

Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells pädagogischen Erkennens und Handelns

Johannes Wagemann

*Universität Witten/Herdecke, Deutschland
Fakultät für Kulturreflexion*

ZUSAMMENFASSUNG. Wie ist das Verhältnis praxisrelevanter Konzepte der Waldorfpädagogik zu Steiners Anthroposophie zu bestimmen? Zu dieser Frage werden zunächst zwei polare Positionen und ein anfänglich vermittelnder Ansatz dargestellt. Anknüpfend an diesen und an vorangegangene Arbeiten wird eine hermeneutische Vorgehensweise skizziert, die einen Weg weisen kann von bereits etablierten Methoden und ihren Ergebnissen zur strukturellen Rekonstruktion esoterischer Aspekte aus Steiners pädagogischer Anthropologie. Ausgehend vom Prinzip des problemorientierten Unterrichts und unter Einbeziehung der Objektiven Hermeneutik erfolgt eine Bestandsaufnahme schulpädagogischer Krisentypen. Zur genaueren Analyse dieser Krisen und entsprechender Bewältigungsprozesse werden der genetische Strukturalismus Oevermanns und Witzemanns Strukturphänomenologie verglichen sowie ihre Differenzen und Gemeinsamkeiten herausgestellt. Die letzteren erlauben die Formulierung eines integrativen Modells pädagogisch-sozialer Strukturbildung, welches das Paradigma von Krise und Routine in einen zyklischen Prozesszusammenhang einbettet. Von hier aus lassen sich erste Bezüge zur Waldorfpädagogik herstellen: 1) Selbsterziehung von Lehrer und Schüler als symmetrischer Strukturkern, 2) Partielle Gebundenheit von Eigenaktivität zur leiblichen Entwicklung als asymmetrischer Beziehungsaspekt. Eine weitere Konkretisierung des strukturgenetischen Modells ergibt sich anhand der diagnostischen und therapeutischen Leitmotive des Verfahrens „Wege zur Qualität“. Hierdurch lässt sich insbesondere die prozessuale Verwobenheit rollenhafter und auf die ganze Person bezogener Beziehungsanteile begründen. Schließlich werden unter Bezugnahme auf das Rhythmusmotiv aus Steiners „Allgemeiner Menschenkunde“ pädagogische Interpretationen der menschlichen Wesensgliederung sowie des Reinkarnationskonzepts vorgenommen.

Schlüsselwörter: Strukturphänomenologische Rekonstruktion, schulpädagogische Krisentypen, Objektive Hermeneutik, Krise und Routine, Krisenbewältigung/Strukturgenese, rekonstruktive/meditative Methodik, Selbsterziehung/Leibesentwicklung, Beziehungsbildung, Gestaltungsfelder, rollenförmig/ganze Person, pädagogische Zyklen, Konstitutionsebenen.

ABSTRACT. How could the relationship between practice-related concepts of Waldorf education and Steiner's Anthroposophy be determined? In order to deal with this question, two opposite positions and an initially mediative approach are first described. Following up on this and on former publications, a hermeneutical method is outlined which can provide a path from already established methods and subsequent results towards a structural reconstruction of esoteric aspects of Steiner's pedagogical anthropology. Starting from the principle of problem-oriented teaching and including objective hermeneutics, an inventory of different types of pedagogical crises at school is carried out. For a more detailed analysis of these types of crises and related coping skills, the concepts of Genetic Structuralism (U. Oevermann) and Structure-Phenomenology (H. Witzemann) are compared in respect of their differences and similarities. The latter allow the formulation of an integrative model of educational and social structure generation which could embed the 'paradigm of crisis and routine' (Oevermann) into a cyclic process. Therefrom, initial relations to Waldorf education may be derived: 1) Self-education of teacher and students as a symmetrical structural core, 2) Partial binding of individual activity

resources to the physical development of pupils as an asymmetrical aspect of relation. A further specification of the structure-genetic model is based on the diagnostic and therapeutic guiding principles of the procedure 'Ways to Quality'. This could give reason to the procedural intertwining of role-based aspects of relationship as well as those related to the whole person. Finally, pedagogical interpretations of the human constitutional layers and the concept of reincarnation are carried out referring to the issue of rhythm in Steiner's 'General Anthropology'.

Keywords: structure-phenomenological reconstruction, types of pedagogical crises at school, objective hermeneutics, crisis and routine, coping/structure generation, reconstructive/meditative methodology, self-education/physical development, bonding, formative fields, role-based vs. whole person, pedagogical cycles, layers of constitution.

Methodischer Auftakt

Nach wie vor scheint eine empfindliche Erklärungslücke zwischen der großen Beliebtheit von Waldorfpädagogik und ihren Bezügen zur Anthroposophie Rudolf Steiners zu klaffen. Wie ist das Verhältnis zwischen der vielerorts geschätzten Praxis von Waldorfpädagogik und der esoterischen Menschenkunde ihres Begründers zu beurteilen? Hier teilt sich die Meinung der Experten und reicht von der dringenden Empfehlung, die Waldorfschule sollte sich endlich vom ideologischen Ballast der Anthroposophie befreien, bis hin zu der Vermutung – wenn nicht sogar Überzeugung –, dass Anthroposophie gerade die unverzichtbare Basis von Waldorfpädagogik und damit auch ihr impliziter Erfolgsfaktor sei. Dem entsprechend lassen sich verschiedene Forschungsansätze zur Waldorfpädagogik unterscheiden: Einerseits werden waldorfpädagogische Aspekte unter Ausklammerung anthroposophischer Bezüge in erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontexten untersucht¹. Dazu entgegengesetzt liegt die Haltung, anthroposophische Inhalte in einer möglichst unverkürzten, oft unmittelbar von Steiners Wortlaut ausgehenden Form für die waldorfpädagogische Praxis geltend zu machen und dort, wo es sich anbietet, durch philosophiegeschichtliche Bezüge und Befunde des wissenschaftlichen Mainstream zu plausibilisieren².

Beide Ansätze lassen sich unter bestimmten Gesichtspunkten rechtfertigen; beide bringen aber auch spezifische Gefahren mit sich. Das »von außen« herantretende Vorgehen legt an Waldorfpädagogik die gleichen Maßstäbe wie an die pädagogische Praxis jeder anderen Schulform und zeigt, dass in dieser Hinsicht ein Diskurs möglich ist und verschiedene Aspekte von Waldorfpädagogik dabei nicht einmal schlecht abschneiden müssen. Unabhängig von einer positiven oder negativen Bewertung bleibt jedoch ungeklärt, inwieweit die hier zumeist im Hintergrund bleibenden, den Blick aber gleichwohl leitenden (erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und Bildungs-) Theorien die pädagogischen Phänomene und Prozesse adäquat und vollständig zu erschließen vermögen – oder sie zum Teil auch auf eine reduktionistische Folie projizieren (vgl. Paschen, 1990). Auf der anderen Seite bietet der Ansatz, intrinsische Zusammenhänge zwischen Anthroposophie und waldorfpädagogischer Praxis zu untersuchen, die Perspektive einer holistischen sowie auch dem Selbstverständnis vieler Waldorfpädagogen entsprechenden Begründung. Hier liegt die Gefahr freilich darin, die behandelten anthroposophischen Inhalte, auch wenn sie noch so sorgsam kontextualisiert wurden, so doch ohne empirische Absicherung als faktisch vorauszusetzen und leichtfertig als „theoretisches Fundament“ zu betrachten, aus dem Schlussfolgerungen für die Praxis zu ziehen wären (Kiersch, 2011, S. 440) – was der methodischen Grundhaltung moderner Wissenschaftlichkeit zuwiderläuft (Schieren, 2011).

In Abhebung von diesem Dilemma ergibt sich ein weiterer Forschungsansatz aus dem Bestreben, weder nur den aktuellen »Praxis-Output« noch den historischen »Steiner-Input« zu fokussieren, sondern zwischen beiden Positionen zu vermitteln. Exemplarisch ist hier eine Untersuchung von Christian Rittelmeyer über „Die Temperamente in der Waldorfpädagogik“ zu nennen, in der zunächst klargestellt wird, dass

„man Steiners pädagogische Erörterung der Temperamente nicht einfach in der Tradition klassischer Temperament-Lehren sehen kann, da sie in einem *neuartigen anthropologischen Zusammenhang* stehen.“ (Rittelmeyer, 2010, S. 62)

1. z. B. das Klassenlehrerprinzip in Helsper et al., 2007

2. Z. B. Kiersch (2011)

Diesem „anthropologischen Zusammenhang“ versucht sich Rittelmeyer aber *ungestützt durch Steiners Aussagen* auf dem Wege eines analytisch-rekonstruktiven Vorgehens zu nähern. Durch eine Kombination der drei (weitgehend) unabhängigen Temperamentdimensionen *Emotionalität*, *Aktivität* und *Sozialibilität* rekonstruiert Rittelmeyer Steiners Temperamente-System und zeigt damit, dass sich ein waldorfpädagogisches Kernkonzept als kompatibel zu den Ergebnissen psychologischer Forschung erweisen kann. Bewegt sich dieser mehrdimensionale Ansatz auf der Beschreibungs- und Deutungsebene personalen Alltagsbewusstseins, so bietet er gleichwohl die Möglichkeit, in einer Erweiterung der genannten Dimensionen Bezüge zur Prozessualität mentaler Strukturbildung und ihrem anthropologischen Bedingungs-system herzustellen – und von dort aus auch esoterische Aspekte des anthroposophischen Explanandums zu rekonstruieren. Wie eine solche Rekonstruktion prinzipiell mit Hilfe der Strukturphänomenologie Herbert Witzenmanns bewerkstelligt werden kann, wurde vom Autor unlängst am Beispiel *Meditationsforschung* gezeigt (Wagemann, 2011).

Auch ohne dieser Aufgabe für das erwähnte Beispiel hier nachzugehen, kann das methodische Prinzip eines derart vermittelnden Ansatzes in drei Schritten skizziert werden:

1. Rationale Rekonstruktion eines esoterischen bzw. anthroposophischen Konzepts im Rahmen herkömmlicher Methodik und Theoriebildung.
2. Strukturphänomenologische Interpretation dieser Rekonstruktion zur Erschließung der esoterischen Eigenlogik auf der Beschreibungsebene mentaler Prozessualität.
3. Konzeptioneller und terminologischer Rückbezug zum esoterischen bzw. anthroposophischen Explanandum.

Im ersten Schritt kann sich dieser Ansatz zunächst auf anthroposophische Inhalte beziehen, versucht diese aber nicht unmittelbar zu rechtfertigen bzw. zu instrumentalisieren (wie etwa im Zuge einer assoziativen Kontextualisierung). Stattdessen wird der Umweg beschritten, sich ohne jeden Geltungsanspruch bezüglich dieser Inhalte ihrem strukturellen Gehalt mit Hilfe herkömmlicher Methoden und Konzepte anzunähern (wie in Rittelmeyer, 2010). Im zweiten Schritt kann dieses Zwischenergebnis durch eine strukturphänomenologische Hermeneutik auf bestimmte Aspekte oder Phasen anthropologischer, insbesondere mentaler Prozesse zurückgeführt werden. Aufgrund der strukturellen Isomorphie zwischen Strukturphänomenologie und Anthroposophie kann von hier aus schließlich die Eigenlogik des zu explizierenden anthroposophischen Inhalts erschlossen werden³. Im letzten Schritt kann das anthroposophische Explanandum strukturphänomenologisch rekonstruiert werden, was hauptsächlich in einer (Rück-) Übersetzung in das anthroposophische Vokabular besteht. Mittels der *Brückenfunktion der Strukturphänomenologie* werden dadurch schließlich auch Bezüge zu den herkömmlichen Befunden und Theorien aus dem ersten Schritt hergestellt.

Auch wenn der damit umrissene Ansatz im Vergleich zu den beiden durch ihn zu vermittelnden Positionen ungleich komplexer erscheint, so stellt er doch im Grunde nichts anderes dar als eine transdisziplinäre Variante des hermeneutischen Zirkels (vgl. Schleiermacher, 1977): Ein im wissenschaftlichen Diskurs zu explizierendes Konzept wird zunächst in Teilaspekte, z. B. empirisch untersuchbare Merkmalsdimensionen, zerlegt – und zwar so, dass diese als Komponenten einer konstitutionslogischen Struktur höherer Allgemeinheit begriffen werden können⁴. Durch Einbettung in den strukturphänomenologisch erweiterten Deutungshorizont kann derart das Ausgangskonzept rekonstruiert werden, ohne seine Geltung voraussetzen zu müssen. – Ergänzend ist noch zu bemerken, dass der erste Schritt dieser Methode nicht unbedingt explizit von einem anthroposophischen Inhalt ausgehen muss. Vielmehr ist es ebenso möglich, unabhängig von einem anthroposophischen »Input« relevant erscheinende Konzepte und Ergebnisse einer akademischen Fachdisziplin unter der Fragestellung zu untersuchen, inwieweit sie bereits strukturphänomenologisch erschließbare Merkmale aufweisen. Geht man nicht sofort von einem bestimmten anthroposophischen Inhalt aus, so bleiben die Stufen rationaler und

3. Diese Perspektive lässt auch den inneren Zusammenhang des Früh- und Spätwerkes Steiners in einem neuen Licht erscheinen (Witzenmann, 1993).

4. Dieses Vorgehen entspricht im Prinzip der Forschungslogik der Physik. Es besteht darin, „zunächst disparate oder inkonsistente Vorstellungen, die je für sich etabliert sind, in einen gemeinsamen Kontext zu stellen. Das dabei angewandte Vorgehen ist also [...] dadurch gekennzeichnet, dass ein höherer Grad von Allgemeinheit der Theorie angestrebt wird.“ (Atmanspacher, 2007, S. 3)

strukturphänomenologischer Rekonstruktion allgemein genug, um schließlich nicht nur zu einer Aussage bezüglich Sinnstruktur und Relevanz eines anthroposophischen Zusammenhangs zu gelangen, sondern darüber hinaus auch konzeptionelle Anregungen für die herkömmliche Forschung zu geben⁵. – Dieses methodische Prinzip soll hier im Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells für pädagogisches Erkennen und Handeln erprobt werden, das einerseits waldorfpädagogische Grundzüge rekonstruiert, andererseits aber auch für die pädagogische Forschung und Unterrichtsgestaltung im öffentlichen Schulsystem von Interesse sein könnte.

Unterricht als Krisengeschäft

Wenn man kein Problem hat, dann schafft man sich eins – dieses Sprichwort verliert seinen sarkastischen Unterton im Hinblick auf die Planung von Unterricht, insbesondere aus der Perspektive einer „problemorientierten Gestaltung von Lernumgebungen“ (Kohler, 1998). In Sokrates Mäeutik kann ein frühes Beispiel dieser didaktischen Methode gesehen werden; *John Dewey* (1859-1952) gilt als ihr Wegbereiter im Sinne einer erkenntnistheoretisch motivierten Pädagogik. Dewey's Grundintention besteht darin, jede denkerische Leistung als von einer Irritation oder Ratlosigkeit, einem Zweifel oder Problem ausgehend zu betrachten:

„We may recapitulate by saying that the origin of thinking is some perplexity, confusion, or doubt. Thinking is not a case of spontaneous combustion; it does not occur just on “general principles”. There is something specific which occasions and evokes it. General appeals to a child (or to a grown-up) to think, irrespective of the existence in his own experience of some difficulty that troubles him and disturbs his equilibrium, are as futile as advice to lift himself by his boot-straps.“ (Dewey, 1909, S. 12)

Daher setzt »problematischer« Unterricht auf eine Anregung von Lernprozessen durch eine Konfrontation der Schüler mit geeignetem Erfahrungs- oder Aufgabenmaterial und eine davon ausgehende Initiierung von Erschließungs- und Lernprozessen, seien sie eigenständig von den Schülern zu bahnen oder mehr vom Lehrer zu führen (Beinbrech, 2003). Aus der Perspektive des Entfremdungs-Begriffs, der in den 1970er Jahren nur gesellschaftskritisch gegen eine »Schwarze Pädagogik« in Stellung gebracht wurde, weist *Johannes Twardella* auf die grundsätzliche Bedeutung dieses Prinzips für Unterricht hin:

„[...] Der Schüler wird im Unterricht immer wieder mit etwas konfrontiert, das für ihn fremd ist. Dieses Fremde kann er nur verstehen, wenn er sich auf es einlässt, wenn er sich ihm also nicht verschließt, sondern – im Gegenteil – sich für es aufschließt. Damit ist er aber nicht mehr bei sich, sondern bei einem Anderen, dem Fremden, anders gesprochen: Er hat sich von sich selbst entfremdet. Dieser für Bildung notwendige Schritt kann jedoch überwunden werden, wenn die „Sache“ – eben nachdem der Schüler sich für sie geöffnet hat – sich ihrerseits für ihn erschließt. Dann vermag der Schüler sich diese anzueignen und – ein Stück weit verändert – zu sich selbst wieder zurückzukehren.“ (Twardella, 2010a, S. 323)

Sollen solche Lern- und Bildungsprozesse erfolgreich sein, so ist genau auf die pädagogisch-didaktische Eignung und Aufbereitung des Problems zu achten und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits darf es nicht zu trivial sein, da es ja zu einer authentischen, wenn auch sachlich begrenzten (Erst-) Verunsicherung der Schüler führen soll. Andererseits darf es nicht zu komplex sein, weil es für die Schüler sonst unlösbar ist. Diese diffizile Gratwanderung in der Planung und Durchführung von Unterricht ist wohl jedem Lehrer bekannt und auch erfahrenen Lehrern gelingt sie sicher nicht immer.

Damit rückt aber die Tatsache in den Blick, dass in der Unterrichtspraxis Probleme auftreten, die – anders als die in didaktischer Absicht konstruierten – von der Lehrperson keineswegs beabsichtigt waren. Hierzu gehört auch, dass *solche* Probleme den planungslogischen Rahmen immer wieder überschreiten können, da sie auch dort entstehen, wo die Lehrperson sie vielleicht am wenigsten erwartet. Zudem fehlt dann die pädagogisch planbare Dosierung des Kriseneffekts, so dass sich dieser unter Umständen auch mit unkontrollierter Vehemenz und entsprechenden Folgen auswirken kann. Das kann zum Beispiel heißen,

5. Diese hybride, weil rationale und transrationale Element integrierende Methodik ist als Beitrag zu einer „aktuellen diskursartigen Verortung der Anthroposophie“ aufzufassen, die im Sinne einer „klaren Ebenenunterscheidung“ (Schieren, 2011, S. 105/106), zugleich aber auch ebenenübergreifenden Synoptik und Konzeptualisierung vorgeht.

dass sich die Lehrperson im plötzlichen Wechsel vom didaktischen »Krisen-Induktor« zum empathischen »Krisen-Rezeptor« selbst einer Herausforderung ausgesetzt sieht, die nach einer schnellen und angemessenen Reaktion verlangt – oder aber, dass sie die schülerseitige Krise gar nicht bemerkt und übergeht. Zum retrospektiven Aufweis und Verständnis solcher, zum Teil subtilen Brüche im Unterrichtsverlauf hat sich die *Methode der Objektiven Hermeneutik* als besonders geeignet erwiesen, da sie

„gleichsam in Zeitlupe betrachtet, also Redebeitrag für Redebeitrag sich darüber verständigt, was geschieht und welche pädagogische Bedeutung das Geschehen besitzt.“ (Gruschka, 2005, S. 5)

Die Objektive Hermeneutik wurde maßgeblich von *Ulrich Oevermann* im Kontext fallrekonstruktiver Sozialforschung entwickelt (Oevermann, 1981). Diese Methode kann als ein Lösungsversuch zum Dilemma empirischer Sozialforschung verstanden werden, einerseits große Mengen an Daten verarbeiten zu müssen ohne andererseits schon eine die Daten (vor-) strukturierende Theorie voraussetzen zu wollen. Sie geht davon aus, dass

„aus den Äußerungen menschlicher Individuen die Äußerungsmotive [...] grundsätzlich erschließbar [sind], da sie gleichzeitig – aber in unterschiedlichem Grade – als Gestaltungsmerkmale der jeweiligen Äußerung auftreten.“ (Föllmer-Mancini, 2010, S. 66)

In der schrittweisen Untersuchung transkribierter Redebeiträge (Sequenzanalyse) bezieht sich dieser Ansatz also zunächst auf textförmige Ausdrucksgestalten menschlicher Handlungen, die es in ihrer Sinnstruktur zu rekonstruieren gilt. Von großer methodologischer Bedeutung ist dabei das streng chronologische Voranschreiten der Analyse, mithin das Verbot, spätere Sequenzstellen zur Deutung früherer heranzuziehen. Damit soll eine Anwendung von interpretativen Kategorien vermieden werden, die sich zwar womöglich als passend zum jeweils subjektiv gemeinten oder unterstellten Sinn herausstellen, jedoch die in der sozialen Strukturbildung tatsächlich und aktuell, insofern objektiv wirksame Gesetzmäßigkeit verstellen können. Statt die Redebeiträge einfach in subsumtionslogischer Manier zu klassifizieren – und damit die Geltungsfrage bezüglich der verwendeten Kategorien zu ignorieren –, ist ein möglichst breites Spektrum an Sinnhypothesen für die Interpretation einzelner Aussagen zu generieren. Es geht also nicht darum, schnell auf den »Punkt« zu kommen, sondern möglichst viel möglichen Sinn, das heißt auch inhaltlich konfligierende und unwahrscheinlich erscheinende Sinnhorizonte zu eröffnen (Wagner, 2001). Erst nach dem Aufspannen eines Möglichkeitsraums verwandter wie auch divergierender Interpretationsvarianten werden diese mit der isolierten Textstelle konfrontiert. Der experimentelle Zug der objektiven Hermeneutik besteht dann darin, dass

„der zu interpretierende Text und seine objektive Bedeutung die letzte, nicht hintergehbare und unabhängige Schiedsinstanz bleibt, an der sich die Geltung jeder Interpretation letztlich zu bemessen hat.“ (Oevermann, 1981, S. 6)

Das Ziel der Sequenzanalyse ist also, die zunächst latente, das heißt womöglich auch unterbewusst *wirksame* und insoweit *objektive* Sinnstruktur einer protokollierten sozialen Interaktion zu rekonstruieren.

Im Zuge der Untersuchung und Generalisierung unzähliger Fallstrukturen aus verschiedenen Bereichen hat Oevermann (im Anschluss an Peirce, Dewey und H. Mead) ein analytisches Paradigma empirischer Soziologie etabliert: Die dynamische Relation von *Krise und Routine* (Oevermann 1996, 2008). An jeder Sequenzstelle, das heißt zwischen je zwei Redebeiträgen, deutet die grundsätzliche Offenheit, wie die Interaktion weitergehen könnte, auf eine faktisch unterbestimmte Situation. Dass sich die Interaktion fortsetzt – und sei es wenigstens in Form eines Abbruchs – ist unvermeidbar, was aber keinen Anhaltspunkt für eine positive Bestimmung bzw. Begründung des jeweils nächsten Schritts liefert. Und ohne eine neue Bestimmung – bestünde diese auch nur darin, eine früher gefasste erneut zu aktualisieren – ist kein nächster Schritt möglich.

„Deshalb definiere ich die Lebenspraxis, die sich als autonome genau in diesen Krisen erst konstituiert als eine widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung.“ (Oevermann, 1996, S. 19)

In dieser „widersprüchlichen Einheit“, dem krisenhaften Auf-sich-gestellt-sein, lässt sich die Fremdheitserfahrung lokalisieren, die oben als notwendige Bedingung von Bildungsprozessen benannt wurde: Der heranwachsende Mensch braucht zur Bildung einer autonomen Lebenspraxis Situationen

vorübergehender Abwesenheit einer Subjekt und Objekt übergreifenden Determination, in denen er sich (je nach Alter mehr oder weniger radikal) von der Welt distanzieren kann, um sich in eigener Weise mit ihr wieder zu verbinden. Kann Bildung dergestalt als kriseninduzierter Transformationsprozess aufgefasst werden, in dem Neues entsteht, so versteht Oevermann unter Routine gerade die „permanente Stillstellung von Transformationsmöglichkeiten“ (Oevermann, 1996, S. 18), das heißt die bloße Fortschreibung bereits bestehender sozialer Verhältnisse und individueller Kompetenzanwendung. Das Auftreten von Krisen und ihre erfolgreiche Bewältigung bedingen also die Entstehung von Routine, welche das Auftreten neuer Krisen zu vermeiden versucht – erfahrungsgemäß aber nicht verhindern kann⁶.

Vor dem Hintergrund der objektiv-hermeneutischen Methodologie und Forschungspraxis lassen sich die für Schulunterricht maßgeblichen Krisentypen und ihre Routinen unterlaufende Wirkung nun näher bestimmen:

1. Folgend auf die, je nach pädagogischer Ausrichtung nur formelle oder auch künstlerisch-rhythmische Eröffnung des Unterrichts bildet die pädagogisch-didaktisch inszenierte Krise dessen eigentlichen, gleichwohl paradoxen Anfang – paradox, weil diese Öffnung zugleich eine (wenigstens partielle) Schließung bedeutet. Denn nicht nur der problemorientierte Auftakt einer Erarbeitungsphase, sondern z. B. auch die Aufforderung, die Hausaufgaben zu zeigen oder eine neue Aufgabe in Angriff zu nehmen, kann von Schülern potenziell als Krisensituation mit dem Risiko eines Scheiterns erfahren werden. Im ersten Schritt handelt es sich also um eine von der Lehrperson ausgehende und auf die Schüler gerichtete Kriseninduktion – mit dem Ziel eine wechselseitige Erschließung von Schüler und Gegenstand anzuregen. (Twardella, 2010a)

2. Bei wenigstens einem Teil der Schüler wird dieses Ziel in der Regel verfehlt.

„Didaktik ist also nicht [...] einfach wechselseitige Erschließung, sondern führt unfreiwillig – ironisch gesprochen – zu wechselseitiger Verschließung. Das als Hilfe zum Verstehen und Lernen Gedachte erweist sich als Hindernis. Der Lehrer verdeckt mit dem Material, das er einsetzt, das, was er mit ihm zeigen will.“ (Gruschka, 2005, S. 35)

Damit wird die unbewältigte Krise von der Schülerseite auf die Lehrerseite sozusagen »zurückgespielt«. Abgesehen von der unvermeidlichen Begrenztheit didaktischer Rezepte ergeben sich auf dieser Stufe noch zwei weitere potenziell krisenbildende Faktoren. Zum einen kann bereits an dieser Stelle eine fehlende Kooperationsbereitschaft einzelner oder mehrerer Schüler einsetzen. Dann geht es also nicht in erster Linie darum, dass Schüler nicht können, sondern dass sie womöglich könnten, vor allem aber nicht wollen – womit die motivational-erzieherische Dimension von Unterricht angesprochen ist. Bleiben sowohl die didaktische als auch die erzieherische Krise *vor* dem zu lösenden Sachproblem stehen, so kann ein dritter Krisentyp gerade auch *nach* einer ersten erfolgreichen Erschließung auftreten:

„Auch wenn der Stoff noch so sehr den Steuerungsbedürfnissen angepasst ist, er noch so instrumentell ausgerichtet ist, es lässt sich fast nicht verhindern, dass sowohl das Schülerinteresse [...] an der Sache [...], als auch der gleichsam hinter dem Unterrichtsstoff stehende fachliche Gehalt und das mit ihm verbundene Erkenntnisproblem thematisch werden.“ (Gruschka, 2005, S. 38)

Im Unterrichtsverlauf stößt ein Schüler plötzlich an eine Grenze seines Vorverständnisses von der Sache und versucht, einen neuen Begriff zu bilden – was ihm aber zunächst nicht gelingt (Twardella, 2010b). Da an dieser Stelle eine Transformation des Ich-Welt-Verhältnisses ansteht, kann hier individuell zugespitzt von einer Bildungskrise gesprochen werden. – Insgesamt handelt es sich auf dieser zweiten Stufe um die lehrerseitige Krise, dass die Schüler die erste, pädagogisch intendierte Krise nicht erfolgreich bewältigen können oder wollen oder dass unmittelbar eine auf den Sachinhalt zielende Bildungskrise aufbricht.

⁶ Wird der Begriff der Krise in dieser strukturgenetisch elementaren Weise aufgefasst, so verliert er seine im herkömmlichen Sprachgebrauch verhaftete negative Wertzuschreibung und kann analog zu anderen funktionalen Termini wie z. B. Differenz, Distanz, Potenzialunterschied und Dekomposition verwendet werden.

3. Zunächst ist nun die Frage, inwieweit der Lehrer die schülerseitigen Krisen überhaupt bemerkt. Selbst mit profunder Berufserfahrung kann er nicht alle Krisen aller Schüler vollständig registrieren (dies auch in Abhängigkeit von der Klassengröße). Aber auch wenn der Lehrer Krisen bemerkt, ist damit noch nicht gesagt, ob und wie er auf sie reagiert. Jedes Nicht-Bemerken und Nicht-Reagieren des Lehrers auf schülerseitige Krisen birgt aber die Gefahr, dass sich diese Krisen vertiefen und dadurch schließlich negative Folgen in Form habitueller und gesundheitlicher Dispositionierung nach sich ziehen können. Ferner ist neben dem Nicht-Bemerken und Nicht-Reagieren auch der Fall des Falsch-Reagierens zu berücksichtigen – »falsch« allein in dem Sinn, dass die Reaktion keinen Beitrag zu einer Krisenlösung leisten konnte⁷. Insbesondere im Rahmen von Schüler-Lehrer-Dialogen können die genannten Formen von Lehrerverhalten ein Gefühl des »Auflaufens« oder »Kaltgestellt-Werdens« auf Schülerseite hervorrufen. Damit wird die ungelöste Krise wieder auf die Schülerseite zurückgewendet.
4. Nach außen hin reagieren Schüler auf ein Nicht-Reagieren des Lehrers – aus welchem Grund es auch immer erfolgt – ganz unterschiedlich. Die einen fordern ihr Recht ein, indem sie mit Nachdruck ihr Verständnisproblem bekunden. Andere kündigen die vielleicht ohnehin schon labile Kooperation mit dem Lehrer auf und beginnen, den Unterricht zu stören. Nicht wenige werden sich einfach still verhalten und resignativ zurückziehen. Und manchmal gibt es auch Schüler, die das entstandene Sach- oder Kommunikationsproblem durchschauen und ihre Hilfe anbieten – womit in jedem Fall wieder der Lehrer am Zug ist.

Diese skizzenhafte Übersicht betrachtet alltägliches Unterrichtsgeschehen unter dem verengten Fokus der unbewältigten Krise. Sie macht deutlich, wie im Wechselspiel zwischen Lehrer- und Schülerseite eine Art »Krisenspirale« entstehen kann, die zu momentanen Beeinträchtigungen des Unterrichtsverlaufes, mittelfristig zu Konflikten und auf lange Sicht auch zu habituellen Prägungen bei Schülern führen kann. Gleichwohl vollzieht sich Unterricht in der Regel dessen ungeachtet weiter:

„Selbst während eines objektiv krisenhaften Verlaufs [...] bleibt die Strategie des Unterrichtens stabil. Man könnte sagen, gerade in der Situation der Prozesskrise bewähren sich Routinen.“ (Gruschka, 2005, S. 21)

Dass diese Routinen aber nicht notwendig den eigentlichen Zielen von Unterricht dienen – allein schon, wenn man diese nur als das Erreichen stoffbezogener Lernziele ansetzt –, liegt auf der Hand: Denn auf Routinen, die Krisen überdecken, statt sie zu lösen, in denen also nichts Neues, sondern nur die verfestigende Einspurung eines bestimmten Lern- und Reproduktionsverhaltens praktiziert wird, kann kein tragfähiges bildungsphilosophisches Konzept errichtet werden. Daher ist zu untersuchen, inwieweit im Gefüge von Krise und Routine noch andere Faktoren relevant werden können – oder schon unbemerkt wirksam sind.

Krisenbewältigung und konzeptioneller Abgleich

Von der Krise zu handeln, erfordert auch, nach ihrem konstitutionslogischen Gegenstück zu fragen. Dies kann aber nicht die Routine sein, denn sie steht zur Krise im Verhältnis einer

„asymmetrische[n], unidirektionale[n] Ablaufdynamik, in der immer eine Krise emergiert, die eine Krisenlösung evoziert, die ihrerseits langfristig sich bewährt (oder scheitert) und in eine veralltäglichte Routine übergeht, die als Rationalität gilt, bis die nächste Krise sie erschüttert.“ (Oevermann, 2001, S. 209/210).

Zwischen Krise und Routine steht also notwendig die *Krisenlösung*, weshalb die Routine, gleichwohl selbst prozesshaft, so doch im Verhältnis zum Übergang von der ungelösten zur gelösten Krise als dessen Derivat zu werten ist. Daher bezeichnet Oevermann die Routine auch als „abgeleiteten Grenzfall“ (Oevermann, 2001, S. 209). Oberflächlich gesehen wechseln sich Krise und Routine als erschütternde und verfestigende Phasen fortwährend ab; auf einer tieferen Ebene setzt dieser Wechsel aber die Prozesse der Krisenbewältigung und der erneuten Krisenentstehung voraus. Wurde von der Krise gesagt, dass sie aus der Perspektive von Alltagsbewusstsein bzw. -praxis unplanbar und unvermeidlich auftritt, so kann ein

⁷ „Die Intervention scheitert, weil die Bildungskrise [...] nicht wirklich verstanden, sie nicht hinreichend gedeutet wurde.“ (Twardella, 2010b, S. 89)

Gleiches von ihrer Bewältigung nicht behauptet werden. Denn zum einen besteht ein zentrales Moment von Bildungsprozessen ja gerade in der vorsätzlichen und planvollen Arbeit an Problemlösungen bzw. der Kultivierung von Krisenbewältigung; zum anderen ist nicht nur im Kontext von Schulunterricht bekannt, dass sich Lösungen, trotz redlichen Bemühens, nicht immer einstellen müssen. Wenn sie aber gelingen, leisten sie gerade das, was die entfremdende Krisenerfahrung zur Aufgabe erhob: Einen Zusammenhang herzustellen, wo vorher keiner war und dadurch das Fremde ein Stück weit zu Eigenem zu machen.

Bemerkenswert ist nun, dass Oevermann seinen Krisenbegriff im Sinne strukturwissenschaftlicher Generalisierung von jeglichen, nicht nur fachspezifischen, sondern insgesamt sprachlichen Prädikationen ablöst (Oevermann, 2001). Damit weist er in den verschiedenen, alltagssprachlich kommunizierbaren (Lern-, Erziehungs-, Bildungs- usw.) Krisen auf einen durchgängigen und vorsprachlichen Gestus hin, der ausschließlich den (momentanen) Mangel an Zusammenhang zum Ausdruck bringt⁸. Man könnte auch von einem strukturellen, insofern kontextunabhängigen Krisenkern sprechen, dessen Erfahrungsgehalt nur provisorisch durch denotative, nicht aber propositional durch konnotative Bezüge erreichbar ist. Dabei handelt es sich nicht bloß um einen „Grenzfall“ (Routine), sondern

„gleichsam die untere Grenze jeglicher Erfahrung. Jenseits dieser Grenze etwas anzunehmen, wäre sinnlos.“ (Oevermann, 2001, S. 216)

„Die Beobachtung blickt also in der Richtung ihrer Grenze, ihrer Selbstaufhebung und damit in der Richtung der Beobachtungs- und Bewusstlosigkeit. Diese Grenze ist in der Beobachtung jenes Element, das man als *reine Wahrnehmung* ansprechen kann, jenes (unmittelbar nur im Grenzzug) Beobachtete, das ohne allen Anteil des Denkens gegeben ist.“ (Witzenmann, 1992, S. 88)

Mit seinem radikal gefassten Krisenbegriff bewegt sich Oevermann offenbar bereits in unmittelbarer Nähe zum Konzept der „reinen Wahrnehmung“ von Steiner und Witzenmann (Wagemann, 2011b). Fasst man den krisenhaften Anlass zum Bildungsprozess, sei es im Kontext sozialer Praxis (Oevermann) oder aktueller Bewusstseinsbildung (Witzenmann), in dieser Schärfe ins Auge, so wird deutlich, dass dem von dort ausgehenden Bildungsprozess ein besonderes Gewicht zukommt: Angesichts des inhaltlichen Vakuums der Krise *neuen* Sinnzusammenhang zu gewinnen und seine Bewährung bezüglich der Krise zu prüfen. Dieses Neue, gleichwohl kontextstiftendes Element wie auch Zuwachs an autonomer Lebenspraxis, kann jedoch nicht der Routine entstammen, da die Krise das routinenhafte Umgangswissen ja gerade erschüttert. Es muss vielmehr im Zuge einer dem sprachlich fixierbaren Umgangswissen bzw. Alltagsbewusstsein vorgelagerten Dynamik entstehen, wobei zwischen latenten (unterbewusst bleibenden) und manifesten (bewusst werdenden) Krisen zu unterscheiden ist (Oevermann, 2008, s. Abb. 1)⁹.

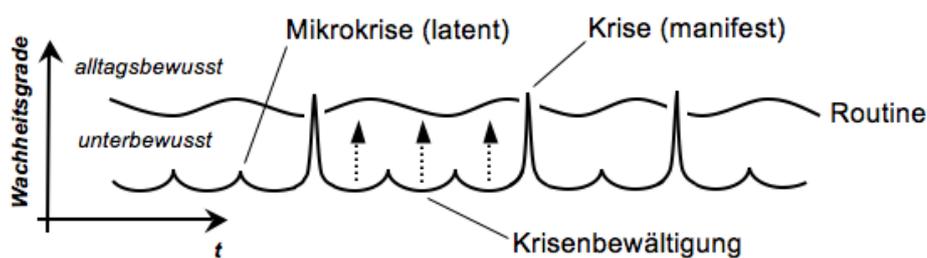


Abb.1: Krise, Krisenbewältigung und Routine

In der genaueren Ausleuchtung der Dynamik von Krise, Krisenbewältigung und Routine zeigen sich weitere Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen der rekonstruktionslogischen, an Peirce's Kategorienlehre orientierten Theorie des genetischem Strukturalismus (Oevermann, 2001) und dem auf prozessualer Beobachtung beruhenden Konzept der Strukturphänomenologie (Witzenmann, 1983). Indem

8. „Das gegenwärtige X ist also etwas, das einerseits die Aufmerksamkeit eines subjektiven Geistes schon erregt hat, andererseits aber noch nicht erkannt oder noch nicht bekannt ist, so dass es in diesem Übergangszustand beunruhigend, also krisenhaft sein muss [...]“ (Oevermann, 2001, S. 212)

9. „Den Wortbedeutungen ist jedenfalls eine Operation des das Vorsprachliche umfassenden Begreifens vorgelagert, auf das sich die Bedeutungszuweisung sprachlicher Terme bezieht und nicht umgekehrt.“ (Oevermann, 2001, S. 226)

Oevermann davon ausgeht, dass mit dem ersten Gewahren der Krise zugleich

„auch die Qualitäten bzw. Bestimmungen der ästhetischen Erfahrung [...] – nach heutiger neurowissenschaftlicher Erkenntnis – als elementare Prädikate ihrerseits über den neuronalen Wahrnehmungsapparat vermittelt sind“ (Oevermann, 2001, S. 240),

scheint er die Radikalität seines Krisenbegriffs wieder ein Stück weit zurück zu nehmen. Gegenüber diesem inkonsequenten Versuch, ausgehend vom Krisenanlass eine „direkteste Verbindung zum Sein auf[zun]ehmen“ (Oevermann, 2001, S. 240), weist Witzenmann darauf hin, dass in der Erfahrung reiner Zusammenhanglosigkeit nur ein *seinsloser Zustand* vorliegen kann¹⁰. Vor allem aber beruht die Annahme einer „neuronalen, sprachfreien Prädizierung von Gegenständen“ (Wagner, 2001, S. 182) auf einer unzulässigen Vermischung kategorialer Beschreibungsniveaus – wohingegen eine konstitutionslogisch und phänomenal bereinigte Analyse des Sinnes-Nervensystems das funktionale Prinzip der neuronalen Dekomposition nahelegt (Wagemann, 2010).

Aus dieser Differenz resultieren auch unterschiedliche Akzentuierungen in Bezug auf die Krisenbewältigung. Oevermann betont mit der von der krisenhaften Einzelheit (bei Peirce: Erstheit) ausgehenden „Aufstufung“ zur „höchsten Synthesis“ (bei Peirce: Drittheit) vor allem eine „von »unten« nach »oben« verlaufende Prozessualität“ (Oevermann, 2001, S. 226/227). Da die Krisenbewältigung damit bereits abgeschlossen und im Übergang zur Routine begriffen ist, spielt der in entgegengesetzter Richtung, gleichsam von »oben« nach »unten« verlaufende Prozess („Abschichtung“) in Oevermanns Konzeption erst im Rahmen einer „Rekonstruktion der unterlegten materialen Voraussetzungen“ eine explizite Rolle (Oevermann, 2001, S. 236; s. a. Zehentreiter, 2001). Dagegen unterscheidet Witzenmann bereits in der synthetischen Dynamik aus krisenhaftem Wahrnehmungrohstoff und krisenlösendem Begriff (Grundstruktur) zwei gegenläufige und gleichermaßen konstitutive Prozessanteile. Denn das Gelingen einer Krisenlösung ist nicht nur bedingt durch die universalisierende Einbettung („Aufstufung“) der krisenhaften Einzelheit, sondern auch durch die individualisierende Festlegung einer sinnstrukturellen Variationsbreite auf den Einzelfall (Witzenmann, 1983). Allein die Durchdringung dieser beiden Prozessströme gewährleistet das Gleichgewicht aus bezugsfähiger Expansion und gestalthafter Kontraktion, das jeder uns bewusst werdenden Struktur eignet.

Insofern stellt die Vernachlässigung der Bidirektionalität bezüglich der Strukturgenese eine weitere Inkonsequenz in Oevermanns Konzeption dar, nicht zuletzt auch, weil diese Bidirektionalität im retrospektiven bzw. rekonstruktiven Rahmen durchaus berücksichtigt wird¹¹. Wie oben dargestellt, pendelt die rekonstruktive Methodik zwischen einer sich bezüglich der zu erschließenden Textstelle abwendenden und sich ihr wieder zuwendenden Haltung:

1. Entfaltung eines möglichst weiten und vorurteilsfreien Möglichkeitsspektrums,
2. Experimentelle Zuspitzung des eröffneten Hypothesenraums auf die individuelle Fallstruktur.

Wenn dieses Vorgehen tatsächlich (unter Einhaltung der methodischen Randbedingungen) zum Aufweis einer objektiven, das heißt die Verhältnisse faktisch regelnden Sinnstruktur führt, so liegt die Annahme nahe, dass damit nicht nur etwas über dieses Resultat, sondern implizit auch über die Prozessualität der Strukturbildung ausgesagt wird –, nämlich dass sich bereits in ihr sowohl eine universalisierende „Aufstufung“, als auch eine individualisierende „Abschichtung“ ereignet (vgl. Oevermann, 2001, S. 226). Mit anderen Worten ist der Erfolg der rekonstruktiven Methodik, die ja selbst Strukturbildungen zeitigt, als Indiz dafür zu werten, dass die Bildung der jeweils rekonstruierten Fallstruktur im Prinzip ebenfalls auf diesem prozessualen Muster beruht. Umgekehrt ist zu vermuten, dass sich die bewusst praktizierte Rekonstruktionsmethodik an der unterbewussten Strukturbildungsdynamik des menschlichen Bewusstseins (also anthropomorphisierend) orientiert.

Die bidirektionale Charakteristik von Strukturbildung bekräftigt, dass nicht die Routine, sondern

10. „Denn das «ist», das «Sein», ist stets Verbindung und Einordnung: das Isolierte «ist» nicht, es fällt aus dem Sein heraus. Ist doch die Wirklichkeit [...] das wiedergewonnene «Sein» des Entwirklichten.“ (Witzenmann, 1989, S. 27)

11. In inhaltlicher, auf den Bildungsprozess bezogener Hinsicht – als wechselseitige Erschließung von Subjekt und Sache – klingt das Motiv der Bidirektionalität auch schon in dem obigen Zitat von Twardella an (Twardella, 2010a, S. 323).

die krisenlösende Sinnstruktur das konstitutionslogische Gegenstück zur Krise darstellt. Das hat aber Konsequenzen für die Konzeptualisierung von sinnstrukturellem Zusammenhang. Denn wer – wie Witzmann und auch Oevermann – die Krise als radikal negative Phänomenalität auffasst, muss, um nicht in ein kontrastives Begründungsdefizit zu geraten, der krisenlösenden Strukturkomponente eine ebenso radikal fundierende Rolle zuerkennen. Oevermann betont immerhin an verschiedenen Stellen, dass

„Bedeutungsstrukturen empirische Wirklichkeiten darstellen, die als solche grundsätzlich der sinnlichen Wahrnehmbarkeit entzogen sind“ (Oevermann, 1996, S. 15)

und hebt die

„eigenlogische Realitätsebene von objektiven Sinnstrukturen“ (Oevermann, 2008, S. 17)

hervor. Während Witzmann aber von einem – nicht nur epistemologisch, sondern auch ontologisch – *realitätskonstitutiven Universalienkonzept* ausgeht, das überzeitliche und zeitliche Zustandsformen von Sinnzusammenhang in eine dynamische Beziehung bringt (Witzmann, 1994), scheint Oevermann die Realität von Sinnstrukturen letztlich noch an die materielle Existenz entsprechender Text- oder Protokollunterlagen zu binden (Wagner, 2001, S. 46) – und beschränkt sich damit auf einen *methodologischen Realismus* (hierzu kritisch: Föllmer-Mancini, 2010, S. 67). Vorbehaltlich einer genaueren Klärung von Oevermanns wissenschaftstheoretischer Position vereint beide Konzepte jedenfalls der Anspruch, durch den Aufweis der strukturgegenetischen Rolle und Relevanz von Sinnstrukturen die Dichotomie von Idealismus und Materialismus zu überwinden.

Liegen mit den Charakteristiken von Krise und Krisenlösung bereits zwei Aspekte vor, die trotz der erwähnten Differenzen einen funktionalen Abgleich bzw. Anschluss der Konzepte von Oevermann und Witzmann erlauben, so lässt sich mit der *Routine* ein drittes aufweisen. Denn in beiden Konzepten kann der Übergang von der (in der Regel) unterbewusst zwischen Krise und Krisenlösung verlaufenden Strukturgenese zum Alltagsbewusstsein bzw. zur Umgangspraxis durch Routinisierung beschrieben werden:

„In der Praxis bemerken wir diese krisenhafte Entscheidungsstruktur nur in seltenen Fällen, weil wir in der Regel die Entscheidung schon immer durch eingespielte Routinen vorweg getroffen haben. Aber diese Routinen sind ursprünglich einmal entwickelt worden als Lösungen einer Krise, die sich bewährt haben und im Bewährungsprozess sich zu Routinen veralltäglichten. Nur im praktischen Grenzfall, wenn Überzeugungen und Routinen überraschend scheitern, oder wenn von vornherein etwas Neues gesucht werden muss [...], wird uns die Entscheidungssituation und -ungewissheit als solche bewusst.“ (Oevermann, 2002, S. 9)

Das explizite Durchleben von Krisen und ihrem Lösungsprozess kann demnach aus der Perspektive des Alltagsbewusstseins als ein Ausnahmezustand betrachtet werden, der durch die Bewährung einer Krisenlösung alsbald wieder in den Normalzustand der Routine übergeht. Witzmann formuliert ein entsprechendes Verhältnis zwischen der Strukturgenese („Grundstruktur“) und ihrem Resultat:

„Haben wir [...] an der Wirklichkeit dadurch erzeugenden Anteil, dass wir ständig (wenn auch meist unterbewusst) wahrnehmbare [krisenhafte, J.W.] und begriffliche [krisenlösende, J.W.] Elemente miteinander verbinden, dann muss das Ergebnis dieser Verbindung eine andere Beschaffenheit aufweisen. Das gegenständliche Ergebnis, das aus der Bildung der Grundstruktur hervorgeht, muss ein erinnerungsartiges sein. Denn es ist ja ein Bewusstseinsinhalt, der sich auf etwas Vergangenes bezieht. Diese Beziehung kann aber nur dann richtig beurteilt werden, wenn wir nicht nur das Ergebnis des Grundvorgangs, sondern auch diesen selbst beobachten können. Da er zumeist unterbewusst verläuft, ist uns seine Beobachtung ungewohnt. Sie kann nur in einem Ausnahmezustand stattfinden.“ (Witzmann, 1983, S. 103)

So gesehen stellt die Routine, sei sie ausgerichtet auf unser gewohntes »Sehen« (epistemisch) oder »Tun« (praktisch), eine erinnerungsartige Remineszenz an den jeweils vergangenen Akt einer mentalen Strukturbildung dar. Witzmann spricht auch von einer auf die Strukturgenese „aufgelagerten Erinnerungsschicht“ (Witzmann, 1983, S. 59). Für den pädagogischen Kontext ist nun von Bedeutung, dass gerade hier, im Übergang zwischen der Strukturgenese und ihrem Resultat, Einsichten in die Bildung des Subjekts und seiner Fähigkeiten gewonnen werden können. Denn in diesem routinisierenden (Oevermann) bzw. erinnerungsbildenden (Witzmann) Übergang entstehen bleibende und damit individuell handhabbare, die Person als autonomes Erkenntnis- und Handlungszentrum konstituierende Kompetenzen.

Sowohl Oevermann als auch Witzgenmann sprechen hier von *Dispositionen*, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Während Oevermann die inhaltliche Einbettung der subjektiven Dispositionen in den Kontext der objektiven Fallstruktur betont (Oevermann, 1996, S. 14), hebt Witzgenmanns Konzeption vor allem auf ihre formal-strukturelle Bildung im Wechselspiel zwischen krisenhaften und krisenlösenden Faktoren ab (Witzgenmann, 1983, S. 63). Ein weiterer Unterschied, der schon in den beiden längeren Zitaten anklingt, besteht in der Einschätzung der Dispositionen bzw. ihrer Bildung im Hinblick auf ihre Bewusstmachbarkeit. Während Witzgenmann bei entsprechender Schulung einer systematisch-meditativen Selbstbeobachtung durchaus die Möglichkeit eines bewussten Zugangs zur aktuellen Prozessualität der Strukturgenese und ihrer Ergebnisbildung einräumt („Ausnahmestand“), hält Oevermann einen Zugriff auf diese Ebene für „kategorial ausgeschlossen“ und sieht die einzige Option ihrer Erforschung in der rekonstruktiven Methodik (Oevermann, 1996, S. 16).

An dieser Stelle ist ein erstes Fazit der Gegenüberstellung von Objektiver Hermeneutik und Strukturphänomenologie zu ziehen. Sie hat soweit deutlich gemacht, dass trotz verschiedener, keinesfalls zu nivellierender Differenzen, eine Isomorphie der Ansätze bezüglich der strukturgenetischen Relationen von Krise (reiner Wahrnehmung), Sinnstruktur (reinem Begriff), Krisenlösung (Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung) und Routine (Bildung von Dispositionen, Auflagerung der Erinnerungsschicht) besteht. Diese gemeinsamen Aspekte sollen in einer an Abb. 1 anknüpfenden Grafik veranschaulicht werden:

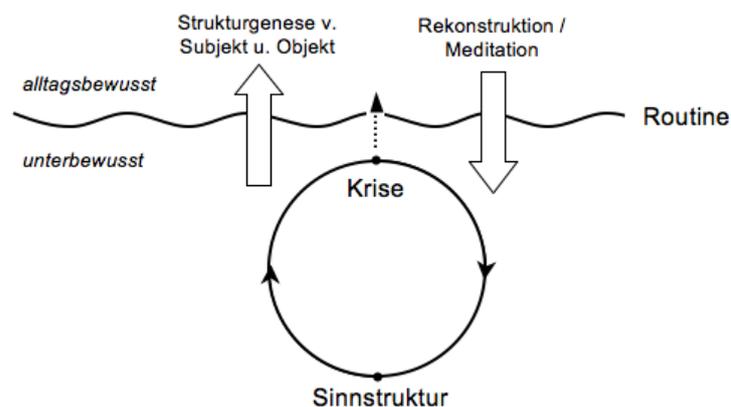


Abb.2: Objektive Hermeneutik und Strukturphänomenologie

Hierbei ist der periodische Wechsel zwischen aufeinander folgenden Krisenpunkten und Krisenlösungen zu einer zyklischen Dynamik zusammengezogen (vgl. Abb. 1 sowie auch Wagemann, 2011b). So können die Aspekte der strukturgenetischen Bidirektionalität und der methodologischen Unterscheidung von Strukturgenese und Strukturforschung in einem die Ansätze übergreifenden Modell integriert werden – womit die ersten beiden Schritte des eingangs dargelegten Programms vollzogen sind: Der erste beinhaltet eine Bestandsaufnahme typischer Unterrichtskrisen vor dem Hintergrund der Objektiven Hermeneutik und ihres krisenphilosophischen Hintergrunds (Schritt 1: Rationale Rekonstruktion); der zweite ihren konzeptionellen Abgleich mit der Strukturphänomenologie Witzgenmanns (Schritt 2: Strukturphänomenologische Interpretation). Im noch ausstehenden dritten Schritt sind einige Bezüge dieses integrativen Modells zu zentralen Aspekten der Waldorfpädagogik, zu entsprechenden Leitmotiven pädagogischer Qualität (anhand des Verfahrens „Wege zur Qualität“, Hermannstorfer, 1999, 2000) sowie zu Steiners „Allgemeiner Menschenkunde“ (Steiner, 1924) zu entwickeln.

Strukturbildung und Bildungsprozess

Im Rückblick auf die oben dargestellte Krisencharakteristik von Unterricht soll dieser Schritt begonnen werden. Es wurde gezeigt, wie sich in der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern typische Konstellationen

und Dynamiken von Krisen ergeben können:

1. Die durch den Lehrer didaktisch induzierte Krise (L→S),
2. das Nicht-Bewältigen-Können oder -Wollen dieser Krise durch Schüler (S→L),
3. das Nicht- oder Falsch-Reagieren des Lehrers auf das Nicht-Bewältigen-Können oder -Wollen der Schüler (L→S),
4. die Reaktion der Schüler auf das Nicht- oder Falsch-Reagieren des Lehrers (S→L).

In diesem krisenhaften »Schlagabtausch« lassen sich die 1. und die 2. sowie auch die 3. und die 4. Stufe jeweils zusammenfassen. Thematisch beziehen sich die ersten beiden mehr auf den Unterrichtsstoff, während sich die letzten beiden vorrangig an der sozialen Interaktion bzw. Kommunikation entzünden. Und formal gesehen stellen beide Paare jeweils eine vollständige Interaktionssequenz zwischen Lehrer und Schüler(n) dar. Ein Aspekt des im vorhergehenden Abschnitt entwickelten Strukturmodells besteht nun darin, dass es aufgrund seiner *Kontextunabhängigkeit* sowohl die sachlich-stoffliche als auch die sozial-kommunikative Krisenkonstellation umfasst, sowie auch aufgrund seiner *anthropologischen Allgemeinheit* sowohl den Lehrer als auch die Schüler einbezieht. Damit klingt bereits das zentrale Motiv von Waldorfpädagogik an, Schüler und Lehrer, Lernen und Sozialbeziehung in einem gemeinsamen Entwicklungszusammenhang zu sehen¹². Dieses Motiv beruht auf der Einsicht, dass es – wie die typischen Krisen verdeutlichen – zur Initiierung von Bildungsprozessen nicht ausreicht, wenn der Lehrer seinen Unterricht im Selbstverständnis eines nur äußerlich agierenden Sach- und Lernverwalters betreibt¹³. Bildung im Sinne einer Kultivierung von sachlich-sozialer Krisenlösung erfordert vielmehr, dass er sich bewusst mit seiner eigenen Krisenoffenheit und seinen darauf bezogenen Bewältigungskompetenzen einzubringen vermag. Erst das Zulassen (statt Überspielen) von Krisen auf Lehrerseite und der (hoffentlich erfolgreiche) Umgang mit ihnen lässt den Lehrer zu einer authentischen Orientierungs- und Anregungsinstanz für Schüler werden. Indem er faktisch und wahrnehmbar mit seiner beruflichen Aufgabe so umgeht, wie er es von den Schülern in Bezug auf die ihre erwartet – Krisen zulassen und bearbeiten –, schafft er eine zur Begrüßung analoge, sie weiterführende Reziprozität, die einen gleichermaßen sachbezogenen wie auch sozialisatorisch relevanten Entwicklungsraum eröffnet (vgl. Twardella, 2004). Steiner formuliert das folgendermaßen:

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

Mit dieser entwicklungsbezogenen Reziprozität ist ein symmetrischer, das heißt anthropologisch universeller Anteil in der Lehrer-Schüler-Beziehung aufgewiesen, der als „zweckfreier Tausch“ (Oevermann, 1996, S. 5) vor allen fachbezogenen Unterrichtszielen stehen und deren Realisierung begleiten sollte¹⁴. Oevermann bezeichnet diesen „Tausch“ auch als

„Strukturkern von Sozialität [...], über den nur das zweckorientierte, Interessen realisierende gesellschaftliche Leben von Vertragsbeziehungen vielfältigster Art sich schichtet, so dass er immer mehr verdeckt wird.“ (Oevermann, 1996, S. 5)

Neben diesem symmetrischen Beziehungsanteil ergibt sich durch die unterschiedliche ontogenetische Stellung von Schüler und Lehrer im pädagogischen Arbeitsbündnis das für Entwicklung ebenfalls notwendige

12. „Individuelle Lern- und Entwicklungskompetenz kann nur durch die Kompetenz des Lehrenden geweckt werden. Denn nicht allein die – altergemäß ausgewählten – Lerninhalte stimulieren die menschliche Entwicklung im Kind, sondern auch die Person des zielvermittelnden Erziehers. Seine eigene Entwicklung als Lernender wirkt motivierend auf den Heranwachsenden.“ (Schneider, 2008, S. 45)

13. Twardella spricht in diesem Kontext auch von „Amtsinhaber“ und „Autoritätsperson“. (Twardella, 2004, S. ?)

14. Michael Tomasello weist aus evolutionärer Perspektive auf den spezifisch menschlichen Charakter einer kooperativen *Entwicklung in Beziehung* hin (Tomasello, 2011).

Moment der Asymmetrie¹⁵. Diese lässt sich für den Lehrer vordergründig anhand seines fachlich-didaktischen und lernpsychologischen Wissensvorsprungs gegenüber den Schülern definieren, liegt im Kern aber gerade in der gesteigerten Möglichkeit eines Erwachsenen, einen bewussten Zugang zur Dynamik von Krise und Krisenlösung herstellen zu können. Das bedeutet, dass der Lehrer über seine fachlichen Kompetenzen hinaus ein reflexives und kreatives Verhältnis zur pädagogisch-sozialen Strukturgenese (dem „Strukturkern“) zu kultivieren hat.

Aspekte einer methodischen Erschließung der pädagogisch-sozialen Strukturgenese lassen sich an der Synopse aus Objektiver Hermeneutik und Strukturphänomenologie ablesen. Ein erster Schritt besteht darin, nicht nur dafür empfänglich zu sein, dass eine krisenhafte Situation entsteht bzw. entstanden ist, sondern auch zu erkennen, worin genau sie besteht. Zu einer sicheren *Krisendiagnostik* bedarf es zunächst der Fähigkeit zur Beobachtung, in welcher sozialen Interaktionsfolge (L→S / S→L) die Krise virulent wird. Hierzu können die beiden »von oben nach unten« gerichteten, rekonstruktiven und meditativen Erkenntnismethoden eingesetzt werden (vgl. Abb. 2). Im Rahmen eines rekonstruktiven Vorgehens können, wie angedeutet, über Strukturgeneralisierung Begriffe und Konzepte zur Krisendiagnostik gebildet werden. Jeweils aktuell und adäquat anwenden können wird man solche Kategorien bzw. Begriffe als praktizierender Lehrer aber nur, wenn man sich eine entsprechende Achtsamkeit erarbeitet hat. Auf das verwobene Verhältnis pädagogischen Erkennens und Handelns hat z. B. *Max van Manen* mit seinem an Herbart anknüpfenden Konzept einer „pedagogical sensitivity“ hingewiesen (Van Manen, 2008). Eine meditative Vertiefung dieser Intention im Sinne der Waldorfpädagogik kann sich mittels der vielfältigen Übungsanregungen Steiners ergeben (z. B. Steiner 1910), die im Kontext aktueller Meditationsforschung auch als Formen der Differenzierung und Integration einer fokussierenden und einer öffnenden Aufmerksamkeitsaktivität begriffen und praktiziert werden können (focused attention / open monitoring, Wagemann, 2011a). Tatsächlich lassen sich diese elementaren mentalen Aktivitätsformen in retrospektiver Orientierung auch in der Methodik der Objektiven Hermeneutik nachweisen, was im vorhergehenden Abschnitt angedeutet wurde. So gesehen lässt sich das retrospektiv-rekonstruktive Vorgehen auch als vorbereitendes Training zur Steigerung der aktuellen Achtsamkeit bzw. Beobachtungskompetenz auffassen¹⁶.

Zur angemessenen Diagnose von Krisen und zu ihrer Lösung reichen die vier genannten Kategorien jedoch nicht aus. Denn von der Krise erfassen sie nur die aus den »Fluten« der Routine emporragenden »Spitzen des Eisbergs« (vgl. Abb. 1). Worauf die Krise im Einzelfall zurückzuführen und wie sie erfolgversprechend zu bearbeiten sei, ist nur im konkreten Bezug auf die an bestimmten Stellen gestörte Strukturgenese zu erfassen. Erst nach adäquater Identifikation solcher »Störstellen« erscheint ihre Bearbeitung mit potenziell krisenlösenden Leitmotiven sinnvoll. Aus den bisherigen Ausführungen folgt, dass sich solche Motive nicht allein in Form fachlich-methodisch-didaktischer Kompetenzen ausbuchstabieren lassen. Vielmehr sind hier auch solche Gesichtspunkte einzubringen, die das Unterrichtsgeschehen grundsätzlich auf die Bildung freiheitlicher Lebenspraxis orientieren können. Um hier der Gefahr einer unreflektierten und unbegründeten, im negativen Sinne weltanschaulichen Normativität zu entgehen – ein Vorwurf, welcher der Waldorfpädagogik

15. vgl. Wagemann, 2011c. Michael M. Roth (2008) spricht in diesem Kontext von einem „starke[n] Kompetenzgefälle“ (S. 60) –, womit freilich noch nicht ausgemacht ist, ob dieses Gefälle nur ein einseitiges (vom Lehrer zum Schüler hin abfallendes) oder nicht vielleicht unter Gesichtspunkten wie Vorurteilslosigkeit, Empathie und spontaner Kreativität ein zweiseitiges (also auch vom Schüler zum Lehrer hin abfallendes) ist.

16. Insbesondere an der von Steiner eingeführten *Rückschau-Übung* lässt sich dies zeigen (vgl. Steiner, 1910, S. 338/339): Einerseits hangelt man sich rückwärts von Erinnerungsfragment zu Erinnerungsfragment, von einzelner Ereignis zu einzelner Ereignis (bestimmter Ort, Zeit, Ding, Person, Absicht, Gefühl, Gedanke → focused attention). Andererseits kommt in rückwärtiger Orientierung der »Möglichkeitsraum« in den Blick, aus dem heraus sich die spezifischen Einzelereignisse realisiert haben. Auf der bloßen Ereignisebene gibt es keine logische Begründung für das sukzessive Auftreten der Ereignisse. Dieser Mangel lenkt den Blick immer wieder auf die Ebene der Intentionen und bedingenden Kontexte, die jeweils zu einem Ereignis geführt haben. Im Unterschied zu den diskontinuierlichen und abgeschlossenen Erinnerungsfragmenten hat die darüber liegende Bedingungs Ebene (»Möglichkeitsraum«) einen zunehmend kontinuierlichen und offenen Charakter (→ open monitoring) – gerade weil hier noch nichts (endgültig) festgelegt ist, sondern sich erst von dort aus, wie aus einem offenen Horizont heraus, kristallisiert. Ferner wird in der Rückschau-Übung der Wechsel von der Innenperspektive des unreflektierten Subjekts zur Außenperspektive des (sich selbst beobachtenden) Beobachters praktiziert: „[...] I grow more self-conscious and I become aware of the students looking at me and judging me. Then I experience a kind of split sense of self – a self as observed and objectified by others and a self trying to deal with this situation.“ (Van Manen, 2008, S. 11/12)

oft gemacht worden ist¹⁷ –, kann wiederum auf das synoptische Modell von Strukturgenese zurückgegriffen werden. Wurde oben auf seine Kontextunabhängigkeit und anthropologische Allgemeinheit abgehoben, so ist nun von der *Polarität zwischen Krise und Sinnstruktur* auszugehen. Insoweit Strukturbildung als vermittelnde Synthese dieser Polarität verstanden werden kann, ist nun noch einmal genauer zu fragen, wie sich dieser Vorgang vollzieht. In Konsequenz der objektiv-hermeneutischen Auffassung muss eine Sinnstruktur bereits in der Strukturgenese faktisch wirksam gewesen sein –, sonst könnte für sie rückblickend kein objektiver Status beansprucht werden. Aus strukturphänomenologischer Perspektive ist gleichfalls eine universelle Sinnstruktur zur Bildung gegenständlicher (Subjekt-Objekt) und sozialer (Subjekt-Subjekt) Strukturen in Rechnung zu stellen –, nur mit dem Unterschied, dass sich der bidirektionale Pendelschlag bereits während der Aktualgenese ereignet. Insgesamt vollzieht sich die vollständige Vermittlung von Sinnstruktur und Krise also in zwei gegenläufigen, je nach Ansatz nahezu simultanen (Witzenmann) oder zeitlich versetzten (Oevermann) Bewegungen: *Lösung* (Universalisierung) der Krise; *Spezifizierung* (Individualisierung) der Sinnstruktur.

Damit kann die Dynamik der Krisenlösung durch eine zweite, zu der ersten von Krise und Sinnstruktur sozusagen *orthogonale Polarität* charakterisiert werden, die gegenüber den unvermittelten Strukturkomponenten durch deren Übergangsphasen aufgespannt wird (Abb. 3). Von zentraler pädagogischer Bedeutung ist, dass gerade dieser vermittelnde Übergang den Bildungsprozess des Individuums ausmacht. Denn wenngleich die Resultate der Synthese von Krise und Sinnstruktur personunabhängig beschreibbar sind, so ereignet sich der synthetische Prozess doch nicht ohne eine *Eigenaktivität des Individuums*¹⁸. Diese Aktivität initiiert und begleitet die Vermittlung von Krise und Sinnstruktur und artikuliert sich dadurch als phänopraktischer Ausgangspunkt der von Steiner in Bezug auf Schüler wie auch Lehrer angesprochenen Selbsterziehung. Deren asymmetrischer Aspekt ergibt sich daraus, dass diese Aktivität in Kindheit und Adoleszenz eine konstitutive Rolle in der leiblichen Entwicklung und Reifung spielt, insofern jeweils noch partiell gebunden und daher erst schrittweise an die intellektuellen, emotionalen, moralischen und reflexiven Herausforderungen der Erwachsenenwelt heranzuführen ist (Steiner, 1907). Das heißt, dass mit dem krisenbewältigenden und insofern selbsterzieherischen Potenzial dieser Aktivität in allen biografischen Phasen zu rechnen ist, aber eben in unterschiedlicher Form. Welche *entwicklungsspezifischen Aufgaben* jeweils anstehen und welche *Ressourcen der Lösungsfähigkeit* jeweils verfügbar sind, ist im Rahmen von (pädagogischer) Anthropologie, Psychologie und Biografieforschung zu untersuchen. Dass eine positiv erlebte biografische Entwicklung von vielen Menschen im aktiven Bewährungsgeschehen zwischen Krise und Sinngebung (statt etwa ohne Krisen) gesehen wird, scheint jedenfalls außer Frage zu stehen (Kolarik, 2010).

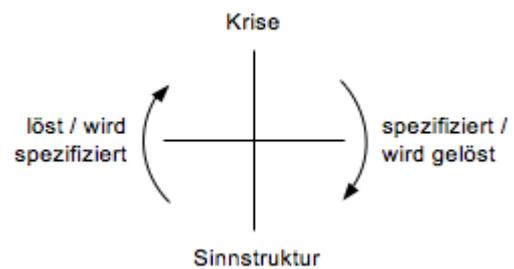


Abb. 3: Strukturkomponenten und Übergänge

Leitmotive pädagogischer Qualität

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich das skizzierte Modell pädagogisch-sozialer Strukturbildung weiter konkretisieren. Da die Untersuchung zum „Strukturkern von Sozialität“ (Oevermann) geführt hat, ist nun zu fragen, ob und wie sich dieser Strukturkern innerhalb sozialer Prozesse gemäß seiner strukturgenetischen Eigenlogik entfalten lässt. Eine Antwort darauf bietet das von Udo Herrmannstorfer entwickelte Konzept „Wege zur Qualität“ (Herrmannstorfer, 1999a), das den Begriff der „Beziehungsdienstleistung“ in seinen

17. Z. B. Prange, 1985

18. Insbesondere im Kontext der in den letzten Jahren weiterentwickelten Introspektions- und Meditationsforschung beginnen auch akademische Psychologen anzuerkennen, dass diese Aktivität prinzipiell *bewusstseinsfähig* und *fähigkeitsbildend* ist (siehe z. B. Petimengin & Bitbol, 2009; Wagemann, 2011a).

Mittelpunkt stellt¹⁹. Im Gegensatz zu an industrieller Qualitätssicherung orientierten Verfahren der Normierung und Standardisierung sozialer Leistungsfähigkeit versucht „Wege zur Qualität“ Begegnungs- und Gestaltungsräume für eigenaktive Individuen zu erschließen (vgl. Hermannstorfer, 1999b; Maeder, 2001). Denn anders als in industrieller Produktion, bei der es um die effiziente Verformung toter Materialien geht, wird soziale Wirklichkeit durch die individuelle Mitwirkung der Beteiligten und die durch sie aktuell erlebte Beziehungsqualität konstituiert (grundlegend hierzu: Ross, 1996)²⁰. Zur Bildung hierfür geeigneter Gestaltungsräume expliziert „Wege zur Qualität“ einen Zusammenhang von Gestaltungsfeldern und -bewegungen, die als realitätskonstitutive Sinnstrukturen kreative Krisenlösungen ermöglichen (Abb. 4)²¹. Die von mir schon an anderer Stelle angedeutete Möglichkeit, dieses Konzept strukturphänomenologisch und dadurch auch anthropologisch zu fundieren ist nun zunächst ein Stück weit auszuführen (Wagemann, 2010). Dieser Schritt erlaubt es dann umgekehrt – im Hinblick auf die Kontextunabhängigkeit von Strukturgenese – die bisher im Rahmen institutioneller Qualitätsentwicklung angewendeten Diagnose- und Gestaltungsmotive auf die Pädagogik auszudehnen.

Ein entscheidender Aspekt zur strukturphänomenologischen Fundierung des Verfahrens „Wege zur Qualität“ – welches es zugleich von anderen, Kompetenzfelder bloß additiv kombinierenden Ansätzen unterscheidet – besteht in der detaillierten Beziehbarkeit seiner Felder auf die prozessualen Phasen der mentalen und sozialen Strukturgenese. Ausgehend von der doppelten Polarität innerhalb des zwischen Sinnstruktur und Krise vermittelnden Übergangs soll dies exemplarisch verdeutlicht werden (vgl. Abb. 4). „Gegenwartsgemäß“ ist ein „Handeln“, das in seiner unmittelbar erlebten, womöglich auch nachträglich rekonstruierten Sinnhaftigkeit zur Bewältigung einer Krise beizutragen vermag bzw. vermochte. Dieses Kriterium erfordert, dass dem Handeln eine möglichst bewusste Vergegenwärtigung der Situation voranzugehen und – zur Überprüfung der Angemessenheit des Handelns – auch nachzufolgen hat. Es bedarf also nicht nur des Zugangs zu einer ethischen Sinnstruktur (Handlungsbegriff), sondern auch einer epistemischen (Erkenntnisbegriff, vgl. Steiner, 1894). Gemeint ist eine reflexive Praxis, die sich einen bewussten und aktuellen Zugang zu den sie leitenden Sinnstrukturen zu erschließen vermag –, statt sich nur auf in der Vergangenheit gebildete (Vor-) Urteile, Rezepte und Routinen zu verlassen oder in die Zukunft zielenden programmatischen Absichten starr zu folgen. Der individuelle Zugang zu den begrifflichen Erkenntnis- und Gestaltungsinhalten ist aber durch mentale Aktivität bedingt, genauer



Abb. 4: Wege zur Qualität / Gestaltungsfelder
(<http://www.wegezurqualitaet.info/index.php?id=567>)

19. „[...] Grundkompetenz des Lehrers: Beziehungsfähigkeit. Diese ist eine wesentliche Voraussetzung für jedwedes Gelingen von Unterricht. Lernen geschieht in Beziehungen, in Beziehung, im Kontext. [...] Die Qualität von Beziehungsfähigkeit ist unserer Meinung nach – unabhängig von jedem Konzept – ein wesentliches Element jetziger und zukünftiger Lehrerbildung wie auch ein zentraler Ausgangspunkt für die Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen.“ (Greshake-Ebding & Kellerman, 2012, S. 57)

20. „Je mehr berufliche Leistungsprozesse Menschen selbst zum Gegenstand haben, umso weniger kann die notwendige Qualität der Leistungen durch normative oder formal-systematische Organisationsverfahren gewährleistet werden. Der von Wege zur Qualität zugrunde gelegte Begriff der „Beziehungsdienstleistung“ berücksichtigt, dass diejenigen Menschen, für die die Leistungen bestimmt sind, als eigenständige Subjekte maßgebend am Entstehungsprozess der Handlungen und ihrer Wirkungen beteiligt sind.“ Hermannstorfer, <http://www.wegezurqualitaet.info/index.php?id=68>

21. Ende der 1990er Jahre wurde dieses Konzept anhand einer phänomenalen Analyse sozialer Prozessformen in Heilpädagogik und Sozialtherapie als Qualitätsentwicklungsverfahren ausgearbeitet (Hermannstorfer, U., Stiftung „Wege zur Qualität“, 1998). Mittlerweile wird es europaweit in über 300 Institutionen differenziert nach Branchen (Erziehung, Bildung, Hochschule, Therapie, Gesundheit) angewendet und ist international zertifizierbar (vgl. <http://www.confidentia.info/>).

gesagt durch deren Fähigkeit zur Eröffnung sinnstruktureller Möglichkeitsräume. Diese Aktivität als die individuelle Seite der Intuitionsfähigkeit (Steiner, 1894) bzw. Abduktionsfähigkeit (Peirce, 1983) entspricht – auf die institutionelle Ebene übertragen – dem „Finanziellen Ausgleich“ im Sinne einer Ermöglichung, das heißt einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung zur Konstituierung von Sinnzusammenhang. Finanzielle Mittel, z. B. in Form von Gehalt, gewährleisten die individuellen Lebensbedingungen eines „Gegenwartsgemäßen Handelns“ in beruflicher Praxis, ohne dessen inhaltliche Seite dadurch zu determinieren. Sie stellen vielmehr, analog zur mentalen Aktivität im Intuitionsgeschehen, notwendige Ressourcen dar, die selbst einer inhaltlichen Rück- (Zweck-) Bestimmung bedürfen (Witzenmann, 1983).

Komplementär zur Eröffnung eines universellen Möglichkeitsraums aus individuellen Ressourcen vollzieht sich dessen schrittweise Einschränkung und Beschließung in der Realisation einer „Aufgabenstellung“ (vgl. Abb. 4). Unter Aufgabenstellung kann z. B. der in einem Leitbild zum Ausdruck gebrachte Gründungsimpuls einer Institution verstanden werden, ferner auch jeder kleinste, im Alltag zu bewältigende Arbeitsgang. Der Umgang mit einer Aufgabenstellung bedarf sowohl der *Orientierbarkeit* von Sinnstrukturen als auch ihrer *Anpassbarkeit* in Bezug auf krisenhafte, also zu bearbeitende Situationen. Das bedeutet einerseits, dass die situativ konkret anstehende Not – die Diskrepanz zwischen der Aufgabenstellung und ihrer ausstehenden Erfüllung – überhaupt nur im Fokus einer aufmerksamkeitslenkenden Sinnstruktur sichtbar und damit bearbeitbar wird, andererseits dass in der epistemischen Erschließung wie auch praktischen Bewältigung der Krise das sinnstrukturelle Möglichkeitspotenzial auf einen Einzelfall hin verengt und fixiert wird. Hier ereignet sich eine momentane „Stillstellung der Transformationsmöglichkeiten“, die zur Routine werden kann (in „permanenter“ Fortsetzung), aber nicht muss (Oevermann, 1996, S. 18). Im »Auf-den-Punkt-kommen« beruflicher Praxis scheiden sich also die Wege: Entweder hin zu einer ein einmal erreichtes Fähigkeitsniveau fortschreibenden Routine oder zu einem erneuten, mitunter schmerzlichen Aufwachen an den noch krisenhaften weil unbearbeiteten Aspekten einer Aufgabe und der Bildung entsprechender neuer Fähigkeiten. Von „Freiheit“ (vgl. Abb. 4) kann hier insofern gesprochen werden, als sich in dieser Phase die Formen der Freiheit *zur* Eröffnung von Möglichkeiten (Universalisierung) und *zur* Gestaltung aus Möglichkeiten (Individualisierung) auf die Freiheit *von* determinierenden Zusammenhängen zuspitzen. Erinnerung an die radikale Konzeption der Krise (Witzenmann / Oevermann) ist diese momentane „Freiheit von“ Sinnzusammenhang als Grenzerfahrung zu werten, die eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung zur Bildung einer autonomen Lebenspraxis darstellt. Im institutionellen Kontext kann die Entwicklung einer diese Aspekte integrierenden Freiheit *in* Gemeinschaft durch die Formulierung und den Umgang mit Aufgabenbeschreibungen praktiziert werden, die nach »innen« hin zu gestaltende Freiräume, nach »außen« die Grenzen und Schnittstellen zu anderen Aufgabenbereichen und ihren Trägern beinhalten.

Damit ist skizzenhaft angedeutet, wie sich die Themenfelder von „Wege zur Qualität“ in den prozessualen Zusammenhang der Strukturgenese einbetten lassen. Als charakteristische Wegmarken menschlicher Aktivität zwischen Krise und Krisenlösung dienen sie sowohl als diagnostische Okulare für Stellen, an denen diese Aktivität gestört ist, wie auch als Gestaltungsinstrumente, mit denen Störungen bearbeitet werden können²². Ist „Wege zur Qualität“ schon aufgrund dieser Einbettung kein produkt- sondern ein prozessorientiertes Verfahren (vgl. Hermannstorfer, 1999b), so lassen sich die einzelnen Felder ihrerseits in gegliederte Mikroprozesse (mit entsprechenden Prozessstufen) ausdifferenzieren, welche die Bildung sozialer Strukturen unter feldspezifischen Gesichtspunkten erschließen –, worauf hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann. Für den Zusammenhang dieser Ausführungen ist aber wesentlich, dass die dargestellten Leitmotive weder aus produktbezogener Normierung noch weltanschaulicher Normativität, sondern aus dem systematischen Rückbezug menschlicher Bewusstseinsaktivität auf sich selbst hervorgehen. Diese kontextunabhängige Reflexivität begründet die Relevanz dieser Felder für pädagogische Prozesse – differenzierbar nach Lehrer- und nach Schülerperspektive.

Aus Lehrerperspektive lässt sich die Aufgabenstellung (Feld 1) z. B. in der entwicklungsfördernden

22. „In der Regel sind nicht alle Gestaltungsfelder gleich stark entwickelt. Es bedarf der regelmäßigen rückblickenden Wachheit, um zu bemerken, an welcher Stelle gearbeitet werden muss. Es zeigt sich auch, dass nicht jedem Menschen alle 12 Gesichtspunkte in ausgewogener Mischung zur Verfügung stehen, so dass innerhalb einer Gruppe ausgeglichen werden muss und kann.“ (Hermannstorfer, 2000, S. 4)

Begleitung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen der Schüler bestimmen. Aufbauend auf dieses allgemeine, in seiner Unbestimmtheit noch wenig aussagekräftige Leitmotiv ist es wichtig, sich den strukturell durchgängigen Aufgabencharakter *aller* sich hieraus ergebenden pädagogischen Tätigkeiten des Lehrers bewusst zu machen: Entwicklungsnotwendigkeiten und -krisen im Lichte pädagogischer Sinnstrukturen aufzuspüren und zu bearbeiten (vgl. Oevermann, 2008, S. 61) –, wozu natürlich auch, bildungsphilosophisch aber keineswegs hinreichend, das Erreichen stoffbezogener Lernziele gehört²³. Bei der Umsetzung dieser Aufgaben hat die Lehrperson ein hohes Maß an Eigenverantwortung (Feld 2) zu entwickeln, denn (abgesehen von Team-Teaching) ist sie im Unterricht auf sich allein gestellt und kann sich angesichts der analysierten Krisendynamik nur bedingt auf institutionell entlastende Routinen stützen (z. B. in Form von Hinweisen auf die Schulordnung oder bevorstehende Prüfungen). Vielmehr kommt hier die schon erwähnte Bedeutung einer berufsspezifischen Selbsterziehung zum Tragen, die entsprechend zum polar gegenüberliegenden Feld zu einer Verantwortung aus pädagogischer Situations- und Selbsterkenntnis (Feld 8) – statt nur aus Dienstpflicht – führen kann. In dieser Orientierung stellt das fachbezogene *Können* des Lehrers (Feld 3) ein Vehikel dar, mittels dessen die pädagogischen Entwicklungsaufgaben in Auseinandersetzung mit einem geeigneten Lernstoff zu verfolgen sind. Wiederum unter dem Gesichtspunkt der Selbsterziehung korrespondiert dieses Feld mit dem ihm gegenüberliegenden der *individuellen Entwicklung* des Lehrers (Feld 9) in Bezug auf seine reflexiv-meditativen Kompetenzen überfachlicher Krisenoffenheit und Krisenbewältigung (was einer sehr grundsätzlich aufgefassten Persönlichkeitsbildung entspricht). Damit rückt die Betrachtung unmittelbar an die in der Aufgabenstellung anvisierte pädagogische Bewährungssituation heran, die den Lehrer in ihrer Krisenhaftigkeit mit der momentanen Freiheit von stützenden Determinationen konfrontiert – und damit seine Freiheitsfähigkeiten zur Aktualisierung und praktischen Umsetzung von Sinnstrukturen herausfordert.

Stellen die bewusstgemachte Aufgabenstellung, eine eigenverantwortliche Haltung und das fachliche Können des Lehrers vorbereitende, bezüglich der Bewährungssituation in der Vergangenheit liegende Aspekte dar, so weisen die folgenden Felder in die Zukunft einer erfolgten Bewährung. Denn für den Lehrer bedeutet Vertrauen (Feld 5) hier zunächst das Selbstvertrauen, das er insbesondere in schwierigen Situationen bezüglich seiner Krisenlösungskompetenz benötigt²⁴, aber natürlich auch das Vertrauen in das grundsätzliche Lernen- und Sich-Entwickeln-Wollen und -Können der Schüler. Solch eine Zuversicht bildet den nötigen »Vorschusskredit«, den man sich selbst und anderen gewähren muss, um die zur Eröffnung sinnstruktureller Möglichkeiten erforderliche Aktivität entfalten zu können –, statt sich durch Resignation oder Erfolgsdruck zu demotivieren und damit anfällig für einen kurzschlussartigen Rückgriff auf (mehr oder weniger) inadäquate Routinen zu werden. Ergänzt werden kann dieses Selbstvertrauen durch die Vergegenwärtigung, dass man als Lehrer kein Übermensch, sondern selbst auch Teil einer symmetrisch konstituierten sozialen Interaktion ist, mithin in Krisen nicht immer gleich mit einer Patentlösung aufwarten muss – aber Bereitschaft zu einer einvernehmlichen Lösung zeigen kann (Individualität und Gemeinschaft, Feld 11). Hier steht der Lehrer auch vor der Möglichkeit, sich *bewusst* für eine bewährte Routine zu entscheiden, die beide Seiten, Lehrer und Schüler, momentan entlastet und daher womöglich angemessen erscheint. In der planvollen und reflexiven Ausübung bekannter Abläufe und Rhythmen liegt also ein Schutz (Feld 6), der wie eine unausgesprochene Vereinbarung wirken und dadurch schwierige Situationen retten, produktive ermöglichen kann²⁵. Hierher gehört auch die Wachheit des Lehrers für drohende oder bereits erfolgte körperliche und seelische Verletzungen der Schüler – insbesondere auch durch ihn selbst – und das Ergreifen in seinen Möglichkeiten und Befugnissen liegender Schutzmaßnahmen²⁶. Solche Maßnahmen sollten es immer ermöglichen, Betroffene zu Beteiligten werden zu lassen, also die Mobilisierung eigener Aktivitätsressourcen anzuregen.

23. Zur regelmäßigen pädagogischen Leitbildarbeit dienen an Waldorfschulen z. B. die wöchentlichen Lehrerkonferenzen.

24. „[...] tact spontaneously emerges as a certain type of active (but ungrounded) confidence in dealing with ever-changing social situations.“ (Van Manen, 2008, S. 16)

25. Gerade der rhythmische Teil des Hauptunterrichts an Waldorfschulen dient der Eröffnung eines solchen Schutzraums, aus dem die Herausforderung der pädagogisch induzierten Krise nicht in individueller Isolation und Leistungskonkurrenz, sondern eingebettet in ein Gemeinschaftsgefühl erfahren werden kann. Mit fortschreitender Entwicklung der Schüler können diese zunehmend in die Gestaltung und Reflexion solcher Rhythmen und »guten Gewohnheiten« einbezogen werden.

26. Ein relativ harmloses Beispiel ist das übertriebene, einen einzelnen Schüler vor der Klasse bloßstellende Loben individueller Leistungen (Van Manen, 2008, S. 3). Wozu schulischer Unterricht nicht oder nur sehr bedingt beitragen kann, ist die Bewältigung schwerer Lebenskrisen von Schülern. Hier können Lehrer in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten meist nur vermittelnd helfen, nicht aber selbst therapeutisch wirken (Föllner-Mancini, 2010; vgl. a. Helsper et al., 2007, S. 531).

Die beiden Beispiele zum Thema Schutz machen deutlich, dass es die so aufgefasste Aufgabenstellung des Lehrers erfordert, ihn in erster Linie nicht als beliebig austauschbaren Funktionsträger, sondern als mit seiner ganzen Person agierende Anregungs-, Begleitungs- und Orientierungsinstanz zu sehen. Das bekräftigt die sozialbiografische Relevanz von Schulunterricht und lässt diesen ein Stück weit zum gemeinsamen Schicksal (Feld 12) von Lehrern und Schülern werden, was in der Waldorfpädagogik einen Ausdruck vor allem im Klassenlehrer-Konzept (Klasse 1 bis 8) findet²⁷.

Im skizzenhaften Durchgang durch einige Leitmotive aus Lehrerperspektive dürfte bereits deutlich geworden sein, dass diese Motive auch zur Analyse und Mitgestaltung von Unterricht aus Schülerperspektive dienen können. Veränderte Ausprägungen oder Gewichtungen ergeben sich durch die asymmetrischen Aspekte der Schüler-Lehrer-Beziehung, z. B. alters- bzw. phasenspezifische Formen des Erlebens und Denkens, Verhaltens und Handelns. Wiederum aus Platzgründen kann hierauf nicht näher eingegangen werden; dafür soll aber ein ebenfalls angeklungener Aspekt noch etwas weiter verfolgt werden. Anhand der Felder Eigenverantwortung (2), Können (3), Vertrauen (5) und Schutz (6) wurde auf die Korrespondenz mit den ihnen polar gegenüberliegenden Feldern (8, 9, 11, 12) gewiesen. Zusammenfassend ist nun festzustellen, dass analog zur Grundpolarität zwischen Krise (Freiheit, Feld 4) und Sinnstruktur (Gegenwartsgemäßes Handeln, Feld 10) die oberen Felder mehr die spezifischen, situativ isolier- und definierbaren und die unteren Felder mehr die holistischen, über einzelne Situationen hinausgehenden und schwerer instrumentell zu fassenden Aspekte einer gleichen Thematik zum Ausdruck bringen. Dieses Verhältnis entspricht der in der Professionalisierungsdebatte diskutierten Polarität zwischen rollenhafter und die ganze Person einbeziehender (diffuser) sozialer Praxis, zu der verschiedene Positionen bezogen werden. Während sich z. B. Andreas Wernet für eine „Pädagogik der Permissivität“ ausspricht, die nur ein gelegentliches und ausnahmeweises Abweichen von der eigentlich strikt rollenhaft zu haltenden Lehrer-Schüler-Beziehung zulässt (Wernet, 2003), vertritt Johannes Twardella (im Anschluss an Oevermann) die Auffassung,

„dass in der Lehrer-Schüler-Interaktion die beiden Dimensionen von Rollenhaftigkeit bzw. Spezifität und Diffusität enthalten sind.“ (Twardella, 2006, S. 180)

Die Frage nach der notwendigen Vermittlung dieser beiden Dimensionen beantwortet er dahingehend,

„dass „Vermittlung“ nicht heißen kann, dass der Lehrer die Distanz zu den Schülern aufgibt. Zum schulischen Lernprozess gehört, dass die Schüler lernen, eine Rolle zu übernehmen – und das können sie freilich nur, wenn die Lehrer ihrerseits konsequent rollenförmig handeln. Daraus kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler beruhe nicht auf einem Arbeitsbündnis, das zwischen den Beteiligten als ganze Personen eingegangen wird. Vielmehr hat die Analyse der Interaktionssequenz in aller Deutlichkeit gezeigt, dass das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler von basaler Bedeutung für das pädagogische Handeln ist und der Lehrer – insbesondere in Krisensituationen – vor der Aufgabe steht, dieses wieder herzustellen, zu „kitten“ und zu bekräftigen. Das kann er nur, wenn er nicht allein rollenförmig handelt, sondern auch seine „ganze Person“ mit einbringt.“ (Twardella, 2006, S. 180)

Im Rückbezug der spezifischen und holistischen Leitmotive von „Wege zur Qualität“ zur Prozessualität der Krisenbewältigung wird diese Position nicht nur bestätigt, sondern auch strukturgenetisch fundiert. Die beiden Dimensionen „Rolle“ und „Ganze Person“ werden demnach nicht in Form von situativ zu wählenden Optionen vermittelt, sondern durchdringen sich fortwährend und unwillkürlich. Dabei ist gerade die prozessuale Form der Durchdringung, das heißt der symmetrische Beziehungsanteil und damit das auf Reziprozität beruhende Arbeitsbündnis von „basaler Bedeutung“, während der Herausforderung, in bestimmte Rollen hinein- (und aus ihnen auch wieder heraus-) wachsen zu können in der Auseinandersetzung mit den routinetafeln Derivaten²⁸ der Strukturgenese zu begegnen ist. Natürlich kann der Lehrer einen der beiden

27. „Die pädagogische Semantik durchdringt die Breite des Sozialen und erfasst – eine Ausweitung des Temporalen – nicht mehr nur das soziale Konstrukt Kind, sondern zunehmend den gesamten Lebenslauf mit allen Welt- und Selbstbezügen.“ (Helsper et al, 2007, S. 484; passend hierzu auch der Ausdruck „Autoritäts-Geschichten“, S. 491)

28. Aus sozialästhetischer Perspektive entspricht die Polarität von „Ganze Person“ und „Rolle“ jener von „Gestalten oder Verwalten“, auf die Witzmann (1986) und Oevermann (1996) in ähnlicher Weise aufmerksam gemacht haben. Hier ein Statement von Oevermann: „Für wissenschaftliches Handeln, also die Forschung, ist geradezu konstitutiv oder sollte es sein, selbst die bewährtesten Routinen der Praxis noch in Frage zu stellen und zu problematisieren, also von der Routine in den Status der Krise zu überführen. Das Verwaltungshandeln steht dem diametral gegenüber. Es muss die Krise gewohnheitsmäßig in Routine überführen.“ (Oevermann, 1996, S. 18)

Beziehungsanteile (bewusst oder unbewusst) betonen, abschaffen kann er den jeweils anderen aber nicht.

Somit können die Felder von „Wege zur Qualität“ als Leitmotive pädagogischer Praxis im Spannungsfeld zwischen Diffusität und Spezifität aufgefasst werden, die zudem eine multiperspektivische Schnittstelle zwischen Lehrer- und Schülersicht bieten²⁹. Für den Lehrer gehen diese Felder hinsichtlich seiner Einbettung in ein Kollegium in ihre ursprünglich intendierte Anwendung, die Entwicklung von institutioneller Zusammenarbeitsqualität über. Bezogen auf das Kerngeschäft des Lehrers eröffnen sie neue Wege zur Planung, aktuellen Gestaltung und Reflexion von pädagogischen Prozessen sowie auch zu ihrer bildungsphilosophisch fundierten Evaluation.

Zyklen pädagogischer Entwicklung

Damit kehren die Ausführungen zu ihrem Anfang zurück: dem fraglichen Verhältnis waldorfpädagogischer Praxis zur Anthroposophie Steiners. Eine mögliche Antwortperspektive wurde insbesondere durch drei im Kontext pädagogischer Strukturbildung begründete Aspekte vorbereitet:

1. Eine Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, die an ihrer Oberfläche rollenförmige Anteile einübt und ausagiert, diese in Orientierung auf eine tiefere, konstitutive Ebene aber stets in einen die ganze Person bzw. den ganzen Menschen einbeziehenden Bildungs- und Entwicklungszusammenhang zu integrieren sucht.
2. Die radikal emanzipatorische Auffassung von menschlicher Erziehung als Selbsterziehung mit der daraus folgenden Konsequenz, dass der Lehrer eine bewusste Selbsterziehung zu praktizieren habe, um eine geeignete Entwicklungsumgebung für die noch graduell unterbewusste Selbsterziehung der Schüler herzustellen.
3. Eigenaktivität als pädagogisch-anthropologische Grundfunktion bzw. Instanz des (Selbst-) Bildungsprozesses, die in zwei Formen auftritt (öffnend-universalisierend / fokussierend-individualisierend) und deren unterbewusste Ausübung durch mentales Training bzw. in meditativer Entwicklung (zunächst nur des Lehrers) schrittweise bewusst gemacht werden kann.

Entscheidend ist nun, dass der gemeinsame Bezugspunkt dieser Aspekte weder in abstrakter Bildungstheorie noch einem vermeintlichen „absolute[n] Wissen“ (Prange, 1985, S. 170) zu suchen ist, sondern in der empirisch aufweisbaren Struktur der zyklischen Krisenbewältigung – wobei empirisch hier

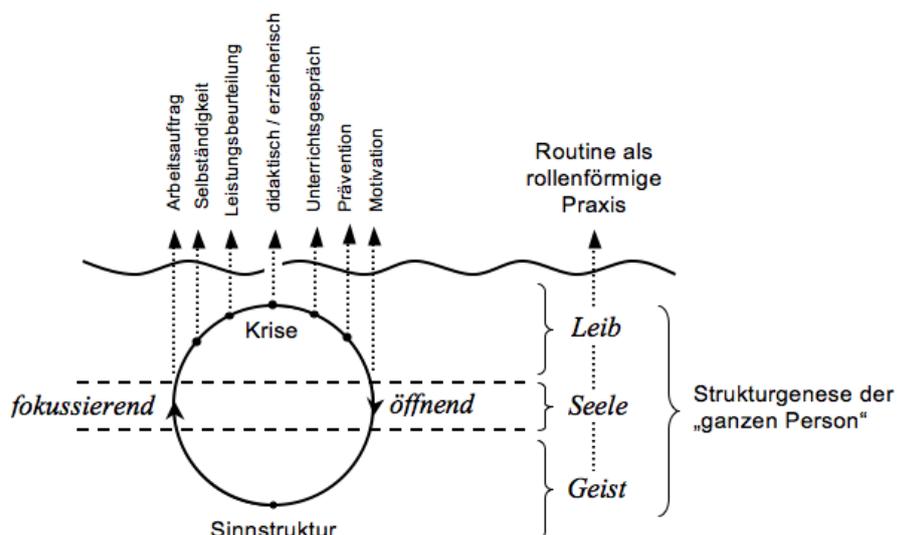


Abb. 5: Anthroposophische Interpretation des Strukturmodells

29. Vgl. hierzu das auf den ersten Blick verwandte erscheinende „Feld modernisierter pädagogischer Kommunikation“ von Helsper et al, 2007 (S. 485), das jedoch im Unterschied zu dem hier entwickelten Modell abstrakt und statisch bleibt.

sowohl im Sinne objektiv-hermeneutischer (bzgl. 1.) als auch strukturphänomenologisch-meditativer Methodik (bzgl. 2. Und 3.) gemeint ist. Dies ist insofern von Bedeutung, als Steiner seine „Allgemeine Menschenkunde“ (Steiner, 1919) anhand verschiedener ontogenetisch relevanter Entwicklungszyklen eröffnet. Bevor diese Zyklen und Rhythmen näher betrachtet werden, ist noch eine weitere Konsequenz aus dem bisher entwickelten Strukturmodell zu ziehen. Dessen Entwicklung begann bei der durch Krise und Routine bestimmten Sequenzierbarkeit von Alltagsbewusstsein und Umgangspraxis und stieß von dort aus zur konstitutiven, zwischen Krise und Sinnstruktur vermittelnden Dynamik der Strukturgenese vor. Schließlich ergab sich eine Untergliederung der konstitutiven Schicht anhand von zwei Indizien: dem Aufweis der initiierenden und vermittelnden Eigenaktivität des Individuums (fokussierend / öffnend) und der funktionalen Unterscheidung zwischen den oberen und den unteren Feldern von „Wege zur Qualität“ mit ihren Bezügen zu spezifischen und diffusen Anteilen sozialer Praxis. Daraus folgt eine Gliederung des strukturgenetischen Zyklus in drei funktionale Zonen, deren Zusammenhang in anthropologisch-anthroposophischer Hinsicht als Leib-Seele-Geist-Trichotomie interpretiert werden kann – und die auch eine zentrale Rolle in der Konzeption der „Allgemeinen Menschenkunde“ spielt (Abb. 5; vgl. Wagemann, 2011b/c). Im Sinne methodischer Redlichkeit ist allerdings zu betonen, dass hiermit keine ontologische, sondern zunächst nur eine funktionale Begründung dieser anthropologischen Konstitutionsschichten gegeben ist, die Steiner als „Wesensglieder“ bezeichnet (Steiner, 1919, S. 25)³⁰.

Die vertikale Schichtung innerhalb des Strukturmodells lässt sich somit auf die menschliche Konstitution beziehen, deren vollständiger Prozesszusammenhang („ganze Person“) in der Bildung von Alltagsbewusstsein auf die Routinen einer rollenförmigen Praxis projiziert bzw. reduziert wird³¹. Insofern erstreckt sich die zwischen Krise und Routine oszillierende Alltagspraxis in der hier horizontal dargestellten Dimension einer sozialen Raumzeit³², in welche die spezifischen, z. B. auch physischen Aspekte der „ganzen Person“ hineinragen, die zugleich aber deren diffus-holistische, das heißt überräumlich und überzeitlich konstitutive, in Steiners Sinne seelisch-geistige Anteile verdeckt. Im pädagogischen Kontext, z. B. in Bezug auf Schulunterricht, äußert sich dieses Verhältnis in der Abbildung strukturgenetischer Phasen auf isolierte didaktische, erzieherische und bildungsrelevante Einzelaspekte (s. Abb. 5)³³. Beide Dimensionen, die anthropologisch-anthroposophische und die räumlich-zeitliche werden durch den zyklischen Prozess der Strukturgenese integriert bzw. gehen aus diesem hervor.

Dieses transkategoriale Verbindungsmoment macht plausibel, warum Steiner die pädagogische Relevanz zyklisch-rhythmischer Prozesse zum Ausgangspunkt der Waldorfpädagogik macht. Denn diese Relevanz besteht darin, dass der Erwerb einzelner, routinehafter und dadurch operationalisierbarer Kompetenzen erstens für Bildung nicht ausreicht, zweitens dem Heranwachsenden nicht von außen aufgezwungen werden sollte, sondern ihm vielmehr durch eine entwicklungsgemäße und dynamische Verhältnisbildung zwischen den konstitutiven Schichten zu ermöglichen ist:

„Hier in dem Kind ist noch unverbunden Seelengeist oder Geistseele mit Leibeskörper oder Körperleib. Die

30. Ansätze zu einer ontologischen Begründung dieser konstitutiven Gliederung liegen z. B. in Hartmann, 1954 und Wagemann, 2010, 2011b/c vor.

31. Als Bedingung dieser Projektion bzw. Reduktion lässt sich die spezifizierende Funktion der menschlichen Leiblichkeit bestimmen. Diese zeigt sich insbesondere in der hochkomplexen Prägnanz des Sinnes-Nervensystems, stellt aber z. B. auch hinsichtlich der Geschlechtlichkeit und allgemeinen Gesundheitsdisposition eine Bedingung zur Möglichkeit von Individualisierung dar. Die andere anthropologisch relevante Grundfunktion der Leiblichkeit, Dekomposition zu bewirken und damit eine Ausgangssituation krisenhafter Diskontinuität und Indetermination zu etablieren, wurde oben bereits erwähnt. Eine beide Funktionen im Zusammenhang entwickelnde Darstellung liegt in Wagemann, 2010 vor.

32. „Dass im lebenspraktisch erfahrenen Hier und Jetzt Raum und Zeit unterschiedslos ineinander fallen, ist also letztlich eine Funktion der objektiven spezifischen Sequentialität sprachlich vermittelter Sozialität. Sequentialität ist gewissermaßen das gemeinsame Dritte von Raum und Zeit in der objektiven Struktur von Sozialität.“ (Overmann, 2008, S. 31)

33. Claus-Peter Röh bezieht dieses dynamische Verhältnis auf die inhaltliche Dimension von Unterricht: „Dieses Vergehen und Entstehen im Unterrichtenden selbst ist eng verflochten mit einem Sterben und Geborenwerden, das auch die Schüler täglich mit den Inhalten und Themen erleben. Wenn sich ein junger Mensch so tief mit einem Inhalt verbinden kann, dass er in diesem und dieser in ihm ganz auflebt, erfasst er auf diesem »Weg des Willens« die Lebendigkeit des Themas. Er verbindet sich mit erfrischenden, aufbauenden Kräften, indem er als »ganzer Mensch« seelisch aktiv und tätig ist. – Tritt er dagegen Schritt für Schritt aus dem »vollen Leben« zurück und beginnt das Thema im vorstellenden Denken zu betrachten, so kann er die äußere Form, den Begriff, die Zusammenhänge mit anderen Erscheinungen und am Ende vielleicht das Gesetz des Themas erfassen. Die Aufbaukräfte des Willens aber sterben auf diesem Weg des Reflektierens bis zur Gerinnung in Begriffe und Gesetze.“ (Röh, 2012, S. 11/12)

Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinn erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander gestimmt werden, denn die passen, gewissermaßen, indem das Kind hereingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen.“ (Steiner, 1919, S. 23/24)

Neben der Atmung als pädagogisch zu harmonisierenden Prozess hebt Steiner den Wechsel von Wachen und Schlafen hervor. Damit meint er weder das quantitative Verhältnis von Wach- und Schlafzeiten des Kindes noch die äußerlich wahrnehmbaren Begleiterscheinungen und Übergänge dieser Zustände. Vielmehr geht es ihm um die ontogenetische Perspektive, eine wechselseitige, dynamische und sich entwicklungsgemäß steigende Durchdringung der konstitutiven Bereiche³⁴ zu veranlassen:

„Wir können [...] die Zeit, die der Mensch auf dem physischen Plan verbringt, so ausnützen, dass er gerade das, was wir mit ihm tun, allmählich hineintragen kann in die geistige Welt und dass durch dieses Hineintragen wiederum in die physische Welt zurückfließen kann die Kraft, die er mitnehmen kann aus der geistigen Welt, um dann im physischen Dasein ein rechter Mensch zu sein.“ (Steiner, 1919, S. 26)

Zur genaueren Interpretation dieser Aussage ist hier zunächst die strukturelle Verwandtschaft zwischen der Aktualgenese von Bewusstsein und dem Wechsel von Schlafen und Wachen aufzuzeigen. Denn die krisenlösende Potenzialität von Kontinuitäten, Zusammenhängen und Sinnstrukturen durchleben wir normalerweise unbemerkt und unbefragt; ihre Notwendigkeit und Relevanz für Alltagspraxis und -bewusstsein wird uns meist erst im Erfahren von Lücken, Inkohärenzen und Krisen bewusst. Am Widerstand der Krise wachen wir auf, während wir unsere prozessuale Verbundenheit mit Sinnstrukturen «verschlafen». Umgekehrt lässt sich der Wechsel von Schlafen und Wachen als zwischen Sinnstruktur und Krise pendelnder Rhythmus begreifen. Denn die in der Aktualgenese von Bewusstsein abgestuften Wachheits- bzw. Bewusstheitsgrade, die aufgrund ihres schnellen Wechsels und ihrer Verdeckung durch die Routinen des Alltagsbewusstseins kaum bemerkt werden, erscheinen im Rhythmus von Schlafen und Wachen temporal auseinandergezogen. Um eine entwicklungsgemäße Wechselbeziehung der konstitutiven Schichten zu fördern, gilt es daher, im Wachzustand jene Ressourcen der Eigenaktivität anzusprechen und anzuregen, die Krisenhaftes, das heißt im besten Sinne Fragwürdiges, in Lösungszusammenhänge einzubetten vermögen. Dass Schlaf keineswegs ein inaktiver Zustand ist, wird schon durch die allnächtliche „offline Nachverarbeitung“ neuronaler Erregungsmuster im Gehirn nahegelegt (Spitzer, 2002, S. 133). Ausschlaggebend sind aber die entsprechenden lernpsychologischen Befunde, welche die Wirksamkeit von Schlaf zur Förderung problemlösender Fähigkeiten nachweisen (Born, 2004). Ohne die Ablenkung durch sensorische Reize, wachbewusste Vorstellungen, Affekte und Willensregungen kann sich offenbar die unterbewusste, auch tagsüber in der Aktualgenese periodisch durchlaufene Verbindung mentaler Aktivität mit potenziell krisenlösenden Sinnstrukturen vollständiger und nachhaltiger vollziehen. Wird der Unterricht dementsprechend, z. B. nach epochalem Prinzip und pädagogischem Dreischritt aufgebaut, können die Schüler am nächsten Morgen mit den »schlafend antizipierten«, insoweit noch latenten Sinnsstrukturen wieder an die am Vortag aufgeworfenen Problemfragen, das heißt die didaktisch induzierten (sowie auch anderen) Krisen herantreten und sie zu lösen versuchen (vgl. Grebe-Ellis, 2008).

Das für die Aktualgenese von Bewusstsein wie auch den Wechsel zwischen Wachen und Schlafen hier anfänglich entfaltete Rhythmus- bzw. Zyklusmotiv lässt sich somit auf verschiedene für menschliche Entwicklung relevante Prozesse beziehen. Als ein zentraler Aspekt von Waldorfpädagogik ist dabei die Verzahnung leiblich-seelisch-geistiger Rhythmen mit pädagogischen Prozessen zu betonen – mit dem Ziel, entwicklungsfördernde Resonanzen zu ermöglichen. Damit kann die oben noch sehr allgemein formulierte Aufgabenstellung des Lehrers konkretisiert werden: Ausgehend von der aktuellen Beobachtung und Diagnose von Entwicklungsphasen, -krisen und -notwendigkeiten den Schülern zur Findung und Stabilisierung phasengerechter, krisenlösender und fähigkeitsbildender Rhythmen und Zyklen zu verhelfen (vgl. Schad, 2004). – Neben den genannten Rhythmen und Zyklen behandelt Steiner auch die ontogenetisch-biografische Dimension aus zyklischer Perspektive, nämlich im Kontext seines Reinkarnationskonzepts. Wenngleich die Frage, ob es Reinkarnation tatsächlich gebe, zur Zeit kaum wissenschaftlich diskutabel zu sein scheint, lässt sich doch der Grundtenor von Steiners Konzept – eine sich in- und exkarnierende

34. „Körperleib“ und „Geistseele“, Steiner, 1919, S. 25

Seele, die sich in sukzessiven Lebensläufen weiterentwickelt – im Modell zyklischer Strukturgenese bzw. Krisenbewältigung durchaus wiederfinden (vgl. Abb. 5). Hierfür wären wiederum die phasenspezifischen Durchdringungsrelationen zwischen Eigenaktivität (Seele) und Strukturkomponenten (Krise, Sinnstruktur) bzw. entsprechenden Konstitutionsschichten (Leib, Geist) ins Auge zu fassen – »nur« mit der Besonderheit, dass diese Schichten im Durchlaufen der unteren Felder zeitweise in eine größere Distanz zueinander zu treten hätten. Aber auch schon im Hinblick auf den Bereich der oberen Felder – das entspräche einem sich zwischen Geburt und Tod erstreckenden Lebenslauf – wird die pädagogische Relevanz der Reinkarnationsidee deutlich: Sie besteht darin, das Kind von Anfang an als vollständigen Menschen ansehen zu können, dessen Unterschied zum Erwachsenen nicht etwa defizitär (Stichwort *Mängelwesen*), sondern dadurch zu begründen ist, dass sich seine Konstitutionsschichten (Wesensglieder) in einem noch relativ unverbundenen Verhältnis zueinander befinden. Was das Kind in seiner Entwicklung zu leisten hat, ist seinen eigenaktiven Zugang (Seele bzw. Ich) zu Sinnstrukturen (Geist) mit der biologischen Entwicklung seiner Leiblichkeit, deren grenzziehenden Aspekten und ihrer Überwindbarkeit schrittweise in Verbindung und Einklang zu bringen. Pädagogisch macht es Sinn, die treibende und vermittelnde Kraft in diesem Prozess als ein *sich inkarnierendes Ich* anzusprechen und entsprechend zu fördern³⁵ – statt sie auf ein Konstrukt aus (wodurch?) gebündelten Teilkompetenzen zu reduzieren oder als statisch „verkörpertes Selbst“ zu abstrahieren (Sommer, 2010). Das Ich in der pädagogischen Anthropologie Steiners kann als die individuelle, in Kindheit und Jugend noch latente Sinnstruktur begriffen werden, deren eigentümliches Potenzial zur Selbstbestimmung und Selbstaufklärung sowie seine diesbezügliche Entfaltung zentralthematisch für eine moderne Pädagogik sein können – ohne damit in einen Widerspruch zu wissenschaftlicher Methodologie und den Erfordernissen des pädagogischen Alltagsgeschäfts treten zu müssen.

Anmerkung: Für Hinweise und Anregungen zu „Wege zur Qualität“ danke ich Dr. Michael Ross.

35. „Der Begriff der Reinkarnation, wie ihn Steiner entwickelt hat, bietet aus meiner Sicht einen persönlichkeits-theoretischen Ansatz, der es möglich macht, die Autonomie des Menschseins konsequent zu Ende zu denken. [...] Damit sage ich nicht, dass es Reinkarnation gibt. Ich sage nur, dass Reinkarnation ein Erklärungsmodell ist, das einen Vorteil hat gegenüber vielen anderen Erklärungsmodellen, weil die Selbstgebung der Person im Zentrum bleibt.“ (Schieren, 2010); vgl. a. Müller-Wiedenmann, 1973.

Literatur

- Atmanspacher, H. (2007). *Zur Praxis theoretischer Arbeit in den Wissenschaften*. In: Yousefi, H. et al. (eds.) *Wege zur Wissenschaft*, Nordhausen: Bautz, S. 255-266. Zugriff 2/2012: <http://www.igpp.de/english/tda/pdf/theorie.pdf>
- Born, J. (2004). *Warum wir im Schlaf unsere Probleme lösen*. Interview auf www.schlafkampagne.de, Zugriff 4/2012: <http://schlafkampagne.de/magazin/Warum-wir-im-Schlaf-unsere-Probleme-loesen-4.php>
- Beinbrech, C. (2003). *Problemlösen im Sachunterricht der Grundschule. Eine empirische Studie zur Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen im Hinblick auf die Förderung des Problemlöseverhaltens im Sachunterricht*. Dissertation Universität Münster.
- Dewey, J. (1909). *How we think?* New York: Heath & Co. Zugriff 2/2012: <http://www.archive.org/details/howwethink000838mbp>
- Föllner-Mancini, A. (2010). *Fallrekonstruktives Verstehen schulbiografischer Krisen. Eine empirische Studie im Spannungsfeld pädagogischer Arbeitsbündnisse*. Dissertation: Norwegian University of Life Sciences.
- Grebe-Ellis, J. (2008). *Sleep inspires insight – Erfahrungen mit Epochenunterricht*. In: Frielingsdorf, V. (Hg.), *Waldorfpädagogik kontrovers* (2012), Weinheim: Beltz Juventa, S. 58-62.
- Greshake-Ebding, C. & Kellermann, G. (2012). *Die Wahrheit beginnt zu zweit. Beziehungsfähigkeit im Zentrum des Konzepts »Duale Lehrerbildung Witten/Annen«*. Lehrerrundbrief des Bundes der Freien Waldorfschulen 2/2012, S. 56-63.
- Gruschka, A. (2005). *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität.
- Hartmann, N. (1954). *Einführung in die Philosophie*. 3. Aufl., Osnabrück: Hanckel.
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmannstorfer, U. (2000). „*Wege zur Qualität*“: *Die Befreiung schöpferischer Kräfte*. Zugriff April 2012: <http://www.sozialimpulse.de/pdf-Dateien/Qualitaet.pdf>
- Herrmannstorfer, U. (1999a). „*Wege zur Qualität*“ – *Der Arbeitsansatz der anthroposophisch orientierten Einrichtungen der Heilpädagogik und Sozialtherapie (Schweiz)*. In: Peterander, F., Speck, O. (1999). *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München: Ernst Reinhardt. S. 146-156.
- Herrmannstorfer, U. (1999b). *Die Arbeit am Menschen – ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik von Beziehungsdienstleistungen – ein Beitrag zur Debatte über die Qualitätssicherung*. Zugriff April 2012: http://www.wegezurqualitaet.info/fileadmin/wzq/pdf/WzQDokumente/Die_Arbeit_am_Menschen_ein_Produktionsvorgang.pdf
- Herrmannstorfer, U., Stiftung „Wege zur Qualität“ (1998 ff.). *Arbeitshandbuch „Wege zur Qualität“*. Dornach: Stiftung „Wege zur Qualität“, Rötelstrasse 11, CH-8006 Zürich.
- Kiersch, J. (2011). *Waldorfpädagogik als Erziehungskunst*. In: Uhlenhoff, R. (Hg.), *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*, Berlin: BWV Wissenschaftsverlag.
- Kohler, B. (1998). *Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen. Didaktische Grundorientierung von Lernertexten und ihr Einfluss auf die Bewältigung von Problemlöse- und Kenntnisaufgaben*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kolarik, B. (2010). Die Bedeutung der Erziehung und kritischer Lebensereignisse für den Sinn des Lebens. *Research on Steiner Education* 1/2, S. 117-138.
- Maeder, C. (2001). Der moralische Kreuzweg des „New Public Management“ in der Schweiz. *sozialersinn - Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1/2001, S. 191-204.

- Müller-Wiedenmann, H. (1973). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Eine biographische Phänomenologie der kindlichen Entwicklung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Oevermann, U. (2008). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Zugriff März 2011: http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich-Oevermann_Abschiedsvorlesung_Universitaet-Frankfurt.pdf
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Institut für Hermeneutische Sozial- und Kulturforschung. Zugriff März 2012: <http://www.ihs.de/publikationen.htm>
- Oevermann, U. (2001). *Die Philosophie von C. S. Peirce als Philosophie der Krise*. In: Wagner, H.-J. (ed), Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist: Velbrück, S. 209-246.
- Oevermann, U. (1996). *Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie*. Vortragsmanuskript, Frankfurt a. M., Zugriff 2/2012: <http://www.agoh.de/cms/en/downloads/overview/func-startdown/55/>
- Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Frankfurt a. M., Zugriff 2/2012: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955>
- Paschen, H. (1990). *Lernen von der Waldorfpädagogik?* In: Frielingsdorf, V. (Hg.), *Waldorfpädagogik kontrovers* (2012), Weinheim: Beltz Juventa, S. 154-162.
- Peirce, C. (1983). *Phänomen und Logik der Zeichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Petitmengin, C. & Bitbol, Michel (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16, 10-12, S. 364-404.
- Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. S. 99-111, 117-120, 168 f. In: Frielingsdorf, V. (Hg.), *Waldorfpädagogik kontrovers* (2012), Weinheim: Beltz Juventa, S.164-172.
- Rittelmeyer, C. (2010). Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit. *Research on Steiner Education* 1/1, S. 60-74.
- Röh, C. (2012). Vom »Stirb und Werde« im Lernen. Vergehen und Entstehen im Unterricht. *Erziehungskunst* 2012/11, S. 10-14.
- Ross, M. (1996). *Soziale Wirklichkeitsbildung. Erkenntnistheoretische, methodologische und anthropologische Grundlagen bei Max Weber und Rudolf Steiner*. Marburg: Tectum Verlag.
- Roth, M. (2008). *Professionelle Pädagogische Handlungskompetenz*. In: Schieren, J. (ed), Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule? München: Kopaed, S. 57-84.
- Schad, W. (2004). Die Idee der Evolution in der Pädagogik. *Erziehungskunst*, 68/9, S. 931-942.
- Schieren, J. (2011). Die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie. *Research on Steiner Education* 2/2, S. 99-108.
- Schieren, J. (2010). Bewusstseinsethische Aufgabe.(Interview mit J. Schieren). *Das Goetheanum*, 12, 19.3.2010, S. 7-9.
- Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutik und Kritik*. Frank, M. (ed.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schneider, P. (2008). *Schülerorientierter Unterricht*. In: Schieren, J. (ed) Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule? München: Kopaed, S. 33-56.
- Sommer, W. (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. *Research on Steiner Education* 1/1, S. 33-48.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen, Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

- Steiner, R. (1923). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst, 1. Teil*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1910). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1907). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1894). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tomasello, M. (2011). *Human culture in evolutionary perspective*. In M. Gelfand (Ed.), *Advances in Culture and Psychology*. Oxford: University Press, S. 5-51. Zugriff 10/2012: <http://email.eva.mpg.de/~tomas/pdf/TomasAdvances.pdf>
- Twardella, J. (2010a). Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht? Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 11/2, S. 319-343.
- Twardella, J. (2010b). Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1/2010, S. 79-93.
- Twardella, J. (2006). Rezension zu Wernet, A. (2003). Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7/1, S. 177-180.
- Twardella, J. (2004). Rollenförmig oder als „ganze Person“ ? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. *Pädagogische Korrespondenz* 33, S. 65-74.
- Van Manen, M. (2008). *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action*. Peking University Education Review. Zugriff: 4/2012: <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf>
- Wagemann, J. (2011c). The Structure-Phenomenological Concept of Brain-Consciousness Correlation. *Mind & Matter* 9/2, S. 185-204.
- Wagemann, J. (2011a). Meditation – Untersuchungsgegenstand, Forschungsmittel und Entwicklungsweg. *Research on Steiner Education* 2/2, S. 50-65.
- Wagemann, J. (2011b). Strukturphänomenologische Anthropologie – ein transdisziplinärer Ansatz zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein (Teil 2). *Research on Steiner Education* 2/1, S. 34-47.
- Wagemann, J. (2010). *Gehirn und menschliches Bewusstsein – Neuromythos und Strukturphänomenologie*. Aachen: Shaker.
- Wagner, H.-J. (2001). *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist: Velbrück.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske & Budrich.
- Witzenmann, H. (1993). *Frau Holle. Ein Weg zum Verständnis der Werke Rudolf Steiners*. In: Hartmann, H. & Reinl, E. (Hg.), *Das Rebenschiff*, Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1992). *Intuition und Beobachtung. Teil 1: Das Erfassen des Geistes im Erleben des Denkens*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (1989). *Sinn und Sein. Der gemeinsame Ursprung von Gestalt und Bewegung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Witzenmann, H. (1986). *Gestalten oder Verwalten. Rudolf Steiners Sozialorganik – ein neues Zivilisationsprinzip*. 2. Aufl., Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker.
- Zehentreiter, F. (2001). Systematische Einführung. Die Autonomie der Kultur in Ulrich Oevermanns Modell einer Erfahrungswissenschaft der sinnstrukturierten Welt. In: Burkholz, R., Gärtner, C. & Zehentreiter, F., Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann, Weilerswist: Velbrück, S. 11-104.