

Steiners Hypothese ‚Ich-Sinn‘

Ein Beitrag zu einer heuristischen Lesart
der waldorfpädagogischen Anthropologie

Leonhard Weiss

► ENGLISH TRANSLATION

Zusammenfassung

Im aktuellen Diskurs zur Pädagogischen Anthropologie werden waldorfpädagogische Konzepte und Ansätze bisher kaum beachtet. Dies, obwohl viele Themen dieses Diskurses auch im Kontext der Waldorfpädagogik behandelt werden. Doch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erscheint die Waldorfpädagogik noch immer als Ausdruck eines feststehenden weltanschaulich geprägten Menschenbildes. Eine diskursfähige Alternative zu diesem Verständnis der Waldorfpädagogik hat Christian Rittelmeyers Vorschlag einer ‚heuristischen‘ Lesart der waldorfpädagogischen Anthropologie eröffnet. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Vorschlag aufgenommen und am Beispiel von Rudolf Steiners Behandlung des ‚Ich-Sinnes‘ exemplarisch skizziert, welche diskursfähigen konzeptionellen und pädagogischen Konsequenzen ein spezielles Element der Anthropologie Rudolf Steiners haben kann. Steiners Hypothese ‚Ich-Sinn‘ wird dabei als möglicher Beitrag zu einer anerkennungstheoretischen Bildungstheorie verstanden.

Schlüsselwörter: Sinne, Ich-Sinn, Anthropologie, Pädagogik, Anerkennung, Personalität

1. Vorbemerkungen: Pädagogische Anthropologie und Waldorfpädagogik

Der Diskurs über Fragen der Pädagogischen Anthropologie wird im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren stark vom Ansatz einer „heuristischen pädagogischen Anthropologie“¹ bzw. einer „Historisch-Pädagogischen Anthropologie“² geprägt. In Abgrenzung zur klassischen Pädagogischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts wird in der heuristischen Anthropologie „nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen gestellt, sondern die Frage nach den Momenten, die für Menschsein als konstitutiv betrachtet werden können“.³ Forschungsleitend ist dabei die Überzeugung, dass wir heute „nicht mehr sagen [können], was der Mensch ist“, aber zeigen können, „dass für ihn bestimmte Aspekte charakteristisch sind, nämlich: Liminalität, Temporalität, Korporalität, Kulturalität, Sozialität und Subjektivität“.⁴ Obwohl viele der damit angesprochenen Aspekte des Menschseins gerade auch in der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle spielen, wird die Pädagogische Anthropologie der Waldorfpädagogik im zeitgenössischen Diskurs der Pädagogischen Anthropologie kaum beachtet.

Dies liegt vermutlich zum einen daran, dass es seitens der Waldorfpädagogik noch zu wenig gelungen ist, ihre entsprechenden anthropologischen Konzepte in einer Form zu argumentieren und zu diskutieren, die sich für den aktuellen Diskurs der Pädagogischen Anthropologie als anschlussfähig erweist. Dies, obwohl es natürlich schon einige entsprechende Ansätze gibt, im Rahmen derer beispielsweise didaktische Konzepte und Praktiken der Waldorfpädagogik aus der Perspektive einer Theorie der Performativität,⁵ die Steiner'sche Sinneslehre vor dem Hintergrund einer Theorie der Resonanz,⁶ die Ausgestaltung der für die Waldorfpädagogik zentralen Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive einer Theorie der Anerkennung⁷ oder Steiners Überlegungen zur pädagogischen Relevanz des ‚Leibes‘ im

1 Zirfas (2004), 25.

2 Wulf (2020), 74.

3 Ebd., 34 [Hervorhebung im Original].

4 Ebd.

5 Sommer (2016).

6 Lutzker (2020).

7 Weiss (2020).

Kontext der phänomenologischen Anthropologie von Thomas Fuchs⁸ interpretiert werden. Nichtsdestotrotz stellt es aber weiterhin eine wichtige Herausforderung für die sich verstärkt auch im akademischen Kontext positionierende Waldorfpädagogik⁹ dar, auch andere Aspekte ihrer Pädagogischen Anthropologie entsprechend zu reflektieren.

Doch die oben angesprochene geringe Resonanz der Pädagogischen Anthropologie der Waldorfpädagogik im entsprechenden aktuellen Diskurs hat auch noch eine zweite wesentliche Ursache. Laut Christoph Wulf sind in der Geschichte der Pädagogischen Anthropologie im 20. und 21. Jahrhundert, aufbauend auf von Wulf als „Vorformen Pädagogischer Anthropologie“¹⁰ bezeichnete Arbeiten wie etwa Hermann Nohls „Pädagogische Menschenkunde“¹¹ und Wilhelm Flitners „Allgemeine Pädagogik“¹², zwei große Phasen zu differenzieren, wobei innerhalb der ersten Phase (v. a. in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts) wiederum drei Hauptströmungen unterscheidbar sind: 1) die philosophisch ausgerichtete Pädagogische Anthropologie, 2) die phänomenologische Pädagogische Anthropologie und 3) die integrative Pädagogische Anthropologie. Die zweite Phase, deren Beginn Wulf in den 90er Jahren verortet, ist geprägt von einer Wende zur Historisch-Pädagogischen Anthropologie – und damit auch zur Entwicklung der eingangs angesprochenen heuristischen Pädagogischen Anthropologie, im Zuge derer auch die oben genannten Momente (Liminalität, Temporalität, etc.) letztlich nicht als „basale integrative Kategorien“, sondern als „heuristische Begriffe, die die Frage nach dem Menschen möglich machen“,¹³ verstanden werden.

Schon aus (ideen-)geschichtlichen Gründen steht die auf Rudolf Steiner zurückgehende Pädagogische Anthropologie der Waldorfpädagogik den von Wulf als „Vorformen Pädagogischer Anthropologie“ bezeichneten Arbeiten, aber auch der philosophischen Pädagogischen Anthropologie am nächsten. Griff letztere doch unter anderem auf Überlegungen von Philosophen wie Max Scheler und Arnold Gehlen zurück, die teilweise zeitgleich mit Steiner gelebt und gearbeitet haben und deren Denken, ähnlich wie jenes Steiners, an verschiedenen Stellen Bezüge zu den systemorientierten Philosophien

8 Sommer (2021).

9 Schieren (2016a), Rohde (2021).

10 Wulf (2020), 71.

11 Nohl (1929).

12 Flitner (1950).

13 Zirfas (2004), 38.

Fichtes, Hegels, Schellings, u. a. aufweist. Was wohl auch einen Grund dafür darstellt, dass im Rahmen der darauf basierenden philosophischen Pädagogischen Anthropologie immer auch versucht wurde, ein „Gesamtverständnis des Menschen“¹⁴ zu erreichen. Doch gerade dies stellt aus Sicht der aktuellen Pädagogischen Anthropologie ein problematisches Unterfangen dar: Denn „[s]o anregend diese Versuche sind, einen Begriff vom Menschen aus einem Merkmal zu entwickeln, so sehr enthalten sie normative Vorstellungen vom Menschen, deren Historizität und Kulturalität nicht reflektiert werden“.¹⁵ Es ist zu vermuten, dass ein ähnlicher Vorbehalt, wie er hier aus der Perspektive einer aktuellen Historisch-Pädagogischen Anthropologie gegenüber der philosophischen Pädagogischen Anthropologie formuliert wird, wohl auch gegenüber der Steiner'schen Anthropologie und der auf dieser basierenden Anthropologie der Waldorfpädagogik formuliert werden könnte – und, sofern die vielfältigen Überlegungen Steiners zu anthropologischen Themen tatsächlich als einheitliches Konzept einer als *Tatsachenbehauptung* zu lesenden Antwort auf die Frage nach *dem* Menschen verstanden werden, aus dieser Perspektive betrachtet, wohl auch formuliert werden muss.

2. Anthropologie als Heuristik

Doch auch wenn es zweifellos einige Bemerkungen Steiners gibt, welche nahelegen, dass er selbst seine anthropologischen Überlegungen als Elemente eines, wie oben erwähnt, heute stark problematisierten in sich geschlossenen „Gesamtverständnisses des Menschen“, das er noch dazu teilweise in recht polemischer Weise von anderen Ansätzen und Konzepten abgegrenzte,¹⁶ verstanden hat, eröffnen andere Aussagen ihres Begründers auch die Perspektive einer Interpretation der Pädagogischen Anthropologie der Waldorfpädagogik als „phänomenologisch-funktionaler Deskription ohne normativen Einschlag“,¹⁷ d. h. als einer Anthropologie, deren Aufgabe primär in der Ermöglichung einer möglichst umfassenden Beschreibung des Menschen liegt und die dafür auch durchaus unterschiedliche Binnendiffe-

14 Wulf (2020), 70.

15 Wulf/Zirfas (2014), 703.

16 Exemplarisch zeigen dies etwa Steiners Bemerkungen über die Psychoanalyse, der er u. a. „Dilettantismus im Quadrat“ vorwarf (GA 309, 98).

17 Schieren (2016b), 158.

renzierungen als Betrachtungsformen des Menschseins heranziehen kann – etwa die Dreigliederung ‚Leib‘, ‚Seele‘ und ‚Geist‘ oder die ‚Wesensgliederung‘ von ‚physischer Leib‘, ‚Ätherleib‘, ‚Astralleib‘ und ‚Ich‘.¹⁸

Eine methodische Alternative zum Verständnis der Anthropologie der Waldorfpädagogik als in sich geschlossener Beschreibung *des* Menschen bzw. als Konsequenz eines „unmäßigen Wahrheitsanspruchs“ und daraus resultierender Formen eines „weltanschaulichen Totalitarismus“,¹⁹ eröffnet der Vorschlag Christian Rittelmeyers, Steiners anthropologische Aussagen und Konzepte nicht als Ausdruck eines „feststehende[n] Menschenbild[es]“ zu verstehen, sondern als „Begriffe, mit deren Hilfe wir gerade den lebendigen Wandel ‚des Menschen‘, seine unerschöpflich vielfältige Phänomenologie wahrzunehmen lernen“,²⁰ also als „eine mögliche, heuristisch interessante Betrachtung des Menschen“²¹ bzw. als „eine Form der „Heuristik“, d.h. als „Methode, neue Erfahrungen zu provozieren“.²² Zur Fundierung seines Vorschlages weist Rittelmeyer zurecht daraufhin, dass Steiner ja immer wieder Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und etwa betont, dass gerade, wer den Menschen als Menschen verstehen will, unterschiedliche Betrachtungsweisen und Beschreibungsformen zu wählen hat, da keine einzelne Perspektive ein vollständiges Bild vermitteln kann.²³

Beispielsweise hebt Steiner in seinem die Waldorfpädagogik in gewisser Weise begründenden Vortragszyklus über die „Allgemeine Menschenkunde“ explizit hervor, dass der Mensch von drei unterschiedlichen „Standpunkten“ zu betrachten sei (GA 293, 95), und weist andernorts darauf hin, dass „geisteswissenschaftliche Inhalte“, worunter er an dieser Stelle Aussagen über die Entwicklung des Menschen versteht, niemals „mit einer einzigen Charakteristik“ zu erfassen seien und es daher darum gehe, diese „von verschiedenen Seiten“ zu nehmen (vgl. GA 302a, 55), sich ihnen „von verschiedenen Seiten her zu nähern“ (vgl. ebd., S. 54). Als Hinweis auf einen solchen Perspektivismus im anthropologischen Denken Steiners kann

18 Zur entwicklungspsychologischen Interpretation des Steiner'schen ‚Wesensglieder‘-Konzeptes und der waldorfpädagogisch daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Pädagogik vgl. Loebell (2016).

19 Skiera (2010), 263 f.

20 Rittelmeyer (2016), 137.

21 Ebd., 135.

22 Rittelmeyer (2001), 316.

23 Vgl. ebd.

beispielsweise auch die von Steiner im Rahmen eines volkswirtschaftlichen Vortrages gemachte Bemerkung verstanden werden, wonach im Rahmen einer Erforschung sozialer, wirtschaftlicher Prozesse diese immer von „verschiedenen Ausgangspunkten“ zu betrachten und die verwendeten Begriffe immer wieder zu „modifizieren“ seien (GA 341, 12), da mit ihrer Hilfe ja menschliches Handeln erfasst werden sollte, welches aber grundsätzlich niemals eindeutig vorhersehbar sein kann; u. a., weil einem, so Steiner, „indem man in die Zukunft hineinarbeitet, die menschlichen Individualitäten mit ihren Fähigkeiten hinein [kommen]“ (ebd.). Doch muss, was Steiner hier im Blick auf die volkswirtschaftliche Forschung und Prognostik formuliert, nicht letztlich für alle Sozial- und Humanwissenschaften und vor allem auch die Bildungswissenschaft und Pädagogik gelten? Kommen nicht gerade auch hier immer „die menschlichen Individualitäten mit ihren Fähigkeiten hinein“ und verlangen daher die permanente Bereitschaft, jede einmal entwickelte Begrifflichkeit, jede vermeintliche Erkenntnis, etwa einer kindlichen Entwicklung, immer wieder zu „modifizieren“ bzw. immer wieder auch neue konzeptionelle Perspektiven zu wählen?

Aber auch Steiners gesamter Entwurf einer Theorie der „sozialen Dreigliederung“, der zufolge die Gesellschaft als Zusammenspiel dreier Elemente zu verstehen ist, kann als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass soziale Prozesse immer die Fähigkeit zur Differenzierung unterschiedlicher Betrachtungs- und Handlungsweisen verlangen. Macht Steiner doch deutlich, dass jeder einzelner Mensch letztlich immer an allen drei sozialen „Gliedern“ („Geistesleben“, „Wirtschaftsleben“, „Rechtsleben“) zu partizipieren hat und daher immer auch vor die Aufgabe gestellt ist, zu unterscheiden, welches der drei Leitprinzipien der drei sozialen Glieder, die jeweils von einem speziellen „Urgedanken“ (GA 23, 92) bestimmt werden sollten, in einer konkreten Situation den relevanten Gesichtspunkt eines adäquaten Entscheidungsprozesses darstellen würde.

Soll die pädagogische Anthropologie der Waldorfpädagogik tatsächlich zu einem relevanten Partner im zeitgenössischen pädagogisch-anthropologischen Diskurs werden, muss es gelingen, sie u. a. ausgehend von den oben angedeuteten Elementen eines Perspektivismus innerhalb der im weitesten Sinne als anthropologisch zu verstehenden Überlegungen Steiners und durchaus in kritischer Absetzung zu manchen, den waldorfpädagogischen Binnendiskurs der letzten Jahrzehnte prägenden Interpretationsweisen, neu zu diskutieren und argumentieren. Allerdings ohne dabei zu übersehen,

dass auch der oben skizzierte Perspektivismus bei Steiner letztlich getragen ist von der Überzeugung, dass die möglichst vielfältigen Betrachtungs- und Beschreibungsweisen menschlichen Seins deswegen notwendig sind, weil jeder Mensch als Individualität, d. h. für Steiner als ‚geistiges Wesen‘ immer ‚mehr‘ sein und v. a. werden kann, als aus *einer* Betrachtungsperspektive zu erkennen ist. Insofern ist natürlich auch der angedeutete Perspektivismus Steiners durchaus Ausdruck eines bestimmten „Gesamtverständnisses des Menschen“, welches aus der Perspektive einer Historisch-Pädagogischen Anthropologie wohl wiederum zu problematisieren ist. Doch auch ohne diese Differenz zwischen der Anthropologie der Waldorfpädagogik und der gegenwärtigen Historisch-Pädagogischen Anthropologie zu negieren – was vermutlich auf eine Aufgabe des Steiner’schen anthropologischen Projektes hinauslaufen würde – kann der Versuch unternommen werden, die waldorfpädagogischen Betrachtungsweisen u. a. der anfangs erwähnten Aspekte des Menschseins im Kontext anderer Konzeptionalisierungsversuche zu diskutieren. Da dies jedoch offensichtlich eine weitaus komplexere und intensivere Darstellung und Interpretation der Anthropologie der Waldorfpädagogik erfordern würde, als sie im Rahmen eines Beitrages geleistet werden kann, soll im Folgenden nur der methodisch und inhaltlich bewusst limitierte Versuch unternommen werden, den Vorschlag Rittelmeyers einer „heuristischen“ Lesart der waldorfpädagogischen Anthropologie im Hinblick auf *ein* spezielles Element der anthropologischen Überlegungen Steiners aufzugreifen. Ich hoffe, mit dieser durchaus auch exemplarisch gemeinten Darstellung ansatzweise verdeutlichen zu können, was dies für den Umgang mit den für die Waldorfpädagogik zentralen anthropologischen Ausführungen Steiners bedeuten kann – auch im Hinblick auf die oben angesprochene mögliche Verortung der Waldorfpädagogik im gegenwärtigen Diskurs der Pädagogischen Anthropologie.

3. Steiners Hypothese eines ‚Ich-Sinnes‘²⁴

Um einer ‚heuristischen‘, aufmerksamkeitsleitenden Verwendung eines anthropologischen Konzeptes Sinn und Legitimation zu geben, scheint es mir

²⁴ Um die von mir im Weiteren verfolgte ‚heuristische‘ Lesart der waldorfpädagogischen Anthropologie deutlich zu machen, spreche ich bewusst von „Steiners *Hypothese* eines ‚Ich-Sinnes““.

notwendig zu sein, zu zeigen, ob und, wenn ja, welche Phänomene menschlichen Seins diese Verwendung sichtbar bzw. verstehbar werden lässt, die sonst möglicherweise unbeachtet bzw. unverständlich bleiben würden. Ist dies nicht möglich, d. h., ist mithilfe eines anthropologischen Konzeptes nicht mehr zu verstehen als ohne dessen Hilfe, dann ist wohl im Sinne des oft als ‚Ockhams Rasiermesser‘ bezeichneten heuristischen Prinzips der Sparsamkeit auf die Verwendung des betreffenden anthropologischen Prinzips zu verzichten. Das heißt, dass im Hinblick auf Steiners Hypothese eines ‚Ich-Sinnes‘ zu zeigen ist, welche neuen Perspektiven auf menschliches Leben diese Hypothese ermöglichen kann, bzw. worin ihre Relevanz im Sinne einer möglichst umfassenden Betrachtungsweise des Menschen liegen kann. Im pädagogischen Kontext ist zusätzlich auch noch zu zeigen, welche pädagogischen Konsequenzen die mit dieser Hypothese verbundene anthropologische Fokussierung haben kann, denn – ganz im Sinne einer pragmatischen Erkenntnistheorie²⁵ gesprochen – kann auch gesagt werden, dass sich die ‚Wahrheit‘ eines heuristisch verstandenen anthropologischen Konzeptes immer im pädagogischen Handeln zu ‚verifizieren‘ hat.²⁶ Aus diesem Grund soll im Folgenden, aufbauend auf einer Erläuterung dessen, was Steiner mit dem Ausdruck ‚Ich-Sinn‘ meint, und wie er Gestaltung und Wirkungsweise des ‚Ich-Sinnes‘ beschreibt, v. a. gezeigt werden, worin die konkrete pädagogische Relevanz der Steiner’schen Hypothese ‚Ich-Sinn‘ liegen kann.

25 Nagl (1998).

26 Wenn ich an dieser Stelle eine pragmatische Interpretation der waldorfpädagogischen Anthropologie vertrete, ist mir natürlich bewusst, dass dies möglicherweise als Widerspruch zu der von Rudolf Steiner vertretenen Kritik am philosophischen Pragmatismus von Autoren wie William James oder Charles Sanders Pierce erscheinen kann. Allerdings beruht die von Steiner sehr knapp und leicht polemisch gehaltene Ablehnung des Amerikanischen Pragmatismus (GA 18, 552 ff.) möglicherweise weniger auf einer intensiven Beschäftigung mit den genannten Autoren, als auf einer damals generell in Europa herrschenden Skepsis gegenüber dieser oft als banal kritisierten, aus Amerika stammenden philosophischen Strömung (Oehler 2000), deren Grundgedanken in bestimmten Elementen durchaus gut mit Steiners eigener Intention eines aus dem Bereich der „dürren Begriffe“ ins „konkrete Leben“ führenden Philosophierens (GA 4, 269) vereinbar sind.

Eine Pädagogik der Sinne

Dass Waldorfpädagogik sich durch eine hohe Wertschätzung des auf sinnlichen Erfahrungen beruhenden Lernens auszeichnet, wird nicht nur im waldorfpädagogischen Binnendiskurs²⁷ immer wieder hervorgehoben, sondern auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gewürdigt.²⁸ Ob im Garten oder Wald spielende Kindergartenkinder, farbintensive Wasserfarbenbilder gestaltende Erstklässler, einen Pflug ziehende Drittklässler, Mozarts „Zauberflöte“ singende Sechstklässler, ihr „Landwirtschaftspraktikum“ absolvierende Neuntklässler oder mit einem Theodolit ein Stück Land vermessende Zehntklässler – viele die öffentliche Wahrnehmung der Waldorfpädagogik prägende Bilder sind mit sinnlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen verbunden.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass dem Thema ‚Sinne‘ auch im Rahmen des von Steiner im Sommer 1919 der Gründung der ersten Waldorfschule vorausgeschickten Vortagszyklus für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule ein zentraler Platz zukam. Ausführlich skizzierte Steiner damals im 8. Vortrag der später unter dem Titel „Allgemeine Menschenkunde“ publizierten Vortagsreihe sein in den Jahren zuvor entwickeltes Konzept einer ‚Sinneslehre‘. Überraschen kann allerdings möglicherweise, dass Steiner damals nicht etwa die Entwicklung und pädagogische Förderung von Tast-, Hör-, Seh- oder Bewegungssinn an den Anfang seiner Ausführung stellte, sondern vielmehr den ‚Ich-Sinn‘, dessen Darstellung im betreffenden Vortrag rund die Hälfte des den Sinnen gewidmeten Raumes einnimmt.

Ein ‚Du-Sinn‘?

Gerade im Hinblick auf den mit diesem Beitrag angepeilten heuristischen Umgang mit Steiners anthropologischen Überlegungen ist eine von Steiner ganz zu Beginn seiner Ausführungen über den ‚Ich-Sinn‘ gemachte Unterscheidung interessant:

²⁷ Siehe u. a. Erziehungskunst (2009).

²⁸ U. a. Rittelmeyer (2002), Zimmer (2019).

[...] dass es etwas völlig Verschiedenes ist, ob ich durch das Zusammennehmen dessen, was ich an mir selbst erlebe, zuletzt die Summe dieses Erlebens als ‚Ich‘ bezeichne oder ob ich einem Menschen gegenübertrete und durch die Art, wie ich mich zu ihm in Beziehung setze, auch diesen Menschen als ein ‚Ich‘ bezeichne. Das sind zwei ganz verschiedene geistig-seelische Tätigkeiten. Das eine Mal, wenn ich meine Lebenstätigkeiten in der umfassenden Synthesis ‚Ich‘ zusammenfasse, habe ich etwas rein Innerliches; das andere Mal, wenn ich dem anderen Menschen gegenübertrete und durch meine Beziehung zu ihm zum Ausdruck bringe, dass er auch so etwas ist wie mein Ich, habe ich eine Tätigkeit vor mir, die im Wechselspiel zwischen mir und dem anderen Menschen verfließt. Daher muss ich sagen: Die Wahrnehmung meines eigenen Ich in meinem Inneren ist etwas anderes, als wenn ich den anderen Menschen als ein Ich erkenne. Die Wahrnehmung des anderen Ich beruht auf dem Ich-Sinn, so wie die Wahrnehmung der Farbe auf dem Sehsinn, die des Tones auf dem Hörsinn beruht. (GA 293, 132f)

Die Wahrnehmung eines anderen Ichs ist nach Steiner also von der Wahrnehmung des eigenen Ichs zu unterscheiden – und nur die erstere erfordert den ‚Ich-Sinn‘. Neben dieser – für ein Verständnis des Steiner’schen Konzeptes eines ‚Ich-Sinnes‘ ganz entscheidenden begrifflichen Differenzierung – fällt im obigen Zitat aber auch noch die beinahe konstruktivistisch erscheinende Einführung des Begriffes ‚Ich‘ auf: Der Ausdruck ‚Ich‘ stellt für Steiner an dieser Stelle zunächst scheinbar nicht mehr als eine „Summe des Erlebens“ bzw. eine Lebenstätigkeiten zusammenfassende „Synthesis“ dar. Bereits die im Zitat danach verwendeten Formulierungen „Wahrnehmung meines eigenen Ich“ und „Wahrnehmung des anderen Ich“ weisen allerdings auf ein stärker essentialistisches Ich-Verständnis hin, wie es sich auch in vielen anderen Texten Steiners zeigt und demzufolge das Ich eines Menschen, wie Jost Schieren Steiners Ich-Begriff m. E. sehr prägnant auf den Punkt bringend formuliert, als „Entelechie“ zu denken ist, „die in sich das Potenzial ihrer Selbstverwirklichung trägt“.²⁹ Ausgehend von dieser Charakterisierung des Ichs lassen sich wie mir scheint sowohl die im obigen Zitat zu findende Beschreibung der Wahrnehmung des eigenen Ichs wie auch jene des anderen Ichs sehr gut verstehen. Können die von Steiner angesprochenen „Lebenstätigkeiten“, deren Erleben im Begriff des eigenen Ichs zusammengefasst werden kann, doch zweifellos als jene Handlungen verstan-

29 Schieren (2016b), 160.

den werden, in denen ein Mensch sein Potenzial zur Selbstverwirklichung erfahren kann.

Aber auch das uns im Weiteren im Hinblick auf den ‚Ich-Sinn‘ beschäftigende Wahrnehmen des anderen Ichs hängt in hohem Maße mit dem von Schieren angesprochenen Potenzial zur Selbstverwirklichung zusammen. Denn wenn ein Mensch durch die Art, wie er sich zu einem ihm begegnenden anderen Menschen in Beziehung setzt, diesen als ein ‚Ich‘ bezeichnet, dann hat das mit dieser Bezeichnung verbundene Erkennen des Anderen als Ich u. a. damit zu tun, dass im Anderen eben jenes Potenzial zur Selbstverwirklichung erkannt – und damit auch anerkannt wird. Wir werden darauf später nochmals zurückkommen. An dieser Stelle sei zunächst nur festgehalten, dass im Fokus des ‚Ich-Sinnes‘ immer das Ich eines anderen Menschen steht, ein Ich also, das von dem es erkennenden Menschen notwendigerweise als ‚Du‘ und nicht als ‚Ich‘ zu adressieren ist, weswegen der ‚Ich-Sinn‘ eigentlich auch als ‚Du-Sinn‘ bezeichnet werden könnte.

Unabhängig von seiner Benennung stellt dieser Sinn laut Steiner die Basis dafür dar, dass Menschen in der Lage sind, ein ihnen begegnendes Ich *als Ich* wahrzunehmen – so wie der Sehsinn die Voraussetzung der Wahrnehmung eines optischen Reizes ist. Und so wie wir den Sehsinn brauchen, um etwa die Farbe des Gegenstandes sehen zu können, und so wie diese optische Wahrnehmung nicht einfach durch eine Summe anderer Sinneseindrücke, beispielsweise durch Tast- Geschmacks- oder Riecherfahrungen, ‚ersetzt‘ werden kann, da diese anderen Sinneseindrücke zwar natürlich auch zu einem inneren ‚Bild‘ des Gegenstandes führen, dieses aber eben die optische Dimension des Gegenstandes nicht erfassen kann, so brauchen wir den ‚Ich-Sinn‘, um wahrzunehmen, ob ein uns begegnendes Etwas – von dem unser Sehsinn etwa wahrnimmt, dass es eine menschenähnliche Gestalt hat, und der Gehörsinn erfasst, dass es nach menschlicher Stimme klingende Töne produziert – ein Ich ist, also eine menschliche Person und nicht nur eine Sache. Dass also das Erkennen eines menschlichen Ichs nicht auf einem aus der Zusammenfassung unterschiedlichster Sinneseindrücke und der Überzeugung, dass jeder Mensch ein ‚Ich‘ ist, resultierenden Urteil, sondern auf einer speziellen *Sinnesfähigkeit* erfordernenden Wahrnehmung beruht, stellt die von mir als „Hypothese ‚Ich-Sinn‘“ bezeichnete anthropologische Aussage Steiners dar.

Das ‚Ichen‘ – eine Tätigkeit

In der Aktivität unseres ‚Ich-Sinnes‘ sind wir nach Steiner genauso tätig wie bei jener des Seh- oder Hörsinnes. Um dies hervorzuheben, spricht Steiner explizit von der Tätigkeit des ‚Ich-Sinnes‘, die er „Ichen“ nennt. Eine Schwierigkeit in der Betrachtung des ‚Ich-Sinnes‘ liegt nach Steiner darin, dass wir im Hinblick auf Sinne wie Hör-, Geruchs- oder Gleichgewichtssinn gewohnt sind, jeden Sinn mit einem speziellen Sinnesorgan in Verbindung zu bringen. Dass uns ein solches Organ im Hinblick auf den ‚Ich-Sinn‘ nicht in gleicher Weise einsichtig ist, hat nach Steiner damit zu tun, dass „das Organ der Wahrnehmung der Iche [...] über den ganzen Menschen ausgebreitet [ist] und [...] in einer sehr feinen Substantialität [besteht]“ (GA 293, 133). Wir werden auf Steiners Aussage über das Organ des ‚Ich-Sinnes‘ später nochmals zu sprechen kommen, zunächst sei aber die Tätigkeitsdimension dieses Sinnes in den Blick genommen. Über diese sagt Steiner in seinem Vortrag über die „Menschenkunde“:

[...] wenn Sie den Ich-Sinn charakterisieren, so wie ich es in der Neuauflage meiner ‚Philosophie der Freiheit‘ versucht habe, so werden Sie darauf kommen, dass dieser Ich-Sinn in der Tat recht kompliziert arbeitet. [...] Stehen Sie einem Menschen gegenüber, dann verläuft das folgendermaßen: Sie nehmen den Menschen wahr eine kurze Zeit; da macht er auf sie einen Eindruck. Dieser Eindruck stört Sie im Inneren: Sie fühlen, dass der Mensch, der eigentlich ein gleiches Wesen ist wie Sie, auf Sie einen Eindruck macht wie eine Attacke. Die Folge davon ist, dass Sie sich innerlich wehren, dass Sie sich dieser Attacke widersetzen, dass Sie gegen ihn innerlich aggressiv werden. Sie erlahmen im Aggressiven, das Aggressive hört wieder auf; daher kann er nun auf Sie wieder einen Eindruck machen. Dadurch haben Sie Zeit, Ihre Aggressivkraft wieder zu erhöhen, und sie führen nun wieder eine Aggression aus. Sie erlahmen darin wieder, der andere macht wiederum einen Eindruck auf Sie und so weiter. Das ist das Verhältnis, das besteht, wenn ein Mensch dem anderen, das Ich wahrnehmend, gegenübersteht: Hingabe an den Menschen – innerliches Wehren; Hingabe an den anderen innerliches Wehren; Sympathie – Antipathie; Sympathie – Antipathie. Ich rede jetzt nicht von dem gefühlsmäßigen Leben, sondern nur von dem wahrnehmenden gegenüberstehen. Da vibriert die Seele; es vibrieren: Sympathie – Antipathie, Sympathie – Antipathie, Sympathie – Antipathie. Das können Sie in der neuen Auflage der ‚Philosophie der Freiheit‘ nachlesen. (GA 293, 133 f.)

Das „Ich“ ist Steiner zufolge also ein sehr dynamischer Prozess; ein Prozess, der gekennzeichnet ist von einem Wechsel zwischen „Sympathie“ und „Antipathie“. Vom heutigen Sprachgebrauch abweichend versteht Steiner „Sympathie“ und „Antipathie“ dabei allerdings nicht als Formen der Zü- bzw. Abneigung, sondern „Sympathie“ als jene Kraft, „mit der ein Seelengebilde andere anzieht, sich mit ihnen zu verschmelzen sucht, seine Verwandtschaft mit ihnen geltend macht“ und „Antipathie“ als jene Kraft, „mit der sich Seelengebilde abstoßen, ausschließen, mit der sie ihre Eigenheit behaupten“ (GA 9, 100). Daher ist die obige Schilderung des „Ichens“ auch nicht als Beschreibung eines Wechsels emotionaler Zuneigung und Ablehnung, sondern einer Dynamik alternierender Zustände der Vereinigung und der Abgrenzung zu lesen.

Zum Verständnis der Steiner'schen Interpretation dieses Prozesses kann der von Steiner empfohlene Blick in seine „Philosophie der Freiheit“ beitragen – dies obwohl in diesem philosophischen Werk Steiners weder vom „Ich-Sinn“ noch von „Sympathie“ und „Antipathie“ explizit die Rede ist. Doch v. a. die von Steiner der Neuauflage des Buches hinzugefügte Schilderung des zwischenmenschlichen Kommunikationsprozesses bietet tatsächlich einige Ansatzpunkte zur Interpretation des Wechsels von Sympathie und Antipathie, wie er in der „Menschenkunde“ skizziert ist. An der dafür relevanten Stelle der „Philosophie der Freiheit“ geht es um die Frage, ob wir als Menschen überhaupt in der Lage sind, zu verstehen, was ein anderer Mensch meint, oder ob jeder von uns letztlich in seinem eigenen Bewusstsein solipsistisch eingeschlossen ist. In der Regel beginnt ein Verstehen eines anderen Menschen, so macht Steiner dabei deutlich, mit einer sinnlichen Konfrontation mit dem Anderen, geht aber über die dabei gemachten Wahrnehmungen notwendigerweise hinaus, da wir, so Steiner, den Anderen „nicht bloß anstarren“ (vgl. GA 4, 260). Die sinnliche Wahrnehmung bildet vielmehr den Anstoß dafür, sich auch denkend mit dem Anderen zu beschäftigen:

Indem ich denkend vor der anderen Persönlichkeit stehe, kennzeichnet sich mir die Wahrnehmung gewissermaßen als seelisch durchsichtig. Ich bin genötigt, im denkenden Ergreifen der Wahrnehmung mir zu sagen, daß sie dasjenige gar nicht ist, als was sie den äußeren Sinnen erscheint. (ebd.)

Wahrnehmen kann ich immer nur einzelne Momente des Daseins des Anderen. Indem mir klar wird, dass der Andere mehr ist als diese mir konkret begegnende sinnliche Wahrnehmung, relativiere ich denkend deren Bedeutung. Dies bedeutet, die Konfrontation mit der sinnlichen Erscheinung des Anderen führt mich zu deren Überschreitung, zu deren, so Steiner wörtlich, „Auslöschen“ (vgl. ebd.), im Zuge dessen ich etwa versuche, die hinter der Handlung eines Anderen stehenden Gedanken und Intentionen als Grundlage derselben zu verstehen. In dem dafür notwendigen Einlassen auf die Gedankenwelt des Anderen eröffnet sich zugleich auch eine neue Form des Zugangs zum Anderen, die offensichtlich auf einer ganz anderen Ebene der intersubjektiven Beziehung liegt als die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung. Denn würde ich mich z. B. nur auf meine Wahrnehmung der Stimmlage, mit der ein anderer Mensch spricht, konzentrieren oder nur auf seine Handbewegungen beim Sprechen, dann würde dies das Erlebnis, wirklich einer anderen Person, einem Ich begegnet zu sein, vermutlich verhindern. Denn das Ich ist wohl immer mehr, als z. B. die Stimmlage, mit der ein Mensch spricht. Es umfasst immer auch das oben ausgehend von einer entsprechenden Formulierung Jost Schierens bereits genannte Potenzial zur Selbstverwirklichung, d. h. zu einer über den aktuell realisierten und von anderen Menschen wahrnehmbaren Zustand hinausgehenden Entwicklung.

Ausgehend von der Charakterisierung des Verstehens eines anderen Menschen als einer Form der „Auslöschung“ der unmittelbaren Wahrnehmung des Anderen, können wir hier nun nochmals zur zuvor zitierten Beschreibung des „Organs“ des ‚Ich-Sinnes‘ als einer über den ganzen Körper ausgebreiteten „feine[n] Substanzialität“ zurückkommen und diese Formulierung aus der „Menschenkunde“ noch um eine von Steiner in einem Vortrag im Jahr 1916 gemachte Bemerkung über das Organ des ‚Ich-Sinnes‘ ergänzen:

Die Ich-Wahrnehmung hat ebenso nun ihr Organ, wie die Sehwahrnehmung oder die Tonwahrnehmung. Nur ist das Organ der Ich-Wahrnehmung gewissermaßen so gestaltet, daß sein Ausgangspunkt im Haupte liegt, aber das ganze Gebiet des übrigen Leibes, insoferne es vom Haupte abhängig ist, Organ bildet für die Ich-Wahrnehmung des andern. Wirklich, der ganze Mensch als Wahrnehmungsorgan gefaßt, insoferne er hier sinnlich physisch gestaltet ist, ist Wahrnehmungsorgan für das Ich des andern. Gewissermaßen könnte man auch sagen: Wahrnehmungsorgan für das Ich des andern ist der Kopf, insoferne er den ganzen Menschen an sich anhängen hat

und seine Wahrnehmungsfähigkeit für das Ich durch den ganzen Menschen durchstrahlt. (GA 170, 242)

Auch an dieser Stelle betont Steiner also die Bedeutung des gesamten menschlichen Körpers als Organ des ‚Ich-Sinnes‘, macht aber zusätzlich noch deutlich, dass das Zentrum dieses Organs im Kopf liegt. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Basis der Wahrnehmung des anderen Ichs immer eine körperliche Begegnung zu sein hat, die Wahrnehmung des Anderen als eines Ichs aber letztlich doch ‚mehr‘ ist, als die Summe der sinnlichen (optischen, akustischen, haptischen, ...) Eindrücke des Anderen. Worin dieses ‚mehr‘ möglicherweise liegt, kann Steiners weitere Beschreibung des Verstehensprozesses in der „Philosophie der Freiheit“ deutlich machen:

Aber was sie [LW: die andere Persönlichkeit] in diesem Auslöschen zur Erscheinung bringt, das zwingt mich als denkendes Wesen, mein Denken für die Zeit ihres Wirkens auszulöschen und an dessen Stelle ihr Denken zu setzen. Dieses ihr Denken aber ergreife ich in meinem Denken als Erlebnis wie mein eigenes. Ich habe das Denken des andern wirklich wahrgenommen. Denn die als Sinneserscheinung sich auslöschende unmittelbare Wahrnehmung wird von meinem Denken ergriffen, und es ist ein vollkommen in meinem Bewusstsein liegender Vorgang, der darin besteht, dass sich an die Stelle meines Denkens das andere Denken setzt. Durch das Sich-Auslöschen der Sinneserscheinung wird die Trennung zwischen den beiden Bewusstseinsphären tatsächlich aufgehoben. Das repräsentiert sich in meinem Bewusstsein dadurch, dass ich im Erleben des andern Bewusstseinsinhaltes mein eigenes Bewusstsein ebenso wenig erlebe, wie ich es im traumlosen Schlafe erlebe. Wie in diesem mein Tagesbewusstsein ausgeschaltet ist, so im Wahrnehmen des fremden Bewusstseinsinhaltes der eigene. Die Täuschung, als ob dies nicht so sei, rührt nur davon her, dass im Wahrnehmen der andern Person erstens an die Stelle der Auslöschung des eigenen Bewusstseinsinhaltes nicht Bewusstlosigkeit tritt wie im Schlafe, sondern der andere Bewusstseinsinhalt, und zweitens, dass die Wechselzustände zwischen Auslöschen und Wieder-Aufleuchten des Bewusstseins von mir selbst zu schnell aufeinander folgen, um für gewöhnlich bemerkt zu werden. (GA 4, 261).

In durchaus sehr ähnlicher Weise wie in der „Menschenkunde“ beschreibt Steiner damit auch in der „Philosophie der Freiheit“ die Begegnung mit einem anderen Menschen, einem anderen Ich, als Prozess des Wechsels ge-

gensätzlicher Zustände. Während in der „Menschenkunde“ die sich dabei abwechselnden Zustände jedoch einfach als „Sympathie“ und „Antipathie“, d.h. als Formen der Verschmelzung und Abtrennung beschrieben werden, weist Steiner in der „Philosophie der Freiheit“ zusätzlich darauf hin, dass die sympathische Verbindung mit dem Anderen zugleich eine „Auslöschung“ des eigenen Bewusstseins bedeutet, indem ich mich ganz auf das Bewusstsein des anderen einlasse, und erst die antipathische Abtrennung ein „Wieder-Aufleuchten“ des eigenen Bewusstseins ermöglicht. Diese von Steiner damit vorgenommene Differenzierung lässt auch die in der „Menschenkunde“ zu findenden Beschreibung der Zustände von Sympathie und Antipathie als „Attacke“ bzw. „innerliche Aggressivität“ verständlicher werden. Jede Konfrontation mit einem anderen Ich inkludiert auch die Aufforderung, sich auf dieses Ich – und seine Bewusstseinsinhalte – einzulassen. Wird dieser Aufforderung unbewusst gefolgt, führt der damit verbundene Verlust an Selbstständigkeit zu einem sich selbst als Denkendem wieder formierenden Abgrenzen vom Denken des Anderen. Beide Momente des Prozesses sind nach Ansicht Steiners für ein echtes Verstehen des anderen Menschen notwendig, denn blieben wir nur im eigenen Bewusstsein verhaftet, könnten wir eigentlich gar keinen Bezug zum Denken des Anderen haben, gingen wir aber ganz in der Hingabe an das fremde Bewusstsein auf, könnte uns dieses – und damit das andere Ich als Subjekt dieses Bewusstseins – nie bewusst werden.

Bemerkenswert ist, dass nach Steiner der Prozess des ‚Ichens‘ einen doppelten Erfahrungshorizont eröffnen kann. Denn so wie Steiner diesen Prozess beschreibt, kann dieser nicht nur die Grundlage der Wahrnehmung eines anderen Menschen als eines speziellen, individuellen Ichs darstellen, sondern auch einer scheinbar gegensätzlichen Erfahrung, welche Steiner im obigen Zitat mit der als Konsequenz des permanenten Wechsels von „Auslöschen und Wieder-Aufleuchten des Bewusstseins von mir selbst“ begründeten Tatsache, dass letztlich die „Trennung zwischen den beiden Bewusstseinsphären tatsächlich aufgehoben“ wird, andeutet. Mit dieser Formulierung, die Hartmut Traub zurecht als ein zentrales Motiv der seines Erachtens in der „Philosophie der Freiheit“ zu findenden „Theorie der Interpersonalität“ hervorhebt,³⁰ weist Steiner auf die potentiell alle Menschen verbindenden Möglichkeiten des Denkens hin. Kann doch im (Weiter-)

³⁰ Traub (2019).

Denken des Bewusstseinsinhaltes eines anderen Menschen u. a. die Erfahrung gemacht werden, dass Denken nichts „Subjektives“, sondern vielmehr etwas Menschen Verbindendes ist. Dies bedeutet aber auch, dass wir durch die Wahrnehmung eines anderen Ichs nicht nur dessen Andersheit, sondern auch die Gemeinsamkeit unserer beider Iche erfahren können. Weswegen die im Verstehen ermöglichte Erfahrung einer Überwindung der Trennung zwischen den Bewusstseinsphären unterschiedlicher Menschen auch zur Grundlage zwischenmenschlichen Vertrauens werden kann. Vor dem Hintergrund der von Steiner verschiedentlich betonten Bedeutung von Vertrauen als wesentlicher Grundlage sozialen Zusammenlebens³¹ kann die Entwicklung und Bildung des ‚Ich-Sinnes‘ daher bei Steiner auch im Kontext der sozialen Aufgabe guter Pädagogik verstanden werden.

Der „geistige Ton“ des Leibes – Wahrnehmung und Anerkennung bei Hegel

Versucht man eine ideengeschichtliche Kontextualisierung der Steiner’schen Hypothese ‚Ich-Sinn‘ sind es – wie für den gesamten Ansatz einer Theorie der Interpersonalität bei Steiner³² – v. a. Konzepte des klassischen deutschen Idealismus, deren Betrachtung lohnenswert sein kann. Kann doch beispielsweise das Steiner’sche Verständnis des „ganzen Leibes“ als „Organ des Ich-Sinnes“ nicht nur, wie es etwa Wilfried Sommer sehr überzeugend macht – indem er aufzeigt, dass nach Steiner im ‚Ich-Sinn‘ der ganze Leib „in zwischenleiblicher Resonanz“ zum Sinnesorgan wird³³ – im Kontext einer phänomenologischen Anthropologie des Leibes, wie sie aktuell besonders Thomas Fuchs vertritt,³⁴ gelesen werden, sondern v. a. auch vor dem Hintergrund von in der Schrift „Grundlage des Naturrechts“ Johann Gottlieb Fichtes zu findenden Überlegungen, denen zufolge uns die Wahrnehmung des Leibes eines anderen Menschen letztlich dazu zwingt, diesen als freies Wesen anzuerkennen. Gehört es nach Fichte doch zu den Charakteristika der menschlichen Gestalt „bildsam“, d. h. zu individueller Entwicklung fähig zu sein und da es unmöglich ist, „einer Menschengestalt irgend einen anderen Begriff unterzulegen, als den seiner selbst, wird jeder Mensch inner-

³¹ Weiss (2015).

³² Traub (2019).

³³ Sommer (2021), 106.

³⁴ Vgl. u. a. Fuchs (2018).

lich genöthigt, jeden anderen für seines Gleichen zu halten“.³⁵ Für Fichte ist daher die leibliche, sinnliche Wahrnehmung eines anderen Menschen eng mit seiner Anerkennung als freiem Subjekt, als Ich verbunden³⁶, die aber – mit Steiner gesprochen – immer auch die „Auslöschung“ der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung des Anderen erfordert.

Vor allem aber lässt sich bei dem laut Steiner „größten Philosophen der Welt“ (GA 35, 95), bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel,³⁷ ein interessanter Hinweis auf eine spezielle Interpretation des Prozesses der Wahrnehmung eines fremden menschlichen Körpers finden, vor dessen Hintergrund möglicherweise auch Steiners Hypothese eines ‚Ich-Sinnes‘ gelesen bzw. ideengeschichtlich kontextualisiert werden kann: Im Anthropologie-Kapitel der „Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften“ beschreibt Hegel den menschlichen Leib als „Zeichen der Seele“, welche sich in diesem „fühlt und [...] zu fühlen gibt“,³⁸ und führt dabei u. a. aus, dass zum „menschlichen Ausdruck“ neben der aufrechten Gestalt und der Bildung der Hand „als des absoluten Werkzeugs“ auch der „über das Ganze ausgegossene geistige Ton, welcher den Körper unmittelbar als Aeüßerlichkeit einer höheren Natur kund gibt“,³⁹ gehört.

Hegel beschreibt damit interessanterweise das Besondere des menschlichen Körpers, das diesen als „Zeichen der Seele“ erkennbar machen kann, mit einem Begriff aus dem Bereich der sinnlichen Wahrnehmung, mit dem Begriff „Ton“. Auch wenn es sich dabei gemäß Hegels Darstellung um einen besonderen Ton handelt – dies soll wohl der Ausdruck „geistig“ unterstreichen – so ist zu vermuten, dass Hegel den Begriff „Ton“ an dieser Stelle ganz bewusst verwendet, hat er doch in einem früheren Paragraphen der „Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften“ eine Erklärung geliefert, was einen „Ton“ ausmacht: Ein solcher stelle einen „sich selbst articulierenden Klang“ dar und seine Qualität hänge, wie bei jedem Klang, von der „Dichtigkeit, Cohäsion und weiterspecificirten Cohäsionsweise des klingenden Körpers ab“ und beruhe auf einem „Erzittern“, also einer spezifischen Form der Bewegung, des klingenden Körpers.⁴⁰ Bezieht man diese Beschreibung

35 Fichte (1845), 80.

36 Vgl. Brumlik (2013).

37 Zur Bedeutung Hegels für Steiner: Weiss (2022).

38 Hegel (2015), 419.

39 Ebd., 420.

40 Ebd., 298.

des akustischen Phänomens „Ton“ auf den „geistigen Ton“, der den Körper als Ausdruck einer „höheren Natur kund gibt“, so kann geschlossen werden, dass auch dieser Ton auf einer besonderen Qualität des „klingenden Gegenstandes“, in diesem Fall also der sich im Körper ausdrückenden menschlichen Seele, beruht.

Die an dieser Stelle durchaus naheliegende Frage, ob und, wenn ja, welche spezifischen Sinnesfähigkeiten zur Wahrnehmung dieses „über das Ganze ausgegossenen geistigen Tones“ möglicherweise erforderlich sein könnten, stellt Hegel, anders als Steiner, interessanterweise nicht. Nichtsdestotrotz gibt es m. E. aber interessante Parallelen zwischen den Hegel’schen und den Steiner’schen Überlegungen. Diese zeigen sich nicht nur darin, dass Hegel, wie Steiner, eine Form sinnlicher Wahrnehmung der sich in einem Körper ausdrückenden Seele bzw. eines Ichs nahelegt, sondern auch darin, wie der diese Wahrnehmung ermöglichende Prozess beschrieben wird: Wie erwähnt stellt nach Hegel das „Erzittern“ eines Gegenstandes die Grundlage eines Tones dar. Weswegen ja auch jeder Vorgang des Hörens mit einem Mitschwingen verbunden ist. Wenn Steiner von einem Vibrieren der Seele beim ‚Ichen‘ spricht, gibt es hier eine interessante Nähe zur Ton-Metapher bei Hegel. Und wenn Hegel explizit betont, dass auch die körperliche Gestalt immer „nur ein unbestimmtes und ganz unvollkommenes Zeichen für den Geyst“ sein kann, weswegen letztlich auch der „Ton“, der die Besonderheit des menschlichen Körpers ausdrückt, nur eine „unbestimmte und unsagbare Modifikation“ darstellt,⁴¹ weil die Seele eines Menschen immer mehr ist bzw. sein kann, als sich in seiner Körperlichkeit ausdrücken kann, sodass auch die Wahrnehmung einer menschlichen Gestalt letztlich überwunden werden muss, indem der andere Mensch als geistiges, freies Wesen anerkannt wird, dann zeigt sich auch in dieser Hegel’schen Beschreibung des Ziels des Wahrnehmungsprozesses eine deutliche Nähe zur Steiner’schen, der zufolge, wie oben skizziert, die sinnliche Wahrnehmung des anderen Menschen letztlich „auszulöschen“ ist. Wobei Hegel – anders als Steiner – auch darauf hinweist, dass die Erfahrung eines immer nur partiell möglichen Ausdrucks seelischer Inhalte in der sinnlich wahrnehmbaren Leiblichkeit nicht nur in der Wahrnehmung eines *anderen* Menschen zu machen ist, sondern auch im Hinblick auf sich selbst. Kann sich die Seele doch in ihrer Leiblichkeit selbst begegnen, indem sie die Erscheinungen des

41 Ebd., 420.

Leibes als ‚ihre‘ Ausdrucksformen erkennt und zugleich realisiert, dass die Leiblichkeit notwendigerweise nur ein reduzierter Ausdruck ihrer Zielsetzungen sein kann. In dem Bewusstsein der notwendigen Beschränktheit der Verleiblichung und der „freien Allgemeinheit“ ihrer selbst „erwacht“ die Seele daher, so Hegel, „zum Ich“, das sich in und durch seine ihm äußerliche Leiblichkeit selbst „reflektiert“. ⁴² Es ist letztlich dieses selbst reflektierte Ich, das nach Hegel auch von einem anderen Ich anerkannt werden kann:

Eben so sehr kann Ich nicht als unmittelbares anerkannt werden, sondern nur in sofern Ich an mir selbst die Unmittelbarkeit aufhebe und dadurch meiner Freiheit Daseyn gebe. Aber diese Unmittelbarkeit ist zugleich die Leiblichkeit des Selbstbewusstseyns, in welcher es als in seinem Zeichen und Werkzeug, sein eigenes Selbstgefühl und sein Seyn für Andere, und seine es mit ihnen vermittelnde Beziehung hat. ⁴³

Daher ist es letztlich nicht unsere Leiblichkeit, die wir gegenseitig anerkennen, sondern vielmehr die „Aufhebung“ unserer unmittelbaren Leiblichkeit im Handeln als freie Wesen. Denn „wodurch sich der Mensch zu erkennen gibt, das sind seine Handlungen.“ ⁴⁴

Wobei gerade vor dem Hintergrund der oben wiedergegebenen Steiner'schen Beschreibung des Prozesses der Begegnung zweier Iche als eines von „Attacken“ und „Aggressivität“ geprägten Geschehens interessant ist, dass bekannterweise auch bei Hegel die Begegnung eines Selbstbewusstseins mit einem anderen Selbstbewusstsein als „Kampf“ charakterisiert wird: als „Kampf um Anerkennung“, dessen Grundlage die Erfahrung des Selbstbewusstseins darstellt, dass es sich im Anderen nicht selbst wissen kann, „sofern das Andere ein unmittelbares anderes Daseyn“ ist. ⁴⁵ Es ist die Unmittelbarkeit der Existenz des Anderen, die für das Selbstbewusstsein jene Bedrohung darstellt, die erst im Prozess der reziproken Anerkennung als Freie aufgehoben werden kann, in dem jeder auch darin als frei anerkannt wird, den jeweils anderen als frei anzuerkennen – was aber nur gelingen kann, wenn jeder die eigene wie die fremde „Unmittelbarkeit“ ⁴⁶ negiert und so eine Begegnung im gemeinsamen Bewusstsein menschlicher Freiheit

⁴² Ebd., 421.

⁴³ Ebd., 430.

⁴⁴ Hegel (2011), 743.

⁴⁵ Hegel (2015), 430.

⁴⁶ Ebd., 432.

ermöglicht. Hegel skizziert damit eine „Aufhebung“ des Kampfes, die uns in anderer Form auch in Steiners Beschreibung begegnet ist, der zufolge die „Trennung zwischen den beiden Bewusstseinssphären“, die sich zunächst „attackierend“ begegnet sind, durch das „Auslöschen der Sinneserscheinung“, d. h. der Überwindung der Wahrnehmung der unmittelbar erlebbaren Körperlichkeit des Anderen, tatsächlich „aufgehoben“ werden kann.

Doch die Grundlage dieser gegenseitigen Anerkennung als handelnde Iche bildet, so macht Hegel deutlich, immer die leibliche Begegnung und damit zunächst die sinnliche Wahrnehmung des Anderen, der dafür mittels sinnlicher Fähigkeiten als Ich wahrgenommen werden muss. Ohne sinnliche Wahrnehmung des Anderen ist eine Anerkennungsbeziehung mit diesem nicht möglich. Es ist dieses zentrale Motiv der philosophischen Rekonstruktion grundlegender Intersubjektivität bei Hegel, das auch für Steiners Hypothese eines ‚Ich-Sinnes‘ von entscheidender Relevanz ist.

4. Pädagogische Konsequenzen der Hypothese ‚Ich-Sinn‘

Wenden wir uns nun der angekündigten Frage zu, in welcher Form Steiners Hypothese ‚Ich-Sinn‘ ‚heuristisch‘ genutzt werden kann. Im Sinne der oben zitierten Bestimmung Christian Rittelmeyers ist also zunächst zu überlegen, in welcher Form das Konzept ‚Ich-Sinn‘ etwas dazu beitragen kann, „den lebendigen Wandel ‚des Menschen‘, seine unerschöpflich vielfältige Phänomenologie wahrzunehmen lernen“ – um dann in einem zweiten Schritt mögliche ethische und v. a. pädagogische Konsequenzen der Annahme, dass Menschen einen speziellen Sinn zur Wahrnehmung eines anderen Ichs besitzen, ziehen zu können.

Nimmt man Steiners Hypothese eines ‚Ich-Sinnes‘ auf, so kann die damit verbundene Beschreibung des Prozesses der Wahrnehmung eines anderen Ichs u. a. ein Verständnis dafür wecken, dass Menschen manchmal Begegnungs- bzw. Gesprächsmöglichkeiten scheinbar gezielt ausweichen bzw. verweigern. Möglicherweise tun sie dies ja, um der laut Steiner mit der Wahrnehmung eines anderen Ichs verbundenen „Attacke“ auf das eigene Ich auszuweichen. Insofern kann die Hypothese ‚Ich-Sinn‘ beispielsweise als Erklärung dafür herangezogen werden, dass etwa viele Pubertierende Phasen des Rückzuges, der Abschottungen haben, in denen sie Begegnungen mit anderen Menschen als sichtbare Belastungen erleben. Tun sie dies

vielleicht, weil sie jede Begegnung als einen unbewussten „Angriff“ auf ihr Ich, ihre eigene Identität erleben und sie sich einem solchen gerade in Zeiten seelischer Umbrüche und damit einhergehender Identitätsfragen unbewusst nicht gewachsen fühlen, das eigene Ich in bestimmter Weise als zu fragil für das von Steiner beschriebene „Wehren“ gegen die „Attacke“ erleben? Möglicherweise kann eine heuristisch gewendete Hypothese ‚Ich-Sinn‘ an dieser Stelle also die Toleranz gegenüber Verhaltensmustern erhöhen, die für PädagogInnen und Eltern oft herausfordernd sind ...

Vor allem aber ist es wohl der oben mithilfe der Hegel'schen Argumentationen gezeigte Zusammenhang von Ich-Wahrnehmung und Anerkennungsbeziehung, der die hohe ethische Relevanz der von Steiner mittels seiner Hypothese eines ‚Ich-Sinnes‘ beantworteten Frage deutlich werden lassen kann; einer Frage, der aktuell angesichts technologischer Entwicklungen wie immer komplexer programmierter und immer vielfältiger eingesetzten ‚künstlichen Intelligenzen‘, angesichts von sogenannten Cyborgs, Androiden, etc. heute möglicherweise noch größere Bedeutung zukommen kann, als zu Lebzeiten Steiners. Wobei nicht zu übersehen ist, dass es keineswegs nur die Kommunikation mit einem Chatbot wie Chat-GPT ist, die uns heute die Brisanz der Frage, ob es sich bei einem Kommunikationspartner um ein Ich handelt, erlebbar werden lässt. Schon der Anruf bei der Telefonhotline einer Bank oder eines Telekommunikationsunternehmens kann uns fragen lassen, ob wir es mit einem zwar medial vermittelten, aber trotzdem real existierenden oder nur mit einem künstlich simulierten Ich zu tun haben. Je nachdem, wie wir diese Frage beantworten, werden wir wohl situativ anders agieren, denn ob ich einen Kommunikationspartner als Ich anerkenne, zeigt sich, mit Steiner gesprochen, „durch die Art, wie ich mich zu ihm in Beziehung setze“ bzw. dadurch, ob ich ihn – die bekannte Differenzierung Martin Bubers aufgreifend – als ‚Du‘ oder als ‚Es‘ behandle.

Auch wenn die Relevanz dieser Entscheidung, ob wir zu einem Kommunikationspartner eine Ich-Es- oder eine Ich-Du-Beziehung eingehen, vermutlich unstrittig ist, ist damit natürlich noch in keiner Weise gesagt, dass diese Entscheidung auf einer unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung des Anderen als Ich beruhen muss. Kann sie nicht ebenso gut das Ergebnis einer verschiedenen Sinneseindrücke kombinierenden Deliberation sein? Im Sinne einer heuristischen Lesart des Konzeptes ‚Ich-Sinn‘ ist daher zu fragen, zu welchen unterschiedlichen Konsequenzen es führen kann, je nachdem, ob ich davon ausgehe, dass wir zur Anerkennung des anderen Ichs über

eine Schlussfolgerung oder eine einzelne entsprechende sinnliche Wahrnehmung gelangen. Für Steiner liegt diese Differenz wohl darin, dass der ‚Ich-Sinn‘ mich in der Begegnung mit einem anderen Menschen zu einer unmittelbaren Anerkennung des anderen Ichs führt, ja mich sogar zu dieser Anerkennung „nötigt“. Was Steiner damit wohl meint, ist, dass die Wahrnehmung des anderen Ichs nicht nur eine rationale Erkenntnis („Das ist auch ein Ich“) bewirkt, sondern vielmehr eine Form einer unmittelbaren, letztlich aus der leiblichen Begegnung resultierenden, neben rationalen aber auch emotionale und voluntative Elemente umfassenden Beziehung zum Anderen begründet. Möglicherweise bietet die Hypothese ‚Ich-Sinn‘ damit eine Erklärung dafür, warum Menschen in medial vermittelten Kommunikationszusammenhängen, etwa in sogenannten ‚sozialen Medien‘, eher zu einer beleidigenden Sprache neigen, als in realen Begegnungen. Wobei es sich virtuell nicht nur um anonyme Beziehungen handeln muss. Vielmehr werden etwa in Fällen von Cybermobbing oft dem Täter persönlich bekannte Menschen zu Opfern gemacht, die aber im Moment des virtuellen Angriffs nicht real präsent sind. Fehlt hier also möglicherweise die, nach Steiner, den ganzen Leib erfassende und erfordernde Wahrnehmung des ‚Ich-Sinnes‘? Wenn dem so ist, dann stellt sich natürlich die Frage, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Ausgehend von der Tatsache, dass virtuelle Kommunikations- und Beziehungsformen heute längst ein entscheidender und nicht mehr wegzudenkender Teil der Lebenswelten vieler Menschen sind, wäre ein Aufruf zum Verzicht auf solche – die Möglichkeiten des ‚Ich-Sinnes‘ reduzierenden – Beziehungen wohl kaum sinnvoll, sehr wohl könnte aber, ausgehend von der Hypothese ‚Ich-Sinn‘, die Frage gestellt werden, ob und, wenn ja, welche Kompensation der im Moment der Kommunikation fehlenden Sinneswahrnehmung des ‚Ich-Sinnes‘ möglich ist. Wobei Steiner folgend wohl gesagt werden müsste, dass es sich bei einer solchen Kompensation *nicht nur* um die rationale Einsicht, der zufolge der Kommunikationspartner ein menschliches Wesen ist, handeln sollte, sondern tatsächlich um eine Form sinnlicher Wahrnehmung des Ich-Charakters des Anderen. Da diese Wahrnehmung in der Situation der virtuellen Kommunikation unmittelbar nicht möglich ist, bietet sich an dieser Stelle wohl nur das erinnernde Wiedererleben früher gemachter Sinneserfahrungen als Lösung an. Wir kennen dieses Phänomen ja sehr gut hinsichtlich anderer Sinne, speziell des Sehsinnes; etwa, wenn wir nachts in fast völliger Dunkelheit aufwachen und uns, sofern wir uns in der eigenen Wohnung befinden, trotzdem gut

zurechtfinden. Dass wir den dabei nicht oder nur sehr eingeschränkt zur Verfügung stehenden Sehsinn nicht einfach nur durch andere Sinne, v.a. den Tastsinn, ersetzen, zeigt sich uns dann, wenn wir die gleiche Situation in einer uns fremden Umgebung, etwa in einem Hotelzimmer, erleben. Was uns auch in der Dunkelheit recht sicher durch die eigenen Wohnung leitet, ist immer auch die Erinnerung an früher Gesehenes, das aufgrund seiner Vertrautheit auch im Moment einer temporären Einschränkung des Seh-sinnes ‚wie sichtbar‘ innerlich präsent sein kann. Sollte Ähnliches auch hinsichtlich des ‚Ich-Sinnes‘ möglich sein, verlangt dies wohl eine Vielzahl starker Wahrnehmungen fremder Iche, deren Erinnerung auch im Moment des ‚Ausfalls‘ des ‚Ich-Sinnes‘, etwa in virtuellen Kommunikationsformen, die mit diesen Wahrnehmungen verbundenen Erfahrungen präsent sein lässt.

An dieser Stelle wird damit die zentrale Konsequenz der Annahme der Hypothese ‚Ich-Sinn‘ deutlich. Wenn es einen eigenen Sinn für die Wahrnehmung eines fremden Ichs gibt, dann gilt für diesen Sinn wohl, was für jeden Sinn gilt: er kann auch bewusst gefördert werden – bzw. sollte im Rahmen einer Pädagogik, die wie oben erwähnt dem Thema Sinnesentwicklung und -förderung eine wichtige Bedeutung zuschreibt, auch gefördert werden. Daher kann die für das gesamte Pädagogik- und Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik so zentrale Personalität von Lern- und Bildungsprozessen⁴⁷ möglicherweise auch vor dem Hintergrund der Hypothese ‚Ich-Sinn‘ verstanden werden, sodass etwa die Relevanz der Lehrer-Schüler-Beziehung innerhalb der Waldorfpädagogik auch als pädagogischer Beitrag zur Entwicklungsmöglichkeit des ‚Ich-Sinnes‘ gelesen werden kann. Nun mag eine Konsequenz der Hypothese ‚Ich-Sinn‘, dass etwa in der Schule die Lehrer-Schüler-Beziehungen wichtig sei, zunächst sehr banal erscheinen. Allerdings schwindet diese banale Selbstverständlichkeit der Erkenntnis möglicherweise aktuell, gerade vor dem Hintergrund der technologischen Entwicklungen. Schließlich hat etwa der Literatur- und Kognitionswissenschaftler Fritz Breithaupt schon vor einigen Jahren in einem sehr erhellenden Text deutlich gemacht, welche Hoffnungen mit dem Fortschritt ‚Künstlicher Intelligenzen‘ gerade im pädagogischen Kontext verbunden sein können – und worin die möglichen Konsequenzen dieser Entwicklungen für die Pädagogik und damit auch für die Institution Schule liegen können: Aufgrund der technischen Möglichkeiten einer immer schnelleren und

47 Vgl. Hübner/Weiss (2017).

umfassenderen Datensammlung und -verarbeitung durch Computer werde es, so Breithaupt, bald möglich sein, dass jedes Kind vom Kindergarten an von „der Stimme des Computers [...] durchs Leben“ begleitet werde, wobei die „Mischung aus Algorithmen und computerisierter Spracherkennung“ es jedem Kind ermöglichen werde, einen persönlichen Bildungsassistenten zu bekommen, der „individuelle Lern- und Motivationsmuster“ erkennen, die jeweils individuell passenden Lernaufgaben stellen und personalisierte Antworten auf Fragen des lernenden Kindes geben könne. ‚Künstliche Intelligenz‘ erlaube daher, so Breithaupts Überlegung, eine ganz neue Form individuellen Lernens. Denn der Computer könne erkennen, auf welche Weise ein Schüler am leichtesten lernt, welche Aufgaben er braucht, um einen Lernfortschritt zu erreichen, wo er vielleicht grundsätzliche Lernschwächen hätte, etc. Dies alles können KI-Systeme, weil sie die Lernschritte eines Lernenden mit aus der Analyse Millionen anderer lernender Kinder gewonnenen Daten vergleichen und so Muster erkennen, sowohl was die Lernstrategien als auch was die effektivsten Lehrmittel und Methoden für ein Kind betrifft. Daher, so Breithaupt wörtlich: „Selbst der beste Klassenlehrer, Sprachtutor oder Coach, gesegnet mit Empathie, pädagogischem Eros und Interesse an seinem Schüler, wird nicht so individuell fördern können wie der Computer.“⁴⁸

Ohne an dieser Stelle auf die inzwischen durchaus komplexen Debatten um die Vor- und Nachteile ‚Künstlicher Intelligenzen‘ im Kontext schulischen Lernens einzugehen, kann wohl gesagt werden, dass die hier zitierte Überlegung nur solange – zumindest teilweise – überzeugen kann, als allein aus der Perspektive der ‚Effektivität‘ schulischer Lehrprozesse auf die von Breithaupt vermuteten Entwicklungen gesehen wird. Es gibt aber offensichtlich auch andere Perspektiven, unter denen Lehr- und Lernprozesse betrachtet werden können. Steiners Hypothese eines ‚Ich-Sinnes‘ eröffnet möglicherweise eine solche Perspektive. Denn sobald davon ausgegangen wird, dass Menschen einen eigenen ‚Ich-Sinn‘ besitzen, mit dessen Hilfe sie wahrnehmen können, dass ihnen ein Ich begegnet, muss wohl gesagt werden, dass eine solche ‚Digitalisierung‘ von Lehr- und Lernprozessen Kindern systematisch Möglichkeiten nimmt, diesen Sinn zu entwickeln und zu verfeinern. Schließlich handelt es sich bei „digitalen individuellen Lehrern“ letztlich ja immer nur um Simulationen menschlicher Lehrer. Mit den von

48 Breithaupt (2016).

Breithaupt angedachten individuellen Lernassistenten wird den Lernenden eigentlich ja nur vorgespielt, dass sie es mit Personen zu tun hätten, die sie individuell begleiten. ‚Künstliche Intelligenzen‘ sind aus der Perspektive eines ‚Ich-Sinnes‘ betrachtet immer ‚simulierte Iche‘. Das heißt, sollte Steiner mit seiner Hypothese eines ‚Ich-Sinnes‘ Recht haben, dann bedeutet dies, dass möglicherweise zukünftig immer mehr Menschen, vor allem Kinder, einer ‚Sinnestäuschung‘ ausgesetzt werden – und dass eine diese Hypothese aufgreifende Pädagogik es daher verstärkt als ihre Aufgabe ansehen kann, Alternativen zu dieser gesellschaftlichen Entwicklung anzubieten, d.h., Möglichkeiten zur Entwicklung des ‚Ich-Sinnes‘ zu geben, etwa indem zwischenmenschliche Begegnungen und Gespräche aber auch gemeinsames, Kommunikation erforderndes Arbeiten bewusst gefördert werden. Daher ist es kein Zufall, dass sich viele methodische und didaktische Praktiken der Waldorfpädagogik von der Grundintention einer Ermöglichung personaler Begegnungen ableiten lassen.⁴⁹

5. Schlussbemerkung: Die Hypothese ‚Ich-Sinn‘ als Beitrag zu einer anerkennungstheoretischen Bildungstheorie

Interpretiert man die Waldorfpädagogik im oben angedeuteten Sinne, kann die heuristische Annahme der Hypothese ‚Ich-Sinn‘ als Beitrag zu einer Pädagogik verstanden werden, die versucht, auf Herausforderungen ihrer Zeit zu antworten, und kann damit zugleich auch deutlich werden, dass die Waldorfpädagogik mit dieser Annahme im Kontext eines pädagogischen Diskurses über ‚Anerkennung‘ als zentraler bildungsphilosophischer Kategorie verortet ist. Dies auch, weil die Frage nach der Bedeutung von sinnlichen, körperlichen Begegnungen für die Entwicklung intersubjektiver Anerkennungsbeziehungen, wie oben durch die Verweise auf Fichte und Hegel gezeigt werden sollte, eine für anerkennungstheoretische Konzepte sehr relevante ist – und damit auch für auf solchen Konzepten basierende *bildungswissenschaftliche* und *pädagogische* Ansätze. Zu denken ist dabei

49 Beispielhaft genannt seien an dieser Stelle die von Angelika Wiehl (2015) herausgearbeiteten vier propädeutischen Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik („Bildhaftes Lernen“, „Erzählen“, „Urteilendes Lernen“ und „Rhythmischer Unterricht“), die alle starke personale Elemente umfassen.

sowohl an „differenzsensible Pädagogiken“, denen Anerkennung als „eines ihrer Grundprinzipien“ gilt,⁵⁰ wie etwa die von Annedore Prengel vertretene „Pädagogik der Vielfalt“,⁵¹ als auch an bildungstheoretische Konzepte einer „Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen“,⁵² für welche Anerkennungsbeziehungen „Voraussetzung und Triebwerk von Bildung“⁵³ sind. Generell stellt die Existenz personaler, auf konkreten intersubjektiven Beziehungen basierender Anerkennungsrelationen aus der Perspektive derartiger Ansätze ein wesentliches Moment pädagogischer Situationen und Strukturen dar, weswegen ‚Anerkennung‘ in diesem Kontext auch als zentrale Kategorie konzeptioneller wie empirischer bildungswissenschaftlicher Analysen und Forschungen genutzt werden kann.⁵⁴ Im Hinblick auf die oben skizzierten Überlegungen zu den veränderten Begegnungsmöglichkeiten in Zeiten zunehmender Digitalisierung ist interessant, dass im Rahmen anerkennungsfundierter Debattenbeiträge u.a. auch betont wird, dass vor dem Hintergrund der technologischen Entwicklungen und ihrer sozialen Auswirkungen das „Hier und Jetzt der gesamten Person“ eine Größe sei, „die angesichts der gewachsenen Begegnungsräume neu befragt und ‚eingeholt‘ werden kann und muss“.⁵⁵ Steiners Hypothese ‚Ich-Sinn‘ bietet ein mögliches konzeptionelles Instrumentarium für eine solche Befragung an, in deren Rahmen speziell auf den Aspekt einer Begegnung „gesamter Personen“ fokussiert werden soll.

Werden Steiners Ausführungen zum ‚Ich-Sinn‘ in der oben vorgeschlagenen Weise gelesen, positioniert sich die Waldorfpädagogik damit innerhalb eines aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurses, für den die im Sinne der ‚heuristischen pädagogischen Anthropologie‘ zu verstehende Überzeugung, dass Menschen „von Anfang an soziale Wesen [sind], die auf Fürsorge und Anerkennung anderer fundamental angewiesen sind“,⁵⁶ von zentraler Bedeutung ist. Damit eröffnet sich für die Waldorfpädagogik auch

50 Castro Varela/Mecheril (2010), 92.

51 Prengel (1995).

52 Scherr (2013).

53 Stojanov (2006), 168f.

54 Vgl. u.a.: Helsper/Sandring/Wiezorek (2005); Ricken (2006); Werschkull (2007); Nolle (2009); Müller (2013); Prengel (2013); Sandring (2013); Reisenauer/Ulseß-Schurda (2016); Küchler/Ivanova (2019); Dederich (2020).

55 Graf/Iwers (2020).

56 Zirfas (2004), 130.

die Herausforderung und Chance, ihre pädagogisch-anthropologischen Konzepte in diesem Rahmen zur Debatte zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Breithaupt, Fritz: *Ein Lehrer für mich allein*, in: DIE ZEIT Nr. 5/2016, online: <http://www.zeit.de/2016/05/schule-computer-lernen-unterricht-digitalisierung>; zuletzt aufgerufen am 19. Juli 2016.
- Brumlik, Micha: *Anerkennung als pädagogische Idee*, in: Benno Hafeneger, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach a. T. 2013, 13–25.
- Castro Varela, Maia do Mar / Mecheril, Paul: *Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitäts skeptische Anmerkungen*, in: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn/München/Zürich/Wien 2010, 89–118.
- Dederich, Markus: *Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas*. Zeitschrift für Inklusion, 1 (März 2020), online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554>; zuletzt aufgerufen am 29. November 2023.
- Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute: *Vom Geschmack der Sinne. Was die Sinne für eine gesunde Entwicklung bedeuten*, Ausgabe 10/2009.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre, Sämtliche Werke, Zweite Abtheilung. A. Zur Rechts- und Sittenlehre, Erster Band*. Berlin 1845.
- Flitner, Andreas: *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart 1950.
- Fuchs, Thomas: *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*, Stuttgart, 2018.
- Graf, Ulrike / Iwers, Telse: *Anerkennung und Wertschätzung aus der Perspektive der Humanistischen Pädagogik*, in: Zeitschrift für Inklusion, 1 (März 2020); online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/555>; zuletzt aufgerufen am 03. April 2023.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Vorlesungen über die Philosophie des subjektiven Geistes II. Nachschriften zu dem Kolleg des Wintersemesters 1827/28 und Zusätze*. Gesammelte Werke, Band 25, 2. Hamburg 2011.
- *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)*. Gesammelte Werke, Band 20. Hamburg 2015.
- Helsper, Werner / Sandring, Sabine / Wiezorek, Christine: *Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss*, in: Heitmeyer, Wilhelm / Imbusch, Peter (Hg.): *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden 2005, 179–206.

- Hübner, Edwin / Weiss, Leonhard (Hg): *Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung*. Opladen/Berlin/Toronto 2017.
- Küchler, Adina / Ivanova, Alina: *Anerkennung als Voraussetzung für inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schule*, in: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 3, 315–334, online: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23945/pdf/ZfPaed_2019_3_Kuechler_Ivanova_Anerkennung.pdf; zuletzt aufgerufen am 02. April 2023.
- Loebell, Peter: *Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiebt in der Waldorfpädagogik*, in: Jost Schieren (Hg): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016, 228–253.
- Lutzker, Peter: *Die Entwicklung der Sinne als Grundlage von Lebensqualität und Resonanz*, in: Edwin Hübner und Leonhard Weiss (Hg.): *Resonanz und Lebensqualität. Weltbeziehungen in Zeiten der Digitalisierung. Pädagogische Perspektiven*. Opladen/Berlin/Toronto 2020, 234–269.
- Müller, Burkhard: *Anerkennung als „Kernkompetenz“ in der Jugendarbeit*, in: Benno Hafener, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach a. T. 2013, 236–248.
- Nagl, Ludwig: *Pragmatismus*. Frankfurt a. M./New York 1998.
- Nohl, Hermann: *Pädagogische Menschenkunde*, in: ders., Ludwig Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik, Bd. 2*, S. 51–75, Langensalza 1929.
- Nolle, Reinhard: *Pädagogik der Anerkennung und Mentalisierung – Biografische Spielfilmarbeit mit dissozialen jungen Strafgefangenen*, in: Dorit Bosse und Peter Posch (Hg.): *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden 2009, 215–220.
- Oehler, Klaus: *Einleitung*, in: William James: *Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Wege des Denkens*. Hrsg. von Klaus Oehler. Berlin 2000, 1–16.
- Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1995.
- „Ohne Angst verschieden sein?“ – *Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt*, in: Benno Hafener, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach a. T. 2013, 203–221.
- Reisenauer, Cathrin / Ulseß-Schurda, Nadine: *Zwischen Sein und Werden. Rekonstruktion von Anerkennungspraktiken im schulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern*. Innsbruck 2016, online: <https://diglib.uibk.ac.at/ulbtirolhs/content/titelinfo/1381311>; zuletzt aufgerufen am 02. April 2023.
- Ricken, Norbert: *Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems*, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrgang 82 (2006), Heft 2, 215–230.
- Rittelmeyer, Christian: *Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vor-*

- trügen und Schriften, in: Stefan Leber (Hg.): *Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik*. Stuttgart 2001, 64–74.
- *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim/München 2002.
 - *Pädagogische Anthropologie in der Erziehungswissenschaft und in der Waldorfpädagogik*, in: Jost Schieren (Hg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016, 119–140.
- Rohde, Dirk (Hg.): *Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme. Erziehungswissenschaftliche Studien*. Weinheim/Basel 2021.
- Sandring, Sabine: *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden 2013.
- Scherr, Albert: *Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen*, in: Benno Hafener, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach a. T. 2013, 26–44.
- Schieren, Jost: *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016a.
- *Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik*, in: ders. (Hg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016b, 141–166.
- Skiera, Ehrenhard: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München 2010.
- Sommer, Wilfried: *Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik*, in: Jost Schieren (Hg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016, 479–532.
- *Resonanzfiguren des verkörperten Selbst. Essays zu anthropologischen Perspektiven der Waldorfpädagogik*. Weinheim/Basel 2021.
- Steiner, Rudolf: *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*, GA 23. Dornach 1976.
- *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze. 1904–1923*. GA 35. Dornach 1984.
 - *Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt*. GA 18. Dornach 1985.
 - *Nationalökonomisches Seminar*, GA 341. Dornach 1986.
 - *Das Rätsel des Menschen Die geistigen Hintergründe der menschlichen Geschichte*, GA 170. Dornach 1992.
 - *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, GA 302a. Dornach 1993.
 - *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*, GA 9. Dornach 2013.
 - *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*, GA 309. Dornach 2017.
 - *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293. Dornach 2019.

- *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*, GA 4. Dornach 2021.
- Stojanov, Krassimir: *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden 2006.
- Traub, Hartmut: *Ich und Du – Aspekte zu einer Theorie der Interpersonalität in Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit*, in: RoSE. Research on Steiner Education, Vol 10, No 1 (2019), online: <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/issue/view/27> zuletzt aufgerufen am 04. Februar 2023.
- Weiss, Leonhard: „Eine Kulturpädagogik, die auf Vertrauen hin orientiert ist“. *Zur Bedeutung des Vertrauens in der Philosophie und Pädagogik Rudolf Steiners*. Wien 2015.
- *Individualität und Anerkennung. Bildungsphilosophische Perspektiven der Waldorfpädagogik. Eine Grundlegung*. Wien 2020.
- *Der „Sprung“ des Denkens. Zur Bedeutung der Geistphilosophie Georg Wilhelm Friedrich Hegels für Rudolf Steiner*, in: Schieren, Jost (Hg.): *Die philosophischen Quellen der Anthroposophie*. Frankfurt a. M. 2022, 153–189.
- Werschkuhl, Friederike: *Vorgreifende Anerkennung. Zur Subjektbildung in interaktiven Prozessen*. Bielefeld 2007.
- Wiehl, Angelika: *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt a. M. 2015.
- Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden 2014.
- Wulf, Christoph: *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim/Basel 2020.
- Zimmer, Renate: *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg/Basel/Wien 2019.
- Zirfas, Jörg: *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart 2004.

Prof. Dr. Leonhard Weiss, Zentrum für Kultur und Pädagogik.
 An-Institut der Alanus Hochschule, Österreich
leonhard.weiss@kulturundpaedagogik.at

Dies ist ein Open-Access-Artikel, der unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz CC-BY 4.0 (sofern nicht anders angegeben) publiziert wurde. Diese Lizenz erlaubt die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Vervielfältigung in jedem Medium, sofern das Originalwerk ordnungsgemäß zitiert wird. Das Urheberrecht verbleibt bei den Autor*innen.

Steiner's hypothesis of "ego-sense"

A contribution to a heuristic reading of Waldorf anthropology

Leonhard Weiss

ENGLISH TRANSLATION

► DEUTSCHES ORIGINAL

Abstract

Waldorf educational concepts and approaches have so far received little attention in the current discourse on pedagogical anthropology. This is despite the fact that many topics of this discourse are also dealt with in the context of Waldorf education. However, from the perspective of educational science, Waldorf Education still appears to be an expression of a fixed ideological conception of the human image. A discursive alternative to this understanding of Waldorf Education has been opened up by Christian Rittelmeyer's proposal of a "heuristic" reading of Waldorf anthropology. This contribution takes up this proposal and uses Rudolf Steiner's dealing with the "ego-sense" as an example to outline the broad conceptual and pedagogical consequences that could be a particular element of Rudolf Steiner's anthropology. Steiner's hypothesis of "ego-sense" is thereby understood as a possible contribution to a recognition-theoretical philosophy of education.

Keywords: Senses; Ego-sense; Anthropology; Pedagogy; Recognition; Personality

1. Preamble: Educational anthropology and Waldorf Education

The discourse on questions of pedagogical anthropology in the German-speaking world has been strongly influenced by the approach of a “heuristic pedagogical anthropology”,¹ or a “historical pedagogical anthropology”.² In contrast to the classical pedagogical anthropology of the 20th century, heuristic anthropology “no longer poses the question of *the* human being, but the question of the moments that can be regarded as constitutive of being human”.³ The research is guided by the conviction that today, we “[can] no longer say what man is” but can show “that certain aspects are characteristic of him, namely: liminality, temporality, corporality, culturality, sociality and subjectivity”.⁴ Although many of the aspects of being human that are addressed play a central role in Waldorf Education in particular, the pedagogical anthropology of Waldorf Education is hardly taken into account in the contemporary discourse of pedagogical anthropology.

On the one hand, this is probably due to the fact that Waldorf Education has not yet succeeded in arguing and discussing its anthropological concepts in a manner that is compatible with the current discourse of educational anthropology. This is despite the fact that there are, of course, already a number of relevant approaches, such as the didactic concepts and practices of Waldorf Education from the perspective of a theory of performativity,⁵ Steiner’s theory of the senses in the context of a theory of resonance,⁶ the shaping of the teacher-student relationship which is so central to Waldorf Education from the perspective of a theory of recognition,⁷ or Steiner’s reflections on the educational relevance of the “body” in the context of Thomas Fuchs’⁸ phenomenological anthropology. Nevertheless it remains an important

1 Zirfas (2004), 25.

2 Wulf (2020), 74.

3 Ibid., 34 [Highlighted in the Original].

4 Ibid.

5 Sommer (2016).

6 Lutzker (2020).

7 Weiss (2020).

8 Sommer (2021).

challenge for Waldorf Education,⁹ which is increasingly positioning itself in the academic context, to reflect accordingly on other aspects of its pedagogical anthropology.

However, above-mentioned the low resonance of the pedagogical anthropology of Waldorf Education in the corresponding current discourse also has a second essential cause. According to Christoph Wulf, in the history of pedagogical anthropology in the 20th and 21st centuries, building on what Wulf calls "preforms of pedagogical anthropology",¹⁰ such as Hermann Nohl's "Pädagogische Menschenkunde"¹¹ and Wilhelm Flitner's "Allgemeine Pädagogik",¹² two major phases can be differentiated, whereby within the first phase (especially in the 50s and 60s of the 20th century) three main currents can be distinguished: 1) the philosophically oriented pedagogical anthropology, 2) the phenomenological pedagogical anthropology and 3) the integrative pedagogical anthropology. The second phase, the beginning of which Wulf locates in the 1990s, is marked by a turn towards historical-pedagogical anthropology – and thus also towards the development of the heuristic pedagogical anthropology mentioned at the beginning, in the course of which the above-mentioned moments (liminality, temporality, etc.) are ultimately understood not as "basic integrative categories" but as "heuristic concepts that make the question of the human possible."¹³

For (idea-) historical reasons alone, the pedagogical anthropology of Waldorf education, which harks back to Rudolf Steiner, is closest to what Wulf calls "precursors of pedagogical anthropology", but also to philosophical pedagogical anthropology. The latter, after all, draws on the reflections of philosophers such as Max Scheler and Arnold Gehlen, some of whom lived and worked at the same time as Steiner, and whose thinking, like Steiner's, refers to the system-oriented philosophies of Fichte, Hegel, Schelling and others at various points. This is probably one of the reasons why, within the framework of the philosophical-pedagogical anthropology based on this, attempts have always been made to achieve a "total understanding of the human being".¹⁴ But from the point of view of current pedagogical anthro-

9 Schieren (2016a), Rohde (2021).

10 Wulf (2020), 71.

11 Nohl (1929).

12 Flitner (1950).

13 Zirfas (2004), 38.

14 Wulf (2020), 70.

pology, this is precisely a problematic undertaking: For “[a]s stimulating as these attempts to develop a concept of the human being from a characteristic are, they contain normative conceptions of the human being whose historicity and culturality are not reflected”.¹⁵ It can be assumed that a similar reservation, as formulated here from the perspective of a current historical-pedagogical anthropology, could also be formulated with regard to Steiner’s anthropology and the anthropology of Waldorf Education based on it – and to the extent that Steiner’s manifold reflections on anthropological themes are in fact to be understood as a unified concept of an *allegation of facts* to the question of *the* human being that is to be read as a statement of fact, must probably also be formulated from this perspective.

2. Anthropology as Heuristics

However, even though there are undoubtedly some of Steiner’s statements which suggest that he himself understood his anthropological reflections as elements of a self-contained “total understanding of the human being”, which, as mentioned above, is highly problematized today, and which he in part also differentiated from other approaches and concepts¹⁶ in a quite polemical manner, other statements by its founder also open up the perspective of an interpretation of the pedagogical anthropology of Waldorf Education as a “phenomenological-functional description without a normative touch”,¹⁷ i.e. as an anthropology whose primary task is to enable the most comprehensive possible description of the human being, and which can also draw on quite different inner differentiations as forms of observation of the human being – such as the threefold structure of “body”, “soul” and “spirit” or the “division of being” into “physical body”, “etheric body”, “astral body” and “I”.¹⁸

A methodological alternative to the understanding of the anthropology of Waldorf Education as a self-contained description of *the* human being, or

¹⁵ Wulf/Zirfas (2014), 703.

¹⁶ This is exemplified by Steiner’s remarks on psychoanalysis, which he accused of “dilettantism squared” (GA 309, 98).

¹⁷ Schieren (2016b), 158.

¹⁸ For a developmental-psychological interpretation of Steiner’s “essential elements” concept and the consequences for Waldorf Education derived from it, see Loebell (2016).

rather as the consequence of an "intemperate claim to truth" and the resulting form of "ideological totalitarianism",¹⁹ opens up Christian Rittelmeyer's proposal to understand Steiner's anthropological statements and concepts not as the expression of a "fixed image of man", but as "concepts with the help of which we learn to perceive precisely the living change of 'man', his inexhaustibly diverse phenomenology",²⁰ i.e. as "a possible, heuristically interesting view of man",²¹ or as "a form of 'heuristics'", i.e. as a "method of provoking new experiences".²² To substantiate his proposal, Rittelmeyer rightly points out that Steiner repeatedly looks at phenomena from different perspectives and emphasises, for example, that precisely whoever wants to understand the human being as a human being has to choose different ways of looking at things and forms of description, since no single perspective can convey a complete picture.²³

For example, in his lecture cycle on the "Study of Man", which founded Waldorf Education in a certain way, Steiner explicitly emphasises that the human being is to be viewed from three different "points of view" (GA 293, 95) and elsewhere points out that "spiritual-scientific contents", by which he understands statements about the development of the human being at this point, can never be grasped "with a single characteristic" and that it is therefore a matter of taking them "from different sides" (cf. GA 302a, 55), to approach them "from different sides" (cf. *ibid.*, S. 54). An indication of this kind of perspective in Steiner's anthropological thinking can also be seen, for example, in the remarks Steiner made in the context of a lecture on economics, according to which, in the context of research into social and economic processes, these should always be considered from "different starting points" and the terms used should always be "modified" (GA 341, 12), since with their help human action should be grasped, which, however, can never be unambiguously foreseeable; among other things, because, according to Steiner, one has to be able to understand a person's actions from different angles. Among other things because, according to Steiner, "by working into the future, human individualities with their abilities [come] into it" (*ibid.*). But doesn't what Steiner formulates here with regard to economic research

19 Skiera (2010), 263 et.seq.

20 Rittelmeyer (2016), 137.

21 *Ibid.*, 135.

22 Rittelmeyer (2001), 316.

23 *Ibid.*

and prognoses ultimately have to apply to all social and human sciences and, above all, to educational science and pedagogy? Isn't it precisely here that "human individualities with their abilities always come into play" and therefore require a permanent readiness to "modify" every conceptualisation once it has been developed, every supposed finding, for example of a child's development, again and again, or to choose new conceptual perspectives again and again?

But Steiner's entire outline of a theory of "social threefold", according to which society is to be understood as the interplay of three elements, can also be read as an indication that social processes always require the ability to differentiate between different ways of seeing and acting. For Steiner makes it clear that every individual human being must ultimately always participate in all three social "elements" ("spiritual life", "economic life", "legal life") and is therefore always faced with the task of distinguishing which of the three guiding principles of the three social elements, each of which is to be determined by a specific "original thought" (GA 23, 92), represents the relevant point of view of an adequate decision-making process in a concrete situation.

If the pedagogic anthropology of Waldorf Education really moves to become a relevant partner in the contemporary pedagogical anthropological discourse, it must succeed in discussing and arguing "anew" on the basis of the elements of perspectivism outlined above within Steiner's reflections, which are to be understood as anthropological in the broadest sense, and certainly in critical contrast to some of the ways of interpretation that have shaped the domestic discourse of Waldorf Education in recent decades. However, it should not be overlooked that Steiner's perspectivism, as outlined above, is ultimately based on the conviction that the most diverse possible ways of seeing and describing human existence are necessary because every human being as an individuality, i. e. for Steiner as a "spiritual being", can always be and above all become "more" than can be recognised from *one* perspective. Of course, Steiner's implicit perspectivism in this context is also an expression of a certain "total understanding of the human being", which in turn must be problematized from the perspective of a historical-pedagogical anthropology. However, even without negating this difference between the anthropology of Waldorf Education and contemporary historical-pedagogical anthropology – which would presumably amount to abandoning Steiner's anthropological project – an attempt can be made to discuss

Waldorf educational approaches to the aspects of humanity mentioned at the beginning in the context of other attempts at conceptualisation. However, since this would obviously require a much more complex and intensive presentation and interpretation of the anthropology of Waldorf Education than can be done in the context of an article, the following is only an attempt, deliberately limited in method and content, to take up Rittelmeyer's suggestion of a "heuristic" reading of Waldorf educational anthropology with regard to *one* specific element of Steiner's anthropological reflections. I hope that this presentation, which is also meant to be exemplary, can contribute to the clarification of what this can mean for dealing with Steiner's anthropological remarks that are central to Waldorf Education – also with regard to the possible positioning of Waldorf Education in the current discourse of educational anthropology mentioned above.

3. Steiner's hypothesis of "ego-sense"²⁴

In order to give meaning and legitimacy to a "heuristic", attention-directing use of an anthropological concept, it seems to me necessary to show whether and which phenomena of human existence this use makes visible or understandable that might otherwise have remained unnoticed or incomprehensible. If this is not possible, i. e. if no more can be understood with the help of an anthropological concept than without it, then the use of the anthropological principle in question should probably be dispensed with in the sense of the heuristic principle of economy often referred to as "Occam's razor". I. e., with regard to Steiner's hypothesis of an "ego-sense", it must be shown what new perspectives on human life this hypothesis can open up, or what its relevance can be in terms of the most comprehensive possible approach to the human being. In the pedagogical context, it is also necessary to show what pedagogical consequences the anthropological focus associated with this hypothesis can have, because – speaking in terms of a pragmatic epistemology²⁵ – it can also be said that the "truth" of a heuristically understood

²⁴ In order to make clear the "heuristic" reading of Waldorf anthropology that I will pursue in the following, I deliberately speak of "Steiner's *hypothesis* of an 'ego-sense'".

²⁵ Nagl (1998).

anthropological concept must always be “verified” in pedagogical action.²⁶ For this reason, building on an explanation of what Steiner means by the term “ego-sense” and how he describes the structure and mode of action of the ego-sense, the following will primarily show where the concrete pedagogical relevance of Steiner’s hypothesis of the “ego-sense” can lie.

A pedagogy of the senses

The fact that Waldorf Education is characterised by a high esteem for learning based on sensory experience is not only emphasised time and again in the internal discourse²⁷ of Waldorf Education but is also appreciated in the discourse of educational science.²⁸ Whether it is kindergarten children playing in the garden or in the woods, 1st graders painting colourful watercolours, 3rd graders pulling a plough, 6th graders singing Mozart’s “Magic Flute”, 9th graders doing their “agricultural internship” or 10th graders measuring a piece of land with a theodolite – many of the images that shape the public perception of Waldorf Education are associated with the sensory experiences of children and young people.

Against this background it is not surprising that the subject of the “senses” was also given a central place in the series of lectures that Steiner gave to the prospective teachers of the first Waldorf School in the summer of 1919 before it was founded. In the eighth lecture of the series, which was later published under the title “General Study of the Human Being”, Steiner outlined in detail the concept of a “doctrine of the senses” that he had developed over the previous years. It may come as a surprise, however, that Steiner did not place the development and pedagogical promotion of the senses of touch, hearing, sight or movement at the beginning of his presen-

26 When I advocate a pragmatic interpretation of Waldorf pedagogical anthropology at this point, I am of course aware that this may appear to be a contradiction to Rudolf Steiner’s criticism of the philosophical pragmatism of authors such as William James or Charles Sanders Pierce. However, Steiner’s very succinct and slightly polemical rejection of American pragmatism (GA 18, 552 et seq.) may be based less on an intensive study of the above-mentioned authors than on a general scepticism in Europe at the time towards this philosophical trend originating in America, which was often criticised as being banal (Oehler, 2000), whose basic ideas in certain elements are quite compatible with Steiner’s own intention of a philosophical approach leading out of the realm of “dry concepts” into “concrete life” (GA 4, 269).

27 See, among others, *Erziehungskunst* (2009).

28 E.g. Rittelmeyer (2002), Zimmer (2019).

tation, but rather the "ego-sense", the presentation of which takes up about half of the space devoted to the senses in the lecture in question.

A "You-sense"?

Particularly with regard to the heuristic approach to Steiner's anthropological reflections that is the aim of this paper, a distinction that Steiner makes at the very beginning of his remarks on the ego-sense is of interest:

[...] that it is something completely different whether I, by taking together what I experience in myself, finally call the sum of this experience an 'I', or whether I confront a person and, by the way I relate to him, also call this person an 'I'. These are two very different mental activities. One, when I summarise my life's activities in the comprehensive synthesis of 'I', I have something purely inner; the other, when I face the other person and express through my relationship with him that he is also something like my 'I', I have an activity before me that flows in the interplay between me and the other person. This is why I have to say: the perception of my own ego in myself is something different from the perception of the other person as an ego. The perception of the other ego is based on the sense of ego, just as the perception of colour is based on the sense of sight, the perception of sound on the sense of hearing. (GA 293, 132et seq.)

According to Steiner, therefore, the perception of another ego must be distinguished from the perception of one's own ego – and only the former requires the sense of ego. In addition to this conceptual distinction – which is crucial for understanding Steiner's concept of a "ego-sense" – the almost constructivist introduction of the term "I" in the above quotation is also striking: For Steiner, the term "I" at this point apparently represents no more than a "sum of experience" or a "synthesis" summarising life activities. However, the phrases "perception of one's own ego" and "perception of the other ego" used in the quotation already point to a more essentialist understanding of the ego, as is also evident in many of Steiner's other texts, and according to which the ego of a human being, as Jost Schieren, in my opinion, puts Steiner's concept of the ego very succinctly, is to be understood as an "entelechy", "which carries within itself the potential of its self-realisation".²⁹ On the ba-

29 Schieren (2016b), 160.

sis of this characterisation of the ego, it seems to me that both the description of the perception of one's own ego and that of the other ego found in the above quotation can be understood very well. The "life activities" mentioned by Steiner, whose experience can be summarised in the concept of one's own ego, can undoubtedly be understood as those actions in which a person can experience his or her potential for self-realisation.

But also the perception of the other "I", which we will deal with in the following in relation to the ego-sense is, to a large extent, connected with the potential for self-realisation mentioned by Schieren. For if a person refers to another person as an "I" by the way in which he or she relates to another person whom he or she encounters, then the recognition of the other as an "I" associated with this designation has to do, among other things, with the recognition of that very potential for self-realisation in the other person – and thus also its recognition. We will come back to this later. At this point, it should be noted that the ego-sense always focuses on the I of another person, i. e. an I that must necessarily be addressed by the person recognising it as "you" and not as "I", which is why the "ego-sense" could actually also be called the "you-sense".

Regardless of its name, according to Steiner, this sense is the basis for people to be able to perceive an ego they encounter *as an ego* – just as the sense of sight is the basis for the perception of an optical stimulus. And just as we need the sense of sight in order to be able to see the colour of the object, for example, and just as this optical perception cannot simply be "replaced" by a sum of other sensory impressions, for example by touch, taste or smell experiences, since these other sensory impressions naturally also lead to an inner "image" of the object, However, this cannot grasp the optical dimension of the object, so we need the ego-sense in order to perceive whether something we encounter – of which our sense of sight perceives that it has a human-like shape and our sense of hearing perceives that it produces sounds that sound like a human voice – has a self, i. e. is a human person and not just a thing. The fact that the recognition of a human ego is not based on a judgement resulting from the summary of the most diverse sense impressions and the conviction that every human being is an "I", but on a perception requiring a special *sense ability*, represents what I call Steiner's "hypothesis 'ego-sense'".

The "Ichen" – an activity

According to Steiner, we are just as active in the activity of our ego-sense as in that of the sense of sight or hearing. In order to emphasise this, Steiner explicitly speaks of the activity of the ego-sense, which he calls "Ichen". According to Steiner, one difficulty in considering the ego-sense is that we are accustomed to associating each sense with a specific sense organ with regard to senses such as hearing, smell or balance. According to Steiner, the fact that such an organ is not equally apparent to us with regard to the ego-sense has to do with the fact that "the organ of perception of the I [...] [is] spread over the entire human being and [...] [consists] of a very fine substantiality" (GA 293, 133). We shall return to Steiner's statement about the organ of the ego-sense later, but first we look at the activity dimension of this sense. About this in his lecture on the "Study of Man", Steiner states:

[...] if you characterise the ego-sense, as I have tried to do in the new edition of my "Philosophy of Freedom", you will come to the conclusion that this ego-sense does indeed work in a rather complicated way. [...] When you are facing a person, it works like this: You perceive the person for a short time; he makes an impression on you. This impression disturbs you inside: You feel that the person, who is actually the same being as you, makes an impression on you like an attack. The consequence of this is that you defend yourself inwardly that you resist this attack, that you become inwardly aggressive against him; you slacken in the aggressive, the aggressive stops; therefore he can now make an impression on you again. This gives you time to increase your aggressiveness again, and you now carry out an aggression again. If you wane again, the other person makes an impression on you again, and so on. This is the relationship that exists when one human being faces the other, perceiving the I: Devotion to the person – inner resistance; devotion to the other inner resistance; sympathy – antipathy; sympathy – antipathy. I am not talking now about the emotional life, but only about the perceptual facing. There the soul vibrates: sympathy – antipathy, sympathy – antipathy, sympathy – antipathy. You can read about this in the new edition of the "Philosophy of Freedom". (GA 293, 133et seq.)

According to Steiner, the 'I' is therefore a very dynamic process; a process characterised by an alternation between 'sympathy' and 'antipathy'. However, Steiner does not understand 'sympathy' and 'antipathy' as forms of affinity or aversion, but rather 'sympathy' as the force "with which one form

of soul attracts others, tries to merge with them, asserts its kinship with them” and ‘antipathy’ as the force “with which soul-forms repel and exclude each other, with which they assert their uniqueness” (GA 9, 100). Therefore, the description of the “I” above is not to be read as a description of an alternation of emotional affection and rejection, but of a dynamic of alternating states of union and dissociation.

A look at Steiner’s “Philosophy of Freedom”, which he recommends, can contribute to an understanding of Steiner’s interpretation of this process – although this philosophical work of Steiner’s does not explicitly speak of the “ego-sense”, nor of “sympathy” and “antipathy”. However, particularly Steiner’s description of the process of interpersonal communication, which he has added to the new edition of the book, does indeed offer some starting points for interpreting the change from sympathy to antipathy as outlined in the *Study of Man*. At the relevant point in the “Philosophy of Freedom”, the question is whether we as human beings are at all capable of understanding what another person means, or whether each of us is ultimately solipsistically enclosed in our own consciousness. As a rule, an understanding of another person, Steiner makes clear, begins with a sensual confrontation with the other, but necessarily goes beyond the perceptions made in the process, since, according to Steiner, we “do not merely stare at the other” (cf. GA 4, 260). Rather, sensual perception provides the impetus to engage with the other in a contemplative manner:

As I stand contemplating before the other personality, the perception marks itself to me, as it were, as emotionally transparent. In my conceptualised grasp of perception I am compelled to tell myself that it is not at all what it appears to be to the outer senses. (ibid.)

I can only ever perceive individual moments of the existence of the other. By realising that the other is more than the sensual perception I encounter concretely, I put its meaning into perspective. This means that the confrontation with the sensual appearance of the other leads me to transcend it, to its, in Steiner’s words, “effacement”, in the course of which I try to understand the thoughts and intentions behind another’s action as the basis for it. In the engagement with the other’s world of thought that is necessary for this, a new form of access to the other opens up at the same time, which obviously lies on a completely different level of intersubjective relationship than immedi-

ate sensual perception. For if, for example, I were to concentrate only on my perception of the tone of voice in which another person speaks, or only on his or her hand movements when speaking, then this would probably prevent me from experiencing that I have really met another person, an "I". For the "I" is probably always more than, for example, the pitch of the voice with which a person speaks; it always also includes the potential for self-realisation already mentioned above, based on a corresponding formulation by Jost Schieren, i. e. for a development that goes beyond the state that is currently realised and can be perceived by other people.

Starting from the characterisation of the understanding of the other person as a form of "effacement" of the immediate perception of the other person, we can now return to the description of the "organ" of the ego-sense as a "fine substance" distributed over the entire body, quoted earlier, and add to this formulation from the *Study of Man* a remark made by Steiner in a lecture in 1916 about the organ of the ego-sense:

I-perception has its organ in the same manner as visual or sound perception. Only the organ of ego-perception is arranged in such a manner that its starting point is in the head, but the entire area of the rest of the body, insofar as it depends on the head, forms an organ for the ego-perception of the other. In fact, the entire human being, understood as an organ of perception, in as far as it is sensually physical, is an organ of perception for the I of the other. To a certain extent, one could also say: the head is the organ of perception for the I of the other, in so far as the whole human being is attached to it and its ability to perceive the I radiates through the whole human being. (GA 170, 242)

Again, Steiner emphasises the importance of the whole human body as an organ of the ego-sense, but he also makes it clear that the centre of this organ is in the head. This can be interpreted to mean that the basis of the perception of the other I must always be a physical encounter, but that the perception of the other as I is ultimately "more" than the sum of the sensual (optical, acoustic, haptic, ...) impressions of the other. Steiner's further description of the process of understanding in the "Philosophy of Freedom" can clarify where this "more" might lie:

But what she [LW: the other personality] manifests in this obliteration compels me, as a thinking being, to obliterate my thinking for the time of her activity and to put

her thinking in its place. But I perceive this thinking of hers in my thinking as an experience like my own. I have really perceived the other's thinking. For the immediate perception, which effaces itself as a sensory appearance, is grasped by my thinking, and it is a process that lies entirely in my consciousness and consists in the other thinking taking the place of my thinking. Through the self-effacement of the sensory appearance, the separation between the two spheres of consciousness is in fact abolished. This is represented in my consciousness by the fact that I do not experience my own consciousness in experiencing the other content of consciousness any more than I do in dreamless sleep. As here my day-consciousness is switched off, so in the perception of the foreign content of consciousness is my own. The deception, as if this were not so, stems only from the fact that in perceiving the other person, firstly, it is not unconsciousness that takes the place of the effacement of my own content of consciousness, as in sleep, but the other content of consciousness, and secondly, that the alternating states between effacement and reappearance of my own consciousness follow each other too quickly to be usually noticed. (GA 4, 261)

In a very similar way to the Study of Man, Steiner describes in the "Philosophy of Freedom" the encounter with another human being, another ego, as a process of alternating opposite states. While in the Study of Man the alternating states are simply described as "sympathy" and "antipathy", i.e. as forms of fusion and separation, Steiner also points out in the "Philosophy of Freedom" that the sympathetic connection with the other simultaneously means an "effacement" of my own consciousness, in that I become completely involved in the consciousness of the other, and only the antipathetic separation enables my own consciousness to "light up again". This differentiation made by Steiner also renders the description of the states of sympathy and antipathy found in the Study of Man as "attack" or "inner aggressiveness" more understandable. Any confrontation with another ego also involves a request to engage with that ego – and its conscious content. If this request is followed unconsciously, the associated loss of autonomy leads to a reshaping of oneself as a thinker, separating oneself from the thinking of the other. In Steiner's view, both moments of the process are necessary for a true understanding of the other person, because if we remained only in our own consciousness, we could not really have any reference to the thinking of the other person; however, if we were completely absorbed in surrendering to the consciousness of the other person, we could never become aware of it – and thus of the other I as the subject of that consciousness.

It is noteworthy that, according to Steiner, the process of the ego can open up a double horizon of experience. For, as Steiner describes this process, it can be the basis not only of the perception of another human being as a special, individual ego, but also of an apparently opposite experience, which Steiner alludes to in the above quotation with the fact, justified as a consequence of the permanent alternation between "effacement and re-illuminating the consciousness of myself", that ultimately "the separation between the two spheres of consciousness is actually abolished". With this formulation, which Hartmut Traub rightly emphasises as a central motif of the "theory of inter-personality" that he believes to be found in the "philosophy of freedom",³⁰ Steiner points to the possibilities of thinking that potentially unite all human beings. For in (further) thinking about the content of another person's consciousness, one can experience, among other things, that thinking is not something "subjective", but rather something that unites people. This also means, however, that through the perception of another self we can experience not only its otherness, but also the commonality of our two selves. This is why the experience of overcoming the separation between the consciousness spheres of different people, made possible by understanding, can also become the basis of interpersonal trust. Against the background of the importance of trust as an essential basis of social coexistence,³¹ which Steiner emphasised on various occasions, the development and formation of the ego-sense can therefore also be understood by Steiner in the context of the social task of good education.

*The "spiritual tone" of the body – perception
and recognition in Hegel's work*

If one attempts to contextualise Steiner's hypothesis of the "ego-sense" in terms of the history of ideas, it is above all the concepts of classical German idealism that are worthy of consideration – as is Steiner's³² entire approach to a theory of inter-personality. For example, Steiner's understanding of the "whole body" as an "organ of the sense of the ego" can not only be read, as Wilfried Sommer does very convincingly – by showing that, according

³⁰ Traub (2019).

³¹ Weiss (2015).

³² Traub (2019).

to Steiner, the whole body in the sense of the ego becomes an organ of the sense³³ “in inter-bodily resonance” – in the context of a phenomenological anthropology of the body, as currently advocated especially by Thomas Fuchs,³⁴ but also, and above all, against the background of the “inter-personal” concepts of ego and body. It should also be read against the background of Johann Gottlieb Fichte’s “Groundwork of Natural Law”, according to which the perception of another person’s body ultimately forces us to recognise that person as a free being. According to Fichte, one of the characteristics of the human form is that it is “malleable”, i.e. capable of individual development, and since it is impossible “to attribute to a human form any other concept than that of itself, every human being is inwardly compelled to regard every other human being as his or her equal”.³⁵ For Fichte, therefore, the bodily, sensual perception of another human being is closely linked³⁶ to his recognition as a free subject, as an ego, which, however, to use Steiner’s term, always also requires the “effacement” of the immediate sensual perception of the other.

Above all, however, there is an interesting reference to a particular interpretation of the process of perceiving an alien human body in Georg Wilhelm Friedrich Hegel,³⁷ according to Steiner “the greatest philosopher in the world” (GA 35, 95), against the background of which Steiner’s hypothesis of a ego-sense can possibly be read or contextualised in the history of ideas: In the anthropological chapter of the “Encyclopaedia of the Philosophical Sciences”, Hegel describes the human body as a “sign of the soul” which “feels itself and [...] allows itself to be felt”³⁸ and states, among other things, that “human expression” includes not only the upright form and the formation of the hand “as an absolute tool”, but also the “spiritual tone poured over the whole, which directly reveals the body as the exteriority of a higher nature”.³⁹

It is interesting to note that Hegel describes the particularity of the human body, which makes it recognisable as a “sign of the soul”, with a term

33 Sommer (2021), 106.

34 Cf. Fuchs (2018).

35 Fichte (1845), 80.

36 Cf. Brumlik (2013).

37 For the significance of Hegels for Steiner: Weiss (2022).

38 Hegel (2015), 419.

39 Ibid., 420.

from the realm of sensual perception, the term "tone". Even though, according to Hegel, it is a special tone – this is probably intended to underline the term "spiritual" – it can be assumed that Hegel uses the term "tone" quite consciously at this point, since he has given an explanation of what constitutes a "tone" in an earlier paragraph of the "Encyclopaedia of the Philosophical Sciences": Such a sound is a "self-articulating sound" and its quality depends, as with every sound, on the "density, cohesion and further cohesion of the sounding body" and is based on a "trembling", i. e. a specific form of movement, of the sounding body.⁴⁰ If we relate this description of the acoustic phenomenon of "sound" to the "spiritual sound" that "announces" the body as an expression of a "higher nature", then we can conclude that this sound is also based on a special quality of the "sounding object", in this case the human soul expressing itself in the body.

Interestingly, unlike Steiner, Hegel does not pose the obvious question of whether and which specific sensory faculties might be required for the perception of this "spiritual tone poured out over the whole". Despite this difference there are interesting parallels between Hegel's and Steiner's reflections. These are evident not only in the fact that Hegel, like Steiner, proposes a form of sensual perception of the soul expressed in a body or ego, but also in the way in which the process that makes this perception possible is described: As already mentioned, according to Hegel, the "trembling" of an object is the basis of a sound. This is why every process of hearing is connected with a resonance. When Steiner speaks of a vibration of the soul in the ego, there is an interesting proximity to Hegel's metaphor of sound. And when Hegel explicitly emphasises that even the bodily form can always only be "an indefinite and quite imperfect sign of the Geyst", which is why ultimately even the "sound" that expresses the particularity of the human body is only an "indefinite and ineffable modification",⁴¹ because the soul of a human being is, or can be, always more than is expressed in his body. If the soul of a human being can be more than can be expressed in its physicality, so that even the perception of a human form must ultimately be overcome by the recognition of the other human being as a spiritual, free being, then this Hegelian description of the goal of the process of perception also shows a clear closeness to Steiner's, according to which, as outlined above, the sen-

⁴⁰ Ibid., 298.

⁴¹ Ibid., 420.

sual perception of the other human being is ultimately to be “effaced”. In contrast to Steiner, however, Hegel also points out that the experience of an always only partially possible expression of the soul’s contents in the sensually perceptible corporeality is to be made not only in the perception of *another* person, but also with regard to oneself. For the soul can meet itself in its physicality by recognising the appearances of the body as “its” forms of expression and simultaneously realising that physicality can necessarily only be a reduced expression of its goals. In the awareness of the necessary limitation of corporeality and the “free generality” of itself, the soul thus “awakens”, according to Hegel, “to the I”, which “reflects” itself in and through its external corporeality⁴². Ultimately, it is this self-reflected ego that, according to Hegel, can also be recognised by another ego:

Just as much as I cannot be recognised as immediate, but only insofar as I abolish immediacy in myself and thereby give existence to my freedom. But this immediacy is at the same time the corporeality of self-consciousness, in which, as in its sign and instrument, it has its own sense of itself and of being for others, and its mediating relationship with them.⁴³

Therefore, in the end, it is not our corporeality that we mutually acknowledge, but rather the “suspension” of our immediate corporeality in action as free beings. For “by what man makes himself known, that is his action.”⁴⁴

Against the background of Steiner’s description of the process of the encounter of two Is as an event characterised by “attacks” and “aggressiveness”, it is interesting to note that Hegel, as is well known, also characterises the encounter of one self-consciousness with another self-consciousness as a “struggle”: as a “struggle for recognition”, the basis of which is the experience of the self-consciousness that it cannot recognise itself in the other “insofar as the other is an immediate other Daseyn”.⁴⁵ It is the immediacy of the Other’s existence that poses the threat to self-consciousness, which can only be removed in the process of mutual recognition as free, in which each is also recognised as free in recognising the other as free – but this can only

⁴² Ibid., 421.

⁴³ Ibid., 430.

⁴⁴ Hegel (2011), 743.

⁴⁵ Hegel (2015), 430.

succeed if each negates both their own and the other's "immediacy",⁴⁶ thus enabling an encounter in the shared consciousness of human freedom. Hegel thus outlines a "nullification" of the struggle, which we also encounter in a different form in Steiner's description, according to which the "separation between the two spheres of consciousness", which initially met each other in an "attack", can actually be "nullified" by the "nullification of the sensory appearance", i.e. by overcoming the perception of the directly perceptible physicality of the other.

However, as Hegel makes clear, the basis of this mutual recognition as an acting I is always the bodily encounter, and thus first of all the sensual perception of the other, who for this must be perceived as I by means of sensual faculties. Without the sensual perception of the other, a relationship of recognition with the other is not possible. This central motif of Hegel's philosophical reconstruction of fundamental inter-subjectivity is also of decisive relevance for Steiner's hypothesis of an Ego-sense.

4. Pedagogical consequences of the "ego-sense" hypothesis

Let us now turn to the announced question of how Steiner's hypothesis of the "ego-sense" can be used "heuristically". In the sense of Christian Rittelmeyer's provision quoted above, we must first consider in what way the concept of "ego-sense" can contribute to "learning to perceive the living change of 'the human being', its inexhaustibly diverse phenomenology" – in order to then, in a second step, be able to draw possible ethical and, above all, educational consequences from the assumption that human beings possess a special sense for perceiving another self.

If one takes up Steiner's hypothesis of an ego-sense, the associated description of the process of perceiving another self can, among other things, awaken an understanding of the fact that people sometimes seem to deliberately avoid or reject opportunities for encounter or conversation. It is possible that they do this in order to avoid the "attack" on their own ego that, according to Steiner, is associated with the perception of another ego. In this sense, the "ego-sense" hypothesis can be used, for example, to explain the fact that many adolescents go through periods of withdrawal, of isolation,

⁴⁶ Ibid., 432.

in which they experience encounters with other people as a visible burden. Is this perhaps because they experience every encounter as an unconscious “attack” on their ego, their own identity, and feel unconsciously unable to cope with such an attack, especially in times of psychological upheaval and the accompanying questions of identity, and experience their own ego in some way as too fragile for the “defence” against the “attack” described by Steiner? It is possible that a heuristically applied hypothesis of “ego-sense” can increase tolerance for behavioural patterns that are often challenging for educators and parents . . .

Above all, however, it is the connection between ego-perception and the relationship of recognition, as shown above with the help of Hegelian argumentation, that can make clear the high ethical relevance of the question answered by Steiner with his hypothesis of an ego-sense; a question that may be even more important today than in Steiner’s lifetime, in view of technological developments such as ever more complexly programmed and variously used “artificial intelligences”, so-called cyborgs, androids, etc. It should not be overlooked that it is by no means only communication with a Chatbot such as Chat-GPT that allows us to experience the explosive nature of the question of whether a communication partner is an “I”. Even a call to the telephone hotline of a bank or telecommunications company can make us wonder whether we are dealing with a media-mediated ego that is nonetheless real, or just an artificially simulated ego. Depending on how we answer this question, we are likely to behave differently in the situation, for whether I recognise a communication partner as an “I” is shown, in Steiner’s words, “by the way I relate to him”, or by whether I treat him – to use Martin Buber’s well-known distinction – as a “you” or as an “it”.

Even if the relevance of this decision as to whether we enter into an I-it or an I-you relationship with a communication partner is probably undeniable, this by no means implies that this decision has to be based on a direct sensory perception of the other as I. Could it not just as well be the result of a deliberation combining different sensory impressions? In terms of a heuristic reading of the concept of “ego-sense”, it is therefore necessary to ask what different consequences it can lead to, depending on whether I assume that we arrive at the recognition of the other ego via a conclusion or via a single corresponding sensory perception. For Steiner, this difference probably lies in the fact that the sense of “I” leads me to an immediate recognition of the other “I” in the encounter with another person, and even “forces” me to

this recognition. What Steiner probably means by this is that the perception of the other ego does not only lead to a rational recognition („That is also an ego”), but rather establishes a form of immediate relationship to the other, which ultimately results from the physical encounter and contains not only rational, but also emotional and voluntary elements. It is thus possible that the “ego-sense” hypothesis offers an explanation for why people are more likely to use offensive language in mediated communication contexts, such as so-called “social media”, than in real encounters. Although, virtual relationships need not be anonymous. Rather, in cases of cyberbullying, the victims are often people who are personally known to the perpetrator, but who are not present in real life at the moment of the virtual attack. Is it possible, then, that what is lacking here is the ego-sense that, according to Steiner, involves and requires the whole body? If this is the case, then of course the question arises as to what consequences are to be drawn from this. In view of the fact that virtual forms of communication and relationships have long been a decisive and indispensable part of many people’s lives, it would hardly make sense to call for a renunciation of such relationships – which reduce the possibilities of the ego-sense. However, on the basis of the hypothesis of the “ego-sense”, the question could be asked whether and what compensation is possible for the sensory perception of the ego-sense that is missing at the moment of communication. Following Steiner, one would have to say that such compensation should *not only* be the rational insight that the communication partner is a human being, but actually a form of sensual perception of the I-character of the other. Since this perception is not directly possible in the situation of virtual communication, the only solution at this point is probably the re-collective re-experiencing of earlier sensory experiences. We are very familiar with this phenomenon in relation to other senses, especially sight; for example, when we wake up at night in almost total darkness and still find our way around as long as we are in our own home. The fact that we do not simply replace the sense of sight, which is not available or only available to a very limited extent, with other senses, especially touch, becomes apparent when we experience the same situation in an unfamiliar environment, for example in a hotel room. What also guides us safely through our own home, even in the dark, is always the memory of what we have seen in the past, which, because of its familiarity, can be present internally “as if visible” even in the moment of a temporary restriction of the sense of sight. If something similar is also possible with regard to the

ego-sense, this probably requires a multitude of strong cognition of foreign ego-sense, whose memory also at the moment of the “failure” of the ego-sense, for example in virtual forms of communication, makes the experience associated with this cognition present.

At this point, the central consequence of accepting the “ego-sense” hypothesis becomes clear. If there is an ego-sense for the perception of a foreign ego, then what applies to every sense probably also applies to this sense: it can be consciously promoted – or should be promoted within the framework of an educational theory which, as already mentioned, attaches great importance to the subject of the development and promotion of senses. Thus the personhood of learning and educational processes, which is so central to the entire pedagogical and educational understanding of Waldorf Education,⁴⁷ can perhaps also be understood against the background of the “ego-sense” hypothesis, so that, for example, the relevance of the teacher-student relationship in Waldorf Education can also be read as an educational contribution to the developing the ego-sense. Now it may seem a very banal consequence of the “ego-sense” hypothesis that the teacher-student relationship is important in school. However, this seemingly banal insight may currently be fading against the backdrop of technological developments. A few years ago, for example, the literary and cognitive scientist Fritz Breithaupt made clear in a very illuminating text the hopes that can be attached to the progress of “artificial intelligence”, especially in the pedagogical context – and the possible consequences of these developments for pedagogy and thus also for the institution of the school: According to Breithaupt, the technical possibilities of ever faster and more comprehensive data collection and processing by computers will soon make it possible for every child, from kindergarten onwards, to be accompanied through life by “the voice of the computer [...]”, whereby the “mixture of algorithms and computerised speech recognition” will make it possible for every child to receive a personal educational assistant that can recognise “individual learning and motivation patterns”, set the respective individually appropriate learning tasks and give personalised answers to the learning child’s questions. According to Breithaupt, “artificial intelligence” will enable a completely new form of individual learning. The computer could recognise how a student learns best, which tasks he or she needs to make progress, where he or she has fundamental

47 Cf. Hübner/Weiss (2017).

learning weaknesses, and so on. AI systems are capable to do all this because they compare a student's learning steps with data from the analysis of millions of other learning children and thus recognise patterns, both in terms of learning strategies and in terms of the most effective teaching tools and methods for a child. Hence, Breithaupt verbatim:

„Even the best classroom teacher, language tutor or coach, blessed with empathy, pedagogical Eros and interest in his student, will not be able to promote as individually as the computer.”⁴⁸

Without going into the now rather complex debates about the pros and cons of “artificial intelligences” in the context of school learning, it can probably be said that the argument presented here can only be convincing – at least in part – as long as the developments assumed by Breithaupt are considered solely from the perspective of the “effectiveness” of school teaching processes. There are, of course, other perspectives from which to view teaching and learning processes. Steiner's hypothesis of self-consciousness may open up such a perspective. For as soon as it is assumed that human beings have their own “ego-sense”, with the help of which they can perceive that they are meeting an “I”, it must probably be said that such a “digitalisation” of teaching and learning processes systematically deprives children of opportunities to develop and refine this sense. After all, “digital individual teachers” are always just simulations of human teachers. The individual learning assistants envisaged by Breithaupt only give the students the illusion that they are dealing with people who accompany them individually. From the perspective of the ego, “artificial intelligences” are always “simulated egos”. This means that if Steiner is right in his hypothesis of an “ego-sense”, then it is possible that in the future more and more people and children will be exposed to a “sense illusion” – and that a pedagogy that takes up this hypothesis can therefore increasingly see it as its task to offer alternatives to this social development, i. e. to provide opportunities for the development of the “ego-sense”, for example by consciously promoting interpersonal encounters and conversations, but also joint work that requires communication. It is therefore no coincidence that many methodological and didactic practices

48 Breithaupt (2016).

of Waldorf Education can be derived from the basic intention of making personal encounters possible.⁴⁹

5. Concluding remark: The hypothesis “ego-sense” as a contribution to a theory of education based on recognition theory

If one interprets Waldorf Education in the sense indicated above, the heuristic assumption of the “ego-sense” hypothesis can be understood as a contribution to a pedagogy that seeks to respond to the challenges of its time, and at the same time it becomes clear that Waldorf Education with this assumption is located in the context of a pedagogical discourse on “recognition” as a central educational philosophical category. This is also because the question of the significance of sensual, bodily encounters for the development of intersubjective relations of recognition, as the references to Fichte and Hegel above should show, is very relevant for concepts of recognition theory – and thus also for *educational science* and *pedagogical* approaches based on such concepts. Both “difference-sensitive pedagogies”, for which recognition is “one of its basic principles”,⁵⁰ such as the “pedagogy of diversity”⁵¹ represented by Annedore Prengel, and educational theory concepts of “subject formation in relations of recognition”,⁵² for which relations of recognition are the “prerequisite and driving force of education”,⁵³ are to be considered here. In general, from the perspective of such approaches, the existence of personal relations of recognition, based on concrete intersubjective relations, represents an essential moment of educational situations and structures, which is why “recognition” can also be used in this context as a central category of conceptual as well as empirical analysis and research in educational science.⁵⁴ In view of the considerations outlined above on the changed

49 The four propaedeutic teaching methods of Waldorf Education („pictorial learning”, “story-telling”, “judgemental learning” and “rhythmic teaching”) developed by Angelika Wiehl (2015) can be mentioned here as examples, which all include strong personal elements.

50 Castro Varela/Mecheril (2010), 92.

51 Prengel (1995).

52 Scherr (2013).

53 Stojanov (2006), 168 et.seq.

54 Among others, cf: Helsper/Sandring/Wiezorek (2005); Ricken (2006); Werschkull (2007);

possibilities of encounter in times of increasing digitalisation, it is interesting that in the context of the recognition-based contributions to the debate it is also emphasised, among other things, that against the background of technological developments and their social effects the "here and now of the whole person" is a quantity "that can and must be questioned and 'caught up' anew in view of the increased spaces of encounter".⁵⁵ Steiner's hypothesis of the "ego-sense" offers a possible conceptual toolkit for such an investigation, which will focus specifically on the aspect of the encounter of "whole persons".

If one reads Steiner's remarks on the ego-sense in the way suggested above, Waldorf Education positions itself within a current discourse in educational science, for which the conviction, to be understood in the sense of a "heuristic educational anthropology", that human beings [are] "social beings from the very beginning, fundamentally dependent on the care and recognition of others"⁵⁶ is of central importance. For Waldorf Education this is also a challenge and an opportunity to put its educational anthropological concepts up for discussion in this framework.

Bibliography

- Breithaupt, Fritz: *Ein Lehrer für mich allein*, in: DIE ZEIT Nr. 5/2016, online: <http://www.zeit.de/2016/05/schule-computer-lernen-unterricht-digitalisierung> [19.07.2016].
- Brumlik, Micha: *Anerkennung als pädagogische Idee*, in: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Ed.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach 2013, 13–25.
- Castro Varela, Maia do Mar/Mecheril, Paul: *Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen*, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Ed.): *Anerkennung*. Paderborn/München/Zürich/Wien 2010, 89–118.
- Dederich, Markus: *Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas*. Zeitschrift für Inklusion 1 (March 2020),

Nolle (2009); Müller (2013); Prengel (2013); Sandring (2013); Reisenauer/Ulseß-Schurda (2016); Kückler/Ivanova (2019); Dederich (2020).

⁵⁵ Graf/Iwers (2020).

⁵⁶ Zirfas (2004), 130.

- online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554> [29.11.2023].
- Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute: *Vom Geschmack der Sinne. Was die Sinne für eine gesunde Entwicklung bedeuten*, Ausgabe 10/2009.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre, Sämtliche Werke, Zweite Abtheilung. A. Zur Rechts- und Sittenlehre, Erster Band*. Berlin 1845.
- Flitner, Andreas: *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart 1950.
- Fuchs, Thomas: *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*, Stuttgart, 2018.
- Graf, Ulrike/Iwers, Telse: *Anerkennung und Wertschätzung aus der Perspektive der Humanistischen Pädagogik*, in: *Zeitschrift für Inklusion* 1 (March 2020); online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/555> [03.04.2023].
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Vorlesungen über die Philosophie des subjektiven Geistes II. Nachschriften zu dem Kolleg des Wintersemesters 1827/28 und Zusätze*. Gesammelte Werke, Band 25, 2. Hamburg 2011.
- *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)*. Gesammelte Werke, Band 20. Hamburg 2015.
- Helsper, Werner / Sandring, Sabine / Wiezorek, Christine: *Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss*, in: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Ed.): *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden 2005, 179–206.
- Hübner, Edwin / Weiss, Leonhard (Ed.): *Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung*. Opladen/Berlin/Toronto 2017.
- Küchler, Adina / Ivanova, Alina: *Anerkennung als Voraussetzung für inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schule*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2019) 3, 315–334, online: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23945/pdf/ZfPaed_2019_3_Kuechler_Ivanova_Anerkennung.pdf [02.04.2023].
- Loebell, Peter: *Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiebt in der Waldorfpädagogik*, in: Schieren, Jost (Ed.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016, 228–253.
- Lutzker, Peter: *Die Entwicklung der Sinne als Grundlage von Lebensqualität und Resonanz*, in: Hübner Edwin/Weiss, Leonhard (Ed.): *Resonanz und Lebensqualität. Weltbeziehungen in Zeiten der Digitalisierung. Pädagogische Perspektiven*. Opladen/BerlinToronto 2020, 234–269.
- Müller, Burkhard: *Anerkennung als "Kernkompetenz" in der Jugendarbeit*, in: Hafeneeger, Benno / Henkenborg, Peter / Scherr, Albert (Ed.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach a. T. 2013, 236–248.

- Nagl, Ludwig: *Pragmatismus*. Frankfurt a. M./New York 1998.
- Nohl, Hermann: *Pädagogische Menschenkunde*, in: ders., Ludwig Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 2, S. 51–75, Langensalza 1929.
- Nolle, Reinhard: *Pädagogik der Anerkennung und Mentalisierung – Biografische Spiel- filmarbeit mit dissozialen jungen Strafgefangenen*, in: Bosse, Dorit / Posch, Peter (Ed.): *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden 2009, 215–220.
- Oehler, Klaus: *Einleitung*, in: James, William: *Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Wege des Denkens*. Herausgegeben von Klaus Oehler. Berlin 2000, 1–16.
- Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1995.
- „Ohne Angst verschieden sein?“ – *Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt*, in: Hafeneger, Benno / Henkenborg, Peter / Scherr, Albert (Ed.). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach 2013, 203–221.
- Reisenauer, Cathrin / Ulseß-Schurda, Nadine: *Zwischen Sein und Werden. Rekonstruktion von Anerkennungspraktiken im schulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern*. Innsbruck 2016, online: <https://diglib.uibk.ac.at/ulbtirolhs/content/titelfo/1381311> [02.04.2023].
- Ricken, Norbert: *Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems*, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrgang 82 (2006), Heft 2, 215–230.
- Rittelmeyer, Christian: *Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften*, in: Leber, Stefan (Ed.): *Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik*. Stuttgart 2001, 64–74.
- *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim/München 2002.
 - *Pädagogische Anthropologie in der Erziehungswissenschaft und in der Waldorfpädagogik*, in: Schieren, Jost (Ed.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016, 119–140.
- Rohde, Dirk (Ed.): *Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme. Erziehungswissenschaftliche Studien*. Weinheim/Basel 2021.
- Sandring, Sabine: *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden 2013.
- Scherr, Albert: *Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen*, in: Hafeneger, Benno / Henkenborg, Peter / Scherr, Albert (Ed.). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach a. T. 2013, 26–44.
- Schieren, Jost: *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016a.
- *Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik*,

- in: ders. (Ed.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016b, 141–166.
- Skiera, Ehrenhard: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München 2010.
- Sommer, Wilfried: *Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik*, in: Schieren, Jost (Ed.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel 2016, 479–532.
- *Resonanzfiguren des verkörpert Selbst. Essays zu anthropologischen Perspektiven der Waldorfpädagogik*. Weinheim/Basel 2021.
- Steiner, Rudolf: *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*, GA 23. Dornach 1976.
- *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze. 1904–1923*. GA 35. Dornach 1984.
 - *Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt*. GA 18. Dornach 1985.
 - *Nationalökonomisches Seminar*, GA 341. Dornach 1986.
 - *Das Rätsel des Menschen Die geistigen Hintergründe der menschlichen Geschichte*, GA 170. Dornach 1992.
 - *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, GA 302a. Dornach 1993.
 - *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*, GA 9. Dornach 2013.
 - *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*, GA 309. Dornach 2017.
 - *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293. Dornach 2019.
 - *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*, GA 4. Dornach 2021.
- Stojanov, Krassimir: *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden 2006.
- Traub, Hartmut: *Ich und Du – Aspekte zu einer Theorie der Interpersonalität in Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit*, in: RoSE. Research on Steiner Education, Vol 10, No 1 (2019), online: <https://www.rosejourn.com/index.php/rose/issue/view/27> [04.02.2023]
- Weiss, Leonhard: *„Eine Kulturpädagogik, die auf Vertrauen hin orientiert ist“*. Zur Bedeutung des Vertrauens in der Philosophie und Pädagogik Rudolf Steiners. Wien 2015.
- *Individualität und Anerkennung. Bildungsphilosophische Perspektiven der Waldorfpädagogik. Eine Grundlegung*. Wien 2020.
 - *Der „Sprung“ des Denkens. Zur Bedeutung der Geistphilosophie Georg Wilhelm Friedrich Hegels für Rudolf Steiner*, in: Schieren, Jost (Ed.): *Die philosophischen Quellen der Anthroposophie*. Frankfurt/Main 2022, 153–189.
- Werschkuhl, Friederike: *Vorgreifende Anerkennung. Zur Subjektbildung in interaktiven Prozessen*. Bielefeld 2007.

- Wiehl, Angelika: *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt a. M. 2015.
- Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Ed.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden 2014.
- Wulf, Christoph: *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim/Basel 2020.
- Zimmer, Renate: *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg/Basel/Wien 2019.
- Zirfas, Jörg: *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart 2004.

Prof. Dr. Leonhard Weiss, Zentrum für Kultur und Pädagogik.
An-Institut der Alanus Hochschule, Österreich
leonhard.weiss@kulturundpaedagogik.at