine Morphologie - und lehnen seine Ergebnisse ab und scheinen sich aber wenig Gedanken zu machen, inwieweit seine Methode berechtigt und besonders ist. Andere beachten seine Methode, sehen aber vielleicht nicht ihre Besonderheit. Wieder andere sehen seine wissenschaftlichen Ergebnisse zwar durchaus differenziert und betrachten aber – wie auch Goethe selbst – besonders die Entwicklung, aber auch die Ausübung seiner Methode als seine herausragende Leistung. Diese betonen zumeist, dass seine Methode eine, wenn nicht gar die einzig mögliche Methode ist, die organische Welt verstehend zu durchdringen. Diejenigen, die seine Anschauungsmethode allem Anschein nach wirklich durchdrungen und verstanden haben, beurteilen seine Ergebnisse meist als berechtigt neben den naturwissenschaftlichen. Als Beispiel dafür diene vor allem die Kontroverse zwischen der Goetheschen und der Newtonschen Sicht auf dem Forschungsfeld Licht und Farbe. Zum

¹⁴⁹ Hier soll und kann keine Geschichte der Goethe Rezeption gegeben werden. Die Materiallage ist zu umfangreich, selbst wenn wie hier der Dichter und Schriftsteller komplett ausgeklammert ist.

Beispiel sein Verständnis vom Licht¹⁵⁰, oder seiner Urpflanze gehören ja zu den allgemein nicht akzeptierten, vielleicht auch nicht richtig verstandenen Ergebnissen seines Forschens.

Das bereits frühe Abweisen der Goetheschen Methode in der allgemeinen Wissenschaft hatte auch zur Folge, dass eine weiterreichende, kritische Diskussion um dieselbe kaum geführt wurde. Die weithin ablehnende Haltung beruht auf erkenntnistheoretischen Fehlurteilen, die früh gefällt und tradiert wurden, wie z.B. STEINER (GA 2) und im Rahmen der aktuelleren Diskussion BORTOFT 1995 aufzuzeigen versuchten, was aber anscheinend keine allzu großen Wirkungen zeitigte. Immerhin sieht aber der renommierte Goetheforscher MANDELKOW 1980/89 (II/190-195) durch R. STEINERS Beitrag (GA 1 und 2) zu den naturwissenschaftlichen Schriften einen Umschwung in der Einschätzung von Goethes naturwissenschaftlicher Leistung¹⁵¹ eingeleitet. Eher vereinzelt, wenn auch vielleicht mit zunehmender Tendenz, sind die Stimmen, die die Ergänzung der allgemeinen Naturwissenschaft durch die Goetheanistische Methode der organischen Erkenntnis herbeirufen (z.B. BÖHME 1980, MEYER-ABICH 1986, NEUGEBAUER 1981, UBEROI 1999, SCHIEREN 1998). Der Grund für dieses Interesse ist mitunter nicht nur in Goethes Wissenschaft zu suchen. So soll z.B. Goethes Wissenschaft aus WEIZSÄCKERS Sicht (1981, 540) von der heute herrschenden Naturwissenschaft nach dem befragt werden, was bei ihm anders ist, und zwar unter anderem weil sie selbst sich der eigenen Grenzen des eigenen methodischen Verfahrens bewusst sei.

Im Wesentlichen scheint Goethes Wissenschaft aber dennoch für viele irrelevant, da aus ihrer Sicht bereits widerlegt¹⁵², zu sein, sofern sie überhaupt im Bewusstsein ist. So findet man im »Historischen Wörterbuch der Philosophie« kein Stichwort zu Goethe oder Goetheanismus (auch keine Erwähnung unter inhaltsverwandten Stichwörtern: Phänomenologie, Wissenschaftstheorie etc.). Auch im "Handbuch der Wissenschaftstheorie" (SEIFFERT 1989), oder im Artikel »Wissenschaft«, oder dem Artikel »Naturwissenschaft - ein neues Weltbild setzt sich durch« (Hans Wussing) im BROCKHAUS 2005¹⁵³ findet man einen dieser beiden Begriffe. Auch die Volltextsuche dort nach dem Wort »Goetheanismus« ergab dort keine Treffer. Nur in der »Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie« erwähnt THIEL 1995 (115) Goethes Wissenschaftsbegriff im Zusammenhang mit

¹⁵⁰ Licht betrachtete er als ein *Wesen*, das nicht zusammengesetzt sein kann (vgl. z.B. SCHIEREN 1998, 177).

¹⁵¹ Steiner fasste mehrfach seine hohe Wertschätzung dadurch zusammen, dass er Goethes Leistung für die Organik mit der eines Kopernikus' und Keplers (z.B. GA 1/107; GA 30/77,157; GA 36/335; u.a.) verglich (vgl. auch GÄDEKE 2000 (127f), der diese Ansicht für berechtigt hält), woanders aber auch mit der Leistung Galileis (z.B. GA 028/113; 30/230; 291a/17).

¹⁵² Wertvolle Hinweise und Wiederabdrucke (z.B. „Goethe und kein Ende“ von E. Du Bois-Reymond, H. Helmholtz aber auch W. Heisenberg zur Farbenlehre, oder die differenziert kritische Rede von K. Jaspers u.a.m.) zur Rezeptionsgeschichte Goethes finden sich in MANDELKOW 1980/89.

¹⁵³ An anderer Stelle wurde bereits erwähnt, dass jedoch im Brockhaus unter „J.W. v. Goethe“ erwähnt wird, dass seine „Betrachtung des Wandels der Formen und sein Forschen nach »Urphänomenen« und »Urformen« (...) besonders in neuerer Zeit wachsende Bedeutung (moderne Morphologie und Typenlehre)“ erlangten.

dem Stichwort Phänomenologie¹⁵⁴ sowie in demselben Werk (WIMMER 1995, 788), dass Goethes Methode(n) für die Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte von Bedeutung sei(en), durch die Aufstellung eines „abweichenden, alternativen Paradigmas von Wissenschaft“.

In der Philosophie setzte man sich natürlich immer wieder mit dem großen weisheitsvollen Dichter und seiner Weltanschauung auseinander¹⁵⁵. So taucht der Name Goethes häufig in den Philosophiegeschichtswerken auf, die für die CD „Geschichte der Philosophie“ (BERTRAM 1998) ausgewählt wurden (wie z.B. die Darstellungen von Fr. W. J. Schelling, W. Windelband, K. Vorländer, L. Feuerbach und J. Hirschberger). Überwiegend wird dort die Weisheit des Dichters geehrt, aber betont, dass er eben doch kein Philosoph war. So setzt MAUTHNER, der gewiss ein großer Goethe-Verehrer war, dem gewissermaßen noch eine Krone auf in seinem Wörterbuch der Philosophie: „Über Goethes Philosophie, über Goethes Weltanschauung sind so viele Bücher und Büchlein geschrieben worden, daß man eine stattliche Bibliothek mit ihnen füllen könnte; trotzdem gehen die Handbücher der Geschichte der Philosophie bei Goethe mit einer höflichen, aber kurzen Verbeugung vorüber. Und ich habe dies oft als ein Unrecht empfunden und keine Gelegenheit versäumt, Goethes Weisheit neben den Aussprüchen berühmter Philosophen als eine Autorität zu zitieren. Richte ich aber meine Aufmerksamkeit genauer auf diesen Punkt, so erscheint das Unrecht der Geschichtsschreiber der Philosophie geringer; Weisheit ist denn doch nicht Philosophie: der Weiseste aus dem Volke (...) der Dichter und Denker (...) war kein Philosoph. Zu unserm Heil: wir haben viele Philosophen gehabt, aber nur einen Goethe.“ (MAUTHNER 1923, Wörterbuch der Philosophie, S. 1237/Geschichte der Philosophie, S. 20453; vgl. Mauthner-Wb. Bd. 1, S. 653).

Nun widerspricht dies im gewissen Maß dem allgemeinen naiven Glauben, dass die Wissenschaft, die sich „Weisheitsliebe“ nennt, von weisen Menschen betrieben werden könne oder würde. Sicherlich meint MAUTHNER die Tatsache, dass Goethe nicht methodisch fachgemäß philosophiert habe. Aber kann sich in einem solchen (scheinbaren) Widerspruch nicht auch eine gewisse Entfremdung durch fachgerechte Methodiken und übliche Sichtweisen und Lehrmeinungen der „Zunft“ von der Wirklichkeit aussprechen, die z.B. Phänomenologen überwinden wollten? Das wertende Herabsetzen seiner Kollegen war wohl nicht sein Vorhaben.

Diese Vermutung sieht sich gestützt durch die Äußerung Waldenfels', mit der er für die Phänomenologie die Ausgangslage in der Philosophie zu Husserls Zeiten beschrieb. Sie war „gekennzeichnet durch ein stark vom Neukantianismus geprägtes Klima, wo die Philosophie sich genötigt sah, teils in formaler Methodik, teils in einer Einheitswissenschaft,

¹⁵⁴ Er grenzt die Gültigkeit dieser Zuordnung aber auf den auf den außerphilosophischen Gebrauch des Begriffs ein. Im Gegensatz dazu verortet REHBOCK 1989 (473f) Goethes Phänomenbegriff zwar als in einer Außenseiterposition, aber „unleugbar innerhalb der philosophischen Tradition“ (Stichwort: »Phänomen«).

¹⁵⁵ z.B. GADAMER 1947, MANDELKOW 1980/89 oder Übersichten über die Bibliographie, die sich mit Goethe beschäftigen, mögen da weiterhelfen.

teils in Anlehnung an bestimmte Wissenschaften ihr Heil zu suchen. Auf diese Weise büßte sie nicht nur ihre Eigenständigkeit ein, sondern auch ihre Bedeutsamkeit fürs Leben, ein Verlust, der vielfach durch ‚Weltanschauungsphilosophien‘ wettgemacht wurde“ (WALDENFELS 2001a, 13).

SCHIEREN 1998 (9) ist der Ansicht, dass Goethes Methode in der Philosophie nicht rezipiert wurde. Er hatte dabei anscheinend die Arbeiten der so genannten ‚Neuen Phänomenologie‘ noch nicht mit einbezogen, in der man Kenntnis der Goetheschen Methode und sogar gewisse Bezüge der eigenen Gedanken darauf erkennen kann, z.B. bei BÖHME 1994 (28ff) im Bezug auf die genetische Methode Goethes, oder auch bei SCHMITZ 1994a (91). Dieser vermeint allerdings in Goethes genetischer Methode in der Farbenlehre auch etwas Reduktionistisches zu entdecken.

3.5.2 Zur Rezeption in der Erziehungswissenschaft

Die Rezeption der goetheanistischen Methode in der Erziehungswissenschaft war allem Anschein nach nicht groß und bildete im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Bereich keine Didaktiken oder Traditionen aus. Gewiss kann man aber hier und da von singulärer oder partieller Übernahme Goethescher Gedanken in andere Konzepte oder mehr oder weniger deutlichen Einflüssen ausgehen.

Goethes Methode wurde bereits oben als „die genetische Methode für alle Naturwissenschaft“ bezeichnet (vgl. FISCHER 2001b, 239). SCHIEREN (1998, 122) schildert und begründet erkenntnistheoretisch Goethes Erkenntnisbegriff als einen genetischen Akt, ... der „auf dem Wege des ideellen Sich-Einlebens ... geschieht“ und eine „*Selbstvermittlung* des Objektes an das Subjekt“ darstellt.

Dasjenige, was sich im »genetischen Lernen« in der »genetischen Methode« ausformte, könnte man auch auf das Ableiten, das Goethe sehr am Herzen lag, rückbeziehen. Es ließ sich in dem hiesigen Rahmen aber kein direkter Bezug auf Goethes Methode nachweisen. Als Hinweis diene aber Wagenscheins Rezeption der »Metamorphose der Pflanzen« (vgl. BERG ET AL. 1995, 13) sowie sein Nacharbeiten der Goetheschen Farbversuche (vgl. BERG ET AL. 1995, 30).

Berg als Vertreter einer »Lehrkunstdidaktik«, sieht diese im Unterschied zu historischen oder systematischen Methoden (1995, 30f) und versteht sie als eine genetische Didaktik, die sich stark auf Wagenscheins Pädagogik beruft. Er macht auch darauf aufmerksam, dass Fr. Diesterweg zwar seinen didaktischen Anschauungsbegriff an Goethes Italienischer Reise entwickelte, seine genetisch-dialogische Methode allerdings an Schleiermachers Psychologievorlesung. BERG erwähnt auch ausführlicher, dass ungefähr gleichzeitig „im späten 19. Jahrhundert „ein genetischer Lehrplan (Ziller) und eine organisch-genetische Lehrmethode (Willmann) vorgelegt“ wurden. Er führt hier in diesem Zusammenhang die Waldorfpädagogik an, deren Lehrplan „deutlich genetisch und rekapitulativ“

sei, aber „außerhalb der pädagogischen Diskussion“ blieb, denn selbst heute noch begehe man, „wenn man Steiner zitiert bzw. seinen Gedankengang agnoszierend verfolgt, ... fast ein Sakrileg in Augen einiger Wissenschaftler“, die aber z.B. nicht sehen würden, dass in Steiners ersten Schriften noch keine Anthroposophie enthalten sei. Steiner schöpfe seine goetheanistische Lehrmethode aus den ausgiebigen Goethe-Studien als Herausgeber desselben. BERGS (1995, 30) Behauptung, Steiner habe im Pädagogischen von Willmann sehr viel gelernt, ist allerdings nicht haltbar. Steiner schätzte Willmann sehr und bezog sich in seinen Schriften und Vorträgen häufiger auf Willmann, allerdings immer nur auf seine »Geschichte des Idealismus«¹⁵⁶ und nie auf seine pädagogischen Werke. Auch LIPPITZ/RITTELMAYER (1989, 7) betonten, dass diejenigen Beiträge ihrer Schrift, die von der Waldorfpädagogik nahestehenden Autoren beigeleitet wurden, phänomenorientiert in einer Weise sind, „die sich eher an Goethes Begriff der »exakten Phantasie« orientiert“. Diese exakte Phantasie steht, nach dem was weiter oben ausgeführt wurde, mit dem „genetischen“ Erkenntnisbegriff von SCHIEREN 1998 (122) in engster Verbindung.

Soweit ich also sehen kann, wurde zwar die akademische Phänomenologie in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft aufgegriffen, die goetheanistische Phänomenologie aber - außer in der Waldorfpädagogik - nur kaum, zumindest nicht im didaktischen Zusammenhang. Wie sehr der Goetheanismus in die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners Eingang fand oder finden soll, darauf deutet die Tatsache, dass Steiner, nachdem die erste »Waldorfschule« unter diesem Namen ein Jahr gearbeitet hatte, auf die Frage, ob sie nicht einen anderen Namen erhalten solle und könne, als erstes: »Goetheanismus-Schule« antwortete er (GA 300a, 185). An anderer Stelle behauptet STEINER, dass die Anthroposophie auf dem Boden einer phänomenologischen Naturauffassung stehe (GA 81, 17). Da der Waldorfpädagogik die Anthroposophische Menschenkunde zugrunde liegt, liegt es nahe, die Didaktik der Waldorfschule auf ihre „Phänomenologizität“ hin zu untersuchen. Das soll im Folgenden versucht werden.

¹⁵⁶ Die elektronische Recherche im Volltext der GA hat ergeben, dass er ihn häufig im Zusammenhang mit dem 8. ökumenischen Konzil (Konstantinopel, 869 n. Chr.) erwähnt. Möglicherweise hat er durch Willmann Kenntnis davon erlangt.

4. Phänomenologische Elemente der Waldorf-Musikdidaktik

Für die Untersuchung der Waldorfdidaktik und insbesondere deren Musikdidaktik stellt sich das gewisse Problem, dass es eigentlich keinen Lehrplan in dem Sinne gibt¹⁵⁷, dass damit dem lehrenden und erziehenden Erwachsenen Handlungsdirektiven gegeben werden, obwohl aber andererseits natürlich „der Lehrer in der Waldorfschule [nicht] tun und lassen kann was er will“ (STOCKMEYER 1988, 7) bezüglich der Stoffauswahl des Unterrichts. Einerseits sollen die Unterrichtenden „sich vom Kinde diktieren lassen, wie Lehrplan und Lehrmethode sein müssen“ (GA 77a, 156f; vgl. a. z.B. (GA 294, 111; BEILHARZ 1989a, 13f) und andererseits liegt aber kein verbindlicher, schriftlich ausgearbeiteter Lehrplan im herkömmlichen Sinne vor. Dies wäre nach RONNER 2004a (59ff) auch in mehrerer Hinsicht widersinnig, wende sich gar gegen das Wesen des Musikalischen, das in einem ständigen Werden und Vergehen lebt. Der Lehrer soll an den heranwachsenden Kindern, mit denen er es jeweils zu tun hat, ablesen, was er zu deren Unterrichtung und Erziehung ausführen muss. Er soll in seinen diesbezüglichen Erkenntnisbemühungen mit goetheanistisch-phänomenologischer Methode vorgehen und sich in der Stoffauswahl aber nicht nach einem festgelegten System richten. RONNER 2005a (37) geht sogar so weit, zu sagen: „Eine durchgehende Didaktisierung der Waldorfpädagogik bedeutet zugleich deren Ende.“ Somit wird jeder Unterricht bereits schon vom Arbeitsauftrag her zum ‚individuellen‘ Unikat und es ist demnach eigentlich „kaum möglich, die Frage nach *dem* Musikunterricht in der Waldorfschule zu stellen“ (KALWA 1997, 10 [Hvb. Im Original]; vgl. a. 48, 50f, 120f). Diese Einzigartigkeit des jeweiligen ‚Waldorf- Musikunterrichts‘ wird eben nicht nur – wie jeder Unterricht – bedingt durch die jeweils besondere Art der unterrichtenden Persönlichkeit, sondern eben auch durch die noch vergleichsweise recht freilassenden Vorgaben der zu behandelnden Inhalte¹⁵⁸.

Rudolf Steiner 1919 machte zwar auch lehrplanartige Angaben in dem Kursus für die zukünftigen Lehrer der ersten Waldorfschule (STEINER GA 294 und GA 295), und auf die Einhaltung dieser mehr grundsätzlichen Forderungen des Lehrplans legte er großen Wert (vgl. STOCKMEYER 1988, 7). Dies widerspricht allerdings dem zuerst Dargestellten und der sich daraus, aber auch der sich aus der anthroposophischen Anthropologie ergebenden Lehrfreiheit des Unterrichtenden in keiner Weise, denn diese grundlegenden Forde-

¹⁵⁷ Völlig ausgeklammert werden muss hier auch das Problem, das RONNER 2005a (10ff) beklagt: Dass in der Umsetzung der Grundanliegen und Möglichkeiten eines Waldorfmusikunterrichts an verschiedenen Waldorfschulen aufgrund von »Fehlorientierungen« der Lehrkräfte derartige Mängel festzustellen sind, dass dieser Unterricht eigentlich kein Waldorfmusikunterricht sei.

¹⁵⁸ Die Aufgabe der Stoffauswahl sowie der Unterrichtsgestaltung, die die Lehrkraft zu bewältigen hat in dem Spannungsfeld zwischen der ‚Natur des Kindes‘ und der ‚Kultur der Zeit‘, also zwischen den Forderungen, die die Welt an ihn stellt, beschreibt viel ausführlicher und differenzierter STOCKMEYER 1988 (5-9) in der Einleitung zu dieser kommentierten Sammlung der Lehrplanangaben Rudolf Steiners. Stockmeyer gibt dort auch plausible Hinweise darauf, wie dieser scheinbare Widerspruch zu verstehen ist und wie die Lehrkraft in diesem Spannungsfeld einen vertretbaren Weg finden kann.

rungen Steiners beziehen sich auf die allgemeinen Entwicklungsgesetze des heranwachsenden Menschen. Diesen mündlich in diesem Kursus vorgetragenen ‚Lehrplan‘ wollte Steiner zwar noch systematisch schriftlich ausarbeiten, kam aber nicht mehr dazu, da er vorher verstarb (STOCKMEYER 1988, 5).

Es bleiben daher als Ausgangsmaterial der Untersuchung zweierlei Arten von Quellen. Einerseits die didaktischen Vorgaben Steiners, die in seinem Vortragwerk an vielerlei Stellen dokumentiert sind, und die - gezielt von STOCKMEYER 1988 gesammelt - als kommentierter ‚Lehrplan‘ vorliegen. Des weiteren dann als neueres Werk zum gesamten Lehrplan: RICHTER 2003, bei dem der Kommentarteil gegenüber den Steinerschen Angaben ganz deutlich überwiegt. Aber auch das bereits 1925 geschriebene, kleinere Bändchen von HEYDEBRAND 1990 findet hier und da noch Erwähnung. Diesen ersten Versuch einen Lehrplan aus Steiners Angaben zusammenzustellen bezeichnet KALWA 1997 (50) jedoch als für das Fach Musik als „in mancher Hinsicht überholt“. Andererseits die in Buchform veröffentlichten musikpädagogischen und didaktischen Überlegungen verschiedener Waldorfmusiklehrer, die als Konzentrate aus der jeweiligen individuellen, konkreten Praxis entstanden sind wie z.B. FRIEDENREICH 1977, RIEHM 1989, WÜNSCH 1995, KALWA 1997, RONNER 2004b u. 2005a. Daneben gibt es noch Sammlungen einzelner Ausätze und Essays wie z.B. BEILHARZ 1989a u. 2004 sowie diverse Zeitschriftenaufsätze, die sich mit einzelnen Lehrplanthemen auseinandersetzen. Die Essenzen dieser ‚individuellen Lehrpläne‘ und der lehrplanartigen Sekundärschriften stimmen aber weitestgehend mit den allgemein- sowie musikpädagogischen Hauptaussagen Steiners so weitgehend überein, dass dieses Gemeinsame legitimer Untersuchungsgegenstand werden kann.

Bevor aber diese Didaktik der Waldorfpädagogik am Beispiel der Musikdidaktik untersucht werden kann, muss diese anthroposophische Erkenntnismethode auf ihre gnoseologische Begründung hin dargestellt, untersucht und in den phänomenologischen Kontext gestellt werden. Sie ist das „Werkzeug“ mit dem Rudolf Steiner zu seinen anthropologischen und didaktischen Aussagen fand und sie ist auch die Methode mit der die Unterrichtenden zu ihren jeweiligen didaktischen Entscheidungen finden sollen. Diese umfangreicheren Ausführungen sind notwendig, um beurteilen zu können, in welchem Verhältnis die Erkenntnismethode Steiners zu den Methoden Husserls und Goethes steht. Nur so kann dann letztendlich beurteilt werden, ob die Waldorfpädagogik eine phänomenologische Didaktik ausgebildet hat.

Ferner muss die dieser Pädagogik zugrunde liegende anthroposophische Anthropologie insoweit dargestellt werden, als sie Urteilsgrundlage bildet, für die Analyse der allgemeinen didaktischen Grundlinien sowie der konkreten Musikdidaktik.

4.1 Der anthroposophische Hintergrund der Waldorfpädagogik

Damit verständlich wird, wie Steiner zu den didaktischen Vorgaben seiner Pädagogik kam, wird nach der Darstellung seines Bezuges zur Pädagogik eine umfangreichere methodologische Betrachtung seiner Erkenntnisweise notwendig werden, bevor dann diese didaktischen Vorgaben anhand der noch zu schildernden Menschenkunde überprüft werden können. Ohne diese Vorleistung bleibt sonst nicht nachvollziehbar, wie Steiner zu mancher seiner Aussagen gekommen ist. Sonst erscheinen sie für manchen als willkürliche Setzungen.

4.1.1 Zur Person Rudolf Steiners und der Entwicklung seiner Pädagogik

Rudolf Steiner ist heute nach wie vor eine umstrittene Persönlichkeit. Für die einen ist er der „wohl ... am universellsten gebildete Mensch des 20. Jahrhunderts“ (z.B. HEUSSER 2000, 492) und wird als Schöpfer der anthroposophischen Geisteswissenschaft mit höchster Wertschätzung betrachtet, der durch seine Erforschung¹⁵⁹ der übersinnlichen Welten auch Einsicht in dieselbe hatte. Er wird geschätzt als Inaugurator vieler aus diesem Weltverständnis hervorgehenden Aktivitäten¹⁶⁰ im praktischen Leben, unter denen die Waldorfpädagogik nur eine ist.

Für andere wiederum ist er ein zwar gebildeter Mensch, der sich aber ‚leider‘ vom Philosophen zum Mystiker¹⁶¹ gewandelt habe (vgl. z.B. die Ansicht des Zeitgenossen von

¹⁵⁹ (SACHTLEBEN 1987 (309) kommt in seiner Dissertation zu dem Phänomen Forschung zu dem Ergebnis, dass sich die Berechtigung solcher Forschung „aus der Phänomenologie der Forschung ... ganz zwanglos (ergibt), da Forschen nicht von vornherein auf die Anwendung der äußeren Sinne eingeschränkt werden kann, was unbegründbare Dogmatik wäre.“

¹⁶⁰ Anthroposophie macht für sich geltend, dass die dort vertretenen Gedanken nicht nur überhaupt gefasst wurden und ein - die individuelle Freiheit des Einzelnen berücksichtigendes - Weltverständnis vermittelt und vertreten wird, sondern auch, dass sie ganz praktisch in der Welt anregend und wirksam wurde und wird, z.B. in Medizin, Pädagogik, Sozialwissenschaften, Finanz- und Bankwesen, Landwirtschaft, bis hin zur Religion (wie beispielsweise in der »Christengemeinschaft«).

¹⁶¹ Über das Verhältnis der Anthroposophie zur Mystik der Vergangenheit lässt Steiner eigentlich überhaupt keine Zweifel aufkommen, wenn man solche Äußerungen in Betracht zieht, wie sie Steiner z.B. am Ende seines Lebens in einem Nachwort zur Neuauflage seiner „Grundlinien einer Erkenntnistheorie“ zum Beispiel gemacht hat: „Man kann einen allgemeinen Begriff von »Mystik« bilden. Danach ist sie der Umfang dessen, was man von der Welt durch inneres, seelisches Erleben erfahren kann. Dieser Begriff ist zunächst nicht anzufechten. Denn eine solche Erfahrung gibt es. Und sie offenbart nicht nur etwas über das menschliche Innere, sondern über die Welt. Man muss Augen haben, in denen sich Vorgänge abspielen, um über das Reich der Farben etwas zu erfahren. Aber man erfährt dadurch nicht nur etwas über das Auge, sondern über die Welt. Man muss ein inneres Seelenorgan haben, um gewisse Dinge der Welt zu erfahren.

Aber man muß die volle Begriffsklarheit in die Erfahrungen des mystischen Organes bringen, wenn Erkenntnis entstehen soll. Es gibt aber Leute, die wollen in das »Innere« sich flüchten, um der Begriffsklarheit zu entfliehen. Diese nennen »Mystik«, was die Erkenntnis aus dem Licht der Ideen in das Dunkel der Gefühlswelt - der nicht von Ideen erhellen Gefühlswelt - führen will. *Gegen* diese Mystik sprechen meine Schriften überall; *für* die Mystik, welche die Ideenklarheit denkerisch festhält und zu einem seelischen Wahrnehmungsorgan den mystischen Sinn macht, der in derselben

Steiner: EISLER 1912 (1815 (18747), 712), und daher seine wissenschaftliche Reputation (für einige damit anscheinend auch seine wissenschaftlichen Fähigkeiten) verloren hat. Die Ablehnung Steiners geht sogar hin bis zu dem Urteil, das sie ihn und seine Lehre als Scharlatanerie o.ä. hinstellt. Ein ausgewogenes Urteil, das einerseits von guter Kenntnis der Anthroposophie zeugt, andererseits aber mit gezielter, nachvollziehbarer Kritik aufwarten kann, ist dagegen nicht allzu häufig anzutreffen. Vielleicht verhindert die beeindruckende Lebensleistung, die sich in dem äußerst umfangreichen Korpus aus Schriften und mitstenographierten, in Buchform vorliegenden Vorträgen Steiners niederschlägt und vor der so mancher Kritiker „indigniert“ (RITTELMAYER 1990, 64) zu stehen scheint, eine intensivere, verständnisvolle Beschäftigung von Kritikern mit seinem Werk. Auch seine Ausdrucksweise und die von ihm verwendeten, neugeschöpften oder heute nicht mehr gebräuchlichen Begriffe stehen selbst manchem verständnisbereiten Leser gelegentlich im Weg.

Hier soll keine ausführliche Betrachtung seiner Biographie und Würdigung der Lebensleistung gegeben¹⁶², sondern nur Rudolf Steiners Erfahrungsgrundlage auf pädagogischem Felde als Lehrender vor Einrichtung der ersten Waldorfschule kurz umrissen werden¹⁶³.

Nach dem Abitur wollte Steiner eigentlich Lehrer werden und auf das Realschullehramt zuarbeiten (LINDENBERG 1988, 49), obwohl der Vater ihn lieber als Eisenbahningenieur gesehen hätte. Als Student der Naturwissenschaften verhalf er einem preußischen „Genieoffizier“ mit Nachhilfestunden zum Maturum, indem er sich selbst im Eigenstudium die dazu nötigen Kenntnisse des Lateinischen und Griechischen aneignete. Fünfzehn Jahre lang, seit seinem vierzehnten Lebensjahr war er als Nachhilfelehrer tätig. (STEINER GA 28, 44).

Eine intensive pädagogische Erfahrung ermöglichte ihm die Hauslehrerstelle für die vier Kinder der Familie Specht. Der zehnjährige Otto Specht wird ihm zur vollkommenen Erziehung übergeben. Als Steiner in die Familie kam, hatte jener „kaum die allerersten Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens erworben“. Nach der Diagnose von Hausarzt J. Breuer, einem früheren Kollegen von Sigmund Freud, galt er „als abnormal in seiner körperlichen und seelischen Entwicklung in einem so hohen Grade, daß man in

Region des Menschenwesens tätig ist, wo sonst die dunklen Gefühle walten, ist jede Seite meiner Bücher geschrieben. Dieser Sinn ist für das Geistige völlig gleichzustellen dem Auge oder Ohr für das Physische.“ (STEINER GA 2, 143). Sehr deutlich äußert er sich diesbezüglich auch in GA 280 (206): „Immer deutlicher sollte man eigentlich bekämpfen diejenige Meinung, die von nebulosierenden Mystikern ausgeht, als wenn die Geisteswissenschaft etwas wäre, das auf Phantasmen, auf Allgemeinheit, auf Redereien eingeht. Nein, Geisteswissenschaft [benutzt Steiner synonym für Anthroposophie, HK] geht gerade auf das Konkrete ein und möchte eine Anschauung liefern, wie das Geistig-Seelische bis in die einzelnen Organe hineinwirkt“.

¹⁶² Das leisten z.B. LINDENBERG 1992; WEHR 1987 und 1994; BECK 1997; LINDENBERG 1985; 1992; 1997; GASSMANN 2002. Dort entnehme man Weiteres zu seinem wissenschaftlichen Werdegang und seiner Wirkung. Eine recht nüchterne, aber sehr aufschlussreiche Darstellung seiner Arbeitsleistung gibt LINDENBERG 1988 als schlichte Chronik. Oder man lese in Steiners autobiographischen Schilderung nach (STEINER GA 28). Einen kürzeren Beitrag zu Steiner als Erzieher findet man bei NIEDERHÄUSER 1969.

¹⁶³ Vgl. dazu auch LEBER 1985 (1ff); LINDENBERG 1985.

der Familie an seiner Bildungsfähigkeit zweifelte“ (GA 28, 78). Er litt an Hydrocephalie. Steiners sehr erfolgreiche Arbeit mit Otto bewirkte, dass der Wasserkopf sich teilweise zurückbildete, Otto die Reifeprüfung bestand und später Militärarzt (Dermatologe) wurde (vgl. SCHAD 1990, 312), KUCIREK 1994, 19).

In Weimar übertrug ihm seine dortige Vermieterin und spätere erste Frau, die verwitwete Anna Eunike alsbald wesentliche Teile der Erziehung ihrer fünf Kinder aus erster Ehe. In den Jahren 1899-1905 unterrichtete er sehr erfolgreich Geschichte, Redeübungen, Naturwissenschaften in der Arbeiterbildungsschule, identifizierte sich aber nicht mit deren marxistischer Zielsetzung, weshalb die Lehrtätigkeit dann auch wieder beendet wurde. 1902 war Steiner nebenher in einer Mädchenfortbildungsschule für eineinhalb Jahre tätig als Lehrer für Geschichte, Geographie und Philosophie.

Er hat also sehr viel weitreichendere pädagogische Erfahrungen gesammelt als man denken könnte, wenn man SCHAD 1996 (55) missversteht, wenn er konstatiert, die Waldorfpädagogik habe Steiner „nicht einer allgemeinen Menschheitsidee abgelesen ..., sondern an dem Kinde Specht, das der Student Steiner in Wien unterrichtet hat und an dem ihm die Grundlagen der Kindesentwicklung aufgegangen sind.“ Schad ist ein Kenner des Lebensganges von Rudolf Steiner. Daher wird es ihm nicht entgangen sein, welche andern pädagogischen Aufgaben er sonst noch erfüllte. Schad ging es bei seiner Aussage offensichtlich um die phänomenologische Komponente des Ablesens an einem konkreten Menschen.

1907 erschien dann die erste pädagogische Schrift Steiners: „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ (STEINER GA 34, 309ff). 1919 kam es dann zu der Gründung der ersten Waldorfschule auf die Initiative und Nachfrage von Emil Molt, dem Besitzer der Zigarettenfirma Waldorf-Astoria in Stuttgart. Dieser wollte für die Arbeiter seiner Firma die von Steiner geforderte zwölfjährige Schulbildung für jeden, unabhängig von seinem Berufsziel, in die Tat umsetzen. Diese Schulgründung hat Rudolf Steiner neben seiner umfangreichen sonstigen Vortragstätigkeit ständig mit großer Aufmerksamkeit verfolgt, unterstützt und beraten. Seit dieser Zeit hat er in vielen Vorträgen, vor den Lehrern dieser Schule aber auch vor anderem Fachpublikum seine pädagogischen Gedanken ausgeführt¹⁶⁴.

Neben der oben genannten grundlegenden Schrift „Erziehung des Kindes“ kommt hier vor allem der vierzehntägige, intensive Kurs in Frage, den Steiner den Lehrern der neuen Schule 1919 gegeben hat („Allgemeine Menschenkunde“ (GA 293), „Erziehungskunst - Methodisch-Didaktisches“ (GA 294), „Seminarbesprechungen“ (GA 295). In didaktischer Hinsicht sind des Weiteren auch noch die Konferenzen (GA 300a, GA 300b, GA 300c) interessant, die Steiner in den nächsten Jahren mit dem Kollegium der Schule abhielt, in denen im weiteren Aufbau der Schule immer wieder über Lehrplanfragen gesprochen wurde. Daneben existieren die vielen Vorträge, die er an anderen Orten über Pädagogik gehalten hat.

¹⁶⁴ Daten, Fakten etc. findet man hierzu z.B. bei GÖTTE 2006.

SCHAD 1990, der in seinem Beitrag die pädagogischen Fähigkeiten von Goethe und Steiner untersuchte, kam zu dem Ergebnis: „Man könnte vermuten, daß Steiner in Goethes Werk und Persönlichkeit so viel ihm Ähnliches vorgefunden habe, daß er darum an ihn anschoß. Das Gegenteil ist der Fall. Ihre Persönlichkeiten waren grundverschieden. (...) Der Pädagoge Steiner ist ein geborener Pädagoge“ (311), im Gegensatz zu Goethe.

4.1.2 Von Goethes Erkenntnisart zur Anthroposophie¹⁶⁵

Steiner hat oft davon gesprochen, dass die Anthroposophie sich im Keime schon bei Goethe findet, so auch die „anthroposophische Erkenntnistheorie, die ja zugleich die der Goetheschen Weltanschauung ist“ (SCHAD 1986a, 9), was Schad im Weiteren in seinem Beitrag weiter ausführt. So schrieb z.B. Steiner auch bei der Wiederherausgabe der „Grundlinien“ im Jahre 1924 im neuen Vorwort im Alter von 62 Jahren, dass die an Goethes Methode entwickelte Erkenntnistheorie ihm „als erkenntnistheoretische Grundlegung und Rechtfertigung von allem dem, was er später gesagt und veröffentlicht hatte“, erschien: „Sie spricht von einem Wesen der Erkenntnis, das den Weg freilegt von der sinnenfälligen Welt in eine geistige hinein.“ (STEINER GA 2, 11).

Das heißt aber nicht gleichzeitig auch, dass wir annehmen dürfen, dass er selbst mit goetheanistischer Methode zu seinen Arbeitsergebnissen gekommen ist. Er hat nach eigener Aussage die Goethesche Methode weiterentwickelt, denn nach seiner Ansicht hat die Goethesche Denkweise Grenzen und so vertrat er die Ansicht, dass es Erkenntnisgebiete gibt, die ihr verschlossen geblieben sind. „Ich habe gezeigt, welche Richtung die Beobachtung der Welterscheinungen nehmen muss, wenn sie in die Gebiete dringen will, die Goethe nicht betreten hat“ (STEINER GA 6, 11f). Steiner hatte sogar „allen Widerspruch, der in (ihm) [Original: mir] gegen Goethes Anschauungsweise schlummerte ... aufgerufen, um gegenüber der Macht dieser einzigen Persönlichkeit die eigene Individualität zu wahren. Und je mehr (er) [ich] meine eigene, selbst erkämpfte Weltanschauung ausbildete, desto mehr glaubte (er) [ich] Goethe zu verstehen“ (GA 6, 10), denn er wollte ihm auch nur so weit folgen, als jener ihn selbst förderte (GA 6, 12f).

Goethe hat „Licht gebracht in den einen Pol“, den Materiepol der Welterscheinungen. Steiner sah es aber als Notwendigkeit an, nun auch „an den andern Pol, an den Bewußtseinspol zu kommen. Wir werden auf der andern Seite nun ebenso suchen müssen, wie Seelenfähigkeiten sich tätig erweisen in der menschlichen Wesenheit, wie sie aus der Natur des Menschen herauswachsen und sich äußerlich betätigen, (...) Wir werden dann sehen, daß gegenübergestellt werden müßte dem, was Goethesche Phänomenologie ist als Erfassung der Außenwelt, ein ebensolches Erfassen der menschlichen Bewußtseinswelt, ein Erfassen, das nun im strengsten Sinne eine solche Rechenschaft ablegen

¹⁶⁵ Die folgenden ausführlichen Betrachtungen, sollen dem Verständnis des methodischen Zusammenhangs beider Erkenntnisweisen dienen und bilden dadurch eine Grundlage, auf der die Didaktik der Waldorfschule gebildet wurde und auf der sie nachher im Hinblick auf die Ausgangsfrage dieser Untersuchung beurteilbar wird.

will wie Goethe der Mathematik gegenüber... So stehen am Materienpole diejenigen Ergebnisse, die aus dem Goetheanismus stammen, am Bewußtseinspole diejenigen Ergebnisse, die gefunden werden können auf dem methodischen Wege, auf dem ich versuchte, in bescheidener Weise meine «Philosophie der Freiheit» aufzubauen.“ (STEINER GA 322, 45f). Dieser methodische Weg soll weiter unten erklärt werden.

Um von der Goetheschen phänomenologischen Methode zur anthroposophischen zu kommen, muss also das Anschauen des Denkens hinzutreten. Denn das Denken ist etwas, was der Mensch z.B. in seiner Form des reinen Denkens selber hervorbringt, bzw. willentlich hervorbringen kann. Damit kann er sich sicher sein, dass sich die Wahrnehmung des Betrachtungsgegenstandes »Denken« auch wirklich auf Inhalt und Wesen des Betrachteten bezieht. Wir finden einerseits in Goethes Phänomenologie auf der Seite der Beobachtung und dann in einer ganz bestimmten Ausbildung des Denkens andererseits die methodischen Prinzipien einer anthroposophischen Erkenntniswissenschaft als Fortsetzung der Naturwissenschaft (vgl. GSCHWIND 1979, 23f). Damit erscheinen Wahrnehmung¹⁶⁶ und Denken selbst im Sinne Goethescher Polarität¹⁶⁷. Die Steigerung führt dann nach Steiner zu den Erkenntnisstufen Imagination und Inspiration: „Nichts anderes aber ist das innere Prinzip, der innere Nerv dessen, was man wahre Geisteswissenschaft nennt, als die Erkenntnis dessen, was Goethe die »anschauende Urteilskraft« nennt, wovon er weiß, daß es hineinführt in eine geistige Welt, daß es entwickelt werden kann, immer höher und höher hinauf gesteigert werden und dann zu einer unmittelbaren Anschauung, zu einem Erlebnis in der geistigen Welt führen kann“ (GA 58, 27). Goethe gelangte also mit seiner »anschauende Urteilskraft« bereits zur Stufe der Imaginationsfähigkeit (GA 36, 89; GA 76, 109). Daher ist es auch verständlich, warum bei der methodologischen Schilderung des anthroposophischen Erkenntnisweges Ähnlichkeiten mit der Goetheschen Erkenntnisart auftauchen. Vorher soll aber die erkenntnistheoretische Grundlage des Weges kurz beleuchtet werden.

Erkenntnistheoretische Grundlage des anthroposophischen Erkenntnisweges

„Anthroposophische Geisteswissenschaft will aufsteigen von der Sinnesanschauung zu der Geistesanschauung, und sie will aufsteigen von dem Verstandesgebrauch, wie er sein muß im gewöhnlichen Leben und in der gebräuchlichen Wissenschaft, zu solchen

¹⁶⁶ Rudolf Steiner bezeichnet mit dem Wahrnehmungsbegriff einen Inhalt, der sich darin erschöpft, dass er bewusst wird. Das Objekt als Gegenstand ist demnach das Produkt der Synthese aus Wahrnehmung und Begriff. Hieraus folgert Steiner, dass Wirklichkeit ein Produkt von und nicht eine Bedingung für Erkenntnisprozesse ist. Diese Ansicht bildet auch die Grundlage für Steiners späteren Anspruch, "exakte wissenschaftliche Beobachtungen" über die "geistige Welt" anstellen zu können.

¹⁶⁷ LEBER 1993a (199ff) geht der Frage, warum beim Menschen Wahrnehmung und Denken zweierlei sind und auseinander fallen und nicht wie bei den Tieren instinkthaft verkoppelt sind. Bei diesen ist es als eine lebenserhaltende Funktion anzusehen, dass an die Wahrnehmung das dazugehörige Deutungsmuster fest angekoppelt ist.

andern Arten von Seelentätigkeiten, durch welche die Erkenntnis in Gebiete geführt werden kann, die sich zwar offenbaren in der gewöhnlichen Sinneswelt, die aber durch die Sinne und durch die Verstandeserkenntnis als solche unmittelbar nicht erkennbar sind. Und solche inneren Seelenbetätigungen leben in dem, was ich in meinen Schriften als Imagination, Inspiration, Intuition bezeichnete“ (GA 78, 87).

Die gnoseologische Grundlage der Anthroposophie hat Rudolf Steiner, anknüpfend an die erkenntnistheoretische Begründung der Goetheschen Erkenntnisart, bereits in seiner philosophischen Dissertation „Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichtes Wissenschaftslehre“ (wo er sich auch ausgiebig mit den Gedanken Kants auseinandersetzt) vorgelegt und diese anschließend zu dem Buch „Wahrheit und Wissenschaft“ (STEINER GA 3) erweitert und umgearbeitet. Seine Fortsetzung fand dieser Gedankengang in dem Buch „Philosophie der Freiheit“ (STEINER GA 4). Er hat dort versucht, „eine Erkenntnis des Geistgebietes vor dem Eintritte in die geistige Erfahrung zu rechtfertigen“ (STEINER GA 4, 9). Dieser Weg mündet letztlich konsequent in der ausgiebigen Schilderung der Erkenntnismethode für die Erkenntnis im nicht mehr sinnlichen Bereich, die er (z.B.) in dem Buch „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten“ (GA 10) leistet.

Verschiedene Arbeiten nach Steiner befassten sich unterschiedlich ausgiebig und aufschlussreich sowie mit teilweise unterschiedlicher Fragestellung mit der anthroposophischen Erkenntnismethode¹⁶⁸. Hier werde ich mich nun aber vorwiegend auf Steiner berufen und weniger die Arbeiten von späteren Bearbeitern berücksichtigen, obwohl es auch zur Methode und den erkenntnistheoretischen Grundlagen viele¹⁶⁹ achtbare andere Beiträge gibt.

Steiner stellte in seinen frühen Arbeiten den Goetheanismus als empirischen Idealismus dar und damit als in der Mitte des Spannungsfeldes stehend, das in der modernen Wissenschaft seit Kant in der

¹⁶⁸ Als eine der ersten wissenschaftlichen Arbeiten anderer Autoren über den Zusammenhang der Goetheschen Betrachtungsweise mit der anthroposophischen Erkenntnismethode darf wohl die von STEIN 1921 angesehen werden, der in seiner Dissertation zu dem Schluss kommt (95f), die auf dieser Methode fußende Anthroposophie als „die Wissenschaft vom wahren Wesen des Menschen, als Organ der Welterkenntnis“ zu bezeichnen. Als Einführung in die Anthroposophie und deren Methode verstehen sich z.B. die Werke von FRÄNKEL-LUNDBORG 1972, HEISTERKAMP 2000 und KUGLER 1978, wobei erster eine sehr dünne Schrift verfasste, die das Thema nur anreißt und letzterer besonders viel Originaltext zitiert. Heisterkamp fasst die methodischen Elemente übersichtlich zusammen und erklärt deren Zusammenhänge. Auch KUCIREK 1994 bleibt in ihrer Dissertation fast ausschließlich nur im Schildern der Methode als Grundlage der Waldorfpädagogik. SCHNEIDER 1982 dagegen beleuchtet die Methode in erkenntnistheoretischem Zusammenhang.

¹⁶⁹ Hervorzuheben wären zur Methode die Schriften von SMIT 1988 und SCHNEIDER 1982. Letzterer untersucht umfassend die gnoseologischen und anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik aus immanent-kritischer Sicht. Damit legt er zwar eine etwas andere „Einführung“ in die Waldorfpädagogik vor als man vielleicht unter diesem Titel erwartet und wie sie sonst meist gegeben wird (wie z.B. von CARLGRÉN 1990, KIERSCH 1970, LEBER 1985, LEBER 1993b, SCHAD 1986b). Aber er untersucht hier aufschlussreich die direkten Beziehungen von Steiners erkenntnistheoretischer Grundlegung in den frühen Werken zu der Ausbildung der waldorfpädagogischen Grundlagen und stellt diese auch in den allgemeinen philosophischen Kontext. Allerdings geht er nicht den Schritt zur Didaktik der Waldorfpädagogik weiter.

fundamentalen Unterscheidung zwischen Realismus und Idealismus¹⁷⁰, Rationalismus (R. Descartes, G.W. Leibniz, B. de Spinoza) und Empirismus (T. Hobbes, F. Locke, D. Hume) besteht. Steiner sah selbst seine Form der Geisteswissenschaft in konsequenter Folge des Goetheanismus indem er sagte: „Geisteswissenschaft ist nur ausgebildeter Goetheanismus“ (GA 171, 136). Er stellte damit der „transzendenten“ Weltsicht Kants, welche die eigentliche Wirklichkeit von vorneherein in ein unerreichbares Jenseits verlegt, eine „immanente“ entgegen, die sich nur mit dem befasst, was unserem Bewußtsein zugänglich ist, und die nichts Jenseitiges annimmt, so lange es innerhalb der uns zugänglichen Welt keine deutlichen Hinweise auf ein solches gibt. Er ging dabei ganz vom erkennenden Subjekt aus, denn nur was uns bewusst ist, kann Gegenstand unserer Erkenntnis sein. Mit einer Erweiterung der anschauenden Urteilskraft wollte Rudolf Steiner zu einer *Anschauung des Menschen* gelangen so, wie es Goethe mit der *Anschauung der Natur* gelang und betrachtete dafür vorerst den vom Denkinhalt unabhängigen Denkakt, um zu einer *Anschauung des Denkens* zu kommen (vgl. SCHMUTZ 2000, 380f). Er sah sich somit in der Lage, eine Erkenntnismethode ausbilden zu müssen, „die auf der einen Seite ähnlich ist derjenigen, durch die in alten Zeiten Philosophie gewonnen worden ist, und die auf der andern Seite so vollbewußt exakt ist wie die mathematische und naturwissenschaftliche Methode der neueren Zeit“ (STEINER GA 25, 15).

Folgt man aber dem Gedankengang der „Philosophie der Freiheit“ (GA 4), dann folgt daraus, dass es einen Weg geben muss, diese geistige Welt auf methodisch gesicherte Weise zu erforschen. Denn Steiner versuchte dort nachzuweisen, wie eine unbefangene Betrachtung „zu der Anschauung führt, dass der Mensch in einer wahrhaftigen Geisteswelt drinnen lebt“ und damit auch „eine Erkenntnis des Geistgebietes vor dem Eintritte in die geistige Erfahrung zu rechtfertigen“ (GA 4, 9). Damit legte er die Grundlagen für den methodischen Weg in das Gebiet der geistigen Erfahrungswelt, wie er es in der Vorrede zur Neuausgabe der „Philosophie der Freiheit“ 1918 (25 Jahre nach Erscheinen des Buches) ausdrücklich betonte (STEINER GA 4, 7ff). Dieser Erkenntnisweg der Anthroposophie bildet für SMIT 1988 (11) „eine direkte Fortsetzung der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode“.

Diesen Übungsweg beschreibt Steiner dann u.a. in „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?“ (STEINER GA 10) und stellt ihn in seinem Vortagswerk immer wieder in Zusammenhang - aber auch gegenüber – mit anderen (und früheren) Wegen zu ‚okkultem‘ Wissen und Erkennen. „Es kann ihn ein Mensch gehen, ohne sein Christentum zu

¹⁷⁰ Eine andere heute bekanntere Position, die evolutionäre Erkenntnistheorie (K. Lorenz, G. Vollmer, R. Riedl) soll hier keine weiterreichende Rolle spielen, denn was kann man aus biologischer Sicht über die Evolution der Sinnesempfindungen und des Denkens wissen? Die evolutionäre Erkenntnistheorie versucht auf der Grundlage gewisser theoretischer Annahmen über Faktoren Aussagen zu treffen, die bei der Evolution der Empfindungen und des Denkens eine Rolle gespielt haben könnten. Vernünftigerweise sollten sich diese Spekulationen dann danach bewerten lassen, wie gut sie das voraussagen, was unser Denken und unser Empfinden heute tatsächlich leisten. Das wäre das übliche Vorgehen, wenn Behauptungen über kausale Faktoren aufgestellt werden. Die evolutionäre Erkenntnistheorie müsste also z.B. die Möglichkeiten und die Tragweite der Mathematik aus den von ihr angenommenen Selektionsfaktoren herleiten können.

gefährden, und es kann ihn auch ein Mensch gehen, der auf der vollen Höhe moderner wissenschaftlicher Weltanschauung zu stehen vermeint“ (STEINER GA 12, 50).

„Die Anthroposophie bildet, bevor sie über das Geistige Aussagen macht, die Methoden aus, die sie berechtigen, solche Aussagen zu machen“ (GA 27, 8). So bildet also diese Erkenntnisweise und ihre erkenntnistheoretische Begründung die Basis der Anthroposophie, der anthroposophischen Forschung und damit auch der Waldorfpädagogik. SMIT 1988 (12) fasst die Schritte zur Erlangung dieser (Haupt-) Stufen wie folgt zusammen:

1. „Das Erleben des selbständigen Denkens durch die Erhellung und Verstärkung der inneren Tätigkeit.
2. Entwicklung und Entfaltung einer lebendigen inneren Bildfähigkeit.
3. Herstellung eines »leeren Bewusstseins« als geistiges Resonanz-Organ, Entwicklung der Fähigkeit das Geistige zu »hören«.
4. Wesenserfassung des menschlichen Inneren und der Umgebung, stufenweises Überwinden der Kluft zwischen dem Inneren und Äußeren in der Erkenntnis und im sozialen Leben.“

Dieses soll im Weiteren erläutert werden. Es wird dabei versucht die Gedankenlinie, unter Auslassung von Erwiderungen auf mögliche Einwände oder Anderem, für das hiesige Thema Unrelevantem, in groben Zügen kurz zu skizzieren¹⁷¹.

Wahrnehmen, Erkennen und Bewusstsein

Steiner geht für die Betrachtung des Denkens, das er genauso als ein solches „Gegebenes“ ansieht, wie dasjenige, was der Mensch durch seine Sinne von der Welt wahrnehmen kann, streng von dem Grundsatz der Vorraussetzungslosigkeit aus.¹⁷² Die Prädikate, die das Weltbild zu Beginn des Erkenntnisaktes bereits trägt, dürfen nicht kritiklos hingenommen, sondern müssen sorgfältig aus dem Weltbilde herausgeschält werden. Die Grenze zwischen Gegebenem und Erkanntem muss sogar *künstlich* gezogen werden. Darauf, dass eine Wahrnehmung ohne aktive Beteiligung des vorstellenden und denkenden Menschen nicht möglich ist, weisen inzwischen auch sinnesphysiologische Untersuchungen hin (ROHEN 2000, 15, vgl. HENSEL 1966)¹⁷³. „Dies aber kann auf jeder

¹⁷¹ Die Darstellung versucht die Schilderungen Steiners in GA 3 und GA 4 auszugsweise und zusammenfassend nachzuzeichnen. Bei weiterem Interesse an diesem Gedankengang, möglichen Einwänden oder Kritik daran möge man bitte die genannten Werke zur Hand nehmen, da die Darstellung hier in diesem Rahmen durch die notwendige starke Verkürzung viele weiterführende, klärende Gedanken auslassen muss. In den genannten Werken wird auch auf viele abweichende Positionen eingegangen.

¹⁷² Hier unterscheidet sich Steiner aber auch von Hegel, der in seiner „Phänomenologie des Geistes“ von Begriffen und Ideen ausgeht, welche aber doch nach Steiner erst durch das Denken hervorgebracht werden, also dieses bereits voraussetzen. Begriffe und Ideen werden erst im Laufe des Lebens gebildet und können nicht durch Beobachtung allein gewonnen werden (vgl. STEINER GA 4, 57f).

¹⁷³ Zur Frage, warum der Erkennende aber nicht in einem Akte bereits mit der Wahrnehmung auch

Entwicklungsstufe geschehen, wenn wir nur den Schnitt zwischen dem, was ohne gedankliche Bestimmung vor dem Erkennen an uns herantritt, und dem, was durch letzteres erst daraus gemacht wird, richtig führen“ (vgl. GA 3, 51f)¹⁷⁴. Damit die Erkenntnistheorie voraussetzungslos sein kann, muss also zuallererst alles abgewiesen werden, was schon in das Gebiet des Erkennens gehört, da Erkenntnis etwas vom Menschen Hervorgebrachtes ist. Als Ausgangspunkt muss etwas gewählt werden, was selbst noch keine Erkenntnis ist, da von dort ausgehend der nächste Schritt schon erkennende Tätigkeit ist (vgl. STEINER GA 3, 49ff). Dies ist das unmittelbar gegebene Weltbild, das dem unbefangenen wahrnehmenden Menschen vorliegt, bevor er auch nur die allergeringste Aussage darüber gemacht oder irgendeinen verbindenden, vergleichenden oder urteilenden Akt damit vollzogen hat.

Sich als erkennender Mensch auf diese Weise an den Anfangspunkt des Erkennens zu bringen und alles, was schon aus vorheriger Erkenntnis stammt, zu entfernen, bedarf zwar der begrifflichen Erwägung, aber die Begriffe haben hier nur die „rein negative Aufgabe, alles aus dem Gesichtsfelde zu entfernen, was der Erkenntnis angehört, und dahin zu leiten, wo die letztere erst einsetzt“. (STEINER GA 3, 53) Hier existiert noch keine Wahrheit oder Irrtum, denn auch letzterer entsteht erst durch das Erkennen und damit in zeitlicher Folge davon. „Nur wenn man sagt: ich sondere alle gedanklichen, durch Erkennen erlangten Bestimmungen aus meinem Weltbilde aus und halte nur alles dasjenige fest, was ohne mein Zutun in den Horizont meiner Beobachtung tritt, dann ist aller Irrtum ausgeschlossen“ (STEINER GA 3, 53), denn der beginnt erst mit dem Erkennen, kann also nicht vor demselben liegen. Auch die Sinnestäuschung reiht sich hier problemlos ein, denn sie ist eben kein Irrtum, sondern in den Naturgesetzen begründet.

Zu dem unmittelbar Gegebenen gehören in diesem Sinne „Empfindungen, Wahrnehmungen, Anschauungen, Gefühle, Willensakte, Traum- und Phantasiegebilde, Vorstellungen, Begriffe und Ideen“, also auch das „*seiner innersten Natur nach nicht Gegebene*“ (STEINER GA 3, 55, 57). Diese Bewusstseinsinhalte können nun beschrieben werden. Dies führt aber nicht zu dem Erkennen und Begreifen derselben und deren Sein und alles wäre uns gleichwertig. Es bliebe dann nur bei einem äußeren Bezug unserer Begriffe zu den Dingen und wir bekämen keinen innerlichen Bezug. Es muss also in dem Gegebenen etwas geben, dass dem denkenden Erkennen gleichartig ist, damit dieses einen Ansatzpunkt findet. „Es hängt für das wahrhafte Erkennen alles davon ab, daß wir irgendwo im Gegebenen ein Gebiet finden, wo unsere erkennende Tätigkeit sich nicht bloß ein Gegebenes voraussetzt, sondern in dem Gegebenen tätig mitten darinnen steht ... Dies ist der zweite Punkt unserer Erkenntnistheorie. Er besteht in dem Postulat: es muß

den Begriff vermittelt bekommt, siehe LEBER 1993a (26).

¹⁷⁴ Zu möglichen Einwänden (z. B. der angeblich fehlenden Voraussetzungslosigkeit dieser Gedanken oder zur Frage der Möglichkeit eines Irrtums) zu dem im Folgenden Gesagten nimmt Steiner in GA 3 (52ff) selbst schlüssig Stellung, so dass wir das hier überspringen können.

im Gebiete des Gegebenen etwas liegen, wo unsere Tätigkeit nicht im Leeren schwebt, wo der Inhalt der Welt selbst in diese Tätigkeit eingeht“ (STEINER GA 3, 57).

Alles Gegebene ist aber vorerst bestimmungslos. „Kein Teil kann durch sich selbst den Anstoß geben, von ihm aus den Anfang zu einer Ordnung in diesem Chaos zu machen“ (STEINER GA 3, 58). Dasjenige, was nicht bloß ein Gegebenes ist, sondern auch zugleich ein im Erkenntnisakt Hervorgebrachtes, andererseits aber dieses Hervorbringen wiederum uns als unmittelbar gegeben ist, also ohne Schlussfolgerung erkannt werden kann, dasjenige ist im Denken selbst zu finden.

Begriffe und Ideen entstehen erst und nur im Erkenntnisakt¹⁷⁵ (vgl. STEINER GA 4, 44) und treten damit in die Sphäre des Unmittelbar-Gegebenen und werden somit für uns erlebbar. Wir müssen sie also hervorbringen, um sie erleben zu können. „Ideen und Begriffe sind es also, in denen wir das gegeben haben, was uns zugleich über das Gegebene hinausführt“ (STEINER GA 3, 62). „Daraus, daß das Denken nur eine formale Tätigkeit beim Zustandebringen unseres wissenschaftlichen Weltbildes ausübt, folgt: der Inhalt eines jeden Erkenntnisses kann kein a priori vor der Beobachtung (Auseinandersetzung des Denkens mit dem Gegebenen) feststehender sein, sondern muß restlos aus der letzteren hervorgehen. In diesem Sinne sind alle unsere Erkenntnisse empirisch“ (STEINER GA 3, 67). Steiner verdeutlicht dies an anderer Stelle folgendermaßen: „Wenn man z.B. den reinen Begriff der Kausalität erfassen will, darf man sich nicht an irgendeine bestimmte Kausalität oder an die Summe aller Kausalitäten halten, sondern an den bloßen Begriff derselben. Ursachen und Wirkungen müssen wir in der Welt aufsuchen, *Ursachlichkeit* als Gedankenform müssen wir selbst hervorbringen, ehe wir die ersteren in der Welt finden können“ (STEINER GA 3, 63).

Damit kann die phänomenologische, vorurteilsfreie Voraussetzungslosigkeit dieses methodischen Ansatzes, durch Wahrnehmung der beteiligten Glieder als Gegebenes, als erwiesen angesehen werden¹⁷⁶.

Das, was nun quasi künstlich getrennt vorliegt: der gegebene Weltinhalt einerseits und die Begriffe und Ideen andererseits müssen nun im Erkenntnisakt als Synthese vereint werden, und das geschieht durch das Denken.

¹⁷⁵ „Es ist alles Begreifen eigentlich ein Beziehen des einen auf das andere. Begreifen können wir aber in der Welt nicht anders, als daß wir das eine auf das andere beziehen. (...) Indem wir uns zur Welt erkennend in Beziehung setzen, beobachten wir zunächst. Entweder beobachten wir mit unseren Sinnen, wie wir das im gewöhnlichen Leben tun, oder wir entwickeln uns etwas weiter und beobachten mit Seele und Geist, wie wir das im Imaginieren, in der Inspiration und in der Intuition können. Aber auch das geistige Beobachten ist eben ein Beobachten, und notwendig ist zur Ergänzung alles Beobachtens, daß wir begreifen. Begreifen aber können wir nur, wenn wir das eine auf das andere im Weltenall, in unserer Umgebung beziehen“ (GA 293, 105f).

¹⁷⁶ Auch der Philosoph WITZENMANN 1971 erklärt die Anthroposophie als ein objektiv voraussetzungsloses Erkennen.

Das Denken

Eine vorurteilsfreie Betrachtung zeigt, dass es innerhalb unseres Bewusstseins *ein besonderes Element* gibt, welches sich dadurch auszeichnet, dass wir es unmittelbarer und genauer kennen können als irgendetwas sonst. Dieses besondere Element ist unser Denken, insofern es wirklich unsere eigene, bewusst hervorgebrachte und selbst gesteuerte Tätigkeit ist. Alles, was sonst in unser Bewusstsein tritt, seien es Sinneseindrücke, Traumbilder, Gefühle oder was sonst, ist uns in seiner Herkunft und in seinem Zusammenhang untereinander vorerst mehr oder weniger rätselhaft. Aber unser eigenes Denken können wir voll durchschauen, wenn wir es wirklich klar und gründlich betätigen.

Das Denken stellt die Brücke von dem gegebenen Weltbilde zu jenem dar, welches wir durch unser Erkennen entwickeln. Um das Denken "nach naturwissenschaftlicher Methode"¹⁷⁷ *untersuchen* zu können, muss es selber zum Gegenstand der Beobachtung gemacht werden. Dazu müssen wir es zunächst hervorbringen, d.h. wir müssen klar und gründlich denken, *bevor* wir überhaupt mit der Untersuchung dieses Denkens beginnen können. *Worüber* wir in diesem Zusammenhang denken, ist ohne Belang. Es kommt nur darauf an, überhaupt *Erfahrungen* mit dem Denken zu machen. Dann erst kann die Untersuchung "nach naturwissenschaftlicher Methode" - im Unterschied zum bloßen Denken über das Denken - beginnen.

Die Besonderheit, die mit dem Denken vorliegt, fängt mit der unbefangenen Wahrnehmung des Phänomens »Denken«¹⁷⁸ an.

Das Denken selbst ist „ein Tun, das einen eigenen Inhalt im Momente des Erkennens hervorbringt. Soweit also der erkannte Inhalt aus dem Denken allein fließt, bietet er für das Erkennen keine Schwierigkeit. Hier brauchen wir bloß zu beobachten; und wir haben das Wesen unmittelbar gegeben. Die *Beschreibung* des Denkens ist zugleich die Wissenschaft des Denkens“ (STEINER GA 3, 63). Dazu müssen Denkformen beschrieben werden, so wie es die Logik schon immer tat. „In der Logik ist alle Theorie nur Empirie“ (STEINER GA 3, 63), da hier nichts bewiesen werden kann, denn das Beweisen setzt das Denken voraus.

„Das Denken tritt also als formendes Prinzip an den gegebenen Weltinhalt heran“ und bezieht Einzelheiten des Weltganzen „nach Maßgabe der von ihm produzierten Formen aufeinander und bestimmt zuletzt, was sich aus diesen Beziehungen ergibt“ (STEINER GA 3, 64), z. B. die Gewinnung eines (Natur-) Gesetzes. Es besorgt hierbei bloß die Form der Gesetzmäßigkeit, damit diese ersichtlich wird. (vgl. STEINER GA 3, 67).

¹⁷⁷ Der Untertitel seiner „Philosophie der Freiheit“ (GA 4) heißt: „Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode“.

¹⁷⁸ Es ist eine in sich beschlossene Wesenheit, die da beobachtet werden kann. „Wer nötig findet, zur Erklärung des Denkens als solchem etwas anderes herbeizuziehen, wie etwa physische Gehirnvorgänge oder hinter dem beobachteten bewußten Denken liegende unbewußte geistige Vorgänge, der verkennt, was ihm die unbefangene Beobachtung des Denkens gibt“ (GA 4, 145).

In der intellektuellen Anschauung ist dann mit der Denkform zugleich der Inhalt mitgegeben.

Das Denken sagt also nichts „(...) a priori über das Gegebene aus, aber es stellt jene Formen her, durch deren Zugrundelegung a posteriori die Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen zum Vorschein kommt.“ (STEINER GA 3, 67). Denn hier beobachtet der Mensch etwas, „dessen Hervorbringer er selber ist; er sieht sich nicht einem zunächst fremden Gegenstande, sondern seiner eigenen Tätigkeit gegenüber. Er weiß, wie das zustande kommt, was er beobachtet. Er durchschaut die Verhältnisse und Beziehungen. Es ist ein fester Punkt gewonnen, von dem aus man mit begründeter Hoffnung nach der Erklärung der übrigen Welterscheinungen suchen kann.“ (STEINER GA 4, 46). Daher ist für Steiner eben das Denken der Ausgangspunkt seiner Erkenntnistheorie und es sind eben nicht die Begriffe und Ideen, die erst durch das Denken entstehen (vgl. STEINER GA 4, 44; vgl. a. GA 9, 172).

Somit hat er auch erklärt, was er schon früher postuliert hatte: „Das Denken hat den Ideen gegenüber dieselbe Bedeutung wie das Auge dem Lichte, das Ohr dem Tone gegenüber. *Es ist Organ der Auffassung*“ (STEINER GA 1, 126) also sozusagen ein Wahrnehmungsorgan¹⁷⁹.

In Bezug auf die grundlegende Frage der Subjekt-Objekt-Beziehung dieser Erkenntnistheorie bemerkt Steiner in GA 4 (60), dass „wir uns nur mit Hilfe des Denkens als Subjekt bestimmen und uns den Objekten entgegensetzen können. (...) Das Denken ist jenseits von Subjekt und Objekt. Es bildet diese beiden Begriffe ebenso wie alle anderen. 1) (...) Das Subjekt denkt nicht deshalb, weil es Subjekt ist; sondern es erscheint als ein Subjekt, weil es zu denken vermag. 2) (...) Das Denken ist somit ein Element, das mich über mein Selbst hinausführt und mit den Objekten verbindet. Aber es trennt mich zugleich von ihnen, indem es mich ihnen als Subjekt gegenüberstellt.“ Unser Denken ist deswegen aber nicht individuell wie unser Empfinden und Fühlen, sondern universell. „Es erhält ein individuelles Gepräge in jedem einzelnen Menschen nur dadurch, daß es auf sein individuelles Fühlen und Empfinden bezogen ist. ... Ein Dreieck hat nur einen einzigen Begriff. Für den Inhalt dieses Begriffes ist es gleichgültig, ob ihn der menschliche Bewusstseinträger A oder B fasst. Er wird aber von jedem der zwei Bewusstseinträger in individueller Weise erfasst werden.“ (STEINER GA 4, 90). Insofern schließt uns das Denken als Individualität mit dem Kosmos zusammen. Der Begriff ist also dasjenige, „was wir von dem Dinge nicht von außen, sondern von innen empfangen“ (STEINER GA 4, 92), und was als von innen Kommendes durch die Erkenntnis mit dem durch die Wahrnehmung von außen Kommenden vereinigt wird. „Die Wahrnehmung ist also nichts Fertiges, Abgeschlossenes, sondern die eine Seite der totalen Wirklichkeit. Die andere Seite ist der Begriff. Der Erkenntnisakt ist die Synthese von Wahrnehmung und Begriff. Wahrneh-

¹⁷⁹ Der Begriff Organ in diesem Zusammenhang darf nicht nur in sinnlich-physischer Weise verstanden werden, also im Sinne der körperlichen Wahrnehmungsorgane wie Auge, Ohr, Tastorgan etc. Beide Weltenbereiche, das Sinnliche, wie auch das Nicht-Sinnliche brauchen nicht nur eine eigene Methodik der Erkenntnis, sondern nach Steiner auch unterschiedliche Auffassungsorgane.

mung und Begriff eines Dinges machen aber erst das ganze Ding aus“ (STEINER GA 4, 92). „Jeder Schritt vom unverstandenen Einzelnen zum vorstellbaren Ganzen ist eine synthetische Leistung, die nicht selbst aus der Richtung der wahrgenommenen Einzelheiten stammt, sondern in uns auftritt. Und doch «gehört» diese Vervollständigung zum Ganzen der Wirklichkeit“ (HEISTERKAMP 2000, 23).

Dadurch, dass in dem Unmittelbar-Gegebenen noch nicht alles unmittelbar zur Erscheinung kommt, was in ihm liegt, sondern dieses erst durch das vom Denken ordnend Hinzugefügte vollständig wird, ist zum einen der Erkenntnisakt überhaupt erst möglich und aber auch nötig (vgl. STEINER GA 3, 68f). Dadurch wird auch verständlich, was Goethe meinte, wenn STEINER 1921 (93) über ihn sagt: „Goethe wollte die Natur vollenden, nicht bloß nachdenken, indem er das Naturgeschehen mitvollziehend nacherleben wollte“ und er sich damit „ihrer würdig macht“.

Dabei decken sich also Anschauung und Idee und es ist eben das Ideelle, welches angeschaut wird. „Deshalb können auf dieser Stufe auch die ideellen Daseinskerne der unteren Naturstufen zur Erscheinung kommen. Mit dem menschlichen Bewußtsein ist die Möglichkeit gegeben, daß das, was auf den unteren Stufen des Daseins bloß ist, aber nicht erscheint, nun auch erscheinende Wirklichkeit wird“ (GA 1, 282ff). Die drei Formen, in denen sich das Ideelle durch die drei Naturreiche (anorganisch, organisch, human) auslebt, sind demnach Naturgesetz, Typus, Begriff. „Das Naturgesetz ist abstrakt, über der sinnenfälligen Mannigfaltigkeit stehend, es beherrscht die anorganische Naturwissenschaft. Hier fallen Idee und Wirklichkeit ganz auseinander. Der Typus vereinigt schon beide in einem Wesen. Das Geistige wird wirkendes Wesen, aber es wirkt noch nicht als solches, es ist nicht als solches da, sondern muß, wenn es seinem Dasein nach betrachtet werden will, als sinnenfälliges *angeschaut* werden. So ist es im Reiche der organischen Natur. Der Begriff ist auf wahrnehmbare Weise vorhanden“ (GA 1, 284ff).

Dieser ganze hier nachvollzogene Gedankengang ist unabhängig von der eigenen Ich-Wahrnehmung und dem Ich-Bewusstsein des hervorbringenden Subjekts. Somit hat Steiner das Erkennen nicht vom Bewusstsein aus, sondern das Bewusstsein vom Erkennen aus bestimmt und damit auch das Verhältnis vom Subjekt zum Objekt (vgl. STEINER GA 3, 56).

Reines Denken und schauendes Bewusstsein

Darüber hinaus charakterisiert Steiner noch eine höhere Stufe, wie er sagt, die höchste Stufe des Denkens, die er als »reines Denken« oder auch als »sinnlichkeitsfreies Denken¹⁸⁰« (vgl. GA 293, 51), gelegentlich auch als »lebendiges« oder »wesenhaftes Den-

¹⁸⁰ Als Beispiel hierfür kann man den allgemeinen und unbestimmten Begriff des Kreises oder des Dreiecks nehmen. Der Begriff »Dreieck« umfasst alle Dreiecke, so unterschiedlich er sich im Einzelnen durch Unterschiede in Form und Größe auch ausbilden kann und damit auch immer wieder anders aussehen kann. Beim Kreis ist dagegen vorerst nur die Größe unbestimmt. Aber hier wird

ken« oder auch als »intuitives Denken«, (vgl. GA 4, u.a. 142ff, 236, 246; GA 335, 189) bezeichnet. Er meint damit auch das, was in der Philosophie als »Vernunft« bezeichnet wurde (vgl. GA 4, 153).

Genauer betrachtet ist das reine Denken ein Denken, in welchem, indem man denkt, eigentlich nur der tätige Wille¹⁸¹, also das Ausführen selber lebt, weil dieses Denken als Denkinhalt nichts mehr von außen aufnimmt, sondern nur noch von dem Denkenden selber geführt wird und somit letztlich nur noch Denkakt ist. (vgl. GA 202, 202).

Es ist gefügt aus „Gedanken, die in sich bestehen, aus denen alles ausgeschaltet ist, was Wahrnehmung oder leiblich bedingtes Innenleben geben. Solche Gedanken offenbaren sich durch sich selbst, durch das, was sie sind, als ein geistig, ein übersinnlich Wesenhaftes. Und die Seele, die mit solchen Gedanken sich vereinigt, indem sie während dieser Vereinigung alles Wahrnehmen, alles Erinnern, alles sonstige Innenleben ausschließt, weiß sich mit dem Denken selbst in einem übersinnlichen Gebiet und erlebt sich außerhalb des Leibes“¹⁸² (STEINER GA 10, 217f). Zu diesem Denken muss man sich aber selber „aufraffen“, es besteht und entsteht nicht von alleine oder auf äußere Anregung hin (STEINER GA 4, 212).

Das intuitiv erlebte Denken ist als Phänomen eine Selbstbetätigung, die zugleich wahrgenommen wird und andererseits aber auch eine Wahrnehmung¹⁸³ ist, in der der Wahrnehmende selbst tätig ist (vgl. STEINER GA 4, 256). Das ist bei anderen Wahrnehmungen eben anders. Somit wird „im intuitiven Denken ... der Mensch in eine geistige Welt auch als Wahrnehmender versetzt. ... Zum Denken hat *diese* Wahrnehmungswelt dasselbe Verhältnis wie nach der Sinnenseite hin die sinnliche Wahrnehmungswelt“ (STEINER GA 4, 256). Durch das Erüben dieses reinen Denkens erhält man eine gesteigerte *Denkkraft* (GA 27, 10).

die sinnlichkeitsfrei Vorstellung besonders schön deutlich, wenn ich zum einen an ein linienhaftes Gebilde in der Fläche denke, das in jedem einzelnen Punkt von einem Mittelpunkt gleich weit entfernt ist. Dagegen ist der Kreis ein ganz durch die Sinne vermitteltes Erlebnis, wenn man z.B. mit dem Schiff soweit auf das Meer heraus fährt, dass man nur noch Wasser um sich herum sieht, wenn man sich dreht. Hier nimmt man den Kreis in der Horizontlinie wahr, sogar noch bevor intellektuell die Erkenntnis des Kreisgebildes in einem aufleuchtet. Hier befindet man sich in der Ebene der Kreisfläche im Mittelpunkt. Natürlich zählt zu den sinnlichkeitsgebundenen Vorstellungen auch das ganz schlichte (z.B. gezeichnete oder gedruckte) Bild eines Kreises dazu, bei dem man sich außerhalb der Kreisfläche befindet und das durch den Sehsinn wahrgenommen wird.

¹⁸¹ Die Betätigung, die im reinen Denken wirkt, wird von vielen Erkenntnistheoretikern von vorneherein bestritten. Steiners Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch, sowie auch vieles Andere im Spannungsfeld der philosophisch-anthroposophischen Auseinandersetzung zu seiner Zeit findet man in GA 35 (vgl. u.a. ebd. 317).

Mit ‚Wille‘ bezeichnet Steiner stets das schon im Ausführen begriffene Tun. Dasjenige, was man erst in Zukunft ausführen oder haben möchte, wofür man aber noch nicht tätig geworden ist, charakterisiert er als Wunsch. Das so als Wille Bezeichnete kann als willkürlicher oder unwillkürlicher, als bewusst geführter oder unbewusst ausgeführter Wille auftreten, ohne dadurch den Charakter des Willentlichen zu verlieren.

¹⁸² Das Übersinnliche ist bei Steiner nichts mystisch-geisterhaftes, sondern beginnt bereits bei den in und an der Mathematik gewonnenen nicht-sinnlichen Anschauungen (vgl. z.B. GA 35, 8ff).

¹⁸³ Hier scheint es angemessen zu sein, klar herauszustellen, was Steiner unter „Wahrnehmung“ versteht: „Ich werde die unmittelbaren Empfindungsobjekte, die ich oben genannt habe, insofern das bewußte Subjekt von ihnen durch Beobachtung Kenntnis nimmt, *Wahrnehmungen* nennen. Also nicht den Vorgang der Beobachtung, sondern das *Objekt* dieser Beobachtung bezeichne ich mit diesem Namen. Ich wähle den Ausdruck *Empfindung* nicht, weil dieser in der Physiologie eine bestimmte Bedeutung hat, die enger ist als die meines Begriffes von Wahrnehmung“ (STEINER GA 4, 62)

Hier sieht Steiner auch die Verbindung zur »anschauenden Urteilskraft« Goethes, »denn die Fähigkeit, das Denken in lebendige Bewegung zu versetzen, um der Metamorphose der Dinge zu folgen, (...) ist auf niedriger Stufe dieselbe wie das anschauende Bewußtsein auf höherer Stufe« (STEINER GA 67, 84). Denn »in solchem Denken schwingt der Wille leise mit; und er ist da ein in Hingabe entwickelter Wille, der die Seele lenkt; der nicht aus ihr den Ursprung nimmt, sondern auf sie seine Wirkung richtet. Man wird naturgemäß zunächst glauben, daß er seinen Ursprung in der Seele habe. Im Erleben des Vorgangs selbst aber erkennt man, daß durch diese Umkehrung des Willens ein außerseelisches Geistiges von der Seele ergriffen wird.

Wenn ein Wille nach dieser Richtung erstarkt ist und das Gedankenleben in der ange deuteten Art ergreift, so wird in der Tat aus dem Umkreise des gewöhnlichen Bewußtseins ein anderes herausgehoben, das sich zu dem gewöhnlichen verhält wie dieses zu dem Weben in den Traumbildern. Und ein solches schauendes Bewußtsein ist in der Lage, die geistige Welt erlebend zu erkennen« (STEINER GA 20, 163f).

»Anschauendes Bewusstsein«, so nennt Steiner diejenige Fähigkeit, die durch das reine Denken erreicht wird und die er als eine konsequente Weiterentwicklung der »Anschauenden Urteilskraft« darstellt (STEINER GA 20, 154ff).

Durch das Hineinbringen einer stärkeren Willensentfaltung in das gewöhnliche bewusste Denken, als es im gewöhnlichen Erleben der physischen Welt vorhanden ist, kann man »vom Denken zum *Erleben des Denkens* übergehen. Im gewöhnlichen Bewußtsein wird nicht das Denken erlebt, sondern durch das Denken dasjenige, was gedacht wird. (...) Ein Gedanke, der nicht einfach hingenommen wird aus dem gewöhnlichen Verlauf des Lebens, sondern der *mit Willen* in das Bewußtsein gerückt wird, um ihn in seiner Wesenheit als Gedanke zu erleben, löst in der Seele andere Kräfte los als ein solcher, der durch auftretende äußere Eindrücke oder durch den gewöhnlichen Verlauf des Seelenlebens hervorgerufen wird. Und wenn die Seele in sich die im gewöhnlichen Leben doch nur in geringem Maße geübte Hingabe an den Gedanken als solchen immer erneut bewirkt - sich auf den Gedanken als Gedanken konzentriert -, dann entdeckt sie in sich Kräfte, die im gewöhnlichen Leben nicht angewendet werden, sondern gleichsam schlummernd (latent) bleiben. Es sind Kräfte, die nur im *bewußten* Anwenden entdeckt werden« (STEINER GA 20, 161f).

So wie das Erwachen aus dem gewöhnlichen Traum die Erfahrung vermittelt, man steht mit der »wirklichen Außenwelt in Verbindung, so gibt das Erwachen in das schauende Bewußtsein hinein die unmittelbare Erfahrungsgewißheit: Man steht mit seinem Wesen in einer geistigen Welt; man erlebt erkennend sich selbst in dem, was vom Leibe unabhängig ist und was wirklich der von *Immanuel Hermann Fichte* erschlossene Seelenorganismus ist, der einer geistigen Welt angehört« (STEINER GA 20, 166f). In der Benennung dieser erweiterten Fähigkeit geht Steiner sogar einen Schritt weiter und bezeichnet sie als ein erstes Hellsehen (vgl. GA 4, 255ff, GA 176, 116; GA 255b, 336). Hellsehen war aus gutem Grunde eine wissenschaftlich sehr fragwürdige Angelegenheit gewesen. Da-

her war es nahezu provokant von Steiner gewesen, diese Verbindung erkenntnistheoretisch aufzuweisen. Dass er aber nicht an das wissenschaftlich zu Recht kritisierte unverstandene mystische, methodisch nicht geklärte und nachvollziehbare oder sonst wie obskure Hellsehen dachte, machte er unmissverständlich klar: „Ich sehe in diesem reinen Denken die erste, noch schattenhafte Offenbarung der geistigen Erkenntnisstufen. Man kann aus meinen späteren Schriften überall ersehen, daß ich als höhere geistige Erkenntniskräfte nur diejenigen anzusehen vermag, die der Mensch in einer ebensolchen Art entwickelt, wie das Denken. Ich lehne für den Bereich der geistigen Erkenntniskräfte jede menschliche Verrichtung ab, die unter das reine Denken herunterführt, und erkenne nur eine solche an, die über das reine Denken hinausgeleitet. ... Durch diese meine Stellung zu den geistigen Erkenntniskräften des Menschen, welche für jedes Erkennen die Gesetzmäßigkeit des reinen Denkens zur Voraussetzung hat, kam ich gegenüber derjenigen Vorstellungsart, die man da und dort Mystik¹⁸⁴ nennt, in eine besondere Lage“ (STEINER GA 35, 321). Er geht sogar mit seiner Forderung an den Geistesforschenden noch weiter, indem dieser von der naturwissenschaftlichen Denkweise ausgehen soll. „Der Forscher des Geistes betreibt Wissenschaft als Vorbereitung des Schauens. Beginnt das Schauen, dann muß die Wissenschaft bereits ihren vollen Beruf erfüllt haben. Will man dann sein «Schauen» Hellsehen nennen, so ist es ein «exaktes Hellsehen». Wo die Wissenschaft des Sinnlichen endet, da beginnt diejenige des Geistes. Der Geistesforscher muß vor allem seine ganze Denkweise an der neueren Wissenschaft vom Sinnlichen herangebildet haben“ (STEINER GA 25, 8; vgl. besonders auch GA 164,44). Erst dann kann man dazu kommen „durch die streng geregelte Ausbildung des rein seelischen Anschauens, über die übersinnliche Welt objektive, exakte Ergebnisse zu gewinnen. Sie [diese Anschauungsweise; HK] läßt als solche Ergebnisse nur das gelten, was durch ein solches Anschauen der Seele gewonnen ist, bei der die seelisch-geistige Organisation ebenso exakt überschaubar ist wie ein mathematisches Problem“ (STEINER GA 25, 7f). Aus dem oben Ausgeführten wird leicht verständlich, warum Steiner mehrfach betonte, dass für die Wahrnehmungen der übersinnlichen Erkenntnis ein gesundes und klares Denken Voraussetzung sei. Von diesem ausgehend, es steigernd kommt er zu den Stufen einer höheren Erkenntnis, wie er es nennt.

¹⁸⁴ Sein Erkenntnisweg „soll der Pflege der spirituellen Wissenschaft dienen. Was hier spirituelle Wissenschaft genannt wird, sollte nicht verwechselt werden mit dem, was oftmals gerade in der Gegenwart als Okkultismus, Mystik usw. auftritt. Diese Bestrebungen lehnen sich entweder an alte, nicht mehr richtig verstandene spirituelle Traditionen an und geben in laienhafter Weise allerlei vermeintliche Erkenntnisse über übersinnliche Welten; oder sie ahmen in äußerlicher Weise die gewohnten wissenschaftlichen Methoden nach, ohne Kenntnis davon, daß Forschungswege, die musterhaft ausgebildet sind für die Betrachtung der Sinnenwelt, niemals in die übersinnlichen Welten führen können“ (STEINER GA 25, 7)

Die Stufen der höheren Erkenntnis

Dass über die Stufen der höheren Erkenntnis, wie sie von der Anthroposophie vertreten wird, innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses geschrieben wird, darf gewiss als eher ungewöhnlich angesehen werden¹⁸⁵. Im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik und ihrer Didaktik ist dies aber unumgänglich, wenn die Erkenntnisart nachvollzogen werden soll, auf der diese Pädagogik in menschenkundlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht fußt und durch welche diese erarbeitet wurde. So schildert z.B. KUCIREK 1994 in ihrer Dissertation zur Waldorfpädagogik - anders als z.B. der Erziehungswissenschaftler SCHNEIDER 1982 in seiner erkenntniswissenschaftlich orientierten Einführung in die Waldorfpädagogik – als eine der wenigen, aber dennoch ganz berechtigt, unter anderem auch die höheren Erkenntnisstufen als eine der Grundlagen derselben. Es sind dies: Imagination, Inspiration und Intuition. Sie sind auf einem ins Übersinnliche¹⁸⁶ reichenden Bewusstseinszustand des Menschen auf dem von Steiner vertretenen Weg nur vom wachen Tagesbewusstsein¹⁸⁷ aus zu erlangen.

Wenn man im anthroposophischen Sinne Geistesforscher werden will, muss man, „von dem Punkte aus, auf dem man im gewöhnlichen Leben und in der gewöhnlichen Wissenschaft steht, seine Entwicklung nun selbst in die Hand nehmen. Diejenigen Kräfte, die zunächst ausgebildet werden müssen, sind die des Denkens“ (GA 164, 45). Dies ist aber ein Anfang dieser Entwicklung, denn es handelt sich nicht bloß um Ausbildung einseitiger Verstandes- oder Denkkräfte, sondern ebenso um die Ausbildung des ebenso zum Seelenleben des »ganzen Menschen« gehörende Fühlen und Wollen. „Aber ein Anfang muß gemacht werden mit einer besonderen Übung im Denken“ (GA 164, 45).

Die Stufen der höheren Erkenntnis sind dann erreichbar durch meditative Versenkung und begleitende Übungen, in der die Seele - bewusst und jederzeit für sie selbst durchschaubar – z.B. die Kontrolle über ihre Gedanken, ihre Gefühle und den Willen, außerdem die Gelassenheit gegenüber den Gefühlen, Aufgeschlossenheit für Neues, sowie den Blick für das jeweils Positive in den Gegebenheiten erübt. Dadurch wird der Mensch fähig zu beobachten, was er an sich selbst erlebt.

Der Bewusstseinszustand in der Meditation¹⁸⁸ kann auch als erhöhtes Wachsein im Vergleich zu dem normalen wachem Tagesbewusstsein angesehen werden. Es wird durch

¹⁸⁵ Allerdings vermeint Schneider bereits 1982 (12) festzustellen, dass sich in der Erziehungswissenschaft aufgrund der Unfruchtbarkeit des „streng herrschende(n) materialistisch-naturwissenschaftlich orientierte(n) Methoden-Monismus“ ein Paradigmenwechsel anbahne, in dessen Rahmen „auch anthroposophisch-geisteswissenschaftliche Begründungszusammenhänge immanent-kritisch diskutiert werden können.“

¹⁸⁶ Das Übersinnliche ist für Steiner nichts

¹⁸⁷ Steiner unterscheidet für das gewöhnliche Leben die folgenden drei Bewusstseinszustände: das Wachen (das wache Tagesbewusstsein), das Träumen (das halb wachende/halb schlafende Bewusstsein) und das Schlafen (ein „Unbewusstsein“ der Seele wie im z.B. Tiefschlaf, wo die Wahrnehmung der Sinneseindrücke ‚ausgeschaltet‘ ist).

¹⁸⁸ „Allerdings soll man bei Meditation nicht an etwas »mystisches« denken, sondern an etwas Klares in unserem heutigen Sinne und durchaus Ernstzunehmendes, das vor allem Geduld und innerer Seelenenergie bedarf“ (vgl. GA 305, 79). Hier muss darauf hingewiesen werden, dass Steiner die anthroposophischen Meditation und Meditationsanweisung, sowie dem Verhältnis zu einem

diese Übungen bewirkt, dass die Seele sich für eine Weile „von ihrer Verbindung mit den Sinnesorganen zurückzieht. Sie ist dann in sich selbst versenkt. Ihre Tätigkeit ist nach innen gewendet“ (STEINER GA 12, 26). Das hier gemeinte Erkennen der höheren Welten ist „ein Weg, der in der physischen Welt beginnt“ (GA 12, 75), aber über das, was man mit den physischen Sinnen und dem physischen Verstande erkennen kann, hinausgeht. Es ist mit diesem Erkennen nicht bloß eine höhere Stufe der gewöhnlichen Erkenntnis gemeint (vgl. GA 305, 76). Denn er zielt mit diesem Erkennen noch über das hinaus, was Goethe bereits anhand der »lebendigen Begriffe«, die er sich durch die Anwendung des Metamorphosegedankens in der Naturwissenschaft bildete, für das Erkennen im Pflanzenreich und zum Teil auch im Tierreich erreicht hatte (vgl. GA 216, 107-114). „Aber in bezug auf den ganzen Menschen ist eben Goethe doch nicht sehr weit damit gekommen, weil es ihm nicht gelungen ist, von seiner Metamorphoseidee zur wirklichen Imagination zu gelangen. Kommt man aber zur wirklichen Imagination und von da aus zur Inspiration, Intuition, dann ergibt sich einem die Einheit [des Metamorphosegeschehens, HK] noch viel bedeutsamer. Und ich habe auch schon hinweisen können, wie sich diese Einheit am Menschen ergibt, wenn man den Metamorphosegedanken richtig fasst“ (GA 216, 114f).

Imagination, Inspiration und Intuition.

Es soll und kann hier keine vollständige Darstellung dieses Übungs- und Erkenntnisweges gegeben werden, mit der Schilderung der dazu notwendigen Übungen, der möglichen Erlebnisse und allen Erklärungen, wie ihn Steiner selbst mehrfach geschildert hat. Es kann hier auch nicht eine umfassende Diskussion der möglichen Fragen¹⁸⁹ daran geleistet werden. In unserem Zusammenhang wird nur von Interesse sein, die methodologische Erkenntnistheorie dieses Weges nachvollziehbar zu machen, insoweit sie für Menschen, die diese Methode nicht selbst ausüben, überhaupt *nachvollziehbar* ist. Genau genommen, kann man - ohne eigene Erfahrung mit diesem Weg - nur die logische Stringenz und Konsistenz desselben überprüfen, oder andererseits die tatsächliche Wirksamkeit der aus diesem Erkenntnisweg resultierenden Ergebnisse. Letzteres kann einem dann Indiz sein für die Richtigkeit der Aussagen über diesen Weg, mehr aber auch nicht. Insofern wird hier diese Erkenntnisart nur in relativer Knappheit¹⁹⁰ dargestellt, auch wenn dadurch keine wirklich lebendige und vollständige Vorstellung des Weges beim Leser

geistigen Lehrer deutlich unterscheidet von anderen Meditationspraktiken z.B. fernöstlicher oder historisch älterer Art, die eben keine vollbewussten Methoden seien. Dies hier darzustellen, würde aber zu weit führen. Es ging ihm – wie bereits oben erwähnt - um die „Ausbildung einer Erkenntnismethode, die auf der einen Seite ähnlich ist derjenigen, durch die in alten Zeiten Philosophie gewonnen worden ist, und die auf der andern Seite so vollbewußt exakt ist wie die mathematische und naturwissenschaftliche Methode der neueren Zeit“ (STEINER GA 25, 15).

¹⁸⁹ Dies beides liegt umfangreich und kompetenter beschrieben von Steiner vor: GA 10, GA 12, GA 13, GA 20; aber auch an anderen Stellen in seinem Vortragswerk kommt er immer wieder darauf zu sprechen. Ebenso ist dies Gegenstand in einer Vielzahl von Büchern anderer Autoren anthroposophischer Provenienz über diesen Erkenntnisweg und die Meditation.

¹⁹⁰ Das quantitative Ungleichgewicht zwischen der Schilderung und Begründung des Goetheanismus, sowie der Erkenntnistheoretischen Grundlagen bis zu dieser Stelle gegenüber der Schilde-

entstehen kann. Dafür, wie auch für die Beantwortung von möglichen Fragen muss auf die angegebene Originalliteratur verwiesen werden. Es soll aber versucht werden, diesen Weg soweit zu schildern, dass er als Gedankengang nachgedacht werden kann. Dieses immerhin erreichbare Verständnis wird aber nötig sein, um die didaktischen Angaben zum Musikunterricht von ihrer Herkunft her schließlich einordnen zu können.

Die vorherige Erkenntnisstufe, die - auf das in der Räumlichkeit Erscheinende - gebundene Erkenntnis in der materiellen Welt, die im gewöhnlichen Leben und in der Wissenschaft angewandt wird, nennt Steiner auch »materielle Erkenntnisart« oder auch »sinnliches Erkennen« (vgl. STEINER GA 12, 15ff). Auf dieser Stufe kommen für das Zustandekommen der Erkenntnis, wie oben weiter ausgeführt, vier konstituierende Elemente in Betracht:

1. der *Gegenstand*, der auf die Sinne einen Eindruck macht (Sensation, Wahrnehmung);
2. das *Bild*, das man sich davon macht;
3. der *Begriff*¹⁹¹, den der Mensch im Erkennen diesem Gegenstand und Bild entgegenbringt;
4. das *Ich*¹⁹², das sich aufgrund des Gegenstandes Bild und Begriff bildet und beide miteinander verbindet.

Von den vier Elementen der materiellen Erkenntnis bleiben auf der nächst höheren, der zweiten Erkenntnisstufe (die zugleich die erste Stufe der höheren Erkenntnis darstellt), der Imagination, nur drei übrig: *Bild*, *Begriff*, und *Ich*. An die Stelle des Gegenstandes (der Sensation) tritt auf dieser Erkenntnisstufe die Imagination, im Sinne eines *inhaltvollen Bildes*. Sie wird hier zum Wahrnehmungsgegenstand. Die Fähigkeit wirkliche Imaginationen zu haben, muss man erst durch Üben erlangen¹⁹³. Mit der Fähigkeit zur Imagination erlangt man das Können, sich ein Ereignis mit derselben Kraft vor die Seele zu stellen, wie wenn es wirklich da wäre¹⁹⁴, ohne aber zur Phantastik zu werden. Die Imagination trägt nicht den abstrakten Charakter, wie es derjenige des gegenwärtigen Vorstellens ist, sondern den der *Bildhaftigkeit*. Das Denken, das bis zur Bildhaftigkeit der Gestaltungskräfte vorstößt, lebt im Zeitlichen, Prozesshaften. Zur höheren Erkenntnis ist eine

rung des weiteren Weges wird hier bewusst in Kauf genommen. Es darf angenommen werden, dass auch bei den Lesern auf ersterem Felde eher Erfahrungen vorliegen, da dieser Erkenntnisbereich unserem Alltagsbewusstsein sehr viel näher liegt. Daher ist hier eine differenziertere Betrachtung möglich und nötig, um Fragen und Bedenken mit einzubeziehen. Im anderen Fall werden zwar mindestens genauso viele Fragen, aber wohl weniger Erfahrungen vorliegen, was eine differenziertere Betrachtung als die hier gegebene zu bloßem Theoretisieren verurteilen würde. Daher hier diese - eigentlich der Fortführung dieser Thematik nicht wirklich gerecht werdende - Reduktion auf das Minimum und für jeden Nachvollziehbare.

¹⁹¹ Wobei »Begriff« mehr umfasst als nur das Wort für etwas. Es meint dessen Konnotation, die man damit verbindet gleichermaßen, im Sinne von: »einen Begriff von etwas haben«.

¹⁹² Das »Ich« wird bereits hier an dieser Stelle als wirksames Prinzip vorausgesetzt, obwohl das anthroposophische Verständnis des »Ich« erst weiter unten dargestellt und begründet wird.

¹⁹³ Die dazu notwendigen meditativen Übungen sind in z.B. in GA 10, GA 13 ausführlich beschrieben und begründet. Auch zur heiklen Frage der Unterscheidung von Wirklichkeit und Illusion auf diesem Felde äußert er sich in diesen Schriften.

¹⁹⁴ In GA 303 (75) erläutert Steiner dazu ganz erhellend: „Nun, dieses ganze Üben beruht ja darauf, daß man von einem Eingehen auf die Sinneseindrücke absieht. Den Sinneseindrücken gibt man sich nicht hin im Meditieren, man gibt sich allein dem Gedankenleben hin. Dieses Gedankenleben aber muß, durch ein festes Ruhen auf gewissen leicht überschaubaren Gedanken, zu einer solchen Lebendigkeit, zu einer solchen Intensität gebracht werden, wie es sonst nur das äußere Sinnesleben hat“

tiefe innere Verbindung im Denken mit den Inhalten und Gestaltbildungsprozessen notwendig, die durch eine besondere Konzentration in der Meditation erreicht werden kann. „Durch die Meditation kann die geistige Tätigkeit vom physischen Organismus losgerissen werden. Die Seele erlebt dann auf übersinnliche Art das Übersinnliche.“ (STEINER GA 25, 16). Gemeint ist hierbei, dass bei der Meditation das Vorstellungsleben nicht mehr mit den Inhalten der durch die physischen Sinne vermittelten Wahrnehmungen erfüllt ist, sondern nur noch durch die Inhalte, die durch die Tätigkeit des Geistes hereingebracht werden (vgl. GA 115, 268f). Die geistige Tätigkeit wird somit unabhängig von den Bedingungen des physischen Leibes. Man hat dann ein Vorstellen mit Bildcharakter vor sich, in dem die Gestaltungs- und Wachstumskräfte zur Anschauung kommen (vgl. STEINER GA 25, 16f).

Man kommt durch das imaginative Erkennen auch dazu, „die eigene Organisation so zu überblicken, daß man sich sagt: Das Seelisch-Geistige als ein Übersinnliches arbeitet im Erdenleben an dem Physisch-Leiblichen. Man braucht dieses morphologische Denken, sonst würde man das, was in der Zeit vor sich geht, was aus dem Übersinnlichen heraus an dem Sinnlichen arbeitet, nicht verstehen, denn das ist in fortwährender Metamorphose vorhanden. Man muß sein Denken beweglich und innerlich zusammenhängend machen. Dasjenige, was lebt aus dem Geiste heraus, kann man nicht erfassen durch das bloße kombinierende Denken, das muß erfaßt werden durch ein innerlich lebendiges Denken“ (GA 164, 58). Es ist dies ein Denken, das durch die Anwendung der »exakten Phantasie«¹⁹⁵ erweitert wird bis hin zur Imagination und was durch das Nachschöpfen und Nachbilden der Gestaltung und dem Mitvollziehen der gestaltenden Kräfte der »Anschauenden Urteilskraft« Goethes verwandt ist. Das Ich versetzt sich hier willentlich und nachgestaltend-wahrnehmend in die Gestalt der Sache und damit in das Gestaltende, das Geistige derselben hinein, wodurch dieses sich ihm dann offenbaren kann. Es unterscheidet sich das meditativ imaginierende, bewegliche Denken aber von der »Anschauenden Urteilskraft« dadurch, dass es sich nicht nach Außen auf eine (lebendige) Erscheinung der Welt richtet, sondern ganz im sich dessen bewussten Geiste des Menschen verläuft.

Der Durchgang durch die Stufe der Imagination ist laut Steiner eine unabdingbare Notwendigkeit, um die beiden weiteren Stufen in der Weise, wie er den Weg vermittelt, zu erreichen (vgl. STEINER GA 12, 36ff). Wenn dann „die Imaginationen beginnen dem Beobachter in «stummer Sprache» ihre Bedeutungen zu enthüllen, ... geht innerhalb des Imaginativen die Welt der Inspiration auf“ (GA 12, 74f).

Auf der dritten Stufe, der Stufe der Inspiration bleiben nun auch noch die Bilder und damit alle äußere Anregung weg¹⁹⁶ und man hat es nur noch mit *Begriff* und *Ich* zu tun. Auf dieser Stufe muss daher der ganze Inhalt des Vorstellens durch eigene Tätigkeit ge-

¹⁹⁵ Siehe die Ausführungen zu diesem Begriff im Kapitel zu Goethes Anschungsmethode.

¹⁹⁶ Mehrfach erwähnt Steiner, dass man hier das zuvor Imaginierte wieder aktiv aus dem Bewusstsein zu entfernen habe auf dieser Stufe (vgl. z.B. GA 13, 320; GA 35, 123; GA 215, 32).

schaffen sein, in das sich dann die Offenbarung der höheren wirklichen Welt hineinprägen kann (S. 52). Hat man „auf der zweiten Stufe noch eine Bilderwelt um sich, die erinnert an die Augenblicke, wo das lebhaft Gedächtnis sich die Eindrücke der Außenwelt vor die Seele zauberte, ohne selbst solche Eindrücke zu haben: auf der dritten Stufe sind auch solche Bilder nicht mehr vorhanden. Man befindet sich in einem Seelenzustand, der gekennzeichnet ist durch vollbewusstes Wachsein, aber ohne einen „seelischen Inhalt, der auf eine solche Art erworben ist, wie der sinnliche Inhalt oder der Denkinhalt“ (GA 215, 33).

Diese als »lebendiges Denken« bezeichnete Denkweise, die in die Unräumlichkeit und Unzeitlichkeit eintaucht und ganz anders ist als das lediglich kombinierende Denken, ist nicht ganz leicht zu verstehen (vgl. GA 164, 59f), denn nun kommt zur Notwendigkeit der Beweglichkeit noch ein Umstülpungsvorgang hinzu, da sich für die erkennende Seele hier Innenerlebnis und Außenerlebnis, sowie Moment und Dauer überschneiden und durchdringen: dasjenige was in dem einen Metamorphoseglied außen war, ist im nächsten Metamorphoseglied innen und umgekehrt, usw¹⁹⁷. Es muss also dieses Denken in der Lage sein „die Gestaltung des Inneren nach außen zu kehren und dabei die Form zu verändern“ (GA 164, 60). Es geht somit bei „diesem Umstülpen dasjenige, worüber man denkt, aus Raum und Zeit heraus und kommt in eine Wirklichkeit, die jenseits von Raum und Zeit liegt“ (GA 164, 60). Der Mensch lebt hier „ganz in einer rein geistigen Welt. (...) Was für die erste Stufe die Sensation, für die zweite die Imagination, das ist für sie die «Inspiration». Die Inspiration gibt die Eindrücke und das Ich formt die Begriffe. (...) Man beginnt zu «hören», was im Innern der Dinge vorgeht. ... Die Welt beginnt der Seele gegenüber ihr Wesen wirklich selbst auszusprechen. ...Der *Inspirierte* vermag das innere Wesen der Dinge zu künden“ (STEINER GA 12, 20ff). Man taucht hier mit dem Denken in das Qualitative ein, was eben die Voraussetzung dafür ist, dass man während der Meditation zur Stufe des inspirierten Erkennens vordringt. Inspiriert nennt Steiner dieses Erkennen deshalb, weil „gerade so, wie aus der Außenwelt die Luft als etwas in unseren Atmungsorganismus hereinkommt, so jetzt die übersinnliche Welt in die gewöhnliche Seelenwelt hereinkommt“ (GA 164, 26).

„Die Erkenntnis der Inspiration führt den Menschen zum Erleben der *Vorgänge* in den unsichtbaren Welten,(...); kommen aber innerhalb dieser Welten nicht bloß *Vorgänge*, sondern *Wesen* in Betracht, dann muß die *Intuition* als Erkenntnisart eintreten. Was

¹⁹⁷ Steiner erklärt dieses Umstülpen anhand des Beispiels eines Handschuhs, wo durch das Umstülpen dann nicht nur Innen-Außen sondern auch Oben-Unten in einen Vertauschungsprozess kommen. darüber hinaus, aber auch eine Formveränderung durch eine veränderte Plastizität (vgl. GA 79, 58ff) sich vollziehen soll. Es findet hierbei eine qualitative Umstülpung statt (ebd.; s.a. GA 78, 126), nicht bloß eine geometrische.

Ein solches Umstülpen gehört meines Wissens nicht zur anerkannten wissenschaftlichen Methodik, obwohl es nicht einer inneren Logik entbehrt. Ausgehend von dem Prinzip »Inneres wird Äußeres« erfasst dieser methodische Schritt im Anschluss auch andere Elemente. Diese würden sich demnach dann nicht nur lokal geometrisch, sondern auch qualitativ verändern bei einem Umstülpungsvorgang.

Siehe dazu auch Kapitel 4.2.2. (Innen und außen)

durch diese Wesen geschieht, das erkennt man im Bilde durch die Imagination, den Gesetzen und Verhältnissen nach durch die Inspiration; will man den Wesen selbst gegenüber treten, dann braucht man die Intuition“ (STEINER GA 12, 67).

Auf der vierten Erkenntnisstufe, der Intuition¹⁹⁸, hört dann auch die Inspiration auf. Von den vier gewohnten Elementen bleibt nur noch das *Ich*. Der in der Erkenntnis bis hierhin Aufgestiegene erkennt dies an dem Erlebnis, das Gefühl zu haben, dass er sich „nicht mehr *außer* den Dingen und Vorgängen, welche er erkennt, sondern *innerhalb* derselben (befindet). Bilder sind nicht der Gegenstand; sie *drücken* ihn bloß *aus*. Auch was die Intuition gibt, ist nicht der Gegenstand. Sie *spricht* ihn nur aus. Das, was jetzt in der Seele lebt, ist der Gegenstand selbst. ... Das *Leben* der Dinge in der Seele ist nun die Intuition“ (STEINER GA 12, 22).

Indem zuvor das Denken in einem selbst beweglich gemacht wurde, wird ermöglicht, dass das Geistige einer Sache sich in einem offenbart und bis in den Willen hinein wirken kann.

In GA 9 (53) drückt er es so aus: „Durch die Intuitionen holt sich das Ich des Menschen, das in der Seele auflebt, die Botschaften von oben, von der Geisteswelt, wie es sich durch die Empfindungen die Botschaften aus der physischen Welt holt. Und dadurch macht es die Geisteswelt ebenso zum Eigenleben seiner Seele, wie vermittelt der Sinne die physische Welt. Die Seele, oder das in ihr aufleuchtende Ich, öffnet nach zwei Seiten hin seine Tore: nach der Seite des Körperlichen und nach derjenigen des Geistigen.“ Bereits zuvor in GA 4 (95) erläuterte er, dass er die *Intuition* als dasjenige ansieht, was für das *Denken* das Vergleichbare zu dem ist, was die *Beobachtung* für die *Wahrnehmung* ist. Denn durch die Intuition bringt das Denken das Gesetzmäßige der jeweiligen Wahrnehmung der reinen „Wahrnehmung aus der Begriffs- und Ideenwelt des Menschen entgegen. Im Gegensatz zum Wahrnehmungsinhalte, der uns von außen gegeben ist, erscheint der Gedankeninhalt im Innern. Die Form, in der er zunächst auftritt, wollen wir als *Intuition* bezeichnen.“

Somit ist in der *Beobachtung* die innere Aktivität(-srichtung) des beobachtenden Ichs das Entscheidende, was diese über die *Wahrnehmung* heraushebt. In der Intuition geht die Aktivität(-srichtung) von dem geistigen Gehalt der Sache aus in das bewegliche Denken hinein, womit sich hier die Richtung umkehrt, bzw. umstülpt. Die Intuition ist hierdurch quasi als eine in anderer Richtung verlaufende, metamorphosierte »Anschauende Urteilskraft« (vgl. a. GA 66¹⁹⁹, 240) oder auch imaginierende Anschauung erkennbar.

¹⁹⁸ Es muss hier darauf hingewiesen werden, daß dasjenige, was Steiner in diesem Zusammenhang als «Intuition» bezeichnet, fast nichts zu tun hat mit dem, wofür man gelegentlich im ungenauen Sprachgebrauch das Wort «Intuition» anwendet. Steiner bezeichnet damit nicht einen mehr oder weniger unsicheren «Einfall» im Gegensatz zu einer klaren, folgerichtig gewonnenen Verstandes- oder Vernunftkenntnis und meint nichts Unklares und Unsicheres, sondern bezeichnet damit „eine hohe Erkenntnisart, voll der lichtesten Klarheit und der unbezweifelbarsten Sicherheit“ (STEINER GA 12, 67f). „Intuition ist, in dieser Anwendung, nicht eine Erkenntnis, die an Klarheit hinter der Verstandeskenntnis zurückbleibt, sondern welche diese weit überragt“ (GA 12, 79)

¹⁹⁹ Hier erwähnt er die Anschauende Urteilskraft zwar noch im Zusammenhang mit der imaginativen Erkenntnis, zu der man „zunächst“ kommt, wenn man zu dem „schauenden Bewusstsein“ -

Somit wäre mit der Intuition „diejenige Erkenntnisart durch den Menschen erreicht, die ihn ins «Innere» der Wesen führt“ (GA 12, 81). Dies bezeichnet Steiner auch als „das wahre Untertauchen, aber jetzt in eine geistige Wirklichkeit“ (GA 164, 35). Deshalb kommt er zu dem Schluss: „in der Intuition sprechen die Wesen der höheren Welten ihre Bedeutung aus. Der Beobachter lebt in den Eigenschaften und Taten der Wesen dieser höheren Welten“ (GA 12, 79).

Demnach sind also „Intuition und Beobachtung (...) die Quellen unserer Erkenntnis“ (GA 4, 95). Als wichtiges Werkzeug der geistigen Erkenntnis wird auf diesem Erkenntnisweg das »schauende Bewusstsein« genannt, das wie bereits erwähnt eine Verwandtschaft mit der »Anschauenden Urteilskraft« Goethes aufweist (vgl. a. Fußnote 199).

Auf dem Erkenntnisweg zur Inspiration und Intuition ist es für das Wegfallen-Lassen der inneren Bilder, wie auch der Begriffe methodisch wichtig, einen so genannten »leeren Bewusstseinszustand«, der vorübergehend in der Meditation hergestellt werden soll, zu üben. Er ermöglicht, dass dasjenige, was auf diesen beiden Erkenntnisstufen erfahren werden kann, als ungetrübte, reine Wahrnehmung gemacht werden kann und nicht durch anderes überlagert wird. Dieses leere Bewusstsein ist in methodischer Hinsicht ein Pendant zu der Enthaltbarkeit von vorschnellen Urteilen etc., die den gewöhnlichen Wahrnehmungsakt erst zu reinen, vorurteilsfreien Wahrnehmungen führen kann. Ist es dort der Verzicht auf bereits vorhandene Urteile, so ist es hier der Verzicht auf die bereits erarbeiteten Imaginationen. Das Weglassen der auf dem Weg zur Imagination erworbenen Bilder und der auf dem Weg zur Inspiration erlebten Seelentätigkeiten soll bewirken, dass man buchstäblich *nichts* von vorher gekanntem äußeren und inneren Erleben in seiner Seele hat.

Meditation und Konzentration sind nach Steiner die sicheren Mittel, um diesen Erkenntnisweg zu gehen und die geschilderten Stufen der höheren Erkenntnis zu erreichen (vgl. STEINER GA 12, 23). Derjenige, der diesen Weg beschreitet, lernt dabei, „die Dinge nicht nur von außen anzuschauen, sondern sie so zu beobachten, als ob er darinnensteckte“ (STEINER GA 12, 50). So schildert er z.B. das Erlebnis bei der Imagination (im deutlichen Unterschied zur bloßen Vorstellung, bei der ich mich einem inneren Bilde gegenüber befinde) als Gefühl, dass man sich nicht mehr außerhalb, sondern innerhalb der Kräfte, Vorgänge und Wesen befinde.

Man kommt somit durch die bewusste Verarbeitung der auf diesen drei Erkenntnisstufen gemachten Erfahrungen zur Erkenntnis der geistigen Wesen des in der sinnlichen Welt Vorgefundenen. (vgl. STEINER GA 12, 43ff) und ebenso zu einer selbst steuer- und kontrollierbaren Bewusstseinsweiterung gegenüber dem alltäglichen sinnengebundenen Bewusstsein. Diese Erkenntnisweise der Anthroposophie strebt im Gegensatz zu dem

was nur die Ausbildung der »Anschauenden Urteilskraft« auf einer anderen Stufe ist - vorgedrungen ist. In (GA 2, 110) setzte er die Intuition sogar mit der anschauende Urteilskraft gleich, allerdings als Gegensatz zur beweisenden, reflektierenden Urteilskraft.

wissenschaftlichen Idealismus, der nach den Ideen strebte „nach dem *Geistesleben* in den Ideen. Sie findet hinter der Denkkraft, die sich zu den Ideen erhebt, eine geistige Bildkraft, welche den Ideen innewohnt wie das Leben dem Organismus“ (GA 36, 286) Dieser Erkenntnisweg steht grundsätzlich jedem Menschen offen, denn „es schlummern in jedem Menschen Fähigkeiten, durch die er sich Erkenntnisse über höhere Welten verschaffen kann“ (STEINER GA 10, 16; vgl. auch GA 164,44f).

In seinem Beitrag zur anthroposophischen Methode war es dem Mediziner HEUSSER 2000 (505) abschließend wichtig - in Anlehnung an Steiners vielfältige, ähnlich lautende Hinweise - darauf hinzuweisen, „(...) dass die Ausbildung der geisteswissenschaftlichen Richtung der abendländischen Wissenschaft nicht etwa auf einer Rückkehr zur mittelalterlichen Mystik oder gar zu orientalischen Meditationsmethoden basiert, sondern auf einer systematischen *Verstärkung* derjenigen Fähigkeiten, die sich seit dem Beginn der abendländischen Kultur im Griechentum in der Menschheit allmählich entfaltet und auch die Ausbildung der Naturwissenschaft möglich gemacht hat: *Die Denk- und Urteilsfähigkeit des neuzeitlichen Menschen.*“ Auf dem voll entwickelten intellektuellen Denken baut diese Erkenntnisweise der höheren Welten auf und kann weiterschreiten bis hin zu den Ergebnissen der anthroposophischen Forschung Steiners, die dann – oft auch einfach aus dem Zusammenhang gerissen - sich dem gewöhnlichen intellektuellen Denken nicht sogleich erschließen und schon vielfach zur Kritik angeregt haben.

Hier wurde nun der Versuch gemacht, die anthroposophische Erkenntnisweise für das erkenntnistheoretische Interesse nachvollziehbar darzustellen. Hierbei sollte auch erkennbar werden, dass „der in den »Grundlinien« [»der Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung«, GA 2; HK] beschriebene Ansatz ... dabei bis in die letzten Ausformungen der Anthroposophie hinein als tragendes Element verstanden werden" kann (DIETZ 1986, 115f).

4.1.3 Der anthroposophische Erkenntnisweg im Kontext der akademischen und goetheanistischen Phänomenologie

Die drei besprochenen Methoden weisen differierende, aber auch interessante gleichartige methodische Elemente auf, unterscheiden sich aber deutlich durch eine divergierende Zielmotivation. Für Husserl war die phänomenologische Methode der Weg zu „*der* Psychologie, der einen echten Psychologie, die aus den Notwendigkeiten ihrer klar erfassten Thematik die notwendige Methode und das notwendig zusammengehörige System zu lösender Probleme schöpft und eben damit nur *eine* sein kann“ (HUSSERL 2003, 87f). Goethe dagegen erforschte mit seiner Erkenntnisart die Erscheinungen der Natur, unterschied dabei aber zwischen unbelebter und belebter Natur, wodurch seine phänomenologische Methode für die organische Welt mit der »Anschauenden Urteilskraft« eine bedeutsame Erweiterung erfuhr. Steiner dagegen wollte (u.a.) das Gebiet des Geistigen

von den auf diesem Felde beobachtbaren Phänomenen aus erforschen, indem er von dem Wahrnehmungsakt und dem Denken ausging und von dort Schritt für Schritt weiterging.

Geeint sehen sich dagegen alle drei Ansätze in der Ablehnung der in der Wissenschaft vorherrschenden positivistischen Betrachtungsweise der Sachverhalte, die aus dem Bemühen um Objektivität, ausschließlich die materiellen Vorgänge untersuchte und daher das Lebendige, das Seelische und Geistige aus der Betrachtung ausschloss.

Husserls Ziel der Wesenschau, Goethes Urphänomen und Urtypus, sowie Steiners Erkenntnis des geistigen Wesens der Dinge tragen zum Teil vergleichbare Züge, wenngleich sie aber nicht identisch zu setzen sind. Während Husserl nicht zwischen unbelebten und lebendigen Betrachtungsgegenständen unterschied, war ihm Goethe diesbezüglich schon voraus und fand mit der »Anschauenden Urteilskraft« ein methodisches Werkzeug, das zum Verständnis des Organischen und seiner Metamorphosen führte. Dagegen war Husserl daran interessiert, die Prozesse des erkennenden Bewusstseins zu erforschen, was für Goethe nicht im Mittelpunkt des Interesses stand, da er die Wahrnehmung und Erfahrung der Gegenstände so nahm, wie sie wahrnehmbar waren. Steiner schloss an Goethes Methode und deren Differenzierung in Organik und Anorganik an und baute auf der Erkenntnismethode der organischen Welt auf, indem er mit einer Metamorphose dieser organischen Erkenntnismethode den Weg zur »höheren Erkenntnis« entwickelte. Durch seine erkenntnistheoretischen Betrachtungen dieses Weges wird auch erklärlich, warum Goethe mit dem Urphänomen und dem Urtypus an sich etwas geistig in der Welt Wirksames gefunden hat.

Gewissermaßen Einigkeit besteht in der Forderung der Voraussetzungs- und Vorurteilslosigkeit als Ausgangspunkt und Notwendigkeit für eine reine Wahrnehmung und Beobachtung und damit in der unumgänglichen Enthaltensamkeit und Zurückhaltung von scheinbar geklärten Begriffen und vorschnellen Erklärungen etc. Alle drei versuchen, auf diese Weise zur reinen Wahrnehmung zu gelangen und unterscheiden sich hierbei von der Empirie zum einen durch die Konsequenz in der Einhaltung dieser Grundforderung, aber auch der diesbezüglichen methodischen Absicherung. In allen drei Methoden schließt sich gleichermaßen eine sorgsame und umfassende Deskription der wahrgenommenen Phänomene an. Selbst das Aufsuchen der wesentlichen Beziehungen des gefundenen Wesens bei Husserl trägt gewisse verwandtschaftliche Züge zu Goethes Suche nach den einzelnen Faktoren, die das Phänomen in seiner Erscheinung bedingen. Bei Steiner ist hierzu aber kein Äquivalent vorhanden, allerdings auch nicht nötig.

Wie auch schon RITTELMEYER 1990 (69) angemerkt hat, kann man die Beschreibungen der „Wahrnehmung des Fremdseelischen“, was ein Kardinalproblem der akademischen Phänomenologie ist, bei Steiner als „gelegentlich im Sinne der Husserlschen Epoché“ beschrieben ansehen, was auf eine gewisse Nähe²⁰⁰ der Ansätze²⁰¹ hindeutet.

²⁰⁰ Beide waren beeindruckt von Franz Brentanos Vorlesungen zu Bewusstseinsfragen in Wien und von Husserl wissen wir, dass er direkt an die von Brentano entdeckte „Intentionalität des Bewusst-

Sehr interessant ist auch, dass alle drei Erkenntnisarten in einem gewissen Bewegungsmoment ein notwendiges Element ihrer Methode sehen: Goethe mit dem innerlichen In-Bewegung-Bringen der Vorstellungen in lückenlosen Reihen, der »Vermannigfaltigung« in eine Variationenreihe hinein, wobei sich dann das die Phänomene Verbindende, die urbildliche Idee offenbart und in der Intuition aufgefasst werden kann. Husserl ganz ähnlich in der »Ideation«, der imaginativen Variation, bei der in der Vorstellung Variationen des Vorliegenden gebildet werden, aber mit anderem Ziel, nämlich um das Invariante zu finden, das dann bei ihm in der Intuition zur Wesenserkenntnis führt; und Steiner anschließend an Goethe in dem Prozess des Ineinander-Übergehen-Lassens von Imaginationen, um das Denken beweglich zu machen.

Alle drei Methoden arbeiten mehr oder weniger zielgerichtet mit einem imaginativen Element und mit Intuitionen auf dem Weg zur Wesenserkenntnis und sind sich der Bedeutung des Evidenzerlebnisses bewusst. Nur kommt bei Steiner die Inspiration noch hinzu.

Deutlich unterscheiden sich die Methoden aber gemäß ihres Erkenntnisziels, durch z.B. Husserls Blick auf das Erscheinen des Phänomens im Bewusstsein, durch seine „Ein-Klammerung des Weltglaubens“ oder durch die „Enthaltung von jedem Seinsurteil“ und dem „Absehen von der Welt“ in seinem letzten Reduktionsschritt, der transzendentalen Reduktion. Andererseits differieren sie aber auch durch Goethes verstandesgemäße Ordnung der Phänomene, so, dass sie sich selbst aussprechen, das eine das andere erklärt (was Husserls so nicht anführt), oder durch seine ableitenden Variationen aus dem Urtypus heraus zu der Vielfalt der daraus möglichen situativ angepassten Erscheinungen.

Wirklich wesentlich erscheint aber der Unterschied, der durch die »Anschauende Urteilskraft« gegeben ist. Da sich nach Goethe auf organischem Felde das Vielfältige schon in seinem Verhältnis untereinander als das Einheitliche zeigt, muss es von innen heraus abgeleitet werden. Es kann eben als organisches Wesen nur in seinem Werden, nur in sei-

seins“ anschloss. Auch Steiner setzte sich immer wieder im Laufe seines Lebens mit Brentano auseinander (vgl. GA 28, 58ff). Er sah dessen Ansatz als den einzigen Ansatz zu einer wirklichen seelischen Psychologie, bemängelte nur, dass Brentano das Geistige neben dem Seelischen nicht erfasste (vgl. Anm. d. Hrsg. von GA 115, 332). Fernerhin bemängelte Steiner an Brentano, dass dessen Denken nicht in die Wirklichkeit „hereinbreche“ (vgl. GA 28, 58). So ist es dann nicht verwunderlich, dass beide dennoch zu unterschiedlichen Lösungen dieser Fragestellung kamen.

²⁰¹ Steiner äußert sich immerhin über die neue Philosophenschule von Husserl und bezeichnet ihn dort als „streng wissenschaftlichen Philosoph“, der anerkennt, dass „ein unmittelbares Bewußtsein auch etwas erkennen kann von einem anderen Bewußtsein“ (GA 164, 112). Er war also sehr wohl über die neuesten philosophischen Strömungen und damit auch über Husserls Arbeiten informiert. Aufgefallen war bei den Recherchen zu dieser Untersuchung aber, dass andererseits Husserl von seinem Kollegen nahezu gleichen Alters, anscheinend keine oder nur wenig Notiz nahm oder nehmen konnte. Zumindest tauchte Steiners Name in den durchgesehenen Werken von ihm ebenso wenig auf, wie der Goethes als Naturwissenschaftler mit einer phänomenorientierten Methode. Steiner hatte mehrfachen Arbeitskontakt zu dem etwas jüngeren Philosophen der Phänomenologischen Schule Max Scheler, der darauf gekommen ist, dass die unmittelbare Wahrnehmung eines anderen Ich möglich ist (vgl. GA 28, 441, GA 322, 94) und sich damit in Gegensatz zu der damals vorherrschenden Sicht, man könne das Ich des anderen nur durch den Analogieschluss erkennen begab.

ner Entwicklung verstanden werden. Es erweist sich dieser Typus gewissermaßen als idealer »Vergleichungskanon«. Diese »Anschauende Urteilskraft« spielt auch in Steiners Methode eine bedeutende Rolle und wird –metamorphosiert– ein wichtiges Werkzeug zur höheren Erkenntnis.

Husserl richtet seine Wahrnehmung auf die subjektiven Akte des Erkenntnisprozesses, auf die Frage, wie der Mensch dadurch zu dem welt(ab)bildenden Subjekt wird, Goethe dagegen sein Erkenntnisinteresse auf die außer ihm liegenden Gegenstände der Natur. Steiner richtete seine Aufmerksamkeit auf diejenigen Wahrnehmungen, die man an den Dingen der Welt, sowie an sich selbst machen kann, die aber nicht nur Teil der physischen Welt sein müssen, sondern auch übersinnlicher Natur sein können, also z.B. auch auf seelisch-geistige Wahrnehmungen (also nicht nur mit den bekannten physischen Körpersinnen erfahrbar).

Trotz der Unterschiede stellen somit alle drei Methoden vergleichbare und brauchbare, sinnvolle Methoden dar, allerdings für verschiedene Betrachtungsgegenstände und daher mit gewissen und notwendigen Abweichungen der Methode.

Geht man von einem allgemeinen Verständnis von »Phänomenologie« aus, „unmittelbar anschließend“ an den „außerphilosophischen Gebrauch der Ausdrücke »Phänomenologie« und »phänomenologisch«, wie THIEL 1995 (115) es für Goethes Wissenschafts- und Theoriebegriff in der »Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaft« tut, so bezeichnet dieser Begriff eine Lehre, „die von der »Anschauung« der Gegenstände oder Sachverhalte ausgeht beziehungsweise eine geistig-intuitive »Wesensschau« (anstelle rationaler Erkenntnis) vertritt“ (BROCKHAUS 2004) und ist nicht nur auf Husserls Phänomenologie zu beschränken.

Wie weiter oben bereits festgestellt wurde, kann man Goethes Erkenntnisart als eine phänomenologische – im umfassenden Sinne – bezeichnen.

Bemerkenswert scheint auch noch, dass aus der Sicht des Goetheanismus sich bereits erahnen lässt, dass es eine Husserlsche (des menschlichen Bewusstseins und Welt-Erlebens) und eine Steinersche Methode (des über die Natur hinausgehenden Geistigen) geben kann. Aus der Husserlschen Sicht erscheinen allerdings die anderen beiden Methoden nachrangig zu sein, da der Mensch sich und sein Bewusstsein im Mittelpunkt erlebt. Aus der anthroposophischen Sicht dagegen lässt sich aber sogar die Berechtigung der anderen beiden Methoden und die Richtigkeit aller drei Vorgehensweisen erklären. Da hier sogar die erforderlichen erkenntnistheoretischen Grundlagen phänomenologisch ergründet wurden, mit denen auch die anderen Methoden erklärlich werden, erscheint diese letztere Sicht gar wie eine übergeordnete Sicht und man könnte diese Phänomenologie sogar als eine Art »Meta-Phänomenologie« bezeichnen²⁰².

²⁰² Dies soll aber hier kein Plädoyer für eine zukünftige Bezeichnung sein. Nur der alleinigen Inanspruchnahme des Begriffs „Phänomenologie“ durch die akademische, Husserlsche Phänomenologie und der damit verbundenen begrifflichen Besetzung muss hiermit deutlich widersprochen werden.

Auf jeden Fall erscheint es aber nicht berechtigt, die Husserlsche Phänomenologie als die einzige, die einzig mögliche oder die einzig richtige Phänomenologie zu bezeichnen. Von einem vergleichbaren Standpunkt geht auch ZAJONC 1998 (2) aus, der Goethes Erkenntnisweise als eine frühe Art von Phänomenologie ansieht. Husserls Phänomenologie ist also nur eine mögliche Phänomenologie, und zudem für die folgende Untersuchung dieser Arbeit nicht die sinnvollste, denn Husserl unterscheidet methodisch nicht zwischen unbelebter, belebter, beseelter und geistbegabter Natur, wie es sich im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik für das menschliche Wesen aber als notwendig und sinnvoll erweist.

Aus dem bisher Dargestellten lässt sich demnach ableiten, dass die anthroposophische Erkenntnismethode als eine konsequente, phänomenologisch vorgehende Erkenntnisweise zur Erforschung und Erkenntnis im Geistigen angesehen werden darf. Allerdings nicht phänomenologisch im engeren Sinne der Methodendiskussion im Zusammenhang mit Dialektik und Hermeneutik.

Sie kann als Ergänzung zu den Goetheschen Methoden für die unbelebte vor allem aber die belebte Natur ein Methodenangebot darstellen, das die anerkannten Forschungs- und Denkweisen sinnvoll ergänzen, aber nicht ersetzen kann.

Damit wäre nun der Grund gelegt, die Waldorfpädagogik und ihre didaktischen Vorgaben und Anregungen beispielhaft im Fach Musik daraufhin zu untersuchen, ob sie eine in diesem Sinne phänomenologisch hergeleitete Pädagogik ist. Dazu werden dann die menschenkundlichen und die didaktischen Angaben Steiners auf Herkunft und Zusammenhang zu untersuchen sein.

4.1.4 Zur Kritik an der Anthroposophie

Schon früh setzte die Kritik an der Anthroposophie ein²⁰³. Bezweifelt wurden u.a. zumeist ihr Wissenschaftlichkeitsanspruch, ihre schwer überprüfbare hellseherische Wissensbasis und ihre christologischen Aussagen. Um die Anthroposophie oder ihre Anhänger zu diskreditieren wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts versucht, ihr Dubiosität zu unterstellen mit dem Verweis auf ihre angebliche Herkunft aus der zu Recht als unwissenschaftlich angesehenen Theosophie²⁰⁴. Gegen Ende des Jahrhunderts wurden aber auch immer wieder Vorwürfe des Rassismus, Sektierertums, Antisemitismus, oder andere angeblich vorhandene faschistoide Eigenschaften bemüht. Diese Vorwürfe, die sich z. Tl. auf einzelne zeitbedingte, missverständliche oder missverstandene oder auch auf aus

²⁰³ Vgl. z.B. DESSOIR 1930 KRACAUER 1921, 1990 und in der Sammlung 1925, LEISEGANG 1922.

²⁰⁴ HARTMANN 2006 zeigt in seinem kurzen Beitrag auf, dass in Steiners Verständnis die Anthroposophie eine Menschenerkenntnis darstellt, die nicht nur Anthropologie (auf den physischen Menschen gerichtete Forschung) oder nur Theosophie (das Geistige des Menschen erforschend) darstellt. Sondern Anthroposophie suche im Physischen das Geistige (vgl. a. GA 45 (bes. 19f) und stelle somit eine Verbindung zwischen beidem dar.

dem Zusammenhang gerissene Aussagen, der mitstenographierten, von Steiner selbst nicht kontrollierten Vorträge stützten, wurden bereits widerlegt und als nicht konstitutiv für die Anthroposophie herausgestellt. (Vgl. die Untersuchung, die dazu 1997 in den Niederlanden angestellt wurde (vgl. dazu bes. BADER, LEIST ET AL. 2002).

Diese Kritik soll hier nicht Gegenstand des Diskurses um ihre Berechtigung und Treffsicherheit werden, oder zu Rechtfertigungen oder Erklärungen führen, die nicht zum Thema gehören, zumal sie schon an anderer Stelle beantwortet wurde. Auch auf die z.Tl. grundsätzliche und einschlägig bekannte Kritik an der Waldorfpädagogik, die bislang von publizistischer und auch von erziehungswissenschaftlicher Seite kam²⁰⁵, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden; auch dies wurde an anderer Stelle geleistet²⁰⁶.

²⁰⁵ Einen recht umfassenden, guten Überblick darüber geben KOWAL-SUMMEK 1993 33-50 oder auch (VOGT 1995, 13-18). Dieser erwähnt dabei sogar auch trotz seiner anti-anthroposophischen Sicht, die sich der kritischen Theorie und Sichtweise verpflichtet fühlt, u.a. wo die bekannteren Waldorfgegner wie H. Ullrich und K. Prange widerlegt wurden oder in Repliken seiner Ansicht nach „vernichtend rezensiert“ (S. 17; vgl. GABRIEL ET AL. 1986, KIERSCH ET AL. 1986, KRANICH ET AL. 1990, 1999b, (bes. 14,16,33,50), LEBER 1986, (11)) wurden. Er kritisiert seinerseits diese beiden sogar darüber hinaus auch, obwohl er sich später noch oft auf sie bezieht und sie als Gewährsmänner nutzt. Seine Kritik bezieht sich z.B. auf deren Polemik gegen die Waldorfpädagogik, der sie sich nicht enthalten konnten. Vogt selber aber konnte anscheinend der Versuchung nicht widerstehen, von Anfang an immer wieder (auch versteckte) Polemik einzuflechten (wie z.B. (8): „Steiner, noch wenige Jahre zuvor von großer, wenn auch *obskurer* Prominenz ...“; Hvb. HK.); oder auch durch häufiges Zitieren der Polemiken der von ihm deswegen kritisierten Autoren Ullrich und Prange; oder z.B. in Fußnote 152 konnotiert er durch seine Formulierung geschickt die Person Steiner mit dem Begriff »Geisterseher«, also mit durchaus negativen Assoziationen. Steiner benutzt aber diesen Begriff selbst negativ und bezeichnet damit aber diejenigen Menschen, die zu übersinnlichen Erlebnissen auf methodisch unklarem Wege kommen (vgl. GA 10, 98f). Steiner unterscheidet deshalb genau zwischen dem »Sehen« und »Schauen«: Das (u. U. a. unwillkürliche) Geist-»Sehen« kann unvorbereitet und unverstanden auftreten, ja es kann sogar auch pathologisch sein, das »Schauen« aber beruht auf einer nachvollziehbaren, bewusst geführten Methodik). Sehr wohl spricht Steiner z.B. in GA 9, GA 10 und weiteren Büchern von „Sehern, aber immer im Sinn von „Hellseher“, nicht „Geisterseher“, was durchaus nicht dasselbe ist.

Vogt macht den „Anhängern Steiners“ (19) den Vorwurf der Voreingenommenheit bei ihren Erkenntnisbemühungen und anthroposophischen Darstellungen, aber auch Steiner selbst auf erkenntnistheoretischem Felde (34, Fußnote 110). Vogts eigene Dissertation macht allerdings den Eindruck, als wenn das Untersuchungsergebnis schon vor der Untersuchung feststand (vgl. dazu auch KRANICH 2000b). Vogt versucht, an einer Vielzahl von Elementen der Waldorfpädagogik und ihrer anthroposophischen Grundlagen angebliche Fehler – aus der Sicht der kritischen Theorie – aufzuzeigen, obwohl er behauptet „nicht mit allen erdenklichen Mitteln kritisieren zu wollen“ (1995, 26). Es ging ihm hierbei ja auch nicht um eine „vorgeblich neutrale Studie“ (25). Die Berechtigung dieses Vorgehens versuchte er mit einem demokratischen Gesellschafts- und einem pluralistischen Erkenntnis- und Wissenschaftsverständnis zu begründen (25), was letztlich nicht überzeugen kann. Seinen Anspruch, damit einen theoretischen Beitrag zum „Werk des Begreifens“ des Steinerschen Denkens (26) zu liefern, verfehlte er, sein Beitrag zum „Werk der Scheidung“ (26) dagegen ist offensichtlich. Die von ihm erwähnten „persönliche(n) Präferenzen“, die dabei seine Bewertungen lenkten (26) führt er leider nicht weiter aus. Auf seine inhaltliche Kritik zur Musikpädagogik wird dann später noch im entsprechenden Teil weiter eingegangen.

²⁰⁶ Als Auswahl der Kritik und der Gegendarstellungen – vor allem aus jüngerer Zeit (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) - sei hier erwähnt (chronologisch geordnet, nicht inhaltlich gewertet):

Literatur mit kritischer Sicht zur Anthroposophie aus verschiedenen Blickrichtungen: z.B. GRANDT ET AL. 1997; BADEWIEN 1994 und 1990; STRATMANN 1992; BARZ 1994.

und zur Waldorfpädagogik: z.B. JACOB ET AL. 2001; KOWAL-SUMMEK 1993; ULLRICH 1986, 1988 und 1999; BIERL 1999; GRANDT ET AL. 1999; WEILBRING 1998; TREIBER 1997; KAYSER ET AL. 1996; BUßMANN ET AL. 1990; RUDOLPH 1987; SCHERER, KRÄMER ET AL. 1987; PRANGE 1985.

Wissenschaftliche Diskussionsbeiträge zu beiden Themen von anthroposophischer/waldorfpädagogischer und akademischer Seite: z.B. BAUER 2006, KRAMPEN ET AL. 2000; BADER, LEIST ET AL. 2002; SCHNEIDER 1992; SCHULZE 1991; KRANICH ET AL. 1990; RAVAGLI 1990 und 1993; BOHNSACK ET AL. 1990; SCHAD 1990, (303); HANSMANN 1987; KIERSCH 1987; SCHROEDER 1987.

Es sei hier nur festgehalten, dass sie von sehr unterschiedlicher Qualität ist und gelegentlich auch nicht auf ernsthaft-wissenschaftlichem Niveau geführt wird. Ist sie es aber, so wird sie von der Waldorfpädagogik durchaus ernst genommen und diskutiert (Dazu sei insbesondere verwiesen auf BOHNSACK ET AL. 1990²⁰⁷). Aber auf die Kritik, die in den beiden musikpädagogischen Dissertationen von VOGT 1995 und MEYER 2000 geäußert wurde, wird an gegebener Stelle einzugehen sein.

Interessant ist an dieser Stelle aber ein Einwand, der sich auf die Methodik bezieht und der von Vertretern der Kritischen Theorie gerne erhoben wird. Es ist dies die methodische Anforderung von Steiner an den anthroposophisch Forschenden, sich der Kritik zu enthalten, was als „Aufgabe von Kritik“, als Aufforderung zur grundsätzlichen Kritiklosigkeit und damit als „sacrificium intellectum“ (VOGT 1995, 45) empfunden und fälschlich als „Verlangen“ (44) interpretiert wird. Eine solche Interpretation dieser methodischen Anweisung entlarvt sich aber bei wirklichem Verständnis der Methode und bei genauem Nachdenken und umfangreicherem Studium von Steiners Schriften mindestens als Missverständnis, leider jedoch meist als Unverständnis: Mit dem „Verzicht auf Kritik“ ist auf die Polarität der beiden intellektuellen Kräfte hingewiesen: der Kritik und andererseits der Fähigkeit, die in Goethes »Anschauenden Urteilskraft« wirksam wird. Entsteht erstere aus der Fähigkeit sich einem Gegebenen und dessen Wahrnehmung seelisch distanziert gegenüberzustellen, um es analysierend und sezierend zu erkennen, so benötigt die zweite das genaue Gegenteil: die Fähigkeit, die Distanz überwindend sich in das Andere zu dessen Wahrnehmung seelisch «hineinzusetzen». Diese Fähigkeit führt zu einer anderen, zusammenfassenden Wahrnehmungsform des Gegenübers, was die Urteilsgrundlage, aber nicht die Urteilsfähigkeit ändert, wohl aber auch die Urteilsart. Wer die eine oder die andere Fähigkeit im Extrem pflegt und übt, schwächt (z.B. mangels Übung) die Fertigkeiten der anderen Seite, sofern er sie überhaupt vorher beherrschte.

Steiner sagt selbst dazu: „Aber jede Kritik, jedes richtende Urteil vertreiben ebensowohl die Kräfte der Seele zur höheren Erkenntnis, wie jede hingebungsvolle Ehrfurcht sie entwickelt. Damit soll gar nichts gegen unsere Zivilisation gesagt sein. Es handelt sich hier gar nicht darum, Kritik an dieser unserer Zivilisation zu üben. Gerade der dem selbstbewußten menschlichen Urteil, dem «Prüfet alles und das Beste behaltet», verdanken wir die Größe unserer Kultur. Nimmermehr hätte der Mensch die Wissenschaft, die Industrie, den Verkehr, die Rechtsverhältnisse unserer Zeit erlangt, wenn er nicht überall Kritik geübt, überall den Maßstab seines Urteils angelegt hätte. Aber was wir dadurch an äußerer Kultur gewonnen haben, mußten wir mit einer entsprechenden Einbuße an *höherer* Erkenntnis, an spirituellem Leben bezahlen. Betont muß werden, daß es sich beim höhe-

Beiträge mehr publizistischer Art: z.B. KERKVLiet ET AL. 2006, BADER ET AL. 2005, HARDORP 2000, ALBERTS 1998 (s. dazu auch Auszug daraus: <http://www.flensburgerhefte.de/Leseproben/LESE63.htm>);

²⁰⁷ Hierin findet man auch aufschlussreiche Beiträge zum Verhältnis der akademischen Erziehungswissenschaft zur Waldorfpädagogik aus Sicht von Erziehungswissenschaftlern, die an dem Ende der achtziger Jahre beginnenden Dialog mit Vertretern der Waldorfpädagogik teilnahmen: z.B. BERG 1990, HERZ 1990, PASCHEN 1990, RITTELMAYER 1990).

ren Wissen *nicht* um Verehrung von Menschen, sondern um eine solche gegenüber *Wahrheit* und *Erkenntnis* handelt. Nur das eine muß freilich sich jeder klarmachen, daß derjenige, der ganz in der veräußerlichten Zivilisation unserer Tage darinnen steckt, es sehr schwer hat, zur Erkenntnis der höheren Welten vorzudringen“ (GA 10, 21f)²⁰⁸.

Es liegt auf der Hand, welche Seite heute dominiert in der Erkenntnisbestrebung der Menschheit, die so stark auf die materielle Welt ausgerichtet ist und welche also – schon allein zu einem gewissen Ausgleich – geübt werden müsste. Zur Erkenntnis der geistigen Welt müsste sie nach Steiner noch verstärkt geübt werden.

Somit wird erkennbar, dass Steiners Hinweise und Anweisungen zur Schulung der Erkenntnisfähigkeit geistiger Welten hier falsch verstanden wurden.

Interessant ist an dieser Stelle auch der Einwand, den der schwedische Philosoph Sven Ove HANSSON 1991 gegen die Anthroposophie Rudolf Steiners vorgebracht hat, da er die obigen erkenntnistheoretischen Erwägungen tangiert. Hansson bezweifelt, dass die Wahrheiten, die Steiner – so wie Hansson ihn verstand – vorgab, als unumstößliche Wahrheiten gefunden und vermittelt zu haben, nicht im Widerspruch zur "herkömmlichen" empirischen Wissenschaft stünden und intersubjektiv überprüfbar seien. Dies aber behauptete Steiner. Allein an diesen beiden Proklamationen ließen sich laut Hansson Steiners Aussagen falsifizieren. Erstens sei es niemandem, der auf Steiners Schulungsweg gegangen sei, bisher gelungen, sich dieselben Ergebnisse zu erarbeiten und zweitens ließe sich alleine anhand Steiners Aussagen über Quantenphysik und Relativitätstheorie leicht zeigen, dass seine spirituellen Erkenntnisse zu anderen Ergebnissen führten, als die Experimente der modernen Wissenschaft. Dieses sei hier nur erwähnt, aber nicht weiter diskutiert in seiner Berechtigung oder in wieweit hier eventuell auch Missverständnisse vorliegen, da dies zu weit führen würde²⁰⁹.

Der Einwand führt aber direkt zu einem Problem, das sich in dem hier gewählten, pädagogischen Zusammenhang eigentlich schon eine ganze Zeit lang stellt. Es ist dies das grundsätzliche Problem der Überprüfbarkeit der durch anthroposophische Forschung gefundenen und getroffenen Aussagen und im Besonderen derjenigen der anthroposophischen Anthropologie, welche ja Grundlage der Waldorfpädagogik ist. Da diese Überprüfung nicht ganz einfach ist, halten einige Kritiker Steiners Aussagen für unüberprüfbar, bzw. deswegen auch für unklar. Vorab aber stellt sich sogar auch die Frage: wie kann die

²⁰⁸ Es ist eigentlich unverständlich, dass J. Vogt diese Stelle entgangen sein sollte, er hat sich doch in seiner sonst scharfsinnigen Dissertation 1995 anscheinend recht intensiv mit Steiners Werk (die Literaturliste beinhaltet immerhin 56 Steiner-Titel) und Pädagogik auseinandergesetzt, wobei er die Grundlagen recht genau studiert und auf angebliche Fehler untersucht hat. Zudem zitierte er genau diese Schrift Steiners (vgl. VOGT 1995, 45). Hat er die Stelle nicht gelesen? Andererseits spricht Steiner vor dem o.g. Zitat auch von Verehrung und von Devotion als günstige Voraussetzung, was einen Vertreter der kritischen Theorie eigentlich aufmerksam werden lassen müsste. Vogt scheint aber auch entgangen zu sein, dass ein Geistesforscher nach Steiners Angaben zu seiner Methode von der an der Naturwissenschaft geschulten Denkweise ausgehen soll (wie bereits oben geschildert; vgl. GA 25, 8; auch GA 164,44).

²⁰⁹ Steiner selbst beanspruchte nicht, die endgültige Wahrheit zu verkünden und äußerte dementsprechend auch in einem Vortrag vor Studenten: „Geisteswissenschaft kann in manchen Einzelfragen irren“ (GA 73a, 400). Ihm ging es vor allem um die Grundwahrheiten, die er erkannt zu haben behauptete.

hier dargestellte Erkenntnismethode der meditativen Erkenntnis überhaupt verstanden und als berechtigt oder unberechtigt, richtig oder falsch beurteilt werden, wenn man hierin keine eigene Erfahrung besitzt?

Steiner selbst äußerte sich dazu folgendermaßen: „Die übersinnlichen Erkenntnisse, wenn sie erforscht sind und mitgeteilt werden, können mit dem gewöhnlichen gesunden Menschenverstand eingesehen werden, wenn sich dieser gesunde Menschenverstand nur nicht die Unbefangenheit nimmt dadurch, daß er von dem ausgeht, was man für die äußere sinnliche Welt Beweise, logische Ableitungen und dergleichen nennt. Nur wegen dieser Hindernisse wird sehr häufig gesagt, daß man die übersinnlichen Forschungsergebnisse nicht verstehen könne, wenn man nicht selber ein übersinnlicher Forscher werden kann.“ (GA 305, 76). An anderer Stelle äußert er, das zum übersinnlichen Forschen sei die von ihm geschilderte Methodik notwendig ist. „Nicht aber zur Kontrolle. Dazu genügt, wenn der Geistesforscher seine Erlebnisse mitgeteilt hat, die gewöhnliche unbefangene Logik. Diese letztere wird im Prinzip immer entscheiden können: wenn das wahr ist, was der Geistesforscher sagt, dann ist der Welt- und Lebensverlauf, so wie diese sich sinnfällig abspielen, verständlich.“ (GA 35, 129). Nun arbeitet aber die allgemeine Wissenschaft besonders mit dem Beweisen und der ableitenden Logik und ist weitestgehend auf die sinnlichen Erscheinungen gerichtet oder hat ihr Selbstverständnis an ihnen gebildet. Das Verständnis-Dilemma ist offenbar. Da nützt es auch nichts, wenn Steiner darauf verweist, dass doch jeder diesen Weg selber gehen könne und die Methode und alle dazu nötigen Verrichtungen an mehreren Stellen in seinem Werk genau schildert.

So wie man in Schule und Studium naturwissenschaftliches Denken und Arbeiten innerhalb der naturwissenschaftlichen Fächer erlernt und damit deren Methoden verstehen und als dem Gegenstand adäquat kennen lernt, ebenso die Methoden der üblichen geisteswissenschaftlichen Fächer in diesen, so kann eine Methode der übersinnlichen Erkenntnis nur innerhalb dieses Gebietes erlernt und erprobt werden. So sagt Steiner dazu: „Diese Meditation kann als eine innerliche Forschungsmethode ebenso ausgebildet werden, wie die äußerliche chemische oder astronomische Versuchsmethode ausgebildet werden kann. Sie können sich aus meinem Buche »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« und aus dem zweiten der »Geheimwissenschaft im Umriss« sogar überzeugen, daß die Methoden, sich in dieser Meditation zu bewegen, keineswegs einfach und weniger langwierig sind, als die Methoden, die man sich aneignen muß, um ein Astronom oder ein Chemiker zu werden, wenn man bis zu den letzten Konsequenzen eben kommen will. Es ist allerdings ein verhältnismäßig leichtes, die Lektüre solcher Werke zu pflegen, welche Anleitungen zu den entsprechenden Übungen geben, und dann so weit zu kommen, daß man mit Zuhilfenahme des gesunden Menschenverstandes auch wirklich sich innerlich von der Wahrheit dessen überzeugen kann, was von anthroposophischen Forschungen gesagt wird. Man braucht es nicht auf Autorität hinzunehmen. Auch wenn man es nicht selber erforschen kann, so kann man es prüfen, wenn man nur auf die Eigentümlichkeit der Forschungsmethode eingeht.“ (GA 303, 75).

Ablehnen kann das eigentlich nur derjenige, der nichts Übersinnliches kennt oder als Wesenhaftes anerkennt und das, was andere (als) übersinnlich²¹⁰ erleben, auf Materielles zurückführen und dies lückenlos und nachvollziehbar belegen kann. Dort wo er dies nicht kann, wo z.B. ein »missing link« vermutet wird, so logisch die Annahme davon auch erscheinen mag, befindet sich dieser nicht im Rahmen seiner selbst gewählten Methodik, sondern streng genommen auf dem Gebiet des Glaubens, Hoffens oder Vermutens und verlässt somit kurzfristig aber unweigerlich seinen wissenschaftlichen Boden.

Ist man der naturwissenschaftlichen Methoden nicht mächtig, oder fehlen Fachkenntnisse, so ist man darauf angewiesen, Forschungsergebnisse von Forschern dieser Richtung zuerst einfach nur hinzunehmen. Ihre Wahrheit kann sich dann nur durch ihre Wirksamkeit in der jeweiligen Lebenswelt erweisen. Dies zeigt sich einem durch eine mehr oder weniger beeindruckende Zahl von daraus resultierenden oder damit zusammenhängenden Phänomenen, die man selbst beobachten kann. Oder man kann (ggfs. nur im begrenzten Rahmen) die Begründungszusammenhänge nachvollziehen. Beides kann durch Evidenz bis zur Überzeugung ob des Wahrheitsgehaltes führen. Aber es kann hier das Urteil im gewissen Grade von der Sympathie und Antipathie zu den Ergebnissen, der Methode oder dem Forscher abhängig bleiben, in dem Sinne, dass eine Sympathie dem Autoritätsglauben und Antipathie einer vorurteilsbehafteten, unbegründeten Ablehnung Vorschub leisten kann. Letztendlich ist man in dieser Situation nicht in der Lage, die Ergebnisse und Methoden sachgemäß zu beurteilen und zu kritisieren. Auch wenn Steiner seine Methode offengelegt hat, sie wird von den wenigsten Menschen geübt oder gar beherrscht. Damit befinden sich alle anderen, die versuchen, die Ergebnisse dieser Forschung nachzuvollziehen in derselben Lage, in der sich jemand befindet, der Forschungsergebnisse der höheren Mathematik, der Molekularchemie oder der Atomphysik zur Kenntnis nimmt, ohne diese Sachgebiete zu beherrschen.

Die vorliegende Untersuchung sieht sich dennoch dem Problem gegenübergestellt, dass sie Ergebnisse untersucht, die nicht direkt nachprüfbar sind, sondern bestenfalls indirekt. Und es bleibt auch die methodenimmanente Schwierigkeit, dass von der ersten zur dritten Stufe des Steinerschen Erkenntnisweges eine Metamorphose stattfindet, die sich per definitionem dem normalen Begriff von Kausalität (zumindest teilweise) nicht so leicht eingliedert. Des Weiteren ist da das Problem des Umstülpungsprozesses, welcher in der anerkannten Wissenschaft meines Wissens (bisher) methodisch keinen Platz hat, sondern nur im Steinerschen Erkenntnisweg. Dieser Umstülpungsvorgang²¹¹ ist aber anscheinend entscheidend für das Verständnis des Zusammenhangs von Geist und Materie.

Somit kann man zwar das von ihm als Ergebnis seiner Forschung Dargestellte als logische, zumindest nachvollziehbare und konsequente Folge ansehen, muss es aber nicht,

²¹⁰ Um Missverständnissen vorzubeugen, sei hier daran erinnert, dass Steiner anknüpfend an z.B. Goethe, aber auch manche Mysterientradition davon ausging, dass es keinen Geist ohne Materie und auch keine Materie ohne Geist gebe. Für ihn war stets zwischen beiden Weltbereichen ein Zusammenhang gegeben. Aber seiner Ansicht nach gehorchen sie unterschiedlichen Gesetzen.

²¹¹ Vgl. dazu auch Fußnote 197 oder auch Kapitel 4.2.2. („Innen und außen“).

da weder die Gestaltveränderung, die in einer Metamorphose stattfindet, noch das Umstülpen für das herkömmliche Verständnis von Ursache und Wirkung zwingend erscheinen.

SACHTLEBEN 1987 (309) kommt in seiner Dissertation zum Phänomen Forschung zu dem Ergebnis, dass es reguläre Wissenschaftlichkeit ist, wenn „im anthroposophischen Arbeiten in ganz normaler wissenschaftlicher Methodik Steiners Angaben in den unserer Wahrnehmungsfähigkeit zugänglichen Gegenständen gesucht und dort bestätigt werden.“ Und auch KRANICH 1990a (209) kommt anschließend an das Wissenschaftsverständnis, das KUHN 1976 in seinem bekannten Buch expliziert, zu dem Ergebnis, in der anthroposophischen Erkenntnismethode eine wissenschaftliche Methode zu sehen²¹².

Dem logisch verfahrenen Verstand, der allerdings vorurteilsfrei an die Dinge herangehen muss, kann man aber durch die sinnvolle, nachvollziehende Darstellung von verschiedensten Phänomenen und deren logischer Verknüpfung für viele der übersinnlich gefundenen Wahrheiten und Behauptungen ein Verständnis bringen oder auch Evidenz auslösen (vgl. GA 10, 7f). Nur daran kann der alltägliche logische Verstand überprüfen, inwieweit diese Methode tragfähige und realitätskonforme Ergebnisse zu erzielen fähig ist.

Dieses soll dann – auf die Pädagogik beschränkt - anhand der Grundlagen der Waldorfpädagogik und der waldorfpädagogischen Musikdidaktik untersucht werden, nachdem nun die methodische Seite als geklärt gelten darf.

²¹² Zur Frage der „Wissenschaftlichkeit anthroposophischer Aussagen“ siehe auch LEBER 1993a (63ff).

4.2 Anthroposophische Menschenkunde als Grundlage der Waldorfdidaktik

Die Darstellung der anthroposophischen Menschenkunde ist eine weitere Voraussetzung zur Analyse der Didaktik in der Waldorfpädagogik, weshalb in den folgenden Abschnitten dieses soweit nötig versucht wird. Neben der oben schon besprochenen Schwierigkeit, die sich bezüglich der Beurteilungsmöglichkeit der anthroposophischen phänomenologischen Erkenntnis-Methode zeigt, muss hier auf eine andere Schwierigkeit für die folgende Untersuchung hingewiesen werden: Man kann zwar die goetheanistische Phänomenologie durch das Nachvollziehen am Beispiel, also durch ein Mitvollziehen erlebbar und damit die Methode auch überprüfbar machen. Mit der anthroposophischen Erkenntnismethode und der daraus erwachsenen Anthropologie geht dies aber nicht mehr. Denn die meditative Versenkung ist eine äußerst intime, individuelle Tätigkeit²¹³, die nicht durch Schilderung nacherlebbar werden kann. Die imaginierende, inspirierte und intuitive Erkenntnis ist auch nicht in einer Gruppe gemeinsam und/oder mitvollziehend erreichbar, sondern ist eine individuell zu erzielende. Daher können auch im Folgenden die Grundlagen der anthroposophischen Menschenkunde hier nicht in dieser Art erschlossen werden²¹⁴, sondern wiederum nur als Ergebnisse vorgestellt und mit Hinweisen auf einige für jedermann einsehbare Tatsachen in der alltäglichen, sinnlichen Welt oder mit dem Verstand auf die Stimmigkeit der logischen Verknüpfungen systematisch überprüft werden.

Es kann in dieser Arbeit andererseits aber auch nicht versucht werden, die anthroposophische Menschenkunde vollständig darzustellen²¹⁵, da dies zu umfangreich würde. Nur das soll zur Darstellung gelangen, was zum Verständnis der inneren Zusammenhänge und der Struktur (die „-logie“, der „Logos“) des anthropologischen Ansatzes nötig ist und was nachher zu Verständnis und Analyse der (Musik-)Didaktik gebraucht wird. Aber auch der Zusammenhang mit der Methode, mit der dies gefunden wurde, soll dadurch erkennbar werden.

²¹³ Das Meditieren kann man zu den freiesten Taten rechnen, die man als Mensch vollbringen kann, da man das Meditieren, anders als andere Verrichtungen, nur völlig zweckfrei in Bezug auf die physische Welt betreiben kann.

²¹⁴ Es ergibt sich daraus auch, dass man, wenn man sich diese Grundlagen auf diesem Wege nicht selbst erarbeitet hat, vorerst in der Lage ist, darauf vertrauen zu müssen, dass Rudolf Steiner nur dasjenige postuliert und zur Grundlage seiner pädagogischen Anregungen gemacht hat, was ihm Erfahrung (GA 9, 12) und wirkliche Erkenntnis war und als „Ergebnis erfahrungswissenschaftlicher Forschung“ (SCHNEIDER 1982, 149) gewonnen hat. Dies stellt damit eine gewisse Zumutung für ein modernes, kritisches Bewusstsein dar. Seine Aussagen können somit vorerst nur als Hypothesen genommen werden.

²¹⁵ Rudolf Steiner hat allein fast zweihundert pädagogische Vorträge gehalten, hinzu kommen noch viele weitere, in denen er auf das Menschenwesen unter anderen Aspekten zu sprechen kommt. Auch die Sekundärliteratur zur anthroposophischen Menschenkunde und der dadurch inspirierten Pädagogik ist inzwischen zum Teil sehr umfangreich: aus der Vielzahl der Bücher sei z.B. erwähnt: 670 Seiten bei LEBER 1993a, über 1700 Seiten (zus.) bei LEBER 2002a, 2002b, 2002c; aber auch KRANICH 2003 und 1999b, aber auch v.a. mehr.

4.2.1 Zur anthroposophischen Anthropologie²¹⁶

„Anthropologie und Pädagogik sind unausweichlich miteinander verflochten. Jede pädagogische Konzeption, alles erzieherische Handeln enthält – ausgesprochen oder unausgesprochen – bestimmte Auffassungen über den Menschen“ (KRANICH 1999b, 9)²¹⁷. Es soll hier versucht werden, die anthroposophische Menschenkunde in einer Weise aufzuzeigen, die der Voraussetzungslosigkeit dieses Ansatzes, der wie der Goethesche Ansatz von der menschlichen Erfahrung ausgeht, gerecht werden soll. Andererseits soll dadurch aber auch dessen innere Logik systematisch erschlossen werden, weil dadurch der konsequente Zusammenhang zwischen der phänomenologischen und der goethenistischen Methode mit der anthroposophischen deutlich werden kann. Dazu benötigt es hier eine mehr oder weniger umfangreiche Schilderung der anthroposophischen Anthropologie.

Die nachfolgende Zusammenstellung ist, wo nicht anders erwähnt, eine Zusammenfassung aus verschiedenen Darstellungen Steiners zum Wesen des Menschen (GA 9), wie auch auf die Pädagogik bezogen, zur Entwicklung des Menschen (GA 34 (310-344), GA 293, GA 294), aber Einzelnes auch aus anderen Vortragsnachschriften. Des Weiteren wurden dazu verwendet, wenn nicht anders ausgewiesen, Erläuterungen zur Menschenkunde von KRANICH 1990b, KRANICH 1999b, KRANICH 2003, LEBER 1985, LEBER 2002a, LEBER 2002b, LEBER 2002c. Die Quellen werden hier nicht für jede einzelne Aussage gesondert angegeben, wenn es sich nicht um besondere Aussagen einer bestimmten Person handelt. In dem Teil, in dem die Entwicklung des Menschen aus anthroposophischer Sicht geschildert wird, sind auch einige, dazu passende empirische Wissensbestände mit eingeflochten, die von Waldorfpädagogen gemacht und geschildert werden. Es sind dies im Wesentlichen beispielhafte Entwicklungsphänomene, die das Bild abrunden können. Sie können aber hier nicht im Einzelnen nachgewiesen, leider auch nicht diskutiert oder in Bezug zu anderen Interpretationen derselben oder ähnlicher Phänomene gesetzt werden. Eine Voraussetzung zur Erschließung dieser Wissensbestände sind natürlich auch meine eigenen Erfahrungen mit diesem Instrumentarium. Auch diese Er-

²¹⁶ Das in der Folge Geschilderte wird von Steiner nicht als Starres und Vorgefertigtes verstanden: „Das ist für den, der erziehen und unterrichten will auf anthroposophischem Boden, durchaus kein Ausgangspunkt. Er geht nicht vom Idol aus. Denn ein abstraktes Menschenbild, zu dem man irgendein Kind hinleiten will, ist ein Idol, ist etwas Ausgedachtes, ist keine Wirklichkeit.“ (GA 310, 13). LOEBELL 2004 (41) erläutert weiter: „Es geht keineswegs darum, ein »anthroposophisches Menschenbild« zu schaffen und aus diesem die Unterrichtsinhalte und –methoden herzuleiten. Sondern: Die Menschenkunde ermöglicht dem Lehrer, die besonderen, ihm anvertrauten Schülerinnen und Schüler durch liebevolles Interesse kennen zu lernen.“(Hvb. Im Original)

²¹⁷ Für die anthroposophische Pädagogik gilt diese Aussage Kranichs seit Gründung der ersten Waldorfschule 1919. Für die allgemeine Pädagogik stellt WULF 2004 (33) fest, dass die Anthropologie erst im „seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem wichtigen Bereich pädagogischen Wissens wird“. Allerdings sei angemerkt, dass die Anthroposophische Anthropologie einen Entwurf darstellt, der den ganzen Menschen im Zusammenhang zu sehen versucht. Im Gegensatz dazu haben sich in dem genannten Zeitraum in der akademischen Pädagogik sich die anthropologischen Bemühungen in vier Strömungen gespalten haben: eine phänomenologische, eine integrative, eine philosophische und eine historisch-reflexive pädagogische Anthropologie (vgl. WULF 2004, 37).

fahrungen können aus Platzgründen nicht mit z.B. anderen Interpretationen ähnlicher Erfahrungen oder anderen Ansichten zusammen diskutiert werden. Zuletzt sei auch darauf hingewiesen, dass gelegentliche Hinweise auf nichtanthroposophische Forscher nicht als Beleg, sondern nur als ‚vergleichende Verständnishilfe‘ gedacht sind. Die jeweils eigentlich notwendige Diskussion der hier dargestellten anthroposophischen Sichtweise im Rahmen des jeweiligen aktuellen Standes der Forschung würde den Rahmen sprengen. Es soll in der hiesigen Darstellung möglichst von bekannten und/oder zentralen Phänomenen ausgegangen werden, die hier als Wahrnehmung im Sinne des oben Geschilderten gelten dürfen²¹⁸, so wie auch Steiner z.B. in seinem ersten Aufsatz zur Pädagogik („Die Erziehung des Kindes - vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“) ganz von der Beschreibung der Kindernatur ausgeht (GA 34, 311).

Steiner schickte seiner Schilderung des Menschenwesen (GA 9) voraus, dass er in dieser Schrift nichts schildere, „wovon er nicht Zeugnis ablegen kann durch Erfahrung, durch eine solche Art von Erfahrung, die man in diesen Gebieten machen kann. Nur in diesem Sinne Selbsterlebtes soll dargestellt werden“ (GA 9, 12; in der Vorrede zur dritten Auflage 1910). Zu dieser Aussage sah er sich wohl genötigt, da er in diesem Buch von der Betrachtung des Menschenwesens schrittweise weiterführt bis zur „übersinnlichen Welterkenntnis und Menschenbestimmung“ wie der Untertitel ankündigt. Auch die weiteren Ausdifferenzierungen dieser Anschauung des Menschenwesens, die er an anderen Stellen schildert, beruhen „für ihn selber – wie er betont – auf konkreten Anschauungen, nicht auf vagen Vermutungen. Die Anregungen gehen dahin, daß sich jeder derartige Anschauungen individuell und durch eigene Anstrengung, nicht durch das innerliche Nachäffen tradiierter Weltansichten erwirbt“ (RITTELMAYER 1990, 64f).

In dem Buch „Theosophie“ (GA 9) stellt Steiner eine mehrfach differenzierende Sicht der menschlichen Wesenheit dar. Mit dieser Schrift wollte er allerdings nicht die „„allerletzte[n]« Wahrheiten“ geben, sondern es „sollten eben aus dem Gesamtgebiete der Geisteswissenschaft [meint: anthroposophische Geistesforschung; HK] zunächst die *Grundwahrheiten* gegeben werden“ (GA 9, 13). Dort schildert er ein vorerst trichotomisches Wesen des Menschen (vgl. GA 9, 20ff), das zeigt, dass sich der Mensch in dreifacher Weise erlebend in die Welt stellt und mit ihr verbindet. Es wird von ihm dann noch weiter differenziert. Hier soll es nur stark verkürzt nachgezeichnet werden.

Steiner geht von einer einfachen Erfahrung aus: Von den Erlebnissen, die man in und an einer blühenden Blumenwiese haben kann: Man nimmt die Farben und Formen der Blumen durch die Augen wahr, freut sich an ihnen. Im nächsten Jahr sind dort andere Blumen. „Andere Blumen sind da. Neue Freude erwächst mir aus ihnen. Meine Freude vom Vorjahre wird als Erinnerung auftauchen. Sie ist in mir; der Gegenstand, der sie ange-

²¹⁸ Für eine methodisch einwandfreie und präzise phänomenologische Ausführung ist hier leider nicht genügend Raum. Es muss sich hier auf einige wichtigste Tatsachen als Belege für das Vorgebrachte beschränkt werden. Eine ganz konsequente Ausarbeitung müsste sehr umfangreich sein und jedes kleine Detail mit einbeziehen, was hier den Rahmen sprengen würde. Zum Teil kann aber auch auf Literatur verwiesen werden, in der dies ausführlicher für einzelne Teilbereiche geleistet wurde, so dass Ergebnisse von dort hier übernommen werden konnten.

facht hat, ist vergangen. Aber die Blumen, die ich jetzt sehe, sind von derselben Art wie die vorjährigen; sie sind nach denselben Gesetzen gewachsen wie jene. Habe ich mich über diese Art, über diese Gesetze aufgeklärt, so finde ich sie in den diesjährigen Blumen so wieder, wie ich sie in den vorjährigen erkannt habe“ (25f). Diese Gesetze bleiben bestehen, solange solche Blumen wachsen. So verbindet sich der Mensch auf dreifache Weise mit der Welt: physisch, seelisch und geistig. Aus diesen drei Arten liest er ab, dass das menschliche Wesen aus Leib, Seele und Geist besteht. Durch den Leib offenbart sich dem Menschen die Welt, durch die Seele verbindet sich der Mensch denkend, fühlend und wollend²¹⁹ mit der Welt und mit Geist „ist das gemeint, was in ihm offenbar wird, wenn er, nach Goethes Ausdruck, die Dinge als «gleichsam göttliches Wesen» ansieht. – In diesem Sinne besteht der Mensch aus Leib, Seele und Geist“ (27) und ist damit auch „Bürger *dreier Welten*“ (28). „Durch seinen *Leib* gehört er der Welt an, die er auch mit seinem Leibe wahrnimmt; durch seine *Seele* baut er sich seine eigene Welt auf; durch seinen *Geist* offenbart sich ihm eine Welt, die über die beiden anderen erhaben ist“ (28). Er kommt damit zu einem anderen als dem kartesischen Welt- und Menschenbild in dem es nur die *res cogitans* und die *res extensa*, nur die Materie und den Geist gibt.

Indem der Mensch seelisch erlebend in der Welt sich befindet, nimmt er diese mit hinneigender oder abweisender Geste, mit sympathischer oder antipathischer Empfindung²²⁰ in sich auf (vgl. GA 9 99ff; GA 293, 34). Auf die Eindrücke, die er von außen empfängt, antwortet er mit Impulsen zur erkennenden und/oder handelnden²²¹ Reaktion. Diese seelischen Prozesse des emotionalen Empfinden und Fühlens, des wachbewussten Wahrnehmens und Vorstellens, sowie des tatkräftigen Wollens haben in dieser Betrachtungsart eine physische Grundlage im menschlichen Körper. Zum Beispiel die anthroposophischen Ärzte KOLISKO 1989 (35-54) oder noch umfassender VOGEL 1992, ROHEN 2000 zeigen anhand einer Vielzahl anatomischer, physiologischer und embryologischer Tatsachen phänomenologisch auf, dass und wie man diese drei Organsysteme im menschlichen Körper, die Träger dieser drei Prozessgruppen sind, in berechtigter Weise so zusammenfassen kann. Alle drei Systeme durchziehen allerdings dabei den gesamten phy-

²¹⁹ Es sei hier angemerkt, dass - etwas vom allgemeinen Sprachgebrauch abweichend - anthroposophisch gesehen als Wille dasjenige bezeichnet wird, was über z.B. den bloßen Wunsch hinausgehend auch tatsächlich ausgeführt wird. Gelangt etwas noch nicht zur Ausführung, befindet es sich noch im Stadium der Vorstellung, oder des seelisch tangierten Wünschens. Erst im Moment der Ausführung sei dann der Wille tätig. Dieser muss sich im Durchhalten der Aktion fortwährend erneuern (vgl. a. KRANICH 1999b, 27ff u. 46f).

²²⁰ Dies würde im täglichen Leben meist nicht bemerkt. Eine nüchterne, emotionslose Reaktion der Welt gegenüber ist zwar vielleicht nicht ohne grundsätzliche Sympathie zur Welt, zeuge aber von einer »antipathischen« (meint anthroposophisch: sich den Dingen gegenüberstellenden) Haltung, die es auch ermögliche, zum einen Zuneigungsgefühle oder Abwehrreaktionen nicht zu zeigen bzw. sonst irgendwie wirksam werden zu lassen. Zum anderen ermögliche sie es dem Menschen, sich die Dinge von ihnen unabhängig zur Kenntnis und zur Erkenntnis zu bringen. Die Begriffe Sympathie und Antipathie werden also in der anthroposophischen Terminologie umfassender als im allgemeinen Sprachgebrauch verstanden (vgl. GA 9, 99ff).

²²¹ Auch das eventuelle Nicht-Erkennen-Wollen, oder das Erdulden und Erleiden von Eindrücken wäre bei genauer Betrachtung hier hinzuzuzählen, da es hier eines Entschlusses, einer Abwehr oder einer absichtlichen Unterlassung bedarf.

sischen Leib mit ihren Prozessen und sind jeweils in einer bestimmten Region des Körpers konzentriert zu finden. Dem erkennenden Denken diene dementsprechend im Besonderen das Nerven- und Sinnessystem, das seine größte Konzentration im Gehirn hat und sich sozusagen in zwei Abstufungen über das gebündelte Rückenmark zu den peripheren Organen hin sich ausbreitet. Dem tatkräftigen Handeln des Menschen dienen in erster Linie seine Extremitäten, die zu diesem Zwecke durch den Stoffwechsel mit Energie versorgt werden müssen. Aber auch die lebenserhaltenden Organe des Rumpfes, besonders die der Verdauung, sind noch vielschichtig an dem Stoffwechsel beteiligt. Selbst im Gehirn wird noch Aktivität entfaltet und die Blutzufuhr gesteigert, wenn der Mensch Sinnesreize empfängt oder bewusst und von äußeren Reizen unabhängig etwas denkt oder vorstellt. Demnach wäre hier für Willenstätigkeit auch eine zweifache Abstufung bis zum Kopfpol zu konstatieren. Die hauptsächlichen Umsetzungsorgane des Willens sind diesen Schilderungen nach aber im Wesentlichen in den relativ frei beweglichen Extremitäten zu sehen. Die leibliche Grundlage des Fühlens sei in dem zu sehen, was passiert, wenn der Mensch in seiner Empfindungswelt angeregt wird. Es werden sich dann der Atem des Menschen und seine Blutzirkulation bei emotionalen Veränderungen mehr oder weniger intensiv modifizieren²²².

Die Organsysteme der Nerven-Sinnesprozesse (als „oberer Pol“, mit Konzentration im Kopf) sowie der Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation (als „unterer Pol“, mit größter Aktivitätsentfaltung in den Gliedmaßen) begegnen und durchmischen sich gewissermaßen im Rumpf (als dem mittleren Organsystem). Die beiden Prozesse, der des Blutkreislaufes/Stoffwechsels und der Luftzirkulation/Verbrennung (die sich ihrerseits durchmischen), tragen als wesentlichen Charakterzug eine zeitlich fortlaufende Gleichmäßigkeit der Prozesse, die in sich gegliedert ist (was daher als rhythmisch bezeichnen wird) und in ständiger Bewegung mit steigender und nachlassender Dynamik verläuft. Daher bezeichnet Steiner dieses mittlere Organsystem des Menschen auch als Rhythmisches System.

Überall im Körper sind diese beiden polaren Vorgänge, der Nerven-Sinnes-Prozess sowie der Stoffwechsel-Gliedmaßen-Prozess wirksam, nur in jeweils unterschiedlichen Stärke und Gewichtung. Im menschlichen Haupt und seinen Sinnen herrschen z.B. Nerven-Sinnes-Prozesse vor, in den Gliedmaßen die Stoffwechsel-(Verbrennungs-)vorgänge, etc. Sie werden vermittelt durch die Vorgänge, die man dem rhythmischen System zurechnen kann. Wenn man dies so betrachtet, legt es den Schluss nahe, dass die Seele als dasjenige, was Denken, Fühlen und Wollen des Individuums umfasst, im

²²² Mit diesen Aussagen ist allerdings nichts über den ursächlichen Zusammenhang von seelischem Empfinden und physischer Grundlage ausgesagt. Es wird hier keine Aussage darüber getroffen, ob die körperlichen Reaktionen das Gefühl, bzw. das Denken auslösen, oder ob der Mensch durch sein Fühlen oder Denken die körperlichen Reaktionen hervorruft. Auch auf dem noch viel interessanteren Felde des Handelns ist hiermit keine Aussage getroffen! Es sei nur darauf hingewiesen, dass sich hier unmittelbar die nach wie vor spannende und kontrovers diskutierte Frage nach der Freiheit oder Unfreiheit des menschlichen Willens anschließt. Sie kann wohl auf diesem Wege auch nicht beantwortet werden. Die Antwort ist aber auch für das zusammenfassende Betrachten der Organsysteme nicht erheblich.

ganzen Menschen, im gesamten Leib, verankert sein muss²²³ (s.a. KOLISKO 1989, 41) und nicht an einer bestimmten Stelle. Sie ist dann aber nicht an jeder Stelle des Körpers in gleicher Art wirksam. Eine Beziehung zwischen Leib und Seele können Beobachtungen aus dem psychosomatischen Bereich bestätigen. Jedoch soll die Seele dabei nicht in einer zu engen Abhängigkeit vom physischen Leib gedacht werden (sozusagen als nur von diesem ausgelöst), noch zu lose mit ihm verbunden (also „parallel“, wie z.B. in einem psycho-physischen Parallelismus).

R. Steiner schildert in der „Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (GA 293, 91ff) verschiedene Bewusstseinszustände des Menschen bezogen auf die drei Seelentätigkeiten Denken, Fühlen und Wollen: Die Vorgänge des Stoffwechsels verlaufen im Körper im Normalfall mehr oder weniger unbewusst. Höchstens bei einer Störung drängen sie sich dem Bewusstsein auf. Hier erlebe der Mensch normalerweise auch (fast) keinen Unterschied zwischen dem Tagesbewusstsein und dem Zustand im Nachtschlaf. Auch in den Handlungen zeige sich einer genauen Beobachtung ähnliches: Was hinführt zur Tat erlebe man noch bewusst; den Effekt des Willens, die Bewegung und auch das, was bewirkt wurde, könne man wach erleben; aber wie eine Tat im Einzelnen ausgeführt wird, welche Muskulatur mit welcher Intensität beteiligt ist etc., entziehe sich in der Regel dem bewussten Zugriff (außer im Störfall: Muskelkater, Schmerz o.ä.). Daher wird von Steiner das Bewusstsein des Menschen gegenüber den Vorgängen im Stoffwechsel-Gliedmaßensystem auch als ein traumlos-schlafendes Bewusstsein angesehen.

Ganz anders sei der Mensch, wenn er Gedanken fasse, vor allem wenn er sich absichtsvoll z.B. im reinen Denken übe, hellwach und bewusst in dieser Tätigkeit innerlich anwesend. Wenn man absichtsvoll eine wahrnehmende, vorstellende oder denkende Tätigkeit vollbringt, bediene er sich in der Hauptsache des Nerven-Sinnes-Systems und befinde sich da in einem Bewusstseinszustand, den Steiner als hellwachtes Tagesbewusstsein bezeichnet.

Klarheit über die eigenen Empfindungen zu bekommen, oder auch darüber, wie diese die eigenen Handlungen bestimmen oder beeinflussen, sei nur selten zu erlangen, in manchen Situationen (z.B. bei Affekthandlungen) sogar nicht möglich. Der größte Teil des seelischen Lebens spiele sich aber zwischen den zuvor genannten Polen ab und könne mit dem Bewusstseinszustand verglichen werden, in dem der Mensch sich während des Traumes²²⁴ befindet (GA 293, 95).

²²³ Sie wird daher nicht als ein Erleben angesehen, was nur durch die Nerven-Sinnesprozesse hervorgerufen wird. Dies wäre im Grunde nur eine modernere Vorstellung der alten, obsoleten Lehre, die den „Sitz“ der Seele irgendwo im Körper lokalisiert sich vorgestellt.

²²⁴ Dieser hat wiederum zwei verschiedene, den unterschiedlichen Polen sich annähernde Erscheinungsbilder: den nicht so ausgeprägt träumenden, dem erinnernden Bewusstsein leichter zugänglichen Tagtraum einerseits und andererseits den, dem Bewusstsein schwerer zugänglichen, meist wesentlich intensiveren Traum in den REM-Phasen des Nachtschlafes.

Eine erste weitere Differenzierung eines solchermaßen trichotomischen Menschenwesens ergibt sich, durch folgende Betrachtung Steiners (vgl. GA 9, 27-33): Der menschliche Leib ist aus den Stoffen aufgebaut, aus denen auch die sonstige physische Natur aufgebaut ist. Dadurch ist er all den mineralischen, den pflanzlichen und den tierischen Formen des Daseins verwandt. Dieses nennt er den *physischen Leib* des Menschen.

Dass dieser Leib ein belebter Organismus ist, spezifiziert seine verwandtschaftliche Beziehung auf eine zur Pflanzen- und zur Tierwelt. Wie bei diesen Wesen der Natur, könne der physische Körper des Menschen nur dadurch leben, dass unentwegt lebenserhaltende, -aufbauende und gestaltende Kräfte am Werk seien. „Solange der Mensch lebt, werden die Organe seines Leibes fortwährend neu gebildet. (...) Jedem Organ liegt eine Organisation lebendig gestaltender Kräfte zugrunde“ (KRANICH 2003, 14f). Der Mensch unterliegt dadurch nicht mehr nur den physikalisch-chemischen Gesetzen der physischen Welt, sondern darüber hinaus auch den Gesetzen und Wirkungsweisen des Organischen²²⁵. In diesen leben sich auch die Kräfte der Vererbung aus. Diese Kräfte wirken gestaltend auf die jeweils spezifische Gestalt des gebildeten Organs oder des Organismus. Wenn »Leib« etwas bezeichnet und umfasst, das einer Sache Gestalt gibt, dann ist es berechtigt, diese Prozesse des Lebens, diese lebenserhaltenden und formbildenden, also letztlich die Art bestimmenden Kräfte, die den physischen Leib durchdringen, auch als einen „Leib“ des Menschen zu bezeichnen. (Dieser Umgang mit dem Begriff »Leib« findet sich auch in der akademischen Phänomenologie z.B. bei MERLEAU-PONTY 1966; vgl. RITTELMEYER 1990, 72.) Steiner bezeichnet dieses Glied der menschlichen Wesenheit als *Lebensleib* (GA 9, 37) *auch Bildekräfteleib*²²⁶, er benutzte auch oft den für manche Menschen missverständlichen²²⁷ Begriff *Ätherleib*, der aus älteren Überlieferungen von Agrippa stammt; wobei mit Äther auf das Unstoffliche verwiesen werden sollte und der aber nichts mit dem hypothetischen Äther des 19. Jhdts. gemein hatte.

Es wird in der anthroposophischen Menschenkunde auch von einem (seelischen) Innenraum ausgegangen, als einer Art „Raum“ in dem die seelischen Aktionen und Reaktionen sich vollziehen können. Das Seelische wäre demnach mit der Außenwelt durch die Ver-

²²⁵ Es sei hier festgehalten, dass die moderne Biologie sich von reduktionistischen und präformativistischen Erklärungsversuchen des Lebens mittlerweile gleichermaßen absetzt und die Authentizität der verschiedenen Wesensarten des Lebens (vegetativ, sensitiv, rational (also: bewusst und selbstbewusst) wieder anerkennt (BROCKHAUS 2004; Artikel: ‚Leben‘). Sie schließt sich dabei der dem Obigen sehr ähnlichen schichtenontologischen Sichtweise N. HARTMANNS (1964) an. Allerdings weicht die moderne Biologie (seit K. Lorenz) auf der Suche nach der Entstehung des (phylogenie- wie ontogenetischen) Lebens von der Hartmannschen Feststellung ab, dass kein Übergang zwischen den Schichten möglich sei. Auf die beiden gängigen Theorien der Evolution, die Emergenztheorie (E. Mayr) oder Fulgurationstheorie (K. Lorenz) sei hier nicht weiter eingegangen, da die Theorien zur Entstehung des Lebens hier nicht von Interesse sind. Bei der Frage der Ich-Begabung eines Wesens dagegen spielt diese Abweichung allerdings eine große Rolle für das Menschenverständnis: Ist der Mensch durch Zufall, durch Evolutionsdruck, mit dem Ich begabt worden, oder muss die Menschwerdung und diese Seite des Menschseins anders betrachtet werden? Es gibt bisher keine Beweise für den Übergang von einer niederen Ontologischen Schicht zu einer höheren, ebensowenig wie für das - für wahrscheinlich gehaltene - „missing link“ zwischen den Primaten und dem Menschen.

²²⁶ Weitere Phänomene hierzu s.a. z.B. KRANICH 1999b, 42ff; LEBER 1984, 30f; weiteres in 1993a, 67f.

²²⁷ Vgl. dazu auch (GA 9, 37).

bindung mit dem belebten physischen Leib in Kontakt. Ihre inneren Regungen gelangen in umgekehrter Richtung wieder an das Tageslicht der Welt z.B. durch Mimik und Gestik, aber auch durch andere bewusste oder unbewusste ausgeführte Handlungen. Solche Manifestationen eines Innenraumes findet man sonst nur noch in der animalischen Welt. Durch die Annahme der Existenz dieses seelischen Innen-Erleben ist der Mensch demnach den Tieren verwandt²²⁸. In diesem Innenraum werden Sinnesreize aus der Außenwelt empfangen. Auf einen solchen Reiz hin antwortet sogleich im Innern eine Tätigkeit. Diese führt meist zu einer Handlung, kann aber beim Menschen auch von einer ‚höheren Instanz‘ unterbunden oder verändert werden (wie z.B. beim Unterdrücken eines leichten Schmerzes oder eines Juckreizes oder ein Hautkitzeln, oder beim absichtlichen Bändigen des Appetits oder des Hungergefühls beim Anblick einer appetitanregenden Speise o.ä.). Dieser genannte Tätigkeitsquell im Menschen wird von Steiner als Empfindungsseele bezeichnet (GA 9, 40). An diese Empfindungen schließen sich unmittelbar die Gefühle von Lust und Unlust, Schmerz und Freude, aber auch die Triebe, Begierden und Leidenschaften an. Diese Gefühle können aber auch von Vorstellungen angeregt werden oder auf andere Art mit dem Denken in eine Wechselwirkung treten. Das ist z.B. bei den beiden oberen Beispielen der Fall. Auch dann, wenn der Mensch Trieben, Begierden oder Leidenschaften nicht unmittelbar folgt, ist das Denken beteiligt. Entweder verbieten z.B. Verhaltensnormen dies, oder das Wissen der schmerzhaften Folgen, oder die Erwartung einer Strafe oder einer „Gewinnoptimierung“ bremst den Handlungsimpuls. Die verschiedenen Eigenschaften der Seelischen werden von Steiner in einer Gestalt zusammengefasst als *Empfindungsleib* (oder auch mit einem älteren Begriff *Astralleib*²²⁹, wie er ihn meistens nannte²³⁰) bezeichnet. Dieser Leib sei nicht-stofflicher Natur, unabhängig davon, dass er mit körperlichen Reaktionen korrespondiert. Dieser Empfindungsleib stehe auf der einen Seite in enger Wechselwirkung mit dem Lebensleib und dem Willensbereich (dies nennt Steiner *Empfindungsseele*²³¹) sowie auf der anderen Seite, mehr mit dem Denken, wodurch Bewusstsein ermöglicht werde und auch Selbstbewusstsein ent-

²²⁸ Verwandtschaften mit einzelnen Tieren, die auf der Ebene des physischen Leibes und des Lebensleibes liegen, sind hier jetzt nicht von Interesse, sollen damit aber auch nicht negiert sein. Diese evolutionär bedingten Verwandtschaften sind in der Arzneimittelforschung von großem Nutzen. Diese hier beschriebene Verwandtschaft hat der Mensch aber nur mit dem Tierreich.

²²⁹ Weitere Phänomene hierzu siehe z.B. auch: LEBER 1984, 31ff; 1993a, 81ff; auch KRANICH 1999b, 64ff.

²³⁰ Ich werde hier im Weiteren bei den deutschen Übersetzungen der Begriffe bleiben, damit dem Verständnis der Darstellung keine unnötigen terminologischen Barrieren in den Weg gelegt werden. Die Sprache Steiners, hat schon öfters Anstoß erregt und ist nicht jedermann gleichermaßen zugänglich. Er verwendet z.Tl. ungewöhnliche oder auch missverständliche Begriffe oder gelegentlich auch Neuschöpfungen, um seine Gedanken zu vermitteln.

²³¹ Die Darstellung der menschlichen Wesensglieder aus anthroposophischer Sicht ist hiermit nicht vollständig, da die bisherige Darstellung im Hinblick auf die Beurteilung des Didaktischen bereits reicht. Im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit wird auf die genauere Ausdifferenzierung des Empfindungsleibes in Empfindungsseele, Verstandes-/Gemütsseele und Bewusstseinsseele verzichtet, sowie auf die Schilderung der drei noch höheren Wesensglieder, in denen dasjenige zusammengefasst ist, was als Umwandlergebnis erlebbar ist, wenn das Ich die unteren Wesensglieder ergriffen hat. Diese oberen Wesensglieder gehören sozusagen zur geistigen Seite des Menschen. (Anm.: Untere oder obere Wesensglieder, diese Begriffe werden in der Anthroposophie nicht wertend gebraucht, sondern lediglich beschreibend.) Weiteres dazu findet man in z.B. in GA 9.

stehe. Hierin lebe das, was der Menschen als sein Ich²³² erlebt. Geht man nur von dem eigenen Erleben des In-der-Welt-Seins aus, so besteht vorerst kein Zweifel an der Existenz des eigenen Ichs. Es wird gewöhnlich aufgefasst als Kern der Persönlichkeit, als die bewusste Instanz. Es erscheint als der sich selbst bewusste Ursprung und Träger aller psychischen Akte des Individuums, in denen dieses sich als kontinuierlich und von der Umwelt unterschieden erfährt. Dieses Ich nimmt mithilfe des Denkens z.B. die Gesetze der Außenwelt wahr und es nimmt damit etwas von dem Geisthaften der Welt in sich auf. Die direkte Wahrnehmung des anderen Ich dagegen ist, wie schon RITTELMAYER 1990 (69) angemerkt hat, ein Kardinalproblem der akademischen Phänomenologie und wird dort als Beschreibungen der „Wahrnehmung des Fremdseelischen“ bezeichnet, seit Scheler auf diese unmittelbare Wahrnehmung des anderen Ich²³³ gekommen war. Merleau-Ponty spricht hier von einer ästhesiologischen Wahrnehmung²³³ „jenseits aller Analogieschlüsse von sich auf andere, Plessner vermutet „psychische Sinnesorgane“, über die eine „Innewerdung“ des Anderen stattfindet (vgl. RITTELMAYER 1990, 73). Steiner dagegen formuliert in seiner Sinneslehre einen Ich-Sinn (vgl. LINDENBERG 1981). Dieser Ich-Sinn hat aber nicht wie z.B. der Seh- oder Hörsinn ein ihm hauptsächlich dienendes physisches Organ. Mit diesem Ich-Sinn könne man einen unmittelbaren Eindruck von dem Ich des anderen Menschen haben und diese Wahrnehmung sei mehr als bloße Empathie mit dem Gegenüber. Wo und wie dieses Ich aus anthroposophischer Sicht zu finden ist, soll weiter unten dargestellt werden.

Somit stellt sich neben die dreigliedrige Betrachtungsweise des Menschen mit Leib, Seele und Geist eine viergliedrige mit den Gliedern physischer Leib, Lebensleib, Empfindungsleib und Ich (oder auch Ich-Leib²³⁴). In dieser Betrachtungsweise steht einerseits der physische Leib mit dem Lebensleib in einer etwas engeren Verbindung und andererseits der Empfindungsleib mit dem Ich.

Das menschliche »Ich« wird in der anthroposophischen Menschenkunde dem eigenen Erleben entsprechend als existent, sowie als eigenständiges Wesensglied anerkannt. Eine etwas differenziertere Betrachtung scheint hier dennoch angebracht, da in der Vergangenheit in zahlreichen Versuchen mit höheren Primaten erstaunliche Erkenntnisse

²³² Die Frage des Ich ist seit langem eine Streitfrage. In neuester Zeit geht sie sogar bis zum Abstreiten der Existenz eines Ich im Menschen durch dem Mainzer Philosophen Th. Metzinger, der glaubt diese Behauptung aus den neuesten neurologischen Untersuchungen ableiten zu dürfen. Dies soll hier aber nicht diskutiert werden. Ebenso unberücksichtigt sollen hier andere, z. B. psychoanalytische, psychologische Ansätze bleiben und keine der dort gemachten Differenzierungen mit Ich, Über-Ich, Beziehung zum ES, Unterbewusstsein etc. diskutiert werden. Eine Auseinandersetzung und Vergleich solcher Menschenbilder mit der hier geschilderten Anschauung des Menschenwesens und dem Ich-Verständnis wäre eine lohnenswerte Aufgabe, die aber hier aus Platzgründen nicht geleistet werden kann.

²³³ Im Gegensatz zu der damals vorherrschenden Sicht, man könne das Ich des anderen nur durch den Analogieschluss erkennen: „Ich erlebe an mir ein Ich, also muss dieses sehr ähnlich geformte Wesen gegenüber auch ein Ich besitzen“.

²³⁴ Man stoße sich nicht an diesem ungewöhnlichen Ausdruck. Damit ist natürlich nichts Grobmaterielles gemeint, sondern ein „Leib-artiges“, das aber nicht in gleicher Art wahrgenommen werden kann wie der sinnlich erfahrbare physische Leib, s.o.

gewonnen wurden über gewisse Fähigkeiten einzelner höherer Tierarten, die man längere Zeit ausschließlich dem Menschen als einem „Ich-begabten“ Wesen zuschrieb. Diese Forschungen sind unter anderem „auf der Suche nach dem typisch Menschlichen“ gemacht worden bzw. auf der Suche nach der Antwort, wie es in der Evolution dazu kommen konnte, dass der Mensch als Mensch mit seinen besonderen Fähigkeiten auftauchte²³⁵. Da das Ich in der anthroposophischen Menschenkunde eine zentrale Rolle spielt, muss hier in wenigstens skizzenhaft auf diese Erkenntnisse eingegangen werden. Sie sind zudem erhellend für die hier zur Debatte stehende Sicht auf die Entwicklung des menschlichen Wesenkerns.

Exkurs: Auf der Suche nach dem typisch Menschlichen

Zur leichteren Positionierung der anthroposophischen Sicht auf das Ich sei ein kleiner Exkurs gestattet, der die Frage nach dem Unterschied von Mensch und Affe in den Blick nimmt. Lange wurde als Antwort favorisiert, dass das typisch Menschliche mit dem Bilden von Sozialverbänden mithilfe der Sprechsprache zusammenhänge, da die Affen aus anatomischen Gründen (ohne einen abgesenkten Kehlkopf) keine Sprache, wie der Mensch entwickeln können. Diese Sicht wurde erschüttert durch Versuche mit Affen, die sprachähnliche Zeichensysteme oder andere symbolische Kommunikation erlernten. Es wurde inzwischen erkannt (vgl. VOLAND 2004, o.S.), dass²³⁶:

- *Manche Menschenaffenarten den Gebrauch eines künstlichen Zeichensystems mit bis zu 200 Zeichen lernen können;*
- *Es zu einfachen Regelmäßigkeiten - einer Art Protosyntax - bei der Kombination von Zeichen, zum Beispiel Subjekt-Verb-Objekt im Sprachgebrauch kommt;*
- *Der Gebrauch der Zeichen auch auf Einsicht zurückzuführen ist und nicht nur auf Dressurphänomene;*
- *Schimpansen die Zeichensysteme sogar voneinander in begrenztem Rahmen lernen konnten, sowie dass es zu spontanen, nicht gelernten Symbolkombinationen kam (Beispielsweise wurden die Symbole für »Wasser« und »Vogel« spontan zusammengesetzt, um einen Schwan zu bezeichnen);*
- *Sprachbefähigte Menschenaffen ihr Vermögen in vielerlei sozialen Kontexten nutzen: bei kooperativen Unternehmungen, zur bewussten Täuschung anderer sowie bei Selbstgesprächen und Symbolspielen;*

²³⁵ Das Menschenbild dieser Suche geht von dem gängigen Darwinistischen Evolutionsbild aus, das ein „missing link“ zwischen den Affen und den Menschen annimmt, was nur noch nicht gefunden wurde. Es ist also in diesem Punkt nicht voraussetzungslos.

²³⁶ Es wurden aufgrund unterschiedlicher Fähigkeiten der Affenarten für die verschiedenen Versuche verschiedene Affenarten verwendet.

- Auf dem Evolutionsniveau der Schimpansen eine fortgeschrittene soziale Kognition, definiert als die Fähigkeit, in die seelische Verfassung eines anderen Einsicht nehmen zu können, zu finden ist;
- Bei Menschenaffen eine Fantasie festzustellen ist, die eine von der Sinneswahrnehmung unabhängige Existenz hat. Sie können sich die Wirklichkeit in einer Form vorstellen, die von dem abweicht, was im Augenblick tatsächlich geschieht;
- Positive Spiegelreaktionen, also eine mentale Repräsentation von sich selbst, vorhanden sind. Dies hat man bei Versuchen mit dem eigenen Spiegelbild bei Schimpansen und Orang-Utans zweifelsfrei nachweisen können.

Allerdings muss hier betont werden, dass die Affen vor einem Spiegel beginnen, ihren Körper erkunden und mit Vorliebe Körperstellen betrachten, die sie nie zuvor sehen konnten. Sie schauen sich in den geöffneten Mund und staunen über ihr Hinterteil. Das menschliche Kind dagegen, wenn es zwischen dem 16. und 24. Monat sein Spiegelbild sieht, erkennt es dieses spontan und unabhängig von einer bisherigen Erfahrung mit Spiegeln. Das Wort »ich« wird aber erst etwas später für sich selbst verwandt. Vorher heißt es noch: „Peter hat..., Peter will...“. Das Selbstbewusstsein eines Affen²³⁷ bleibt körperbezogen und ist noch kein reflektiertes Selbstbewusstsein, wie es sich beim Menschen mit den Jahren bildet.

Und Schimpansen gebrauchen in fast allen Fällen die gelernten Zeichen nur, um individuelle Ziele zu erreichen. Sie signalisieren damit die Aufforderung zum Spielen oder für das »Grooming« (das gegenseitige „Lausen“). „Damit dominiert die expressive Sprachfunktion, während die Zeichensysteme kaum verwendet werden, um Sachverhalte zu benennen. Das spontane Fragen nach dem Namen von Dingen steht deutlich im Hintergrund. Menschenaffen fehlt offenbar die nötige Motivation, Gegenstände mithilfe der Sprache zu benennen“ (VOLAND 2004, o.S.). Das Symbolverständnis bleibt begrenzt auf einem Stand wie bei einem Kind mit ca. 2 Jahren.

Die Sprachaneignung ist bei Menschenaffen in vollem Umfang von Menschen abhängig, extrem trainingsaufwendig und belohnungsorientiert. Eine Anlage zu spontanem Spracherwerb ist nicht erkennbar. Auch beim Werkzeuggebrauch zeigte es sich ähnlich wie mit dem Sprachvermögen: Es sind offenbar mehr Fähigkeiten da, als unter natürlichen Lebensbedingungen effizient genutzt werden. Es scheint offenbar an der Motivation zu fehlen, über das Befriedigen der eigenen Bedürfnisse hinaus zu kommen.

Zurzeit geht man in der Biologie davon aus, dass Traditionsbildung durch Lernen (durch Nachahmung, als klassische und instrumentelle Konditionierung und durch Einsicht) und

²³⁷ Die Versuche von D. Povinelli zu dem Zusammenhang von dem Selbst-Erkennen-Können im Spiegel bei Rhesusaffen und Schimpansen und der Fähigkeit zur Empathie engen den Bereich, in dem ein Unterschied zwischen Affen und Menschen konstatiert werden könnte, weiter ein. Sie haben nämlich gezeigt, dass Schimpansen, die sich selbst erkennen können, sich mit einem Menschen durch Finger-Deuten verständigen können (VOLAND 2004). Dies geschah jedoch sozusagen auf der „Werkzeug-Ebene“: zur Futtererlangung. Diese rudimentäre Empathiefähigkeit setzt ein Erleben des Getrennt-Seins von dem Gegenüber und auch ein Erleben der eigenen Existenz als Bedingung voraus. Es bedarf hierzu aber keiner Selbst-Reflektionsmöglichkeit des Bewusstseins.

damit menschliche Kulturbildung (mit den ganz wesentlichen Elementen: der Fähigkeit zu kreativer Werkzeugherstellung, der Fähigkeit zu moralischem Denken und Handeln, einem hoch entwickeltes Symbolverständnis als Grundlage aller Sprechsprachen, Riten und Tabus und einer personalen Identität auf der Grundlage eines reflektierenden (Selbst-)Bewusstseins) zu den Kennzeichen des typisch Menschlichen gehören. „Die evolutionäre Sichtweise der menschlichen Kulturentwicklung steht somit im krassen Gegensatz zu herkömmlichen Auffassungen, die einen unüberbrückbaren Widerspruch zwischen Natur und Kultur das Wort reden. Im Gegenteil, der Mensch ist von Natur aus ein Kulturwesen“ (VOLAND 2004, o.S.).

Wenn aber, wie weiter oben angedeutet, das Wesen des Denkens die wirkende Gesetzmäßigkeit der Welt und damit auch letztlich das Wesen der Welt ist, ergeben sich bedeutende Konsequenzen für die Betrachtung des Wesens und der Erscheinung des Menschen – zumindest aus Sicht der anthroposophischen Geisteswissenschaft:

Die Welt ist die Schöpferin der menschlichen Gestalt wie aller anderen Gestalten. Das Wesen des Menschen kann aber nicht von seiner anorganischen und organischen Erscheinung, von Leib und Seele her allein begriffen werden. Das Wesen des Menschen müsse vom Wesen des Denkens her bestimmt werden (vgl. STEINER GA 4, 89f, 246).

So wie die bloße Erscheinung eines anderen Gegenstandes ohne die Vollendung durch die in der menschlichen Erkenntnis erscheinenden Gesetzmäßigkeiten nicht vollständig sei (vgl. GA 4, 92; GA 3, 68), so sei es der bloß im Selbst- und Welterleben lebende Mensch ohne das Erkennen. „Im Erkennen schafft der Mensch nicht für sich allein etwas, sondern er schafft mit der Welt zusammen an der Offenbarung des wirklichen Seins“ (STEINER GA 2, 128) und vollendet damit den Weltenprozess. Der Mensch bestimme sich aber auch selbst durch das durch ihn zur Erscheinung gebrachte Wesen des Denkens.

Ihm komme mit der Möglichkeit aber auch die Bestimmung zu, erkennend, aus Erkenntnis handelnd, eins mit dem Wesen der Welt zu sein, und damit diese und sich selbst aus dieser Erkenntnis heraus zu verwandeln und zu vollenden.

Der ‚Innere Mensch‘

Wo also befindet sich nach anthroposophischer Ansicht im Menschen dieser Keim, der z.B. die Motivation zum Lernen bewirkt? Dieser Keim, der einen Lernwillen erzeugt, der sich später auch auf Dinge richtet, die nicht nur zur Befriedigung der momentanen, direkten leiblichen oder seelischen Bedürfnisse zählen. Woher stammt dieser Antrieb, der ein Kind dazu bringt, sich über lange Zeit mühsam die aufrechte Haltung zu erüben, oder später in einem Menschen nach vollbrachter, nicht ganz befriedigender Tat den Wunsch erzeugen kann, bei der nächsten Gelegenheit, diese Tat besser vollbringen zu wollen? Worin gründet die Fähigkeit, mit den Dingen der Umgebung einen schöpferischen Umgang pflegen zu können (kreativer Werkzeuggebrauch: s.o.), also woher quillt die Schöp-

ferkraft des Menschen? Wer in dem Menschen ist es, der sich selbst reflektierend gegenüberstehen kann und dadurch von sich selbst, und zwar nicht nur von seiner physischen Leiblichkeit, ein Bewusstsein aufbaut²³⁸?

Aus anthroposophischer Sicht ist dies das Ich, was als Geistiges²³⁹ („von oben“ kommend) in die drei ‚unteren‘ Wesensglieder²⁴⁰ hineinreicht. Es inkarniert sich, diese durchdringend in dem Leib (eigentlich den Leibern, denn das gilt auch für den Lebensleib und den Empfindungsleib) nach und nach. Dieser Gedanke ist aus der naturwissenschaftlichen Sichtweise ungewohnt. Es wachse nach KRANICH 2003 (9) sogar bei vielen Menschen „mit der Entschlüsselung des menschlichen Genoms ... die Erwartung, die Ursachen für die Eigenart eines Menschen in den Genen zu finden.“ Kranich dagegen versucht in diesem Buch an einer Vielzahl menschlicher Organe aufzuzeigen, wie anhand anatomischer Fakten und morphologischer Befunde und Veränderungen während der Entwicklungsjahre, die Veränderungen als eine Inkarnation des Ichs in den physischen Körper verstanden werden kann. Hier zeigt er z.B. auch auf, wie das Ich durch das Tätig-Sein schon im Aufrichteprozess²⁴¹ des Säuglings durch das Üben des Kopfhobens, Aufsetzens etc. auf die Formveränderung der Wirbelsäule Einfluss nimmt²⁴². Oder man betrachte die Physiognomie des menschlichen Antlitzes im Alter. Hierin kann man auch Wirkungen des Seelischen sehen, Wirkungen seelischer Regungen, die sich durch häufiges Ausleben bis in den physischen Leib fortsetzen und zum Beispiel in den charakteristischen, persönlichen Falten (Lachfalten, Gramfalten etc.) eines alten Menschen zeigen. Oder man betrachte gewisse physiologische und physiognomische Veränderung des Leibes, seiner Bewegungen, Gewohnheiten und Haltung, die im Alter auch von dem geprägt sind, was ein Mensch erlebt, getan oder auch gelassen hat. Wenn es also so ist, dass das Ich in dieser Weise auf das Seelische, auf den Empfindungsleib einwirkt, sich dieses dann in den belebten Körper fortsetzt und durch häufige Wiederholung eine bleibende Auswirkung hat, so ist es auch denkbar, dass die Wirkungen des Ich auf den Körper auch schon viel früher einsetzen und sich nicht auf die (Mit²⁴³-) Gestaltung des späteren Antlitzes beschränkt.

²³⁸ LEBER 1993a (154-158) führt noch weitere „Ich-Phänomene“ an und widmet das ganze weitere Kapitel weiteren Aspekten des Ich.

²³⁹ Nach der obigen Herleitung ist es also so, dass da etwas Geistiges direkt mit etwas Physischem in Kontakt tritt. So wäre es auch verständlich, warum bisher mit naturwissenschaftlichen Methoden keine Antwort auf die oben aufgeworfene Frage nach den Übergängen, bzw. dem Auftreten des Menschen gefunden wurde und werden kann, da die naturwissenschaftlichen Methoden hierzu nicht geeignet erscheinen.

²⁴⁰ Siehe dazu auch Fußnote 231/232.

²⁴¹ Siehe dazu ebenso LEBER 1993a, 224ff.

²⁴² Damit ist nichts über den Grad der Bewusstheit dabei ausgesagt. Das Ich des kleinen Kindes sei sich dessen, was da geschieht, aber nicht wie ein Erwachsener bewusst. „Die anthroposophische Pädagogik unterscheidet das Ich als den willenshaft wirkenden individuellen Kern des Menschen und das Bewusstsein von diesem Ich. ... Dadurch daß das Ich in der Auseinandersetzung mit der Schwere und im Gleichgewicht tätig wird, gewinnt der Mensch als Ergebnis des Aufrichtungsprozesses das Erlebnis der Selbständigkeit“ (KRANICH 1999b, 85).

²⁴³ Die physisch-physiologischen Eigenschaften, die ein Mensch über die Vererbung „mitbekommen“ hat, sind nach anthroposophischer Ansicht hieran natürlich auch beteiligt. Sie werden nicht vom Ich aufgehoben, sondern umgebildet. Reine Alterungsprozesse dürfen hierbei gewiss ver-

Das Ich des Menschen, das individuelle Wesen, wird in der Anthroposophie als ein Werdendes, noch nicht Fertiges und dennoch als Entelechie und damit als inneres aktives Formprinzip angesehen. Es wirke willenshaft als individueller Kern des Menschen und würde diesem aber erst im Verlauf der Entwicklungszeit als solches bewusst. „Das Ich tritt Jahre vor dem Ich-Bewusstsein auf“ (KRANICH 1999b, 85). Es konstituiere sich jeweils im gestaltenden Vollzug, also in den Taten des Menschen, vor allem in der Art, wie er diese vollbringt, aber auch in der Art seines Fühlens und seines Denkens.

Es ist das „Ich“ ja ein ganz besonderer Begriff, da man dieses Wort nur auf sich selbst bezogen anwenden kann. Jeder Mensch bezeichnet mit diesem Wort etwas anderes, nämlich wiederum sich selbst (vgl. GA 30, 316). Der Mensch lernt im Allgemeinen den korrekten Gebrauch dieses Wortes etwa im dritten Lebensjahr. Aber aus dem Erleben der jeweils eigenen Biographie entnimmt man, dass man selbst damals nicht mit demselben Ich-Bewusstsein in der Welt lebte, dass sich die Inkarnation dieses Ich's also nicht auf einmal und damit sofort vollständig vollzieht. Das Selbstbewusstsein eines Säuglings und sein Bewusstsein von der Welt ist ein völlig anderes als das eines Schulkindes, eines Jugendlichen, eines Studenten oder eines Menschen in späteren Altersstufen. Der Mensch lebt ebenso wenig von Anfang an im selben Ich-Bewusstsein, wie er im Vollbesitz seiner physischen Kräfte und Fähigkeiten ist. Er behält diese auch nicht sein ganzes Leben in gleicher Weise. Es findet eine ständige Entwicklung statt. Sie sei das „zentrale Problem des Menschseins“ (KRANICH 1999b, 51). Die Entwicklung finde aber nicht nur als eine körperliche, oder als Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten statt²⁴⁴. Auch das fühlende Erleben der Welt verändert sich, wie man z.B. leicht anhand des sich im Laufe der Jahre bei jedem Menschen verändernden Zeitgefühls leicht ablesen kann, oder an Veränderungen in dem, was einem Angst zu machen vermag, oder den erst ab der Pubertät aufkommenden und sich auch später noch weiter verändernden Liebesgefühlen. In all diesen Entwicklungsprozessen kann man auch Lernprozesse entdecken.

Entsprechend der obigen Betrachtung des Menschen als viergegliedertes Wesen, entsteht also einerseits die Frage, ob und inwiefern auch die Lebensprozesse (als einem vierten Bereich) einer Entwicklungsdynamik unterliegen und andererseits die Frage, wie sich die verschiedenen Entwicklungsprozesse zueinander verhalten.

Im Weiteren wird also, im Hinblick auf seine didaktische und seine methodische Relevanz, der entwicklungsorientierte Ansatz der Waldorfpädagogik in seinen Grundzügen zu schildern sein, mit Berücksichtigung des Verhältnisses der vier Wesenglieder zueinander in diesem Prozess.

nachlässigt werden.

²⁴⁴ Eine präzise Betrachtung müsse ohnehin unterscheiden zwischen Entwicklung und Entfaltung, also derjenigen Verwandlung, durch die bereits vorhandene Anlagen zur Erscheinung kommen. Diese beiden Begriffe reichen über die Inhalte des Begriffspaares „Lernen“ und „Reifung“ hinaus. Auch die abnehmende Entwicklung wie z.B. der körperlichen Grundlagen und Fähigkeiten im Alter müssten bei genauerer Betrachtung noch unterschieden werden.

4.2.2 Die Entwicklung des Menschen aus anthroposophischer Sicht als Grundlage des entwicklungsorientierten²⁴⁵ Ansatzes der Waldorfpädagogik

Im Folgenden wird nun endlich nach der obigen Einführung in gewisse Grundlagen die Darstellung der sehr komplexen anthroposophischen Anthropologie versucht, soweit sie zur Analyse der didaktischen Umsetzung nötig ist.

Nach dem oben Aufgezeigten kann zum einen gefragt werden, wie sich im Menschenleben die drei Glieder: Leib, Seele und Geist im Verlauf des Lebens entwickeln. Nach KRANICH 2003 (351) führt aber eine Betrachtung nach der Entwicklung der vier Wesensglieder des Menschen nicht nur tiefer in das Menschenwesen hinein, sondern aus waldorfpädagogischer Sicht auch zu einem tieferen Verständnis der Erziehungsaufgabe, denn „als Erzieher arbeitet man an diesen vier Gliedern der menschlichen Wesenheit. Will man in der rechten Art arbeiten, so muß man die Natur dieser Teile des Menschen erforschen. Nun darf man sich keineswegs vorstellen, daß diese Teile sich so am Menschen entwickeln, daß sie in irgendeinem Zeitpunkte seines Lebens, etwa bei seiner Geburt, alle gleichmäßig weit wären. Ihre Entwicklung geschieht vielmehr in den verschiedenen Lebensaltern in einer verschiedenen Art. Und auf der Kenntnis dieser Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur beruht die rechte Grundlage der Erziehung und auch des Unterrichtes“ (GA 34, 320)²⁴⁶. Dabei muss in Betracht gezogen werden, dass sich die verschiedenen Glieder und Polaritäten im Menschen und in seiner Entwicklung gegenseitig durchdringen und damit dasjenige, was in der weiteren Darstellung als Stufung erscheint, in der Realität kaum so deutlich getrennt hervortritt. Genau genommen bleibt es sogar nicht nur bei einer Durchdringung, sondern es zeigen sich auch hier „Wiederholungen“ von Vorgängen, allerdings in metamorphosierter Weise, wenn z.B. eine neue Stufe erreicht wurde. Dieses Geschehen muss als ein fortwährend prozessorales, organisches Geschehen, nicht als mechanisch-schematisches betrachtet werden, ähnlich wie es schon für die Wesenglieder geschildert wurde: in dem Verständnis, dass ein Wesenglied vor seiner „Geburt“ bereits vorhanden ist und heranreift und auch danach eine weitere Entwicklung durchmacht. Dadurch kommen naturgemäß Überlagerungen von Vorgängen zustande, die sich auch noch gegenseitig beeinflussen (können). Daher darf das unten Dargestellte nicht schematisch aufgefasst werden, sondern eher wie ein

²⁴⁵ Hier wurde bewusst nicht der Begriff „entwicklungspsychologischer Ansatz“ gewählt, da er als Begriff zu kurz greift. Er ist nicht zutreffend, da er im Allgemeinen weder eine Dreigliederung des Menschen in Leib, Seele und Geist, noch eine Viergliederung (s.o.) in Betracht zieht und nur einen Teil der Entwicklung menschlichen Seins in den Blick nimmt. Nach STIKSRUD 2000 (395) befasst sich die Entwicklungspsychologie „mit der Beschreibung und Erklärung des sich im Lebenslauf verändernden Verhaltens und Erlebens von Individuen“. Der Entwicklungsgedanke der Waldorfpädagogik bezieht sich nicht nur auf die Seele, auf das Psychologische, sondern bezieht die anderen sich entwickelnden Wesensglieder in ihrem gegenseitigen Bedingtsein mit ein.

²⁴⁶ In der folgenden Darstellung wird weder der Einfluss der erziehenden Umwelt, noch der Einfluss der unterschiedlichen Kraft der jeweiligen Individualität des Kindes berücksichtigt. Dass beide Kräftewirkungen aber im Entwicklungsprozess beteiligt sind und deren Verlauf in unterschiedlicher Art und Stärke auch beeinflussen, wird als bekannt und anerkannt vorausgesetzt.

Kategoriensystem als eine Orientierungshilfe, anhand der eine Lehrkraft Entwicklungsschritte beobachten lernen kann.

Erstes Lebensjahrsiebt²⁴⁷

Mit der Geburt, dem Abtrennen der Nabelschnur und dem ersten Atemzug, wird der physische Leib des Menschen von dem der Mutter in einem ersten, entscheidenden Schritt unabhängig. Der Säugling, das Kleinkind bleibt aber noch stark angewiesen auf die ernährenden, pflegenden, sorgenden und helfenden Handlungen seiner Umwelt. Zur Aufrechterhaltung seiner nun individuellen Lebensfunktionen, wie auch der Entwicklung seiner höheren Wesensglieder, ist er noch abhängig von den ihn umsorgenden Erwachsenen in seiner Umgebung.

In den ersten Lebensjahren wächst der Körper des Kindes nicht nur, sondern es verändert sich auch seine Gesamtgestalt in Proportionen und Form, wie aber auch die Gestalt der einzelnen Organe²⁴⁸. Es findet eine umfassende Umbildung des physischen Leibes statt. Die Zellteilung im Gehirn ist mit der Geburt fast vollständig beendet. Es setzt postnatal sogleich mit großer Dynamik eine Ausdifferenzierung und Gestaltung des Hirns ein. Das Wachstum, die Größenzunahme ist vor allem der Vergrößerung der Nervenzellfortsätze, dem Gliawachstum und der damit einhergehenden Furchung des Gehirns zuzuschreiben. Die Aus- und Umbildung der Gehirnrinde, wie auch der Gehirnareale, die mit der reinen Wahrnehmung und der - dieser innerlich entgegen gebrachten - Vorstellung zusammenhängen, ist in etwa mit dem zweiten Lebensjahr weitgehend abgeschlossen (LURIJA 1996 nach KRANICH 2003, 157²⁴⁹).

²⁴⁷ R. Steiner fasst in seinen Betrachtungen die Entwicklungsschritte des Menschen in Perioden von ungefähr sieben Jahren als zusammengehörig an. Nach diesen Jahrsiebten erfolgt daher auch hier die Einteilung. Aber warum nicht von sechs Jahre langen Phasen spezifischer Sensibilitäten wie z.B. M. Montessori? Die Gründe, die MEYER 2000 (122) als leitend in der Montessori-Pädagogik anführt nehmen hauptsächlich die intellektuelle Entwicklung in den Blick. So ergeben sich mit sechs, zwölf, achtzehn Jahren gut nachvollziehbare Stufen dieser Entwicklung. Meyer findet, dass beide; Montessori und Steiner „trotz unterschiedlicher Ausgangspositionen zu überraschend ähnlichen anthropologischen Entwürfen“ kommen (MEYER 2000, 122). Steiner versucht allerdings die Entwicklung auch der anderen Wesensglieder des Menschen zu berücksichtigen und kommt damit zu einer anderen Zeitgliederung. Die inneren Gründe hierfür sollten im Haupttext nachvollziehbar werden.

²⁴⁸ Ausführlichere und z.Tl. wesentlich differenziertere Phänomenbeschreibungen dazu findet man z.B. besonders bei dem Arzt LIEVEGOED 1995, den Waldorfpädagogen LEBER 1993a, KRANICH 1999b und 2003 aber auch bei dem Arzt HUSEMANN 1993. Aus diesen Quellen stammt auch der größte Teil der hier verwendeten anthropologischen Fakten. Auch viele der herangezogenen Phänomene sind von dort entnommen. Sie wurden aber ergänzt mit den Erfahrungen aus langjähriger eigener Unterrichtspraxis in allen Klassenstufen vom Schuleintritt bis zum Abitur. Es wird zumeist nicht im Einzelnen kenntlich gemacht, was woher stammt, da es sich – besonders bei allgemeineren Phänomenen - hier nicht um nachprüfbar empirische Beweise handelt, sondern um Erfahrungen, die entweder plausibel sind oder nicht.

²⁴⁹ Die Gehirnentwicklung ist damit nicht abgeschlossen. Aber die größte Dynamik der Reifung bestimmter Areale findet erst später statt: Der präfrontale Cortex ist das Gehirnareal, das mit den komplexeren kognitiven Leistungen wie dem operationalen Denken zusammenhängt. Er entwickelt sich langsamer und seine Ausreifung liegt erst zwischen dem siebenten und elften Lebensjahr und geht aber auch noch bis in das Pubertätsalter weiter. Die Ausreifung des orbitofrontalen Cortex

Im Zusammenhang mit der in den kurzen Wachphasen sehr regen Sinnestätigkeit des Säuglings und Kleinkindes und der gleich nach der Geburt einsetzenden Nachahmungsfähigkeit (aufgrund der Tätigkeit der Spiegelneuronen; vgl. BAUER 2005, 57f) bildet sich mit enormer Geschwindigkeit das neuronale Netz des Gehirns aus, besonders stark in den ersten Lebensjahren.

Nach LIEVEGOED 1995 dominiere in den Körperproportionen der Kopf das Erscheinungsbild der Säuglingsgestalt. Die Leibesgestalt verändert sich dann gegen das dritte Jahr hin zur Kleinkindgestalt, in der der Rumpf des Kindes mit seiner Füllung dominiere. Nach dem fünften Lebensjahr streckt sich die Körpergestalt in ihrer Proportionen, so dass die Gliedmaßen deutlicher hervortreten.

Im Kopf, dem bei Geburt bereits am weitesten ausgebildeten und proportional schon am weitesten ausgewachsenen Organ, endet nach ROHEN 2000 (365-377)/KRANICH 1990b (95ff) diese Phase der leiblichen Umbildung mit dem Einsetzen des Zahnwechsels, also bei den Zähnen, dem härtesten Material des menschlichen Körpers, im „Gliedmaßen- und Willensbereich“ des Hauptes. Mit diesem Einsetzen des Zahnwechsels im siebten Lebensjahr sei der Prozess der leiblichen Umbildung weitgehend abgeschlossen. Im Weiteren folge in der Hauptsache nur ein Wachstum des bisher umgeformten Physisch-Leiblichen²⁵⁰. Die Umbildung der Zähne äußere sich allerdings konsequenterweise in einer Neugestaltung. Die Zahnkronen der zweiten Zähne (mit Ausnahme der Weisheitszähne) mit ihrer jeweils charakteristischen individuellen Form (diese sind von den Zähnen wiederum das Härteste), bilden sich im Kiefer bereits bis zum siebten Jahr hinter den ersten Zähnen. Das Auswechseln des Milchgebisses beginnt im 7. Jahr mit dem Durchbruch der bleibenden Schneidezähne und dauert in der Regel bis in das 12. Jahr, ist aber gewöhnlich erst um das 21. Jahr mit dem letzten Weisheitszahn erst vollendet (vgl. SCHAD 1986b 40ff). Zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr hat das Gebiss inzwischen ungefähr doppelt so viele neue als Milchzähne (KOEPE 1991, 71). Diese (und andere hier nicht erwähnte) Umformungen des physischen Leibes²⁵¹ werden nach anthroposophischer Anschauung vollbracht durch die formenden und prägenden Kräfte, die in den Lebensprozessen wirken. Es wären demnach die Kräfte des Bildekräfte- und Lebensleibes. Um das siebte Lebensjahr schwächt sich nach dieser Anschauung diese umwandelnde Tätigkeit deutlich ab.

erfolgt erst ab dem elften Lebensjahr. Mit diesem Areal hängen abstrakt logisches Denken und komplizierte Verhaltensentscheidungen zusammen (ROTH 2001 nach KRANICH 2003, 176).

²⁵⁰ Die Tatsache, dass ein Mensch als Säugling ca. zum 5. Monat sein Gewicht verdoppelt, dann erst wieder zum 2. Jahr hin, das nächste Mal zum 8. Lebensjahr und dann zum 16. Lebensjahr, widerspricht dem hier Geschilderten nicht. Ein Kleinkind wächst natürlich enorm schnell und viel, aber das erleichtert auch aufgrund der Weichheit und Beweglichkeit eine Umbildung eher, als dass es diese hindert. Im Gegenteil spricht die verlangsamte Dynamik im Masse- und Längenwachstums genau deswegen für ein Nachlassen der Umformung.

²⁵¹ An dieser Stelle, nach so wenig Phänomenschilderungen, bereits zu weiterführenden Gedanken zu kommen, ist eigentlich nicht wirklich befriedigend, weil zu früh und auch aus goetheanistischer Sicht eigentlich unzulässig und angreifbar. Es findet hier eben nicht das »sich selbst Aussprechen« der Phänomene, nur durch die methodisch sinnvolle Anordnung statt. Den Grund für dieses Vorgehen habe ich bereits oben (zu Beginn des Kap. 4.2) erläutert.

Andererseits liegt auch eine Entwicklungsdynamik vor, die offensichtlich mit der Eigentätigkeit des Menschen zu tun hat. Ein Säugling strampelt sehr regsam, aber vorerst noch wenig zielsicher und ungeführt. In einem fortwährenden Üben erarbeitet sich das Kind über einen längeren Zeitraum den aufrechten Stand, nachdem es erst den Kopf zu heben, später robben und krabbeln lernt, dann sich aufsetzen kann, bis es sich schließlich gegen Ende des ersten Lebensjahres zum ersten Mal glücklich und stolz aufrichtet und in der Folge das freie Gehen lernt. Eine noch feinere Bewegungskoordination verlangt der nächste große Entwicklungsschritt: das Sprechen. Hier bedarf es des sensiblen Zusammenspiels der Artikulationsorgane, des Kehlkopf und der Atmung. Die Beweglichkeit und Differenzierbarkeit der letzteren ist seit dem aufrechten Stand verbessert. Spätestens in der Mitte des zweiten Lebensjahres gelingt es nach anthroposophischer Ansicht den Kindern aber zunehmend, Handlungen zu verinnerlichen. Dies stelle den Übergang zum eigentlichen Denken und damit zu einem neuen Entwicklungsabschnitt dar. Im Laufe der nächsten Jahre verbessert sich dann die allgemeine Bewegungskoordination, sie wird verfeinert und zielgerichteter. Es fällt u.a. auf, dass kleine Kinder nicht lange stillsitzen können/wollen und teils mit großer Ausdauer Hüpfen, Laufen, Balancieren etc. üben. Im Vergleich zu späteren Altersstufen leben sie sich aus anthroposophischer Sicht im ersten Lebensjahrsiebt ganz deutlich und überwiegend in der Willenstätigkeit aus und ahmen auffallend viel dasjenige nach, was sie in ihrer Umwelt beobachten können.

Zweites Lebensjahrsiebt

Das Bewusstsein²⁵² des Kindes im Sinne eines bewussten Seins (also nicht nur als Selbst-Bewusst-Sein sondern auch als gezieltes, bewusstes Wahrnehmen der Dinge um einen herum) ist nach anthroposophischer Ansicht im ersten Lebensjahrsiebt noch nicht recht erwacht. Es wird im Vergleich zu späteren Lebensaltern als noch schlafend bezeichnet. War das Bewusstsein im ersten Jahrsiebt geprägt durch ein großes Offensein für Sinneseindrücke, die sogleich Reaktionen hervorrufen und andererseits geprägt durch ein starkes Phantasieleben, das aber die gesamte Umwelt mit einbezieht und mehr dort erlebt wird, als im Menschen selbst, so verändere sich dies nun im zweiten Jahrsiebt.

Laut Steiner werden die o.g. plastisch-formenden Kräfte des Lebensleibes, die in der weiteren Zeit zwar auch noch zur Aufrechterhaltung der Lebensprozesse, aber kaum noch zur leiblichen Umformung benötigt werden, nach dem siebten Lebensjahr frei und stehen für andere Aufgaben zur Verfügung (GA 34; 321). PIAGET ET AL. 1972 z.B. beschreibt anscheinend auch die besagte Veränderung, wenn er für das fast gleiche Alter feststellt, dass sich die Denkfähigkeit eines Kindes im sechsten/siebten Lebensjahr von einem vormals benennenden, anschaulich-symbolischen Denken (präoperatives Stadi-

²⁵² Auf das seelische Leben und seine Differenzierungen in dieser ersten Zeit wird jetzt hier nicht weiter eingegangen, sondern nur später gelegentlich im Vergleich zu stattfindenden Änderungen. Auch wenn hier Korrespondenzen zu dem Dargestellten in der Literatur (s.o.) geschildert werden.

um) zu einem logisch-konkreten Denken (operatives Stadium) verwandelt²⁵³. Eindrücklich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass in Piagets Versuchen Kinder erst in diesem Alter von sich aus bemerkten, dass in einem schlanken, hohen Glas, in das man die Murmeln aus einem niedrigen, bauchigen Glas umschüttete, immer noch dieselbe Murmelmenge drinnen war und nicht, wie jüngere Kinder noch glauben, dass in dem hohen Glas mehr Murmeln seien. Die Kinder können demnach erst ab diesem Alter die Identität der Menge trotz veränderter Form erkennen. Laut LEBER 1993a (248f) stehe ihnen nun eine veränderte, freiere Erinnerungsfähigkeit²⁵⁴ und die Möglichkeit im Denken Formveränderungen zu vollziehen zur Verfügung. Nach SCHENK-DANZINGER 1980 (107) ist es in der Entwicklungspsychologie bekannt, dass das Erinnerungsvermögen von Vorschulkindern sehr labil und störanfällig ist. Es ist noch stark situativ, an bestimmte Merkmale gebunden, die in ihm Bilder auslösen. Ab dem sechsten, siebten Lebensjahr kann ein Kind sich ein Erinnerungsbild von Dingen und Sachbegebenheiten konkreter einprägen und damit freier umgehen als zuvor, so dass es dieses auch ohne Wiederbegegnung mit dem Angeschauten wieder hervorrufen kann. In anthroposophischer Anschauung werden diese inneren Bilder demnach nun von den (ein)prägenden und formbildenden Kräften durchzogen, die dann das ganze Vorstellungsleben im Weiteren gestalten. Dies seien die Kräfte des Lebensleibes²⁵⁵, die die Leibumformung zu einem gewissen Abschluss geführt haben und die jetzt im Seelischen wirken²⁵⁶ (vgl. GA 76, 130; GA 26, 204). Er legt auf die Erkenntnis dieser Tatsache besonderen Wert: „Es ist von der allergrößten Bedeutung zu wissen, dass die gewöhnlichen Denkkräfte die verfeinerten Gestaltungs- und Wachstumskräfte sind. Im Gestalten und Wachsen des menschlichen Organismus offenbart sich ein Geistiges. Denn dieses Geistige erscheint dann im Lebensverlaufe als die geistige Denkkraft.“ (GA 27, 12).

Eine Bildungskraft im Geistig-Seelischen sei also in diesem Alter als »Ein-Bildungskraft« frei geworden. Sie bewirke, dass die Vorstellungen nicht mehr an die momentane Wahrnehmung gebunden, also frei davon sind. Das Kind komme dadurch von dem Wahrneh-

²⁵³ Hier muss die Beobachtung des Phänomens von dessen Erklärung getrennt werden, denn Piagets Erklärungen seiner Beobachtungen sind nicht unumstritten (vgl. z.B. KAGAN 1987, der Piagets Erklärung des Auftauchens neuer Fähigkeiten in diesem Alter für unzureichend erklärt).

²⁵⁴ So sagt GA 309 (41): „Dieses Gedächtnis, diese Erinnerungsfähigkeit ist im Grunde genommen bei dem Kinde bis zum Zahnwechsel etwas anderes als später. Nur sind beim Menschen die Übergänge natürlich langsam und allmählich, und ein solcher einzelner fixierter Zeitpunkt, der ist sozusagen nur der annähernde. Aber das, was vorgeht, das muß doch, weil sich dieser Zeitpunkt sozusagen in die Mitte der Entwicklung hineinstellt ganz intensiv berücksichtigt werden“ Dort findet sich auch mehr dazu, wie Steiner die andersartigen Gedächtnisfähigkeiten des Kindes im ersten Lebensjahrsiebt betrachtet.

²⁵⁵ Hier wurde nur auf die eine Wirksamkeit der Formkräfte geblickt. Für den Anteil der Leben aufbauenden Kräfte des Lebens- und Bildekräfteleibes wäre die Wirkung im Seelischen genauso aufzusuchen und aufzuzeigen. Ich muss das hier aus Platzgründen unterlassen und verweise hierzu auf die angegebene Literatur.

²⁵⁶ Die hier geschilderten Zusammenhänge nicht als ausschließliche und/oder abrupte Vorgänge vorzustellen. Die genannten Zeitpunkte seien als jeweils durchschnittliche „Fälligkeitstermine“ aufzufassen, nicht als normative Notwendigkeiten. Ebenso sind die erwähnten Perioden als Zeiträume verstärkter Aktivität, nicht als ausschließlich dann stattfindende Aktivität anzusehen. Die Übergänge zwischen ihnen sind in der Regel recht kontinuierlich: während das Vorige ausklingt, beginnt das Neue sich zu festigen etc. Daher sind die genannten Zeitpunkte für die Übergänge eigentlich auch nicht absolut fixierbar. Abweichungen von dieser Regel sind leicht zu beobachten.

mungsbild zur Fähigkeit des Gedankenbildes. Diese Gedankenbilder würden in besonderer Weise angeregt durch Wahrnehmungen, die selber bildhaften Charakters sind, z.B. sprachliche Bilder, die durch anschauliche Schilderungen, stimmige Erzählungen und Gedichte gegeben sind, durch „sprechende“ Bewegungen (sinnvolle Gesten), wohlproportionierte und aussagekräftige Melodien, Rhythmen und Bilder. Lebte das Kind im ersten Jahrsiebt noch ganz mit seiner Phantasie in diesen Dingen, so bilde es sich ab dem zweiten Jahrsiebt bildhafte Gedanken daran (vgl. GA 297a, 168). Alles Bildhafte, das in sich sinnvoll und stimmig (dadurch gedanklich durchdrungen) ist, also künstlerisch gestaltet und geformt ist, wirke demnach in dieser Zeit auf die Gedankenbildung der Kinder; aber das bloß gedanklich richtig Geordnete, das ausschließlich Logische wirke nicht so stark.

Andererseits wird diese »Ein-Bildungskraft« auch als Voraussetzung für eine Fähigkeit angesehen, die in Gedanken ein Bild prägt und entwirft von dem, wie etwas sein könnte, der Kraft der Phantasie²⁵⁷, die nun einen anderen Charakter als in den ersten sieben Jahren habe. Diese Phantasie, die jetzt möglich wird, sei innerlicher als vormals. Sie ziehe die Seele nicht mehr so zu den Dingen und lasse die Bilder im Äußeren oder am äußeren Gegenstand entstehen, sondern verwebt die äußeren Anregungen in die und in den inneren Bildern (vgl. GA 304a, 172).

Mit der Fähigkeit zum Ausprägen von freien Vorstellungen komme es auch zu einem Zielgerichteter-Werden der Handlungen des Kindes (auch dies wird als ein Ausdruck von Formkraft interpretiert). Das kindliche Spiel werde schon vor dem Zahnwechsel gegen Ende der ersten Siebensjahresperiode zunehmend von selbstgesteckten Zielen durchzogen, die nicht mehr (so eng) mit der Befriedigung von rein vitalen Bedürfnissen oder seelischen Begierden und Trieben zusammenhängen, wie zuvor. Jetzt im zweiten Lebensjahrsiebt verstärke und festige sich diese Fähigkeit und könne absichtsvoll gehandhabt werden.

Der Aufbau dieser individuellen Vorstellungs- und Innenwelt, als Folge eines veränderten Formbewusstseins²⁵⁸, bewirke auch eine Vertiefung und Erweiterung des eigenen Fühlens und Erlebens nach dem neunten Lebensjahr²⁵⁹, zugleich aber auch eine Verände-

²⁵⁷ In der Anthroposophie werden die Begriffe Vorstellung und Phantasie nicht synonym verwendet. Dementsprechend ruft man sich bei einer Vorstellung etwas als Gedankenbild wieder ins Bewusstsein, was bereits vorhanden war als Gegenstand, Geschehen etc., in der Erinnerung aber auch im Moment. Die Phantasie dagegen mag zwar auch mal einzelne Vorstellungen als Material verwenden, sie bestehe aber als Kraft nicht aus diesen. Die Kraft der Phantasie habe einen antizipierenden Charakter und vermöge in Gedankenbildern ein mögliches (oder auch nicht realisierbares) Zukünftiges entwerfen und bilden oder auch etwas umbilden.

²⁵⁸ Vom Kleinkind noch wird in einem Kreis leicht eine „Sonne“ gesehen, im Dreieck ein „Dach“ usw. Dieses „Vergegenständlichen“ klinge üblicherweise in der Vorschulzeit bereits ab.

²⁵⁹ Diese psychologische Veränderung korrespondiere mit einer physiologischen: Der Brustkorb des Neugeborenen ist noch steif, es atmet noch ganz mit dem Zwerchfell, erst gegen das dritte Lebensjahr entwickelt sich das rhythmische Pulsieren und Brustkorb und Lunge würden erst im Laufe der frühen Kindheit zu einem rhythmischen Organ umgebildet. Das zweite Organsystem, das in besonderem Maße mit dem Gefühlsleben verbunden ist, Herz und Blutkreislauf, komme nach dem neunten Lebensjahr allmählich in ein stabileres rhythmisches Zusammenspiel mit der Atmungsaktivität, indem es sich (im Schnitt) in das regelmäßige, rhythmische Verhältnis von Atemzug zu Pulsschlag (ca. 1 : 4) auch im Schlaf einschwingt, das es das ganze Leben über behalten wird

rung in dem bewussten Wahrnehmen der Welt und damit (besonders gegen Ende dieser Periode) auch eine zunehmende Distanz zur umgebenden Welt. Das Wahrgenommene hat aus waldorfpädagogischer Sicht im zweiten Lebensjahrsiebt nicht mehr einen so direkten Zusammenhang mit den sich daran anschließenden Handlungen des Kindes, so wie es noch im ersten Lebensjahrsiebt war. Da seien die Kinder noch leichter durch neue Eindrücke ablenkbar und reagierten unmittelbar darauf. Es ist bei ihnen eine große Neigung und Fähigkeit zur Nachahmung²⁶⁰ der sie umgebenden Menschen zu bemerken. Im zweiten Jahrsiebt schwäche sich dann der Hang zur Nachahmung, besonders nach ca. zwei bis drei Jahren²⁶¹, deutlich ab. Auf diesen Einschnitt nach dem neunten Lebensjahr soll aber später noch einmal zurückgekommen werden.

Handelt das Kind nun wiederholend in gleichen Formen, dann können sich ihm diese Handlungen als Gewohnheiten bilden und einprägen. Die Fähigkeit, im Vorstellungs- und Gedankenleben zu formen und zu prägen, würde demnach neben neuen Erkenntnissen auch eine Zunahme und Veränderung der Gedächtnisfähigkeiten ermöglichen. War das Gedächtnis vorher noch besonders stark orts- und objektbezogen, so können laut Steiner nun Vorstellungen und innere Bilder immer besser innerlich wieder erzeugt werden und damit die Gedächtnisfähigkeiten gebildet werden (vgl. GA 304a, 172).

Physiologisch vollzieht sich unter anderem ab dem neunten Lebensjahr allmählich ein Vorgang, der als Harmonisierung der Atem- und Blutzirkulationszyklen beschrieben wird. In diesem Alter stabilisiert sich das Verhältnis von Atemzug zu Pulsschlag in einer Proportion von 1: 4 (vgl. Fußnote 259). Bis zu dem 12. Lebensjahr ist dieser Vorgang weitgehend abgeschlossen (vgl. KOEPKE 1991, 71f; KRANICH 2003, 211).

Somit wird angenommen, dass sich eine Art ‚Innen-Raum‘ und ein verändertes Innen-Erleben herangebildet hat. In dieser Innenwelt reife nun langsam eine sich verändernde Form des Empfindungslebens²⁶² heran, das sich mit der Pubertät in seiner Art wesentlich verändere und meist mit großer Wucht sich in die Außenwelt ergieße und mit ihr auseinandersetze.

Die Pubertät²⁶³ als bedeutender Einschnitt in der ontogenetischen Entwicklung des Menschen ist nicht nur durch den Eintritt der Geschlechtsreife²⁶⁴ mit den entsprechenden

(nur im Ruhezustand: In den frühen Stunden des Nachtschlafs, etwa zwischen ein und drei Uhr nachts wird dieses Verhältnis für eine Zeit lang annähernd erreicht vgl. z.B. KRANICH 1999b (183ff); LEBER 1996 207 und 234).

²⁶⁰ VOLAND 2004 stellt fest, dass Nachahmung bisher meist unterschätzt wurde: „Neuerdings gilt Nachahmung als fortgeschritten entwickelte kognitive Fähigkeit, die möglicherweise nur Menschen und Menschenaffen eigen sein könnte.“ Sehr instruktiv dazu auch LEBER 1993a (216ff).

²⁶¹ Die Nachahmungsfähigkeit verliert sich nicht vollständig. Man kann an sich selbst feststellen, dass es auch im Erwachsenenalter noch Momente gibt, wo man diese Fähigkeit bewusst oder auch unbewusst anwendet und Handlungen oder Gesten anderer Menschen übernimmt. Die Nachahmung des ersten Lebensjahrsiebtes unterscheidet sich hiervon aber nicht nur in Häufigkeit und Intensität, sondern auch darin, dass ein Kind dies unreflektiert, wohl auch unreflektierbar tut.

²⁶² Dieses wird hier vorerst in dieser noch etwas zu pauschalen Betrachtung belassen. Differenzierungen davon in dem Sinne, wie die Kinder und Jugendlichen sich in diesem großen Zeitraum anders in der Welt empfinden, folgen später.

²⁶³ Die Ansichten, in welchem Alter heute Pubertät und Präpubertät anzusetzen sind, gehen auseinander. Es beginnt bei manchen Mädchen die geschlechtliche Reifung bereits mit dem 10. Le-

körperlichen Veränderungen mit ca. 13/14 Jahren gekennzeichnet, sondern bringt auch sehr große Änderungen des Erlebens der Welt und des Sich-Erlebens in der Welt mit sich. Im Allgemeinen werden zur Pubertät neben den physischen Änderungen die Phänomene von leicht hervorrufbarer, starker Erregbarkeit, Gefühlsambivalenz und -übersteigerung, Protesthaltung (v.a. gegen Erwachsene) und soziale Orientierungsschwierigkeiten angeführt (vgl. z.B. BROCKHAUS 2004). Alle diese genannten Phänomene beziehen sich auf Seelisches. Mit Ihnen ist aber neben der körperlichen Seite nur der Aspekt des fühlenden Erlebens und Lebens in der Welt aufgezeigt und angesprochen. Diese Phänomene wären aus anthroposophischer Sicht noch zu ergänzen durch solche, die Veränderungen im Denken und im Wollen der Jugendlichen ausdrücken. Denn „Göttliche Frechheit und unüberwindliche Schüchternheit sind nur zwei verschiedene Ausdrucksformen für den einen Tatbestand, daß sich das Wichtigste der Seele in völliger Zurückhaltung und Heimlichkeit vollzieht“ (SPRANGER 1966, 48). Was vollzieht sich da aus anthroposophischer Sicht in der Pubertät und in der Folgezeit?

Nur aus der physiologischen Tatsache der Geschlechtsreife heraus lassen sich diese Phänomene anscheinend nicht verstehen. Der Brockhaus z.B. gibt hier eine nicht ausreichende, nicht überzeugende Erklärung für diese mit dem Fühlen zusammenhängenden Verhaltensauffälligkeiten: „Die körperliche Entwicklung in der Pubertät ist mit der geistigen Entwicklung zur sozial selbstständigen Individualität verbunden. Aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen physiologisch (v.a. hormonell) bedingten Körperveränderungen und der erst später erlangten sozialen Reife ist die Pubertät auch eine Phase sozialer und psychischer Unausgeglichenheit“ (BROCKHAUS 2004, Artikel: »Pubertät«). Die erste Aussage ist gewiss unbestritten, die zweite aber bei genauer Prüfung in ihrer Kausalität nicht wirklich einsichtig. Die körperlichen Veränderungen und die soziale Unreife sind wohl zweifelsfrei Fakten. Diese Erklärung impliziert aber, dass die Jugendlichen, die sich in diesem Alter benehmen, als wären sie dem Erwachsenen-Sein gerade besonders viel näher gekommen, eigentlich (zumindest unbewusst) wüssten, wie weit der Weg zu diesem imaginären „Zeitpunkt“ noch ist und dass sie deshalb dieses Verhalten zeigten. „Dieser Übergang vom Fühlen des Kindes zu dem des Jugendlichen ist nicht als Entwicklung zu begreifen. Die Erfahrung gibt keinen Hinweis dafür, daß in der Freude, der Trauer, der Hoffnung und Liebe des Kindes durch Entwicklung die neue Intensität des subjektiven Erlebens entsteht. Diese Intensität entfaltet sich. Die Tiefe der eigenen Seele ist dem Kinde verhüllt, sie wird dem jungen Menschen erst in der Pubertät bewusst“ (KRANICH 1999b, 65). Dies lässt sich auch nicht sogleich mit gleicher Konsequenz aus

bensjahr. Allgemein aber gilt die geschlechtliche Reifung bei Mädchen mit 13 Jahren bei den Jungen mit 14 Jahren als abgeschlossen (SCHAUB ET AL. 2000, 303). Die Phase der Pubertät wird aber oft noch als sich daran anschließend gesehen. In anthroposophischer Literatur wird meist die Zeit ab ungefähr dem 12. Lebensjahr als Vorpubertät und als Pubertät die Zeit um das (13.w.)14./15.(16.m.) Lebensjahr bezeichnet. Man darf annehmen, dass zu Steiners Zeiten die Akzeleration nicht so stark war. In der vorliegenden Betrachtung wird die Akzelerationsproblematik und ihre pädagogische Bedeutung weitestgehend ausgeklammert, da sie ein für den Gedankengang der Untersuchung unnötige Verkomplizierung darstellt. Dieses Thema erscheint mir aber bedeutsam genug für weitere Untersuchungen.

²⁶⁴ Der gebräuchliche Begriff Geschlechtsreife bezeichnet nur die eine, physische Seite der Entwicklung und stellt diese vielleicht nicht ganz berechtigterweise in den Vordergrund. Rudolf Steiner schlug hier den Begriff „Erdenreife“ vor, da die Jugendlichen in diesem Alter nicht nur für die Realität des anderen Geschlechts, sondern für die Realität der Welt erwachen. (GA 317, 18).

dem Vorgegangenen erschließen, wie das bei der Metamorphose der Formkräfte zum zweiten Lebensjahrsiebt der Fall war.

In diesem Alter sind aber auch noch weitere Phänomene zu beobachten, die sich oft scheinbar widersprechend gegenüberstehen:

Nach meinen Erfahrungen ist beispielsweise ein auffälliges Phänomen der mit dem Einsetzen der Pubertätserscheinungen auflebende Drang zu allem Möglichen ein Urteil abzugeben, welcher sich bis zu einer Art »Kritiksucht« steigern kann. Den Blick auf andere gerichtet finden Jugendliche sehr viele Fehler, die es zu beklagen gibt. Sie urteilen gerne und viel, aber oft noch nicht sachgemäß, sondern in der Regel vorerst ganz auf das eigene Ego und die eigenen Befindlichkeiten bezogen, auf ihre eigene Lust und Unlust. Und sie finden meist recht scharfsinnige und phantasievolle Argumente, wenn es darum geht, einen Vorteil für sich oder ihre Gruppe zu erzielen. Damit verbunden ist oft eine »Diskutierlust«, die über Stunden vom »Hölzchen aufs Stöckchen kommt« oder sich an »Gott und der Welt« abarbeitet, allerdings nicht um des Themas Willen, sondern anscheinend nur, um im Diskutieren die Logik der Argumente und die Kraft des eigenen Verstandes zu erleben. Ansonsten werden aber auch nahezu alle Regeln hinterfragt und nur noch dann befolgt, wenn die Erklärung einsichtig ist. Ein „das macht man nicht“ o. ä. wirkt eher wie ein rotes Tuch und erzeugt Ablehnung, als dass es als Handlungsmaßstab angenommen wird.

Meiner Beobachtung nach stellt sich auch gleichermaßen neben das deutliche Individualitätsgefühl und –gebaren die tiefe Sehnsucht nach Zugehörigkeit zu einer Clique oder einer irgendwie gearteten Peergroup, was z.B. auch zu einer gewissen Uniformierung in Kleidung, (Musik-) Geschmacksfragen oder ähnlichem führt. Ebenso findet man ein starkes Einsamkeitsgefühl („niemand versteht mich“) dicht neben der tief empfundenen, iniglichen Einigkeit mit der »Busenfreundin« oder dem »besten Freund«. Es zeigt sich, gepaart mit einer gewissen Coolness eine deutliche Maskenhaftigkeit hinter der oft intensivsten Innenleben keimt und rumort. Es wechseln Selbstüberschätzung und nagender Selbstzweifel, Selbstzufriedenheit und Minderwertigkeitsgefühle, verstocktes Schweigen und »Rededurchfall«, ungehörige Frechheit und Schüchternheit, Übermut und Verzagtheit mitunter in atemberaubendem Tempo. All dies sind bekanntlich Unsicherheiten, die in dieser Zeit als Grundierung den schwankenden emotionalen Boden bieten in dem Spannungsfeld zwischen Einsamkeitserfahrung und zur Welt gerichtet sein, zwischen Selbsterleben und Welterleben und die zumeist Ausdruck von der Auseinandersetzung mit Scham sind (vgl. GA 302, 80f).

Andererseits stehen ebenso ein gebremster, sich oft in Nervosität äußernder Tatendrang direkt neben einer zeitweise lähmenden Lethargie und Lust am Faulsein oder scheinbaren Unempfindlichkeit gegenüber Arbeitsaufforderungen. Eine Lust am Erleben des Leibes in purer Willenstätigkeit bei intensiver sportlicher Betätigung oder im gelegentlich exzessiven Tanz zu rhythmusbetonter Musik, widerspricht anscheinend nicht der oft nur mühsamen Bewältigung von alltäglichen Bewegungen und Aufgaben. Je nachdem ob der Jugendliche etwas will oder nicht, sich einen Lustgewinn von einer Sache verspricht oder

nicht, zeigt er eine große Hingabefähigkeit und Durchhaltekraft - oder eben nicht. All diese Erscheinungen erscheinen im gewissen Rahmen gesund und entwicklungsbedingt notwendig zu sein²⁶⁵.

In dem Auftreten der geschilderten Phänomene spricht sich ein Entwicklungsschritt aus, den Steiner die »Geburt des Astralleibes« (Empfindungsleibes) genannt hat und in dem man erleben könne, wie es den Menschen verändere, wenn der Empfindungsleib mit seinem Kräften das Seelenleben nicht nur im Fühlen, sondern auch mit seinem Denken und Wollen ergreift (vgl. GA 301, 148). Bei dieser »Geburt« werden laut Steiners Menschenkunde frei²⁶⁶ die Empfindungskräfte, Lust, Unlust, die Begierden, Triebe, Leidenschaften (vgl. GA 11, 215) und man könnte manchmal den Eindruck haben, sie überfallen den Jugendlichen ungeschützt. Dieser Vorgang hat auch seine leiblichen Korrespondenzen und Grundlagen. Davon werden hier nur einige zentrale referiert.

Wuchs der Körper seit dem siebten Jahr relativ gleichmäßig weiter bis ca. zum 12. Lebensjahr, so setzt in der Präpubertät ein stark beschleunigtes Wachstum der Gliedmaßen ein. Es passe sich nun das Muskelsystem stärker an die Dynamik des Skeletts an, womit das Gefühlsleben mehr an das Leibliche gebunden würde (vgl. WÜNSCH 1995, 76f). „Vorher ist alles Bewegen mehr auf den Muskel als solchen gerichtet, nachher auf dasjenige, was in die bloße Sehne ausläuft. Alles, was im Seelisch-Geistigen vor sich geht, findet man im Leiblich-Physischen wieder. Und dieses Einbeziehen des Sehnenlebens, der Verbindung von Knochen und Muskel, das ist der äußere physische Ausdruck für das Hineinsegeln aus dem bloß gefühlsmäßigen, rhythmischen, taktmäßigen Elemente in dasjenige, was nun logisch ist, was nun nicht mehr Rhythmus und Takt ist.“ (GA 303, 161).

Die aufgrund der Hebelgesetze veränderten Kräfteverhältnisse, die nun bei vorerst gleichstarker Muskulatur an den verlängerten Armen und Beinen ansetzen, bewirken aber auch ein anderes Verhältnis zur Welt und zum eigenen Handeln. Viele Bewegungen werden nun als außerordentlich mühsam empfunden und bedürfen besonderer Willensanstrengung. Dem steht gegenüber einer großer Drang nach Kraftentfaltung (besonders bei den Jungs) und Kräfte-Messen. Die verstärkte Auseinandersetzung mit der Schwerkraft intensiviere aus waldorfpädagogischer Sicht hier die Erfahrung, ein aus sich selbst wirkendes Wesen zu sein und das sich zur Pubertät hin verdichtende Erlebnis der aufkeimenden Selbständigkeit. Daneben wirkt nach der Reifung der Genitalorgane, die dem

²⁶⁵ Auf pathologische Erscheinungen wie das Ritzen der Haut, Bulimie, bis hin zu den Jugendselbstmorden kann und soll hier nicht eingegangen werden, aber die gewiss vielschichtigen Gründe hiervon scheinen zumeist im gleichen Kontext zu stehen, was aber genauer zu untersuchen wäre.

²⁶⁶ Diese Kräfte und Regungen werden als zuvor genauso vorhanden angesehen, wie auch schon bei dem Bildekräfteleib, der bereits vor dem siebten Lebensjahr den Körper am Leben erhielt, aufbaute und bildete. Aber so wie dieser vor der physischen Geburt engstens im Mutterleib mit dem der Mutter in Verbindung stand und erst ab ca. dem siebten Lebensjahr in seinen frei werdenden Anteilen dem Kind zur Verfügung steht, so war auch der Empfindungsleib vor der Erdenreife eng mit dem emotionalen Leben seiner engeren Umgebung verflochten. Zur Zeit der Erdenreife wird er nach anthroposophischer Anschauung zum Teil frei verfügbar und dadurch auch über Lust und Unlust so leicht verführbar.

Stoffwechsel-Gliedmaßensystem zuzurechnen sind, mit dem Einsetzen der Geschlechtsreife ein stark veränderter Hormonhaushalt.

Aber auch im mittleren, dem rhythmischen System sind charakteristische Änderungen zu bemerken: Die Wachstumsdynamik der Lunge in dem entsprechenden Zeitraum (bei Mädchen zwischen 12. und 14. Lebensjahr und bei Jungen zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr sei nach (KRANICH 1999b, 187ff) auffallend. Das gelte für das Herz entsprechend, anscheinend ohne geschlechtsspezifische Unterschiede. Interessant ist auch die Erscheinung, dass das Herz erst um das 13. Lebensjahr im inneren Erleben der Kinder auftauche (KRANICH 1999b, 189f), ein Umstand, der bei Herzerkrankungen wie Endokarditis (Entzündung der Herzinnenhaut) in der Zeit vorher (bes. vor dem 10. Lebensjahr) zu bedrohlichen Situationen führen könne. Aber auch im Blutkreislauf spiegeln sich diese Veränderungen in der Zunahme des Kohlendioxidanteils im Blut zwischen dem 10. und 15. Lebensjahr. Dies sei als Ausdruck der Abdämpfung der Vitalitätskräfte des Blutes und damit dem Loslösen der seelischen Kräfte aus dem Wirken der Lebensprozesse zu verstehen (mehr dazu bei KRANICH 1999b, 190f).

Im Gehirn (dem Nerven-Sinnes-System zugerechnet) werden die letzten Partien erschlossen und ausgebildet und im Denken zeige sich ab dem 12. Lebensjahr eine Loslösung von der bildhaften Anschaulichkeit und ein Übergehen zu mehr rein logischen, formalen Operationen. War ab dem 7. Lebensjahr das Denken noch eng mit dem Vorstellungsleben verbunden (noch auf das Anschauliche gerichtet), so kann nun der Jugendliche Gedanken ohne Bezug zum Konkreten bilden. Er komme nun zu den reinen Begriffen, und erschließe sich die Welt der Logik. Ab dem 14./15. Lebensjahr vollziehe er den Schritt hin zu abstrakten Begriffen. Es komme damit zu einem Denken und zum Aussagen-Finden, ohne dass dazu eine Anschauung nötig ist. Das Denken im Bereich des Hypothetischen wird dann möglich. Dieser neuerliche Zuwachs an möglicher Distanz zu den die Person umgebenden Dingen und den Erlebnissen, mache somit auch den innerlichen Standortwechsel in diesem Alter möglich und nötig (wie WÜNSCH 1995 (47) für die Musik festhält).

Gegen das 14. Lebensjahr runde sich in anthroposophischer Anschauung die beschriebene Phase, die nach dem 7. Lebensjahr beginnt, mit dem Erreichen der Geschlechtsreife ab. Das Erreichen der physischen Zeugungs- und Reproduktionsfähigkeit als Abschluss der zweiten Entwicklungsphase wird demnach als Eingangstor zur dritten angesehen, hinter dem eine vorher so nicht da gewesene Innerlichkeit und seelische Empfindungsfähigkeit auftauche.

Drittes Lebensjahrsiebt

An alles fühlende Erleben und Empfinden schließen sich sogleich sympathische oder antipathische Neigungen (s.o.) an, die das menschliche Denken, Fühlen und Wollen grundieren, wenn sich nicht das Bewusstsein mit dem Verstand oder der Vernunft dazwischenschaltet und diese Neigungen abschwächt oder wirkungslos werden lässt (vgl. GA

9, 99ff; GA 293, 34f). Die antipatische emotionale Grundstimmung äußere sich in Missfallen, Unlustgefühl und der Tendenz zur Distanzierung von dem unsympathischen Menschen, Gegenstand oder Sachverhalt. In der sympathischen Grundstimmung antwortete die Seele mit Gefallen, Lust und Hinneigung; eine Steigerung dieser Gefühle wird in Hingabe und Liebe gesehen. Bei einer Steigerung der antipathischen Haltung entstehe Unwillen und Hass.

Wenn die Kräfte des Empfindungsleibes diejenigen des umgeformten Lebens- und Bildkräfteleibes, also die charakterologischen Neigungen, die Gewohnheiten und das Gedächtnis und die Phantasie erfassen, dann können aus anthroposophischer Sicht Lust und Unlust diese u.a. zu Interesse oder Langeweile, Bequemlichkeit oder Protesthaltung, Enthusiasmus, Idealismus, zur urteilenden »Kritiksucht« oder »Diskutiersucht« oder auch zu Teilnahmslosigkeit wandeln. Oder sie steigerten die vitalen Bedürfnisse bis hin zu Heißhunger oder Ekel, oder wirkten in den Trieben und den Leidenschaften verstärkend und können hier z.B. bis hin zur Sucht führen oder sie wirkten abschwächend zu Lethargie, Antriebs- und Mutlosigkeit²⁶⁷. Die in diesem Alter die Jugendlichen leicht mitreißen den Empfindungen lassen die Heranwachsenden immer wieder mit der sie umgebenden Welt, mit ihren Anforderungen, ihren Erwartungen etc. zusammenstoßen. Dadurch können sie wach werden für die Differenz zwischen ihnen und ihrer Umwelt und bedingt auch für die Vorgänge, die mit ihnen geschehen. Dies scheint an dem allmählichen Entwickeln eines ‚neuen‘, deutlich erweiterten Bewusstseins in den folgenden Jahren mitzuwirken.

Aus Sicht der Waldorfpädagogik ergreifen sehr früh in dieser Entwicklungsphase Lust und Unlust das sich auf die Außenwelt richtende Denken und bilden den Boden für das Schwärmen für irgendwelche Idole, wie aber auch für den Drang zu dem kritisierenden Urteilen. In aller Kritik lebe aber neben dem Urteil auch etwas, was ganz anderer Natur ist: ein inneres Bild davon wie etwas »eigentlich sein sollte«, aber nicht ist. Hier kündige sich bereits eine Tendenz zum Idealen, zum Idealistischen an. Da lebe sich die Formen bildende Kraft nicht in der Vorstellung als Bild des Vergangenen, vorher Wahrgenommenen aus, sondern sie lebe sich als »Ein-Bildungskraft« in ein zukünftiges Bild hinein oder entwirft gar ein noch nicht da gewesenes Bild der Zukunft. Dieses Nach-Außen-Wenden der Phantasiekräfte könnte auch dasjenige Phänomen der Pubertät und Nachpubertät erschließen, dass die Wahrnehmung eines Jugendlichen (oder besonders auch durch die Gruppendynamik dasjenige einer Gruppe/Schulklasse) in der frühpubertären Zeit von einer Situation so stark abweichen kann von der Sicht eines Erwachsenen, der dieselbe Situation erlebt hat. Es würden dann bei der Wahrnehmung der Jugendlichen deren Vorstellungsbildung und Denken ergriffen und überlagert von lust- und unlustgeschwänger-

²⁶⁷ Eigentlich müsste man hier davon sprechen, dass diese Kräfte des Empfindungsleibes, z.B. die Entwicklung zur Sucht oder Mutlosigkeit begünstigen oder bremsen. Denn die anderen dazugehörigen Parameter, die Umwelteinflüsse, aber auch die innere Stärke der Individualität sind in dieser Betrachtung erst einmal unberücksichtigt geblieben. Welche fatalen Folgen kann es aber haben, wenn zu dieser seelisch-leiblichen Disposition nun noch berufliche Perspektivlosigkeit hinzutritt, oder der freie Zugang zu Substanzen möglich ist, die eine körperliche Abhängigkeit erzeugen können etc.

ten Phantasiebildern, aber auch Begierden, Wünschen, Hoffnungen etc., so dass sie in diesen Momenten die Realität anders erleben als sie ‚kulturell-objektiv‘ ist. Im weiteren Verlauf der Entwicklung ändert sich diese Abweichung von der ‚objektiven Realität‘ bekanntlich wieder.

Die Kräfte des Denkens und Erkennens können dem Jugendlichen nach anthroposophischer Anschauung sein Individuell-Sein und damit auch Getrennt-Sein von der Welt vor Augen führen und ihn aber auch mit ihrer immanent-antipathischen, zergliedernden und trennenden Grundtendenz deutlich Einsamkeitsgefühle erleben lassen. In dem Zwiespalt zwischen dem im Denken erlebten Anspruch an die Umwelt sowie auch an sich selbst und der tatsächlich wahrgenommenen Wirklichkeit wachse leicht ein Lebensgefühl der Unsicherheit, das auch die Sprangersche »göttliche Frechheit und unüberwindliche Schüchternheit« als Schutzschild entwickeln lässt, um sich dahinter selbst neu zu orientieren und neu zu bestimmen in seinem Verhältnis zur Umwelt.

Nach der Organreife zur Zeugungsfähigkeit (als dem biologischen Ziel dieses Reifungsprozesses) tauche nach dieser Anschauung im Seelischen verstärkt die Frage nach der »Über-Zeugung« auf, und zwar erst mehr als Sehnsucht nach überzeugenden Inhalten und Darstellungen, aber auch nach überzeugenden Menschen.

Im weiteren Verlauf der Entwicklung, wenn der Umgang mit Lust und Unlust nach und nach gelassener, geübter und auch vernünftiger wird, könne die gefühlshafte Tinktion in der Gedankenwelt des Jugendlichen auch ermöglichen, dass aus Ideen Ideale werden können (vgl. GA 58, 54), die dann meist mit großem Ernst und Eifer verfolgt, mit Leib und Seele vertreten werden können. Die Durchdringung der Phantasiekräfte mit diesen individuellen, gefühlsgetränkten Kräften ermögliche demnach eine wahre individuelle, geistige Schöpferkraft. Sie sei anderer Art als die eines Kindergartenkindes, das mit und in seiner Phantasie ganz »außer sich« sei und seelisch sozusagen in der phantasieanregenden Umgebung ‚lebe‘ (s.o.). Die Phantasie lebe sich demnach ab der Pubertät ganz im Innenleben aus und könne auch ohne äußere Anregung von dem Individuum wachgerufen werden. Sie dränge sich nach außen hin zu verwirklichen und erscheine als individuelle geistige Schöpferkraft.

Andererseits bewirken aus dieser Sicht nach und nach diese Kräfte miteinander - auf die Außenwelt gerichtete Vorstellung von Idealem, gedankliche Durchdringung und sympathische Zuwendung - auch die Suche nach einem überzeugenden, mit den logischen Gedanken erfassbaren Weltbild, nach einem inneren Bild der Weltordnung und des Weltzusammenhalts, dem man sich mit Bewusstsein und dem logischen Denken zuwenden kann. So würde auch, nach der pubertären »Erfahrung«, dass (der vormals vorgestellte, kindliche) »Gott tot ist«, die innere Suche nach dem »re-ligio« (dem »ich verbinde mich wieder mit etwas / verbinde mich zurück« - zu einem geistigen Inhalt) und die Frage nach dem, was Geist ist, ab dem 16./17. Lebensjahr für viele zu einer ersten, das Gemüt bewegenden Frage. Dies scheint letztlich auch die Frage nach dem erlebbaren Zusammenhang von Geist und Materie und dem der Erscheinungen dieser Welt untereinander zu sein (vgl. BUCK ET AL. 1995, KRANICH 1995b). Bleibt es aber bei der durch das distan-

zierende Denken aufgebrachten Einstellung »Gott ist tot«, die ja vorerst mehr nur einem starken Zweifel gleichkam, dann könne sich diese um eben dieses Alter herum zu einem vehementen Atheismus steigern. Aus anthroposophischer Sicht begünstigen die genannten Kräfte im späteren Verlauf dieser Entwicklungsphase das Entstehen der in ähnliche Richtung gehenden, tiefen und die eigene Individualität betreffenden inneren Fragen wie z.B.: „Wer bin ich? Wo komm ich her? Wo gehe ich hin?“ etc.

Demnach hätte sich das Denken bis hier von einem nachahmenden Erfassen sinnvollen Handelns im eigenen Handeln, über ein bildhaft-sinnvolles Verstehen von Weltvorgängen, zu einem Denken als persönliches und idealistisch motiviertes Fragen weiterentwickelt (vgl. LINDENBERG 1985, 279). Rudolf Steiner schließt daraus, dass der freie, von den niederen Begierden und Trieben und von der Umgebung unabhängige Verstand dem Menschen erst mit der Geschlechtsreife zur Verfügung steht, bzw. (in seiner Terminologie) ‚geboren wird‘ (vgl. GA 34, 336).

Die Entwicklung des Denkens, des individuellen Verstehens und des Anwendens der eigenen Denkkräfte stand bei der Betrachtung des Alters ab der Erdenreife mit seiner Bewusstsein schaffenden Funktion vorerst im Vordergrund. Hier finde eine bedeutende Entwicklung statt, weshalb für Steiner das ‚Lernen des sachgemäßen Urteilens‘ in diesem Alter auch von großer Wichtigkeit ist (vgl. GA 34, 340ff). Auf dem Weg zur Mündigkeit ist das Denken aber nicht das einzige Seelenglied, das ab der Pubertät einer weiteren Entwicklung unterliegt.

Mit der Geschlechtsreife erwacht im Menschen die physische Liebefähigkeit und neben den Regungen sexueller Neugier und Begehrens und den geschilderten Veränderungen im Denken auch ein verändertes Erleben der Welt in Bezug auf die fühlenden Erlebnisqualitäten. Nach anthroposophischer Ansicht keimt nun die seelische Empfindungsfähigkeit wirklicher, tiefer Liebe heran und zeigt sich vorerst mehr als Sehnsucht danach, denn als ausgebildete Fertigkeit. Sie würde in den ersten ein zwei Jahren dieser Periode auch noch leicht überschattet durch die antipathischen Kräfte des Denkens, die eher für Distanz und Trennung sorgen, als für Nähe. Erst im weiteren Verlauf der Entwicklung entstehe die Neigung und Fähigkeit diese seelische Liebefähigkeit zur Wirkung kommen zu lassen. Zwischen dem 16. und 17. Lebensjahr bei den Jungen (bei den Mädchen deutlich früher) zeigten sich die Anzeichen der tiefen Empfindungsfähigkeit. Nicht nur in der Verwandlung und Neigung von Ideen zu dem Idealistischen sei dies zu bemerken. Auch das ‚Du‘, das ‚andere Ich‘, mit seiner eigenen Art des Welterlebens, rücke nun auch in den Focus des Interesses und tritt damit neben das eigene Selbsterleben. In diesen Zusammenhang wird auch gestellt, dass gegen Ende dieser Phase in der Regel das Interesse an echter zwischenmenschlicher Beziehung - auch in der Gruppe - wieder wachse, und eben auch die Bereitschaft dafür etwas zu tun. Dies mache sich z. B. bemerkbar in einer Verbesserung der Klassengemeinschaft, des Klassenklimas und des gegenseitigen Zuhörens der Schüler im Unterricht.

Der Einzelne werde in dem Zeit zuvor immer wieder darauf gestoßen, dass seine Wahrnehmungen, sein Denken darüber und seine Reaktionen und Handlungen nicht immer zusammenpassten (s.o.). Sind aber dann mit dem zunehmend vernünftigeren Umgang mit sich selbst und dem eigenen Wirken in der Welt mit dem 16./17. Lebensjahr auch die heftigsten, ersten emotionalen Wogen des Pubertätsgeschehens überstanden und einem verfeinerten und auch den Mitmenschen berücksichtigenden Fühlen und Empfinden gewichen, so kann nach dieser Ansicht eine ‚soziale Reife‘ erreicht werden, im Sinne einer sozialen Selbständigkeit und Mündigkeit, die in einem ausgeglichenen Verhältnis von Selbsteinschätzung und Selbstwert zu der Empathie für den Mitmenschen und die Rücksichtnahme auf diesen gesehen wird.

Dem Entwicklungsgeschehen im dritten Lebensjahrsiebt fehlt nach anthroposophischer Ansicht aber noch der letzte Schritt. Er äußere sich z.B. gegen Ende der Schulzeit ab der (12.)13. Klasse auch in einem deutlichen Drang, hinaus in die Welt zu wirken. Selbst von Schülern, die (gegen Ende der Schulzeit wieder, bzw. im Großen und Ganzen) gerne zur Schule gegangen waren, kann man hören: „endlich ist die Schule vorbei!“ Hierin wird der Wunsch gesehen, sich aus eigenem Urteil heraus, das man in den jüngst vergangenen Jahren auf seine Realitätstauglichkeit hin überprüft und an der Realität geschult hat, selbst in den Weltzusammenhang zu stellen und etwas Sinnvolles zu tun, also etwas, was man selbst als sinnvoll ansieht. Es führe somit das eigene Urteil zur inneren Selbständigkeit (vgl. GA 304a, 178).

Aus dem Dargestellten lässt sich erkennen, warum dieser Entwicklungsschritt in das dritte Lebensjahrsiebt in der anthroposophischen Menschenkunde als Freiwerden des Empfindungsleibes charakterisiert und bezeichnet wird (vgl. GA 34, 321). Warum aber der Empfindungsleib frei wird, wird – anders als bei dem Schritt auf das Entwicklungsniveau vorher - dadurch nicht nachvollziehbar. Denn es ist hiermit nicht aufgezeigt, wo der Empfindungsleib sich in der Zeit „vorher befand“ und welche Aufgabe er hatte. Diese Frage ist deshalb interessant, da es wohl außer Zweifel steht, dass Kinder von Geburt an Empfindungen haben.

Ein möglicher Gedanke wäre, dass er nach der Geschlechtsreife nicht mehr gebraucht wird, um an der Aus- und Umbildung des Bildekräfte- und Lebensleibes zu arbeiten. Dieser Gedanke käme in Frage, wenn die Verhältnisse zwischen Empfindungsleib und Lebensbildekräfteleib vergleichbar wären, wie zwischen dem Lebensbildekräfteleib und dem physischen Leib, also dass der „höhere“ an dem „niederen“ arbeitet und ihn umformt. Dies scheint aber nur bedingt der Fall: natürlich werden die Änderungen der Gewohnheiten und Neigungen etc. im zweiten Lebensjahrsiebt durch Freude und Schmerz, Lust und Unlust stark beeinflusst. Der positive Einfluss emotionaler Beteiligung für die Gedächtnisbildung ist auch bekannt. Es ist jedoch nach Steiner die Verbindung zwischen Empfindungsleib und Lebensbildekräfteleib etwas loser, als zwischen letzterem und dem physischen Leib (vgl. GA 302, 722). Ein kurzer Nebengedanke mag das erläutern: Im Schlaf

des Menschen wird die Kontinuität des Bewusstseins für die Zeit des Schlafens unterbrochen. Das Ich ist sich im gesunden Schlaf weder seiner selbst, noch seiner Empfindungen, noch den Lebensregungen (z.B. Hunger o.ä.) oder des physischen Körpers bewusst, noch empfindet der Mensch etwas bewusst. Aus anthroposophischer Sicht haben sich demnach Ich und Empfindungsleib sozusagen aus dem weiterhin belebten physischen Leib zurückgezogen. In diesem werden die einzelnen Lebensprozesse (zumindest zu bestimmten Uhrzeiten) sogar noch gesteigert und eine eventuelle Gesundung und Harmonisierung der Körperfunktionen wird unterstützt. Die Verbindung zwischen dem physischen Körper und dem Lebenskräfteleib ist logischerweise untrennbar, solange man lebt. Das Ich selbst sei jedoch wiederum am engsten mit seinem Empfindungsleib verbunden, ohne aber mit diesem identisch zu sein²⁶⁸. Dies würde auch die in der menschlichen Entwicklung etwas andere Beziehung zwischen Empfindungsleib und Lebenskräfteleib einerseits und die zwischen Lebenskräfteleib und physischem Leib andererseits erklären können.

Aus dem oben Geschilderten konnte schon erkennbar werden, was die zweite Frage beantworten kann. Die Empfindungswelt eines kleinen Kindes ist zum einen sehr stark abhängig von den Lebenszuständen, also den Grundbedürfnissen, Nahrung, Wärme, Zuwendung, Schlaf. Sein Empfindungsleben zeigt allem Anschein nach weniger individuell spezialisierte Regungen sondern vor allem individuell empfundene, auf allgemeinemenschliche Grundbedürfnisse bezogene Regungen. Nach anthroposophischer Anschauung löst sich im zweiten Lebensjahrsiebt das Kind ein wenig von diesen Bedingungen, lebt stark im Moment und nimmt dazu aber noch ohne weiteres die seelische Stimmung, die um es herum ist, mit auf. Von dieser seelischen Atmosphäre sei es sehr stark abhängig, aber mit der Erdenreife verselbstständige sich diese Empfindungswelt. Sie würde dann nicht nur gänzlich individuell (mit der Zeit), sondern führe ein u.U. von der Umgebung unabhängiges Eigenleben. Die sogenannte Geburt des Empfindungsleibes bezöge sich demnach auf sein Freiwerden von seinen vorherigen Abhängigkeiten und seiner Aufgabe bei der Umbildung des Lebenskräfteleibes. Er steht aus anthroposophischer Sicht nun dem Ich ungebunden zur Verfügung. Die sich hierin offenbarende, vergleichbare Entwicklungsgesetzmäßigkeit zu den vorigen kann als Antwort angesehen werden auf die erste Frage nach dem Grund, warum dieser Leib nun frei wird.

Die Amplitudenabschwächung der zuvor oft enormen empfindungsmäßigen Wogen, aber auch das zunehmende Vernünftiger-Werden, das In-Den-Griff-Bekommen der zuerst oft widersprüchlichen oder im Zusammenhang mit den eigenen Gedanken und Idealen inkonsequenten Handlungen gegen Ende der Pubertätszeit erkläre sich demnach nicht durch ein bloßes Erschlaffen der vordem so mitreißenden emotionalen Kräfte (behalten doch auch manche Menschen scheinbar bestimmte pubertäre Handlungs-, Empfindungs- oder Gedankenmuster noch bis weit in das Erwachsenenalter bei). Rein materialistische

²⁶⁸ Die Verbindung scheint aber so eng, dass Steiner den Empfindungsleib auch schon mal mit dem »ewigen Wesenskern« gleichgesetzt hat (GA 304a, 179).

Erklärungsversuche über genetisch gesteuerte Veränderungen des Hormonhaushaltes können aus dieser Sicht hier auch nicht befriedigen. Aus anthroposophischer Sicht ist dies ein Zeichen für das Eingreifen der »übergeordneten Instanz²⁶⁹«, des Ichs, das mithilfe des Denkens an der Verarbeitung der Regungen und Erfahrungen arbeitet. Demnach wäre es das Ich des Menschen, das sich nun im dritten Lebensjahrsiebt seinen Empfindungsleib in den beschriebenen Schritten umbildet, so wie es vorher am physischen Körper und an dem Lebenskräfteleib mit Hilfe der jeweils höheren Wesensglieder gearbeitet hat.

Das Ich wirkt nach Steiner zwar über eine lange Zeit hauptsächlich in der Umbildung der Wesensglieder und wird von dieser Aufgabe erst nach dem ca. 21. Lebensjahr (im selben Sinne wie die unteren Wesensglieder) wirklich frei, um sich selbst dann unabhängig zu verwirklichen. Es zeige sich aber zuvor die Ich-Kraft immer wieder. Hierbei treten drei Momente (Phasen) in der Entwicklung des Kindes besonders hervor. Als erstes »Datum« wird hier der Einschnitt in dem etwa dritten Lebensjahr genannt, wenn das Kind zum ersten Mal erkennt, dass es sich mit dem Personalpronomen »Ich« selbst bezeichnen kann. Dieser Moment hänge mit der so genannten »Trotzphase« zusammen, in der das Kind lernt, der Außenwelt gegenüber »nein« zu sagen. Dieser Abgrenzungsakt sei ebenso ein Zeichen von der innerlich vollzogenen Ich-Erkenntnis wie das »Ich«-Sagen. Wenn das Kind fortan nicht mehr seinen Vornamen sagt, den es immer von seiner Umgebung hörte und mit dem es von anderen bezeichnet wurde, sondern sich selbst mit »Ich« bezeichnet, habe es mit dem Ich-Erkennen²⁷⁰, dem Ich-Bewusstsein einen ersten wesentlichen Schritt erreicht (vgl. LIEVEGOED 1995, 93ff). Dieses Ich-Bewusstsein entwickle sich weiter, werde immer kontinuierlicher und verlagere sich zunehmend von dem äußeren Agieren (z. B. im Widersetzen) zu einer stabilen innerlichen Haltung. Einen zweiten Schritt in der Ich-Entwicklung, der oft nicht sonderlich beachtet wird, stellt in der Waldorfpädagogik ein wichtiges Ereignis der Entwicklung dar (vgl. GA 297, 172; GA 303, 187). Das Welterleben der Kinder verändere sich bereits mit und auch nach dem Schuleintritt. Dann aber nach dem neunten Lebensjahr ungefähr sei sich das Kind nach anthroposophischer Anschauung nicht mehr nur wie bisher seines Ichs bewusst, sondern es tauche auch ein tiefes Empfinden dieses Ich-Seins auf. Das reine Ich-Erleben sei von anderer Qualität als das Ich-Bewusstsein und es sei auch vorhanden, wenn wir uns nicht bewusst auf unser Ich besinnen. In dieser krisenhaften Phase nach dem neunten Lebensjahr erlebe das Kind sich erstmals als deutlich abgetrennt von der Außenwelt. Im Laufe der Zeit verinnerliche es dieses Gefühls immer stärker, bis es in der Pubertät kul-

²⁶⁹ Der Begriff »übergeordnet« birgt die Gefahr eines Missverständnisses, wenn man sich hier Geist und Materie, Physis und Hyperphysis getrennt vorstellt. Wie das Ich in der Physis des menschlichen Körpers lebt und wirkt hat KRANICH 2003 (55, unter Berufung auf den Hirnspezialisten W. Singer) versucht aufzuzeigen, »denn selbst die Strukturierungsprozesse im Gehirn sind ebensowenig genetisch bedingt, wie die Umbildung der Wirbelsäule«.

²⁷⁰ Interessanterweise ist es derzeit die Auffassung bei den Verhaltensforschern, die sich mit der Sprachfähigkeit bei Affen beschäftigen (s.o.), dass die maximale Sprachfähigkeit in der Affenwelt in etwa dem Entwicklungsstand eines Menschen im zweiten Lebensjahr entsprechen (VOLAND 2004, o.S.).

miniert. Dieses Gefühl äußere sich oft auch in Kritik gegenüber der Umwelt, aber später sogar auch im Unzufriedensein mit sich selbst. Nach dem Erkennen und Erleben des Ich erwache nach der Pubertät zunehmend das Bedürfnis, das Ich auch in der Welt zum Ausdruck und zur Wirkung zu bringen, was sich gegen Ende des dritten Lebensjahrs deutlich als Drang in die Welt hinaus bemerkbar mache. Mit der Arbeit an sich Selbst in der Selbsterziehung (z.B. wenn ein Jugendlicher z.B. versucht, gewisse Eigenarten z.B. der Eltern, die er unbewusst übernommen hatte, abzulegen oder abzutrainieren) und der Arbeit an der eigenen Biographie (z.B. durch die Ausbildungs- oder Berufswahl) beginnt demnach die Zeit der Ich-Verwirklichung²⁷¹. Dieses Zu-Sich-Selbst-Finden, zu den eigenen Impulsen, die man in der Welt verwirklichen möchte, was sich z.B. häufig auch mit der Entscheidung in der manchmal vorher so unentschlossenen Ausbildungs- und Berufswahl äußert, wird in der Anthroposophie auch mit dem Begriff „Geburt“²⁷² des Ich“ oder des „Ich-Leibes“ bezeichnet. Das Ich wird demnach frei. War es doch bereits oben als dasjenige beschrieben worden, was an der Umbildung der zuvor drei unabhängig gewordenen Wesensglieder maßgeblich beteiligt war („Das Ich ist gleichwohl – einerseits wirkend, andererseits sich selbst wissend – im Hintergrund immer mit anwesend“ LEBER 1993a, 350).

Diese nächste, vierte Entwicklungsphase soll hier aber nicht weiter betrachtet werden, da sie üblicherweise außerhalb des direkten didaktischen Zugriffs der Schule liegt. Außerdem äußert Steiner dezidiert, dass dieses Ich nicht von anderen Menschen erzogen werden könne (und es daher auch nicht versucht werden soll, es zu erziehen), sondern nur die unteren drei Wesensglieder, die dann die Grundlage darstellen, der sich das Ich im Leben bedient (vgl. GA 305, 50; GA 308, 73f; GA 303, 217).

Rudolf Steiner schließt an diese Entwicklungsgedanken die konsequente Frage an, wo sich das Ich vor der physischen Inkarnation und danach befindet und kommt u.a. aus der inneren Logik des Entwicklungsprozesses zu einer Prä- und Postexistenz dieses geistigen Wesenskerns. Die sich daran anschließende Diskussion führt aber weit über den Rahmen dieser Untersuchung hinaus und muss hier vernachlässigt werden, obwohl damit die Darstellung der anthroposophischen Menschenkunde eigentlich unvollständig bleibt. Dieses Thema ist zwar durchaus für die Waldorfpädagogik insgesamt relevant, nicht aber für die Untersuchung ihrer didaktischen Grundzüge.

²⁷¹ Die natürlich letztlich nicht auf das 4. Lebensjahrsiebt beschränkt bleibt.

²⁷² Zu dem Begriff »Geburt« wäre hier jetzt vergleichbares anzuführen wie bereits in der Fußnote 266 zur »Geburt des Empfangnisleibes« in diesem Kapitel.

Zusammenschau des Entwicklungsgeschehens²⁷³

In der Zusammenschau der bis hier geschilderten Entwicklungstatsachen aus anthroposophischer Sicht lassen sich strukturell-inhärente Gestalten beobachten, die sich im Prozess gegenseitig organisch durchdringen und eigentlich nicht als vereinzelt wirksam anzusehen sind. Im Folgenden sollen die hervorstechendsten Gestalten dennoch einzeln in den Blick genommen werden, ohne damit Anspruch auf Vollständigkeit aller Gesetzmäßigkeiten und Verhältnisse zu erheben. Es wird in der Darstellungsweise im Folgenden das oben Erschlossene als in der Waldorfpädagogik verwendeter Wissensbestand genommen, um darauf aufbauend dieses Gegebene nur noch miteinander zu verknüpfen und untereinander in Beziehung zu bringen. Es wird dabei bewusst ein anthroposophienaher Standpunkt eingenommen, ohne diesen oder die damit getroffenen Aussagen jeweils anthropologisch zu diskutieren, da hier nur die die inneren Verbindungslinien dieser Sichtweise erkennbar werden sollen.

Das eine grundlegende Verhältnis des Menschen zur Welt basiert darauf, dass der Mensch einen abgeschlossenen, inneren, seelisch-geistigen Raum als sein eigen empfindet. Dieses Verhältnis bedingt, dass Innenraum und Umgebung (Außenraum) in eine Wechselbeziehung treten, mit den entsprechenden Bewegungsrichtungen des Nach-Innen und das Nach-Außen.

Eine andere Grundbeziehung ist diejenige, die mit der Doppelheit des Menschen als Bewohner zweier Welten, als Geistwesen und als Naturwesen zu tun hat. Sie drückt sich aus in dem metaphorischen Verhältnis zwischen einem Oben und einem Unten²⁷⁴ und

²⁷³ Ich widerstehe hier bewusst der Versuchung, dem Leser den Überblick über das Geschilderte als Schema in einer Graphik oder einer Tabelle zu erleichtern. Allein die zu einem solchen Überblick notwendigen knappen Begrifflichkeiten bewirken schon eine Einengung des Horizontes, die allerdings von der Betrachtungs- und Erklärungsweise nicht intendiert ist. Zudem kann die Statik eines solchen Schemas einem Prozesshaften am allerwenigsten gerecht werden. Schemata haben, da sie nur in einer stark komprimierten Form übersichtlich werden, anscheinend schon zu oft zu verkürzter, letztendlich verständnisloser Rezeption geführt. Der Vorwurf des Schematismus, der gelegentlich an die anthroposophische Menschenkunde gerichtet wurde, widerspricht dem Verständnis der Waldorfpädagogen, solcherlei Gesetzmäßigkeiten eben gerade nicht schematisch zu nehmen oder anzuwenden. Eine solche Entwicklungsabfolge soll eben nicht als normative Vorgabe verstanden und genommen werden (vgl. hierzu z.B. a. LOEBELL 2004, 37f). Dem Gesetzmäßigen, das sich als geistiges Bild aus dem an den Phänomenen Ablesbaren ergibt, steht ein jeweils individueller Mensch in seiner Entwicklung gegenüber. Die Übergänge zwischen den Stufen sind Phasen, die individuellen Abweichungen von dem Schema in Dauer und Zeitpunkt dieser Übergänge sind eigentlich das Normale. Diese zeitliche Entwicklung verläuft nicht planmäßig, schematisch exakt. So wie der Eintritt des realen und erlebbaren Frühlings sich nicht an das exakte Kalenderdatum hält, sondern durch die aktuelle Wetterlage dieses speziellen Jahres verändert wird: Das Individuelle eines jeden Menschen umspielt das Gesetzmäßige des Allgemein-Menschlichen und macht aus diesen genau bestimmten Punkten persönliche (vgl. DENJEAN 2007, 126).

Andererseits widerspräche aber das optisch übersichtliche Schema der oben beschriebenen Methode, nämlich das Ausgeführte in ein inneres Tableau zu bringen. Diese Fähigkeit ist ein Teil der Imaginationsfähigkeit, die als Erkenntnismethode angestrebt wird.

²⁷⁴ Damit ist weder eine Wertung gemeint, noch eine „Welt hinter der Welt“. Es geht hier ja um die gestaltende, geistige Kraft in den Dingen, die sich als „der Welt gegebene“ und „dem Menschen gegebene“ zeigt. Wenn man sie empfindend betrachtet, stellt sie sich wie aus einem Oben kommend dar oder lässt sich dort lokalisieren, im Gegensatz zur physischen Welt, die dagegen sich metaphorisch wie ein Unten darstellt.

den sich daran anschließenden Bewegungsrichtungen einer abwärts oder aufwärts gerichteten Bewegung, die auf einer biographischen Potenzialität und einer genetischen Potenzialität beruhen (LIEVEGOED 1995, 9). Die genetische Potenzialität bewirkt u.a. die naturhaften Wachstumsprozesse, die aufbauenden Aspekte des Organismus. In der biographischen Potenzialität liegen die Gestaltungs- und Formkräfte, die sich in den nach unten wirkenden kranio-kaudalen Entwicklungsprozessen (med.: vom Kopf zum unteren Ende hin) zeigen.

Eine weitere Gegebenheit ergibt sich daraus, dass zwischen dem Oben und dem Unten ein Mittleres entsteht, welches die beiden polaren Elemente zu verbinden vermag und zwischen ihnen vermittelt. Dieses macht sich im Menschen als Dreigliederung nicht nur im Physiologisch-Physischen und im Erleben, sondern auch in der zeitlichen Entwicklung bemerkbar.

Polarität des Oben und Unten

So wie nach dem oben Ausgeführten alles Leben eine physische Basis benötigt, so kann die beseelte Natur nur in einen belebten Organismus einziehen. Darin kann man eine Entwicklungsbewegung von einem unteren Pol aufwärts sehen. Vergleichbar wird auch die Entwicklung des menschlichen Wesens geschildert, das erst schwerpunktmäßig den physischen Leib, dann den Lebensbildekräfteleib und danach den Empfindungsleib in je einem Jahrsiebt aus- bzw. umbildet. Die Wachstumodynamik ist in den ersten Lebensjahren am größten. Im ersten Jahrsiebt sei der Mensch zuerst vorwiegend als „Bewegungsmensch“ in seinem unterem, dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-System als Nachahmender tätig, im zweiten Jahrsiebt dann in besonderem Maße in seinem mittleren, dem Rhythmischen System, bevor er im dritten in der Hauptsache innerlich, im Geiste als „Hauptwesen“ zu einer neuen Form des Bewusstseins und der Bewusstheit und der eigenen Urteilsfähigkeit kommt. Hierin kommen auch die drei, in gewisser Weise auf einander aufbauenden Lerntypen zum Ausdruck, die die biologische Verhaltensforschung benennt: die im Allgemeinen heute unterschätzte Nachahmung, das Lernen und die Einsicht (vgl. VOLAND 2004, o.S.). Aber auch die drei ersten großen Entwicklungsschritte am Anfange eines Menschenlebens: Gehen, Sprechen, Denken lassen sich als erster Prozess des Individuelles ‚Ver-Stehen‘-Lernens in der Richtung einer aufbauenden Entwicklung von unten verstehen.

Demgegenüber steht die metamorphosierende Entwicklung die vom ‚Oben‘, vom Kopfpol ausgeht. LIEVEGOED 1995 (16ff) schildert, dass sich in jeder dieser drei Siebenjahres-Phasen die physischen Veränderungen erst in der Kopfregion, dann im Rumpf („Füllung“) und im dritten Drittel dieser Zeit in den Gliedmaßen („Streckung“) zeigen. Diese kranio-kaudale Entwicklung zeigt sich als Formbildung und wirkt besonders in der Umgestaltung des durch die Vererbungskräfte Vorgefundenen. Es kann hier in der dadurch sich vollzie-

henden Individualisierung der Körperformen ein Einfluss der einzigartigen Individualität des Menschen gesehen werden²⁷⁵. Als Beispiele seien angeführt:

- Sie zeigt sich in der Art der Durchgestaltung der einzelnen Wesensglieder (vgl. a. KRANICH 1999b, 120ff). Betrachtet man z.B. die Umbildung des physischen Leibes im ersten Lebensjahrsiebt, so lässt sich die kranio-kaudale Entwicklung neben der schon rein äußerlichen Kopfdominanz (in den Körperproportionen), aber auch an der großen Dynamik in der Hirnumbildung (Synapsenbildung) der ersten Jahre, später an den Veränderungen der Proportionen in der Leibesgestalt erkennen. Das Ende bildet dann die Körperstreckung des Vorschulkindes.
- Auch innerhalb des Gehen-Lernens wird diese Entwicklungsrichtung beobachtbar: Das Erringen des aufrechten Ganges beginnt am Kopf mit dem Erlernen des Heben des Kopfes. Über das Krabbeln (Halten der Wirbelsäule) und Sitzen (Aufrichten der Wirbelsäule) kommt das Kind zum Stehen (Verwenden der Beine) und später zum freien Gehen. Kranich hat aufgezeigt, wie dieser Übeweg der kindlichen Aufrichtung durch die Art und Weise, wie sich das Kind mit der Schwere auseinandersetzt, in seinem individuellen Verlauf, also von der Kraft des Ich durchdrungen, die Umbildung des Skelettes beeinflusst: Aber auch zur Umbildung der anderen physischen Organe im ersten Lebensjahrsiebt findet man bei ihm viele aufschlussreiche Hinweise (vgl. a. KRANICH 1990b und bes. KRANICH 2003).
- In den ersten der drei Lebensjahrsiebte erscheint das Welt-Erleben von großer Sinneswachheit und Sinnesbeeindruckbarkeit geprägt (als Wirksamkeit des Nerven-Sinnes-Pols – als dem oberen, kopfdominierten Wesensglied), in der zweiten durch das fühlende Miterleben und geht in der dritten Phase dann über in das Nach-Außen-Wirken-Wollen in der physischen Welt (z.B. Welt-Verbesserung) mithilfe des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Bereiches.
- Nach dem Freiwerden des Formkräfte-/Bildekräfte-/Lebensleibes, mithilfe dessen das Ich zuvor die physischen Umbildungen bewerkstelligte, findet im zweiten Jahrsiebt eine mehr innerliche kranio-kaudale Entwicklung statt: Es tauche nun die Möglichkeit zu der nicht mehr an das Physische gebundenen, freien Vorstellungsbildung und ebenso die Erinnerungsfähigkeit (Gedächtnis) auf. Mit dem zunehmenden Vermögen in Formen denken zu können, wird ein immer reicheres Vorstellungs-*Leben* aufgebaut. Der Einfluss des Herz und Lungensystems, des mittleren Rhythmischen Systems auf diese Entwicklung zeige sich hier in Rhythmusbedürftigkeit und -fähigkeit²⁷⁶, in einer gewissen *Lebens*-Harmonie. Wenn zuletzt mit der Reproduktionsfähigkeit (*Lebens*-Zeugungskraft) die

²⁷⁵ Diese Aussage besagt nicht, dass dies ohne physische Grundlage, also z.B. bestimmte Gene, vonstatten geht oder gehen kann oder soll.

²⁷⁶ Hier sind Lebensrhythmen etc. gemeint, nicht die musikalischen Rhythmen.

Geschlechtsorgane und Drüsen ihre neuen Fähigkeiten entwickeln²⁷⁷, sei diese Entwicklung im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System angekommen.

- Die Urteilsfähigkeit, die wie geschildert in den ersten sieben Jahren vorwiegend ein Wahrnehmungsurteil der physischen Umgebung war (Kennen- und Benennen-Lernen - was man durch den Nerven-Sinnespol erzielt) war, dränge nach der Erdenreife zunehmend zum individuellen Urteil (für das man bereit ist gerade zu stehen), nachdem der Mensch im zweiten Jahrsiebt gelernt hat, Beziehungen und Zusammenhänge zwischen den kennen gelernten Dingen untereinander, aber auch zwischen sich und den Dingen zu knüpfen.
- In dem deutlich schwerer zu beobachtenden Feld der inneren Entwicklung²⁷⁸ zeige sich nach der ‚Geburt‘ des Empfindungsleibes eine kranio-kaudale Entwicklungslinie in den, nun in diesem Lebensjahrsiebt anders als vorher zur Verfügung stehenden, geistigen Kräfte, die sich in der sich nun entwickelnden individuellen Urteilskraft und der eigenschöpferischen Phantasie äußern. Die Urteilskraft verwandele sich aus einer ersten Phase mit gelegentlicher Realitätsferne der eigenen Gedanken- und Vorstellungswelt („Hirngespinnste“, losgelöst von der Realität), nach einer folgenden Phase intensiver Auseinandersetzung mit Liebe und Begehren und mit dem Menschen als Gesellschaftsmitglied (mit den Kräften des mittleren Menschseins) am Ende dieses dritten Lebensjahrsiebts zur ganz individuellen *Selbst-Ständigkeit*.

Dreigliederung

Die aus anthroposophischer Sicht wirksame Dreigliederung des Menschenwesens war selbstverständlich bei dem oben Geschilderten fortwährend anwesend und braucht hier nicht wiederholt zu werden. Sie kann aber auch noch in einer zeitlichen Dimension beobachtet werden: wie sie ein Jahrsiebt nochmals gliedert. Betrachtet man hier das zweite Jahrsiebt in seiner Mittelstellung zwischen den anderen beiden, so werden zwei Einschnitte konstatiert: um das 9. Lebensjahr und um das 12 Jahr²⁷⁹. Diese beiden Momente dritteln²⁸⁰ in etwa das Jahrsiebt. Innerhalb eines solchen $2^{1/3}$ -Jahres-Zeitraumes sei das

²⁷⁷ Die Frage der Akzeleration der ersten Menarche bei den Mädchen und der ersten Pollution bei den Jungen muss hier in ihrer Bedeutung übergangen werden, da sie nicht die Systematik betrifft (vgl. Fußnote 263).

²⁷⁸ A) Hier sind die individuellen Abweichungen wohl auch am größten. B) Damit ist nicht nur die intellektuelle Entwicklung gemeint.

²⁷⁹ Vgl. dazu a. KOEPKE 1989, KOEPKE 1991, MÜLLER-WIEDEMANN 1989.

²⁸⁰ Man könnte also mit Jahresdritteln die Zeitpunkte genauer bezeichnen, als es hier gemacht wurde: 0 bis $2^{1/3}$ Jahre; $2^{1/3}$ bis $4^{2/3}$ Jahre; $4^{2/3}$ bis 7 Jahre; 7 bis $9^{2/3}$ Jahre etc. Dies erscheint hier eher unsachgemäß. Zur Legitimation einer solch exakten Bezeichnung müssten empirische Studien vorliegen, was meines Wissens nicht der Fall ist. Wohl ist diese Annahme empirisch (nicht statistisch, aber zumindest in Einzelfallstudien) stützbar, aber nicht mit dieser vermeintlichen Präzision. Diese ist nicht lebens- und entwicklungsgemäß, denn die persönliche Entwicklung unterliegt immer einer gewissen Abweichung vom Mittel.

Erleben des Kindes in seiner Lebenswelt und die pädagogische Grundstimmung relativ gleichartig, wenn auch nicht gänzlich einheitlich²⁸¹. Auf die pädagogische Bedeutung der Übergänge zwischen den ‚Dritteln‘ als sehr wichtige Momente in der Entwicklung weist Steiner immer wieder hin und bezeichnet sie als Rubikon²⁸² (GA 294, 96, 106, 113; GA 297, 42, 193, 263; GA 297a, 56).

Besonders der erste Rubikon sei wichtig, denn da „kommt der Mensch so weit, daß er unterscheidet zwischen sich als Subjekt und der Außenwelt als Objekt. Er unterscheidet sich von der Umwelt.“ (GA 311, 54). Es sei ein bewusstes Erleben der Grenze zwischen sich und der Umwelt. Der Beginn des Zahnwechsels im siebten Lebensjahr leitet als Prozess im Physischen das zweite Jahrsiebt ein, in dessen ersten Drittel in den Nachahmungskräften noch ein gewisser Einfluss des ersten Jahrsiebtes zu erleben ist. Die Nachahmungskräfte versiegen im vergleichbaren Maß, wie bleibende Zähne zunehmen²⁸³. Koepke spricht hier auch von „Zahnreife“ als erreichter Stufe. Im zweiten Drittel werde durch die Harmonisierung von Atem und Puls im Verhältnis von 1:4 die sogenannte „Atemreife“ erreicht. Nach dem zweiten Rubikon geht die Entwicklung mit den Veränderungen im Gliedmaßen-Stoffwechsel-System des Menschen auf die Geschlechtsreife zu (vgl. KOEPKE 1991, 71ff).

So wie die Nachahmung aus dem ersten Jahrsiebt noch in das erste Drittel des zweiten hereinrage, so wirkten die kognitiv-intellektuell neuen Fähigkeiten ab dem zweiten Rubikon wie eine Vorahnung der wesentlichen Entwicklungen des dritten Jahrsiebts.

Innen und Außen

Nach den geschilderten Entwicklungen ist auch zu vorstellbar, wie dasjenige, was eine Zeit lang sich im Inneren vollzog, nach der entsprechenden Phase nach Außen drängt. Die Abfolge der ‚Geburten‘, das Freiwerden der Wesensglieder ist ein Ausdruck davon, denn vor dem Frei-Werden waren sie in enger Abhängigkeit der sie umhüllenden Umgebung.

So wie der Fötus vor der Geburt von der mütterlichen Umhüllung genährt und geschützt wurde, bedarf das Kind im ersten Jahrsiebt noch der häuslichen und familiären Hülle der leiblichen Fürsorge, Liebe und geistiger Anregung. Mit dieser Hilfe wirkt der Formbil-

²⁸¹ So dass bei in etwa altersgleichen Klassen die Klassenstufen: 1-3; 4-6; 6-8 (*Überschneidung beabsichtigt*); 9-10; 11-12/13 als innerlich zusammengehörig betrachten lassen. Weitere Differenzierungen in noch kleineren Zeitabschnitten werden, nach phänomenologischer Beobachtung und so weit nötig im didaktischen Teil gemacht, sofern sie für die Betrachtung der Didaktik von Interesse sind. Sie tragen aber hier nichts zu dem Erkennen der Grundlinien und Grundprinzipien bei, die in der Zusammenschau aufgezeigt werden.

²⁸² Benannt nach dem folgenschweren Übergang Cäsars 49 v. Chr. über den oberitalienischen Fluss Rubico, der ihn vor gewichtige Fragen stellte und dann in der Folge den Bürgerkrieg auslöste.

²⁸³ Um das neunte Lebensjahr sind es etwa doppelt so viele bleibende wie Milchzähne (vgl. KOEPKE 1991, 71).

dungs- und Lebenskräfteleib ‚nach innen‘ auf den physischen Leib des Kindes. Im zweiten Jahrsiebt erobert sich das Kind zunehmend den eigenen seelischen Innenraum im frei verwendeten Denken, Selbst- und Welterleben und zunehmend eigenständigen Handeln. Aber immer noch bedarf er in vielem der Hilfe und Betreuung, vor allem aber auch einer seelischen Beheimatung und Hülle. Unter dem Einfluss des Empfindungslebens seiner Umgebung wirkt der Empfindungsleib des Kindes auf die (Um-)Bildung seines Lebensleibes (Denkfähigkeiten, Charaktereigenschaften, Gewohnheiten). Der Abschluss dieser Periode drückt sich in der Geschlechtsreife aus. Mit dem dritten Jahrsiebt wird der Empfindungsleib (Astralleib) frei. „Die Fortpflanzungsorgane werden selbständig, weil nunmehr der freie Astralleib nicht mehr nach innen wirkt, sondern hüllenlos der Außenwelt unmittelbar entgegentritt“ (GA 34, 322). In diesem Alter lernt der Mensch mit der Hilfe von entsprechenden Vorbildern, wie er selbst mit den Kräften des Ich mit seinem Empfindungsleben zurechtkommen kann. So wirken in einem Lebensjahrsiebt eine Stufe höher stehende Kräfte aus der Umgebung auf die individuelle Umbildung des nächst tieferen Wesengliedes, das in der nächsten Periode dann nach Verwirklichung in der Umwelt drängt.

Verfolgt man z.B. die unter ‚Unten-Oben‘ angeführten Entwicklungslinien auch unter dem ‚Innen-Außen‘ Aspekt vom ersten zum dritten Jahrsiebt, dann falle aus anthroposophischer Sicht auf, dass mit diesen Umbildungen eine besondere Form der Metamorphose vorliegt. Dasjenige, was hereingenommen wird, wird in dem zweiten Lebensjahrsiebt umgeschmolzen – metamorphosiert, bevor es wieder hervortritt in Art einer Umstülpung. Die Form der Lemniskate (liegende Acht) möge hier zum Verständnis der einen Bewegungsrichtung dieses Vorgangs beitragen: Bewegt man sich selbst in der innern Vorstellung auf der Lemniskatenspur, so hat man fortwährend eine zeitlang rechterhand qualitativ den Innenraum und bald danach den Außenraum auf derselben Seite. Dasjenige was Innen war wird sozusagen mit der Zeit Außen.



Abb. 5: Lemniskate

Bei der Umstülpung kommt aber noch hinzu, dass auch ‚Oben und Unten‘ sich vertauschen. Es ist also ein Vorgang, als wenn man einen Handschuh oder einen Strumpf umstülpst (GA 79, 59; bzw. Fußnote 197: „Handschuh“).

Als Beispiel sei an das bereits unter ‚Oben-Unten‘ Dargestellte erinnert: Die große Sinneswachheit und Beeindruckbarkeit des ersten Lebensjahrsiebts verwandelte sich in das Nach-Außen-Wirken- Wollen. Diese Metamorphose vollzog sich im zweiten Jahrsiebt mit der Möglichkeit zur freien Vorstellungsbildung und dem damit sich entwickelnden Vorstellungs-*Leben* durch eine Phase der *Lebens*-Harmonie hin zur Reproduktionsfähigkeit als

Lebens-Zeugungskraft. Hier sollte man einen Umstülpungsvorgang erkennen, bei dem ‚Oben-Unten‘, ‚Innen-Außen‘ und damit auch die Bewegungsrichtung vertauscht wurde. Daher geht Steiner aber von einer qualitativen Umstülpung und nicht bloß von einer geometrischen Umstülpung aus (vgl. GA 78, 126; GA 275,150).

Auch der Vorgang von der mehr im Inneren stattfindenden und nach Innen wirkenden Sinneswachheit und Sinnesbeeindruckbarkeit hin zu dem Wirken-Wollen in der physischen Welt mit seiner nach außen gehenden Richtung trägt die Züge einer Umstülpung. Der Wandel von der geistigen Fähigkeit der freien Vorstellungsbildung zur physischen Reproduktionsfähigkeit lässt als ein Beispiel im zweiten Jahrsiebt den Umwendungsvorgang erahnen. Auch die aufgezeigten Wandlungen auf dem Gebiet der Urteilskraft wiesen auf einen ganz subtilen Zusammenhang dieser Art hin, von dem zart mehr nach Innen wirkenden Wahrnehmungsurteil zu dem mehr nach außen gerichteten individuellen Urteil. Selbst in dem Ganzen des Geschilderten kann man noch diesen Zusammenhang sehen als Vorgang, der vom Erlernen des reinen Stehens und Gehens in der äußeren Welt hinführte zu der ganz auf innerer Kraft und Fähigkeit fußender Selbstständigkeit im Leben²⁸⁴.

Man kann in dem hiermit Dargestellten einen Schlüssel vermuten zu der oben (Kap. 4.1.2. (Imagination,...) bzw. in Kap. 4.1.4.) mitgeteilten Behauptung, dass auf dem methodischen Erkenntnisweg zu den geistigen Erkenntnisorganen der Imagination, Inspiration und Intuition der Umstülpungsvorgang zu dem vorigen hinzutritt und von Bedeutung sei²⁸⁵.

Mit der in diesem Kapitel geleisteten Erschließung der anthroposophischen Menschenkunde wurde nicht nur die modellhafte Systematik der anthroposophischen Sicht menschlicher Entwicklung in Bezug zu der phänomenologischen Wahrnehmung und Erkenntnis derselben versucht. Es zeigte sich daneben auch mit dem Umstülpungsvorgang der innere Zusammenhang dieser anthropologischen Entwicklungssystematik mit der methodologischen Systematik, die zu der anthroposophischen Erkenntnismethode führte, womit sich hier ein Kreis schließt. Es ist der Kreis, der die Notwendigkeit und die

²⁸⁴ Da sich hier ein Kreis aus bestimmten Beispielen, die die anthroposophische Literatur zur Verfügung stellt schließt, bleibt aber zu vermerken, dass es jetzt am spannendsten wäre, diese Thesen anhand von anderen Beobachtungen und Beispielen auf ihre Tragweite hin zu überprüfen, die sich offensichtlich nicht, oder nicht gleich hier hineinfügen wollen. Dies muss jedoch einer anderen Untersuchung vorbehalten bleiben.

²⁸⁵ Die sich aus der dargestellten Menschenkunde möglicherweise ergebende Frage, wie sich Denken, Fühlen und Wollen durch die Alterstufen entwickeln, wurde hier explizit vernachlässigt, da es um eine Darstellung der waldorfpädagogischen Grundlagen ging, die einerseits den Zusammenhang mit der Erkenntnismethodik und andererseits mit der Didaktik knüpfen sollte. Die genannte Frage war allerdings implizit mit anwesend.

So manche andere Fragen, die sich an das Dargestellte anschließen können, bleiben unbehandelt, da sie nicht zur Didaktik zählen, wie z.B.: Wie man auf die verschiedenen Wesenglieder pädagogisch einwirken kann; Welche stimmungsmäßigen Grundhaltungen die Lehrkraft gegenüber den verschiedenen Alterstufen dazu einnehmen sollte; u.ä.

Auch auf die kontroverse Diskussion zur Waldorfpädagogik und auf die in der Literatur vorgebrachten Einwände zu der anthroposophischen Menschenkunde wird hier aus dem gleichen Grunde nicht eingegangen. Dieses wird nur im Rahmen der Musikdidaktik gemacht werden.

Art der oben angeführten dritten phänomenologischen Methode zur Erkenntnis des spezifisch Menschlichen aus der Erkenntnis des Menschen selbst heraus begründet.

Auf dieser Basis der anthroposophischen Anschauung menschlicher Entwicklung kann nun weitergeschritten werden zu dem konkreten Beispiel der Musikdidaktik, um hieran zu sehen, wie diese Sichtweise in eine didaktische Realität umgesetzt wird.

4.3 Musikdidaktik in der Waldorfschule

4.3.1 Einführung

„Der Lehrplan muss sein eine Kopie desjenigen, was man in der Menschenentwicklung lesen kann“²⁸⁶ fordert Steiner (GA 308, 41) in dem Lehrerkurs 1924 in Stuttgart. Dieses Zitat zeigt den Anspruch, die Didaktik auf phänomenologischer Grundlage zu errichten, was nun im Folgenden zu untersuchen wäre. Aber mit diesem Zitat ist vorerst nichts ausgesagt darüber, ob damit die ontogenetische, die phylogenetische, die historiogenetische Menschenentwicklung oder alle drei gleichermaßen gemeint sind. Es ist mit dieser Aussage auch noch nichts ausgesagt über den Zusammenhang von dem ‚in der Menschenentwicklung Abgelesenen‘ und der darauf folgenden Auswahl der Unterrichtsinhalte.

Die oben erwähnte Forderung Steiners wird von allen Waldorfpädagogen, die Ausarbeitungen zum Lehrplan vorgelegt haben, unterstützt. Auf das Fach Musik bezogen heißt es hierzu z.B. bei KALWA 1997 (8) dazu: „Zwei Grundvoraussetzungen sollen dabei (...) in aller Deutlichkeit genannt werden: Eine wesentliche Grundlage für den Musikunterricht an der Waldorfschule ist der von Rudolf Steiner angeregte Ansatz, die Entwicklung des

²⁸⁶ Dieser Gedanke kann hier nicht auf seine phänomenologische Begründbarkeit hin untersucht werden. Dies wäre zu umfangreich. Dieses Denken in Korrespondenzen als Strukturanalogie zweier Entwicklungen ist aber auch kein originär waldorfpädagogischer Gedanke. Diese These kam ja bereits im 19. Jahrhundert bei dem Biologen E. Haeckel (s. das 1866 formulierte „biogenetischen Grundgesetz“) auf (vgl. a. die 1904 formulierte „psychogenetischen Rekapitulationstheorie“ des Psychologen Stanley Hall, vgl. KELLER 1998; 14). Steiner (GA 1, 104) sieht dies durch Goethes Begriffe (als aus demselben Urbild entstanden) erklärt. Damit würden auch individuelle Abweichungen verständlich. Die heutige Embryologie geht nicht mehr von dieser Wiederholungstheorie aus. Auch Piagets Untersuchungen zur Entwicklung des räumlichen Denkens scheinen dieser These zu widersprechen. Eine genauere Diskussion dieser Thematik muss hier leider unterbleiben. Aber solche Phasen- und Stufentheorien werden auch aus anderen Gründen abgelehnt. Hauptgründe, die angeführt werden, sind: dass die „typisierenden Phasenporträts“ von Lebensalterabschnitten zu global seien; dass weder individuelle Differenzen noch einzelne Variablen in Stufenmodellen Berücksichtigung finden; dass die Grenzen zwischen einzelnen Phasen überbetont erscheinen; dass die Phasenmodelle als Index altersgebundener Erwartungen missbraucht werden könnten.

Ansätze zur phänomenologischen Aufarbeitung dieses Gedankens auf die Pädagogik bezogen aus waldorfpädagogischen Reihen finden sich z.B. in GROSSE 1984, (260ff). Er erläutert dort die Vergleichbarkeit von Ontogenese und Phylogenese anhand von Beispielen (265) als ein Heruntersteigen der Seele aus geistigen Höhen (auch) im Zusammenhang mit dem Lehrplan. Auf das Fach Musik bezogen finden sich Ansätze dazu in RIEHM 1989. Meines Wissens wurde dieser Gedanke aber bisher von Waldorfpädagogen nicht vollständig phänomenologisch aufgearbeitet, was aber eigentlich auch immer nur im konkreten Einzelfall sinnvoll erscheint. Allerdings wäre es ein wertvolles Unterfangen, die Steinersche Sicht dieser These mit anderen (z.B. der biologischen Sicht und Begründung Darwins und Haeckels, aber auch in der Pädagogik bei Herbart, Ziller) kritisch zu vergleichen, und Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede herauszuarbeiten, sowie die Kritik zu bearbeiten.

Kindes in Analogie zu sehen zur Entwicklung der Menschheitsgeschichte – in diesem Fall in bezug auf die sich sukzessive entwickelnden Fähigkeiten, mit musikalischen Elementen bewußt umzugehen, auf das zunehmende Ergreifen und Gestalten von innerer Bewegung in musikalischer Zeit und musikalischem Raum²⁸⁷ -, zum anderen: Die Inhalte eines Musikunterrichts werden nicht in erster Linie unter dem Aspekt einer möglichst effektiven Wissensvermittlung zur Grundlegung abprüfbarer Kenntnisse gelehrt, vielmehr sollen sie den Kindern und Jugendlichen gerade durch ihren Bezug zum individuellen Entwicklungsstand Hilfe sein, die eigenen Entwicklungsschritte besser und im eigentlichen Sinne des Wortes »Sinn-voller« zu durchleben.“

Der erste Musiklehrer der ersten Waldorfschule in Stuttgart, Paul Baumann, konstatiert bereits BAUMANN 1921 (3) im Geleitwort zu seinem Liederheft, dass „der Lehrplan der Freien Waldorfschule [sich] gründet (...) auf der (...) Erkenntnis der sich entwickelnden Kindesnatur“. Es werde dadurch „alles Doktrinäre (...) ausgeschaltet, treue Beobachtung und sachgemäße Erkenntnis sind die Grundlagen dieser Pädagogik, sie werden umfassend ermöglicht durch die anthroposophische Geisteswissenschaft Rudolf Steiners. Auch die musikalische Erziehung der Kinder fußt auf diesem Grund ... „. Es scheint fast, als nehme er damals damit bereits eine Antwort auf die Kritik eines angeblich doktrinären Duktus in der Waldorfschule vorweg, die erst viel später - aus meist unverstandener Sicht heraus (vgl. Fußnote 205) - geäußert werden sollte.

Der Lehrplan soll also laut KIERSCH 1982 (841) somit „den Schülern ihrem jeweiligen Lebensalter gemäß ein »Verhältnis zur Welt« begründen“. HERZ 1990, 391) erkennt darin eine konsequent anthropologische Orientierung. Der Lehrplan mache damit „die Entwicklungsbedingungen und –voraussetzungen der Schüler zur Grundlage pädagogischer und didaktischer Entscheidungen“. Damit wäre die „klare pädagogische Priorität auch auf Entwicklung von körperlichen, empfindungsmäßigen und geistigen Fähigkeiten gesetzt“. Eine Schicht tiefer geht hierbei dann TOBIASSEN 2004 (145) indem sie darauf hinweist, dass „in der Waldorfschule (...) der Unterricht in Beziehung zum Aufbau der Wesensglieder des Kindes [steht], der in jeder Altersstufe anders ist.“ (vgl. a. Kap. 4.2). Dabei ist laut HERZ 1990 (392) der Lehrplan gestuft und spiralgig aufgebaut und es richten sich „die Stufen einer inneren Struktur (...) nach den anthropologischen Bedingungen der Entwicklung des Bewusstseins, beginnend beim bildhaften Erfassen des Weltinhalts über die konkret anschauliche - aber nicht platt naturalistische – Erfahrung bis zur Abstraktion und dem Durchschauen von Gesetzmäßigkeiten“ (vgl. z.B. auch GÖGELEIN 1990).

Für VOGT 1995 (116) dagegen sei der waldorfpädagogische Lehrplan nur „eine spezifisch anthroposophische Variante des seit reformpädagogischen Zeiten stark kritisierten und mittlerweile gänzlich überholten Lehrplanprinzips des Herbartianers T. Ziller“. Dieses Urteil erscheint allerdings als nur tradiert (er orientiert sich hier an PRANGE 1985, 96f,

²⁸⁷ RONNER 2005a (227) legt dabei aber Wert darauf, dass damit nur „... jeweils auftauchende(n) Affinitäten des einen zum anderen, der Entwicklungsbereitschaft oder Fälligkeit beim Schüler und den damit korrespondierenden Momenten in der Musik“ gemeint sind und diese damit in eine sinnvolle Beziehung gesetzt werden.

sowie ULLRICH 1986, 119f, deren Argumentation bereits in der Vergangenheit an anderer Stelle widerlegt wurde (vgl. a. Kap. 4.1.4, Fußnote 205) und muss als oberflächlich angesehen werden. Es wurde anscheinend übersehen, welcher Art die Kritik Steiners an Herbarts Pädagogik war: an deren Inhalten und Wirkungen in seiner Zeit, die Steiner gut kannte²⁸⁸ (vgl. GA 297, 23-28; dort finden sich auch weitere Hinweise auf seine Stellung zu Herbart (312), was hier aber nicht weiter diskutiert werden soll). Es wurde bereits 1920 von fachkundigen Zuhörern gesehen, dass dieser neuerdings von Vogt behauptete Zusammenhang von Steiners Pädagogik mit der Herbart-Zillerschen Tradition so nicht besteht, sondern dass Steiner hier etwas wesentlich Neues für die Pädagogik fordert (vgl. GA 297, 184). Außerdem muss anscheinend auch Steiners Kritik an dieser Form des Lehrens übersehen worden sein (vgl. GA 298, 49ff).

RONNER 2005a (481) weist allerdings noch mit dem Blick auf die waldorfpädagogische Praxis ausdrücklich darauf hin, „dass dabei das »Was«, der Stoff, die Didaktik eine höchstens ebenso bedeutende, nicht aber eine übergeordnete Rolle spiel[t] (...)“. Denn seiner Ansicht nach ist „Waldorfpädagogik (...) in erster Linie eine Methodenpädagogik, und der Lehrplan liegt entsprechend in dem inneren Wesen des Kindes und des Jugendlichen. Dort ist methodisch und inhaltlich anzuknüpfen. Eine jeweils aktuellere Pädagogik kann es gar nicht geben, denn hier hemmt kein gewordenes System, sondern Pädagogik generiert von Tag zu Tag neu als musikalischer Prozess.“

In diesem Verständnis schließt sich auch der Kreis zur Eingangsfrage, wenn man die Forderung von Steiner (GA 308, 485) hinzunimmt: „Man muss vom Lesen im allgemeinen der Menschennatur übergehen zum Lesen in der einzelnen Menschenwesenheit“.

²⁸⁸ Seiner Anerkennung der Leistungen der maßgeblichen Pädagogen verleiht Steiner z.B. in GA 301 (12) Ausdruck, macht aber auch deutlich auf deren Mängel aufmerksam.

Zum Verhältnis der Steinerschen Lehrplanangaben und weiteren Ausarbeitungen zur Musikdidaktik

Wenn oben bereits mit dem Zitat von KALWA 1997 (8) auf die Wichtigkeit der Entwicklungsunterstützung durch die Lehrinhalte hingewiesen wurde, wie sie in der Waldorfpädagogik betrachtet wird, so muss andererseits aber auch gesehen werden, dass die Aneignung der wesentlichen und üblichen Kulturtechniken und Kenntnisse im Lehrplan ebenso in den Blick genommen wird. Diese Lehrinhalte sollen dann aber nicht bloß aufgrund ihrer immanenten Folgerichtigkeit in eine altersbezogene Reihenfolge gebracht werden, sondern in die Reihenfolge, die als für bestimmte Entwicklungssituationen der Heranwachsenden förderlich angesehen werden kann, nachdem sie einer phänomenologischen Untersuchung unterzogen wurden (vgl. z.B. KALWA 1997 (120), WÜNSCH 1995, insb. 145). Dies wird für das Fach Musik dann noch zu betrachten sein.

So haben gegenläufige Tendenzen/Kräfte Einfluss auf die Didaktik, und das Verhältnis ihrer Wirksamkeit in diesem Kräftespiel verschiebt sich in Bezug auf die Lebensalter. Man erkennt dies an den Steinerschen Vorgaben gleichermaßen, wie an den individuellen Ausarbeitungen derselben. Es gilt also auch für das Fach Musik, dass in den ersten Jahren der Schulzeit inhaltlich mehr das Allgemeine und Gemeinsame in der Entwicklung des Menschen und der Menschen und ihre Geistesgeschichte in den Blick genommen wird und in den späteren Jahren mehr das Individuellere.

Ein schriftlich ausgearbeiteter Lehrplan von Steiners Hand liegt wie bereits oben erwähnt nicht vor, da er vor seinem Tode diese Aufgabe nicht mehr bewältigen konnte. Seine Angaben zum Lehrplan, die im Vortragswerk zum Teil verstreut vorliegen, hat 1955 Stockmeyer gesammelt, thematisch geordnet, zum Teil kommentiert und als eine Art „Lehrplan“ herausgegeben (vgl. STOCKMEYER 1988). Zuvor gab es als überblicksartige Lehrplandarstellung nur das bereits 1925 geschriebene Bändchen von Heydebrand (vgl. HEYDEBRAND 1990), das KALWA 1997 (50) für das Fach Musik „in mancher Hinsicht für überholt“ hält. Das neueste Werk zum gesamten Lehrplan ist nun RICHTER 2003.

Für das Fach Musik liegen verschiedene Quellen vor, in denen die Rahmenvorgaben Steiners für die verschiedenen Entstehungszeiten in unterschiedlicher Breite und Ausführlichkeit, aber durchaus auch in unterschiedlicher Qualität ausgeführt und dargestellt werden. Allen Darstellungen ist gemeinsam, dass sie zum einen in gewissen pädagogischen Grundzügen eine große Einigkeit aufweisen – sogar in manchen Einzelheiten, die über Steiners Angaben hinausgehen – und dass sie aber andererseits auch z. Tl. sehr individuelle Züge tragen. Sie sind also durchaus weit davon entfernt ein normiertes Bild abzugeben oder schlichte Wiederholungen doktrinärer Standpunkte zu sein, so wie es gelegentlich behauptet wird (vgl. VOGT 1995, 102ff).

Anders als MEYER 2000 (7) annimmt, ist für eine Beurteilung der Musikdidaktik in der Waldorfschule nicht die fachdidaktische Umsetzung durch Paul Baumann von Bedeutung; das würde zu kurz greifen. Paul Baumanns (vgl. BAUMANN 1926/27) Ausführungen

sind aus Sicht der Waldorf-Musik-Pädagogen zwar die ersten, aber eben nur *eine* der möglichen Umsetzungen, die inzwischen an verschiedenen Stellen beschrieben wurden. So liegen derzeit in Buchform als Monographien zum Musiklehrplan vor FRIEDENREICH 1977 (mit nur wenigen und sehr allgemein gehaltenen didaktischen Aussagen), WÜNSCH 1995 (im didaktischen Teil besonders die von ihm verwendeten improvisatorischen Übungen darstellend), KALWA 1997 (im didaktischen Teil neben eigenen Erfahrungen auch mit vielen Bezügen zu RIEHM 1989 und WÜNSCH 1995), RONNER 2005a (im didaktischen Teil neben eigenen Erfahrungen, vielen ausführlichen Beispielen auch unter Einbezug anderer Ansätze). Weitere Ausarbeitungen zum Lehrplanthema sind von RIEHM 1989, RONNER 2004a, 2000, 2004b geleistet worden. An weniger umfangreichen Beiträgen zur Didaktik findet man neben dem bereits erwähnten BAUMANN 1926/27 noch SCHRIEFER 1976, KUGLER 1984, LUZ 1988, WÜNSCH 1987 u. 1996, OTT ET AL. 1987, TOBIASSEN 2004. Auf didaktische Einzelaspekte wird u. a. in folgenden Beiträgen eingegangen: LUZ 1996, KÖLLE 1987, KELLER 1991 und 1997, RONNER 1997 und 2005b. In dem Themenheft „Musikalische Erziehung“ der waldorfpädagogischen Monatsschrift ERZIEHUNGSKUNST 1996 finden sich neben hier bereits erwähnten Artikeln noch andere zu musikpädagogischen Themen.

Zu einem erweiterten Verständnis des musikpädagogischen Ansatzes der Waldorfpädagogik (vgl. z.B. RIEHM 2004) zählt auch die Horizonterweiterung in den heilpädagogischen Bereich hinein (vgl. z.B. die Sammelbände BEILHARZ 1989a, 2004; weitere Literaturangabe zu diesem Bereich findet man dort), sowie aber auch dezidiert in den Vorschulbereich im Rahmen der Kindergartenarbeit, aber auch zu der so genannten »Rhythmischen Früherziehung« an Musikschulen (z.B. ELLERSIEK 2001).

Es kann im Folgenden nicht darum gehen, die Tatsache zu beurteilen, dass eigentlich alle pädagogischen Ausführungen der oben erwähnten Waldorfmusikpädagogen weitgehend mit den Aussagen Steiners vereinbar sind und sich daran orientieren. In anderer Literatur wurde dieser Umstand bisher entweder kritisch betrachtet als Unselbständigkeit, Kritiklosigkeit und als Befolgen von angeblich dogmenhaften Vorgaben verurteilt. Oder von Autoren, die vorurteilsloser vorgehen, wurde dies als auffällige Einigkeit festgestellt, die auch mitverantwortlich dafür gesehen wurde, dass eine besondere Kraft in der Ausstrahlung der Waldorfpädagogik allgemein, aber bisweilen auch von der musikalischen Arbeit an Waldorfschulen ausgehen können. Bevor ein Urteil bezüglich der Ausgangsfrage erfolgen kann, wird vorerst versucht werden, die Lehrplanangaben und die verschiedenen Umsetzungen unter der hiesigen Fragestellung zu beschreiben, zusammenzufassen und zu untersuchen.

Wenn also nun im Weiteren die Musikdidaktik der Waldorfpädagogik auf ihre phänomenologische Herleitung und Begründbarkeit hin untersucht werden soll, so müssen zwei Dinge in den Blick genommen werden:

Erstens, wie sich die didaktischen Angaben Steiners (oder auch die, der Waldorfmusikpädagogen) auf die anthroposophische Menschenkunde beziehen und sich aus dieser

heraus phänomenologisch verstehen lassen. Inwieweit das zugrunde liegende anthroposophische Menschenbild und Entwicklungsverständnis phänomenologisch begründbar ist, wurde versucht, im letzten Kapitel darzustellen.

Zweitens muss dann aber auch untersucht werden, ob und inwieweit die musikalischen „Gegenstände“ phänomenologisch ergründbar sind, die auf die jeweiligen pädagogischen Situationen bezogen werden, bzw. als didaktische Angabe für den Unterricht vorliegen.

Eine solcherart Musikphänomenologie soll hier dann aber nicht systematisch verfolgt, sondern nur dort, wo es notwendig ist, als kurzer Exkurs eingestreut werden. Für den hiesigen Zweck ist eine umfassende phänomenologische Betrachtung der Musik als solcher nicht von Nutzen. Ein solches Vorhaben wäre allein schon in Anbetracht der Vielzahl lokal und ethnisch, aber auch zeitgeschichtlich differenzierter Auffassungen von Musik und der großen Breite menschlicher Äußerungsmöglichkeiten durch Musik viel zu umfangreich für diese Arbeit. Aber auch die Vielzahl der zur Verfügung stehenden musikalischen Meisterwerke machte ein solches Vorhaben zu einer nahezu sisyphusartigen Arbeit. Hier kommen also nur einige Grundelemente der Musik in Betracht, die als (durchaus bewusst) nur westlich oder eurozentriert oder als gegenwartsbezogen relevant angesehen werden können und damit als mit einer gewissen (hier aber auf jeden Fall vernachlässigbaren) beschränkten Gültigkeit behaftet gelten dürfen. Diese in hiesigem Kontext nicht notwendige Grenzziehung braucht hier auch deshalb nicht zum Gegenstand werden, da mit dieser Zentrierung keinerlei Wertungen verbunden werden sollen. Dennoch erscheint es sinnvoll, auf das kleine Bändchen des Dirigenten und Musikphänomenologen CELIBIDACHE 2001 hinzuweisen, in dem er grundlegende musikphänomenologische Betrachtungen anstellt.

Die beiden notwendigen Blickrichtungen werden hier abwechselnd eingenommen, um den Zusammenhang des einen mit dem anderen quasi „zusammenfließend“ darzustellen und die Häufigkeit von inhaltlichen Wiederholungen zu reduzieren. Diese lassen sich leider schon nicht vermeiden durch das Anknüpfen an die menschenkundlichen Begründungen, die im letzten Kapitel gesondert behandelt wurden.

Aus diesen beiden Voraussetzungen ergibt sich dann die Möglichkeit, die musikalisch inhaltlich-didaktischen Zuordnungen, die in der Waldorfpädagogik getroffen werden, auf ihre phänomenologische Begründbarkeit hin zu beurteilen.

4.4 Darstellende Untersuchung musikdidaktischer Leitlinien der Waldorfpädagogik

Rudolf Steiner gibt laut RONNER 2004a (60) besonders „radikal“ für das Fach Musik zu didaktischen Inhalten nur wenig Festlegendes vor. Auf diese Tatsache macht auch KALWA 1997 (50f) dezidiert aufmerksam und verknüpft damit die Aussage, dass Steiner

„nichts (...) ferner [lag], als einen pedantischen oder gar dogmatischen Umgang mit seinen Anregungen einzufordern“.

Kalwa und Ronner beziehen sich hier auf die didaktische Grundaussage Steiners zum Musikunterricht in den Lehrplanvorträgen: „In ähnlicher Weise, wie nur allgemeine Linien angegeben werden können für das Bildend-Künstlerische, so kann man auch für das Musikalische nur allgemeine Linien angeben. Das einzelne muss selbstverständlich der pädagogischen Freiheit überlassen bleiben. Und da würde ich nun bitten, diese allgemeinen Linien so zu betrachten, dass sie im Grunde genommen alles eingliedern lassen, was man für vernünftig halten kann im musikalisch pädagogischen Unterricht.“ (GA 295, 174f)“.

Aber gerade dieser Umstand der wenigen Vorgaben, macht dieses Fach interessant für die vorliegende Untersuchung, weil es integraler Bestandteil in Steiners pädagogischem Konzept ist, dass die einzelne Lehrkraft den Lehrplan individuell ausgestaltet, indem sie an den konkret zu unterrichtenden Kindern und Jugendlichen das aktuell Nötige abliest. Daher müssen hier in dieser Betrachtung neben den Originalangaben Steiners auch die vorliegenden schriftlichen Zeugnisse von Waldorfpädagogen mit einbezogen werden, die darin letztlich (auch) aus ihren Erfahrungen berichten – bzw. diese auf die Aussagen Steiners beziehen -, um ein Bild von „dem“ Lehrplan für das Fach Musik zu gewinnen.

Steiner wählt für den didaktischen Ansatz einen nach RONNER 2004a (60) durchaus musikalischen Ausgangspunkt (im erweiterten Sinn von Musik), indem er von dem „(...) Aufspüren musikalischer Grundgebärden in Stufen und Wandlungen von Kindheit und Jugend“ ausgeht. Damit ist gemeint das nachfühlende Erleben der Grundstimmungen, in denen sich die Heranwachsenden in den jeweiligen Altern befinden. Steiner verwendet zur Beschreibung dieser Grundstimmungen sogar musikalische Begriffe als Metaphern, präziser gesagt: er vergleicht das Weltempfinden der Kinder und Jugendlichen in bestimmten Altern mit dem Empfinden, das man haben kann, wenn man bestimmte musikalische Intervalle hört und in ihrer Bewegungsgeste empfindet (vgl. z.B. STOCKMEYER 1988, 262ff). Darauf wird zurückzukommen sein. RONNER 2005a (38) geht davon aus, dass Steiners „musikalischer“ Ansatzpunkt für die gesamte Didaktik mit den grundsätzlichen Lebensbedingungen des Musikalischen zusammenhängen „Musik lebt im Entstehen, befindet sich jederzeit im Prozess, kennt keinen Ruhestand.“ Er sieht sich somit auch berechtigt, die Musik als einen Schlüssel zum Verständnis der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen zu sehen (ebd. 35).

Einige der musikdidaktischen Aussagen Steiners, besonders dann die im Verlauf des Schulwachstums erst später entwickelten Angaben für die oberen Klassen, sind durchaus auch in direkter Zusammenarbeit mit dem Musiklehrer der ersten Waldorfschule Paul Baumann, genau genommen im Konferenzgespräch entstanden.

Auffällig an der Didaktik des Waldorfmusikunterrichtes ist, dass in den untersten Klassen der Unterricht einen ganz eigenen, besonderen Duktus haben soll, der auch Einfluss auf das verwendete musikalische Material hat. Steiner selbst scheint großen Wert darauf gelegt zu haben, dass dieser Unterschied erkannt und darauf unterrichtlich eingegangen

wird, denn nahezu die Hälfte seiner didaktischen Angaben für das Fach Musik beziehen sich darauf. Weiterhin ist auffällig, dass die Notenschrift oder andere kognitive Elemente vergleichsweise erst etwas später in den Lehrplan eintreten, später die Musiktheorie aber auch ein vergleichsweise weitreichendes Ziel erreicht (vgl. z.B. die im Unterricht entstandenen zeitgenössischen Kompositionen bei KALWA 1997, 104ff, 122ff). Nahezu überflüssig erscheint es zu erwähnen - da weitgehend bekannt -, dass auch didaktisch veranlagt ist, dass die musizierend-tätige Ausübung von Musik durch die Schüler einen hohen Stellenwert in der Waldorfpädagogik hat. Es ist auch erkennbar, dass die Struktur der Didaktik neben dem Bezug zu dem jeweiligen Alter zwar eine Systematik aufweist, bei der aber nicht die Fachsystematik im Vordergrund steht. Diese orientiert sich an der Stufung in der Altersentwicklung, wie sie in der anthroposophischen Menschenkunde geschildert wird, mit den daraus entstehenden spezifischen Bedürfnissen der Heranwachsenden.

Die Stufungen Steiners in den Angaben zur Musikdidaktik beziehen sich auf die drei Zeiträume im zweiten Lebensjahrsiebt, die jeweils - das Jahrsiebt in etwa drittelnd - etwas mehr als zwei Jahre umfassen: Ab den 7. Geburtstag, nach dem 9. Geburtstag, im 12. Lebensjahr (vor dem 12. Geburtstag) in dem Jahrsiebt vor der Pubertät (Erdenreife) und ab dem 14. Geburtstag, nachdem 16. Geburtstag, sowie vor dem 19. Geburtstag. Dies sind diejenigen Abschnitte, die im Schulzusammenhang relevant sind. Für jeden dieser Abschnitte charakterisiert Steiner eine Grundstimmung des Selbst- und Welterlebens und -bewusstseins der Kinder und Jugendlichen und macht diese jeweilige Stimmung zum Ausgangspunkt für das Verständnis des jeweiligen kindlichen Wesens. Diese Stimmungen stellen eine seelische Entwicklung dar, in der die körperliche und die geistige Entwicklung des Kindes zusammenfließen und die Motivationskern für das kindliche Handeln und Reagieren ist. Diese Grundstimmungen differenzieren sich aber noch weiter, z.B. nach persönlichen Unterschieden, so dass damit nichts Normatives gemeint ist.

Dass Steiner seine musikdidaktischen Ausführungen in dieser eher gröberen Stufung angibt, mag etwas verwunderlich scheinen, da ihm doch der Musikunterricht für alle Kinder und eben nicht nur für ein paar Begabte, als Bildungsgut sehr wichtig war (vgl. z.B. GA 294, 45, GA 300b, 28) und man daher genauere Angaben vermuten und erwarten könnte. Eine direkte Erklärung dafür ist aber nicht zu finden.

Steiner vertritt die Ansicht, dass, „die Dinge der Menschheitsentwicklung (...) sich eben im musikalischen Werden viel klarer aus[drücken] als in irgendeinem anderen. Nur muß man auf Begriffe verzichten. Wie ich Ihnen schon gestern sagte: mit dem Begreifen geht es nicht. (...) Man muss, wenn man das Musikalische begreifen will, ins Geistige hinein.“ (GA 283, 142; [Hvb.: HK]). Daher rührt vermutlich auch die eher ungewöhnliche Idee, die Darlegung seiner Erkenntnisse des Selbst- und Welterlebens von Kindern und Jugendlichen nicht einfach nur an Fakten festzumachen und mit Worten zu beschreiben, sondern eine allgemeine Charakterisierung der groben Entwicklungsstufen durch musikalische Intervalle vorzunehmen. Er verwendet dafür nicht alle musikalischen Intervalle, sondern nur die Quinte, die Terz und die Oktave.

Bevor also mit der Darstellung der didaktischen Angaben im Einzelnen begonnen werden kann, müssen noch in einem kurzen Exkurs die Intervallstimmungen besprochen werden. Sinnvollerweise werde ich, die damit zusammenhängenden musikalischen Phänomene im Wirkungsgebiet des Melos - des Melodischen -, die später noch von Bedeutung sein werden, hier sogleich phänomenologisch mitbetrachten.

Es wird dann im Anschluss aber erkennbar werden, wie die didaktischen Angaben zum Fach Musik, die dann diese Stufungen in die einzelnen Klassenstufen ausdifferenzieren, sich auf die bereits in den menschenkundlichen Ausführungen dargestellten Situationen beziehen lassen und aus diesen heraus begründet erscheinen, auch wenn nicht jedes Mal darauf gesondert hingewiesen wird.

Erster musikalischer Exkurs²⁸⁹: Melos, Tonleiter, Intervalle, Grundton, Rhythmus

MELOS

Musik - als sich in der Zeit erstreckende Kunst - lebt nicht, wie man erst denken könnte, in erster Linie in ihrer zeitlichen Dimension und deren Gliederung also dem rhythmischen Element, sondern in demjenigen Element, in dem ihr innerstes Wesen, die innere Bewegung sich räumlich-zeitlich ausgestaltet: im melodischen Element, im Melos. Der Rhythmus ist zwar als musikimpulsierendes Moment von höchster Wichtigkeit, aber die ausschließliche zeitliche Gliederung ohne ein melodisches Element – und sei es noch so rudimentär – vermag nicht die „räumliche“ Bewegung des melodischen Verlaufs (hohe Töne – tiefe Töne), die im innerseelischen Raum erlebt wird, in der äußeren Welt darzustellen²⁹⁰. Dieses Darstellen geschieht in einem Nacheinander, also in dem Zeitstrom und nicht in einem gleichzeitigem Übereinander (einem akkordischen Erleben der Töne – dem harmonischen Element), das vorerst keines Zeitablaufes und keiner Folge bedarf. Somit wird das Intervall, der Tonhöhenunterschied zwischen den Tönen, bzw. noch genauer im umfassenden Sinne: das „Dazwischen“ (räumlich und zeitlich), zu dem wesentlichen Moment des Musikalischen Verlaufes und damit zu einem wesentlichen Moment der Musik überhaupt.

Die Intervalle in ihrer ersten Bedeutung erscheinen in der Tonleiter und werden jeweils von demselben Anfangston aus gezählt und werden mit einem die Tonleiterstufe bezeichnenden lateinischen Zahlwort benannt (Prime, Sekunde, Terz, Quarte, Quinte, Sexte, Septime, Oktave).

²⁸⁹ Diese Exkurse erheben nicht den Anspruch die angeschnittenen Themen umfassend musikwissenschaftlich oder phänomenologisch zu betrachten. Sie versuchen nur in aller Kürze das Wesentliche soweit dem jeweiligen Phänomen gemäß zu erklären, wie es im Weiteren benötigt wird.

²⁹⁰ Auch das harmonische Element, das uns heute für unser Musikerleben so wichtig ist - und als die Musik tragend erscheint - und uns in Form von besonders konsonanten oder dissonanten Zusammenklängen und Tonfolgen begegnet, sei hiermit nicht missachtet.

TONLEITER

Eine Tonleiter umfasst den melodischen Materialvorrat eines Musikstückes. Das seelische Bedürfnis nach einem Schlusston und die musikalische Notwendigkeit eines solchen bestimmt denselben funktional vorerst zum ‚Finalis‘, damit dann aber auch zum Bezugspunkt (oder auch Basis oder Fundament) der anderen Töne, da der gesamte musikalische Fluss letztendlich auf diesen Ton hin ausgerichtet ist. Damit wird die Tonleiter durch ihre innere Struktur, d.h. durch die sie bestimmenden Intervallverhältnisse von Ton zu Ton (bzw. zum Grundton) auch zum Tonsystem eines Musikstückes.

Dieses wiederum stärkt (i.d.R.) die Grundtonempfindung z.B. beim Erreichen des Oktavtones nach der Septime (s.u.). Es gibt aber auch heute gebräuchliche Tonleitern, die kein Grundtonempfinden aufkommen lassen: das sind z.B. alle ahemitonischen Tonleitern (Ganztonleiter, Pentatonik), die chromatische Tonleiter, oder nur kaum aufkommen lassen wie z.B. alle diatonischen Tonleitern, die ohne Leitton (nach oben) oder/und Gleitton (nach unten) den Zentralton erreichen. In diesen Tonleitern wird der obere und/oder untere Grundton über einen Ganztonschritt und nicht über einen Halbtonschritt erreicht. Der untere Grundton wird nicht nur als Basis und Fundament der Tonleiter empfunden, sondern auch als Zentralton der Tonart.

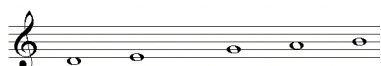
Bei dem Begriff ‚Tonleiter‘ wird heute (in mitteleuropäisch beeinflussten Kulturbereich) in der Regel zuerst an eine Dur-Tonleiter, die von unten nach oben vorgestellt wird, gedacht. Dieses Empfinden war früher ganz anders. Wir wissen, dass eine heptatonische²⁹¹ Tonleiter im antiken Griechenland noch von oben nach unten gedacht und empfunden wurde (WÖRNER 1980, 53); ursprünglich liegt der frühen griechischen Musik sogar nur die pentatonische²⁹² Tonleiter zugrunde. Erst in den musiktheoretischen Schriften der römischen Musiktheoretiker um Christi Geburt werden Tonleitern als von unten nach oben gedacht erwähnt (WÖRNER 1980, 66).

INTERVALLE (Auswahl)

Eine ausführlichere Darstellung und Besprechung aus anthroposophischer Sicht der musikalischen Intervallcharaktere innerhalb der Oktave findet man z.B. in GA 283, 133ff; GA 278,28ff; und bei PFROGNER 1981, 240ff (wo er auf seinen bereits 1953 niedergelegten Erkenntnissen aufbaut); RIEHM 1989, 64ff; PETER 1983, 21ff; RONNER 2005a, 98ff (auch 68ff); RULAND 1987, 34ff (zur Quinte und Quinterleben des Kindes); LANGE 1968, 145ff;

²⁹¹ Eine siebentönige Tonleiter (genauer: mit sieben verschiedenen Tönen und einem gleichen Anfangs- und Endton, denn sie waren musiktheoretisch in zwei Tetrachorde geteilt). Diese Tonleitern sind Vorformen unserer heute noch verwendeten (heptatonischen) Dur- und Moll-Tonleitern der Diatonik.

²⁹² Eine pentatonische Tonleiter besteht aus fünf verschiedenen Tönen (innerhalb einer Oktave) und zeichnet sich dadurch aus, dass sie keine Halbtonschritte beinhaltet (dafür aber auch größere als einen Ganztonschritt). Es gibt natürlich viele Möglichkeiten, mit den 12 chromatischen Tönen pentatonische Tonleitern zu konstruieren, die diese Bedingungen erfüllen. Eine gebräuchliche wäre z.B. folgende (Abb. 6):



OBERKOGLER 1987, 52ff; DÖRFLER 1992, 229ff; HAGEMANN 1974 60ff. Diese fließen hier in die Erläuterungen zwischen den Zitaten Steiners (ohne Einzelnachweis) mit ein.

Die Empfindungen, die sich beim Erklingen zweier Töne wahrnehmbar sind, ändern sich, wenn der Abstand zwischen den beiden Tönen sich ändert. Diese Änderungen kann man charakterisierend beschreiben. Das jeweilige Intervall kann naturgemäß aber auf verschiedene Weise auftauchen, was seine musikpsychologische Wirkung gleichzeitig auch weiter differenziert, wenn auch nicht grundlegend ändert: Zum einen als schlichter, messbarer Abstand zwischen zwei Tonorten ohne einen Bezug zu einem vorher oder nachher Erklingenden. Hier kommt man zu dem Verhältnishaften der beiden Töne, zu den Schwingungs- und Saitenlängenverhältnissen, die seit Pythagoras bekannt sind. Dies wäre gewissermaßen eine naturgegebene, physisch-physikalische Komponente. Zum anderen ist es nicht unerheblich, ob die Töne als simultaner Zusammenklang - als quasi statisch - vorkommen, oder in Bewegung, also sukzessiv. Bei letzterem beeinflusst dann auch die Bewegungsrichtung (auf- oder abwärts) die psychologische Wirkung. Zum dritten kann der Intervallcharakter als Beziehung zweier Töne innerhalb eines bestimmten Tonsystems, z.B. einer Tonleiter²⁹³ vorkommen und betrachtet werden. Hier besteht neben der Beziehung der zwei Töne untereinander wie im Hintergrund noch eine weitere Beziehung, nämlich die, des jeweiligen Tones zu dem Grundton (Zentralton) – wenn es sich um eine Tonleiter (als Tonmaterial) handelt –, oder dem systemimmanenten Prinzip – wenn es sich um eine zentraltonlose Tonorganisation handelt –²⁹⁴.

Im Weiteren wird der Intervallcharakter in der Weise verwendet, wie ihn auch Steiner seinerzeit im Wesentlichen verwandte und wo der Grundcharakter auch am deutlichsten hervortritt: als Tonstufe in der aufwärts empfundenen Tonleiter im Dur-Moll-System (besonders eben in der Dur-Tonleiter). Dieser Ausgangspunkt erscheint für das heutige musikalische Empfinden (in Mitteleuropa) auch als legitim.



Am leichtesten kann der bisher in diesem Empfinden Ungeübte Unterschiede der Intervallcharaktere bemerken, wenn man sich eine Dur-Tonleiter (aufwärts) singt, vorspielt oder langsam vormusizieren lässt und mitempfindend die charakterlichen Unterschiede der einzelnen Tonstufen wahrnimmt. Hört man dann z.B. auf der (vom ersten, dem

²⁹³ Es ist dann für die Empfindung des Intervalls und dessen psychologischer Wirkung nicht egal, ob die Terz vom ersten zum dritten Ton einer (Dur-) Tonleiter auftaucht, oder vom fünften zum siebten Ton. Oder ebenso bei einer Quinte: ob diese sich zwischen dem ersten und fünften Ton der Tonleiter ergibt oder zwischen zweiten und sechsten. Beide Beispiele lassen die unterschiedliche Wirkung deutlich zu Gehör kommen.

²⁹⁴ Es ist z.B. von großer Bedeutung für den Klangcharakter, wenn die Töne eines Intervalls als zwei verschiedene Melodietöne zu einer bleibenden oder auch zu wechselnden Harmonien auftreten, da dann ihre jeweilige Stufenfunktion den eigentlichen Intervallcharakter zusätzlich färbt und bisweilen sogar übertönt.

Grundton (inklusive!) aus gezählten) siebten Stufe - der Septime - auf, spürt jeder sofort, dass diese Tonleiter vollendet werden möchte, indem noch der letzte achte Ton – die Oktave - erklingen soll.

Erklingt sie dann wirklich, bemerkt man ohne Mühe die damit eintretende Bestätigung wie ein Einrasten, ein zur Ruhe-Kommen, ähnlich dem, als wenn die Tonleiter auf dem ersten Ton – der Prim – zur Ruhe kommt, nun aber auf einer neuen Ebene²⁹⁵. Der untere Grundton kann (vor oder zu Beginn einer Melodie) als Ruhepunkt, Ausgangspunkt oder Fundament (festen Boden unter den Füßen haben“) empfunden werden; am Ende einer Melodie dagegen taucht zusätzlich ein Gefühl wie zurückkommen, angekommen, nach Hause kommen auf. Beim Erreichen des oberen Grundtons am Ende eines melodischen Weges wird dieses Ankommens-Erlebnis in ein helleres Licht getaucht. Man könnte dieses Erlebnis auch mit dem Evidenzerleben in Erkenntnisfragen vergleichen. Die Oktave gilt als das Intervall mit der größtmöglichen Verschmelzungskraft ihrer beiden Töne. Sie entsteht in der Naturtonreihe als erstes Intervall über dem Grundton und die Schwingungen ihrer Töne stehen im Verhältnis 1:2.

Ein solches Empfinden wie bei der Oktave stellt sich auf dem fünften Ton der Tonleiter - der Quinte - nicht ein, obwohl auch hier eine gewisse Ruhe im Tonleiterverlauf eintritt. Hier ist noch ein geringer, weiterführender Antrieb, eine noch sehr zarte Spannung zu spüren, die einem verraten kann, dass das melodische Geschehen noch nicht beendet ist. Ob nun aber diese Spannung am besten aufwärts oder abwärts aufgelöst werden soll, ist nicht eindeutig. Vergleicht man also diese gehörmäßige Empfindung der Oktave mit derjenigen, die sich einstellt, wenn man nur bis zur Quinte herauf schreitet, dann wird der musikalische Eindruck beim Erreichen der Quinte »räumlicher« als bei der Oktave (oder der Prim, dem Grundton) besonders, wenn Prim und Quinte (Prim und Oktave) zusammenklingen. Bleibt man auf der Quinte stehen, kann man die fast gleich starke Beziehung dieser Tonstufe zu dem oberen Grundton wie zu dem unteren Grundton erleben. Die Auflösung dieser ganz leichten Spannung, die in dieser Tonstufe liegt, kann gleichermaßen konsequent nach unten wie nach oben erfolgen. Das war auf der z.B. siebten Stufe²⁹⁶ ganz anders: Diese viel größere Spannung will ausschließlich nach oben in die Oktave aufgelöst werden.



²⁹⁵ Dieses Phänomen führte immer wieder zu dem Streit, ob eine (Dur-) Tonleiter sieben oder acht Töne habe, da der achte höchst ähnlich dem ersten empfunden wird und – geht die Tonleiter/Melodie noch weiter in die Höhe - eben nicht nur Abschluss, sondern gleichzeitig auch wieder der erste in der neuen Oktave ist.

²⁹⁶ Hiermit ist die große Septime gemeint. Aber auch bei der kleinen Septime ist dies nicht viel anders: Die erwartete Auflösung steht deutlich vor einem, nur dass sich dabei beide Töne bewegen werden, wenn die Auflösung der Spannung den gewohnten Gang geht (Abb. 11):



Die Quinte ist das zweite Intervall der Naturtonreihe und dasjenige mit der zweitgrößten Verschmelzungskraft. Ihre Töne stehen im Schwingungsverhältnis 2:3 zueinander.

Geht man dagegen nur bis zum dritten Ton der Tonleiter, zu der Terz, oder besser noch von dem Quintton aus schrittweise hinab zu der Terz, dann kann man feststellen, dass dieser von Grundton und Quinte gebildete Raum sich erfüllt mit einer Wärme, die das Fühlen leicht anzusprechen vermag. Diese Empfindung tritt gleichermaßen ein, unabhängig davon, ob ich zur kleinen Terz (der Moll-Terz) oder der großen Terz (der Dur-Terz) gehe. Die Differenzierung, die in dieser zweifachen Möglichkeit den dritten Ton zu erleben liegt, ist aber die sehr bedeutende Änderung der inneren seelischen Richtung: in der kleinen Terz richtet sich das seelische Empfinden mehr nach innen und in der Dur-Terz mehr nach außen.



Abb. 8:



Abb. 9

Die Terz (genauer gesagt Terzen, da es „die“ Terz nicht gibt, sondern zwei verschiedene) entsteht in der Naturtonreihe als viertes Intervall (große Terz), bzw. als fünftes Intervall (kleine Terz)²⁹⁷.

Werden alle Intervalle auf diese Weise mit- und nachempfindend wahrgenommen, kann man von einer Erforschung der musikalischen Intervalle sprechen, die gleichermaßen musikalisch wie auch goetheanistisch ist, da hier die anschauende Urteilskraft auf ein musikalisches Phänomen gerichtet wird, dass als ein naturgegebenes Urphänomen im Musikalischen angesehen werden kann. Die Spannungen in den Intervallen (also zweier Töne) beruhen auf den Mischungsverhältnissen bzw. der Nichtmischung der Obertöne jedes Einzeltons hauptsächlich in der dritten Oktave über dem Grundton (vgl. CELIBIDACHE 2001, der hier mit seiner sich auf Husserl berufenden Phänomenologie auch die Intersubjektivität solcher musikalischen Grunderscheinungen aufgewiesen hat). Diese den Intervallen innewohnende, Spannung bewirkende Kraft ist allen Musikern mehr oder weniger bewusst, auch wenn der Umgang damit, z.B. deren Charakterisierung und Bezeichnung unterschiedlich ist. HINDEMITH 1940 zum Beispiel, der sich dieser Kraft zwar nicht entziehen, aber sie nach seinem Willen „umbiegen und binden“ (110) möchte, betrachtet sie nicht nach ihrem Charakter, sondern interessiert sich nur für ihre melodische oder harmonische Kraft, die ihnen eignet (107ff), die er ordnete, um damit seinen persönlichen Stil zu kreieren.

²⁹⁷ Die Quarte als drittes Intervall der Naturtonreihe wird hier übersprungen, da sie in den Erklärungen Steiners nicht auftaucht. Ebenso wenig verwendet er im pädagogischen Kontext die Sekunde, Sexte oder Septime. Ihm kommt es hier anscheinend nur auf die Akkordbildenden Intervalle an, da der Akkord als etwas Raum - Bildendes bzw. Raum – Ausfüllendes in der Musik angesehen werden kann.

Nach dieser besonders auch methodisch gemeinten Bemerkung sollen im Folgenden die Empfindungen (bei den in dem hiesigen Zusammenhang verwendeten Intervallen) kurz dargestellt werden, wie sie Steiner verwendet:

Oktav

Das Empfinden beim Erreichen des Oktavtones im Tonleiterverlauf wird in den Darstellungen als ein Wiederfinden seines ursprünglichen Stand- bzw. Ausgangspunktes auf einer höheren Ebene, oder ein Sich-Selbst-Wiederfinden, ein Im-Einklang-Sein von höherer und ursprünglicher Ebene charakterisiert.

„Die Oktavempfindung bringt uns das Finden des eigenen Selbstes auf einer höheren Stufe. (...) die Oktave führt uns dazu, uns selber noch einmal zu haben, noch einmal zu empfinden. — Sie müssen überall die Begriffe, die ich gebrauche, nur als Surrogate betrachten, überall auf die Empfindungen zurückgehen.“ (GA 283, 128). Bereits vorher (32) charakterisierte er das Erlebnis etwas anders: „Nehmen Sie nun an, er geht von dem Grundton zur Oktave. Wenn er vom Grundton zur Oktave geht, dann fällt die Oktave einfach in den Grundton hinein. Es ist so, wie wenn Sie die Hand ausstrecken und an einen Gegenstand kommen. Durch die äußere Berührung ergänzt sich dasjenige, was Sie gewissermaßen als Begehren nach außen geltend machen. Und so kommt Ihnen aus der Welt die Oktave entgegen, um die Prim in sich zu beruhigen. Und dasjenige, was unfertig war, wird fertig. Es kommt wiederum eine Ganzheit zustande, wenn zur Prim die Oktave hinzukommt.“ Dann (121) deutet er das Erlebnis aber noch über das rein musikalische Erlebnis hinaus: „Man kann sie eigentlich nicht mehr unterscheiden von der Prim, sie fällt mit der Prim zusammen. Jedenfalls, der Unterschied, der für eine Quinte oder Terz vorhanden ist, ist für eine Oktave nicht da. ... Die Oktavempfindung wird einmal etwas ganz anderes sein. Die Oktavempfindung wird einmal ungeheuer das musikalische Erleben vertiefen können. Das wird so sein, daß bei jedem Geltendmachen des Oktavischen in einem musikalischen Kunstwerk der Mensch geradezu eine Empfindung haben wird, die ich nur so umschreiben kann: Ich habe mein Ich neuerdings gefunden, ich bin in meiner Menschheit durch die Oktavempfindung gehoben. — Nicht, was ich hier mit Worten ausspreche, kommt in Betracht, sondern es kommt dasjenige in Betracht, was empfunden werden kann.“

Es wird hier das Erleben von „Oktave“ wie Metapher verstanden für ein Eins-Werden des Menschen mit seiner Umgebung, für ein Eins-Werden von Gedanken und Empfindungen mit der äußeren Realität.

Quinte:

„Schlagen Sie die Skala bis zur Quarte an, Prim, Sekund, Terz, Quarte, es ist ein Weiter-schreiten. Bei der Quinte bekommen Sie das Gefühl: da wird's anders. Und bei Sexte und Septime bekommen Sie das deutliche Gefühl: da ist zugleich eine Ausbreitung vorhanden. Da verbreitert sich die ganze Skala.“ (GA 278, 105). An anderer Stelle bezieht er die Empfindung der Quinte auch auf das Selbst-Empfinden des Menschen: „Die Quinte

hat das Eigentümliche, daß der Mensch, wenn er den Grundton, die Quinte als Intervall hat, sich als fertiger Mensch fühlt. Die Quinte ist der Mensch.“ (GA 278, 32). Diese zugespitzte, erläuterungsbedürftige Äußerung „die Quinte ist der Mensch“ verwendet er mehrfach. Sie ist in einem übertragenen Sinn, nur als Intervallerlebnis nachvollziehbar, aber nicht oberflächlich symbolisch zu verstehen. „Bei der Quinte hat man noch das Gefühl, man ist gerade an der Grenze der Haut. Die Quinte ist der Mensch.“ (GA 278, 96). „Solche Dinge kann man natürlich nur gefühlsmäßig aussprechen, aber die Quinte ist der Mensch. Es ist gerade so, wie wenn der Mensch innerlich bis an seine Haut ginge, seine Haut erfassen würde und sich da abschließen würde. Die Quinte ist die den Menschen begrenzende Haut. Und niemals kann sich der Mensch so stark als Mensch fühlen in Tönen, als indem er die Quinte erlebt im Zusammenhange mit dem Grundton. ... Vergleichen Sie einmal mit dem Quinten-Erlebnis das Septimen-Erlebnis und das Terzen-Erlebnis.“ (GA 278, 32).

Steiner bezog das Erleben einer Quinte zur Charakterisierung nicht nur auf einen Zeitabschnitt der ontogenetischen Entwicklung („Quintenstimmungen“ s. u.), sondern auch auf Zeiten der phylogenetischen und historiogenetischen Entwicklung. Da er von einer Vergleichbarkeit dieser beiden Entwicklungen ausgeht, berührt er hier einen sehr grundlegenden Ausgangspunkt seiner Pädagogik (vgl. den Grundlagen-Kursus für die Lehrer der ersten Waldorfschule: GA 293, 1. Vortrag) in der folgenden Aussage. Er konstatiert hier einen Zusammenhang zwischen dem Quinterleben und dem physischen und seelischen Atmen²⁹⁸: „QuintENZEIT war im wesentlichen die Zeit, wo der Mensch so empfand. Er sagte sich, er sagte es nicht, er empfand es so; wollen wir es aussprechen, müssen wir so sagen: Ich atme ein, ich atme aus. Beim Alpdruck verspüre ich durch die Modifikation des Atmens das Ateimerlebnis besonders. Aber das Musikalische lebt gar nicht in mir, es lebt im Ein- und Ausatmen. — Er fühlte sich immer fortgehen in diesem Musik-Erleben und wieder zu sich kommen.....“ (GA 283, 129).

Es korrespondieren hier die Schilderung Steiners mit der unter Musikern üblichen Ausdrucksweise ein Quintintervall (ohne den Terzton in der Mitte, der es dann zum Dur- oder Mollakkord machen würde) auch als „leere Quinte“ zu bezeichnen. Die Quinte ist (ähnlich der Oktave) strukturell und tonsatztechnisch ein „Rahmenintervall“, das begrenzende, aber auch stützende und raumschaffende (Bordun) und ebenso bestimmende Funktion

²⁹⁸ Der Zusammenhang der Atmung mit dem Seelischen ist vielfältig. Das musikalische Erlebnis z.B. wirkt bekanntermaßen bis in das Physische des Menschen hinein. Die Phrasierungsgestaltung eines Musikstückes, bestimmte Rhythmen und Spannungsvorgänge bewirken Modifikationen von Atem und Puls und dies nicht nur, aber besonders auch beim selbstvergessenen Zuhören. Diese Effekte werden in Film, Werbung und sogar der speziell für Kaufhäuser entwickelten Musik genutzt. Von einem „Atmen der Seele“ spricht Steiner in einem übertragenen Sinn, wenn er es (metaphernartig) auf den von ihm als wesentlich konstatierten Prozess des sich phasenweise mehr und wieder weniger Verbindens des menschlichen seelischen Selbsterlebens mit dem eigenen Körper bezieht. Dies ist z.B. im deutlich unterschiedlichen Selbsterleben am Tage und im Nachtschlaf, wenn das Selbsterleben quasi als „ausgeatmet“ angesehen werden kann, der Fall. Ebenso kann man es verfeinert nachvollziehen, wenn man das mehr „ausgeatmete“ Selbstempfinden beim („hingeebenen“, selbstvergessenem“) Zuhören z.B. einer schönen Musik vergleicht mit dem wachen, aufmerksamsten Zuhören, wenn man versucht, einen inhaltlich schwierigen Text zu verstehen. Der Begriff des seelischen Atmens bezieht also auf tendenziell unterschiedliche Bewusstseinshaltungen.

(Dominante) im Tongefüge erhält und erfüllt. Indem die Quinte einen seelischen Raum bildet, der aber nicht vollkommen abgeschlossen ist, stellt sie etwas wie eine semipermeable Hülle dar. Sie könnte mit der menschlichen Haut verglichen werden, die – einen bestimmten Innenraum umschließend - eben unter anderem auch eine atmende, luftdurchlässige Funktion besitzt. Die Uneindeutigkeit in welche Richtung eine Tonleiter zu vollenden ist, die man empfindet, wenn man in der Tonleiter auf dem Quintton angekommen ist, lädt dazu ein, um diesen Ton herum zu pendeln und das Melos in ein um diesen Quintton schwingendes, quasi atmendes Bewegung zu bringen, das dann einmal mehr dem oberen Grundton (Oktavton) und einmal mehr dem unteren Grundton der Tonleiter zugeneigt ist. Diese Art von melodischem Empfinden findet man in der Musik seit der frühchristlichen Zeit in der Gregorianik, wo fast immer (je nach Modus) der Quintton den „Tenor“²⁹⁹ bildete, auf dem reperkussiv ein Großteil des liturgischen Textes rezitiert wurde, oder um ihn herum psalmodiert wurde, bzw. oft zu diesem, neben dem „Finalis“ (Schlusston, heute: Grundton) zweitwichtigsten Ton, von melodischen, melismatischen Ausschweifungen zurückgekehrte. Auch das bekannte Phänomen, dass Spontangesänge von Kleinkindern sich fast ausschließlich innerhalb eines Quintintervalls abspielen, kann in diesem Kontext eines Innenraumes, der aber nicht hermetisch abgeschlossen ist, gesehen werden.

„Nun haben Sie ja wohl aus dieser Darstellung entnehmen können, daß der Fortschritt in Quinten noch zusammenhängt mit demjenigen musikalischen Erleben, das eigentlich den Menschen beim Empfinden der Quinte aus sich herausbringt [HK: vorher stellte er das Erlebens von Terz und Septime dar], daß also eigentlich der Mensch mit der Quintenempfindung eine Entrückung erlebt. ... Was bedeutet das eigentlich im Zusammenhange des ganzen musikalischen Erlebens? Das bedeutet, daß innerhalb des Quintenerlebnisses der Mensch mit seinem Ich außerhalb seiner physischen Organisation in Bewegung ist.“ (GA 283, 133). Der Mensch erlebt hier im bewussten Erleben einer Quinte die seelische Situation, mit einem Unten und einem Oben (dem unteren und dem oberen Grundton) in Verbindung zu stehen, ohne zu fest an das eine oder andere gebunden zu sein. Auf dieser Tonstufe kann man sich aufhalten, ohne sich völlig zu verlieren und in die eine oder andere Richtung hinweggerissen zu werden.

Terz

Das seelische Erlebnis, das sich beim bewussten inneren Nachvollzug des Terzintervalls einstellen kann, ist uns heute vielleicht noch am leichtesten zugänglich, da die gesamte mitteleuropäische Musiktradition spätestens seit der Renaissance aus der dem Terzintervall innewohnenden Kraft heraus ihre Schönheit bezieht³⁰⁰. Aber auch als Konstruktionsin-

²⁹⁹ „Tenor“ ist in der Musikhistorie ein Begriff mit mehrfach differierender Bedeutung; von z.B. einer sehr frühen, wo er etwa im zeitlichen ungefähr die Länge eines Atems bedeutete, über diejenige Stimme, die in einer mehrstimmigen Komposition den ursprünglichen Choral mit dem biblischen Text sang bis hin zur heute üblichen schlichten Bezeichnung einer Stimmlage.

³⁰⁰ Hier ist die Sexte - das zur Oktave komplementäre Intervall, das dadurch mit der Terz in innigster Verbindung steht – mit einbezogen. Sie erhielt ja dann zunehmend an Bedeutung und ein melodisch gerne verwendetes Intervall zur Zeit der Romantik.

tervall wurde sie in den Terzschichtungen der Akkorde, die auf diesem Wege bis in höhere Dissonanzgrade hineinführen können, in dieser Zeit vorherrschend³⁰¹. So wird Steiners Charakterisierung kaum einer Erläuterung bedürftig sein: „Gehen wir nun zurück zu dem Terzenerlebnis — sowohl bei der großen wie bei der kleinen Terz ist das so —, so kommen wir zu einer inneren Bewegung des Menschen. Das Ich ist gewissermaßen innerhalb der Grenze des menschlichen Organismus, Beim Übergange von einer Terz zu einer Quinte ... erlebt er also eigentlich den Übergang von Innenerlebnis zu Außenerlebnis. So daß man sagen kann: Die Stimmung ist in dem einen Fall beim Terzenerlebnis die Befestigung des Inneren, das Gewährwerden des Menschen innerhalb seiner selbst, beim Quintenerlebnis das Gewährwerden des Menschen in der göttlichen Weltordnung.“ (GA 283, 133f; s.a. 128, 158). „Das Terzen-Erlebnis ist ein sehr innerliches. ... Das Terzen-Erlebnis ist ein intimes, das man mit sich in seinem Herzen abmacht.“ (GA 278, 33) „Die Quinte war etwas, was Ein- und Ausatmen begriff, Die Terz versetzt ihn in die Möglichkeit, die Fortsetzung des Atmungsprozesses nach innen zu erleben“ (GA 283, 129).

Als sollte es eine Zusammenfassung der im Pädagogischen Kontext erwähnten Intervalle sein, sagt Rudolf Steiner im Rahmen der Kurse für die von ihm inaugurierte Bewegungskunst Eurythmie³⁰² (GA 278, 32): „Und in einer solchen Zeit ist es eben nötig, wenn nun Musik auch Gebärde werden soll, wenn das Musikerlebnis Gebärde werden soll, auf das Musikerlebnis als solches hinzuweisen, hinzuweisen darauf, wie die Terz Innerlichkeit darstellt, wie die Quinte Abschluß darstellt, wie die Septime Herausgehen aus sich selber darstellt. Und worauf beruht denn das innig Befriedigende der Oktave? Das innig Befriedigende der Oktave beruht darauf, daß — ich möchte sagen — man der Gefahr³⁰³ entkommt, die in der Septime liegt. Man entkommt der Gefahr, die in der Septime liegt, und findet sich wiederum draußen.“

RHYTHMUS

In seiner ursprünglichen Bedeutung meinte der Begriff Rhythmus³⁰⁴ noch das nicht Fließende, Strömende, sondern er wurde im antiken Griechenland auch auf Bauten und Statuen angewandt und bezeichnete den eine Gestalt bestimmende einheitlichen Zug. Erst

³⁰¹ In der Romantik dann sogar bis hinein in die ursprünglich von Quinte beherrschten strukturellen Prinzipien der Akkord- und Tonartenverwandtschaften. Es wurden dann die so genannten „Terzverwandtschaften“ bei den Komponisten immer beliebter.

³⁰² Eurythmie will das Bewegungsmäßige, das Wirksame und Wesentliche der Musik und der Sprache zeigen, sie will sichtbare Sprache (GA 279) und sichtbarer Gesang (GA 278) sein, die durch die Bewegungen des Menschen oder von Menschen im Raume zum Ausdruck kommt.

³⁰³ Gemeint ist „die Gefahr“ im übertragenen Sinne: die Gefahr sich zu verlieren, von der großen Spannung innerlich wie zerrissen zu werden.

³⁰⁴ Das Phänomen Rhythmus ist allerdings vielschichtiger: es kann z.B.: auch einen Grundrhythmus, oder auch eine Abfolge bestimmter Notenwerte bezeichnen. Wenn heute im Sprachgebrauch etwas als besonders „rhythmisch“ angesprochen wird, liegt es meist an der besonderen Ausprägung des taktlichen Elementes bei diesem Rhythmus, das mitunter sogar das Fließende und Strömende nahezu zu überdecken scheint. Eine genauere Betrachtung des sehrvielseitigen Phänomens Rhythmus muss an anderer Stelle geleistet werden.

später wurde er ein Begriff der zeitlichen Gliederungserscheinungen. Rhythmus bezeichnet erst einmal nur die Längenverhältnisse von Einzelteilen zueinander, noch ohne ein exaktes Maß wie der Puls, ein Metrum, oder gar ein festes Bezugssystem von betonten und unbetonten Zeiten eines Taktes. Rhythmus ist in dem hier verwendeten Sinne gemeint in seiner Bedeutung als Fließstruktur in seinem gegliederten Fließen und Strömen. Dieser wird erst später am Puls, bzw. Metrum gemessen. Der Takt bindet das zeitliche Fließen und Strömen schließlich und verfestigt es gewissermaßen, zum anderen trennt es aber durch klare Grenzziehung auch das eine Element von dem anderen (vgl. RONNER 2005a, 35). Durch die Diskrepanz des frei fließenden Rhythmischen zu der Verfestigungstendenz des Taktes entstehen neue reizvolle Möglichkeiten zeitlich-musikalischer Gestaltung.

4.4.1 Didaktische Angaben für die ersten drei Klassen

Für die ersten drei Schuljahre geht Steiner von dem nahezu Selbstverständlichen aus, dass man es im Wesentlichen zu tun haben wird mit einfachen musikalischen Verhältnissen. Als vorrangiges Ziel stellt er hin: „Und diese einfachen musikalischen Verhältnisse sollen so benützt werden, daß der Gesichtspunkt der ist: an dem, was man pädagogisch zurichtet im Musikalischen, Stimmbildung und Gehör des Menschen, des werdenden Menschen, heranzubilden. Also der Gesichtspunkt ist, das Musikalische so zuzurichten, daß es geeignet ist, den Menschen zum richtigen Bilden des Stimmlichen, des Tonlichen, und zum richtigen Hören aufzurufen.“ (GA 295, 175). Für dieses ‚Aufrufen‘ soll berücksichtigt werden, dass das Kind in diesem Alter noch in einem anderen Welt- und Selbstbewusstsein lebt. „Denn, sehen Sie: das Kind bis so gegen das 9. Jahr hin hat eigentlich, wenn man auch mit Dur- und Mollstimmungen an dasselbe herankommen kann, (...) aber eigentlich noch nicht ein richtiges Auffassen von Dur- und Mollstimmungen. Das Kind, wenn wir es zur Schule hereinbekommen, kann ja zur Vorbereitung eines späteren [was es später noch erlernen wird; HK] eben empfangen Dur- und Mollstimmungen, aber das Kind hat weder das eine, noch das andere, das Kind lebt noch im wesentlichen - so wenig man es gerne zugeben will - in Quintenstimmungen. Und daher wird man natürlich als Schulbeispiele dasjenige nehmen können, was auch schon Terzen hat, aber will man so recht an das Kind herankommen, so muss man das Musikverständnis von dem Quintenverständnis aus fördern.“ (GA 283, 130f). Und hiermit unterscheidet sich die Steinerische Musikpädagogik deutlich von andern musikpädagogischen Ansätzen vielleicht am deutlichsten.

Demnach liegt im besonderen Erfahrungs- und Empfindungshorizont des Kindes solches, was sich stimmungsmäßig durch das Wesen der Quinte ausdrückt. Es geht also um die Frage, inwieweit eine Lehrkraft in der Lage ist, sich in dieses Wesen der Quinten einzulieben, um aus diesem Verständnis heraus die Stimmungslage der Kinder zu verstehen,

damit von diesem Punkt aus das Musikverständnis der Kinder entsprechend gefördert werden kann (vgl. RIEHM 1989, 67). Dies ist in sehr intimer Weise ein Einfühlungsvermögen in die Lebenswelt und –wirklichkeit der Kinder und umfasst damit mehr, als das, was sonst in musikpädagogischer Literatur häufig mit ‚Lebenswelt‘ gemeint ist. Es ist ein Einfühlen in das, wie die Kinder die Welt erleben und nicht bloß ein Kennen und Verstehen, womit sie sich beschäftigen, sondern eben dagegen ein Verstehen, warum sie sich jetzt damit und nicht mit etwas anderem beschäftigen.

Da der Übergang in das zweite Lebensjahrsiebt nicht als ein abrupter Wechsel angesehen wird, wird davon ausgegangen, dass etwas aus dem Welterleben des ersten Lebensjahrsiebtes in dem Kinde noch geraume Zeit nachklingt. So wird davon ausgegangen, dass das Kind noch stark in dem Erleben einer Einheitlichkeit des Selbst mit und in der Welt lebt. Denken, Fühlen und Wollen des Kindes stehen noch in einem direkten, engen Zusammenhang. Die Einheit in der Welt und mit der Welt wird im Musikalischen erlebbar in der Einheit von musikalischer Geste, aber auch äußerer Geste, und dem ausgedrückten inhaltlichen Bild. Diese „Stimmigkeit des Melodischen mit dem inhaltlichen Bild“ (RIEHM 1989, 69) als Übereinstimmung in der Geste von Melodie und Rhythmus in ihrem harmonischen Zusammenspiel ist anzustreben. Das bedeutet, dass alle musikalischen Elemente von Quintenstimmunghaftem durchdrungen sein sollen. Das ist das, was Steiner mit dem „Zurichten des Musikalischen“ meint, „daß es geeignet ist, den Menschen zum richtigen Bilden des Stimmlichen, des Tonlichen, und zum richtigen Hören aufzurufen.“ (GA 295, 75)

Im Bereich des melodischen Geschehens geht dies konsequenterweise bis zur „Materialfrage“. In der Waldorfpädagogik wird darum in den untersten Klassen viel mit der ahemitonischen Pentatonik musiziert. Dieses Tonmaterial (Tonsystem; diese Tonleiter) zeichnet sich aus durch die Möglichkeit, sich frei und unabhängig von den Gravitationskräften eines Grund- oder Zentralton und nur aus den Kräften der melodischen Geste heraus, musikalisch auszudrücken. Auch die fehlende, jeweils einen (vorübergehenden) Abschluss erzeugende Spannung des Halbtonschrittes trägt dazu bei, dass die Pentatonik von großer „Durchlässigkeit“ ist: Anfang und Ende einer Melodie werden nicht durch musikalische Verlaufskräfte bestimmt, sondern durch das inhaltliche Bild des Liedes und seiner Bewegungsgeste. Sie ist durch ihre Leittonfreiheit „von vorneherein eine wenig gegründete“ (RIEHM 1989, 69; vgl. a. KALWA 2000, 69).

Die pentatonische Tonleiter hat aufgrund der Art ihrer Herleitung aus dem Ton a' heraus eine enge Beziehung zum Wesen der Quinte und stand durch ihre Verwendung im antiken Griechenland auch an der Wiege unserer mitteleuropäischen Musikkultur (WÖRNER 1980, 52).

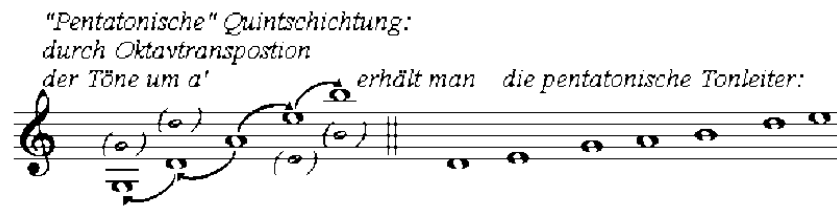


Abb. 9:

WÜNSCH 1987 (153) z.B. betont aber, dass nicht nur mit der Pentatonik gearbeitet werden muss. „Nur muß man jetzt so arbeiten, daß auch dieser Grenzcharakter herauskommt, in dem, was man da mit den Kindern tut. Also man arbeitet z. B. heraus, daß die Melodien ein Oben, ein Unten haben und in dem Mittelraum zur Ruhe kommen, so daß das Kind deutlich spürt, ich gehe heraus mit der Melodie, d.h. nach oben, ich gehe herein, d.h. die Melodie geht nach unten, und ich fange mich schließlich wieder in der Mitte.“ Dann aber schon in der zweiten Klasse „sollten die Lieder eine latente Grundtönigkeit aufweisen.“ RIEHM 1989, 70), d.h. eine Art „Finalis“-ton spüren lassen, was in der Pentatonik mit dem g' (quasi G-Dur) oder auch dem e' (quasi e-Moll) möglich ist, ohne dass gleichzeitig die zwingende Kraft des Leittons mit hineingenommen wird in das musikalische Erleben.

Die Verwendung der pentatonischen Tonleiter im Zusammenhang mit dem Bestreben so etwas wie Quintenstimmung umzusetzen, ist die vielleicht auffallendste Eigenart der Waldorf-Musikpädagogik im Vergleich zu anderen Lehrplänen und ist aber anscheinend auch die am leichtesten missverständliche, wie RONNER 2005a (13) vor seinen umfangreichen Erklärungen zu Quintenstimmungen deutlich anmerkt. Die Pentatonik ist ein Element, mit dem man Quintenstimmungen gut erzeugen kann, sie macht diese aber nicht per se.

Die anderen musikalischen Elemente müssen gleichermaßen von dem, was Quintenstimmung bedeuten kann, durchdrungen werden. So muss ein Verständnis entwickelt werden für das Erlebnis der durchlässigen Grenze, für das, sich in sich selbst und in der umgebenden Welt gleichermaßen heimisch zu fühlen. Das Erleben des Rahmenintervalls Quinte als „fertiger Mensch“, gemeint als „Innenraum“, als wenn man „innerlich bis an seine begrenzende Haut ginge“ und man sich im Musik-Erleben immer fortgehen und wieder zu sich zurückkommen fühlt. Immer wieder eine kleine Entrückung³⁰⁵ erlebend, weil innere und äußere Bewegung noch gleichbedeutend sind und also auch körperliches Mitgehen mit der inneren Regung, wie umgekehrt die äußere Attraktion auch eine unmittelbare Reaktionen bei den Kinder hervorruft. Dieses Pendeln um die „diaphane Quintenhülle“ (RIEHM 1989, 71) die sich wie eine semipermeable Hülle als Grenze zum Außen darstellt gleicht einem physischen und seelischen Ein- und Ausatmungsvorgang (RIEHM 1989, 65). Das pendelnde Erleben im Musikalischen soll sich dann nach und nach in ein rein inneres Erleben umwandeln können, in dem Maß, wie die äußeren, die Musik beglei-

³⁰⁵ Musik ergreift den Menschen im Fühlen und verändert mindestens vorübergehend sein Erleben der Welt.

tenden gestischen Bewegungen zunehmend zurückgenommen werden (vgl. WÜNSCH 1987, 152).

Auf das Verhältnis von Melodie und Text bezogen wie auch auf das rhythmische Element macht RIEHM 1989 (70) aufmerksam: „Wichtig bleibt der atmende Wechsel zwischen melismatisch Träumendem und syllabisch Wachem, rhythmisch zwischen Dreier- und Zweier-Maß.“ In diesem Verhältnis des 2: 3³⁰⁶ verbirgt sich auf anderer Ebene nun auch das Intervall der Quinte. Wobei das Dreier- und Zweier-Maß nicht nur auf das Taktmäßige bezogen ist. Wenn aber dasjenige ins Spiel kommt, was mit dem Taktschwung in Verbindung steht, muss auf freien Bewegungsfluss, auf das metrische Ungebundensein des Rhythmus (RONNER 2005a, 19) geachtet werden. WÜNSCH 1987 (153) konkretisiert: „Es gehört weiter dazu, daß man mit dem Takt noch verhältnismäßig frei verfährt, daß man noch sehr stark in der freien Agogik lebt. Der Taktwechsel ist z.B. kein Problem für die Kinder; er muß nur aus der Geste heraus verständlich sein, und in der Geste müssen der Text, den das Lied hat, und die Melodie eine Einheit bilden. Unter diesen Voraussetzungen machen die Kinder ritardandi und accelerandi ohne weiteres mit. Die freie melodische Gestaltung ist gerade das Element, das man in diesem Alter so gut schulen kann wie später nie mehr.“ Selbst das formbildende Element wird von RIEHM 1989 (70) in die Überlegungen mit einbezogen, wenn er vorschlägt das „Atmende“ unterstützend „...die mehr hüllenbildenden A-B-A - Formen im Wechsel mit den intellektuelleren Reihungsformen A-A'-B-B' [zu] berücksichtigen, wobei der erstgenannte Formtypus zunächst überwiegen darf.“ Das Liedgut verbleibt in den ersten zwei Klassen noch ganz im vom Atem getragenen einstimmigen Gesang (KALWA 1997, 55).

Nach anthroposophischer Ansicht sind die ab ungefähr dem siebten Lebensjahr von der den Körper konstituierenden Tätigkeit frei werdenden Kräfte des Lebens- und Formbildeleibes an der Bildung freier, nicht mehr wahrnehmungsgebundener innerer Vorstellungen beteiligt. Diese zuerst mehr bildhaften Gedanken sind Grundlage für das eigenständige Denken und für die Veränderung der Gedächtnisfähigkeiten hin zur aktiven Erinnerungsfähigkeit. Daher geht es in diesem Lebensjahrsiebt auch vorrangig um den Kenntniserwerb. Andererseits sind diese Kräfte ebenso auch Grundlage einer Verinnerlichung der Phantasiekräfte und ermöglichen ein geformteres Handeln und damit ein Zielgerichteterwerden der Handlungen.

Dieses Freiwerden der Formkräfte des Lebensleibes soll nun nach Steiners Angaben in der Musik gefördert werden, indem das Kind Hören und Singen lernt. (GA 295, 175). In künstlerisch guter Musik ist dasjenige erfüllt, was auf diese Kräfte zu wirken im Stande ist, denn die künstlerisch stimmige Musik, die in musikalischem Material, melodischer und rhythmischer Geste mit dem transportieren Inhalt übereinstimmt, ist in sich ein sinnvolles, geistiges Bild. „Das Sinnvolle, das durch das Bild und Gleichnis wirkt, ist jetzt am Platze.“ (GA 34, 329). Demnach können Singen und Hören natürlich direkt in der geforderten Weise wirken.

³⁰⁶ RIEHM 1989 (65f) macht noch auf das Verhältnis von ca. zwei Zeiteinheiten Einatmung zu drei Zeiteinheiten der Ausatmung aufmerksam.

Das absichtsvolle, das bewusste Hören, Mitverfolgen und Singen von Tönen, von einfachen und später auch komplizierteren Melodien ist ein Zeichen dieser Arbeit an den Formkräften. Das Ton- und Melodiegedächtnis kann aber auch gezielt gefördert werden, wie z.B. PEDROLI 1989 (169ff) ausführt, z.B. WÜNSCH 1995 (42) durch Echo-Übungen anlegt, oder auch RIEHM 1989 (70) wenn er darauf aufmerksam macht, dass „Formtypen mit variierten Wiederholungen (...) zur Bildung des Tongedächtnisses von Bedeutung [sind].“

Der Fähigkeit und dem Drang, zielgerichtete Handlungen zu vollbringen, wird Nahrung gegeben, indem die Kinder ab der ersten Klasse ihre Feinmotorik und Atemführung an einem leichten Blasinstrument (meist eine pentatonische Blockflöte) und/oder einem schlichten Zupfinstrument (Kinderharfe, Bordunleier, Kantele o.ä.) erproben und differenzieren können. Zudem stellt das Instrumentalspiel im Musikalischen einen gewissen „Verobjektivierungsprozess“ (RONNER 2005a, 52) dar.

Zweiter musikalischer Exkurs: Leitton, Tonart, Harmonie, Mehrstimmigkeit

TONART

Durch das Hinzunehmen zweier weiterer Töne zu der pentatonischen Tonleiter entsteht nicht nur eine heptatonische, bzw. die diatonische Tonleiter, sondern auch die Notwendigkeit, dass es nicht nur gleichgroße Schritte (große Sekunden) bis zum Erreichen der Oktave sein können (7 Schritte bis zum Erreichen der Oktave, bei 12 verschiedenen chromatischen Tönen), sondern auch kleinere Schritte, die Halbtonschritte, hinzugekommen werden müssen. So lassen sich mehrere unterschiedliche Tonleitern bilden (z. B: die Kirchentonleitern), die ihren jeweils ganz eigenen Charakter haben, bedingt durch die unterschiedlichen Positionen dieser beiden Halbtonschritte. Zwei Tonleitern haben sich im Laufe der Jahrhunderte in Mitteleuropa durchgesetzt: die eine lässt die Tonempfindung am leichtesten nach oben mitgehen (Dur-Tonleiter) und mit der anderen kann die mitempfindende Seele am „elegantesten“ von oben herab gleiten (Moll-Tonleiter). Die aufwärts strebende Kraft einer Dur-Tonleiter kommt besonders stark zur Erscheinung, wenn man (wie oben) die Tonleiter aufwärts bis zum siebten Ton mitverfolgt, dort stehen bleibt und empfindet, wo dieser Ton hinstrebt. Dieser Ton wird daher auch Leitton genannt, da er uns nahezu zwingt³⁰⁷ den nun folgenden Halbtonschritt zur Oktave auch noch zu tun. Durch den Leitton kommt eine feste Bindung an den (oberen) Grundton in die Musik und damit wird die Oktave (vorerst) zu einer oberen Grenze.

MEHRSTIMMIGKEIT

³⁰⁷ Zumindest verleiten möchte er uns dazu und als Komponist muss man schon einiges Geschick anwenden, wenn man diesem Drang nicht nachgeben möchte, wenn nicht gleichzeitig der Melodische Strom abreißen soll.

Eine, wenn nicht die wesentliche Errungenschaft des mitteleuropäischen Musiklebens ist die Entwicklung der Mehrstimmigkeit (vgl. WÖRNER 1980, 32; HANDSCHIN 1985, 50) und damit auch einer neuen Form von Harmonieerleben innerhalb eines musikalischen Geschehens³⁰⁸. Das gleichzeitige Erklingen mehrerer Töne im Akkord weitet den ehemals quasi horizontal dahinströmenden Melodiestrom in eine vertikale Dimension aus. Das tonliche Geschehen verräumlicht sich und bildet weitere Innenräume aus. Es zieht in das musikalische Strömen zwar gewissermaßen ein unmusikalisches statisches Element ein, bereichert damit andererseits aber auch in reicher Weise die Ausdrucksmöglichkeiten. Entstanden ist die Mehrstimmigkeit aus dem Bedürfnis der Menschen zu der gegebenen Melodie passende neue melodische Wege zu suchen³⁰⁹. Bei zwei hinzutretenden neuen Wegen erklingen Akkorde. Die Kompositionsart mit zwei oder mehreren nebeneinander verlaufenden, zueinander passenden Melodien nennt man Polyphonie. Erst später wurde der Zusammenhang in den Abfolgen der Akkorde, z.B. in ihrer Fließkraft auf einen musikalischen Abschluss hin, erfasst (Kadenz). Reduziert man das harmonische Geschehen auf das rein Akkordische – das homophon Gleichzeitige – ist das musikalische Erleben in einer gewissen Statik darinnen. Hier geht es in erster Linie um ein mehr oder weniger schönes, mehr oder weniger spannungsvolles Übereinanderschichten der Töne. Erst in einem weiteren Moment tritt das ein, was uns, durch den geschickten Umgang mit den verschiedenen Spannungen, so stark im fühlenden Erleben anzusprechen vermag, wenn nämlich dieses statische Tongebilde durch die Verbindung mit zeitlich davor oder danach stehenden ähnlichen Gebilden melodisch sinnvoll verbunden wird. In dem einen Akkord selbst ist aber die Musik (das Melos) wie erstarrt, wie gefroren, sie wird unzeitlich und erscheint nur in ihrer räumlichen Dimension³¹⁰.

3. Klasse/Rubikon

Zu Beginn der 3. Klasse soll im Wesentlichen das fortgesetzt werden, was bisher beschrieben wurde. Im späteren Verlaufe der dritten Klasse (je nach Alterstruktur und Entwicklungsstand der Klasse ab Mitte bis Ende des Jahres) kündige sich dann aber der bedeutende Umschwung, das Grenzerleben des ersten Rubikons (vgl. Kap. 4.2.2; ‚Drei-

³⁰⁸ Von der Musikausübung bei den Griechen weiß man, dass das Harmonie-Erleben als wohlgeordnete Spannungsführung zwischen den Tönen innerhalb des Melos angesehen wurde, das Zusammenpassen der Töne meinte und sich nicht auf eine Gleichzeitigkeit von mehreren Tönen bezog (vgl. HANDSCHIN 1985, 51f). Dieses Erleben zog sich noch weit in die nachchristliche Zeit hinein. Andererseits wird der Begriff Harmonie auch in einem umfassenderen Sinne als dem bloß akkordischen Zusammenklingen verwendet.

³⁰⁹ Diese starke Vereinfachung lässt bewusst viele Erscheinungen der langen Entwicklung aus: Bordun-Begleitungen, verschiedene Formen der rhythmischen Begleitungen, variierendes Umspielen der Melodie, verschiedene Organa der Gregorianik (vgl. WÖRNER 1980 32ff;)... Dies soll der Betrachtung des Wesentlichen dienen und geschieht nicht aus Unkenntnis. Die Gültigkeit der Aussage lässt sich sogar bis ins in die Avantgardemusik ausdehnen, wenn mit dem Verlust der Melodie oder einem Verzicht auf Melodie keine Wertung verbunden wird.

³¹⁰ Hört/empfindet man aber z.B. eine sinnvolle Auflösung eines Spannungsakkordes bereits, solange dieser klingt, dann fällt man genau genommen durch diese Antizipation der Zukunft schon aus dem reinen Momenthaften des Akkordischen heraus, unabhängig davon, ob diese Hörerwartung dann erfüllt werden wird, oder nicht.

gliederung') an, der mit dem Bewusstwerden des von der Welt abgetrennten Eigen-Seins und im Musikalischen mit der Etablierung des Grundtons als dem Erlangen eines „Bodens unter den Füßen“ einhergeht (RONNER 2005a, 59). Jetzt seien die Kinder eigentlich erst in der Lage, das Musikalische innerlich wirklich zu erfassen und wollen „viel mehr als früher musikalisch gepackt werden, in Rhythmen gepackt werden.“ (GA 306, 64). „Es findet eine Verinnerlichung statt, welche musikalisch dem Terzerleben entspricht.“ (FRIEDENREICH 1977, 65). Das neue Innen-Erleben drückt sich demnach auch in anderen großen Veränderungen im musikalischen Erleben aus, da Musik die in der Zeit verlaufende Kunst der inneren Bewegung ist. Das pentatonische Tonmaterial weitet sich nun aus zur heptatonischen Skala, die vorerst auch in nicht so fest gefügter, strenger Form erscheint, wie es eine diatonische Dur-Tonleiter darstellt, sondern eben auch in kirchentonaler³¹¹, modalen Prägung (vgl. RICHTER 2003, 67) auftritt. Daraus und daneben entwickelt sich dann das innere Verständnis³¹² für das Dur-Moll-Harmonische (KALWA 1997, 55). Die Töne bekommen zu Ihrem „Hell-Dunkel“ – Charakter als neuen Aspekt das „Hoch-Tief“, also einen verräumlichenden Aspekt hinzu (RICHTER 2003, 69).

Das nach dem 9. Lebensjahr bewusstere innere Nachbilden der melodischen Bewegung ist ein inneres Formen einer immateriellen Bewegung in einem immateriellen Raum. Vollzieht sich das zuerst nur im Auf- und Abwärts-Bewegen der Töne, so wird später dieses »zweidimensional-räumliche« dann auch »dreidimensional«, indem eine Melodie vorwärts drängt oder retardiert, oder auch ausweicht, „Seitenwege“, Umwege geht, Verzierungen sie umranken, oder eben besonders auch, wenn eine zweite und dritte Melodie hinzutreten und Harmonien und Akkorde entstehen. Räumliche Vorstellung des melodischen Geschehens zu gewinnen bedeutet aber auch, ein inneres Raumgefühl zu entwickeln und die Fähigkeit einer gewissen inneren Gegenüberstellung gegenüber dem Erlebten einnehmen zu können.

Ein durchgängiger Puls im musikalischen Erleben kann in diesem Alter spürbar und durchhaltbar werden. Dies ist Voraussetzung für das Takterleben. Die Gravitationskraft im Taktschwung wird stärker empfunden (vgl. WÜNSCH 1995, 43) und bekommt zunehmend ordnende Kraft, nachdem das Verhältnis von Atemzug zu Pulsschlag beim Kinde die Proportion 1 : 4 (Atem : Pulsschlägen) erreicht hat. Der Akzentstufentakt kann als „eine Art «Grundtonerlebnis»“ im rhythmischen Bereich (KALWA 1997 (69) angesehen werden.

³¹¹ „Durch die Verwendung der Kirchentonarten wird das spätere Dur-Moll-Erleben noch in der Schwebel gehalten“. RIEHM 2004, 73).

³¹² Nach den entwicklungspsychologischen Forschungen von MOTTE-HABER 1985 (381) gibt es Anzeichen, dass sich das heute unter dem Einfluss der Dauerbeschallung ändert, bzw. geändert hat. Kinder können demnach heute bereits ab sieben Jahren, also rund zwei Jahre früher als zu Beginn des 20. Jhdts. erkennen, ob eine Begleitung zu einem Lied harmonisch „passt“. Diese Akzeleration wird von Musikern misstrauisch beobachtet, da sie ein Zeichen einer Verengung und Verfestigung des musikalischen Lebens auf nur einen kleinen Bereich der Musik, auf das einengende Dur-Moll-Tonale System bedeutet und erschwert, später in das adäquate Erleben freier gestalteter musikalischer Prozesse zu kommen.

Auf Basis der neuen Möglichkeiten, die durch die ordnende Kraft des Pulses und des Taktes (RIEHM 1989, 72), sowie durch den Bezugspunkt im Grund- und Zentraltonerleben entstehen, kann die Mehrstimmigkeit nach und nach angelegt werden.

Der erwähnte verräumlichende Aspekt ist eine der Voraussetzungen für das Eintreten des Notationswesens in den musikalischen Bildungsgang³¹³. Die Notenschrift wird notwendig, wo sie Hilfe bietet für das mehrstimmige Musizieren oder Erinnerungsstütze für schwer Erinnerbares (vgl. RIEHM 1989, 71,73) oder wo sie eine „Brückenfunktion“ oder Übermittlungsfunktion erfüllt, um Grenzen zu überwinden (vgl. WÜNSCH 1995, 44).

Der Wechsel hin zur heptatonischen Tonleiter zieht auch einen Wechsel des Instrumentes in der nach wie vor gepflegten chorischen Arbeit mit der Flöte nach sich: meist wird von nun an auf der diatonischen Sopranblockflöte musiziert. Es gibt aber Versuche, wegen des wärmeren Klanges des Instrumentes, die Altblockflöte zu verwenden (vgl. KEGEL 2006), oder es wird aus ähnlichem Grund gegen Ende der vierten Klasse die Hinzunahme von Alt- oder gar Tenorblockflöten empfohlen. (vgl. RONNER 2005a, 75). Auf der anderen Seite ist das Bewusst-Werden der Individualität auch ein prädestinierter Zeitpunkt mit dem zielgerichteten Erlernen eines jetzt zu wählenden, individuellen (Orchester-) Instrumentes zu beginnen (RIEHM 1989, 71f).

In der Sekundärliteratur wird die Zeit der rubikonalen Unruhe gelegentlich auch als Quartens Stimmung im Übergang zur Terzens Stimmung geschrieben. Der Begriff Quartens Stimmung kommt - zumindest direkt - bei Steiner so nicht vor. Diese Stimmung wird auch als „Wirbel“ beschrieben (vgl. z.B. RIEHM 1989, 71f) und umfasst den Zeitraum im Übergang von der Mitte der dritten in die vierte Klasse hinein.

4.4.2 Didaktische Angaben zur vierten bis sechsten Klasse

4. Klasse

In der vierten Klasse wird jetzt damit gerechnet, dass nun alle Kinder den bereits in der dritten Klasse beschriebenen Übergang vollzogen haben und von nun an für alle von

³¹³ Da manchen Menschen negative Erlebnisse mit dem „Noten lesen“ den Zugang zum Musikerlebnis ähnlich versperren wie anderen das Periodensystem denjenigen zur Chemie, sei hier der in der Sekundärliteratur vorgeschlagene Weg des Notenschrift-Erlernens hier kurz skizziert: Zuerst (in der 3. Kl.) geht es nur um die Tonhöhen-Notation als musikalisches Raumergreifen über das Bildhafte (RIEHM 1989, 72), wenn die Kinder Bilder malen, die die Melodiegeste enthalten. Und parallel dazu über gestische Handzeichen (dabei darf nicht an die Solmisationszeichen der modernen relativen Solmisationsmethode (Kodaly) gedacht werden, die methodisch zum Stufencharakter der Durtonleiter gehört, dort hinführt und nicht die Offenheit einer z.B. pentatonischen Tonleiter beinhaltet). Sondern eher wie eine Art Cheironomie (vgl. RONNER 2005a, 56), wie sie die altägyptischen Cheironomen pflegten, die die vokalen und instrumentalen einstimmigen Musikaufführungen mit ihren Handzeichen leiteten (WÖRNER 1980, 44). Es geht weiter, nahe an der historischen Entwicklung der Notation entlang, z.B. über ein vorerst vereinfachtes Liniensystem mit vier farbigen Linien ohne exakte Notenwerte, das gegen Ende der dritten Klasse hin zu einem Fünfliniensystem mit runder Notation, Schlüssel aber immer noch vager Tondauer erweitert wird. „Hand in Hand mit der Einführung der ersten Notenschrift gehen erste Musikdiktate und Blattsingeübungen“ (vgl. RIEHM 1989, 72).

dem neuen innerlicheren Musikerleben, sozusagen als ein Terzerleben im Welterleben, ausgegangen werden darf.

„Das ist es, worauf es ankommt. Während man dem Kinde eine große Wohltat erweist, wenn man mit Dur- und Mollstimmungen, überhaupt mit dem Verständnis des Terzenzusammenhangs so in jenem Zeitpunkte herankommt, den ich auch sonst bezeichnet habe als nach dem 9. Lebensjahr liegend, wo das Kind wichtige unbewusste Fragen an uns stellt. Eine der wichtigsten Fragen ist das Drängen nach dem Zusammenleben mit der großen und der kleinen Terz. Das ist etwas, was um das 9. und 10. Lebensjahr auftritt, und was man ganz besonders fördern soll.“ (GA 283, 131). Das „Drängen nach dem Zusammenleben mit der Terz“ spricht ein verändertes inneres, innigeres Verhältnis zu dem Innen- / Außen- Erleben des Menschen an. Die Empfindungen werden mit der großen Terz mehr zum Außen hin gewendet und mit der kleinen Terz mehr zu dem eigenen Inneren hin³¹⁴

So empfiehlt Steiner didaktisch zusammenfassend für das vierte, fünfte und sechste Schuljahr: „Da wird man ja auch schon drinnen sein in der Zeichenerklärung, der Notenerklärung. Man wird schon umfassende Übungen machen können in der Tonleiter, namentlich im 5. und 6. Schuljahr wird man auf die Tonarten eingehen können. Man wird da schon D Dur usw. haben können. Mit dem Moll muss man möglichst lange warten, aber es kann doch schon auch in dieser Zeit an das Kind herangebracht werden. (GA 295, 175)³¹⁵.

In dem Moment, wo die Einheit der Welt und der eigene, engste Zusammenhang mit ihr in Teile zerfallen ist, kann das ehemals „Ganze“ auch geteilt erscheinen und so können nun die Notenwerte als Maß für die Tondauern den Kindern verständlich werden. (vgl. WÜNSCH 1995, 46; RIEHM 1989, 72; KALWA 1997, 68). Es wird damit das Erlernen der Notenschrift fortgesetzt. Jetzt erst, nach dem 9. Lebensjahr darf man das Kind mit dem Rhythmus (z.B. am Instrumental-Musikalischen empfunden) regelrecht „plagen“ (GA 283, 139) im Gegensatz zu der ganzen Zeit vorher, wo es allerdings einen gewissen inneren Rhythmus instinktiv doch auch schon versteht (GA 283, 139). „Auf dem Hintergrund des sich im Kinde stabilisierenden Verhältnisses von Atem und Puls (1:4) können nun die Notenwerte eingeführt werden, da erst jetzt das Kind frei wird für das Rhythmische.“ (RIEHM 1989, 72)³¹⁶ und als exakte Notenwerte erarbeitet werden (KALWA 1997, 68). Das Erfassen der Notenwerte vermittelt das Erkennen klarer Grenzsituationen im Musikali-

³¹⁴ Auf die große und kleine Terz von einem Grundton aus bezogen. Daraus wird später im akkordlich-harmonischen Bereich das Dur- und Moll-Erlebnis.

³¹⁵ Steiner betont aber, dass es „wichtig ist, daß man mit dem Theoretisch-Musikalischen vor diesem Lebensalter [der Geschlechtsreife, HK] überhaupt nicht anfangen sollte, sondern daß man eigentlich das Musikalische praktisch treiben sollte und, was man theoretisch bemerken will, anknüpft an das unmittelbar praktische Treiben (...)“ GA 306, 182).

³¹⁶ In diese Klassenstufe fällt aus dem gleichen menschenkundlichen Grund auch im Rechenunterricht die Einführung in das Bruchrechnen (meist ein Jahr früher als in anderen Mathematik-Didaktiken). Daher weist KALWA 1997, (68f) ganz richtig darauf hin, hier in Abstimmung mit dem Rechenunterricht zu handeln, da die verschiedenen Notenlängen in zahlenmäßigen Verhältnissen ausgedrückt (1:2:4:8...) werden und die Notenwerte mit Bezeichnungen, die dem Bruchrechnen entlehnt sind, benannt werden: ganze Note, halbe Note, Viertelnote, Achtelnote etc.

schen durch den nun am Puls messbaren Anfang und Ende des Tones und der Tondauer-Verhältnisse untereinander. Aber auch eine Art „elementares Dirigieren“ (RONNER 2005a, 67) im Zusammenhang mit den Taktarten wird nun empfohlen.

Überhaupt soll nun, nachdem in den Jahren zuvor das Musikalische für den pädagogischen Gebrauch „zugerichtet“ wurde, die Lehrkraft zunehmend versuchen „... das Kind anzupassen an die Erfordernisse des Musikalischen, also den Unterricht mehr nach der ästhetischen Seite hinüberzutreiben. Zuerst soll das Kind die Hauptsache sein. Es soll alles so zugerichtet sein, daß das Kind Hören und Singen lernt. Dann aber soll das Kind, nachdem es in den ersten drei Schuljahren begünstigt worden ist, sich den künstlerischen Anforderungen der musikalischen Kunst anpassen.“ (GA 295, 175)³¹⁷. „Und hat das Kind etwa das 9. Lebensjahr vollendet, dann bekommt es bis zum 12. Lebensjahr hin erst ein Verständnis für Rhythmus und Takt an sich, für das Melodiöse an sich. Es will jetzt nicht mehr so stark das Rhythmische, das Taktmäßige im Innern nachbilden; es fasst es als solches, als Gebilde, das außer ihm steht, auf. Vorher erlebt das Kind Rhythmus und Takt; nachher fängt es an, Verständnis, Auffassungsgabe dafür zu entwickeln. Das dauert, nicht nur dem Musikalischen sondern allem gegenüber, was ihm in der Welt entgegentritt, bis gegen das 12. Jahr hin.“ (GA 303, 161).

Die Intervalle „...werden bewusster erlebt als räumliche Distanzen...“ (RIEHM 2004, 74) und können mit den Fachbegriffen³¹⁸, aber auch „... eventuell zunächst in vorläufiger Weise ganz allgemein charakterisierend benannt...“ werden (RONNER 2005a, 68).

Das empfangungsmäßige Verständnis für Rhythmus und Takt an sich, für das Melodiöse an sich kann nach WÜNSCH 1995 ab der vierten Klasse auch gut durch gezielte improvisatorische Übungen an z.B. Stabspielen und ähnlichem Instrumentarium gefördert werden.

5. Klasse

RIEHM 2004 (74) stellt in der 5. Klasse eine „Freude am homophonen Klangerlebnis“ fest, was RONNER 2005a (73) als „Entdeckung des Dreiklanges“ bezeichnet. „Mit *Fuß* = Grundton/ *Kopf* = Quintton und *Herz* = Terzton eröffnet sich uns eine neue musikalische Dimension, die den Bereich musikalischer Harmonik bedeutet.“ KALWA 2000 (72) erlebt an den Kindern, dass sie „den Dreiklang wirklich »auskosten« wollen“, was RONNER 2005a (73) aus dem „Zusammenleben mit der Terz“ als ein allmähliches „*Ergreifen des Seeleninnenraumes* durch das Erleben von Dur und Moll“ deutet. Er betont dabei aber, dass „damit ... noch nicht die Rede von polarisierenden oder von subjektiv gebundenen Sichtweisen [ist], geschweige denn von einem analytischen Verständnis. Erst muss ein-

³¹⁷ Das korrespondiert in vielfacher Hinsicht mit den Forschungen Gordons, der davon ausgeht, dass sich die musikalische Begabung noch bis zu dem Alter von etwa 9 Jahren entwickelt und sich erst dann stabilisiert und verfestigt, um in diesem Zustand im weiteren Leben zur Verfügung zu stehen (vgl. GEMBRIS 1987, 129).

³¹⁸ Allerdings noch ohne die Unterscheidung von großen und kleinen Intervallen.

mal ein gediegener Erlebnisgrund sich bilden können/ eine Basis für dasjenige, was später als innerlich gegründete Empfindung auch verstandesmäßig durchdrungen und bewusst gemacht werden will.“ So lässt sich nun aus großer Musizierlust heraus ein großes „musikalisches Repertoire“ anlegen RIEHM 1989 (74). Dafür schlägt KALWA 2000 (72) auch „schwierigere zweistimmige Sätze“ vor.

Daneben können „ausgedehntere Blattsing-Übungen und Musikdiktate“ (KALWA 2000, 71; s.a. RONNER 2005a, 74) das innere Hören und die Ton- und Melodievorstellung ausbilden und die Kenntnisse der Notenschrift vertiefen.

Eine differenzierte Intervallehre (RIEHM 1989, 74) mit Darstellung der Komplementärintervalle (RONNER 2005a, 83) „sowie die Betrachtung über die Eigenschaften der Dur-Tonleiter“ sind jetzt möglich (RIEHM 2004; 74). Man kann dies als eine Ausdifferenzierung des „inneren Raumes des Musikalischen“ verstehen. Ausgehend von der Tetrachordik der Dur-Tonleiter kann durch ein Verstehen des Baugesetzes derselben weitergeschritten werden zur Reihenfolge der Dur-Tonarten (RONNER 2005a, 79) und damit zur nach oben und unten offenen „Quintenspirale“ RIEHM 2004, 75) als Vorläufer des Quintenzirkels. Diese erschließt denjenigen musikalischen Raum, in dem sich die Verwandtschaftsbeziehungen der Tonarten zueinander spiegeln.

Man kann aber auch „Melodien erfinden lassen. Angeregt durch günstige Vorbilder soll jeder versuchen, eine in sich abgerundete Melodie aufzuschreiben. ...Es lassen sich z.B. kleine Menuett-Formen durch die Schüler komponieren, die dann, arrangiert durch den Lehrer, instrumental im Klassenorchester erklingen können.“ (RONNER 2005a, 80). Hier kommen musikalische Gesetzmäßigkeiten der Melodiebildung (z.B. Schlussston = Grundton; Vollschluss/Halbschluss, Vordersatz-Nachsatz-Prinzip, [„Frage-Antwort“], 4- bzw. 8- Taktigkeit) zur Anwendung aus dem Tun heraus zu Bewusstsein, die im Allgemeinen als „harmonische Gestalt-Bildungen“ angesehen werden. KALWA 1997 (74f) schlägt die Beschäftigung mit dem Menuett im Sinne einer Formenlehre allerdings erst für die Sechste Klasse vor.

Das instrumentale Zusammenspiel in der Klasse wird je nach Situation entweder im Blockflötenchor oder/und im Klassenorchester oder durch Teilnahme am Mittelstufenorchester fortgesetzt (KALWA 1997, 74). Auch hier wird in einer „objektiveren“, instrumentalen Form das Harmonische des Zusammenklangs geübt.

6. Klasse

„Diese Hochzeit der Terzenstimmung setzt sich fort in der sechsten Klasse.“ (RIEHM 2004, 75) und es werden z.B.: die Tonleitern – jetzt auch in Moll – weiter erforscht (vgl. KALWA 1997, 74; RONNER 2005a, 90) und damit eben die Tonarten, die die Seele mehr nach innen verweisen.

Gegen das 12. Jahr beginnt nach Steiner dann beim Kinde erst die Fähigkeit, Rhythmus und Taktgefühl in Abstrakt Gedankliches überzuführen, so wie sich in dieser Zeit allmäh-

lich immer mehr und mehr der Teil des Muskels verstärkt, „der in die bloße Sehne ausläuft“. „Und dieses Einbeziehen des Sehnenlebens der Verbindung von Knochen und Muskel, das ist der äußere physische Ausdruck für das Hineinsegeln aus dem bloß gefühlsmäßigen, rhythmischen, taktmäßigen Elemente in dasjenige, was nun logisch ist, was nun nicht mehr Rhythmus und Takt ist.“ (GA 303, 161). So sieht RONNER 2005a (89, a.104f) hier auch „das einschneidende, irreversible Besitzergreifen der Schwerkraft innerhalb der Musik“, was sich als „Takt-Element in die musikalische Erfahrungswelt“ eingliedert und „fortan das neue Hören und Erleben“ bestimmt, obwohl er in der Folge betont, dass die Schüler noch nicht dort angekommen, sondern erst dorthin unterwegs sind. (105). Dem Aufkommen der Logik, des mehr „abstrakt Gedanklichen“ soll in der Musik Rechnung getragen werden, indem z.B. nun die „Unendlichkeit der Quintenspirale“ zum Quintenzirkel geschlossen wird, was erst durch die willkürliche Gleichsetzung (enharmonische Verwechslung) der Tonarten Fis-Dur und Ges-Dur möglich wird (RIEHM 1989, 75f; vgl. RONNER 2005a, 89; KALWA 1997(81) dagegen sieht das erst für die 8. Klasse vor). Aber auch der theoretisch-praktische Umgang mit den Akkorden und auch das denkende Konstruieren von Akkorden wird geübt z.B. im Improvisatorischen (WÜNSCH 1995, 56, ff) oder im 3stg. Chorsatz (Fauxbourdon-Satz), den KALWA 1997 (78) aber erst in der 7. Klasse am Platz sieht. „Von hier aus ist der Schritt nicht mehr weit, die grammatikalischen Grundbegriffe der Harmonielehre (Haupt- und Nebenfunktionen) einzuführen und aus der lebendigen Erfahrung handwerkliches Können vorzubereiten“ (RIEHM 1989, 76; vgl. KALWA 1997, 74; RONNER 2005a (116) dagegen sieht diese Thematik besser in der 7. Klasse angesiedelt). Auch die gemeinsame Komposition von leichten Kanons ist im Unterricht möglich (KALWA 1997, 75; ähnlich auch RONNER 2005a, 103). KALWA 1997 (75) schlägt auch noch vor, verschiedene Variationstechniken zu erkunden, die Dreisätzigkeit der Sonate kennen zu lernen, sowie die Instrumentenkunde zu behandeln (76). Für das Ende der sechsten Klasse schlägt KALWA 1997 (75f) sogar vor, anhand der selbst musizierten Einzelstücke aus der Zauberflöte in eine anfängliche, phänomenologische Betrachtung musikalischer Grundelemente zu kommen, also die seelische Wirkung der Musik anfänglich anhand eines Meisterwerkes zu ergründen und denkend zu erkennen. Er setzt dieses Thema damit schon etwas früher an, als andere (RIEHM 1989 (77f) z.B. erst in der 7. Kl).

4.4.3 Didaktische Angaben zur siebten und achten Klasse

Vor die zwei folgenden Jahre setzt Steiner gewissermaßen zwei Motti, wenn er sagt: "Und in den beiden letzten Schuljahren, im siebten und achten Schuljahr bitte ich zu berücksichtigen, dass das Kind überhaupt nicht mehr das Gefühl hat, es werde "dressiert" zu irgend etwas, sondern dass das Kind schon das Gefühl hat, es treibe Musik, weil das ihm Vergnügen macht, weil es das "genießen" möchte, als Selbstzweck. Dahin hat der sog. Musikunterricht zu wirken. Daher kann in diesen zwei Jahren das musikalische Urteil

aus gebildet werden. Es kann schon darauf aufmerksam gemacht werden, welchen Charakter dieses musikalische Kunstwerk hat und welchen jenes, welchen Charakter ein Beethovensches Kunstwerk und welchen Charakter ein Brahmsches Kunstwerk hat. In einfachen Formen also sollte man das Kind zum musikalischen Urteil bringen. Vorher muss man das musikalische Urteil zurückhalten, aber jetzt muss man es pflegen." (GA 295, 175f). Neben das musikalische Urteil, das aus dem „genussvollen Musizieren“ heraus erwachsen soll, setzt er als zweites das sich dem Leser noch weniger leicht (vgl. WÜNSCH 1995, 79) von selbst erschließende „Oktavenverständnis“, das nun vorbereitet werden soll: „Soweit wir es nach unserem gegenwärtigen Musikbestand können, ist es notwendig, dass man um das 12. Lebensjahr versucht, das Oktavenverständnis zu fördern. So wird den Lebensaltern wiederum angepasst sein, was von dieser Seite her an das Kind herangebracht werden muss." (GA 283, 131).

Es sei hier erinnert an die obige Beschreibung des Oktaverlebnisses, um die weiteren didaktischen Angaben leichter hiermit in Zusammenhang bringen zu können: Es war als das Wiederfinden des ursprünglichen Stand- bzw. Ausgangspunktes auf einer höheren Ebene, wie ein Ankommens-Erlebnis in einem helleren Licht beschrieben worden. Dasjenige, was unfertig war, wird hier fertig und es stellt sich ein in Im-Einklang-Sein von höherer und ursprünglicher Ebene ein, wodurch (wiederum, nachdem zwischen Grundton und der Stufe unterwegs ein Abstand bestand) eine Ganzheit zustande kommt. Es ist wie ein Sich-Selbst-Wiederfinden des eigenen Selbstes auf einer höheren Stufe, oder das Eins-Werden des Menschen mit seiner Umgebung, wie das Eins-Werden von Gedanken und Empfindungen mit der äußeren Realität und kann verglichen werden mit dem Evidenz erleben in Erkenntnisfragen (vgl. WÜNSCH 1995, 80). Damit erinnert es an die bereits in Kap. 3 zitierte Aussage Steiners: „Das Gewahrwerden der Idee in der Wirklichkeit ist die wahre Kommunion des Menschen“ (GA 1, 126). Somit fügt sich die Forderung Steiners, das Oktavenverständnis zu fördern, geradewegs in seine Sicht des Inkarnationsweges einer aus geistigen Höhen herabsteigenden Seele, die sich in diesem Alter soweit in einem Körper inkarniert hat, dass er von „Erdenreife“ spricht.

7. Klasse

In Verbindung mit Steiners Ausführungen im 14. Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ (GA 293), wo er für alle Fächer entwickelt, dass in diesem Alter die Phantasie der Schüler anzuregen sei, und der Aufforderung, dass Musik in diesem Alter Freude bringen und als Selbstzweck genossen werden soll, erweisen sich hierfür die Balladen und Lieder, mit Erzähler sowie direkter Rede und Gegenrede, insbesondere von Carl Loewe, auch von Robert Schumann u.a. wie geschaffen. (vgl. RONNER 2005a, 111). „In den Balladenstoffen der Klassik und Romantik findet der Schüler die Inhalte, die das von ihm innerlich Erlebte in objektiviertem Raum und damit im Abstand zu sich selbst wiedergeben. Dramatik und Unruhe bestimmen das Geschehen, Gestalten der Geschichte werden zu Idealträgern wie z. B. in den Balladen «Heinrich der Vogler», «Prinz Eugen» oder

«Archibald Douglas» in den Vertonungen von Carl Loewe.“ (RIEHM 1989, 77), vgl. KALWA 1997, 80; und WÜNSCH 1995, 78). Hieran lassen sich problemlos Musikbetrachtungen anknüpfen die etwas von dem Sinn der Vertonung vermitteln, die eine Verbindung Fühlen und Erkennen herzustellen vermögen. Selbst dann kann dieses angelegt werden, wenn man „noch nicht bekannte Abschnitte vorgespielt, ohne den Text dazu zu singen, also Melodie und Begleitung/ mit der Frage: Was erzählt die Musik? Erstaunlicherweise ergab sich aus dem Zusammenschauen der unterschiedlichen Schülerberichte jeweils eine dem Original sehr verwandte Szenerie.“ (RONNER 2005a, 113). Hier wird die Phantasie angeregt sowie Oktavenerlebnis bzw. –verständnis und damit auch das musikalische Urteil veranlagt, indem die Schüler „sich darin üben, musikalische Phänomene an Stücken der Literatur aus dem Erleben ihrer Wirksamkeit zu verstehen, sie einzuordnen und in ihrer Unterschiedlichkeit erkennen und beschreiben können.“ (KALWA 1997, 80, vgl. a. 77).

Andererseits ist es auch ein Form von beginnendem Oktavenverständnis, wenn man das Fremde näher kennen und ansatzweise verstehen lernt, sowie es im musikalischen Erleben z.B. durch das Singen fremdländischen Liedgutes veranlagt werden kann. Hier nimmt ein Schüler die verschiedenartigen Charaktere wahr, die molldurchtränkte Melancholie des Nordens, die Sanguinik des Südens usw. „Der Blick wird weltumspannend erweitert: die Sehnsucht in die Ferne, sich in ihr zu verlieren, um sich neu zu finden.“ (RIEHM 1989, 77; vgl. KALWA 1997, 79; vgl. a. RONNER 2005a, 114; WÜNSCH 1995 (66) dagegen beginnt damit bereits in der 6. Klasse). Es kann auch eine musikalische Urteilsbildung in einfacher Form bedeuten, wenn Gegenüberstellungen von (personalen) Musikstilen zu ersten Stilbeobachtungen hinführen, sozusagen unterschiedliche musikalische Handschriften voneinander zu unterscheiden gelernt werden, wie es bereits Steiner selbst als Beispiel angeführt hat (s. o.).

WÜNSCH 1995 (82) macht darauf aufmerksam, dass das „Gewahrwerden des Skelettes, des Knochenmenschen in sich, (...) nun auch noch ein verändertes Verhältnis zum Tod mit sich [bringt].“ Die Todeskräfte haben in diesem Alter eine gewisse Anziehungskraft, „...sind es doch auch die Todeskräfte, die Bewusstsein erwecken.“ (82).

KALWA 1997 (78) schlägt nun vor, den einfachen 3 stg. Chorsatz gemeinsam und selbst schreibend, aussetzend zu erarbeiten, sowie auch, „höhere Anforderungen im Umgang mit Takt und Rhythmus einschließlich triolischer und synkopierter Notenwerte“ bei rhythmischen Aufgaben zu stellen, was deutlich mehr rhythmisches Bewusstsein verlangt. Auch WÜNSCH 1995 (98ff) setzt in der 7. und 8. Klasse auf die Wirkung von rhythmischen Improvisationsübungen. RONNER 2005a (116) dagegen sieht nun die „musikalische Grammatik“, quasi als „Knochengerüst der Musik“, am Platze: „Jetzt werden die Beziehungen und Funktionen im tonartengebundenen Bezugssystem untersucht und festgehalten.“ Es sollen also die Kadenz-Funktionen erlebnismäßig und verstandesmäßig erarbeitet werden. Bei diesen Themen bestehen zwischen den genannten Autoren Unterschiede in der Zuordnung zu einer bestimmten Klassenstufe.

8. Klasse

In der 8. Klasse nun, wo die „Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit“ entsteht, oder sich bereits vergrößert, wo „Weltflucht einerseits und Weltsucht andererseits ...nun stets latente Gefahren [sind]“, „(...) bieten uns biographische Schilderungen bedeutender Persönlichkeiten eine wichtige Hilfestellung.“ RIEHM 1989 (78). Auch diese Kluft lässt sich auf »Oktavstimmung« zurückführen, aber auf eine, die eben noch nicht eingetreten ist. Hier schlägt er auch vor die »Winterreise« Franz Schuberts zum Unterrichtsinhalt zu machen: „Die gute Nacht ist zum Verbündeten des Jugendlichen geworden - nicht mehr das Tageslicht der Mittelstufe, das zu äußeren Entdeckungen einlud. Aus dem freien, offen betretenen Weg in die Welt muß innerlich gegründetes Weltinteresse werden -, und hier gilt es - musikalisch gesehen - eine Oktavbrücke zu schlagen zwischen äußerer Realität und innerlich vorleuchtender Idealität: «Oktavempfindung» erlebbar zu machen in den Unterrichtsinhalten.“ (RIEHM 1989, 78f). Nun in der Zeit der Erdenreife sieht SCHAD 1986b in den Zeitkünsten (Sprache/Theater-Literatur/Poetik-Eurythmie-Musik) eine große Hilfe für die Jugendlichen beim Ergreifen der eigenen Biographie, dem Ergreifen des eigenen Schicksals, das nun nicht mehr nur wie bisher in erster Linie »Familienschicksal« ist. Denn in den in der Zeit verlaufenden Künsten lernt man die strömende Zeitgestalt gestaltend zu ergreifen. „Es sind dies Künste, in denen wir das Vermögen zur eigenen Veränderungsbereitschaft ausbilden können, um mit der eigenen Biographie fertig zu werden; d.h. sie in die sozialen Künste überführen zu können“ (SCHAD 1986b, 91). Als Gegengewicht zu diesem starken musikalischen Innenerleben kann nun auch eine Beeindruckung von außen kommen. „Konzert- und Opernbesuche sollten von nun an unverzichtbarer Bestandteil des Lehrplanes werden.“ (RIEHM 1989, 79; vgl. KALWA 1997, 83).

Da in dieser Zeit die „Akkordfelder (...) quasi magnetische Zonen [bilden], innerhalb derer sich melodische Entwicklungskräfte unter Umständen beugen, dem Akkordischen unterwerfen, sich in den Akkord hineinbiegen müssen“ (RONNER 2005a, 128), kann man davon sprechen, dass alles Melodische unter die Übermacht des Harmonischen im Akkord fällt. Es findet hier ein gewisser Verfestigungsvorgang des Musikalischen statt. Ebenso gerät nun alles Rhythmische unter die Herrschaft des Taktes und wird somit quasi von den Kräften der Gravitation überrollt. Daher schlagen RIEHM 1989 (80) und KALWA 1997 (82) nun eine ausgedehnte Melodielehre vor, die sich vornehmlich mit der Frage nach echten und unechten Melodien (nur aus dem Akkord heraus geboren) beschäftigt. Auf der anderen Seite sollen aber auch gezielte rhythmische Übungen gepflegt werden, „um eine Lockerung des stark im Skelett verhafteten jungen Menschen zu ermöglichen“ (RIEHM 1989, 80, vgl. a. WÜNSCH 1995 98ff, KALWA 1997, 81f). Dies kann z.B. durch polyrhythmische, oder andere kompliziertere rhythmische Übungen, in mehreren Gruppen von Einzelnen ausgeführt, erzielt werden. Damit begegnet man einer Verhärtung im «beat».

Zwei Themenbereiche, die bei anderen bereits in früheren Klassenstufen behandelt wurden, schlagen RONNER 2005a (139ff) mit der Arbeit an Variationenwerken und KALWA 1997 (81) mit der Wiederholung der Tonarten und dem Schließen des Quintenzirkels vor.

Dritter musikalischer Exkurs: Harmonik, Kontrapunkt, Tongeschlecht.

Als weitere Ausdifferenzierung zu dem im zweiten musikalischen Exkurs bereits Ausgeführten sei hier Folgendes im Hinblick auf die im Weiteren folgenden didaktischen Angaben ergänzt:

TONGESCHLECHT

Die in Mitteleuropa sich als beliebteste Tonleitern herausgebildeten Tonleitern Dur und Moll wurden seit Beginn ihrer ‚Vorherrschaft‘ auch die beiden Tongeschlechter genannt. Dur wurde als männlich empfunden und apostrophiert und Moll als weiblich. Dies hat seinen Ursprung in dem was oben bereits angedeutet wurde:

Das Aufwärtsgehen und Aufwärtsleiten der Dur-Tonleiter kann in der Seele auch als ein Herausgehen oder ein sich Nach-Außen-Richten der Seele empfunden werden. Die Moll-Tonart kann mit ihrer Tendenz zum Abwärtsweg wie ein Zurückkehren, ein sich Nach-Innen-Richten der Seele wirken. Aus dem heraus ist die (naive) Vorstellung von ‚Dur klingt fröhlich‘ und ‚Moll klingt traurig‘ leicht verständlich. Aber das Erlebnis ist in der musikalischen Praxis ein noch komplexeres, denn andere musikalische Elemente können diese Grundwirkung des Tongeschlechtes überlagern, so dass ein differenzierterer künstlerischer Ausdruck möglich ist und gar Gegenteilige Empfindungen erzeugt werden können. (vgl. dazu WÜNSCH 1995, 61; und RIEHM 1989, 79). Dennoch stecken diese Tendenzen in dem ‚Tonmaterial‘ als wesentliche Eigenschaft a priori drin.

KONTRAPUNKT

Das musikalisch kontrapunktische Denken geht ganz von der einzelnen Melodie aus, die – je nach Zeitstil – nach bestimmten Regeln zu einer oder mehreren weiteren hinzugefügt wird. Die Regeln sind hierbei Ausdruck für das, was in diesem Zeitstil als zueinander passend, als harmonisch empfunden wurde oder wird. Hier wird die einzelne Melodie quasi zu einer »Individualität«, die einen ganz eigenen Weg geht, der aber in vielfacher Beziehung zu anderen »Melodie-Individualitäten« steht. Im musikalisch kontrapunktischen Denken wird großer Wert darauf gelegt, dass jede Melodie als eigenständige musikalische Bewegung erkennbar bleibt und sich nicht einer anderen unterordnet, wohl aber zum Wohl des Gesamtergebnisses einordnet in das musikalische Geschehen. Somit wurde die Entwicklung der Mehrstimmigkeit in der Musik, die eben auf dieser Art des musikalischen Denkens und Empfindens beruht, zu einer der wesentlichen Errungenschaften der Musikentwicklung Mitteleuropas. Vorher waren gewissermaßen nur die polaren Elemente »Rhythmus« und »Melodie« in Harmonie vereint.

HARMONIKI/HARMONIELEHRE

Durch die kontrapunktische Mehrstimmigkeit entstehen in den Akkorden der gleichzeitig erklingenden Töne neue Gebilde, die eine eigene Dynamik entfalten. Aus den Schlussfloskeln, die das Ende eines musikalischen Zeitabschnittes markieren bildete sich das,

was man heute die Kadenz nennt. Ein sehr festes Gefüge aus den drei (sechs) verschiedenen, eng verwandten Akkorden einer Tonart, die in funktionalem Zusammenhang stehen (Tonika [tonales Zentrum], Subdominante [wegführend], Dominante [zurückführend zum Zentrum]). Diese feste Fügung der Hauptakkorde gibt (Fluss-) Richtungen vor und damit zum einen Sicherheit, zum anderen aber auch eine Art Fremdbestimmung. Die klassischen Kadenz (T-S-D-T bzw. der Akkord auf der I-IV-V-I Stufe der Tonleiter) kann „als Ausdruck der Inkorporation des Individuellen und gleichzeitig der größtmöglichen Verräumlichung des Musikalischen“ (RIEHM 1989, 86; vgl. KALWA 1997, 92) angesehen werden. Ein vorübergehendes oder längeres Verlassen (Modulation) des tonalen Zentrums (der Haupttonart) wird z.B. als Weggehen, als Betreten einer neuen Gegend, als Einnehmen eines neuen Standpunktes empfunden. In der funktionalen Harmonielehre vollziehen die Musiker empfindend und denkend in einer gewissen Weise das Wirken musikalischer Naturkräfte im Zusammenklingen von Tönen nach. Sie machen diese damit handhabbar für den Gebrauch in künstlerischen Produkten oder zum tieferen Verständnis der seelischen Wirkungen von betrachteten Kunstwerken.

4.4.4 Didaktische Angaben zur Oberstufe (neunte bis zwölfte Klasse)

9. Klasse

Die eigentlich noch kargen Angaben Steiners zu den vier oberen Klassenstufen der Waldorfschulzeit werden hier zum einen durch die Vorschläge Paul Baumanns, die er im Konferenzgespräch mit Rudolf Steiner wechselte, sowie durch die Angaben aus der Sekundärliteratur ergänzt. Auch hier wird wieder weniger Wert auf die Feststellung oder Diskussion der Unterschiede gelegt, als auf das Gemeinsame in den Interpretationen der vorliegenden didaktischen Vorgaben Steiners. Ganz allgemein gilt für das Lebensjahrseibt nach der Geschlechtsreife der gleiche Grundsatz wie für die anderen Fächer auch: „Das Wesentliche ist ja doch das, was Herr *Baumann* hingestellt hat: daß gerade mit der Geschlechtsreife und dann in den folgenden Jahren sich ergibt, daß ein gewisses musikalisches Urteil an die Stelle eines früheren musikalischen Empfindens und musikalischen Erlebens tritt. Das musikalische Urteil tritt dann auf.“ (GA 306, 181). Daher sei es nun auch wichtig „verstandesgemäß zu urteilen über das Musikalische.“ (GA 306, 182) und als Lehrer muss man „begründen, auch musikalisch begründen.“ (GA 306, 183). Hier ist offensichtlich ein anderes Urteil gemeint, als in den beiden Klassenstufen zuvor, wo das Erleben und Empfinden der Musik noch stärker im Vordergrund steht. Hier tritt der intellektuelle Anteil des Urteilens im Gebiet des Musikalischen deutlich in den Vordergrund. Es geht von nun an um das verstandesgemäße Verstehen von Zusammenhängen der Tonorganisationen, des Tönens mit den Naturgesetzen oder mit dem Menschen, sowie auch dem Versehen von den musikalischen, geistigen Produkten und ihren inneren Zusammenhängen von z.B. anerkannten Komponisten.

Speziell für die neunte Klasse bestätigte Steiner als Inhalt den Vorschlag Baumanns, der in dieser Klassenstufe Dur und Moll als Thema bearbeiten wollte, indem er ergänzte „auf die Klangfarbe, ins rein Tonliche“ und dann noch weiter präziserte: „Dur und Moll als Empfindungsinhalt“. Diese Thematik solle Baumann auch „theoretisch (...) und auch etwas in der Empfindung pflegen“ (GA 300a, 223). KALWA 1997 (85) erklärt diese Angabe als Versuch Steiners, „die innere und äußere Lebenssituation der etwa fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler anzuschauen“ und z.B. das Eingehen auf den Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Stimme als eine Verobjektivierung zum Unterrichtsinhalt zu betrachten, was jene „in diesem Alter am meisten beschäftigt. Das Aufbrechen vielfältiger neuer Gefühlsnuancen, die sich häufig auf das andere Geschlecht beziehen.“ Baumann hatte im Anstandsunterricht, den er als besonderen Auftrag übernommen hatte, diesen Gegensatz in Bezug auf Männliches und Weibliches behandelt und hatte den Eindruck dass die Schüler daran Interesse fänden (vgl. GA 300a, 223). Mit dem „Dur und Moll als Empfindungsgehalt“ wird neben dem neuen Verhältnis zu dem Innen und dem Außen, sowie den diesbezüglichen Richtungen der seelischen Aktivität auch ein verändertes Verhältnis zu Rezeption und Aktion, zu Wirkung und Ursache, aber auch zu Geben und Nehmen und manchen anderen Polaren Vorgängen einhergehen. So empfiehlt RONNER 2005a (154) auch ein „Vorgehen in Gegenüberstellungen, Kontrasten, äußeren Dualitäten sowie Polaritäten“. „In der sich mitbewegenden Begegnung mit solchen eindeutigen, extremen Positionen kann eine *diametrale Auslotung neuer seelischer Innenräume* und vor allem der ungeahnten Aspekte ihrer innerseelischen Dynamik angegangen werden.“

So steht auch den bereits erwähnten Verfestigungstendenzen, dem Einwirken der Schwerkraft ins Körperliche, aber auch bis in Seelische und der damit einhergehenden Schwerfälligkeit eine gewisse „Atemlosigkeit“ und Umtriebigkeit gegenüber. „Nicht nur in der Motorik der barocken Musik, auch in ihrem formalen Duktus spiegelt sie sich als Fortspinnungstyp wider.“ (RIEHM 1989, 82, 84). Auch die Monothematik der barocken Musik, die sich meist aus einem oder wenigen musikalischen Motiven heraus entwickelt, sowie die Concerto Grosso–Formprinzipien mit dem Solo-Tutti-Gedanken zeigen eine gewisse Verwandtschaft mit der Polarität der jugendlichen Egozentrik und dem Gemeinschaftsbedürfnis, der Einsamkeit-Allsamkeit-Problematik und so steht „die 9. Klasse unter diesen quasi barocken Vorzeichen“ (RIEHM 1989, 81, 85; vgl. a. WÜNSCH 1995 101f). RONNER 2005a (169) warnt jedoch vor „jedem Kurzschluss, das neunte Schuljahr mit einer Art Barockepoche zu verwechseln (...)“, und bezieht dies auf das von ihm formulierte Motto für diese Klassenstufe: „9. Schuljahr: Tun! - *Bewegung* an sich: Motiv(-ieren). Unterschiedliche *Bewegungstypen* erfassen“ (RONNER 2005a, 153), die auch in anderen Stilperioden auffindbar und somit im Unterricht verwendbar sind (vgl. WÜNSCH 1995, 103; RIEHM 1989, 84f).

Daher bieten sich als Themen an, Betrachtungen z.B. der zweistimmigen Inventionen Bachs, die aus einem Ausgangsgedanken (Inventio) entwickelt sind, bei der die musikalisch-handwerkliche Arbeit daran im Vordergrund steht. Auf diesem Hintergrund kann nun

„der Schüler der 9. Klasse erste zweistimmige Übungen nach strengen kontrapunktischen Regeln (Dissonanzbehandlung, Gegenbewegung) [wagen].“ (RIEHM 1989, 83f; siehe dazu aber auch 10. Klasse). Zu diesem Exkurs ins Gebiet des strengen *Kontrapunkts* bieten nach RONNER 2005a (166) Perkussionsübungen ein unverzichtbares Komplementärgebiet. „Der innere Mitvollzug musikalischer Prozesse, der untrennbar mit der sukzessiven Entwicklung innerlich gegründeten Urteilsvermögens (praktische Urteilskraft) einhergeht, erfordert zunächst noch die mehr äußere, gleichsam hinführende Unterstützung.“ (RONNER 2005a, 166³¹⁹) und er verweist dabei darauf, dass auf diesem Wege eine Epoche in nonverbaler Weise mit Perkussionsübungen geradezu Wunder bewirken kann (vgl. RONNER 2005a, 166). Dazu „bewegt man sich mit den Perkussionsübungen bereits im Vorfeld der *Improvisation*, des Umgangs mit dem *Unvorhersehbaren*, zunächst vielleicht etwas bescheidener als Erfindungsübungen zu nennen, auf der Grundlage strenger Gesetzmäßigkeiten sowie differenziertem Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen (...).“ (RONNER 2005a, 166). Aber man kann auch „im Zuge der Beschäftigung insbesondere mit Improvisations- und Kompositionsübungen mit Stilmitteln des Barock“ nun auch die Musiklehre wieder aufgreifen und weiterführen (vgl. KALWA 1997, 90).

Die weitere Anregung von RONNER 2005a (175ff) Gehörbildung in dieser Alterstufe zu betreiben und „als Bewusstwerdung von Ton-Vorgängen“ zu verstehen, zielt ebenso auf das Oktavstimmungshafte ab, wie z.B. Kalwas Vorschlag phänomenologische Betrachtung des Kadenzgeschehens zu betreiben, da solche Betrachtungen den Schülern „... eine Art innerer Sicherheit verleihen -, dass Gefühl nicht nur subjektiv ist, sondern dass es objektive Grundlagen für subjektiv Empfundenes gibt. So schließen sich Musiktheorie, musikalisches Empfinden und musikalische Praxis immer mehr zusammen und werden für das Bewusstsein der Schüler eine Einheit.“ (KALWA 1997, 91).

10. Klasse

Für den Musikunterricht in der 10. Klasse legte Steiner großen Wert darauf, dass eine Beschäftigung mit Instrumentalmusik erfolge. Zusätzlich vermerkte er: "Mit der 10. Klasse Harmonielehre mit dem Hinweis auf den Kontrapunkt, dass sie die Sehnsucht haben, ins Darstellerische hineinzukommen. Nichts forcieren! Wenn sie drauf kommen! Nichts forcieren!" (GA 300b, 28).

³¹⁹ Mit der Differenzierung des Erwerbs einer Urteilskraft in die praktische, die theoretische, die beseelte und die individualisierte Urteilskraft folgt Ronner den Gedanken des Deutsch- und Geschichtslehrers RAUTHE 1981. „Damit wird eine jeweilige Zieldynamik beschrieben, die nicht für sich abgeschlossen in einem einzigen Schuljahr erfüllbar ist, sondern als jeweils hinzutretende besondere Qualität an der sich entwickelnden Urteilskraft beschrieben werden kann.“ RONNER 2005a, 197. Dieser Weg des sachgemäß Urteilen-Lernens (vgl. a. KRANICH 1990b, 203ff) setzt gerade wegen der gelegentlichen, relativen Realitätsferne der Gedanken- und Vorstellungswelt in diesem Alter an einer Stelle an, an der Schüler an der objektiven Realität seine eigenen Bemühungen und Urteile begutachten kann. In den Praktika der Waldorfschule wird daher hier gerne mit einem Handwerks- oder Landwirtschaftspraktikum begonnen, in der 10. Kl. folgt meist das Feldmess-Praktikum und in der 11. Kl. dann ein Sozialpraktikum (manchmal auch ein gesellschaftspolitisch ausgerichtetes Industriepraktikum).

Diese Angabe Steiners scheint im klaren Widerspruch zu stehen mit den Ausführungen der Sekundärautoren, musikalisch-kontrapunktisches Denken und Arbeiten bereits in der 9. Klasse zu behandeln. Dieser scheinbare Widerspruch wird von diesen Autoren nicht explizit in der Literatur behandelt. Eine solche Abweichung von den Angaben Steiners mutet jedoch seltsam an, da sich die Sekundärautoren doch ansonsten in ihren Interpretationen gar nicht, oder nur wenig von den Vorgaben Steiners entfernen, wenn sie weitere Unterrichtsinhalte empfehlen, die Steiner selbst nicht angegeben hat. Er konstatiert aber an anderer Stelle, dass mit der Geschlechtsreife dann „ein gewisses musikalisches Urteil an die Stelle eines früheren musikalischen Empfindens und musikalischen Erlebens tritt. Das musikalische Urteil tritt dann auf. „Namentlich tritt in diesem Alter stark das hervor (...), daß, während früher das Instrumental-Musikalische und das Stimmliche, das Vokal-Musikalische in eins zusammenfallen, werden diese zwei Dinge gerade vom 16., 17. Jahr ab sehr deutlich voneinander unterschieden. Es wird viel bewußter hingehört auf das Instrument, es wird viel bewußter von diesem Lebensalter an auch auf das Instrumental-Musikalische hingehört. Man bekommt mehr Verständnis für das Instrumental-Musikalische als vorher. Vorher sang das Instrument sozusagen mit, nachher hört man die Instrumente; hören und singen sind dann zwei, wenn auch parallel miteinander gehende Prozesse. In diesem Verhältnis, das dann eintritt zwischen Singen und Verstehen des Instrumentes, liegt das Charakteristische. Da müssen dann die Unterrichtsmethoden eben darnach eingerichtet werden.“ (GA 306, 181ff)

Nimmt man die Steinerschen Äußerungen zur 10. Klasse zusammen, zielt er ganz offensichtlich auf eine musikalische Arbeit, die zum einen in einer gewissen Distanz zu dem inneren Wesen und Empfinden des Menschen steht (das Instrument als Mittel zu einem verobjektivierenden Musizieren vgl. GA 311, 103; und RONNER 2005a, 334ff), zum anderen aber die Gesetze des Zusammenwirkens verschiedener, individueller Tonbewegungen in einem harmonischen Ganzen in den Blick nimmt, deren Regelmäßigkeit erkennt. Aus diesem Blickwinkel gesehen, stehen die Ausführungen der Sekundärautoren allerdings nicht mehr im Gegensatz zu den Angaben Steiners. Ging es jenen doch mit der kontrapunktischen Arbeit in der 9. Klasse um ein musikalisch schreibendes Tätigsein-Können durch die Regeln des nur zweistimmigen Kontrapunkts (was damit leicht möglich ist) und weniger um das Erkennen eines Gesetzmäßigen in der Musik. Ebenso ging es ihnen aber auch um die Tatsache, dass im Kontrapunkt zwei individuelle, deutlich unterscheidbare musikalische Linien unabhängig von einander, aber harmonisch passend zueinander geführt werden. Der „Hinweis auf den Kontrapunkt“ bei Steiner scheint aber ganz offensichtlich mehr darauf hinzudeuten, dass er in der Harmonielehre auf das Gesetzmäßige, das hier zu befolgen ist, sozusagen auf die innere Mechanik, das „objektiv Richtige“ des musikalischen Zusammenklings als theoretische Beschäftigung mit Musik Wert zu legen. Immerhin legt er in diese Klassenstufe in anderen Fächern ähnliche Inhalte, wie z.B. das Feldmessen (im Zusammenhang mit der Trigonometrie), bei dem man durch das anschließende Nachrechnen das zuvor selbst in der Landschaft Gemessene theoretisch überprüfen und verifizieren kann und muss, oder die praktische Arbeit

wiederholen muss, um ein stimmiges Ergebnis zu erzielen. „Es geht nun um die Schulung des Urteils am Sinnlichen, am Messbaren. Sicherheit im Selbsterleben entsteht. Eine Art *theoretische Urteilskraft* im reinen Denken schafft Spannung gegenüber der Welt der Wahrnehmung.“ (RONNER 2005a, 180).

Mit der „Beschäftigung mit dem vierstimmigen gemischt chorischen Satz, basierend auf der klassischen Kadenz (TSDT) als Ausdruck der Inkorporation des Individuellen und gleichzeitig der größtmöglichen Verräumlichung des Musikalischen.“ (RIEHM 1989, 86; vgl. KALWA 1997, 92) wird im Fach Musik hier ganz Vergleichbares geleistet, wenn der gemeinsam und/oder individuell geschriebene Chorsatz dann auch in der und durch die Klasse erklingt und somit - durch das Hören als Harmonisch empfunden – als ‚richtig‘ bestätigt wird, oder ggfs. auch nicht.

Ein anderes Mittel zur Schulung „einer theoretischen, einer abstraktionsfähigen Urteilskraft ... zumindest auf einer grundlegenden Stufe“ sieht RONNER 2005a (180f) in der Auseinandersetzung mit einer „*musikalischen Dialektik*“, die sich in der Beschäftigung mit der klassischen *Sonatenhauptsatzform*³²⁰ ereignen kann (vgl. a. RIEHM 1989, 81) bei der man auch gleichzeitig den Umgang mit umfangreicheren Notentexten: der Klavierstimme und später auch der Partitur üben kann (KALWA 1997, 94). Hier treffen „(vorerst) zwei Themen wie These und Antithese“ aufeinander (RONNER 2005a, 181) Und es wird „mit relativ einfach gehaltenen, gut fassbaren musikalischen Gedanken (Motiv, Thema) (...) hier so etwas wie ein elementares Gespräch, ein dialogisches Prinzip, musikalisch entfaltet.“ (RONNER 2005a, 181). RIEHM 1989 (85) sieht hierin auch eine Möglichkeit in der 10. Klasse ein neuerliches Aufeinanderhören zu üben, „das Voraussetzung ist für eine sachbezogene Diskussion, gegenteilige Meinungen in die eigene Überlegung einzubeziehen oder zumindest zu respektieren“

Selbst das Lesen-Lernen einer Orchesterpartitur, das im Rahmen der Arbeit mit der Sonatenhauptsatzform möglich ist (KALWA 1997, 94) ordnet sich leicht unter der Überschrift des Erkennens von den „Zusammenhängen der Tonorganisation“ ein.

KALWA 1997 (92f) weist noch darauf hin, dass in dieser Klassenstufe auch ein Überblick über Musikpsychologie sinnvoll sein kann: „Abgesehen davon, dass selbstverständlich verschiedene Bereiche angewandter Musikpsychologie in der Werbung, der Filmmusik, der Musiktherapie etc. angesprochen werden, gilt es vor allem, die Wirkung musikalischer Phänomene am eigenen Leib (genauer: an der eigenen Seele) wahrzunehmen und zu erkunden. Hierzu gehören Untersuchungen der Wirksamkeit verschiedener und verschieden intensiv erlebter Rhythmen, Intervalle, Konsonanzen, Dissonanzen und melodischer Bewegungen.“

11. Klasse

³²⁰ Dass sich die Werkbetrachtungen in dieser Altersstufe auch auf andere Epochen beziehen sollten, ist für RIEHM 1989 (86) selbstverständlich.

Für die 11. Klassenstufe erwartet Steiner, dass man im Unterricht "(...) zu einer gewissen Geschmacksbildung hinüberkommt, dazu, dass die Dinge hineinverwoben werden ins Geschmacksurteil." (GA 300b, 106). Als musikalischen Inhalt schlägt er dazu den Sologesang vor: "Sologesang in der elften Klasse. Nach der Geschmacksbildung hinüberleiten und nach dem musikalischen Urteil." (GA 300b, 99). Nun ist damit nicht vordringlich das Singen des einzelnen vor der Klasse gemeint, sondern dasjenige, was sich musikalisch im Sologesang verwirklicht. Da sieht z.B. RONNER 2005a (199) die „Qualität des seelisch differenzierenden Urteilens“ die eben „über die Grenzen des am Sinnlichen, am Messbaren geschulten Urteilens“ hinausdringt „und zwar so weit, dass z.B. Anteilnahme am Innensein eines anderen, das Aufnehmen einer inneren Beziehung erreicht werden kann. Sprachen wir beim zehnten Schuljahr von einem gegenüberstellenden Argumentieren, so dringen wir nun zu einem sich ins Gegenüber hinein versetzenden Argumentieren vor, das andere Subjekt, das Du wahrnehmend und quasi innerlich ermessend.“ Es steht also im Mittelpunkt die „Begegnung mit *seelischen Zuständen, Bewegungen, Veränderungen* in ihrer künstlerischen *Gestaltung* durch Musik.“ (RONNER 2005a, 200) und damit auch die „Individualisierung des Seelischen“, d.h. also auch die „persönliche und bewusste Ausgestaltung des eigenen Seelischen“, die KALWA 1997 (95) für das übergeordnete Motiv der elften Klasse hält. Anhand „ausgewählter Sologesänge, die selbstverständlich von und mit den Schülern gesungen werden sollen“ können nun auch Kriterien erarbeitet werden, „woran ein qualitativ »gutes« Musikstück zu erkennen sei“ (KALWA 1997, 94).

Durch die Tatsache, dass das deutsche Kunstlied sich im 19. Jhd. zu einer besonderen Blüte entwickelte, steht dazu passend die Romantik im Zentrum des Interesses. Hier entdeckt RIEHM 1989 (81) das Bewegen in „Übergangszonen“, den „Aufbruch aus einem räumlich verhaftetem Denken“, wie aber auch ein Erwachen zu sozialem Bewusstsein.“ „Neben der Frage nach dem «Was?» steht als neue Frage die nach dem «Wie?» («Wie empfindest du das? Wie denkst du darüber?»). Die Fragestellung trifft eine tiefere Seelenschicht, zeigt sich flexibler, behutsam tastender, schafft innigere Verbindungen, prägt die Atmosphäre einer 11. Klasse. Deutlich erlebbar wird eine neuerliche Terzenstimmung, nun als Sexte dem Du zugewandt: «Anteilnehmen am Innesein des anderen.»“ (RIEHM 1989, 87).

Neben der Entwicklung des Kunstliedes im 19. Jahrhundert darf laut RIEHM 1989 (87; vgl. a. KALWA 1997, 99) die Oper als Großform nicht fehlen, aber auch in der «Programm- musik» der Romantik könnten verwandte Elemente aufgesucht werden. RONNER 2005a (210) schlägt aber auch zusätzlich vor, anhand einer Entwicklungsreihe von musikalischen Kleinformen ähnliche Entwicklungsmotive aufzusuchen oder das Geschmacksurteil durch Liedvergleiche anzuregen, die denselben Text vertonen (RONNER 2005a, 202). Damit kommt man aber überhaupt zu dem Themenbereich „Musik und Sprache“ (KALWA 1997, 95), der unter dem genannten Hauptaspekt betrachtet einen sehr günstigen Inhalt darstellt zur „Entwicklung einer *beseelten Urteilskraft*“ (RONNER 2005a, 199), da hier die Verbindung von inhaltlicher „Präzisierung“ einer emotionalen Situation durch das Wort

mit der - schwerer greifbaren - emotionalen „Präzisierung“ durch die Musik eine große Hilfe für das urteilende Verständnis darstellt.

12. Klasse

Die Vorgabe Steiners zur zwölften Klasse ist ebenso knapp wie aber auch präzise: "Ein Organ für die Stile als solche, ein Bewusstwerden, wodurch Bach sich unterscheidet von anderen, das ist die Hauptsache für die 12. Klasse." (GA 300c, 41). Interessant ist, dass die Sekundärautoren über diese konkrete Aufgabe weit hinausgehen und vor allem die Musik des 20. Jhdts³²¹. „in den Mittelpunkt der Betrachtung“ stellen wollen (KALWA 1997, 104). RONNER 2005a (241) führt einen Gedanken an, der Hinweis zum Verständnis dieser einheitlichen Abweichung³²² sein kann. Er sieht hier die Aufforderung Steiners, eine „individualisierte Urteilskraft“ entwickeln zu helfen durch das Erleben und Erkennen der Gestaltungsmittel von Personalstilen. In der Entwicklung der Kunstmusik ist festzustellen, dass seit dem 20. Jhd. ein Epochen- oder Stilbegriff wie Barock, Klassik etc. zunehmend schlechter die Erscheinungen dieser Musik zusammenzufassen in der Lage ist, ja sogar einzelne Komponisten ihre Personalstile so stark verändern, dass es über das hinausgeht, was man als Lehr-, Blüte- und Reifezeit bei jedem Künstler finden kann. Im Gegenteil es ist im Verlauf des Jahrhunderts eine zunehmende Individualisierung der Stile zu verzeichnen, so dass heute eine vorher nie dagewesene Mannigfaltigkeit in der Gleichzeitigkeit anzutreffen ist. Nun lebte aber Steiner vor dieser musikgeschichtlichen Entwicklung. So kann diese scheinbare Missachtung der Steinerschen Vorgabe als konsequente Weiterentwicklung derselben angesehen werden, die eine mündige künstlerische Zeitgenossenschaft als ein wichtiges Ziel ansieht (vgl. RONNER 2005a, 240; RIEHM 1989, 90). „Mit dem zwölften Schuljahr soll es möglich werden, all die Fäden der vorangegangenen elf Jahre zu einem Grundverständnis der Musik unserer Zeit zusammenzuführen. Dass komponierte Musik auf der geistigen Höhe unserer Zeit als etwas zu uns Gehörendes erlebt werden kann, setzt einen konsequenten Weg der Hinführung voraus. Dieser Weg ist zugleich Hinführung zu den Grundlagen einer kulturellen Mündigkeit im weitesten Sinne.“ RONNER 2005a, 240). Damit kämen die Schüler dann zu einem gewissen Überblick über dieses Fachgebiet (so wie es auch in anderen Fächern als didaktische Vorgabe besteht) und damit auch zu einer Grundlage für ein individuelles, aber sachgemäßes Urteil als Voraussetzung dafür, aktiv und passiv am heutigen Musikleben teilzunehmen.

³²¹ RONNER 2005a, 240 betont aber, was bei den anderen Autoren an anderer Stelle auch herauszulesen ist: „Mit einer Behandlung zeitgenössischer Musik erst hier zu beginnen wäre schlicht ein aussichtsloses Unterfangen. Entsprechende Voraussetzungen schaffen wir insgesamt zwölf Jahre lang, die jeweiligen Mittel und Wege unterscheiden sich stufenweise erheblich voneinander.“

³²² Der Gedanke, die Musiker wollten gerne „fachegoistisch“ die Ihnen persönlich wichtig gewordene ‚Neue Musik‘ in der Schule noch ‚unterbringen‘, darf gewiss vernachlässigt werden, da in den Darstellungen zu den Jahren zuvor deutlich zu merken war, dass die Sekundärautoren Steiners Grundgedanken weitestgehend folgen und sie auf dieser Grundlage diese Gedanken weiter ausarbeiten und inhaltlich ausdifferenzieren.

4.4.5 Werk- oder Handlungs- oder Schülerorientierung?

Seit der Krise der Musikpädagogik (vgl. HELMS 2000, 7-9; oder Kap. 2.4) ist in den letzten Jahrzehnten eine der bewegendsten Fragen der Musikdidaktik und -methodik, die in Fachperiodika, aber auch sonst in der Fachliteratur diskutiert wird die, nach der Werk- oder Handlungs- oder Schülerorientierung des Unterrichts. In der Regel wird diese Frage absolut gestellt und nicht im Hinblick auf die verschiedenen Altersstufen der Schüler. Hinzu tritt die neuere Diskussion um die didaktische Relevanz der Lebenswelt der Schüler, welche eine andere Facette der Schülerorientierung beleuchtet.

So wie sich die Waldorf-Musikpädagogik mir darstellt, ist sie in dieses Spektrum nicht statisch einzuordnen, sondern berührt alle Aspekte, aber je nach Alterstufe in unterschiedlicher Weise und Stärke. Grundsätzlich geht sie davon aus, die Schüler vom Ausführen und/oder Kennen zum Erkennen zu führen, im Einzelnen wie aber auch über die verschiedenen Alterstufen hinweg. Sie nimmt dabei „(zumindest von den Grundideen her) das Substanzielle der Musik, in zunächst ganz elementarer Form, als Ausgangspunkt: Tätiges Eintauchen in die musikalische Substanz, übendes Erfahren ihrer inneren Wesensart, schrittweises *Aufwachen* an musikalischen Gesetzmäßigkeiten und schließlich Vordringen zu Erkenntnisansätzen, die mit eigener Erfahrung gedeckt sind. – Damit sei kein Abgrund aufgetan, sondern auf die völlig unterschiedlichen Ausgangssituationen und damit auch anderen Ziele hingewiesen: Information und Belehrung *über* Musik (*Ver-schulung* auch noch der Musik) einerseits, elementare Erfahrungen *innerhalb* der Musik andererseits.“ (RONNER 2004a, 59; vgl. a. OTT ET AL. 1987, 169). Damit verwirklicht die waldorfpädagogische Musikdidaktik die in jüngerer Zeit auch in der allgemeinen Musikpädagogik immer öfter geforderte *Maxime*: Musik musikimmanent zu unterrichten (teaching music musically - vgl. GRUHN 2005).

Diese Didaktik ist entwicklungsorientiert (und damit in gewisser Weise schülerorientiert von Grund auf). Dabei verändert sie das Schwergewicht von der fast ausschließlichen Handlungsorientierung in den ersten Klassen, nahezu kontinuierlich bis zu einer deutlich stärkeren Werkorientierung im Sinne eines Kunstverständnisses in den obersten Klassen in einem beweglichen Maß. Durch das selbst gesteckte Ziel, den Willen der Schüler auszubilden und zu stärken (vgl. z.B. KALWA 2000 72ff) die Schüler „*und nicht irgendwelche Lernziel – in das Zentrum* ihres pädagogischen Handelns zu stellen.“ (KALWA 2000, 75). Selbst der Lebensweltbezug soll bedacht werden, aber nicht in einer oberflächlichen Weise, sondern indem die latenten Fragen (vgl. GA 302a, 80f; KALWA 2000, 76), die in den Schülern und Jugendlichen leben und wirken, aufgespürt und bearbeitet werden sollen durch das, was der Lehrer im Unterricht als Stoff anbietet.

Somit ist also durch den Waldorfmusikunterricht anvisiert eher ein Bildungsgang und ein Erziehen durch Musik und in Musik, als ein Unterricht *über* Musik. Dieser soll vorerst ausgehend von „einer Keimzelle heraus Musikalisches“ aufbauen und erst später auch das Analytische hinzunehmen. (vgl. W. Wünsch in einer Diskussion, in: OTT ET AL. 1987, 169f). Damit zeigt dieser Musikunterricht eine Verwandtschaft zur genetischen Methode

Wagenscheins in den Naturwissenschaften, der ausgehend von Fragen der Schüler, die sich aus der sinnlichen Wahrnehmung eines Phänomens ergeben, die Beantwortung nicht durch Belehrung und Vermittlung von Lehrerwissen herbeigeführt, sondern im eigenen Nachdenken, Versuchen, Entdecken und im Gespräch mit dem Lehrer versucht, zum Verstehen des Phänomens zu gelangen (vgl. WAGENSCHHEIN 1970). Dies verwundert eigentlich nicht, da sie letztlich von Goethes genetischer Methode ausgeht, die laut WIMMER 1995 (789) „als hermeneutisches Prinzip das Herausarbeiten der Grundgestalt, des »reinen« oder »Urphänomens« als des »allgemeinen Schemas«, nachdem die schaffende Natur (natura naturans) verfährt“, erstrebt.

4.4.6 Weitere die Didaktik tangierende Elemente der Waldorf-Musikpädagogik

Instrumentalspiel im Klassenunterricht

Steiner erkannte schon (GA 311, 103) bevor die Blockflöte in der allgemeinen Musikpädagogik in Mode kam, die positive pädagogische Wirkung, wenn die Kinder ab Beginn der Schulzeit ein Instrument zu spielen lernen und schlug dafür ein einfaches Blasinstrument vor, da ein solches, stärker als andere Instrument einen stärkeren Bezug zum Melodiösen an sich hat, (vgl. GA 283, 146). Daher wird von der ersten Klasse an neben dem Singen auch das elementare Instrumentalspiel mit der ganzen Klasse geübt. Deswegen wurde es in der Waldorfschule durch den Umgang mit der Pentatonik in den untersten Klassen auch notwendig, ein entsprechendes Instrumentarium für die ersten Klassen zu entwickeln. So wurde eine pentatonische Blockflöte³²³ gebaut, die einen ganz eigenen, zarteren Klangcharakter besitzt, der für die unteren Klassen sehr geschätzt wird³²⁴. Mit dem Wechsel zur Diatonik wird dann auch der Wechsel zu einer gewöhnlichen, diatonischen Blockflöte notwendig, wobei es hier verschiedene Ansätze im Umgang damit gibt³²⁵. Es werden auch andere Instrumente eingesetzt wie z.B. diejenigen des so genannten Orff-Instrumentariums. Jedoch sind in der Waldorfpädagogik gegenüber dem Orff'schen Bildungsgang „Anliegen und Inhalte grundverschieden“ (RONNER 2004a, 20). Spätestens in der dritten Klasse wird dann aber auch angeregt, dass die Kinder ein anderes (Orchester-) Instrument erlernen, um dem altersgemäßen Schritt zum Individuellen musikpädagogisch entgegen zu kommen, da das Üben am Instrument als etwas Unersetzbares angesehen wird (vgl. STOCKMEYER 1988, 271; KALWA 1997, 86).

³²³ Weiteres dazu findet sich bei BLOCH ET AL. 1984, KNIERIM 1989, PEDROLI 2004, BEILHARZ ET AL. 2005.

³²⁴ Daneben gibt es auch andere Neue Instrumente, wie die z.B. Kinderharfe für die untersten Klassen (vgl. BEILHARZ ET AL. 2004, GIERSCH 1996 oder die Leier (vgl. BEILHARZ 1989b, TOBIASSEN 1996) und andere neue Instrumente in PEDROLI 1989, BEILHARZ 2004 179 – 264).

³²⁵ Vgl. dazu RÖHRIG 1997, RÜTHER 1996, KEGEL 2005, RONNER 2004a, 19.

Klassenübergreifendes Musizieren

Bereits in der Unter- und Mittelstufe soll ein klassenübergreifendes Musizieren, zuerst im Chor später auch zusätzlich als instrumentales Zusammenspiel gepflegt werden (vgl. GA 300a, 78, 173, 269, 287; GA 300b, 28,162f). Die Gruppierungen sollen hierbei in der Regel entsprechend der groben altersgemäßen Stufung, so wie oben beschrieben, eingeteilt werden (z.B. Klassen (4)5-6; 7-8; 9-12(13)), damit eine altersgemäße Arbeitsweise, Literaturoauswahl etc. vorgenommen werden kann (vgl. a. RONNER 2005a, 267). Eine genauere Betrachtung ist zur Beurteilung der Didaktik hier aber nicht erforderlich.

Auf so manche andere Elemente der Waldorfpädagogik soll hier nicht eingegangen werden, die durchaus für die Waldorfpädagogik wichtig oder charakteristisch sind. Aber weder das Klassenlehrerprinzip, noch der Epochenunterricht (den z.B. auch WAGENSCHNEIN 1970 (90) fordert), die Versetzungspraxis ohne Sitzen-Bleiben, die Textzeugnisse, der weitgehende Verzicht auf Schulbücher, die kollegiale Selbstverwaltung sollen hier erörtert werden, obwohl auch diese Prinzipien der Waldorfschulpraxis aus der anthroposophischen Menschenkunde abgeleitet wurden (vgl. dazu aber CARLGREN 1990, KIERSCH 1970. Außerdem sind sie auch für die Musikdidaktik nicht sonderlich relevant.

Ebenso kann auf diese waldorfpädagogischen pädagogische Elemente und Bereiche verzichtet werden, die zwar für die Musikpädagogik durchaus von Bedeutung sind, aber nicht in die Didaktik direkt hineinwirken. Hier sind zu nennen z.B. die Anwendung der Temperamentenlehre³²⁶, die für manche Erziehungswissenschaftler als längst überholt gilt (wie z.B. VOGT 1995), aber bei anderen wieder seit einigen Jahren erneut in Erwägung gezogen und auf ihre pädagogische Relevanz hin überprüft wird³²⁷. Auch waldorftypische Themen wie die Willensschulung allgemein, aber besonders auch durch Musik (s. dazu z.B. CARLGREN 1990, 94) oder die Bedeutung von Rhythmus und Schlaf für die Pädagogik (s. dazu. z.B. LEBER 1996; KRANICH 1990b, 224ff) können hier mangels didaktischer Relevanz vernachlässigt werden. Auch die Frage des Einsatzes von Tonträgern als Unterrichtsmittel, die für den Musikunterricht durchaus bedeutsam ist, soll hier aus demselben Grund ausgeklammert werden³²⁸.

Nachdem nun dieser didaktische Ansatz weitgehend beschrieben wurde, soll vor dem Ergebnis dieser Analyse noch kurz auf Kritik sowie auf Limitierungen eingegangen werden, ohne die das Bild nur unvollständig bliebe.

³²⁶ Siehe dazu z.B.: LEBER 1993a (312ff) oder mit Bezug zur Musik: FRIEDENREICH 1977 (69-83); oder auch LIPPS 1998 im Zusammenhang mit Musik und Musikunterricht (197 -209).

³²⁷ Einen aktuellen Einblick in den Stand der Diskussion gibt RIETHMÜLLER 2004.

³²⁸ Ausführungen zu Waldorpositionen findet man bei RONNER 2000 (90ff), RONNER 2005a (mehrfach zw. 154 und 278) und zur Frage der frühen Veranlagung der Medienkompetenz (aber in unerwarteter Weise: Noten lesen können als Grundlage einer musikalischen Medienkompetenz) bei RONNER 2005a (81f)

4.5 Zur Kritik an der Waldorf-Musikpädagogik

Es wurden in der jüngeren Vergangenheit zwei Dissertationen verfasst, die sich mit der Musikdidaktik in der Waldorfpädagogik und in dem einen Fall mit ihren Grundlagen befassen (VOGT 1995), oder wie bei MEYER 2000 die Musikdidaktik im Vergleich zur derjenigen in der Montessoripädagogik betrachten. Aus dem Vorwort bei Meyer geht auch hervor, dass beide Autoren zu diesem Thema miteinander im Gespräch waren.

Bei Vogt ist schon gleich zu Beginn (8ff) festzustellen, welche Haltung er zu Steiner, der Anthroposophie und der Waldorfschule hat und zu ahnen, dass das Ergebnis seiner Untersuchung zu Ungunsten der Waldorfpädagogik ausfallen wird (25f; vgl. a. SCHULTZ-ETZOLD 2000, 330). Auch Meyers Neigung zur Montessori-Pädagogik³²⁹ bleibt nicht verborgen. Beiden Arbeiten kann man attestieren, dass sie versuchen, die Grundsätze der Waldorfpädagogik möglichst nüchtern darzustellen. Allerdings beinhalten beide inhaltliche Fehler in der Darstellung der Waldorfpädagogik, die möglicherweise auf ein unrichtiges Verständnis derselben zurück zu führen sind. Sofern sie nicht an anderer Stelle in die vorliegende Arbeit eingeflossen und dort berichtigt wurden, seien sie hier kurz angesprochen.

VOGT 1995 (26) fragt: „von welcher wissenschaftlichen oder philosophischen Position aus überhaupt eine sinnvolle Auseinandersetzung mit waldorfpädagogischen Optionen möglich scheint“. Diese Frage scheint äußerst berechtigt. Denn er selbst verwirft zwar als Grundlage zur Beurteilung des Steinerschen Wissenschaftsverständnisses den Vergleich mit dem marxistischen Wissenschaftsverständnis, da „das Ergebnis dieses Vergleichs a priori feststände“ (1995, 26) und wählte den »kritischen Rationalismus« K. Poppers und die »Kritische Theorie« Th. W. Adornos. Insofern ist es durchaus aufschlussreich zu sehen, wie man die Waldorfpädagogik aus einem in vielen Punkten diametral entgegengesetzten Weltverständnis heraus betrachten und kritisieren kann. Aber ein endgültiges Urteil bekommt man dadurch wohl nicht, vielleicht nicht einmal ein gültiges Urteil³³⁰. Wohl auch nicht im Sinne der Dialektik. Die Frage nach der richtigen Position für eine sinnvolle Beurteilung bleibt demnach bestehen, auch im Methodischen³³¹ bleiben Fragen an seine Arbeit: Er wählte die antithetische Gegenposition allem Anschein nach nicht nur zur Klärung der Widersprüche und Unterschiede (etc.) sondern offensichtlich auch als Beurteilungsposition.

³²⁹ Sie hat nach eigenen Angaben ein Montessori- Diplom erworben (vgl. MEYER 2000, 15).

³³⁰ SCHULZE 1991 (96) hat im Rahmen seiner Begründung der Notwendigkeit einer »emanzipierten empirischen Hermeneutik« wissenschaftstheoretisch aufgezeigt, dass die „kritische Theorie“ in der pädagogischen Rezeption keine genügende Konzeption gefunden hat.

³³¹ VOGT 1995 (96) unterstellt Steiner, den Rednern im Dienste der „Dreigliederungsbewegung“ Empfehlungen zum unwahrhaftigen Umgang mit marxistischen Begriffen zu geben, und stützt diese Behauptung indem er sich auf eine unsichere und unwissenschaftliche Quelle beruft (RUDOLPH 1987, 86), die nicht nur ungenau und falsch zitiert, sondern noch nicht einmal ihre Quellen angibt. Die laut Rudolph angeblichen Zitate Steiners: „bloß einseitigen Teilwahrheiten“ „Unterdrückung durch die Macht der alles verschlingenden Wirtschaftspolitik...“, „dass gefunden werde der Glaube an den Menschen“ konnten in der elektronischen Volltextsuche in der GA nicht ermittelt werden. Es ist mindestens ein Schönheitsfehler, wenn Vogt eine solche Quelle nicht überprüft.

Ein immer wieder auftauchender Vorwurf Vogts gegenüber der Waldorfpädagogik ist der, der Dogmatik und der Normativität – letzterer ganz offensichtlich im engeren Sinne verstanden, in dem heute der Begriff „normativ“ im pädagogischen Zusammenhang in der Regel negativ konnotiert³³² verwendet wird. Vogt sieht die Anthroposophie nicht nur als normative Wissenschaft (VOGT 1995, 44), sondern die Waldorfdidaktik auch als normative Didaktik (VOGT 1995, 124) an. Nach BÖHM 2000 (395) ist eine „normative Didaktik“ eine, „die aus obersten gesetzten Normen die einzelnen Bestimmungen unterrichtlichen bzw. erzieherischen Handelns zwingend³³³ abzuleiten sucht“. Dies kann von der Waldorfdidaktik allerdings nicht behauptet werden, nach dem, was auch hier dargestellt wurde.

Mit dieser Kritik, aber auch bei seinen Versuchen, Steiners Pädagogik in die Nähe Herbarts zu rücken (vgl. z.B. 104, 116-119), beruft er sich immer wieder auch auf ULLRICH 1986 und PRANGE 1985, zu deren Kritik schon von anderen Wissenschaftlern widerlegend Stellung genommen wurde (vgl. Kap. 4.1.4, Fußnote 205). Vogt scheint aber Steiners kritische Position³³⁴ Herbart gegenüber, besonders, was dessen pädagogische Ansätze angeht, entgangen zu sein.

Aber Vogt steht mit dieser Ansicht in neuerer Zeit nicht alleine. Auch KOWAL-SUMMEK 1993, S. 122.f; KOWAL-SUMMEK 2000, 46f) sieht „die Lehrplanvorstellung bei Steiner in das Fahrwasser normativer Pädagogik“ einschwenken, da er davon ausgeht, dass Phasenlehren der kindlichen Entwicklung automatisch zu von außen gesetzten Normen und entsprechenden Handlungen führen. Beide vergessen dabei, dass eine Pädagogik üblicherweise dann als normativ bezeichnet wird, wenn sie nicht auf selbstgefassten Intuitionen des jeweils pädagogisch Handelnden, sondern auf stellvertretenden Intuitionen oder Gedanken eines anderen Menschen beruht. Wer auf Intuitionen anderer angewiesen ist, verfällt leicht in die Rolle des Nachahmers und Routiniers. Vom Standpunkt einer Pädagogik, die auf die auf die Intuitivfähigkeit des aktuell pädagogisch Handelnden baut, so wie sie Steiner vertritt, kann es daher auch keine Pädagogik als Normwissenschaft geben. Hier ergibt sich das pädagogische Handeln nur aus der pädagogischen Freiheit als pädagogischer Auftrag.

³³² Spätestens seit den 70er Jahren werden »normative Didaktik«, bzw. »normative Pädagogik« als „Schreckgespenst“ (BLANKERTZ 1970, 269) angesehen. Wobei Blankertz zwischen einer vorwissenschaftlichen Ebene („apodiktisch formulierte Anweisungen“; 269) und einer wissenschaftlichen Ebene differenziert. Aber auch auf dieser Ebene sieht er als ein Merkmal einer »normativen Didaktik« „klare Handlungsweisen“ die aus der „obersten vorpädagogischen Sinn-Norm“ die Inhalte und Methoden“ deduziert sind. Die anthroposophische Menschenkunde als Ausgangspunkt der pädagogischen und didaktischen Entscheidungen in der Waldorfpädagogik erfüllt aber nicht die Kriterien einer Sinn-Norm in diesem Sinne. Sie ist weder in der Kategorie »Ideale Norm«, »Funktionale Norm« oder der »Statistische Norm« die KORNHANN 1971 nennt, überzeugend einzugliedern, noch wird sie durch die Differenzierung von ROMBACH 1971 in »unbedingte Normen«, »Norm als das Geschuldete«, »Norm als das Übliche« und »Norm als das Gewählte«, oder durch seine Sicht der Normativität in der Pädagogik erfasst.

³³³ Er nennt hier als Beispiel die Didaktik der DDR.

³³⁴ Hätte Vogt umfassender recherchiert, hätte er bemerken können, dass Steiner Herbart zwar als wichtigen Pädagogen (und Philosophen) kannte und würdigte, aber nur für dessen Zeit. In GA 297 (234) drückt sich Steiner unmissverständlich aus: „Herbart[s] ..., der eine so große Rolle gespielt hat in der Pädagogik, die wir hoffentlich sehr bald hinter uns haben werden, die wir sehr bald durch eine andere ersetzt haben werden“. Ebenso klar hat er sich u.a. gegen das Normative der herbartischen Erziehungsnormen geäußert (vgl. bes. GA 30, 68); GA 192, 383; GA 297, 23 u.a.).

Aber auch MEYER 2000 (129) verwendet den Begriff „normativ“ in Verbindung mit der Didaktik der Waldorfpädagogik. Obwohl man diesen in diesem Zusammenhang begründet zurückweisen kann, sieht man bei ihr wenigstens, dass einiges Verständnis dafür vorliegt, wie die Entwicklungslehre in der Praxis umgesetzt werden soll: „Die normativ vorgegebene anthroposophische Entwicklungslehre wird auf das einzelne Kind angewendet, um Abweichungen zu erkennen und therapeutische Hilfestellung leisten zu können.“ ... und an anderer Stelle: „Das bedeutet, daß nicht die Anwendung der Theorien den erstrebten Unterrichtsstil kennzeichnet, sondern deren Übertragung auf die aktuelle pädagogische Situation“ (MEYER 2000, 155). Dieses Verständnis ist notwendig, da sie ansonsten auch der Montessori-Pädagogik den gleich lautenden Vorwurf machen müsste.

Wie das Verhältnis der Anthropologie zur Erziehungswissenschaft in der anthroposophischen Pädagogik im Unterschied zu anderen Möglichkeiten aussieht, zeigt KRANICH 1999b (9ff) auf. Er macht hier auf den Unterschied aufmerksam zwischen einer theoretischen Anthropologie (zu deren Ausführungsgehilfen sich die Pädagogik nicht machen lassen will, da dies dann eine normative Pädagogik wäre) und einer praktischen Anthropologie, so wie sie mit der Anthroposophischen Menschenkunde gegeben ist und „die zu einem Verstehen des ganzen Menschen führt“ (KRANICH 1999b, 12). Sie dient somit dem Pädagogen als Instrument. Dieser macht sich damit unabhängig von einer Norm und versetzt sich in die Lage „den werdenden Menschen“ als „Maßstab des pädagogischen Handelns“ (vgl. KRANICH 1999b, 15) zu nehmen³³⁵.

Aber Vogts Darstellungen bleiben auch nicht frei von inneren Widersprüchen, wenn er einerseits behauptet, die Anthroposophie und die Musikdidaktik sei normativ, aber dann nachdem er deren eigenen Anspruch, eine „individuelle Unterrichtskunst“ sein zu wollen, zitiert (VOGT 1995, 164) bereits auf der nächsten Seite zugesteht, dass aber die „(...) empirische Realität der Waldorfschulen so vielgestaltig ist, dass ein abschließendes Wort zum Musikunterricht (...)“ (VOGT 1995, 165) nicht von weitreichendem Gehalt sein kann, um gleich im Anschluss wieder angebliche „Limitierungen“, „normative Selektionen und Exklusionen“ derselben zu behaupten. Diese seien derart, dass er sich nur schwerlich vorstellen könne, dass die anthroposophische Musikpädagogik und die akademische Musikpädagogik „(...) zu einem gemeinsamen Diskurs finden könnten, ohne sehr schnell auf Unvereinbarkeiten zu stoßen, (...)“. Zu Beginn seiner Schrift konstatierte und beklagte er aber, die bisherigen polemischen Kommunikationsstörungen (VOGT 1995, 15) der Erziehungswissenschaft mit der Waldorfpädagogik, kritisiert diverse Autoren ob ihrer Polemik und kommt aber selbst nicht ohne diese aus³³⁶. Er behauptete auch (VOGT 1995, 26), es gehe ihm nicht darum, „Steiner mit allen erdenklichen Mitteln kritisieren zu wol-

³³⁵ Hier nimmt VOGT 1995 (165) allerdings eine grundlegend andere Ausgangsposition ein, wenn er - sich auf H.J. Kaiser berufend - davon ausgeht, dass die Notwendigkeit des Musikunterrichts nur politisch, aber nicht anthropologisch oder musikimmanent begründbar sei.

³³⁶ Hier wären viele Stellen anzuführen und ggfs. zu berichtigen, was allerdings den Rahmen und die Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit sprengen würde, so dass hier darauf verzichtet werden muss, meine Behauptung zu belegen.

len“. Seine Arbeit hinterlässt aber den Eindruck, als wenn es doch um grundlegende Kritik und um wissenschaftliche Disqualifikation ginge, in seiner „Einsicht in die Vielschichtigkeit des Phänomens „Waldorfpädagogik“ und in die „begrenzte Reichweite von wissenschaftlichen Positionen“.

Weiter kritisiert er, dass sich anthroposophische Erkenntnisse angeblich „per definitionem einer intersubjektiven Nachprüfbarkeit entziehen“ (VOGT 1995, 45), nachdem er den dazu notwendigen Schulungsweg konstatierte. Hier äußert er eine grundlegende Kritik an der Anthroposophie, die deren Methode betrifft. Dabei unterläuft ihm allerdings ein schwerwiegender Fehler, der offensichtlich auf unzureichender Kenntnis der Texte und Position Steiners zu beruhen scheint³³⁷. Er versucht die „Unzumutbarkeiten anthroposophischer Methodik“ (VOGT 1995, 45) durch eine vom ihm attestierte, angebliche Zirkelhaftigkeit³³⁸ in der Methode nachzuweisen: Die Erkenntnis der geistigen Welten könne nicht nur erst „nach Durchlaufen des von Steiner selbst gesetzten Schulungsweges“ erreicht werden, sondern es könne angeblich „dessen erfolgreiche Absolvierung ... wiederum nur von Steiner selbst oder einem anderen eingeweihten Meister attestiert werden“. Letztere Behauptung ist schlichtweg falsch und unhaltbar. Vogts angeblicher Beleg dafür, den er in der Steinerschen Schrift „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten“ gefunden haben will, ist weder an angegebener Stelle, noch in deren Nähe aufzufinden. Hätte er dieses Buch aufmerksamer gelesen, wären ihm wohl folgende Stellen nicht entgangen: „Man könnte etwa in dem *persönlichen* Verhältnis zu diesem oder jenem Lehrer bei dem nach Geistesschulung Strebenden etwas viel Wesentlicheres sehen, als gesehen werden soll“ (GA 10, 13f (aus dem Vorwort zur fünften Auflage); vgl. aber auch z.B. Sn. 29, 103³³⁹; und zur Frage anderer möglicher Wege zur Geisterkenntnis: vgl. GA 10, 98f).

Steiner hat, so weit ich sehen kann, nirgends behauptet, dass nur er oder von ihm autorisierte Personen das erfolgreiche Beschreiten des von ihm beschriebenen Weges attestieren können, geschweige den wollen. Er hat aber wohl beschrieben, welche Bedingungen herrschen beim Beschreiten des von ihm vorgeschlagenen Weges und was man auf diesem Weg an Erlebnissen und Erfahrungen machen kann, da es eben auch Nebenwege, Abzweigungen und Irrwege, ja doch auch ganz andere Wege gibt. Wer aber sicher sein will, auf Steiners Weg zu gehen, den er als gesichert bezeichnet, da selbst gegangen, für den ist es hilfreich Hinweise zu erhalten, ob er sich auf diesem Weg oder einem Irrweg befindet. Denn diesen Schulungsweg muss man alleine und selbständig beschreiben.

Die Darstellungen Vogts gipfeln zum einen in seiner Darstellung des Lehrplans (VOGT 1995, 167ff), der für SCHULTZ-ETZOLD 2000 (331) ein „höchst amüsanter Versuch“ ist, aus der anthroposophischen Menschenkunde heraus einen Lehrplan aufzustellen, bzw. die-

³³⁷ Wenn hier nicht gar eine Bestätigung eines Vorurteils versucht wurde.

³³⁸ Die er mit einem, wie er selbst anmerkt, polemischen Zitat von Bry zu stützen versucht.

³³⁹ Gegen die Abhängigkeit eines (Geistes-)schülers von einem Guru, oder irgendeiner anderen Person hat sich Steiner immer wieder ausgesprochen (vgl. z.B. GA 227, 39f; GA 95, 120, vgl. GA 12, 9f u. 49).

sen darzustellen. Diese Darstellung enthält eine ganze Reihe von inhaltlichen Fehlern³⁴⁰. Vogt schildert hier zuvor auch sein zu kurz greifendes Verständnis der Lehrplangene, die angeblich bloß darin bestehe, dass ein schlichtes Verknüpfen von Steiners musikgeschichtlicher Sicht mit den Stufen der kindlichen Entwicklung in ein „pädagogisches Relationsschema“ vorzunehmen sei. Vogt scheint hier somit genau den methodischen Betrachtungs- und Beurteilungsfehler zu begehen (allerdings bewusst und mit Überzeugung), der durch die goetheanistische Methode behoben werden soll. Demnach muss man sich mit einem organischen Untersuchungsgegenstand verbinden, um ihn zu verstehen, bevor man ihn aus einem erneuten Abstand heraus beurteilen kann. Wenn man eine Sache aber nicht dergestalt versteht, kann man diese zwar trefflich kritisieren, ihr aber nicht gerecht werden. Insofern ist wohl das scharfe Urteil von (SCHULTZ-ETZOLD 2000, 331), "Aber leider bringt auch Vogt den Beweis, was dabei herauskommt, wenn man über etwas schreibt, über das man nicht genügend Bescheid weiß" nicht ganz unberechtigt.

Aber auch die weitgehend verdienstvolle Arbeit von MEYER 2000 enthält leider einige Fehler³⁴¹. Diese scheinen zum einen auf einer mechanistischen Vorstellung³⁴² der anthroposophisch-anthropologischen Wesenglieder-Lehre zu beruhen, zum andern aus ihrer Zielrichtung. Obwohl sie, wie bereits oben angedeutet, letztlich anscheinend zu dem Ergebnis kommen will, warum aus ihrer Sicht die Musikdidaktik in der Montessoripädagogik besser ist, versteht sie es um einiges besser als Vogt, die Waldorfpädagogik sachlich darzustellen und verzichtet weitgehend auf Polemik. Dennoch kommt sie am Ende ihrer Arbeit (auf Seiten 315 -317) zu einigen „gravierenden Fehleinschätzungen“ (BEILHARZ 2005, 205) – vgl. z.B. die Thesen 1, 4, 5. Beilharz kommt sogar nach Aufarbeitung weite-

³⁴⁰ Er behauptet z.B. der Ätherleib entwickle sich im ersten Lebensjahrsiebt, der Astralleib im zweiten Jahrsiebt, bzw. das Ich bilde sich nach dem 14. Lebensjahr heraus (dies ist so nicht richtig, ist undifferenziert und allein schon in der Formulierung unzutreffend - vgl. die Darstellungen in dieser Schrift)! Weiter behauptet er hier: Das Ich entspräche dem „eigentlichen Denken“; das melodische Erleben entspräche dem Astralleib; Das Quintenerleben sei kongruent mit der Pentatonik. Seine Behauptung, dass sich zwischen dem 21. und dem 28. Lebensjahr die »Empfindungsseele« entwickle, entbehrt jeglicher Grundlage und lässt sich nicht einmal durch schlichtes Verknüpfen verschiedener Systematiken rechtfertigen. Hier sind ganz offensichtlich verschiedene Systematiken der anthroposophischen Menschenkunde durcheinander gemischt worden. (VOGT 1995, alle: 168).

³⁴¹ z.B. des „Quintenverständnisses“ (vgl. MEYER 2000, 280), obwohl sie es zuvor (276) in Verbindung mit Zitaten zutreffender darstellte. Auch ihr Verständnis von der anthroposophischen Vorstellung der notwendigen Autorität einer Lehrkraft im zweiten Lebensjahrsiebt (MEYER 2000, 282f) und den Auswirkungen auf die Musikpädagogik ist nicht zutreffend, da in der Waldorfschule nicht davon ausgegangen wird, dass ein Lehrer a priori nicht irren kann – aufgrund welcher Ausbildung auch immer. Ebenso sind ihre Zuordnungen der für ein bestimmtes Alter für den Unterricht „für sinnvoll angesehenen“ Musik in dieser intellektuell zusammenfassenden Verkürzung verzerrend, oder gar schlicht falsch (MEYER 2000, 288); weitere fragwürdige Urteile und Einschätzungen finden sich auf den Seiten (307-311).

³⁴² z.B. auf Seite 108 spricht sie von einem „nacheinander aufbauenden Schichtenmodell“, (vgl. MEYER 2000, 129; im Vergleich zu einem Stufenmodell bei M. Montessori). Aber auch vorher in der Darstellung der anthroposophischen Menschenkunde entdeckt man – anscheinend davon beeinflusst - leichte Verzerrungen des Tatsächlichen. Auch ihr zusammenfassend-strukturierendes Verständnis der Verhältnisse als schlichte und direkte Analogiesetzungen der Wesenglieder oder Seelenfähigkeiten mit der Musik oder der Menschheits- oder Geistesgeschichte vermitteln diesen Eindruck (vgl. z.B. MEYER 2000, 269, 274). In dieser vereinfachten Sichtweise ist dies eine verkürzte Lesart von Steiners Ansichten, die der komplexen Thematik, die er entwickelt, nicht voll gerecht werden kann. Der Waldorfmusiklehrer KALWA 2000 z.B. braucht dazu in seinem Buch immerhin zwanzig Seiten (29-48), bzw. genauer genommen sogar 36 Seiten (12-48).

rer Mängel aus seiner Sicht zu der Einschätzung, das zu befürchten sei, „dass sie letztendlich nicht verstehen konnte oder wollte, womit sie in ihrer Untersuchung konfrontiert war“ (BEILHARZ 2005, 204). Mag dieses Urteil auch zu hart sein, so erscheint es tendenziell nicht abwegig.

MEYER 2000, 129 betrachtet die Entwicklungslehre Montessoris als heuristisches Denkmodell, diejenige von Steiner aber als die „normativ vorgegebene anthroposophische Entwicklungslehre“, die nach ihrer Ansicht dazu diene, um Abweichungen zu erkennen und therapeutische Hilfestellung leisten zu können“. RITTELMAYER 1990 (64) dagegen schlug schon lang zuvor gerade auch die Waldorfpädagogik als heuristisches Denkmodell für die allgemeine Pädagogik vor, weil sie voraussetzt, dass man immer wieder neue Standpunkte einnehmen müsse. Aber Meyer scheint nicht bekannt zu sein, dass Steiners Entwicklungslehre gerade dazu dienen soll, dass Individuelle des Kindes zu entdecken. Er sagte 1919: „Und so strebt man in der Gegenwart nach Nivellement, während das innerste Ziel des Menschen sein muß, nach Individualisierung zu streben. Wir verdecken am meisten die Individualität in der Gegenwart und haben es am nötigsten, die Individualität aufzusuchen. Beginnen, den inneren Seelenblick voll auf die Individualität hinzulenken, das muß im Unterricht des Menschen kommen. In die Lehrerbildung muß die Gesinnung aufgenommen werden: Individualitäten in den Menschen zu finden. Das können wir nur dadurch, daß wir unsere Vorstellung vom Menschen so beleben, wie ich es dargestellt habe;“ (GA 296, 83f)³⁴³.

Damit sind zwar nicht alle Kritikpunkte³⁴⁴ an den genannten Arbeiten ausgeführt, aber im Wesentlichen diejenigen, die in einem direkteren Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit stehen.

³⁴³ Im Weiteren kann zu diesem Thema auf LOEBELL 2000 und LOEBELL 2004 verwiesen werden, der gerade dieses ausgiebig darstellt.

³⁴⁴ Es kann und soll in dem hier gegebenen Rahmen nicht eine umfassende Diskussion der Kritikpunkte dieser Dissertationen geleistet werden, auch wenn eine solche Diskussion en détail eigentlich ansteht. Sie muss auf spätere Zeiten verlegt werden.

4.6 Limitierungen und Bedingungen dieser Didaktik

Eine Pädagogik, die wie die Waldorfpädagogik von ihrer Grundposition her fordert, dass ihre Didaktik nicht (nur) als bestmögliche Wissensvermittlung fungiert und daher nicht aus der fachimmanenten Systematik heraus die sinnvollste Abfolge ihrer Inhalte aufstellt, sondern die fordert, dass der Zeitpunkt eines bestimmten Wissens- oder Fähigkeitserwerbs sich nach den Entwicklungsbedürfnissen des/der konkreten Kinder und Jugendlichen zu richten hat, die unterliegt, wenn sie gelingen soll, verschiedenen Bedingungen, die zugleich auch ihre Limitierungen darstellen und die hier wenigstens angedeutet werden sollen.

Sie bedarf einer Menschenerkenntnis, die nicht nur den Intellekt des Menschen im Blick behält, sondern seine lebensgemäßen, emotionalen, wie auch seine voluntativen Anteile ebenso. Diese Pädagogik kann nur soweit gelingen, wie diese Sichtweise auf den Menschen der Realität entspricht. In dieser Schrift wurde versucht, den mit der Didaktik zusammenhängenden Teil der Sichtweise der Waldorfpädagogik in seiner methodischen Konsequenz darzustellen. Andererseits wurde auch versucht, mit Beispielen aus dem Fach Musik eine einführende Darstellung in die Tragweite und -fähigkeit der Sachbetrachtung im Zusammenhang mit der Didaktik zugeben. Je nach wissenschaftlichem Standpunkt des Betrachters werden die Urteile über die Tragfähigkeit, Realitätsnähe und die Limitierungen für diese beiden Gebiete in Bezug auf die Didaktik gewiss unterschiedlich ausfallen.

Die Lehrkraft

Über den mittleren Bereich, die ausführende, die konkrete Didaktik letztendlich festlegende Lehrkraft als limitierendem Faktor der gesamten Pädagogik muss aber noch kurz gesprochen werden³⁴⁵. Denn, wenn Pädagogik in diesem Sinne als eine Erziehungskunst verstanden wird, wie es mit der Waldorfpädagogik vorliegt, dann stellt sie hohe Anforderungen an ausführenden Lehrkräfte.

Über das Maß an Verantwortungs- und Zielbewusstsein für die Aufgabe, Sachkenntnis des Lehrstoffs, pädagogischer und sozialer Kompetenz, das jeglicher Lehrberuf verlangt, benötigt die Lehrkraft, die eine in dieser Weise konzipierte Didaktik erfolgreich in die Tat umsetzen will, noch etwas zusätzlich. In diesem ‚Mehr‘ liegt aber zugleich auch die Limitierung dieser Didaktik, da sie, wenn es fehlt, nicht wirklich in ihrer Wirksamkeit entfaltet werden kann.

³⁴⁵ Die weiteren, an der Erziehung beteiligten Menschen bleiben hier unberücksichtigt, obwohl sie in der (Aus-) Bildung der Kinder und Jugendlichen keine unwesentliche Rolle spielen und damit zwar auch eine, aber nur eine indirekte Wirkung auf die didaktische Auswahl des Lehrers auswirken können, da es um die Didaktik des Schulunterrichtes geht.

Muss also die Lehrkraft ein „Hellseher“ sein, wie gelegentlich schon mokierend gefragt wurde? Steiner selbst hatte diese Frage aber schon abschlägig beantwortet: er vertritt die Ansicht, dass es ausreicht, wenn „derjenige, der das kennt, was Geistesforschung [meint: anthroposophische Geistesforschung; HK] liefert über den physischen, ätherischen und astralischen Menschen, über die Ich-Organisation, der braucht ja nur seine gesunde Menschenseele, seinen gesunden Menschenverstand anzuwenden, und dieses gibt ihm dasjenige, was es ihm möglich macht, nicht nur zu verstehen, was der Forscher auf geistigem Gebiet sagt, sondern es auch zu begreifen.“ (GA 304a, 180).

Aber er muss dennoch einen gewissen „Forschergeist“ in sich tragen und sich sensibel machen für die Wahrnehmungen an dem Kinde, die er benötigt, um auf die rechten Ideen zu kommen. Er muss

Wahrnehmen wollen und können, welche Entwicklungen und Veränderungen sich in den Bewusstseinszuständen (Wachen, Träumen, Schlafen), den antipathischen und sympathischen Regungen der Seele, und den Veränderungen der Körperformen vollziehen, um den Heranwachsenden zu verstehen (vgl. GA 293, 132).

Er muss gewissermaßen vermitteln zwischen dem individuellen geist-begabten einzelnen Menschen und dem sachlich zu vermittelnden Stoff, sowie zwischen der Individuellen, aber naturgemäßen Entwicklung des einzelnen und dem Allgemeingültigen, Gesetzartigen der Inhalte, sozusagen seiner geistigen Gehalte. Dieser vermittelnde Akt ist vergleichbar einem künstlerischen Akt, in dem ein sehr ähnlicher Prozess (zwischen Materiellem und Geistigem) sich vollzieht.

In diesem Sinn wird der Lehrer aber auch Forscher sein müssen, was SCHIEREN 1998 (123) als Selbstschulung des Wissenschaftlers zur Qualifizierung für seine Aufgabe beschrieb (s.o.) oder SCHNEIDER 1982 (146f), aus dem Denken und Weltvollenden ableitend, als Selbsterziehung des Lehrers anspricht (vgl. a. SCHAD 1990, 316ff; und 1995, 9). Er benötigt ebenso Wissensdrang, dieselbe Vorurteilsfreiheit, (goetheanistisch-) phänomenologische Betrachtungs-Methodik, so wie es auch schon RITTELMAYER 2002 (27f) forderte, um dem Wesen des Kindes nahe zu kommen. Erwartete schon DANNER 1989 (90) unabhängig von der hier gemeinten Pädagogik eine „lebendige, sinnliche Offenheit des Pädagogen gegenüber den Erscheinungen der Welt um »Sinnhaftigkeit« und »Bildung« zu verstehen und in Gang setzen können“, so erkannte VOGT 1995 (123) trotz seiner Distanz, dass für die Rudolf-Steiner-Pädagogik alles darauf beruht, dass die Fähigkeit des Waldorflehrers zur »Anschauenden Urteilskraft« hinreichend ausgebildet ist³⁴⁶

Die Steigerung des Vorstellungsbewusstseins zu einem intuitiven Bewusstsein durch das Umwandeln des forschenden Bewusstseins in ein meditatives (SCHIEREN 1998,124; WITZENMANN 1987) wäre zwar folgerichtig und sicherlich wünschenswert, aber wie oben angeführt, nicht zwingend notwendig.

³⁴⁶ Anm.: Vogt bezeichnet in seinem Beitrag Goethes »Anschauende Urteilskraft« immer wieder fälschlich mit dem Begriff »intellektuelle Anschauung«, die für ihn wiederum eng mit Schelling in Verbindung stehe. Für Steiner sind diese beiden Begrifflichkeiten jedoch sehr unterschiedliche menschliche Fähigkeiten und auf keinen Fall in eins zu setzten! (vgl. GA 82, 87).

Die Wirksamkeit dieser Pädagogik und Didaktik wird in besonderem Maße limitiert durch die künstlerischen Fähigkeiten der ausführenden Personen. Zum einen als Grundfähigkeit für die »Anschauende Urteilskraft«, zum andern aber auch wegen des allgemeinen ästhetischen Empfindens, das in den ersten Klassen und der Mittelstufe bedeutungsvoll ist, um in geeigneter Weise mit einer durchgestalteten, ästhetisierten Umgebung auf die Lebens- und Gestaltungskräfte der Kinde einzuwirken. Allein dadurch steht die Lehrtätigkeit der künstlerischen sehr viel näher als der technologischen oder der organisatorischen und administrativen, auch wenn sie für SCHULZE 1995 (53) im strengen Sinne keine künstlerische Tätigkeit ist. Aber mit dem Kunstverständnis eines W. Kandinsky ("Kunst macht Geistiges im Materiellen sichtbar") oder R. Steiner („Kunst zeigt Geistiges im Materiellen“) ist Lehrern und Erziehen eben auch eine schöpferische und künstlerische Tätigkeit, die aber nur als „soziale Kunst“ in Zusammenarbeit mit dem sich selbst bildenden Menschenwesen und den weiteren dabei beteiligten Personen (Eltern, Kollegium) Erfolg zeitigen kann.

Ein weiteres Betätigungsfeld findet die künstlerische Fähigkeit einer Lehrkraft dann auch in der methodischen Umsetzung, die hier der Vollständigkeit wegen erwähnt, aber nur kurz angerissen werden soll.

Die Waldorfschule ist ja nach Aussage R. Steiners eine Methodenschule und könnte seiner Ansicht nach überall eingeführt werden (GA 260, 166f) auch wenn er nicht davon ausgeht, dass Lehren bloß »Lernenmachen« (SCHULZE 1995, 54) sei. Auch wenn zwischen beiden Methoden Berührungspunkte bestehen, so ist hier mit der Kunst des Lehrens, oder Kunst beim Lehren etwas Weitreichenderes als das, was das Kunstvolle in der „Lehrkunst“ ist, die Berg/Schulze propagieren. So unterschätzt z.B. auch VOGT 1995 diese Formen als „Präsentationskunst“ (118) vergleichbar „als Darbietung mit der Wagenscheins“ (119). Buck und Kranich machen aber klar, dass diese Form des Lehrens und Lernens, das auch als genetisches Lernen bezeichnet wird, anspruchsvoller für die Lehrkraft ist, als übliche Lehrmethoden (1995, 9). Die Methodik der Waldorfschule geht aber mit der Anwendung und dem Erlernen der »anschauenden Urteilskraft³⁴⁷« durch die Schüler darüber hinaus (vgl. z.B. KIERSCH 1970, 29f; KÜHL 1984, 8). KRANICH 1999a (1209) sieht sie sogar als Notwendigkeit für den Naturkundeunterricht, damit die Schüler nicht beim bloßen Wissen stehen bleiben, sondern durch das Erleben der Zusammenhänge, besonders durch das „innere Nachschaffen/ innerlich tätige Mitvollziehen“ (s.o.) zu einer vertieften Form des Wissens kommen (vgl. a. BÜHLER 1949, 52). Denn wie, bereits oben ausgeführt, führt Goethes Erkenntnisart zum *Verstehen* im Sinne von DILTHEY 1961 („Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen“, 318) und zum Erleben der *Notwendigkeit des Zusammenhangs in der Welt* (vgl. BORTOFT 1995 28/29; BUCK ET AL. 1995, 7ff, KRANICH 1995b, 157ff; KRANICH 1995d, 71)

³⁴⁷ Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Schüler sollen nicht eine anthroposophische Methodik oder Weltanschauung erlernen. Dass dies in der Praxis auch so gehalten wird, zeigt die neueste, groß angelegte wissenschaftliche Studie über Absolventen von Waldorfschulen (vgl. BARZ ET AL. 2007).

Weitere Bedingungen und Limitierungen

Eine andere Frage ist natürlich die nach der Tragweite und Gültigkeit der von der anthroposophischen Menschenkunde getroffenen Aussagen überhaupt. Denn sie scheint keine lokal-kulturellen, ethnisch-kulturellen und epochal-kulturellen Unterschiede zu berücksichtigen. Sie tut es, mit dem geschulten goetheanistischen Verständnis aufgenommen, dennoch mehr als auf den ersten Blick ersichtlich, denn in ihrem Verständnis liegt es auch, dass solche Faktoren variierend auf das Allgemeine, Natürliche, das Urphänomen- bzw. Typushafte des Menschen einwirken. Darüber hinaus rechnet sie aber auch noch mit dem Individuellen des Menschen, das sich jeder Verallgemeinerung entzieht. Auf diese Variationen kann aber jeweils nur in der konkreten Begegnung aus der Geistesgegenwart des lehrenden und erziehenden Erwachsenen sachgemäß, das heißt menschengemäß eingegangen werden. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass hier nur ein Teilbereich der Anschauungen des Menschenwesens wiedergegeben wurde, z. Bsp. nichts zu Steiners Ansichten der zeitlichen Entwicklung der Menschheit. Insofern muss hier vorsichtshalber vorerst von einer eingeschränkten Gültigkeit auf die heutige Zeit und das Welterleben des mitteleuropäisch geprägten Kulturraums ausgegangen werden. Ob und inwieweit die von Steiner konstatierten Gesetzmäßigkeiten in der menschlichen Entwicklung aber dennoch einen weiterreichenden Gültigkeitsbereich besitzen, darüber kann und soll hier keine Aussage getroffen werden.

Als Bedingung einer solchen Didaktik ergibt sich aus dem Gesagten, dass einer Lehrkraft wahrhaftige Lehrfreiheit gewährt wird, vorausgesetzt, sie erfüllt die zuvor genannten Bedingungen. Diese Lehrfreiheit ergibt sich konsequent aus der Notwendigkeit, auf das aktuelle Entwicklungsgeschehen reagieren können zu müssen. Sie umfasst die Nicht-Einmischung in die Bildung aller Nicht-Beteiligten (Wirtschaft, Politik, sonstige gesellschaftliche Gruppierungen), so dass der Ausführende frei ist von irgendeiner gesellschaftlichen Determination³⁴⁸, Des weiteren begründet sich die Lehrfreiheit natürlich auch aus der heute nach wie vor umstrittenen Freiheit des menschlichen Willens. Während z.B. ROHEN 2000 (405) sogar physiologische Grundlagen der Freiheit anbietet, wird sie von einigen Philosophen aufgrund deren Interpretation neuester hirnpfysiologischer Befunde als Illusion dargestellt. Steiner ging (GA 4 wie bereits erwähnt in seiner Argumentation ja von dem Erleben des eigenen Denkens aus, um von dort schrittweise zur Freiheit des Handelns zu gelangen.

³⁴⁸ Eine Pädagogik, die nicht auf selbstgefassten Intuitionen des jeweils pädagogisch Handelnden, sondern auf stellvertretenden Intuitionen eines anderen Menschen beruht, ist eine bloß normative und stellt eine unzeitgemäße Form dar. Wer auf Intuitionen anderer angewiesen ist, verfällt leicht in die Rolle des Nachahmers und/oder Routiniers. Vom Standpunkt einer Intuitionspädagogik, wie sie also Steiner vertritt, kann es daher auch keine Pädagogik als Normwissenschaft geben.

Weiterhin ergibt sich, dass eine Schule, als sozialer Organismus gedacht, Autonomie besitzen muss

(vgl. GÖTTE 2006), um das nötige Umfeld für die pädagogische Arbeit zu bilden. Hier müssen sich die einzelnen Lehrkräfte zu einer kollektiven Arbeit im Kollegium zusammenfinden, durch die sie gegenseitig von den goetheanistischen, aber auch den pädagogischen Erfahrungen, die die anderen an den Klassen oder einzelnen Kindern machen, profitieren.

Der Lehrplan schließlich, muss zwar Orientierung bieten, aber der Lehrperson auch genügend Freiraum lassen, um auf die momentane Situation, den Könnensstand der Lerngruppe sowie des Einzelnen, auf andere Entwicklungsmomente und einiges andere mehr aktuell reagieren zu können. Wenn also ein Lehrplan existiert, dann muss er freilassend angefertigt worden sein und kann im Grunde nur freilassend als Anregung verstanden werden.

Nachdem nun alle methodischen Voraussetzungen geklärt, sowie die musikdidaktischen Grundzüge und die dieser zugrunde liegende Anthropologie dargestellt sind, kann endlich das Ergebnis in einer zusammenfassenden Darstellung gegeben werden.

5. Zusammenfassende Betrachtung und Ergebnis

Es geht in dieser Untersuchung, wie auch hier in der Analyse nicht um die Frage, ob die eine oder die andere phänomenologische Methode oder sich daran anschließende Pädagogik richtig oder falsch ist, noch weniger darum, ob eine besser als eine andere ist. Sondern es geht in den vergleichenden Teilen darum, die Unterschiede deutlich nebeneinander zu stellen (vgl. PASCHEN 1997, 55) und dann zu untersuchen, ob die Waldorfdidaktik als eine Didaktik angesehen werden kann, die aus den Gegebenheiten der Welt mit einer phänomenologischen Methode deduziert wurde (und aktuell immer wieder deduziert wird).

5.1 Vergleich der grundlegenden Methoden

Die goetheanistische Phänomenologie hat sich als hilfreich und angemessen erwiesen in der Betrachtung der belebten Natur, somit auch des Menschen im hiesigen Kontext. Allerdings mit der kleinen Einschränkung, dass der ursprünglich nur auf die Naturerkenntnis gerichtete Goetheanismus zwar sehr wohl vermag, den Menschen als lebenden Organismus in den Blick zu nehmen, aber noch keine geeignete Methode an die Hand gibt, für die Erkenntnis des individuell fühlenden und frei denkenden Ichs des Menschen. Diese Methode konnte aber aus Goethes Betrachtungsweise entwickelt werden, so wie es Rudolf Steiner in der Anthroposophie versucht hat und wie ich es hoffe, aufgezeigt zu haben. Insofern sehe ich es als berechtigt an, die der untersuchten Didaktik zugrunde liegenden Methoden als phänomenologische Methoden einzuordnen.

Die Gemeinsamkeiten der phänomenologischen Methoden Husserls, Goethes und Steiners liegen z.B. in der Unmittelbarkeit der Wahrnehmung, von der ausgegangen wird, in der Unvoreingenommenheit - der »Vorwissenschaftlichkeit« bei Husserl, der »Entäußerung« bei Goethe-, mit der das Wahrgenommene zu betrachten sei und in dem Ziel der Wesensschau durch den Rückgang auf die Sachen selbst, wobei mit Wesensschau das im heutigen Sinne strukturell Entscheidende und nichts Unklar-Mystisches gemeint ist. Auch die anthroposophische Methode Steiners kann man hier mit einschließen, nur dass hier die Wahrnehmungen nicht mehr physischer Natur sind und somit die Einsortierung als Phänomenologie nicht eindeutig gemacht werden kann. Eine relativ große Übereinstimmung findet sich auch in der Ablehnung der Bestrebungen eines Neukantianismus, sowie eines bloßen materialistischen Empirismus und Positivismus.

Aber bei dem Umgang mit dem Subjekt-Objekt-Problem beginnen die Unterschiede. Husserl überspringt dieses grundlegende Problem der Erkenntnistheorie, indem er von der Intentionalität des Bewusstseins ausgeht und nur auf das Bewusstsein bzw. die Er-

scheinung des Objektes im Bewusstsein blickt und damit implizit die vollständige Trennung von Subjekt und Objekt voraussetzt. Goethe dagegen geht davon aus, dass Geist und Materie immer zusammengehörig sind und daher die Erkenntnis der Dinge durch den menschlichen Geist möglich sein muss und möglich ist. Aus ähnlicher Grundhaltung heraus überwindet Steiner dieses Problem, indem er den Ausgangspunkt vom Denken aus nimmt, welches den Menschen zwar einerseits von den Dingen trennt, aber andererseits im »reinen Denken« aber auch wieder mit der restlichen Welt verbindet. Somit hat Steiner anders als Husserl das Erkennen nicht vom Bewusstsein aus, sondern das Bewusstsein vom Erkennen aus bestimmt und damit auch das Verhältnis vom Subjekt zum Objekt.

Obwohl die Husserlsche Phänomenologie und die goetheanistische und anthroposophische Bewegung etwa gleich alt sind, hat sich die Husserlsche Tradition weiter ausdifferenziert, bis hin zur Uneinigkeit sogar in den methodischen Schritten. Allerdings waren auch unter der Goetheanisten Uneinigkeiten im Verständnis der »Anschauenden Urteilskraft« Goethes zu verzeichnen³⁴⁹.

Bei Husserl war in Bezug auf seine Phänomenologie kein Hinweis auf Goethes Erkenntnismethode zu entdecken, wohingegen bei Steiner und einigen Anthroposophen die Kenntnis Husserls und seiner Methode nachgewiesen wurde, wenngleich sie bei diesen auch keinen wesentlichen Einfluss ausübte.

Husserl nimmt, um zum Wesen eines Dinges zu kommen, Reduktionen vor, untersucht nur die Sache an sich. Goethe dagegen versucht die Sache in ihren Zusammenhängen, auch mit ihrem Umfeld zu betrachten und kommt dadurch zu einer Erkenntnismöglichkeit der organischen Welt. Steiner schließt hier an und richtet seinen Blick aber auf den Menschen in seinen Zusammenhängen. Seine anthroposophische Erkenntnismethode, die ein meditatives Element in die methodische Folge aufnimmt, wurde hier als methodische Weiterentwicklung der goetheanistischen Phänomenologie dargestellt, die sich zur Erkenntnis des Geistigen der menschlichen Wesenheit eignet.

Es konnte durch den Methodenvergleich aufgezeigt werden, dass Husserls Phänomenologie nur eine der möglichen phänomenologischen Methoden darstellt. Ihre Bedeutung ist damit aber in keiner Weise tangiert. Dennoch erscheint ihre Reichweite beim Verständnis der belebten Natur und insbesondere des Menschenwesens nach dieser Untersuchung begrenzt.

³⁴⁹ Für die anthroposophische Methode entfällt hier diese Betrachtung, da für diese Arbeit hauptsächlich auf Steiner zurückgegriffen und nur wenig auf Sekundärliteratur eingegangen wurde, so dass darüber keine Aussage getroffen werden kann und braucht. Es ist zum Verständnis der Grundlagen der Didaktik auch nicht notwendig zu untersuchen, ob es unterschiedliche Verständnisweisen oder Abänderungen der ursprünglichen Erkenntnismethode gibt.

5.2 Ist die Didaktik der Waldorfpädagogik phänomenologisch begründbar?

Im Gegensatz zur »Phänomenologischen Pädagogik«, die zwar auch erst von einer umfassenden, phänomenologischen und ‚vorwissenschaftlichen‘ Deskription ausgeht, dann aber besonders auch in der Musikpädagogik mit hauptsächlichem Blick auf die Lebenswelt mehr bei der Umwelt und Außenseite des Heranwachsenden Menschen bleibt, und dabei das »Ich« als treibende Kraft zu vernachlässigen droht, stellt die Waldorfpädagogik das sich inkarnierende »Ich« in seinen Zusammenhängen - zu der Entwicklung der Wesensglieder, wie auch zu seiner Umwelt - in den Mittelpunkt der Betrachtungen bei der Genese ihrer Didaktik.

Die Untersuchung der Voraussetzungen der Didaktik ergab, dass das, was in der Waldorfpädagogik praktische Anthropologie genannt wird, mehr umfasst, als das, was die akademisch-phänomenologisch orientierte Pädagogik (vgl. z.B. LIPPITZ 1996; LANGEVELD ET AL. 1968, 5; LIPPITZ ET AL. 1978) unter ihr versteht (vgl. KRANICH 1999b, 11). Die Waldorfpädagogik versucht auch die physiologischen Gegebenheiten des Kindes im Unterricht selbst zu berücksichtigen (vgl. SCHAD 1986b, 81) ähnlich wie z.B. RITTELMEYER 2002 in der allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Die genauere Untersuchung der musikdidaktischen Angaben ergab, dass sie alle auf die von Steiner erkannten und in ihren Zusammenhängen dargestellten Entwicklungsstufen eingingen und einen inneren Zusammenhang der Inhalte mit den jeweils anstehenden Entwicklungsschritten der Heranwachsenden herstellten.

Aber, nicht bei allen Themen war eine volle Übereinstimmung, in welcher Klasse sie am sinnvollsten zu behandeln seien, zu verzeichnen. Es lag in wenigen Punkten eine kleine Verschiebung um meist $\frac{1}{2}$ bis 1 Jahr vor. Besonders augenfällig waren hier die Abweichungen der Sekundärautoren in der Behandlung der Harmonielehre, die Steiner in der 10. Klasse mit dem Hinweis auf den Kontrapunkt vorsieht. Die Sekundärautoren schlagen aber meist vor, den kontrapunktischen Anteil bereits in der 9.Klasse zu behandeln. Dieser scheinbare Widerspruch wird nicht explizit in der Literatur behandelt, kann aber vielleicht als aufgelöst angesehen werden, nach dem, wie die Autoren diese Verfrühung begründen und nach dem, was hier darüber hinausgehend an möglicher Erklärung hinzugefügt wurde.

Insgesamt war aber doch eine erstaunlich hohe Übereinstimmung in ihrem Bezug auf Steiners Grundangaben, wie auch der einzelnen Autoren untereinander festzustellen. Deren didaktische Angaben beziehen sich mitunter direkt oder indirekt (über das damit zusammenhängende Welt-Erleben) auf die physiologische Entwicklung (z.B. Verhältnis von Atemfrequenz und Pulsschlag; Gliedmaßenwachstum, etc) der Heranwachsenden, zumeist aber auch auf die Entwicklungsphasen der Wesensglieder³⁵⁰. Ihre Ausführungen

³⁵⁰ Dass dabei kein Verstoß gegen eine sachimmanent sinnvolle Abfolge der Inhalte vorkommen sollte, darf als Selbstverständlichkeit angesehen werden. Gemeint sind Folgen wie: erst einstimmig Singen und Musizieren, dann mehrstimmig; oder: erst Singen und Musizieren, dann Kenntnis der Notenschrift (Tonhöhennotation, Notennamen) dann Intervalle, Melodie-Phrasierung, Vordersatz-Nachsatz („Frage-Antwort“); oder aus dem Singen und Musizieren über die Kenntnis der Noten-

zeigten gleichwohl deutlich den jeweils individuellen Umgang der Autoren mit den Vorgaben.

Weiter zeigen sich in der Didaktik des Waldorfmusikunterrichts auch Elemente, die entweder zu Steiners Zeiten Erfahrungswissen waren, oder erst im folgenden Jahrhundert in der Entwicklungspsychologie³⁵¹ wissenschaftlich untersucht wurden und von dort aus ja auch in andere Pädagogiken Eingang fanden (z.B. bzgl. der Hörfähigkeiten des Kindes, den besonderen Veränderungen um das neunte Lebensjahr³⁵²).

Des weitern zeigten sich als Elemente des Lehrplans, die als originäre Elemente des Waldorfmusikunterrichts angesehen werden können:

- Ein durchgehender Lehrplan für alle Klassenstufen 1-12 (respektive 13) für alle Schüler und durchgehend erteiltem Musikunterricht auf allen Klassenstufen;
- Die besondere Sicht auf die ersten zwei bis drei Jahre der Schulzeit, verbunden mit dem besonderen Umgang mit der Musik in dieser Zeit («Quintenstimmungen»);
- Die zum Teil sehr enge Anbindung didaktischer Entscheidungen an die Entwicklungsschritte der Heranwachsenden: z.B. der Verlust des Einheitserlebnisses in dem (Grenz-) Erlebnis zwischen Welt und dem Selbst – ermöglicht Bruchrechnen und Verständnis der Notenwerte;
- Die Bevorzugung des handlungs- und erlebnisbetonten Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen und als Ausgangspunkt der Reflexion aber auch noch in den letzten Klassenstufen (dort als Ausgangsbasis zur Erkenntnisbildung);
- Ein spätes analytisches und kognitives Auseinandersetzen mit der Musik erst in den höheren Klassenstufen; vorher hauptsächlich Fähigkeits- und Kenntnisbildung in den grundlegenden musikalischen Sachverhalten;
- Insgesamt wenig Diskussion und Reflexion *über Musik*, sondern in der Hauptsache *Unterricht in Musik*;

Für die weitaus meisten inhaltlichen didaktischen Entscheidungen in der Gestaltung des Waldorfmusikunterrichts konnte die phänomenologische Begründbarkeit nachgezeichnet werden, allerdings nicht für alle in gleicher Stringenz.

schrift (Tonhöhennotation, Notennamen) zu den Intervallen, dann zu den Akkorden, zur Harmonielehre (Kadenz als Abschlussfloskel); oder: vom Singen und Musizieren zur Kenntnis der Notenschrift (Tonlängennotation, Notenwerte), zu Rhythmus und Takt, bis hin zu Viertakt/Achttaktgruppen (Formgliederung).

³⁵¹ Ob Steiner mit seinen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen an diesen Stellen spätere wissenschaftliche Erkenntnis bereits vorweggenommen hat oder nicht, kann und braucht hier nicht Gegenstand der Betrachtung sein (vgl. z.B. zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: GEMBRIS 1987).

³⁵² Auf Unterschiede bei der Betrachtung und im Umgang mit der Entwicklungsakzeleration konnte hier nicht eingegangen werden (Aber durch sie würde weder die Reihenfolge der Entwicklungsschritte, noch die innewohnende Systematik verändert, sondern nur die Dauer jeder einzelnen Phase vgl. dazu a. Fußnote 263).

Anforderung an die Lehrkraft

Weiterhin wurde festgestellt, dass die Didaktik der Waldorfpädagogik von ihrer Anlage her darauf baut, dass die einzelne Lehrkraft (das Klassenkollegium) erkennt, wann ein Schüler oder eine Schulklasse, neue Entwicklungsschritte vollzogen hat und dass sie damit zum eigentlichen Entscheidungsträger in didaktischen Fragen wird und diese somit im detail bestimmt. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer gesicherten, nachvollziehbaren Betrachtungsmethode. Es sind dann im Sinne der Waldorfdidaktik die goetheanistische und die anthroposophische Methode anzuwenden zur Wahrnehmung und zur Erkenntnisbildung der einzelnen Lehrkraft.

Es resultieren aus dem Gesagten demnach hohe Anforderung an den einzelnen (Musik-)lehrer, der letztlich für die konkreten Kinder seiner Schule, sowie die besonderen Umstände an seiner Schule immer wieder neu einen eigenen, individuellen und passenden Lehrplan finden muss und nicht Vorschriften, Standards o.ä. zu erfüllen, oder bloß gewohnten und erprobten Spuren zu folgen hat.

Lehrplan - ein Widerspruch?

Ist demnach ein Waldorf-Lehrplan (RICHTER 2003, STOCKMEYER 1988), als umfassender Lehrplan, sowie in mehreren Versionen als individuelle Ausarbeitungen zum Musikunterricht (vgl. z.B. RICHTER 2003, WÜNSCH 1995, KALWA 1997, RONNER 2005a). - eigentlich ein Widerspruch in sich? Ein Widerspruch zu der grundlegenden Forderung Steiners: „Der Lehrplan muss sein eine Kopie desjenigen, was man in der Menschenentwicklung lesen kann“ (GA 308, 41), sowie der Aufgabe, dass dieses »Lesen« die unterrichtende Lehrkraft immer wieder neu zu leisten hat?

Diese Frage wäre positiv zu beantworten, wenn der Lehrplan normativ und als Vorschrift verstanden wird: Die Aufstellung einer Didaktik kann nicht im Sinne der phänomenologischen Einstellung und Methode logisch konsequent phänomenologisch sein, so lange sie im Sinne einer festen Handlungsanweisung, als festlegender Lehrplan im engeren Sinne verstanden wird und bestimmte Entwicklungsschritte als zu erreichend vorschreibt.

Die Frage ist negativ zu beantworten, wenn der Lehrplan nur die eine, die orientierende Seite der didaktischen Entscheidungen für den tatsächlichen Unterricht ausmacht und die andere, entscheidende Seite gebildet wird aus der Entscheidungsfähigkeit der Lehrkraft, die auf den bereits genannten Eigenschaften und Fähigkeiten beruhen muss. Es kann sich demnach eigentlich nur darum handeln, eine für sinnvoll erachtete Methode als Erkenntnisinstrument anzuwenden. Damit wird aber jeder pädagogisch Handelnde auf sich selbst zurückgeworfen, muss eine pädagogische Forscherhaltung gewinnen (auf die konkreten pädagogischen Situationen bezogen) und aus eigener Wahrnehmung, Überlegung und Verantwortung heraus zu seinen didaktischen Handlungsentschlüssen finden.

Es kann sich nur um das Anwenden einer Methode handeln, sonst wäre eigentlich, eng gefasst und konsequent gedacht, die Legitimation pädagogischen Handelns durch eine „Phänomenologische Lehre“, eine „Phänomenologische Schule“ oder das „Phänomenologische System“³⁵³ widersinnig: Eine Legitimation einer festlegenden Didaktik durch Phänomenologie bedeutet letztlich deren Fundierung durch ein wissenschaftliches System und damit die Betrachtung der Welterscheinungen aus eben dieser (und nur dieser) Perspektive. Dieses nun steht eklatant im Widerspruch zu der Vorwissenschaftlichkeitsmaxime der *phänomenologischen Methode*. Ein solcher Rückbezug ist also absurd.

5.3 Ergebnis

Bei der Schilderung der menschlichen Entwicklung aus anthroposophischer Sicht wurde hier keine Durchführung einer vollständigen phänomenologischen Betrachtungsweise geleistet, sondern es wurde zur argumentativen Begründung dasjenige erschlossen, was andere in dieser Art hierzu zusammengetragen haben. Ebenso wenig beanspruchte die vorliegende Darstellung, die anthroposophische Menschenkunde vollständig darzustellen. So wurden nur einzelne, grundlegende Fakten und Phänomene herangezogen, an welchen die strukturellen Eigenarten und Eigenschaften dieser Anthropologie erkennbar werden. Gleichzeitig sollte damit auch der Zusammenhang von der Methode mit der daraus generierten Anthropologie und Didaktik erschlossen werden.

Aus der Untersuchung dieser Menschenkunde und der darauf aufbauenden Didaktik und Musikdidaktik ergibt sich als Ergebnis, dass beide als schlüssig phänomenologisch gewonnen anzusehen sind. Die von J. W. v. Goethe und von R. Steiner erarbeiteten Methoden und Ergebnisse erscheinen als konsequente Phänomenologien, die die wesentlichen Unterschiede zwischen physisch-unbelebter, belebter, beseelter und geistbegabter Natur miteinbeziehen und besonders für die letztbenannten Bereiche Gültigkeit beanspruchen. Dieser Anspruch erscheint nach der vorliegenden Analyse systematisch als erfüllt. Darüber hinaus beinhalten diese zu vorherrschenden Positionen heterogenen Wissenbestände meines Erachtens auch eine weitreichend anregende Kraft für aktuelle pädagogische Diskussionen. Gedacht wird dabei auch an Themenbereiche wie z.B. Social-Emotional Learning (SEL), Resilienz und Kohärenz, was hier aber leider nicht weiter ausgeführt werden kann³⁵⁴, weil es den Rahmen des Themas übersteigt.

Das Ergebnis ist epistemisch grenzüberschreitend. Es beansprucht Validität, wenn bekannte methodisch-didaktische Wissensbestände und das Methodenrepertoire aus pä-

³⁵³ Alle drei Begriffe sind mit Bedacht gewählt, weil sie nicht gebräuchlich sind und ein Theoriekonstrukt bezeichnen sollen, das ja so nicht existiert.

³⁵⁴ Vgl. dazu z.B. MARTI 2006, ZDRAZIL 2000)

dagogischen Gründen ergänzt werden mit Wissensbeständen und weiteren Methoden zur Wahrnehmung individueller Iche als Agenten ihrer eigenen Entwicklungspotentiale. Den Ausführungen entsprechend hat sich gezeigt, dass die Goetheschen Betrachtungsart als adäquate phänomenologische Erkenntnismethode des Lebendigen und Organischen angesehen werden kann und damit auch ein methodisches Bindeglied zwischen der Naturwissenschaft und der anthroposophischen Erkenntnismethode darstellt; sowie, dass die anthroposophische Erkenntnismethode sich für den gewählten Betrachtungsbereich als methodisch konsequent an die anderen dargestellten phänomenologischen Erkenntnisweisen anschließt. Für die praktische Anwendung erweist sich daran anschließend als folgerichtig, wenn das meditative Element als wissenschaftlich pädagogisch nutzbare Methode und Möglichkeit zur Erkenntnisgewinnung auf skizzierten Felde erkannt wird und andererseits, wenn der ausführenden Lehrkraft bei der konkreten Ausgestaltung der Didaktik eine zentrale Rolle (wie dargestellt) zugestanden bekommt. Schlussendlich ist die Gedankenreihe erst dann vollständig, wenn auch diese Lehrkraft die genannten Methoden einer in diesem Sinne erweiterten Wahrnehmungsmöglichkeit anzuwenden vermag und es auch zur Entscheidungsfindung bei didaktischen Fragen tut. Unter diesen Bedingungen und Voraussetzungen ist der didaktische Grundgedanke der Waldorfpädagogik als phänomenologisch generiert und deduziert anzusehen, erscheint darüber hinaus sogar als ganz konsequent aus den Phänomenen hervorgehend gedachter, didaktischer Ansatz.

5.4 Weitere Fragen und Abschluss

Die vorliegende Arbeit berührt mit ihrer Fragestellung sehr viele und verschiedene Wissensgebiete. Daher musste ich mich in Bezug auf die Tiefe der Bearbeitung gelegentlich beschränken. Es wurden also, aufgrund des ohnehin schon nicht unerheblichen Umfangs, einige Fragen nicht zur vollen Zufriedenheit bearbeitet oder wirklich geklärt, sondern nur angesprochen. Diejenigen jedoch, die für den Gedankengang oder die zu untersuchende Didaktik von Bedeutung waren, wurden diskutiert. Ebenso konnten einige wenige pädagogische Erkenntnisse Steiners hier nicht auf ihre goethenistisch-phänomenologische Begründung hin untersucht werden. Es wurde hier z.B. nicht ein phänomenologischer Nachweis erbracht, dass eine wichtige Annahme der anthroposophischen Menschenkunde, die Annahme einer Komparabilität der ontogenetischen und phylo- und historiogenetischen Entwicklung, berechtigt ist. Alle diese Fragen wurden an passender Stelle benannt und als mögliche weitere Forschungsfrage angesprochen.

Es stellen sich aber hieran anschließend noch einige andere Fragen, die Gegenstand weiterer Untersuchungen sein könnten. Von diesen sollen hier einige genannt sein: Wie müssten adäquate Evaluationsformen aussehen, die sich an eine solche entwicklungsorientierte Didaktik anschließen? Können das punktuelle Prüfen des Wissens oder

Könnens von den Schülern ausreichen, um ein Gesamtbild des Entwicklungs- und Lernfortschrittes aufzuzeigen? Oder müssten ergänzende Formen gefunden werden?

Da sich eine Lehrkraft einer solch umfangreichen Aufgabe (wie oben dargestellt, auch Forscher und Künstler zu sein zu müssen) gegenübergestellt sieht, stellt sich auch die weitgehende Frage, wie eine dazu befähigende Lehrerbildung dann aussehen müsste. Ist die derzeitige Form der Lehrerausbildung bereits ausreichend?

Es zeigte sich, dass die Erkenntnismethode Goethes, aber auch die Steiners gewissermaßen als eine qualitative Phänomenologie oder auch empirische Hermeneutik bzw. hermeneutische Empirie angesprochen werden können. Daher wäre es interessant, in einer anderen Arbeit die Beziehungen und Unterschiede der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisweise Steiners zu der hermeneutischen Methode, die als Erfahrungswissenschaft der geistigen Erscheinungen anerkannt ist, zu untersuchen.

Da sich meiner Beobachtung nach seit dem Beginn des gemeinsamen Dialoges (vgl. z.B. BOHNSACK ET AL. 1990) die Erziehungswissenschaft zunehmend mit der Waldorfpädagogik in verschiedenster Weise beschäftigt, hoffe ich, mit meiner Untersuchung der methodischen Grundlagen der Didaktik in der Waldorfpädagogik einen kleinen Beitrag dazu geleistet zu haben, diese Pädagogik weiter zu erschließen.

In dieser Arbeit ging es um die systematische, methodische Herleitung und Erschließung einer Didaktik. Das Maß für die Legitimation einer Pädagogik sollte jedoch letztlich ihre Wirkung, die pädagogische Leistung und nicht bloß die theoretische Begründung derselben darstellen (vgl. PASCHEN 1990, 54). Auch Goethe drückte schon eine ganz ähnliche Ansicht aus, wenn er sagte: „Was fruchtbar ist, allein ist wahr“ (GOETHE 1966).

Selbst wenn so manche äußere Zeichen als Legitimation der Waldorfpädagogik angesehen werden können, wie es von Waldorfpädagogen z.B. in dem fast hundertjährigen Bestehen und dem Wachstum der Waldorfschulbewegung³⁵⁵ gerne gesehen wird³⁵⁶, bleibt aber auch die Notwendigkeit weiterer empirischer Untersuchungen³⁵⁷, um genauere Daten als Urteilsgrundlage zu haben. Dies wurde bereits vor längerer Zeit von dem Waldorfpädagogen KIERSCH 1987 (210) als Verständigungsbasis zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik vorgeschlagen. Hier wird in Zukunft noch einiges zu leisten sein³⁵⁸.

FINIS

³⁵⁵ Daten, Fakten etc. findet man hierzu z.B. bei GÖTTE 2006.

³⁵⁶ Nach LOEBELL 2004 (9) sind die nach dem »Pisa-Schock« oft besonders lobend hervorgehobenen Merkmale des finnischen Schulsystems Prinzipien, die von der Waldorfpädagogik schon seit langem praktiziert werden.

³⁵⁷ Wie z.B. die groß angelegte Absolventenstudie von BARZ ET AL. 2007.

³⁵⁸ Auf die neuesten Publikationen in dieser Richtung (u.a.: KLEIN 2007, IDEL 2007, JAUERNIG 1979, BAIER ET AL. 2007) kann hier nicht mehr eingegangen werden. Es finden sich aber auch in diesen Arbeiten keine grundsätzlichen Darstellungen zur der hier relevanten Frage nach der Didaktik oder gar der Musikdidaktik.

6. Verzeichnis der verwendeten Literatur

- ADORNO**, Theodor W. (1956): Zur Metakritik der Erkenntnistheorie - Studien über Husserl und die phänomenologischen Antinomien, *Stuttgart 1956*
- ADORNO**, Theodor W. (1964): Jargon der Eigentlichkeit - Zur deutschen Ideologie, *Frankfurt/M. 1964*
- AGUIRRE**, Antonio F. (1982): Die Phänomenologie Husserls im Licht ihrer gegenwärtigen Interpretation und Kritik, *Darmstadt 1982*
- ALBERTS**, Michael (Red.) (1998): Feldzug gegen Rudolf Steiner - über OTO-, Rassismusvorwürfe und Angriffe auf die Waldorfschulen, *Flensburg 1998*
- ALT**, Michael (1968): Didaktik der Musik - Orientierung am Kunstwerk, *Düsseldorf 1968*
- AMRINE**, Frederick; **ZUCKER**, Francis J.; **WHEELER**, Harvey (1987): *Goethe and the sciences*, Dordrecht/Boston 1987
- BADER**, Hans-Jürgen; **LEIST**, Manfred; **RAVAGLI**, Lorenzo (2002): Rassenideale sind der Niedergang der Menschheit - Anthroposophie und der Rassismusvorwurf, *Stuttgart 2002*^{3. bearb u. erw..}
- BADER**, Hans-Jürgen; **RAVAGLI**, Lorenzo: Die Überwindung des Rassismus durch die Anthroposophie - 'Rassenideale sind der Niedergang der Menschheit', <http://www.waldorfschule.info/upload/pdf/rassismus_flyer.pdf>.
- BADEWIEN**, Jan (1990): Anthroposophie - Eine kritische Darstellung, *Neukirchen-V. 1990*
- BADEWIEN**, Jan (1994): Die Anthroposophie Steiners, *München 1994*
- BARZ**, Heiner (1994): Anthroposophie im Spiegel von Wissenschaftstheorie und Lebensweltforschung - Zwischen lebendigem Goetheanismus und Militanz, *Weinheim 1994*
- BARZ**, Heiner; **RANDOLL**, Dirk (Hrsg.) (2007): Absolventen von Waldorfschulen - eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, *Wiesbaden 2007*¹.
- BÄßLER**, Hans (1999): Musik zwischen Grund und Abgrund - Hans Bäßler im Gespräch mit Heinrich Ehrenforth; in: **BÄßLER**, H. (Hrsg.), *Musikpädagogik erlebt - Gespräche über ein künstlerisches Fach*, Mainz 1999,
- BÄßLER**, Hans (2001): Religiöse Musik der Jugendkultur(en) als Herausforderung - Lebenswelt als Perspektiven in Religions- und Musikunterricht; in: **EHRENFORT**, K. H. (Hrsg.), *Musik, Unsere Welt als andere*, Würzburg 2001,
- BASTIAN**, Hans Günther (1992): Musikunterricht im Schülerurteil - Ergebnisse aus qualitativer und quantitativer Forschung, *Essen 1992*
- BAUER**, Horst Philipp (2006): Waldorfpädagogik - Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges, *Wien 2006*
- BAUMANN**, Adolf (1986): ABC der Anthroposophie - Ein Wörterbuch für jedermann, *Bern/Stuttgart 1986*
- BAUMANN**, Paul (1921): Lieder der freien Waldorfschule, *Stuttgart 1921*
- BAUMANN**, Paul (1926/27): Musikalische Erziehung, in: *Goetheanum*, 1926/27, V. und VI. Jg., (Nr. in fünf Teilen abgedruckt in fünf Teilen abgedruckt), S. 1926: 342-343, 357-358, 396-397; 1927: 15-16, 356-357;
- BAUMGARTNER**, Wilhelm (1989): Phänomenologie; in: **RITTER**, J.; **GRÜNDER**, K. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 7 - völlig neubearbeitete Ausgabe des <Wörterbuchs der philosophischen Begriffe> von Rudolf Eisler, Darmstadt 1989,
- BECK**, Herbert (2003): Neurodidaktik- oder: Wie lernen wir?, in: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 2003, (Nr.3), S. 323ff
- BECK**, Walter (1997): Rudolf Steiner: Sein Leben und Werk - Eine Biographie mit neuen Dokumenten, *Dornach 1997*
- BECKER**, Peter (1993): "Ist dies etwa der Tod?", in: *Musik und Bildung*, 1993, (Nr.6), S. 40 - 44
- BEHNE**, Klaus-Ernst (1993): Die fremden Kinder- oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik?, in: *Musik und Bildung*, 1993, (Nr.6), S. 8-13
- BEILHARZ**, Gerhard (1989b): Entstehung und Entwicklung der neuen Leier; in: **BEILHARZ**, G. (Hrsg.), *Erziehen und Heilen durch Musik*, Stuttgart 1989,
- BEILHARZ**, Gerhard (2005): Fragwürdige Doktorhüte, in: *Erziehungskunst*, 2005, Jg. 69, (Nr.2), S. 204-206
- BEILHARZ**, Gerhard (Hrsg.) (1989a): *Erziehen und Heilen durch Musik*, Stuttgart 1989
- BEILHARZ**, Gerhard (Hrsg.) (2004): *Musik in Pädagogik und Therapie*, Stuttgart 2004
- BEILHARZ**, Gerhard; **BÖSE**, Albert (2004): Die Kinderharfe; in: **BEILHARZ**, G. (Hrsg.), *Musik in Pädagogik und Therapie, - Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischer Menschenkunde*, Bd. 15, Stuttgart 2004,
- BEILHARZ**, Gerhard; **KUMPF**, Christiane (2005): Übewege mit pentatonischen Choroißlöten, *Weilheim/Teck*

2005

- BENN**, Gottfried (1977): Goethe und die Naturwissenschaft. In: Gesammelte Werke. Bd. I. Hrsg. Wellershoff, D., *Wiesbaden, München 1977*⁴.
- BENNER**, Dietrich; **BRÜGGEN**, Friedhelm (2004):Bildsamkeit/Bildung; in: **BENNER**, D.; **OELKERS**, J. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004*,
- BERG**, Hans Christoph (1990):Nun sag, wie hast du's mit der Bildung? - Die Heidelberger Gretchenfrage '86 an Erziehungswissenschaft, Normalschulen und Waldorfschulen ; in: **BOHNSACK**, F.; **KRANICH**, E. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - Der Beginn eines notwendigen Dialogs, Weinheim/Basel 1990*,
- BERG**, Hans Christoph (1993): Suchlinien - Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt, *Neuwied 1993*
- BERG**, Hans Christoph; **SCHULZE**, Theodor (1995): *Lehrkunst und Schulvielfalt*, Neuwied 1995
- BERTRAM**, Mathias (Hrsg.) (1998): Geschichte der Philosophie - Darstellungen, Handbücher, Lexika, *Berlin 1998*
- BIERL**, Peter (1999): Wurzelrassen, Erzengel und Volksgeister - Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik, *Hannover 1999*
- BLANKENBURG**, Wolfgang (1975):Was heißt >Erfahren<; in: **METRAUX**, A.; **GRAUMANN**, C. F. (Hrsg.), *Versuche über die Erfahrung, Bern 1975*,
- BLANKERTZ**, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik , *München 1969*^{(1973) 7}.
- BLANKERTZ**, Herwig (1971): Curriculumforschung , *Essen 1971*².
- BLANKERTZ**, Herwig (1973):Fachdidaktische Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern; in: **BLANKERTZ**, H. (Hrsg.), *Fachdidaktische Curriculumforschung, Essen 1973*,
- BLOCH**, Dietmar; **PEDROLI**, Thomas (Hrsg.) (1984): Spielen mit Choroflöten , *Wuppertal 1984*
- BÖHM**, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik - begr. von Wilhelm Hehlmann, *Stuttgart 2000*^{15. überarb.}
- BÖHME**, Gernot (1980): Alternativen der Wissenschaft , *Frankfurt 1980*
- BÖHME**, Gernot (1994):Erscheinen und Erscheinen-machen; in: **GROßHEIM**, M. (Hrsg.), *Wege zu einer volleren Realität: Neue Phänomenologie in der Diskussion, Berlin 1994*,
- BOHNSACK**, Fritz; **KRANICH**, Ernst-Michael (Hrsg.) (1990): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - Der Beginn eines notwendigen Dialogs, *Weinheim 1990*
- BOLL-KLATT**, Annegret (1994):Zur Phänomenologie der Angst; in: **GROßHEIM**, M. (Hrsg.), *Wege zu einer volleren Realität: Neue Phänomenologie in der Diskussion, Berlin 1994*,
- BÖRNSEN**, Hans (1964): Naturwissenschaft an der Schwelle - Zwei Vorträge, *Stuttgart 1964*
- BORTOFT**, Henri (1995): Goethes naturwissenschaftliche Methode , *Stuttgart 1995*¹.
- BRECHT**, Franz Josef (1978):Edmund Husserl; in: **HEIMPEL**, H.; **HEUSS**, T. R. B. (Hrsg.), *Die Grossen Deutschen, Bd. 5. , Gütersloh 1978*,
- BROCKHAUS**, der (2004): Brockhaus-Wissen 2004 - CD-Version, *Frankfurt/Main 2004*
- BROCKHAUS**, der (2005): Der Brockhaus multimedial - CD-Version, *Mannheim 2005*
- BUCK**, Peter; **KRANICH**, Ernst-Michael (Hrsg.) (1995): Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang - Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung in der Schule , *Weinheim 1995*
- BÜHLER**, Walter (1949):Metamorphosen des Lichts; in: **WACHSMUTH**, G. (Hrsg.), *Dornach 1949*,
- BURGGALLER**, Martin (2001): Die 'Nacht' als Ort von Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Musik: ein Beitrag zu Theorie und Praxis lebensweltorientierten Musikunterrichts , *Essen 2001*
- BUßMANN**, Hildegard; **BUßMANN**, Jochen (1990): Unser Kind geht auf die Waldorfschule - Erfahrungen und Ansichten, *Regensburg 1990*
- CARLGREN**, Frans (1990): Erziehung zur Freiheit - Die Pädagogik Rudolf Steiners - Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung, *Frankfurt/M. 1990*^{barb.}.
- CELIBIDACHE**, Sergiu (2001): Über musikalische Phänomenologie - Ein Vortrag, *München 2001*
- CONRADI**, Elisabeth; **HOGEN**, Hildegard (Hrsg.) (2004): Der Brockhaus Philosophie - Ideen, Denker und Begriffe, *Mannheim/Leipzig 2004*
- DANNER**, Helmut (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik - Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, *München 1979*
- DANNER**, Helmut (1984a):Die phänomenologische Anthropologie Ludwig Binswangers - Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik ; in: **DANNER**, H.; **LIPPITZ**, W. (Hrsg.), *Beschreiben-Verstehen-Handeln, München 1984*,
- DANNER**, Helmut (1984b): Lebenswelt ist aller Pädagogik Anfang, in: *Bildung und Erziehung*, 1984, (Nr.37), S. 179-188
- DANNER**, Helmut (1989):Vom Bambus zur Panflöte - Über den Zusammenhang von Sinnen, Sinn und Bildung ; in: **LIPPITZ**, W.; **RITTELMEYER**, C. (Hrsg.), *Phänomene des Kinderlebens: Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbronn 1989*,
- DELLESKE**, Cornelia (1985):Goethes naturwissenschaftliche Methode; in: *Naturwissenschaftliche Sektion am Goetheanum (Hrsg.)*, *Tycho de Brahe Jahrbuch 1985, Niefern-Oeschelbronn 1985*,

- DEMBOWSKI**, Knut (1993): Historischer Tanz- Eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit, in: *Musik und Bildung*, 1993, (Nr.6), S. 30 - 34
- DEMMEHLING**, Christoph (1989):Bolzano, Bernard; in: *LUTZ, B. (Hrsg.), Metzler-Philosophen-Lexikon -300 biogr. -werkgeschichtl. Portr. von d. Vorsokratikern bis zu d. Neuen Philosophen*, Stuttgart 1989,
- DENJEAN**, Alain (2007): Odyssee der Menschwerdung, in: *Erziehungskunst*, 2007, Jg. 71, (Nr.2), S. 123-133
- DERBOLAV**, Josef (1967):Grundfragen der Musikdidaktik; in: *DERBOLEV, J. (Hrsg.), Grundfragen der Musikdidaktik, Ratingen 1967*,
- DERBOLAV**, Josef (1971):Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung - ; in: *DERBOLEV, J. (Hrsg.), Systematische Perspektiven der Pädagogik, - Systematische Perspektiven der Pädagogik, Heidelberg 1971*,
- DERRIDA**, Jacques (1979): Die Stimme und das Phänomen - ein Essay über das Problem des Zeichens in der Philosophie Husserls, *Frankfurt/Main 1979*^{dt. Erstausgabe, 1..}
- DESSOIR**, Max (1917): Vom Jenseits der Seele , *Stuttgart 1917*
- DESSOIR**, Max (1930): Vom Jenseits der Seele, *Stuttgart 1930*^{6. wesentl. erw.}
- DIETZ**, Karl-Martin (1986):Rudolf Steiners »Grundlinien« im Zusammenhang der Bewußtseinsgeschichte; in: *Naturwissenschaftliche Sektion am Goetheanum (Hrsg.), Tycho de Brahe Jahrbuch für Goetheanismus 1986, 100 Jahre 'Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung', Niefern-Öschelbronn 1986*,
- DILTHEY**, Wilhelm (1961): Gesammelte Schriften, Bd. V , *Stuttgart 1961*
- DÖRFLER**, Wilhelm (1992): Das Lebensgefüge der Musik - Eine Gesamterkenntnis ihrer Wirkungskräfte - Bd. 1., Grundgestalt, Bewegung, Stufung, *Dornach/Schweiz 1992*^{2. Aufl.}
- DÖRPINGHAUS**, Andreas; **HELMER**, Karl; **HERCHERT**, Gaby (2004):Lehrplan; in: *BENNER, D.; OELKERS, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004*,
- DUDEN**, der (2001): Fremdwörterbuch - CD-Version, *Mannheim 2001*^{7.}
- EHRENFORTH**, Karl Heinrich (1971): Verstehen und Auslegen - Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre der didaktischen Interpretation der Musik, *Frankfurt/Main u.a. 1971*
- EHRENFORTH**, Karl Heinrich (1982):Wahr-Nehmung und Methode - Zum Problem der didaktischen Interpretation von Musik ; in: *SCHMIDT-BRUNNER, W. (Hrsg.), Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme, Bd. 4, Mainz 1982*,
- EHRENFORTH**, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben- Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik, in: *Musik und Bildung*, 1993, (Nr.6), S. 14-19
- EHRENFORTH**, Karl Heinrich (2001): Musik - unsere Welt als andere - Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch, *Würzburg 2001*
- EICHORN**, Peter (1971): Idee und Erfahrung im Spätwerk Goethes , *Freiburg/München 1971*
- EISLER**, Rudolf (1912):Philosophen-Lexikon - Leben, Werke und Lehren der Denker (in: *Digitale Bibliothek, DIRECTMEDIA Publishing GmbH, Berlin 1998, Bd.3*), Berlin 1912,
- ELLERSIEK**, Wilma (2001): Wiegen- und Ruhelieder in der Quintenstimmung - für Kinder von 0 bis 9 Jahren, *Stuttgart 2001*
- ERZIEHUNGSKUNST** (1996): Thema: Musikalische Erziehung1996, Jg. 60, (Nr.11), S. 1149-1217
- FINGER**, Hildegard (1996): Musik vernetzt - Anmerkungen zu den neuen Richtlinien und Lehrplänen Musik in der Sekundarstufe I in NRW, in: *Musik und Unterricht*, 1996, 41, S. 39-42
- FINK**, E. (1976): Nähe und Distanz , *Freiburg 1976*
- FISCHER**, Aloys (1966):Deskriptive Pädagogik; in: *OPPOLZER, S. (Hrsg.), Bd. 1: Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik, - Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, München 1966*,
- FISCHER**, Ernst Peter (2001b): Die andere Bildung - Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte, *Berlin 2001*^{3.}
- FISCHER**, Hans (1950): Goethes Naturwissenschaft , *Zürich 1950*
- FISCHER**, Wilfried (1986):'Didaktische Interpretation von Musik' und 'handlungsorientierter Unterricht' - Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger Jahre ; in: *SCHMIDT, H. (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik, - Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1 , Kassel 1986*,
- FISCHER**, Wilfried (2001a):Musizieren; in: *EHRENFORTH, K. H. (Hrsg.), Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001*,
- FLASCH**, Kurt (1974):Wesen; in: *KRINGS, H.; BAUMGARTNER, H. M.; WILD CHRISTOPH, (Hrsg.), Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 6, München 1974*,
- FRÄNKEL-LUNDBORG**, Otto (1972): Was ist Anthroposophie? , *Dornach/Schweiz 1972*
- FREY**, Karl (Hrsg.) (1975): Curriculum-Handbuch, Bd. I-III , *München/Zürich 1975*
- FRIEDENREICH**, Carl Albert (1977): Musikalische Erziehung auf geisteswissenschaftlicher Grundlage - Anregungen für den Unterricht, *Freiburg i. Br. 1977*

- FRIEDENTHAL, Robert (1985): Anmerkungen; in: STEINER, R. (Hrsg.), *Die Erkenntnis der Seele und des Geistes, Dornach 1985*,
- FRÜHAUF, Sarah (2006): Waldorfbloom - Steigende Schülerzahlen, in: *Goetheanum, 2006*, S. 20
- FURGBER, Michael (2003): Ich fliege wie ein Vogel- Auditive Wahrnehmungsschulung durch bewegtes Musikhören, in: *Grundschule, 2003, 35, (Nr.4), S. 17-20*
- GABRIEL, W.; KEMPER, L. (1986): Die Angst eines Gegners vor der Freiheit, in: *Erziehungskunst, 1986, (Nr.3), S. 179f*
- GADAMER, H.-G. (1947): Goethe und die Philosophie, *Leipzig 1947*
- GADAMER, H.-G. (1963): Die phänomenologische Bewegung, in: *Die philosophische Rundschau 11, 1963*,
- GÄDEKE, Manfred (2000): Goethes Urpflanze und der >Bauplan< der Morphologie - ; in: HEUSSER, P. (Hrsg.), *Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000*,
- GASSMANN, Lothar (2002): Rudolf Steiner und die Anthroposophie: eine kritische Biographie - Weleda, Demeter, Waldorfschulen, Christengemeinschaft - wer war ihr Begründer? *Holzgerlingen 2002*,
- GEMBRIS, Heiner (1987): Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung; in: MOTTE-HABER, H. d. I. (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musiklernens, Bd. 4, Kassel 1987*,
- GIERSCH, Christian (1996): Instrumentenspiel in der Schule- Das Spiel mit der Kinderharfe, in: *Erziehungskunst, 1996, Jg. 60, (Nr.11), S. 1170-1182*
- GIESELER, Walter (1986a): Curriculum-Revision und Musikunterricht; in: SCHMIDT, H. (Hrsg.), *Geschichte der Musikpädagogik, - Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1, Kassel 1986*,
- GIESELER, Walter (1986b): Orientierung am musikalischen Kunstwerk - oder: Musik als Ernstfall ; in: SCHMIDT, H. (Hrsg.), *Geschichte der Musikpädagogik, - Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1, Kassel 1986*,
- GÖBEL, Thomas (1982): Erfahrung mit Idee durchtränken- Goethes naturwissenschaftliche Arbeitsmethode, in: *Die Drei, 1982, (Nr.2), S. 69-79*
- GÖBEL, Thomas (1998a): Die goetheanistisch-naturwissenschaftliche Arbeitsweise - Eine Darstellung ihrer erkenntnispraktischen Schritte an einem botanischen Beispiel ; in: *Naturwissenschaftliche Sektion am Goetheanum (Hrsg.), Tycho de Brahe Jahrbuch für Goetheanismus 1998, Niefern-Öschelbronn 1998*,
- GÖBEL, Thomas (1998b): Natur und Kunst - Goetheanistische Arbeitsmotive, *Stuttgart 1998*
- GOEDINGS, Peter (1996): Anschauung und Methode; in: BOCKEMÜHL, J.; GOEDINGS, P.; KALISCH, M.; KIENE, H.; KRANICH, E.; SIMON LUDGER; WECKENMANN,; WECKENMANN, M. (Hrsg.), *Wege zur Erkenntnis der Heilpflanze, Stuttgart 1996*,
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1966): Goethes Werke, Gedichte und Epen, Band I, *München 1966⁸*
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1981a): Goethes Werke, Band XII - Schriften zur Kunst, Schriften zur Literatur, Maximen und Reflexionen, textkrit. durchges. von Erich Trunz und Hans Joachim Schrimpf, Kommentiert von Herbert von Einem und Hans Joachim Schrimpf, *München 1981⁹, neubearb.*
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1981b): Goethes Werke, Band XIII - Naturwissenschaftliche Schriften I, Textkrit. durchges. u. kommentiert v. Dorothea Kuhn und Rike Wankmüller. Mit e. Nachwort v. C.Fr. v. Weizsäcker, *München 1981⁸, neubearb.*
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1981c): Goethes Werke, Band XIV - Naturwissenschaftliche Schriften II, Materialien und Register, Textkrit. durchges. u. kommentiert v. Dorothea Kuhn., *München 1981⁶, neubearb.*
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1981d): Goethes Werke, Band X - Autobiographische Schriften, Bd. 2, *München 1981⁷, neubearb.*
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1988): Goethes Werke, Briefe der Jahre 1786-1805 - , *München 1988*
- GÖGELEIN, Christoph (1990): Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie?; in: BOHNSACK, F.; KRANICH, E. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - der Beginn eines notwendigen Dialogs, - Reihe Pädagogik Beltz, Weinheim 1990*,
- GÖBLING, Hans Jürgen (2004): Subjektivität und Intersubjektivität; in: BENNER, D.; OELKERS, J. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004*,
- GÖTTE, Ulrich (1993): Minimal music- Musikalisches Schlafmittel oder Weg zum bewussten Hören?, in: *Musik und Bildung, 1993, (Nr.6), S. 45 - 50*
- GÖTTE, Wenzel M. (2006): Erfahrungen mit Schulautonomie - Das Beispiel der Freien Waldorfschulen, *Stuttgart 2006*
- GRANDT, Guido; GRANDT, Michael (1997): Schwarzbuch Anthroposophie - Rudolf Steiners okkult-rassistische Weltanschauung, *Wien 1997*
- GRANDT, Guido; GRANDT, Michael (1999): Waldorf Connection - Rudolf Steiner und die Anthroposophen, *Aschaffenburg 1999*
- GROHMANN, G. (1981): Die Pflanze, *Berlin 1981*
- GROTHOFF, Hans - Hermann (1975): Phänomenologie der Erziehung; in: ELLWEIN, T. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliches Handbuch, - Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 4, Berlin 1975*,

- GROSSE**, Rudolf (1984): Erlebte Pädagogik - Schicksal und Geistesweg, *Dornach 1984*⁴.
- GROßHEIM**, Michael (1994): Wege zu einer volleren Realität - Neue Phänomenologie in der Diskussion, *Berlin 1994*
- GRUHN**, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung - Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, *Hofheim 1993*
- GRUHN**, Wilfried (Rüdiger, Wolfgang) (2005): Musikalisch denken und sprechen lernen als Aufgabe des Instrumentalunterrichts- Wolfgang Rüdiger im Gespräch mit Wilfried Gruhn, in: *Üben und Musizieren, 2005, (Nr.2/2005), S. 26-31*
- GSCHWIND**, Peter (1979): Methodische Grundlagen zu einer Projektiven Quantenphysik - Goetheanismus, synthetische Geometrie, Quantenphysik, *Dornach 1979*
- GÜNTHER**, Ulrich (1986): Musikerziehung im Dritten Reich - Ursachen und Folgen ; in: *SCHMIDT, H. (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik, - Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1, Kassel 1986,*
- GÜNTHER**, Ulrich; **KAISER**, Hermann Josef (1982): Wissenschaftspropädeutischer oder wissenschaftsorientierter Musikunterricht?, in: *Musik und Bildung, 1982, 14, (Nr.2 Jg.), S. 84-89*
- GUTTENHÖFER**, (1995): Poseidon vom Kap Artemision; in: *BERG, H. C.; SCHULZE, T. (Hrsg.), Lehrkunst: Lehrbuch der Didaktik, Neuwied 1995,*
- HAARDT**, Alexander (2001): Strukturen musikalischer Zeit - Zur Musikphänomenologie Roman Ingardens und Aleksej Losevs ; in: *EHRENFORT, K. H. (Hrsg.), Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001,*
- HAASE**, K. (1927): Das Wesen des Vorbilds und seine Wirkung für die Erziehung, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3, 1927, S. 248ff*
- HAGEMANN**, Ernst (1974): Vom Wesen des Musikalischen - Texte aus der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners ergänzt durch Forschungsergebnisse anderer Autoren, *Freiburg i. Br. 1974*^{Als Typoskript gedr.}
- HANDSCHIN**, Jacques (1985): Musikgeschichte im Überblick , *Wilhelmshaven, Locarno, Amsterdam 1985*⁵.
- HANSMANN**, Otto (Hrsg.) (1987): Pro und Contra Waldorfpädagogik - Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik, *Würzburg 1987*
- HANSSON**, Sven Ove: Ist die Anthroposophie eine Wissenschaft? - aus: *Conceptus XXV (1991), No. 64, pp. 37-49; Übersetzung: Marcus Hammerschmitt, <http://www.cityinfony.de/homepages/hammerschmitt/low_hansson.html>*
- HARDORP**, Detlef: Selektive Empörung - Rudolf Steiner rassistisch und antisemitisch? Kommission präsentiert Fakten, <<http://www.waldorf.net/kommission.htm>>.
- HARTMANN**, Daniel (2006): <Theosophie> - Anthroposophische Begriffe neu denken, in: *Goetheanum, 2006, 85. Jg., (Nr.35), S. 15*
- HARTMANN**, Nicolai (1964): Der Aufbau der realen Welt - Grundriß der allgemeinen Kategorienlehre, *Berlin 1964*³.
- HEGEL**, Georg Wilhelm Friedrich (1980): Phänomenologie des Geistes - Hrsg. von Wolfgang Bonsiepen, *Hamburg 1980*
- HEIDEGGER**, Martin (1986): Sein und Zeit , *Tübingen 1986*^{16.}, unv. Nachdruck der 15.
- HEIDEGGER**, Martin (1988): Vorlesungen 1923-1944 - Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs (Marburger Vorlesung Sommersemester 1925), *Frankfurt/Main 1988*².
- HEISENBERG**, Werner (1989): Die Goethesche und die Newtonsche Farbenlehre im Lichte der modernen Physik - ; in: *MANDELKOW, K. R. (Hrsg.), Goethe in Deutschland. Rezeptionsgeschichte eines Klassikers, Bd IV., 1989,*
- HEISTERKAMP**, Jens (2000): Was ist Anthroposophie? - Dichtung und Wahrheit, Buch 14-20, *München 2000*^{9.}, neubearb.
- HELMER**, Karl; **HERCHERT GABY**, (2004a): Vorbild und Beispiel; in: *BENNER, D.; OELKERS, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004,*
- HELMER**, Karl; **HERCHERT**, Gaby (2004b): Kultur; in: *BENNER, D.; OELKERS, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004,*
- HELMHOLTZ**, Hermann von (1989): Über Goethes naturwissenschaftliche Arbeiten - Wiederabdruck ; in: *Mandelkow (Hrsg.), Goethe in Deutschland - Rezeptionsgeschichte eines Klassikers, Bd. II, München 1989,*
- HELMS**, Siegmund (2000): Einleitung; in: *Siegmund Helms (Hrsg.), - Musik im Diskurs, Bd. Musikunterricht an Reformschulen, Kassel 2000,*
- HENCKMANN**, Wolfhart (1989): Scheler, Max; in: *LUTZ, B. (Hrsg.), Metzler-Philosophen-Lexikon -300 biogr. -werkgeschichtl. Portr. von d. Vorsokratikern bis zu d. Neuen Philosophen Metzler-Philosophen-Lexikon -300 biogr. -werkgeschichtl. Portr. von d. Vorsokratikern bis zu d. Neuen Philosophen, Stuttgart 1989,*
- HENSEL**, Herbert (1966): Allgemeine Sinnesphysiologie - Hautsinne, Geschmack, Geruch ; in: *TRENDELENBURG, W.; SCHÜTZ, E. (Hrsg.), Lehrbuch der Physiologie, Berlin 1966,*
- HERZ**, Gerhard (1990): Waldorfpädagogik als Innovationsimpuls?; in: *BOHNSACK, F.; KRANICH, E. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - Der Beginn eines notwendigen Dialogs, Wein-*

- heim/Basel 1990,
- HEURSEN**, Gerd (1989): Didaktik - allgemein ; in: *LENZEN, D. (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek bei Hamburg 1989*,
- HEUSSER**, Peter (2000): Goethe und Rudolf Steiner - Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft ; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000*,
- HEUSSER**, Peter (2000a): Über die Notwendigkeit einer Erneuerung heutiger Wissenschaften - Der Beitrag von Goethes Wissenschaftsmethode ; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000a*,
- HEYDEBRAND**, Caroline von (1990): Vom Lehrplan der Waldorfschule , *Stuttgart 1990*².
- HILDEBRANDT**, Kurt (1947): Goethes Naturerkenntnis , *Hamburg-Bergedorf 1947*
- HINDEMITH**, Paul (1940): Unterweisung im Tonsatz - Teil I -Theoretischer Teil, *Mainz 1940*². neue erw.
- HIRSCHBERGER**, Johannes (1991): Geschichte der Philosophie - in zwei Bänden (in: *Digitale Bibliothek, DIRECTMEDIA Publishing GmbH, Berlin 1998, Bd.3*), *Freiburg/Basel 1991*,
- HOFER**, H.; **ALTNER**, G. (1972): Die Sonderstellung des Menschen - Naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Aspekte, *Stuttgart 1972*
- HOFFMEISTER**, Johannes (Hrsg.) (1955): Wörterbuch der philosophischen Begriffe - - *Philosophische Bibliothek, Bd. 225, Hamburg 1955*,
- HUBER**, Franz (1968): Allgemeine Erziehungslehre, *Bad Heilbronn 1968*¹⁰., überarb.
- HUSEMANN**, Armin (2000): Die Zahnorganisation des Menschen - Lebendige Morphologie und Physiologie durch Goethes Methode ; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000*,
- HUSEMANN**, Armin J. (1993): Der musikalische Bau des Menschen: - Entwurf einer plastisch-musikalischen Menschenkunde, *Stuttgart 1993*³. (1.Aufig. 1989).
- HUSSERL**, Edmund (1950a): Cartesianische Meditationen - und Pariser Vorträge, *Haag 1950*
- HUSSERL**, Edmund (1950b): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie - 1. Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, *Haag 1950*
- HUSSERL**, Edmund (1952): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie - 2. Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution, *Haag 1952*
- HUSSERL**, Edmund (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie - Einführung in die phänomenologische Philosophie, *Haag 1954*
- HUSSERL**, Edmund (1956): Erste Philosophie (1923/24) - erster Teil, *Haag 1956*
- HUSSERL**, Edmund (1958): Die Idee der Phänomenologie - fünf Vorlesungen, *Haag 1958*².
- HUSSERL**, Edmund (1965): Philosophie als strenge Wissenschaft , *Frankfurt/Main 1965*
- HUSSERL**, Edmund (1966): Analysen zur passiven Synthesis - Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, *Haag 1966*
- HUSSERL**, Edmund (1968a): Logische Untersuchungen, Bd.I - Prolegomena zur reinen Logik, *Tübingen 1968* (unv. Nachdr. d. 2. tlw umgearb. Aufl. von 1913) 5..
- HUSSERL**, Edmund (1968b): Logische Untersuchungen, Bd.II/1. - Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis, *Tübingen 1968* (unv. Nachdr. d. 2. tlw umgearb. Aufl. von 1928) 5..
- HUSSERL**, Edmund (1972): Erfahrung und Urteil , *Hamburg/ Haag 1972*
- HUSSERL**, Edmund (1976): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie - 1. Buch Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, *Haag 1976*
- HUSSERL**, Edmund (1979): Aufsätze und Rezensionen - 1890-1910, mit erg. Texten von Rang, B, *Dordrecht 1979*
- HUSSERL**, Edmund (2003): Phänomenologische Psychologie - Vorlesungen Sommersemester 1925, Text nach Husserliana IX, *Hamburg 2003*
- JACOB**, Sybille-Christin; **DREWES**, Detlef (2001): Aus der Waldorfschule geplaudert, - Warum die Waldorfschule keine Alternative ist, *Aschaffenburg 2001*
- JAKOBY**, Richard (1993): Lebenswelten, in: *Musik und Bildung, 1993, (Nr.6), S. 35 - 38*
- JANSSEN**, Paul (1976): Edmund Husserl - Einführung in seine Phänomenologie, *Freiburg 1976*
- JULIUS**, Frits H. (1969): Metamorphose - Ein Schlüssel zum Verständnis von Pflanzenwuchs und Menschenleben, *Stuttgart 1969*². (1984).
- KAGAN**, Jerome (1987): Die Natur des Kindes , *München 1987*
- KAISER**, Hermann Josef (1976): Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik, 1976, (Nr.2 Jg.), S. 113-127*
- KAISER**, Hermann Josef (1983): Zum Verhältnis von Alltagswelt und jugendlicher Musikkultur; in: *W. Klüppelholz. (Hrsg.), Musikalische Teilkulturen, - Musikpädagogische Forschung, Bd. 4, Laaber 1983*,
- KAISER**, Hermann Josef (2001): Auf dem Wege zu einer verständigen Musikpraxis; in: *EHRENFORT, K. H.*

- (Hrsg.), *Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001*,
- KALWA**, Michael (1997): Begegnung mit Musik - Ein Überblick über den Lehrplan des Musikunterrichts an der Waldorfschule, *Stuttgart 1997*
- KALWA**, Michael (2000): Musikunterricht an Waldorfschulen; in: *Siegmond Helms (Hrsg.), - Musik im Diskurs, Bd. Musikunterricht an Reformschulen, Kassel 2000*,
- KAYSER**, Martina; **WAGEMANN**, Paul-Albert (1996): Wie frei ist die Waldorfschule? - Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie, *München 1996*
- KEGEL**, Achim (2005): Mit künstlerischem Takt- Flöten im Vergleich, in: *Erziehungskunst, 2005, Jg. 69, (Nr.5), S. 573-576*
- KEGEL**, Achim (2006): Zur Praxis des klassenweisen Musizierens mit F-Blockflöten, in: *Lehrerrundbrief, 2006, (Nr.87), S. 20-35*
- KELLER**, Martin (1991): Zur Einführung der Notenschrift, in: *Erziehungskunst, 1991, Jg. 55, (Nr.10), S. 905-912*
- KELLER**, Thor Michael (1997): Vom Üben in der Unterstufe, in: *Erziehungskunst, 1997, Jg. 61, (Nr.10), S. 993-1001*
- KELLER**, Heidi (1998): Lehrbuch Entwicklungspsychologie, *Bern 1998*
- KERKVLIT**, Gerard; **BRÜLL**, Ramon (Übers.): Rudolf Steiner über das Judentum - Gutachten, <http://www.info3.de/ycms/printartikel_179.shtml>.
- KEBLER**, Christoph (2006): Schüler musizieren in Neuruppin- Mit der 5. Klasse aus Bad Nauheim unterwegs, in: *Erziehungskunst, 2006, 70. Jg., (Nr.3), S. 309-311*
- KIEL**, G. (1966): Phänomenologie und Pädagogik, in: *Pädagogische Rundschau 20, 1966, S. 525-538*
- KIERSCH**, Johannes (1970): Die Waldorfpädagogik - Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners, *Stuttgart 1970*
- KIERSCH**, Johannes (1982): Die Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorfpädagogik)- Zum gegenwärtigen Stand der Forschung, in: *Zeitschrift für Pädagogik, 1982, (Nr.6), S. 837f*
- KIERSCH**, Johannes (1987): Waldorfpädagogik - Selbstdarstellung; Zustimmung, Kritik, *Schwerte 1987*
- KIERSCH**, Johannes; **PRANGE**, Klaus (1986): Eine Kontroverse über die Waldorfpädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik, 1986, (Nr.4), S. 543f*
- KLAFKI**, Wolfgang (1963a): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, *Weinheim 1963*
- KLAFKI**, Wolfgang (1963b): Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, *Weinheim 1963^{2. erw.}*
- KLAFKI**, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik - Durch ein kritisches Vorwort ergänzte (10.) Auflage 1975, *Weinheim 1975^{10.}*
- KLAFKI**, Wolfgang; et al. (1970): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2, *Weinheim 1970^{10.}*
- KLAFKI**, Wolfgang; et al. (1979): Die Inhalte des Lernens und Lehrens - das Problem der Didaktik im engeren Sinne; in: *KLAFKI, W. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft 2, - Funk-Kolleg 8, Bd. 2, Frankfurt/Main 1979*,
- KLAFKI**, Wolfgang; ET AL. (1984): Curriculum - Didaktik,; in: *WULF, C. (. (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung, Bd. 345, München/Zürich 1984*,
- KNIEBE**, Georg (1993): Vorwort des Herausgebers; in: *BARAVALLE, H. v. (Hrsg.), Physik als reine Phänomenologie, Bd 1, Stuttgart 1993*,
- KNIERIM**, Maja (1989): Ein neues Blasinstrument: die Choroiflöte; in: *BEILHARZ, G. (Hrsg.), Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart 1989*,
- KÖCHY**, Kristian (1997): Ganzheit und Wissenschaft - das historische Fallbeispiel der romantischen Wissenschaft, *Würzburg 1997*
- KOEPKE**, Hermann (1989): Das zwölfte Lebensjahr - Der Eintritt in die Pubertät, *Dornach/Schweiz 1989*
- KOEPKE**, Hermann (1991): Das neunte Lebensjahr - Seine Bedeutung in der Entwicklung des Kindes, *Dornach/Schweiz 1991^{4.}*
- KOLISKO**, Eugen (1989): Auf der Suche nach neuen Wahrheiten - Goetheanistische Studien, *Dornach 1989*
- KÖLLE** (1987): Zur Kunstgeschichte in der elften Klasse, in: *Erziehungskunst, 1987, Jg. , (Nr.10)*,
- KOWAL-SUMMEK** (2000): Anthroposophische Erziehungsgedanken als Grundlage der Waldorfpädagogik; in: *Siegmond Helms (Hrsg.), - Musik im Diskurs, Bd. Musikunterricht an Reformschulen, Kassel 2000*,
- KOWAL-SUMMEK**, Ludger (1993): Die Pädagogik Rudolf Steiners im Spiegel der Kritik, *Pfaffenweiler 1993*
- KRACAUER**, Siegfried (1921): Anthroposophie und Wissenschaft - , in: *Frankfurter Zeitung, 1921*,
- KRACAUER**, Siegfried (1925): Zum Tode Rudolf Steiners, in: *Frankfurter Zeitung, 1925*,
- KRACAUER**, Siegfried (1990): Aufsätze 1915-1921 - Schriften, Bd. 5.11990
- KRAMPEN**, Ingo; **BRÜLL**, Ramon (Übers) (2000): Anthroposophie und die Frage der Rassen - Zwischenbericht der niederländischen Untersuchungskommission "Anthroposophie und die Frage der Rassen"; mit einer Zusammenfassung des Abschlussberichtes, *Frankfurt 2000*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1986): Die Formensprache der Pflanze - Grundlinien einer kosmologischen Botanik, *Frankfurt 1986^{überarb.}*

- KRANICH**, Ernst-Michael (1989): Von der Gewißheit zur Wissenschaft der Evolution - Die Bedeutung von Goethes Erkenntnismethode für die Evolutionstheorie, *Stuttgart 1989*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1990a): Anthropologie - Das Fundament der pädagogischen Praxis ; in: *BOHNSACK, F.; KRANICH, E. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - Der Beginn eines notwendigen Dialogs, Weinheim/Basel 1990,*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1990b): Über die Beziehung von menschlicher Seele und Pflanzenwelt; in: *BOHNSACK, F.; KRANICH, E. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - der Beginn eines notwendigen Dialogs, - Reihe Pädagogik Beltz, Weinheim 1990,*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1993): Pflanzen als Bilder der Seelenwelt - Skizze einer physiognomischen Naturerkenntnis, *Stuttgart 1993*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1995a): Wesensbilder der Tiere - Eine Einführung in die goetheanistische Zoologie, *Stuttgart 1995*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1995b): Verstehen - auch der Natur? *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang - Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung in der Schule , - Reihe Pädagogik, Weinheim 1995,*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1995c): Über morphologisches und physiognomisches Verstehen von Pflanzen; in: *KRANICH, E. (Hrsg.), Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang - Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung in der Schule , - Reihe Pädagogik, Weinheim 1995,*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1995d): Wasser ist sicher mehr als H₂O - Ein Kommentar zu Peter Bucks <Wieviele Wasserarten gibt es?> ; in: *BUCK, P.; KRANICH, E. (Hrsg.), Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang - Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung in der Schule , - Reihe Pädagogik, Weinheim 1995,*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1996): Anschauende Urteilskraft und imaginatives Anschauen als Wege zum Verstehen von Heilpflanzen; in: *GOEDINGS, P. (Hrsg.), Wege zur Erkenntnis der Heilpflanze, Stuttgart 1996,*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1997): Pflanze und Kosmos - Grundlinien einer kosmologischen Botanik, *Stuttgart 1997*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1999a): Goethe und die Naturkunde an Waldorfschulen- , in: *Erziehungskunst, , 1999, 63.Jg., (Nr.11), S. 1203-1210*
- KRANICH**, Ernst-Michael (1999b): Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik , *Stuttgart 1999*
- KRANICH**, Ernst-Michael (2000a): Goethe und die Wissenschaft vom Lebendigen; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000,*
- KRANICH**, Ernst-Michael (2000b): Welche Wissenschaft braucht der Lehrer? - Gedanken zu einem heiklen Thema ; in: *RUMPF, H.; KRANICH, E. (Hrsg.), Welche Art von Wissen braucht der Lehrer?, Stuttgart 2000,*
- KRANICH**, Ernst-Michael (2002): Der Goetheanismus als Auferstehungsimpuls im Zeitalter der Bewußtseinseele, in: *Das Goetheanum, 2002, (Nr.40), S. 730-733*
- KRANICH**, Ernst-Michael (2003): Der innere Mensch und sein Leib - Eine Anthropologie, *Stuttgart 2003*
- KRANICH**, Ernst-Michael (Hrsg.) (2005): Chemie verstehen - Die Bedeutung der Elemente in Substanz- und Lebensprozessen, *Stuttgart 2005*
- KRANICH**, Ernst-Michael; **RAVAGLI**, Lorenzo (1990): Waldorfpädagogik in der Diskussion - eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik, *Stuttgart 1990*
- KRÄTZ**, Otto (1992): Goethe und die Naturwissenschaften , *München 1992*
- KRAUS**, Oskar (1971): Brentanos Scheidung von deskriptiver und genetischer Psychologie und sein Verhältnis zur Phänomenologie und Gegenstandstheorie; in: *KRAUS, O. (Hrsg.), Psychologie vom empirischen Standpunkt (Franz Brentano), - Philosophische Bibliothek, Bd. 193, Hamburg 1971,*
- KRON**, F.W. (2000): Grundwissen Didaktik , *München 2000*
- KUCIREK**, Xenia (1994): Die Bildungsphilosophie Rudolf Steiners und ihre Realisierung an der Waldorfschule , *Frankfurt 1994*
- KUGLER**, Walter (1978): Rudolf Steiner und die Anthroposophie - Wege zu einem neuen Menschenbild, *Köln 1978*
- KUGLER**, Walter (1984): Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung - Zur Theorie und Praxis der Waldorfschulen unter besonderer Berücksichtigung der Musik, *Laaber 1984*
- KÜHL**, Johannes (1984): Vorbemerkung des Herausgebers; in: *JULIUS, F. H. (Hrsg.), Entwurf einer Optik - zur Phänomenologie des Lichts, Stuttgart 1984,*
- KÜHL**, Johannes (2000): Goethe Farbenlehre und die moderne Physik - ; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000,*
- KUHN**, Dorothea (1988): Typus und Metamorphose - Goethe Studien, *Marbach am Neckar 1988*
- KUHN**, Dorothea; **WANKMÜLLER**, Rike (1981): Nachwort zur Farbenlehre , *Goethe: Werke in 14 Bänden (Hamburger Ausgabe), 1981,*

- KUHN**, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, *Frankfurt/Main 1976*². rev. und um das Postskriptum 1969 erg.
- KUNZMANN**, Peter; **BURKARD**, Franz-Peter; **WIEDMANN**, Franz (1991): DTV- Atlas zur Philosophie , *München 1991*
- LAMBERT**, Johann Heinrich (1965):Neues Organon - (Reprograf. Nachdruck von 1764 (Leipzig)) ; in: *ARNDT, H. (Hrsg.), Johann Heinrich Lambert. Philosophische Schriften., Hildesheim, New York 1965*,
- LANDGREBE**, Ludwig (1967): Der Weg der Phänomenologie - Das Problem einer ursprünglichen Erfahrung, *Gütersloh 1967*².
- LANGE**, Anny von (1968): Mensch, Musik, Kosmos - Anregungen zu einer goetheanistischen Tonlehre, *Freiburg 1968*
- LANGEVELD**, Martinus J. (1987):Grundsätzliches - bezogen auf Piagets Kinderpsychologie; in: *LIPPITZ, W.; MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.), Kind und Welt - Phänomenologische Studien zur Pädagogik, - Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 19, Frankfurt/Main 1987*,
- LANGEVELD**, Martinus J.; **DANNER**, Helmut (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes, *Tübingen 1968*³ durchg. u. erg.
- LEBER**, Stefan (1984): Die Sozialgestalt der Waldorfschule - Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners, *Frankfurt/M. 1984*
- LEBER**, Stefan (1986):Aus der Arbeit des Bundes der freien Waldorfschulen (Jahresbericht); in: *Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1986*,
- LEBER**, Stefan (1993a): Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik - Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen, *Stuttgart 1993*
- LEBER**, Stefan (1996): Der Schlaf und seine Bedeutung - Geisteswissenschaftliche Dimensionen des Un- und Überbewußten, *Stuttgart 1996*
- LEBER**, Stefan (2002a): Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über 'Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik' - Bd. I, Der seelische Gesichtspunkt, *Stuttgart 2002*
- LEBER**, Stefan (2002b): Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über 'Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik' - Bd. II, Der geistige Gesichtspunkt, *Stuttgart 2002*
- LEBER**, Stefan (2002c): Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über 'Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik' - Bd. III, Der leibliche Gesichtspunkt, *Stuttgart 2002*
- LEBER**, Stefan (Hrsg) (1993b): Waldorfschule heute - Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik, *Stuttgart 1993*
- LEBER**, Stefan (Hrsg.) (1985): Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen , *Darmstadt 1985*² durchges.
- LEISEGANG**, H. (1922): Die Grundlagen der Anthroposophie - Eine Kritik der Schriften Rudolf Steiners, *Hamburg 1922*
- LENZEN**, Dieter (1990):Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik?; in: *LENZEN, D. (Hrsg.), Darmstadt 1990*,
- LICHTENSTERN**, Christa (1990): Metamorphose in der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts - BD.1 Die Wirkungsgeschichte der Metamorphosenlehre Goethes: von Philipp Runge bis Joseph Beuys, *Weinheim 1990*
- LIEDTKE**, Rüdiger (1988): Die Vertreibung der Stille - Wie uns das Leben unter der akustischen Glocke um unsere Sinne bringt, *München 1988*
- LIEVEGOED**, B.C.J. (1995): Entwicklungsphasen des Kindes , *Stuttgart 1995*⁶.
- LINDENBERG**, Christoph (1985):Rudolf Steiner; in: *LEBER, S. (Hrsg.), Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen, Darmstadt 1985*,
- LINDENBERG**, Christoph (1988): Rudolf Steiner - Eine Chronik 1861-1925, *Stuttgart 1988*
- LINDENBERG**, Christoph (1992): Rudolf Steiner: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, *Reinbeck bei Hamburg 1992*
- LINDENBERG**, Christoph (1997): Rudolf Steiner: Eine Biographie - in zwei Bänden (Bd.I 1861-1914; Bd.II 1915--1925)1997¹.
- LINDENBERG**, Christoph (Hrsg.) (1981): Zur Sinneslehre - ausgewählte Vorträge Rudolf Steiners, *Stuttgart 1981*².
- LIPPITZ**, Wilfried (1980): 'Lebenswelt' oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. - Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft., *Weinheim und Basel 1980*
- LIPPITZ**, Wilfried (1984):Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik; in: *DANNER, H.; LIPPITZ, W.; , (Hrsg.), Beschreiben Verstehen Handeln, München 1984*,
- LIPPITZ**, Wilfried (1987):Phänomenologie als Methode? - Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik ; in: *LIPPITZ, W.; MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.), Kind und Welt - Phänomenologische Studien zur Pädagogik, - Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 19, Frankfurt/Main 1987*,

- LIPPITZ, Wilfried** (1990): Musik als Bewegung- Anthropologisches über das Hören und Phänomenologisches darüber, daß Musik Bewegung ist und aus ihr entsteht, in: *Sportpädagogik*, 1990, 14, (Nr.6), S. 16-19
- LIPPITZ, Wilfried** (1999): Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch - anthropologischen Erforschung von Kindern- Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: 'Das Kind als sozialer Akteur', in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1999, 75. Jahrgang, (Nr.75), S. 238-247
- LIPPITZ, Wilfried**: Phänomenologische Erziehungswissenschaft (Abstract) - aus CD-ROM der Pädagogik, Schneider Verlag, Hohengehren,, <http://info.uibk.ac.at/c/c6/c603/cd_paed/abstract/phaenom.html>.
- LIPPITZ, Wilfried; MEYER-DRAWE, Käthe** (1984): *Lernen und seine Horizonte*, Frankfurt/Main 1984
- LIPPITZ, Wilfried; RITTELMAYER, Christian** (Hrsg) (1989): *Phänomene des Kinderlebens*, Bad Heilbronn 1989
- LIPPITZ, Wilfried; RITTELMAYER, Christian** (Hrsg) (1993): *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Weinheim 1993
- LIPPS, Peter** (1998): *Temperamente und Pädagogik - Eine Darstellung für den Unterricht n der Waldorfschule*, Stuttgart 1998
- LOCH, Werner** (1983):Phänomenologische Pädagogik; in: *LENZEN, D. (Hrsg.), Enzyklopädische Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983*,
- LOCH, Werner** (1989):Phänomenologische Pädagogik - Die Eigenart der pädagogischen Fragestellung ; in: *LENZEN, D. (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, Reinbek bei Hamburg 1989*,
- LOCHNER, Rudolf** (1963): Deutsche Erziehungswissenschaft , *Darmstadt 1963*^{unverä. reprog. Nachdruck d. Ausg. v. 1927, 1.}
- LOCHNER, Rudolf** (1967): Deskriptive Pädagogik (1927) - Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt, *Darmstadt 1967*^{unverä. reprog. Nachdruck d. Ausg. v. 1927, 1.}
- LOEBELL, Peter** (2000): *Lernen und Individualität - Elemente eines individualisierenden Unterrichts*, Weinheim 2000
- LOEBELL, Peter** (2004): *Ich bin, der ich werde - Individualisierung in der Waldorfschule*, Stuttgart 2004
- LOHMAR, Dieter** (2003):Einleitung zur Phänomenologischen Psychologie; in: *LOHMAR, D. (Hrsg.), Phänomenologische Psychologie, - Philosophische Bibliothek, Bd. 538, Hamburg 2003*,
- LUTZ, Bernd** (Hrsg.) (1989): Metzler-Philosophen-Lexikon - 300 biogr.-werkgeschichtl. Portr. von d. Vorsokratikern bis zu d. Neuen Philosophen, *Stuttgart 1989*
- LUZ, Friedemann** (1996): Es singt der ganze Mensch- Die gesundende Wirkung der vokalen Arbeit, in: *Erziehungskunst*, 1996, Jg. 60, (Nr.11), S. 1165-1169
- LUZ, Friedemann** (1988): Musikalische Erziehung - Die gesundende Wirkung der vokalen Arbeit- Aspekte zum Lehrplan der Unter- und Mittelstufe, in: *Erziehungskunst*, 1988, 52, (Nr.10), S. 680-685
- MANDELKOW, Karl Robert** (1980/89): *Goethe in Deutschland - Rezeptionsgeschichte eines Klassikers*, Bd I, II, München 1980/89
- MAUTHNER, Fritz** (1923):Wörterbuch der Philosophie - Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache (in: *Digitale Bibliothek, DIRECTMEDIA Publishing GmbH, Berlin 1998, Bd.3*), Leipzig 1923,
- MERLEAU-PONTY, Maurice** (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung - aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, *Berlin 1966*^{Ndr. 1974.}
- MEYER, Claudia** (2000): Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner - Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch-pädagogischen Konzeptionen, *Berlin 2000*
- MEYER-ABICH, Klaus Michael** (1986):Selbsterkenntnis, Freiheit und Ironie - Die Sprache der Natur bei Goethe ; in: *GLASER, H. A. (Hrsg.), Goethe und die Natur - Referate des Triestiner Kongresses*, Frankfurt 1986,
- MEYER-DRAWE, Käthe** (1984):Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß - Zu Copeis phänomenologischen Ansatz pädagogischer Theoriebildung ; in: *DANNER, H.; LIPPITZ, W.; , (Hrsg.), Beschreiben Verstehen Handeln*, München 1984,
- MEYER-DRAWE, Käthe** (1989):Lebenswelt; in: *LENZEN, D. (Hrsg.), Kind und Welt - Phänomenologische Studien zur Pädagogik, - Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 19, Frankfurt/Main 1989*,
- MEYER-DRAWE, Käthe** (2001): Leiblichkeit und Sozialität - Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie de Inter-Subjektivität, *München 2001*^{3.}
- MEYER-DRAWE, Käthe** (2004):Leiblichkeit; in: *BENNER, D.; OELKERS, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 2004,
- MOTTE-HABER, Helga de la** (1985): *Handbuch der Musikpsychologie*, Laaber 1985
- MOTTE-HABER, Helga de la** (1990):Pädagogisierung der Musik; in: *LENZEN, D. (Hrsg.), Darmstadt 1990*,
- MÜLLER, Wolfgang Hermann** (1956): Die Philosophie Edmund Husserls - nach den Grundzügen ihrer Entstehung und ihrem systematischen Gehalt, *Bonn 1956*
- MÜLLER-WIEDEMANN, Hans** (1989): *Mitte der Kindheit - Das neunte bis zwölfte Lebensjahr; Beiträge zu*

einer anthroposophischen Entwicklungspsychologie, *Stuttgart 1989*³.

- NAUMANN-BEYER**, Waltraud (1998): Anschauung; in: **WITTE, B.; BUCK, T.; DAHNKE, H.; OTTO, R.; SCHMIDT PETER**, (Hrsg.), *Goethe Handbuch: Personen, Sachen, Begriffe, Bd. 4/1, Stuttgart, Weimar 1998*,
- NEUGEBAUER**, Hans Gerhard (1981): Wissenschaftstheorie für Fortgeschrittene- Goethes Wissenschaftsauffassung als Alternative zur neuzeitlichen Naturwissenschaft, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, Heft 4, 1981, S. 226-234*
- NICKEL**, H. (1967): Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter, *Stuttgart 1967*
- NIEDERHÄUSER**, Hans Rudolf (1969): Rudolf Steiner als Erzieher, in: *Erziehungskunst*, 1969, 23 Jg., (Nr.8/9), S. 423-427
- NIMCZIK**, Ortwin (1999a): Unterrichten als etwas Künstlerisches im Umgang mit Menschen und Musik - Ortwin Nimczik im Gespräch mit Christoph Richter; in: **BÄBLER, H.** (Hrsg.), *Musikpädagogik erlebt - Gespräche über ein künstlerisches Fach, Mainz 1999*,
- NIMCZIK**, Ortwin (1999b): Schulen Musizieren - Ortwin Nimczik im Gespräch mit Hermann Josef Lentz; in: **BÄBLER, H.** (Hrsg.), *Musikpädagogik erlebt - Gespräche über ein künstlerisches Fach, Mainz 1999*,
- NIMCZIK**, Ortwin (2001): 'Schlaf, Kindlein, schlaf.' oder: Ein 'Wiegenlied' zum Wachwerden?; in: **EHRENFORT, K. H.** (Hrsg.), *Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001*,
- NYKRIN**, Rudolf (1978): Erfahrungserschließender Musikunterricht - Konzepte - Argumente - Bilder, *Regensburg 1978*
- OBBERKOGLER**, Friedrich (1987): Tierkreis- und Planetenkräfte in der Musik - vom Geistgehalt d. Tonarten, *Schaffhausen 1987*
- OLIAS**, Günter (1993): Zum Positions- und Relationswandel im musikpädagogischen Lebensweltbezug, in: *Musik und Bildung, 1993, (Nr.6), S. 20 - 23*
- ORTH**, Ernst Wolfgang; **SEIFFERT**, Helmut (1989): Phänomenologie; in: **SEIFFERT, H.; RADNITZKY, G.** (Hrsg.), *Handlexikon der Wissenschaftstheorie, München 1989*,
- OTT**, Thomas; **WÜNSCH**, Wolfgang (1987): Diskussion; in: **HANSMANN, O.** (Hrsg.), *Pro und Contra Waldorfpädagogik, Würzburg 1987*,
- PARTENHEIMER**, Maren (1989): Goethes Tragweite in der Naturwissenschaft - Hermann von Helmholtz, Ernst Haeckel, Werner Heisenberg, Carl Friedrich von Weizsäcker, *Berlin 1989*
- PASCHEN**, Harm (1990): Lernen von der Waldorfpädagogik? - Zum systematischen Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik; in: **BOHNSACK, F.; KRANICH, E.** (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - der Beginn eines notwendigen Dialogs, - Reihe Pädagogik Beltz, Weinheim 1990*,
- PASCHEN**, Harm (1997): Pädagogiken: zur Systematik pädagogischer Differenzen, *Weinheim 1997*
- PASCHEN**, Harm (2002): Sinnleere, sinnvolle Pädagogiken: Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinneswandel, *Münster 2002*
- PAß**, Dominik (2001): Elektronische Musik als Medium der Entortung - Heteroästhesie durch Klang und Geräusch - *Musik - Unsere Welt als Andere, Würzburg 2001*,
- PEDROLI**, (1989): Gemeinsames Musizieren; in: **BEILHARZ, G.** (Hrsg.), *Heilen und Erziehen durch Musik, Stuttgart 1989*,
- PEDROLI**, (2004): Die Choroiflöte; in: **BEILHARZ, G.** (Hrsg.), *Musik in Pädagogik und Therapie, - Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 15, Stuttgart 2004*,
- PETER**, Christoph (1983): Die Sprache der Musik in Mozarts Zauberflöte, *Stuttgart 1983*
- PETERSEN**, Wilhelm H. (1991): Didaktik und Curriculum/Lehrplan; in: **ROTH, L.** (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis, München 1991*,
- PFROGNER**, Hermann (1953): Die Zwölfordnung der Töne, *Wien 1953*³.
- PFROGNER**, Hermann (1981): Lebendige Tonwelt - zum Phänomen Musik, *Wien 1981*².
- PIAGET**, Jean; **INHELDER**, Bärbel (1972): Die Psychologie des Kindes, *Olten, Freiburg 1972*².
- PRANGE**, Klaus (1985): Erziehung zur Anthroposophie - Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, *Bad Heilbronn 1985*
- PRIMAS**, H. (1990): Die Einheit der Wissenschaft: Ein gebrochener Mythos - Beitrag zur interdisziplinären Veranstaltung 'Wissenschaft und Ganzheit' der Universität Zürich und ETH Zürich, *Zürich 1990*
- PROTZ**, Siegfried (2004): Unterricht; in: **BENNER, D.; OELKERS, J.** (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004*,
- RAUHE**, Hermann; **REINECKE**, Hans-Peter; **RIBKE**, Wilfried (1975): Hören und Verstehen - Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts *München 1975*,
- RAUTHE**, Wilhelm (1981): Stufen der Urteilskraft - Praktische - theoretische - beseelte - individualisierte Urteilskraft; in: **SCHAD, W.** (Hrsg.), *Zur Menschenkunde der Oberstufe - gesammelte Aufsätze, Stuttgart 1981*,
- RAVAGLI**, Lorenzo (1990): Geistesgeschichte als Archäologie der Worte - Heiner Ullrichs exemplarisches

- Scheitern an der Anthroposophie ; in: KRANICH, E.; RAVAGLI, L. (Hrsg.), *Waldorfpädagogik in der Diskussion, - Erziehung vor dem Forum der Zeit, Bd. 17, Stuttgart 1990,*
- RAVAGLI, Lorenzo (1993): Pädagogik und Erkenntnistheorie - Auseinandersetzungen um die Grundlagen der Waldorfpädagogik, *Stuttgart 1993*
- REHBOCK, Theda (1989): Phänomenologie - III. Neuzeit ; in: RITTER, J.; GRÜNDER KARLFRIED, (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt 1989,*
- REINFANDT, Karl-Heinz (1994/95): Lebenswelt und Gesangunterricht als Forschungsgegenstand *Musikpädagogische Forschungsberichte, - Forum Musikpädagogik, Bd. 13, Augsburg 1994/95,*
- REYER, W. (1920/21): Die phänomenologische Forschung und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: *Zeitschrift für soziale Pädagogik, 2, Heft 3 und 4, Langensalza, 1920/21, S. 97-114*
- RHEINLÄNDER, Matthias (1993): Eine Zeitreise durchs 20. Jahrhundert, in: *Musik und Bildung, 1993, (Nr.6), S. 35-38*
- RICHTER, Christoph (1974): Musik als Spiel - , *Wolfenbüttel 1974*
- RICHTER, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik , *Frankfurt/Main 1976*
- RICHTER, Christoph (1983): Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik- (Teil 1), in: *Musik und Bildung, 1983, (Nr.11/1983), S. 22-26*
- RICHTER, Christoph (1984): Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik (Einleitung) *Frankfurt/Main 1984,*
- RICHTER, Christoph (1987): Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung - Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der didaktischen Interpretation von Musik - *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (Musik im Diskurs 4), Bd. 4, Regensburg 1987,*
- RICHTER, Christoph (1993a): Zum Umgang mit Musikwerken- Geschichte und Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation von Musik, in: *Forum Musikpädagogik - Musikpädagogische Forschungsberichte , 1993, 3, S. 41-70*
- RICHTER, Christoph (1993b): Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts- Eine Komposition Mozarts als Verkleidungs- und Rollenspiel, in: *Musik und Bildung, 1993, (Nr.6), S. 24 - 29*
- RICHTER, Christoph (1997): Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers - Anmerkungen zu Jürgen Vogts Beitrag "Der Begriff Lebenswelt gegen seine Liebhaber verteidigt", in Heft 45/1997, in: *Musik und Unterricht, 1997, (Nr.48), S. 45-46*
- RICHTER, Christoph (2001): Von zwei Lebenswirklichkeiten der Musik - In welcher Lebenswelt lebt Musik? - erörtert am langsamen Satz "Andante con moto quasi Allegretto" aus dem Streichquartett op.59, Nr.3 von Ludwig van Beethoven ; in: EHRENFORT, K. H. (Hrsg.), *Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001,*
- RICHTER, Tobias (Hrsg.) (2003): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele - Vom Lehrplan der Waldorfschule, *Stuttgart 2003*
- RICŒUR, Paul (1986): A L'école de la phénoménologie , *Paris (Angaben nach Waldenfels 2001a) 1986*
- RIEHM, Peter-Michael (1989): Musikunterricht aus lebendiger Menschenkunde - Ein pädagogischer Essay ; in: BEILHARZ, G. (Hrsg.), *Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart 1989,*
- RIEHM, Peter-Michael (2004): Was ist Musik?; in: BEILHARZ, G. (Hrsg.), *Musik in Pädagogik und Therapie, - Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 15, Stuttgart 2004,*
- RIETHMÜLLER, Walter (2004): Temperament in der Diskussion, in: *Erziehungskunst, 2004, Jg. 68, (Nr.7/8), S. 776-790*
- RITTELMAYER, Christian (1990): Der Fremde Blick - Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften ; in: BOHNSACK, F.; KRANICH, E. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - der Beginn eines notwendigen Dialogs, - Reihe Pädagogik Beltz, Weinheim 1990,*
- RITTELMAYER, Christian (1998): Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaften - Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnismethode ; in: LIPPITZ, W.; RITTELMAYER, C. (Hrsg.), *Phänomene des Kinderlebens: Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbronn 1998,*
- RITTELMAYER, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes - Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, *Weinheim/München 2002*
- ROBINSON, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung , *Neuwied 1967*
- ROHEN, Johannes (2000): Morphologie des menschlichen Organismus - Versuch einer goetheanistischen Gestaltlehre des Menschen, *Stuttgart 2000*
- RÖHRIG, Karin (1997): Betrifft: Fragen zur Blockflötenarbeit, in: *Erziehungskunst, 1997, Jg. 61, (Nr.6), S. 633*
- RÖHRS, Hermann (1968): Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft , *Stuttgart 1968*
- ROMBACH, H (1975): Phänomenologie heute - Grundlagen- und Methodenprobleme, *Freiburg 1975*
- RONNER, Stephan (1997): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung, in: *Erziehungskunst, 1997, Jg. 61, (Nr.3), S. 273-275*
- RONNER, Stephan (2000): Warum Musikunterricht? - Eine Einführung in den Musikunterricht an Waldorf-

- schulen, *Stuttgart 2000*
- RONNER**, Stephan (2004a): Musikpädagogisches Skizzenbuch - Gedanken zu einer Entwicklungsrelevanten Musikvermittlung, *Weilheim/Teck 2004*¹.
- RONNER**, Stephan (2004b): Der Waldorf-Musiklehrplan als Antwort auf Entwicklungsbedürfnisse; in: *BEILHARZ, G. (Hrsg.), Musik in Pädagogik und Therapie, - Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 15, Stuttgart 2004,*
- RONNER**, Stephan (2005a): Praxisbuch Musikunterricht - Ein Wegweiser zur Musikpädagogik an Waldorfschulen, *Stuttgart 2005*
- RONNER**, Stephan (2005b): Brummer-Kinder- Warum sie nicht richtig singen können und wie man ihnen helfen kann, in: *Erziehungskunst, 2005, Jg. 69, (Nr.11),*
- RUDOLPH**, Charlotte (1987): Waldorf-Erziehung - Wege zur Versteinerung, *Darmstadt 1987*
- RUHLOFF**, Jörg (2004): Humanismus, humanistische Bildung; in: *BENNER, D.; OELKERS, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004,*
- RULAND**, Heiner (1987): Die Neugeburt der Musik aus dem Wesen des Menschen - künstler. u. therapeut. Aufgaben e. erneuerten Musikkultur, *Schaffhausen 1987*
- RÜTHER**, Isolde (1996): Instrumentenspiel in der Schule- Fragen zur Blockflöten-Arbeit, in: *Erziehungskunst, 1996, Jg. 60, (Nr.11), S. 1177-1179*
- SACHTLEBEN**, Peter (1987): Das Phänomen Forschung und die Naturwissenschaft Goethes , *Frankfurt am Main 1987*
- SACHTLEBEN**, Peter (1994): Mit den Augen denken, *Schaffhausen 1994*
- SCHAD**, Wolfgang (1986a): Erziehung ist Kunst - Pädagogik aus Anthroposophie, *Frankfurt/M. 1986*
- SCHAD**, Wolfgang (1986b): Die Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung im Entwurf Goethes; in: *Naturwissenschaftliche Sektion am Goetheanum (Hrsg.), Tycho de Brahe Jahrbuch für Goetheanismus 1986, 100 Jahre 'Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung', Niefern-Öschelbronn 1986,*
- SCHAD**, Wolfgang (1990): Von Goethes Wirkungen in der Pädagogik Rudolf Steiners; in: *BOHNSACK, F.; KRANICH, E. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - der Beginn eines notwendigen Dialogs, - Reihe Pädagogik Beltz, Weinheim 1990,*
- SCHAD**, Wolfgang (1996): Das Denken in Entwicklung- Zugänge durch Goetheanismus und Evolutionsbiologie, in: *Die Drei, 3/5/6, 1996, S. 3 (188-201); 5 (433-453); 6 (544-564)*
- SCHAD**, Wolfgang (2000): Evolution durch Retention - Zur Makroevolution der ersten Landpflanzen, der höheren Tiere und des Menschen ; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000,*
- SCHAD**, Wolfgang (2001): Was ist Goetheanismus?; in: *Naturwissenschaftliche Sektion am Goetheanum (Hrsg.), Tycho de Brahe Jahrbuch für Goetheanismus 2001, Niefern-Öschelbronn 2001,*
- SCHAD**, Wolfgang (2002): Was ist Goetheanismus?, in: *Die Drei, 5/6/7, 2002, S. 5 (36-44); 6 (50-59); 7 (54-71)*
- SCHAD**, Wolfgang; **SUCHANTKE**, Andreas (1990): Ökologische Krise und Waldorfpädagogik - Die Umweltproblematik als Denkfolge und Erziehungsaufgabe ; in: *BOHNSACK, F.; KRANICH, E. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik - der Beginn eines notwendigen Dialogs, - Reihe Pädagogik Beltz, Weinheim 1990,*
- SCHAUB**, Horst; **ZENKE**, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik, *München 2000*⁴. überarbeitete.
- SCHENK-DANZINGER**, Lotte (1980): Entwicklungspsychologie , *Wien 1980*¹⁴.
- SCHERER**, Georg; **KRÄMER**, Franz Josef; **WEHNES**, Franz-Josef (1987): Anthroposophie und Waldorfpädagogik - Information, Kritik, *Annweiler 1987*
- SCHIEREN**, Jost (1998): Anschauende Urteilskraft - Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen, *Düsseldorf und Bonn 1998*
- SCHILPEROORD-JARKE**, Peer (2000): Goethes Metamorphose der Pflanzen und die moderne Pflanzengenetik - ; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000,*
- SCHIRMER**, Heinrich (2000): Unterrichtsbericht: unsere italienische Reise - Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück, *Neuwied 2000*
- SCHMID**, Günther (1940): Goethe und die Naturwissenschaften 1940
- SCHMIDT**, Alfred (1998): Natur; in: *WITTE, B.; BUCK, T.; DAHNKE, H.; OTTO, R.; SCHMIDT PETER, (Hrsg.), Goethe Handbuch: Personen, Sachen, Begriffe, Bd. 4/1, Stuttgart, Weimar 1998,*
- SCHMIDT**, Hans-Christian (Hrsg.) (1986): Handbuch der Musikpädagogik - Geschichte der Musikpädagogik, *Kassel 1986*
- SCHMITZ**, Hermann (1994a): Der gespürte Leib und der vorgestellte Körper ; in: *GROßHEIM, M. (Hrsg.), Wege zu einer volleren Realität: Neue Phänomenologie in der Diskussion, Berlin 1994,*
- SCHMITZ**, Hermann (1994b): Wozu Neue Phänomenologie?; in: *GROßHEIM, M. (Hrsg.), Wege zu einer volleren Realität: Neue Phänomenologie in der Diskussion, Berlin 1994,*

- SCHMUTZ**, Hans-Ulrich (2000): Goethes anschauende Urteilskraft, die Systematik der Kristalle und die Signatur der Plattentektonik in der Geologie; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000*,
- SCHNEIDER**, Ernst Klaus (1993): Lebensweltbezug- Eine Perspektive für den Musikunterricht?, in: *Musik und Bildung, 1993, (Nr.6), S. 5-7*
- SCHNEIDER**, Ernst-Klaus (2001): Stille-Erfahrung und Musik; in: *EHRENFORT, K. H. (Hrsg.), Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001*,
- SCHNEIDER**, Ernst Klaus (1995): Kein Schnee von gestern- Heinz Holligers "Schnee" aus "Beiseit" (1990/91) in einem an der Grunderfahrung "Kälte" orientierten Unterricht, in: *Musik und Bildung, 1995, (Nr.5), S. 26-31*
- SCHNEIDER**, Peter (1982): Einführung in die Waldorfpädagogik , *Stuttgart 1982*
- SCHNEIDER**, Reinhard (1989): Lebenswelt - Ein neuer Fluchtpunkt für die Musikpädagogik? ; in: *SCHNEIDER, R. (Hrsg.), Musikalische Lebenswelten, - Musik im Diskurs, Bd. 6, Regensburg 1989*,
- SCHNEIDER**, Wolfgang (1992): Das Menschenbild der Waldorfpädagogik , *Freiburg 1992*².
- SCHÖNHERR**, Christoph (1999): Musik >bestenfalls anders< verstehen - Christoph Schönherr im Gespräch mit Uve Urban ; in: *BÄBLER, H. (Hrsg.), Musikpädagogik erlebt - Gespräche über ein künstlerisches Fach, Mainz 1999*,
- SCHÖNHERR**, Christoph (1999a): Zwischen den Welten - Christoph Schönherr im Gespräch mit Volker Schütz ; in: *BÄBLER, H. (Hrsg.), Musikpädagogik erlebt - Gespräche über ein künstlerisches Fach, Mainz 1999a*,
- SCHÖNHERR**, Christoph (2001): Lebenswelt und Musizieren - Klassenmusizieren als Prozess der Verständigung ; in: *EHRENFORT, K. H. (Hrsg.), Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001*,
- SCHRIEFER**, Jürgen (1976): Aus dem Musikunterricht; in: *BAI, S. (Hrsg.), Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet - Leben, lehren, lernen in einer Waldorfschule, Reinbeck bei Hamburg 1976*,
- SCHROEDER**, Hans-Werner (Mitverf.) (1987): Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule - Waldorfschule im Umfeld konfessioneller Kritik, *Stuttgart 1987*
- SCHULTZ-ETZOLD**, Oliver (2000): Der klingende Kosmos, in: *Erziehungskunst, 2000, Jg. 64, (Nr.3), S. 330-332*
- SCHULZE**, Manfred (1991): Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungskunst - ein wissenschaftlicher Zugang zur Waldorf-Pädagogik - über die pädagogische Dimension des Denkens, *Würzburg 1991*
- SCHULZE**, Theodor (1995): Didaktik heißt Lehrkunst - Eine begriffliche Explikation; in: *BERG, H. C.; SCHULZE, T. (Hrsg.), Lehrkunst und Schulvielfalt, Bd 2. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied 1995*,
- SEIFFERT**, Helmut (Hrsg.) (1989): Handlexikon der Wissenschaftstheorie 1989
- SINGER**, Wolf (1999): Das Bild im Kopf - ein Paradigmenwechsel ; in: *GANTEN, D. e. a. (Hrsg.), Gene, Neurone und qubits & Co - Unsere Welten der Information, Stuttgart, Leipzig 1999*,
- SMIT**, Jürgen (1988): Der meditative Erkenntnisweg der Anthroposophie *Stuttgart 1988*,
- SPIEGELBERG**, Herbert (1994): The phenomenological movement - a historical introduction, *Dordrecht u.a. 1994*³. rev. und erw. .
- SPRANGER**, Eduard (1966): Psychologie des Jugendalters , *Heidelberg 1966*²⁸.
- STASCHEIT**, Andreas Georg (2001): Lebenswelt des musikalischen Handelns - Üben zwischen Engagement und Degagement ; in: *EHRENFORT, K. H. (Hrsg.), Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001*,
- STEGMÜLLER**, Wolfgang (1969): Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie - eine kritische Einführung, *Stuttgart 1969*⁴. erw..
- STEIN**, Walter Johannes (1921): Die moderne naturwissenschaftliche Vorstellungsart und die Weltanschauung Goethes, wie sie Rudolf Steiner vertritt - Historisch-kritische Beiträge zur Entwicklung der neueren Philosophie, *Stuttgart 1921*².
- STEINER**, Rudolf (GA 302a): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis - Meditativ erarbeitete Menschenkunde - Erziehungsfragen im Reifealter/Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts - Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes, *Dornach/Schweiz 1993 GA 302a*⁴.
- STEINER**, Rudolf, (17.6.1920), Geisteswissenschaft, Naturwissenschaft und Technik, in: *Beiträge zur Gesamtausgabe, Nr.: 107, Dornach, Michaeli 1991*
- STEINER**, Rudolf: GA 1, (1884-1897) *Goethes naturwissenschaftliche Schriften - Sämtliche Einleitungen zur Herausgabe in Kürschners «Deutsche National-Literatur», Dornach, 1973*³.
- STEINER**, Rudolf: GA 2, (1886) *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung - mit besonderer Rücksicht auf Schiller, zugleich eine Zugabe zu «Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften» in Kürschners «Deutsche National-Literatur», Dornach, 1979*⁷.
- STEINER**, Rudolf: GA 3, (1892) *Wahrheit und Wissenschaft - Vorspiel einer «Philosophie der Freiheit» (1892), Dornach, 1980*⁵.
- STEINER**, Rudolf: GA 4, (1894) *Philosophie der Freiheit - Grundzüge einer modernen Weltanschauung - Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode, Dornach, 1995*¹⁶.

- STEINER, Rudolf: GA 6, (1897) *Goethes Weltanschauung*, Dornach, 1963⁴.
- STEINER, Rudolf: GA 9, (1904) *Theosophie - Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*, Dornach, 2003^{n. d. Ausg. lt. Hd. dgs.}.
- STEINER, Rudolf: GA 10, (ersch. i. "Luzifer-Gnosis" 1904-05, als Buch: 1909, überarb. 1914) *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? - 1. Teil*, Dornach, 1992²⁴.
- STEINER, Rudolf: GA 12, (1905-1908) *Die Stufen der höheren Erkenntnis*, Dornach, 1979⁶.
- STEINER, Rudolf: GA 13, (1910) *Die Geheimwissenschaft im Umriss*, Dornach, 1977²⁹.
- STEINER, Rudolf: GA 20, (1916) *Vom Menschenrätsel - Ausgesprochenes und Unausgesprochenes im Denken, Schauen, Sinnen einer Reihe deutscher und österreichischer Persönlichkeiten*, Dornach, 1957⁴.
- STEINER, Rudolf: GA 25, (1922) *Drei Schritte der Anthroposophie: Philosophie, Kosmologie, Religion*, Dornach, 1957⁴.
- STEINER, Rudolf: GA 26, (1924-1925) *Anthroposophische Leitsätze - Der Erkenntnisweg der Anthroposophie - Das Michael - Mysterium*, Dornach, 1998¹⁰.
- STEINER, Rudolf: GA 28, (1923-1925) *Mein Lebensgang - Eine nicht vollendete Autobiographie, mit einem Nachwort herausgegeben von Marie Steiner*, Dornach, 1982⁸.
- STEINER, Rudolf: GA 30, (1884-1901) *Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884-1901 - Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde*, Dornach, 1961².
- STEINER, Rudolf: GA 34, (1903-1908) *Luzifer-Gnosis 1903 bis 1908 - Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus der Zeitschrift «Luzifer» und «Luzifer-Gnosis»*, Dornach, 1960¹.
- STEINER, Rudolf: GA 35, (1904-1923) *Philosophie und Anthroposophie - Gesammelte Aufsätze*, Dornach, 1984^{2. erw.}.
- STEINER, Rudolf: GA 36, (1921-1925) *Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart - Gesammelte Aufsätze 1921-1925 aus der Wochenschrift "Das Goetheanum"*, Dornach, 1961¹.
- STEINER, Rudolf: GA 38, (1881-1890) *Briefe 1881 - 1890*, Dornach, 1955².
- STEINER, Rudolf: GA 45, (1910) *Anthroposophie - Ein Fragment*, Dornach, 2002^{4. durchges. u. erw.}.
- STEINER, Rudolf: GA 58, (1909) *Metamorphosen des Seelenlebens*, Dornach, 1984^{1. Auflg. in d. Zusammenstllg.}.
- STEINER, Rudolf: GA 66, *Geist, Stoff, Leben und Tod -*, Dornach, 1988².
- STEINER, Rudolf: GA 67, (1918) *Das Ewige in der Menschenseele, Unsterblichkeit und Freiheit -*, Dornach, 1992².
- STEINER, Rudolf: GA 76, (1921) *Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie auf die Fachwissenschaften - x*, Dornach, 1977².
- STEINER, Rudolf: GA 77a, *Die Aufgabe der Anthroposophie gegenüber Wissenschaft und Leben - Darmstädter Hochschulkurs*, Dornach, 1997².
- STEINER, Rudolf: GA 78, *Anthroposophie, ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte - Mit einer Einleitung über den Agnostizismus als Verderber echten Menschentums*, Dornach, 1986³.
- STEINER, Rudolf: GA 79, (1921) *Die Wirklichkeit der höheren Welten*, Dornach, 1988².
- STEINER, Rudolf: GA 81, (1922) *Erneuerungs-Impulse für Kultur und Wissenschaft -*, Dornach, 1994¹.
- STEINER, Rudolf: GA 82, *Damit der Mensch ganz Mensch werde - Die Bedeutung der Anthroposophie im Geistesleben der Gegenwart*, Dornach, 1994².
- STEINER, Rudolf: GA 95, *Vor dem Tore der Theosophie*, Dornach, 1990^{4. verbess.}.
- STEINER, Rudolf: GA 115, (1909 -1911) *Anthroposophie, Psychologie, Pneumatosophie -*, Dornach, 1980³.
- STEINER, Rudolf: GA 164, (1921) *Der Wert des Denkens für eine den Menschen befriedigende Erkenntnis - Das Verhältnis der Geisteswissenschaft zur Naturwissenschaft -*, Dornach, 1984¹.
- STEINER, Rudolf: GA 171, (1916) *Innere Entwicklungsimpulse der Menschheit. Goethe und die Krisis des neunzehnten Jahrhunderts - Kosmische und menschliche Geschichte. Band II*, Dornach, 1964¹.
- STEINER, Rudolf: GA 176, (1917) *Menschliche und menschheitliche Entwicklungswahrheiten - Das Karma des Materialismus*, Dornach, 1982².
- STEINER, Rudolf: GA 187, (1918/1919) *Wie kann die Menschheit den Christus wiederfinden? - Das dreifache Schattendasein unserer Zeit und das neue Christus-Licht*, Dornach, 1979³.
- STEINER, Rudolf: GA 192, *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*, Dornach, 1991².
- STEINER, Rudolf: GA 202, (26.11.-26.12.1920) *Die Brücke zwischen der Weltgeistigkeit und dem Physischen des Menschen - Die Suche nach der neuen Isis, der göttlichen Sophia*, Dornach, 1993⁴.
- STEINER, Rudolf: GA 215, *Die Philosophie, Kosmologie und Religion in der Anthroposophie -*, Dornach, 1980².
- STEINER, Rudolf: GA 216, (1922) *Die Grundimpulse des weltgeschichtlichen Werdens der Menschheit*, Dornach, 1965².
- STEINER, Rudolf: GA 227, *Initiations-Erkenntnis. Die geistige und physische Welt- und Menschheitsentwicklung in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, vom Gesichtspunkte der Anthroposophie*, Dornach, 2000⁴.
- STEINER, Rudolf: GA 255b, *Die Anthroposophie und ihre Gegner - Vorträge - Schlussworte- Mitteilungen -*

- Richtigstellungen , Dornach, 2003*¹.
- STEINER**, Rudolf: GA 260, *Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923/1924*, Dornach, 1994^{5. erg.}.
- STEINER**, Rudolf: GA 275, (28.12.1914 bis 4.1.1915) *Kunst im Lichte der Mysterienweisheit*, Dornach, 1990³.
- STEINER**, Rudolf: GA 278, (1924) *Eurythmie als sichtbarer Gesang*, Dornach, 2001⁵.
- STEINER**, Rudolf: GA 279, (1922-24) *Eurythmie als sichtbare Sprache - Laut-Eurythmie-Kurs*, Dornach, 1990⁵.
- STEINER**, Rudolf: GA 280, *Methodik und Wesen der Sprachgestaltung*, Dornach, 1983⁴.
- STEINER**, Rudolf: GA 283, (1906, 1920-23) *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*, Dornach, 1989⁴.
- STEINER**, Rudolf: GA 291a, (1889-1925) *Ergänzungen zu: Das Wesen der Farben - GA 291 -*, Dornach, 1990¹.
- STEINER**, Rudolf: GA 293, (20.8.1919 - 5.9.1919) *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Dornach, 1992^{9. Aufl., n. dges. u. erg.}.
- STEINER**, Rudolf: GA 294, *Erziehungskunst - Methodisch-Didaktisches*, Dornach, 1990⁶.
- STEINER**, Rudolf: GA 295, *Erziehungskunst - Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*, Dornach, 1984⁴.
- STEINER**, Rudolf: GA 296, *Die Erziehungsfrage als soziale Frage - Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik - Sechs Vorträge, gehalten in Dornach vom 9. bis 17. August 1919*, Dornach, 1991⁴.
- STEINER**, Rudolf: GA 297, (1919, 1920) *Idee und Praxis der Waldorfschule*, Dornach, 1998¹.
- STEINER**, Rudolf: GA 297a, (1921-1924) *Erziehung zum Leben - Selbsterziehung und pädagogische Praxis*, Dornach/Schweiz 1989
- STEINER**, Rudolf: GA 298, (1919-1924) *Rudolf Steiner in der Waldorfschule: Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919 - 1924*, Dornach/Schweiz 1980².
- STEINER**, Rudolf: GA 300a, (1919-1921) *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule Stuttgart, Bd. I, - Das erste und zweite Schuljahr*, Dornach, 1975^{4. erw.}.
- STEINER**, Rudolf: GA 300b, (1921-1923) *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule Stuttgart, Bd. II, - Das dritte und vierte Schuljahr.*, Dornach, 1975
- STEINER**, Rudolf: GA 300c, (1923-1924) *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule Stuttgart, Bd. III, - Das fünfte und sechste Schuljahr.*, Dornach, 1975
- STEINER**, Rudolf: GA 301, *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*, Dornach/Schweiz 1991⁴.
- STEINER**, Rudolf: GA 303, (1921/22) *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens - Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*, Dornach, 1997⁴.
- STEINER**, Rudolf: GA 304a, (1923/1924) *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik -*, Dornach, 1979³.
- STEINER**, Rudolf: GA 305, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst - Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*, Dornach, 1991^{3. neu durchges. und erg.}.
- STEINER**, Rudolf: GA 306, *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis - Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen*, Dornach, 1982³.
- STEINER**, Rudolf: GA 308, (1924) *Die Methodik des Lehrens - und die Lebensbedingungen des Erziehens*, Dornach, 1986⁵.
- STEINER**, Rudolf: GA 309, *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*, Dornach, 1981⁵.
- STEINER**, Rudolf: GA 310, (7/1924) *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*, Dornach, 1965³.
- STEINER**, Rudolf: GA 311, (8/1924) *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*, Dornach, 1979⁴.
- STEINER**, Rudolf: GA 317, *Heilpädagogischer Kurs*, Dornach, 1995³.
- STEINER**, Rudolf: GA 322, (1981) *Grenzen der Naturerkenntnis -*, Dornach, 1981⁵.
- STEINER**, Rudolf: GA 324, (1921) *Naturbeobachtung, Mathematik, wissenschaftliches Experiment und Erkenntnisergebnisse vom Gesichtspunkte der Anthroposophie -*, Dornach, 2005³.
- STEINER**, Rudolf: GA 335, (1920) *Der Weg zu gesundem Denken und die Lebenslage des Gegenwartsmenschen -*, Dornach, 2005
- STEINER**, Rudolf; **WEGMAN**, Ita: GA 27, (1925) *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst - nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen*, Dornach, 1957⁴.
- STIKSRUD**, Arne; **SCHMITZ**, Edgar, (200) *Lexikon der Psychologie*, Heidelberg, 2000
- STOCKMEYER**, E. A. Karl (1988): *Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfunterricht - Eine Quellensammlung für die Arbeit der Lehrerkollegien*, Stuttgart 1988^(int. Manuskriptdruck) 4.
- STRATMANN**, Franz (1992): *Zum Einfluß der Anthroposophie in der Medizin*, München 1992
- STRÖKER**, Elisabeth; **JANSSEN**, Paul (1989): *Phänomenologische Philosophie*, Freiburg 1989

- SUCHANTKE**, Andreas (2002): Metamorphose - Kunstgriff der Evolution, *Stuttgart 2002*
- SÜNKEL**, Wolfgang (2002): Phänomenologie des Unterrichts - Grundriss der theoretischen Didaktik, *Weinheim 2002²*
- THIEL**, Christian (1995): Phänomenologie; in: *MITTELSTRAß, J.; CARRIER, M.; WOLTERS, G. (Hrsg.), Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaft, Bd. 3, Stuttgart, Weimar 1995*,
- TIMM**, Hermann (1994): Vitalsinn - Zum Problem der Reduktionsphänomenologie ; in: *GROßHEIM, M. (Hrsg.), Wege zu einer volleren Realität: Neue Phänomenologie in der Diskussion, Berlin 1994*,
- TOBIASSEN**, Martin (1996): Instrumentenspiel in der Schule- Über die Verwendung der Leier, in: *Erziehungskunst, 1996, Jg. 60, (Nr.11), S. 1172-1176*
- TOBIASSEN**, Martin (2004): Das freie Tongespräch - Musikpädagogik im Jugendalter ; in: *BEILHARZ, G. (Hrsg.), Heilen und Erziehen durch Musik, Stuttgart 2004*,
- TOULMIN**, Stephen Edelston; **GOODFIELD**, June (1970): Materie und Leben , *München 1970*
- TRAPP**, Klaus (1994):Musikdidaktik - ; in: *HELMS, S.; SCHNEIDER, R.; WEBER, R. (Hrsg.), Neues Lexikon der Musikpädagogik - Sachteil, Kassel 1994*,
- TREIBER**, Christine (1997): 'Mein Eigenwesen fühl' ich kraftend zur Klarheit sich wenden' - Bericht aus einem Waldorflehrerseminar, in: *Pädagogisches Foru - Zeitschrift für schulische Modelle, soziale Probleme und Pädagogische Forschung, 1997, (Nr.25), S. 531-548*
- TROLL**, Wilhelm (1984): Gestalt und Urbild - Gesammelte Aufsätze zu Grundfragen der organischen Morphologie (Hrsg. Behling, L.); (1. Aufl. Halle/Saale 1942), *Köln, Wien 1984³*.
- TROLL**, Wilhelm; **WOLF**, Karl Lothar (1942): Goethes morphologischer Auftrag - Versuch einer wissenschaftlichen Morphologie, *Halle/Saale 1942*
- UBEROI**, Jit-Singh (1999): Der andere Geist Europas - Goethe und die Zukunft der Wissenschaft - Ein Plädoyer aus indischer Sicht, *Dornach 1999*
- ULLRICH**, Heiner (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung - Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners, *Weinheim/München 1986*
- ULLRICH**, Heiner (1988): Wissenschaft als rationalisierte Mystik- Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie, in: *Neue Sammlung, Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 1988, 28, (Nr.2), S. 168-194*
- ULLRICH**, Heiner (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung , *Bad Heilbronn 1999*
- VENUS**, Roswitha (2005): Ein Weg zu vertieftem Musikhören - Mit zahlreichen Notenbeispielen im Text und Tonbeispielen auf 2 CDs, *Hildesheim, New York 2005*
- VERHULST**, Jos (1999): Der Erstgeborene - Mensch und höhere Tiere in der Evolution, *Stuttgart 1999*
- VOGEL**, Lothar (1992): Der Dreigliedrige Mensch - morphologische Grundlagen einer allgemeinen Menschenkunde, *Dornach 1992³*. umgearb. u. erw.
- VOGT**, Jürgen (1994): Konstitutionsprobleme alltags- und lebensweltorientierter Musikpädagogik *Musikpädagogische Forschungsberichte, - Forum Musikpädagogik, Bd. 13, Augsburg 1994*,
- VOGT**, Jürgen (1995): Der Klingende Kosmos - Studien zu den wissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Grundlagen der Musikpädagogik bei Rudolf Steiner, *Mainz 1995*
- VOGT**, Jürgen (1997): Der Begriff Lebenswelt gegen seine Liebhaber verteidigt, in: *Musik und Unterricht, 1997, 45, (Nr.7/1997), S. 39-42*
- VOGT**, Jürgen (2001a): 'Das Eigene und das Fremde' - Nur ein Modethema der Musikpädagogik?; in: *Karl Heinrich Ehrenforth (Hrsg.), Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001*,
- VOGT**, Jürgen (2001b): Der schwankende Boden der Lebenswelt - Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, *Würzburg 2001¹*.
- VOLAND**, Eckard (2004): Mensch - Auf der Suche nach dem typisch Menschlichen *Brockhaus-Wissen 2004, - PC Bibliothek, Mannheim 2004*,
- WACHSMUTH**, Andreas B. (1966): Geeinte Zwienatur - Aufsätze zu Goethes naturwissenschaftlichem Denken, *Berlin/Weimar 1966*
- WACHSMUTH**, Günther (1949): Die Erde als lebender Organismus - ; in: *WACHSMUTH, G. (Hrsg.), Goethe in unserer Zeit, Dornach 1949*,
- WAGENSCHNEIDER**, Martin (1970): Verstehen lehren: genetisch, sokratisch, exemplarisch, *Weinheim, Berlin, Basel 1970³*.
- WALDENFELS**, Bernhard (1980): Spielraum des Verhaltens , *Frankfurt/Main 1980¹*.
- WALDENFELS**, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt , *Frankfurt/Main 1985¹*.
- WALDENFELS**, Bernhard (1999): Topographie des Fremden - Studien zur Phänomenologie des Fremden, *Frankfurt a.M. 1999*
- WALDENFELS**, Bernhard (2001a): Einführung in die Phänomenologie , *München 2001²*.

- WALDENFELS**, Bernhard (2001b):Lebenswelt als Hörwelt; in: *EHRENFORT, K. H. (Hrsg.), Musik - Unsere Welt als andere, Würzburg 2001*,
- WEHR**, Gerhard (1987): Rudolf Steiner - Leben - Erkenntnis - Kulturimpuls, *München 1987*^{durchg. u. erw.}
- WEHR**, Gerhard (1994): Rudolf Steiner - zur Einführung, *Hamburg 1994*^{u. erw.}
- WEIDAUER**, Friedrich (1933): Kritik der Transzendentalphänomenologie Husserls - : erster Teil einer Kritik der Gegenwartsphilosophie, *Leipzig 1933*
- WEILBRING**, Juliane (1998): Die Waldorfschule und ihr religiöser Meister - Waldorfpädagogik aus feministischer und religionskritischer Perspektive., *Oberhausen 1998*
- WEIZSÄCKER**, Carl Friedrich von (1981):Einige Begriffe aus Goethes Naturwissenschaft - Einleitung zu Bd.13 (naturwissenschaftliche Schriften 1) *Goethe: Werke in 14 Bänden (Hamburger Ausgabe), 1981*,
- WENIGER**, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis - Probleme der akademischen Lehrerbildung, *Weinheim 1952*
- WENIGER**, Erich (1962): Didaktik als Bildungslehre, Teil 2., Didaktische Voraussetzungen der Methode - Eine Einführung in die Methodenlehre, *Weinheim 1962*^{2..}
- WENZEL**, Manfred (1998):Naturwissenschaften; in: *WITTE, B.; BUCK, T.; DAHNKE, H.; OTTO, R.; SCHMIDT PETER, (Hrsg.), Goethe Handbuch: Personen, Sachen, Begriffe, Bd. 4/1, Stuttgart, Weimar 1998*,
- WIGGER**, Lothar (2004):Didaktik; in: *BENNER, D.; OELKERS, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004*,
- WILLS**, Christopher (1996): Das vorausseilende Gehirn - Die Evolution der menschlichen Sonderstellung, *Frankfurt/Main 1996*
- WIMMER**, Reiner (1995):Goethe, Johann Wolfgang von; in: *MITTELSTRAß, J.; CARRIER, M.; WOLTERS, G. (Hrsg.), Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaft, Bd. 3, Stuttgart, Weimar 1995*,
- WIRZ**, Johannes (2000):Typus und Genetik; in: *HEUSSER, P. (Hrsg.), Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften - das Buch zur gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Bern, Bern 2000*,
- WITZENMANN**, H. (1971):Anthroposophie; in: *RITTER, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1 - völlig neubearbeitete Ausgabe des <Wörterbuchs der philosophischen Begriffe> von Rudolf Eisler, Darmstadt 1971*,
- WITZENMANN**, Herbert (1987): Goethes universalästhetischer Impuls - Die Vereinigung der platonischen und der aristotelischen Geistesströmung, *Dornach 1987*
- WÖRNER**, Karl H. (1980): Geschichte der Musik - Ein Studien und Nachschlagebuch, *Göttingen 1980*^{7.}
durchg. u. erg. v. E. Kreft.
- WULF**, Christoph (2004):Pädagogische Anthropologie; in: *BENNER, D.; OELKERS, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2004*,
- WÜNSCH**, Wolfgang (1987):Zur Theorie und Praxis künstlerischer Erziehungs- und Bildungsprozesse am Beispiel der Musikerziehung in der Waldorfpädagogik; in: *HANSMANN, O. (Hrsg.), Pro und Contra Waldorfpädagogik, Würzburg 1987*,
- WÜNSCH**, Wolfgang (1995): Menschenbildung durch Musik - Der Musikunterricht an der Waldorfschule, *Stuttgart 1995*
- WÜNSCH**, Wolfgang (1996): Von der Bedeutung des Musikunterrichts, in: *Erziehungskunst, 1996, Jg. 60, (Nr.11), S. 1150-1153*
- ZECCHI**, Stefano (1972): Fenomenologia dell'esperienza , *Firenze 1972*^{8.}

Die Werke Rudolf Steiners wurden nach der Nummer in der Gesamtausgabe aufgelistet. Die Jahreszahl in der Klammer ist das Jahr der Ersterscheinung der Schrift bzw. das Datum der Vorträge. Das Erscheinungsdatum der vorliegenden Ausgabe steht nach dem Erscheinungsort. Zitiert wurde nach der elektronischen Ausgabe der GA. Diese entspricht nach Auskunft des Rudolf Steiner Verlages (Dornach) der aufgelisteten in Leinen gebundenen Ausgabe.