



M. Michael Zech
Constanza Kaliks
Jost Schieren

Individuation als Bildungsprozess

Perspektiven zu Rudolf Steiners
Ich-Verständnis

M. Michael Zech, Constanza Kaliks, Jost Schieren

Individuation als Bildungsprozess.

Perspektiven zu Rudolf Steiners Ich-Verständnis

M. Michael Zech
Constanza Kaliks
Jost Schieren

Individuation als Bildungsprozess

Perspektiven zu Rudolf Steiners
Ich-Verständnis

M. Michael Zech, Constanza Kaliks, Jost Schieren
Individuation als Bildungsprozess.
Perspektiven zu Rudolf Steiners Ich-Verständnis

ISBN 978-3-95779-248-8

Erste Auflage 2026

© Info3 Verlagsgesellschaft Brüll & Heisterkamp KG,
Frankfurt am Main 2026

Lektorat: Wolfgang Thein, Kassel
Umschlag: Frank Schubert, Frankfurt am Main
Unter Verwendung des Werks „Kleines Heilandsgesicht“
von Alexej von Jawlensky
Satz: Frank Schubert, Frankfurt am Main
Druck: Jelgavas Tipogrāfija, Jelgava, Lettland

Info3 Verlag
Kirchgartenstraße 1, 60439 Frankfurt am Main
Tel. 069 58 46 47, E-Mail: vertrieb@info3.de
www.info3.de

Inhalt

M. Michael Zech	9
Einleitung	

Philosophisch-erkenntnistheoretische Perspektiven

Constanza Kaliks	34
Das Ich als Vollzug des Verhältnisses: Zu einer Menschenkunde der Gegenseitigkeit	

Jost Schieren	50
Der Ich-Begriff Rudolf Steiners in pädagogischer Perspektive	

Marcelo da Veiga	70
Ichwerdung und ethischer Individualismus bei Rudolf Steiner	

Ulrich Kaiser	91
Zeitkern des Ich. Diachronie als Voraussetzung substanzieller Bildungserfahrung	

Salvatore Lavecchia	114
Jenseits des Leiblichen, doch im Leiblichen Gegenwart. Betrachtungen zur Tätigkeit des Ich aufgrund des „Bologna-Vortrags“	

Physiologisch-menschenkundliche Perspektiven

Axel Ziemke	130
Ich bin ein Verb. Selbstmodelle in Hirnforschung und Pädagogik	

Tomas Zdrazil	155
Das körperliche Wachsen im Kindes- und Jugendalter und das Ich	

Kulturell-literarische Perspektiven

Philipp Kleinfercher	182
Das Ich als Fragment oder Lesen als unabschließbare Autopoiesis: Von der Rezeptionsästhetik der Frühromantiker zur produktiven Rezeption der Texte Rudolf Steiners	
Rita Schumacher	201
Das Ich, eine Übersetzung	
Tatjana Pavlov-West	217
Die Komplexität des relationalen „Ich“ im Bildungsroman afrikanischer Frauen: Tsitsi Dangarembgas <i>Nervous Conditions</i> und Steiners Konzept des „Ich“	
Carlo Willmann	245
„Christus in mir“ – Grundlinien einer Ich-Christologie bei Rudolf Steiner	
Hsiaohua Hsueh	267
Philosophische Gedanken des chinesischen Konfuzianismus zur Individualität – Perspektiven zum „Ich/Mein Selbst“ (己/吾) und zur „Individualität“ sowie zu ihrem Dialog mit der Waldorfpädagogik	
Hartmut Traub	301
Steiners anthroposophisches Denken im Kontext von ,Selbsttranszendierung‘ und ,Egologie‘. Überlegungen zum Prozess ,höherer Bildung‘	

Martyn Rawson	344
Das relationale Selbst: Eine Übersetzung von Steiners Ich-Begriff für die Waldorfpädagogik	

Soziologische Perspektiven

Albert Schmelzer	374
Das Ich der anderen – Individuum und Sozialität im Werk Rudolf Steiners	

André Bleicher	393
„Homo oeconomicus“, „Homo sociologicus“ und „Homo reciprocans“: Vom „do ut des“ zum „do et des“	

Virashni Bharuth	416
Ich-Entwicklung, Freiheit und die moralische Aufgabe der Waldorfbewegung in Südafrika	

M. Michael Zech	426
Identitätsbildung im Spannungsfeld von ideellem Selbstbezug, kulturellen Zugehörigkeiten und Kosmopolitismus	

Pädagogisch-therapeutische Perspektiven

Philipp Reubke	444
Zum Verständnis Rudolf Steiners von Ich und Persönlichkeit in der frühen Kindheit	

Jan Göschel	478
Grundzüge einer Ich-Theorie des <i>Heilpädagogischen Kurses</i> Rudolf Steiners	

Liz Beaven	495
Stimmen junger Menschen: Schüler:innen-Perspektiven auf ihre sich entwickelnde Individualität	

Einleitung

Die nachfolgende Einleitung gibt zunächst eine Begründung für die vorliegende Publikation und einen kurzen Einblick in die Arbeitsweise. Daran schließen sich in der Reihenfolge der Beiträge kurze Inhaltsangaben an, um die Nutzung dieses Sammelbandes zu erleichtern.

Wir möchten zunächst der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen danken, ohne deren Förderung dieses Projekt wohl nicht entstanden wäre, außerdem dem Lektor Wolfgang Thein, der die Beiträge besser machte und auch die formale Abstimmung der Texte vorgenommen hat. Ein weiterer Dank geht an Ron Eis für die Übertragung der englischsprachigen Texte ins Deutsche sowie an Jens Heisterkamp und das Team des Info3 Verlages für die reibungslose Zusammenarbeit.

Die Waldorfpädagogik versteht sich als Pädagogik der Individuation im Verhältnis zum Anderen und zur Welt. Sie will den Weg zur autonomen, sich selbst verantwortenden Persönlichkeit fördern, die sich fortwährend in Bezug zur umgebenden Welt und ihren individuellen Intentionen neu aushandeln kann. Ihr liegt damit das Bild des sich selbst bestimmenden und verantwortenden Menschen zugrunde. Man kann dies auch als Erziehung verstehen, die leibliche, seelische und mentale Rahmenbedingungen für die Emanzipation der Persönlichkeit zum souveränen Ich schaffen will. Da es ein Zentralanliegen der Waldorfpädagogik ist, die Individuation der Schülerinnen und Schüler zu begleiten und zu unterstützen, liegt es nahe, sich mit dem ihr zugrundeliegenden Menschenbild bzw. dem auf Steiners Anthroposophie begründeten Individualitäts- und Ich-Verständnis auseinanderzusetzen. Heute existieren weltweit über 1200 Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen in 70 Ländern und fast 2000 Waldorfschulen in mehr als 60 Ländern, d.h. sie arbeiten auf allen Kontinenten und in allen Kulturkreisen – so lag es nahe, die vorliegende Untersuchung global und interkulturell zu dimensionieren.

Die an dieser Publikation Beteiligten vertreten die Auffassung, dass die auf Rudolf Steiner zurückgehende Anthroposophie und damit die Grundlage der Waldorfpädagogik nicht als abgeschlossenes und daher exegetisch zu deutendes Ideengebilde zu rezipieren ist, sondern als ein fortwährend weiterzudenkendes Konzept. Damit sind die der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Annahmen als permanentes Projekt der Begründung und Realisierung einer humanistischen Bildung zu betrachten. Anders gesagt: Ihre Rezipienten sind als Co-Autorinnen und Co-Autoren am Akt ihrer ständigen Weiterentwicklung und Neudeutung beteiligt. In diesem Sinne versteht sich diese Publikation mit ihren diversen und multiperspektivischen Texten als Beitrag zur Frage nach dem Verständnis und der Bedeutung von Individualität für die schulische Bildung des 21. Jahrhunderts.

Dies scheint umso bedeutender, als durch den Siegeszug der Maschinenintelligenz Schule endgültig ihre klassische Funktion als Institution der Informationsvermittlung verliert. Die Bedeutung einer Bildung, die den Menschen in seinen leiblichen, seelischen und geistigen Potentialen als autonomes Wesen versteht und fördert, zeichnet sich deutlicher und konturierter ab. Das Ich realisiert sich in einer dialogischen und reflexiven Struktur, in der die Welt der Teil des Ich ist, zu dem es im Idealfall in eine Du-Beziehung tritt. Den hier gesammelten Beiträgen ist insofern gemeinsam, Individualität bzw. Ich-Sein nicht als Gegebenheit, sondern grundsätzlich als Beziehungsprozess zu verstehen. Mit anderen Worten: Ein Ich realisiert sich im Vorgang diverser Beziehung und ist in diesem Sinne intuitiv und intentional. Eben dieser intentionale auto-poietische Akt der Selbstwerdung mit den damit verbundenen Transformationsprozessen steht im Zentrum des Bildungsverständnisses der Waldorfpädagogik. Sie verfolgt als zentrales Anliegen, aus vielfältigen Perspektiven bzw. in vielfältigen Annäherungen die Persönlichkeit dazu zu befähigen, sich sowohl in intensive Beziehungen zur umgebenden Welt als auch zu den eigenen Intentionen zu setzen. Eine solche Bildung realisiert sich notwendig in individuellen Sinnstiftungen, die daraus resultieren, dass sich die eigene Existenz, sich ihrer selbst bewusst werdend, zu den Weltgegebenheiten in Beziehung setzt.

Weil Individualität in der Vielfalt der Kulturen unterschiedlich konnotiert wird und das Ich hier nicht als ontische Entität behandelt wird, trägt die Vielfalt der Beiträge dazu bei, sich dem relationalen Ich einerseits aus

erkenntnistheoretisch-philosophischer, anthropologischer, psychologischer, kulturwissenschaftlicher, philologischer, soziologischer, neurobiologischer, historischer, ökonomischer und anthroposophischer Perspektive anzunähern, es im Sinne der Philosophie des neuen Kosmopolitismus aber auch in diversen kulturellen Rahmenbedingungen zu verorten.

Kooperatives Vorgehen

Das vorliegende Buch entstand im wiederholten Austausch der Beteiligten. So wurden zunächst die jeweiligen Konzepte wechselseitig vorgestellt und kommentiert, dann die Zwischenstände diskutiert und schließlich in einem besonderen inhaltlich-fachlichen Lektoratsprozess präzisiert. Dieser bestand darin, dass sich jeweils drei Beitragende ihre Ausarbeitungen wechselseitig zuschickten und kommentierten, was sich nicht nur als inspirierender Prozess erwies, sondern dabei half, die Aussagen der Texte zu profilieren. In Konsequenz dieses Arbeitsprozesses dürfen die hier publizierten Texte sowohl als Ergebnisse eines kollegialwissenschaftlichen Austauschs, als auch als Grundlagen zur Fortsetzung der Erörterung einer Bildung der Individuation verstanden werden.

Präsentation

Die Beiträge erscheinen zunächst in einer deutschsprachigen Buchausgabe, dann auch in einer englischsprachigen online-Publikation. Für die weltweit verbreitete Waldorfpädagogik sollen die Sammelbände ermöglichen, ausgehend von der Diversität der Standpunkte die menschheitliche Ausrichtung der Waldorfpädagogik durch Forschung, Begegnung und Austausch zu realisieren.

Obwohl die Texte immer wieder Schnittmengen aufweisen, schien es uns für den Gebrauch dieses Sammelbandes sinnvoll, die Beiträge nach philosophisch-erkenntnistheoretischen, physiologisch-menschenkundlichen, kulturell-literarischen, soziologisch-ethischen sowie pädagogisch-therapeutischen Perspektiven untergliedert zu präsentieren. Im Folgenden werden die Beiträge in knapper Form vorgestellt.

Philosophisch-erkenntnistheoretische Beiträge

Constanza Kaliks vertritt unter dem Titel *Das Ich als Vollzug des Verhältnisses: Zu einer Menschenkunde der Gegenseitigkeit* die These, dass sich Rudolf Steiners pädagogischer Impuls, seine Menschenkunde und sein Ich-Begriff den Tendenzen einer egozentrischen Selbstbezogenheit entgegenstellen und ihnen entgegenwirken wollen. Im Rahmen seines menschenkundlichen Ansatzes beschreibe er das komplexe Zusammenspiel körperlicher, seelischer und geistiger Organisationsstrukturen. Er erläutere die Entwicklungsprozesse, die den Lernvorgang begleiten, sowie die kognitiven Ressourcen, die dem Denken zur Verfügung stehen, und die sich vielfältig manifestierende willensmäßige Disposition. Diese Menschenkunde sei nicht als statisch-theoretisches Konstrukt zu verstehen, an dem das reale Kind gemessen wird, sondern als ein sich kontinuierlich erweiterndes Erkenntnisrepertoire, das durch empirische Erfahrung ergänzt, modifiziert, neu strukturiert und vernetzt wird. Das Ich werde nach Steiner dabei nicht nur als Setzung im Sinne Fichtes, sondern auch relational in seiner Bedingung der Gegenseitigkeit, der Verbindung und der Beziehung gesehen. Kaliks kontextualisiert und kontrastiert Steiners Perspektive mit Ideen aus dem Werk von Emmanuel Levinas und Aspekten des Denkens aus den Epistemologien des Globalen Südens, u.a. von Enrique Dussel und Paulo Freire, die die Reziprozität als Grundform des Ichs etablieren. Sie verdeutlicht dabei nicht nur die globale Wirkung Levinas', sondern führt in den Diskurs deren Beiträge zu Individualität, Anerkennung des Menschseins im Anderen und somit der Pädagogik mit ein. Besonders die durch Freire entwickelte Erweiterung des Ich-Du-Verhältnisses zur Triade Ich-Du-Welt eröffnet hier neue Perspektiven der Sinnstiftung als Mensch. Eine Analyse von Steiners Pädagogik unter diesem Blickwinkel offenbart signifikante Konvergenzen mit Gedanken anderer Autoren; Konvergenzen, durch die sich Pädagogik in diversen kulturellen und sozialen Kontexten weiterentwickeln lässt.

Einen philosophie- und wissenschaftsgeschichtlichen Überblick gibt Jost Schieren unter dem Titel *Der Ich-Begriff Rudolf Steiners in pädagogischer Perspektive* und unterscheidet dabei Ich und Ich-Bewusstsein. Er stellt heraus, wie das sich immer nur im Prozess des Denkens erfahrbare Ich sich der Anschauung entziehe und daher letztendlich nur im Voll-

zug erlebbar sei. In Auseinandersetzung mit Positionen, wie sie Metzinger vertritt, bezieht Schieren auch die These des Inabredestellens des Ich mit ein, die dem Ich als eine Konstruktion des Gehirns keinerlei ontische Qualität zuschreibt. Angesichts der genetischen und gesellschaftlich-sozialisierenden Determinationen bilanziert er, dass ein freies, sich selbst bestimmendes Ich im gegenwärtigen Diskurs nicht diskutiert werde. Vor dem Hintergrund dieses Überblicks erörtert Schieren dann Steiners komplexe Idee des Ich und die Begründung der Waldorfpädagogik als einer Ich-Pädagogik.

Ausgehend von der These, dass sowohl Kant als auch Steiner Menschsein a priori als universelle Kategorie jenseits attributieller Zuschreibungen verstehen, stellt Marcelo da Veiga in seinem Beitrag *Ichwerdung und ethischer Individualismus bei Rudolf Steiner* das vernunftbasierte Bewusstsein des Menschen in den Kontext von Bewusstseinsformen, die sich nach Steiner sowohl bei Naturwesen als auch bei geistig-übersinnlichen Wesen in einer kosmisch dimensionierten Evolution herausbilden. Dem menschlichen Bewusstsein besonders sei, dass es als Ich-Ableitung aus sich selbst hervorgeht und daher als selbstbestimmt zu betrachten sei. Aufgrund der Dynamik der Ichwerdung realisiert sich der Mensch in einer nicht durch andere Wesen oder äußere Umstände abschließbaren Anthropogenese. Im Sinne Steiners differenziert da Veiga Bewusstseinsseele und Geistselbst als Erweiterung der Individualität durch Integration von der in sich selbst konsistenten Wahrheit. Diese Qualitäten des Selbstseins entstehen, da der Mensch im Sinne einer gehobenen Selbsterkenntnis die Erzeugnisse des eigenen Denkens selbst zum Gegenstand der Reflexion machen und somit die Voraussetzung für seine geistige Selbsthervorbringung schaffen kann. Der Essay gipfelt in Verweis auf Steiners ethischen Individualismus in der Feststellung, dass Ethik nicht als Anpassung an vorgegebene Regeln, sondern freie gedanklich-empathische Leistung, also als Ich-Leistung zu verstehen sei.

Der Beitrag *Zeitkern des Ich. Diachronie als Voraussetzung substanzieller Bildungserfahrung* liefert die Elemente zu einer Bildungstheorie, in deren Fokus das Ich steht. In diesem Sinne untersucht Ulrich Kaiser die zeitliche Verfasstheit des Ich als Voraussetzung substanzieller Bildungserfahrungen. Dabei differenziert er im Sinne Steiners den „Ich-Menschen“, der Ich als sedimentierte Identität aus dem Gewordenen konsti-

tuiert, vom „Ich-Erlebnis“, in dem das Subjekt sich im lebendigen Vollzug der Beziehung zum Anderen realisiert. Bildung ereignet sich folglich im Übergang zwischen beiden Ebenen, im oszillierenden Verhältnis von „Ich-Mensch“ und „Ich-Erlebnis“. Ausgehend von Benjamins Begriff des *Zeitkerns* wird Rudolf Steiners Konzept eines *Doppelstroms* der Zeit rekonstruiert, das die Ich-Instanz zwischen Vergangenheit und Zukunft in Spannung hält. Steiners Erweiterung zum Ich-Sinn erschließt eine relationale Dimension der Ich-Wahrnehmung. Emmanuel Levinas, zu dem Kaiser die Brücke über Steiners Gedanken zum Relationalen in jeder Begegnung schlägt, konkretisiert und vertieft diese Struktur differenzphilosophisch als *Diachronie* – eine ethische Zeitlichkeit, die das Subjekt für Alterität öffnet. Der diachrone Ich-Kern einer *responsiven* Pädagogik benennt das bildungstheoretisch relevante Vermögen, als Ich anders werden zu können. Nach Kaiser formuliert Steiner kein Konzept der Diachronie, aber er legt entsprechende Phänomene frei: *Intensität* – der Zukunftsstrom ist affektiv mächtiger als das Verblassende der Erinnerung. *Aktivität* – die Zukunft ist das Andrängende, der Vergangenheitsstrom trägt das schon Sedimentierte. *Transformation* – das Neue, das verändert, kommt aus der Zukunft; die Vergangenheit liefert nur das Material, an dem es sich bricht.

Salvatore Lavecchia erschließt in seinem Beitrag *Jenseits des Leiblichen, doch im Leiblichen Gegenwart. Betrachtungen zur Tätigkeit des Ich aufgrund des „Bologna-Vortrags“* ausgehend von diesem Vortrag Steiners das sich zwischen leiblichem Punkt-Erleben und sphärisch-transzendenter Peripherie-Erleben realisierende Ich. Dabei betont er, dass sich das Ich nach Steiner nicht im dualen Entweder-oder, sondern immer im transzendierenden Vorgang des Aufeinanderbezogenseins von zentrischem Erleben und sphärischer Hingabe realisiert. Es ist also der Ort des Zusammenklangs von Individualität und Welt. Es geht Lavecchia um die Fähigkeit des Ich, sich in jeder Begegnung als uneingeschränkt transperspektivische, selbst-lose, weil selbsttranszendierende Wirklichkeit zu offenbaren, die in jedem Augenblick eine Begegnung zu einem durch Freiheit und Liebe geborenen Weltgespräch verwandeln kann. Als Liebe versteht er im Sinne Steiners die Hingabe des eigenen Wesens an das fremde Wesen, denn das wahre Ich kann sich nur Erkenntnisobjekt werden, wenn es als gleichsam fremdes Wesen im Anderen gefunden wird.

Physiologisch-menschenkundliche Beiträge

Axel Ziemke untersucht unter dem Titel *Ich bin ein Verb. Selbstmodelle in Hirnforschung und Pädagogik* den Nachweis des Ich aus neurobiologischer Perspektive. Er gibt dabei einen wissenschaftsgeschichtlichen Überblick über die Versuche, das Ich neurobiologisch zu verorten. Die Neuro-Wissenschaft komme dabei zum Ergebnis, es gäbe nichts im Gehirn, das die Rolle des Ich als zentraler Instanz unseres Denkens, Fühlens und Wollens spielen könnte. Unser Gehirn gleiche vielmehr einem gigantischen Orchester, deren geniale Musiker weder eine Partitur noch einen Dirigenten benötigen, weil sie achtsam auf das Spiel der anderen Instrumente hören, ihre Melodien aufgreifen, eigene Motive entwickeln und gemeinsam eine vielstimmige Harmonie hervorbringen. Neuronale Plastizität sei infolgedessen zum bestimmenden Thema eines neuen Forschungsprogramms geworden, wobei ein unwandelbares „Ich“ auch hier keinen Platz habe. Da aber das Ich zumindest psychologische Evidenz besitze, setze die Hirnforschung und Psychologie das theoretische Konstrukt eines „phänomenales Selbstmodells“ oder „phänomenales Egos“ voraus. Galt „das Ich“ bis dahin als „Subjekt“ oder „Agent“, sei es jetzt als ein Objekt unter anderen zu betrachten. Ziemke resümiert seinen wissenschaftsgeschichtlichen Überblick hier mit der Frage, ob sich die Existenz einer Ich-Instanz lediglich als Illusion erweise und die Auffassung des Ich als eines Objekts unseres Denkens einfach zu kurz greife. Er geht dann der These nach, die Essenz des Ich in einem kontinuierlichen Prozess zu suchen. Das Ich wäre demnach angemessener als Prädikat denn als Subjekt oder Objekt auszudrücken, besser als Verb denn als Nomen. Naturwissenschaftlich betrachtet wäre ein Selbst dann ein selbstorganisierendes und selbsterhaltendes physikalisches System, das sich auf der Ebene der globalen Verfügbarkeit noch einmal für sich selbst darstellen kann. Ziemke kritisiert diese Reduktion, da in ein Selbstmodell auch vielfältige soziokulturelle und andere interpersonale Bezüge einzuschließen seien. In der Jugendpädagogik stelle sich die Aufgabe, junge Menschen in einer entscheidenden Phase der Entwicklung ihres phänomenalen Selbstmodells zu begleiten, in dem ein ‚Fixed Mindset‘ aufgelöst und in Richtung eines ‚Growth Mindsets‘ entwickelt wird; in der Sprache der Anthroposophie ausgedrückt ein in

der augenblicklichen Individualität gefangenes „persönliches Ich“ hin zu einem über diese Individualität hinauswachsenden und auf Zukünftiges entworfenen „wahren Ich“ zu transzendieren sei.

In seinem Beitrag *Das körperliche Wachsen im Kindes- und Jugendalter und das Ich* geht Tomas Zdrazil von Steiners These aus, den Wachstumsprozess des Kindes und des Jugendlichen als Spur der tätigen Ich-Wesenheit zu betrachten. Diesen Zusammenhang von Wachstum und Ich-Werdung verfolgt er dann weiter bei Litt und Korczak. Auf der Grundlage eines Überblicks über Wachstumsphasen und einer Differenzierung des Wachstums in unterschiedlichen Regionen des Leibes erläutert er den Zusammenhang von leiblichem Wachstum und Ich-Prozessen aus anthroposophischer Perspektive. Er folgt hierbei Steiners Unterscheidung eines „sichtbaren“ und „unsichtbaren Menschen“. Bei letzterem gingen nach Steiner die Wachstumsprozesse vom Ich des Menschen aus und vollzögen sich seelisch belebt über das Gliedmaßen- und Stoffwechselsystem, bei ersterem wiederum wirke das Ich unmittelbar über das Kopfsystem bzw. die Nervenbahnen abbauend auf den physischen Leib. Sowohl therapeutisch als auch pädagogisch gelte es im Sinne einer Salutogenese den vermittelnden Prozess zwischen diesen Polaritäten der im Unbewussten wirkenden Stoff- und Willensprozesse und der im Nerven-Sinnes-System das Bewusstsein ermöglichenden Prozesse herzustellen. Zdrazil typologisiert die jeweiligen Einseitigkeiten eines vom Stoffwechsel bestimmten und eines von den Nervenprozessen bestimmten Organismus, um daraus die therapeutischen und pädagogischen Begriffe „Phantasiekind“ und „Gedächtniskind“ abzuleiten. Er versteht diese Begriffe als offene, fragende und forschende vorurteilslose Kategorien, die zu einem jeweils individuellen Verständnis der Entwicklungswege eines jeden Kindes dienen sollen. Jede Festlegung eines Kindes auf eine Kategorie wäre demnach eine unangemessene, weil übergreifige Verletzung der Individualität des Kindes. Zdrazil bilanziert, dass der Zusammenhang von pädagogischem Einfluss und Wachstum des Kindes, wie er in den Vorträgen Rudolf Steiners dargestellt wird, in der Praxis der Waldorfpädagogik bislang kaum aufgegriffen worden sei. Der Beitrag kann in seinem konkreten Eingehen auf die Entwicklungsbedingungen und die sich daraus ergebenden pädagogischen Aufgaben als Einführung in die anthroposophische Menschenkunde Steiners gelesen werden.

Kulturell-literarische Beiträge

Philipp Kleinfercher stellt unter dem Titel *Das Ich als Fragment oder Lesen als unabschließbare Autopoiesis: Von der Rezeptionsästhetik der Frühromantiker zur produktiven Rezeption der Texte Rudolf Steiners* ausgehend von dem Begriffen des fragmentarischen Subjekts und der Autopoiesis dar, wie die textnahe Lektüre philosophisch-anthropologischer Texte eine *Bildungspraxis des Individuums* darstellt, die sowohl eine Selbstkonstituierung und -aktualisierung im autobiographischen Zusammenhang ermöglicht, als auch tragfähige Weltbeziehungen herstellt. Er rekurriert dabei auf die frühromantische Fragmentliteratur, in der das Ich als ein prinzipiell Unvollkommenes, Werdendes charakterisiert wird. Die sich daraus ergebenden Freiräume der Unverfügbarkeit ermöglichen dabei der Individualität analog zum Leser als erweitertem Autor im Sinne Fichtes, Friedrich Schlegels und Novalis' ihre Selbstsetzung. In Bezug auf die Lektüre philosophischer und anthroposophischer Texte verdeutlicht er, dass jeder Rezeptionsakt sich als Schöpfung in einer Schöpfung bzw. als individueller Transformationsprozess verstehen lässt.

Rita Schumacher geht in ihrem literaturwissenschaftlichen Essay *Das Ich, eine Übersetzung* von der Metapher der Biographie als entstehenden Buches aus. Damit wird der autopoietische Prozess der Selbsthervorbringung mit der poetischen Autorenschaft gleichgesetzt. Indem sie dann von der Autorenschaft zur Übersetzung weiterschreitet, erweitert sich der autopoietische Vorgang zur Co-Autorenschaft, denn jede Übersetzung ergänzt und erweitert den ursprünglichen Text, lässt ihn in der sprachlichen und gedanklichen Epiphanie jeweils neu entstehen. Dieses Prinzip überträgt Schumacher fragend auf die Bildseite des Ich, indem sie es als Übersetztes bzw. als dialektisches Bild auffasst, in welchem das Gewesene mit dem Jetzt blitzhaft zu einer Konstellation zusammentritt. Wie die Metapher einen Bildgehalt aus seinem ursprünglichen Sinnzusammenhang löst und damit neue Bedeutung stiftet, ist auch das sich handelnd realisierende Ich offen für das Neue bzw. den ihr aus der Zukunft zufallenden Ich-Entwurf. Übersetzen kann insofern als Sprache der Sprache und als Äußerung des Ich verstanden werden, woraus sich auch pädagogische Implikationen ergeben, die Schumacher an Beispielen des kulturkundlichen Unterrichts der Waldorfschule erläutert.

In ihrem interkulturell anregenden Beitrag *Die Komplexität des relationalen „Ich“ im Bildungsroman afrikanischer Frauen: Tsitsi Dangarembgas Nervous Conditions und Steiners Konzept des „Ich“* geht Tatjana Pavlov-West der Frage der Realisierung von Individualität durch die sozialen und mentalen Zuwendungen der umgebenden Gemeinschaft nach. Sie bezieht sich dabei auf den afrikanischen Bildungsroman einer simbawischen Autorin mit seinen Charakteren, die ihr biographisches Selbstverständnis aus der Ubuntu- und der Unhu-Philosophie ableiten und setzt deren Zentralidee, dass ein Ich sich immer den Anderen verdankt, zu Steiners sozialem Hauptgesetz in Beziehung. Der Beitrag stellt so ein außereuropäisches Selbstkonzept zur Diskussion, das die Aushandlung des Individualkonzepts mit einem Sozialkonzept thematisiert und insofern Perspektiven eröffnet, Individualität nicht nur in Selbstbezogenheit, sondern relational zu denken.

Carlo Willmann setzt sich in seinem Beitrag *„Christus in mir“ – Grundlinien einer Ich-Christologie bei Rudolf Steiner* mit Steiners Christus-Verständnis und dessen Verknüpfung mit dem Ich-Sein des Individuums auseinander. Dabei geht er zunächst auf die bei Steiner angeführten Varianten der göttlichen Selbstoffenbarung als der „Ich-bin“ ein. Daraus wird deutlich, worin der Sinngehalt der Formel des *ejeh asher ejeh* Steiners Auffassung nach liege: auf dem Ich-bin als Ermöglicher des Ich des einzelnen Menschen. Es handele sich also nicht einfach um eine rhetorische Formel (*idem per idem*), sondern es gehe Steiner um das Ich als konstitutives Seinselement mit göttlicher Qualität. Willmann vertritt dabei den kulturgeschichtlichen Standpunkt, dass das menschliche Ich-Verständnis eine Konsequenz des Monotheismus sei. Weiter erläutert er Steiners Überzeugung, dass sich in Jesus das göttliche Ich-Wesen verkörpert habe und schließlich mit der Erde, deren endgültiges Ziel es sei, mit Hilfe des entwickelten Ich allen Wesen die Liebe einzupflanzen, essentiell verbunden sei. Damit habe sich das Christus-Ich in die Entwicklungsprozesse der Menschheit eingegliedert und die Entwicklung des Ich-Erlebens der Menschheit ermöglicht. Christus als „Bringer des Ich“ und als „Beleber des Ich-bin“ ermögliche demnach durch sein Opfer auf Golgatha dem Menschen, immer neue Grade an Freiheit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu erringen. Das Christus-Ich sei für Steiner demnach nicht ein Gegenüber, sondern potenziell eine

Eigenerfahrung des Menschseins in je offener und nie abzuschließender Kommunikation. Im Schlussabschnitt unterzieht Willmann Steiners mit absolutem Geltungsanspruch vorgetragenen Ideen einer dem interreligiösen Dialog verpflichteten kritischen Differenzierung.

Der Beitrag von Hsiahua Hsueh *Philosophische Gedanken des chinesische Konfuzianismus zur Individualität – Perspektiven zum „Ich/Mein Selbst“ (己/吾) und zur „Individualität“ sowie ihr Dialog mit der Waldorfpädagogik* argumentiert, dass letztere zu einer weltweiten bildungspraktischen Bewegung geworden sei und deshalb in einen Dialog mit kulturellen und geistigen Ursprüngen aus aller Welt eintreten müsse. Abgesehen von diesem Vorhaben kann der Text als eine in seiner Knappheit hervorragende und facettenreiche Einführung in die konfuzianistische Denkweise gelesen werden. Der Begriff Individualität, so Hsueh, lasse sich im Zusammenhang der chinesischen Kultur nicht auf eine Fortsetzung westlicher psychologischer Theorien reduzieren, sondern sei hier von tiefgehender philosophischer Bedeutung und kulturellen Deutungen durchdrungen. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der „Selbstkultivierung“ und dem „Ich/Selbst“ im philosophischen Denken Chinas spiegele nicht nur das Verständnis individueller Existenz in der chinesischen Gesellschaft wider, sondern wirke auch auf die ethische Ordnung und auf Muster der Lebenspraxis der Menschen ein. In der Entwicklung der chinesischen Geschichte und des philosophischen Denkens wie des Daoismus und Konfuzianismus setze die Reflexion über das „Selbst“ und die „Selbstkultivierung“ nicht beim isolierten Individuum an, sondern werde innerhalb von Beziehungen, Ethik und der Ordnung von Himmel und Erde verstanden. Auch wenn sich jüngere Reformen des taiwanesischen Bildungscurriculums in Richtung multikultureller Perspektiven und kompetenzbasierten Lernens verschoben hätten, übten die relationale Ethik sowie die Betonung der moralischen Praxis und des Lernprozesses, die im konfuzianischen Denken verwurzelt sind, weiterhin einen impliziten und permanenten Einfluss auf Taiwans Bildungskultur und die alltägliche Schulpraxis aus. Das Selbst im konfuzianistischen Sinne sei kein isoliertes Selbst, sondern ein Subjekt, das sich allmählich durch Reflexion, Beobachtung und Mit-Verwirklichung mit anderen selbst realisiere. Ausgehend von dieser chinesischen „Ich-/Selbst-Sicht“ und dem daraus abgeleiteten

Verständnis der Individualität, die als relationales Selbst zu deuten ist, sucht der Beitrag auf dieser Grundlage den Dialog mit dem Begriff des „Selbst“ in der Waldorfpädagogik. Jede Selbstentwicklung realisiere sich in einem ethischen Rahmen, denn das Individuum verwirkliche sich selbst in der Mit-Verwirklichung mit anderen. Sowohl Konfuzius als auch der in konfuzianistischer Tradition stehende Mengzi betonen dabei dessen Eigenverantwortung, denn es verfügt über Subjektivität, Selbstbewusstheit, Integration, Handlungsmacht und unendliches Potenzial. Individuation sei ihm gleichbedeutend mit dem Erkennen und Praktizieren des eigenen inneren Potenzials – der Entfaltung des Selbst vom gewöhnlichen Menschen zum Weisen. Hsiahua Hsueh erläutert abschließend ihre These, dass die konfuzianischen drei universalen Tugenden – Weisheit, Menschlichkeit/Wohll wollen, Mut – und die Dreigliedrigkeit des Menschen in der Waldorfpädagogik und Anthroposophie – Denken, Fühlen, Wollen – als Brücke für einen Dialog zwischen östlichen und westlichen Perspektiven auf Individualität, moralische Kultivierung und geistige Entwicklung dienen können, denn beide Traditionen verwerfen die Vorstellung des Menschen als eines determinierten Wesens und betonen die individuelle Verantwortung im Prozess der Selbstrealisierung.

Hartmut Traub erläutert im ersten Teil seiner Überlegungen zum Prozess höherer Bildung – unter dem Titel *Steiners anthroposophisches Denken im Kontext von ‚Selbsttranszendierung‘ und ‚Egologie‘* – Selbsttranszendierung und Egologie in ihren spezifischen Bedeutungen an einigen Beispielen, um dann im zweiten Teil Steiners Modell dynamischer Ich-Identität in diesem Kontext und darüber hinaus, im Zusammenhang mit einer personenorientierten Theorie anthroposophischer Bildung, zu positionieren. Er stellt zunächst fest, dass der Begriff der Selbsttranszendierung im anthroposophischen Sprachgebrauch keine Verwendung finde, jedoch durchaus sachliche Übereinstimmungen mit Überlegungen bei Steiner vorlägen. Er vermutet die Wurzel von Steiners Konzept der Selbstübersteigung des empirischen Ich in den systematisch entwickelten Modellen einer Philosophie und Phänomenologie des evolutionären Bewusstseins und Selbstbewusstseins in der Philosophie J. G. Fichtes und G. W. F. Hegels, in Friedrich Nietzsches Lehre von den Verwandlungen des Geistes sowie in den Ideen evolutionären Denkens Ernst Haeckels

und in der esoterischen Theosophie Helena Blavatskys. Die im Sinne des Apostels Paulus existenziell-geistig verstandene Auferstehung oder Erweckung des Menschen zum ‚ewigen Leben‘ sei auch in der für Steiners Denken maßgeblichen Philosophie des Idealismus und Spätidealismus präsent. Ähnliche Denkbewegungen stellt Traub für Paul Tillich, Hans Joas, William James, Charles Taylor und im Spätwerk von Jürgen Habermas fest. In der Psychologie werde das Thema der Selbsttranszendierung des Subjekts auch bei Abraham Maslow sowie bei Viktor Frankl aufgegriffen. Steiner stehe mit seiner dynamischen Idee eines evolutionären, gleichwohl ich-gesteuerten Bildungsmodells der Selbstentfaltung und der Idee einer Überwindung und Kultivierung bloß rudimentär entwickelter Stufen des Selbsterlebens hin zu einem sozialen, globalen, geradezu kosmischen Ich-Bewusstsein im Kontext dieses auch außerhalb der Anthroposophie geführten Diskurses. Was den Begriff der Egologie betrifft, ließen sich, so Traub, Beziehungen von Steiners Ideen zum Egoismus zu dem auf Husserl zurückzuführenden philosophischen Diskurs zum Begriff der Egologie herstellen. Traub verweist in diesem Zusammenhang auf Steiners 1899 publizierten Aufsatz *Der Egoismus*, in dem dieser genealogisch die Entwicklung des weltkonstituierenden Ich-Gedankens, ausgehend vom mythologischen Denken griechischer Philosophen, über die mittelalterlich-christliche Philosophie und über Descartes und J. G. Fichte bis auf Stirner und Nietzsche rekonstruiert. Eine nicht zu übersehende Besonderheit des anthroposophischen Selbstverständnisses sei, dass bei Steiner dessen holistische Konzeption einer umfassenden Egologie mit den Ideen der Selbsttranszendierung des Ich in einem systematischen Zusammenhang stehe. Sein Anliegen sei es, Individualismus, Multiperspektivismus und Universalismus in Eins zu denken. An diese Kontextualisierungen schließt Traub einen Überblick über die Ausgestaltung von Steiners Ich- bzw. Freiheitsphilosophie an. Des Weiteren geht er auf Steiners Verständnis des intuitiven Erkennens ein, das dieser nicht mehr wie Spinoza spekulativ, und auch nicht wie Kant kritisch-heuristisch gewendet, als göttlichen Verstand, sondern, wie Schelling es formulierte, als „[in uns allen innewohnendes] geheimes wunderbares Vermögen [...]“, bzw. als „neues bildbares inneres Sinneswerkzeug“ anthropologisch auffasst und dessen Kultivierung als umfassenden Bildungsauftrag postuliert. Klassische Ontologie und kritische Metaphysik, so Traub, wan-

dele sich bei Steiner zur anthroposophischen (Selbst-)Bildungsdidaktik des menschlichen Geistes. Eine weitere Stufe der Selbsttranszendierung sei dann Steiners „Theosophie“ zu entnehmen. In der Schrift „Anthroposophie-Fragment“ dynamisiere sich dann Steiners Ich-Begriff schließlich von einer anthropologisch-objektivierenden, schematisch-statischen Beschreibung zu einem anthroposophisch-personalisierenden und bildungstheoretisch-dynamischen Erleben. Cursorisch skizziert Traub abschließend die sozialpsychologische, kosmologische und christologische Dimension der Egoologie Steiners.

In seinem Beitrag *Das relationale Selbst: Eine Übersetzung von Steiners Ich-Begriff für die Waldorfpädagogik* entwickelt Martyn Rawson eine „minimale Darstellung des Selbst“ im Kontext der Waldorfpädagogik. Er intendiert damit das Gegenteil einer maximalen Darstellung der anthroposophischen Anthropologie, die alles umfassen würde, was Steiner über das Ich/Selbst gesagt oder geschrieben hat. Weil Anthroposophie unterschiedlich definiert werden kann, hält er es für ratsam, einen schlichten Standpunkt einzunehmen und dabei der primären Annahme zu folgen, sie als Weg der Erkenntnis zu verstehen, die das Geistige im Menschen mit dem Geistigen im Universum in Beziehung setzen möchte. Wenn also die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfpädagogik eine produktive Tätigkeit der geistigen Aktivität sei, dann ähnele sie eher der *Phronesis* als der *Epistêmê*. *Phronesis* vermittelt zwischen *epistêmê* und *techne*, dem praktischen Erkennen oder Know-how, das mit *poiësis*, der Kunstfertigkeit, verwandt ist. *Phronesis* sei also die Art von Erkenntnis, die das Lehren als Kunst und Handwerk prägt. Das Selbst entwickelte sich durch Lernen. Mit Steiner weitete Rawson den autopoetischen Prozess der Selbsthervorbringung über den Tod eines Menschen hinaus, denn was das verkörperte Ich lerne und erfahre, konstituiere sich im umfänglichen Sinn erst nach dem Verlauf der Biographie. In Verweis auf Baggini differenziert Rawson des Weiteren drei Annäherungen an ein Verständnis des Selbst. Rawson bedauert, dass aus anthroposophischer Sicht einer der vielleicht am meisten unterschätzten Faktoren bei der Entwicklung des Selbst die Identität sei; den Aufbau und die Aufrechterhaltung einer kohärenten Identität sieht er als Kernaufgabe des Lernens und als Motor der Entwicklung. So entstehe eine Lücke, die zwischen dem Ich und dem Selbst, d.h. zwischen der menschlichen Individualität (mit der sich psy-

chologische, soziologische sowie soziale Lern- und soziokulturelle Disziplinen beschäftigen) und dem geistigen Kern des Seins in der geistigen Welt (die Gegenstand der Anthroposophie ist) klappt. In Bezug auf eine Sozialethik konstatiert Rawson, dass Steiners Vorstellung vom Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft von atomistischen, autonomen Individuen und einer monokulturellen oder homogenen Gemeinschaft ausgehe. Es fehle, so Rawson, die Dimension der Zugehörigkeit zu Gruppen, die er als eine Ebene der Aushandlung der Identität berücksichtigen möchte. Das Selbst manifestiere sich in transaktionalen und intentionalen Interaktionen mit der Welt; damit sei das entstehende Selbst grundlegend relational. Rawson kommt zu dem Ergebnis, Waldorf-Wissenschaftler:innen könnten eine theoretische Darstellung der Anthropologie, die der Waldorfpaxis zugrunde liegt, in einer Weise erstellen, die den Kriterien einer wissenschaftlich fundierten Theorie entspreche. Dazu gehöre vor allem die Arbeit mit der Hypothese eines spirituellen Kerns der sich entwickelnden Person, den er als „Selbst“ bezeichnet.

Soziologisch-ethische Beiträge

Albert Schmelzer geht in seiner Betrachtung unter dem Titel *Das Ich der anderen – Individuum und Sozialität im Werk Rudolf Steiners* von Levinas' Philosophie des Anderen aus. Er zeigt auf, wie Steiner, ausgehend von der Freiheitsphilosophie eines ethischen Individualismus, das Ich der anderen als fortwährenden Bezugspunkt nimmt, um so das eigene Menschsein von den subjektiven und auch kulturellen Prägungen zu emanzipieren. Das aber gelinge nur, wenn der Mensch sich in den Dienst der anderen stellt, denen er sich auch selbst verdankt. Schmelzer konstatiert, dass der philosophische Ausgangspunkt Steiners das voluntaristische Ichverständnis Fichtes sei, es sei Aktivitätszentrum und reine Willensäußerung. Vor diesem Hintergrund geht er dann zur Frage über, wie sich ein so verstandenes Ich zur Sozialität verhalte. In diesem Kontext erläutert er Steiners Konzept einer autonomen, schöpferischen, aus der Individualität unmittelbar ableitbaren Ethik. Auf dieser Grundlage erörtert er Steiners *Soziologisches Grundgesetz* sowie sein *Soziales Hauptgesetz*. Daran anschließend werden das Konzept der *Dreigliede-*

rung des sozialen Organismus und der von Steiner angeregte Übungsweg zur Transformation der eigenen antisozialen Kräfte durch ein erhöhtes Interesse am anderen Menschen in die Betrachtung des Verhältnisses von Individualität und Sozialorientierung einbezogen.

André Bleicher stellt in seinem Beitrag „*Homo oeconomicus*“, „*Homo sociologicus*“ und „*Homo reciprocans*“: Vom „*do ut des*“ zum „*do et des*“ die ökonomischen und soziologischen Sichtweisen einander gegenüber, um dann eine vermittelnde Position zwischen den Perspektiven zu skizzieren. Er hinterfragt in diesem Zusammenhang die scheinbare Dominanz des Tausches und untersucht, ob *Gabe* als andere Form des Gebens und Nehmens denkbar sei. Diese Überlegungen setzt er dann zu Steiners *Sozialem Hauptgesetz* in Beziehung. Zunächst geht der dabei auf die Frage ein, ob unser Denken und Handeln in geheimer Weise gesellschaftlich programmiert sei und wieso, wenn wir der Auffassung anhängen, individuelle Entscheidungen zu treffen, wir dann regelmäßig mit nicht-intendierten Folgen unseres Handelns konfrontiert werden. Sodann diskutiert er, inwiefern das Handeln von Akteuren sozial determiniert oder ökonomisch-utilitaristisch geprägt sei. Er konstatiert, dass sowohl der „*Homo sociologicus*“ als auch der „*Homo oeconomicus*“ als sozial atomisierte Akteure verstanden werden müssen. Dieser Fiktion des atomisierten Akteurs sei es geschuldet, dass sowohl die soziologische wie auch die ökonomische Schule nur das Konzept des „*Ego*“, nicht aber das des „*Alter*“ berücksichtigen. Das Ich sei aber ohne Gesellschaft nicht denkbar, wie umgekehrt die Gesellschaft nicht losgelöst vom Individuum existiere. Daher können weder Individualität noch Gesellschaft unabhängig voneinander bestimmt werden. Vor diesem Hintergrund der Dichotomie von Determinismus und Voluntarismus analysiert Bleicher dann, inwiefern das Subjekt mit seinen Fähigkeiten und Kenntnissen als Schöpfer, aber auch als Produkt gesellschaftlicher Regeln und Ressourcenverteilungen zu denken sei. Steiners „*Soziales Hauptgesetz*“ wird zu Adam Smiths marktwirtschaftlichen Ideen, zu Owens sozialreformerischen Ansätzen und zu Marx' Kapitalismuskritik in Beziehung gesetzt. Daraus leitet Bleicher die Kritik ab, dass Steiner wesentliche Treiber sozialer Ungerechtigkeit unberücksichtigt lasse. Er schließt seine Betrachtung mit der Begründung der freien Gabe des freien Gebens und Nehmens als Grundlage einer sozialen Wirtschaftsordnung unter

Einbeziehung individueller Verantwortung. Darin erkennt er einen sozialwissenschaftlich dritten Weg jenseits von methodologischem Individualismus und methodologischem Holismus. Der Ansatz des „sozialen Hauptgesetzes“ wäre daran anschlussfähig. Das hieße, das „soziale Hauptgesetz“ als Gesetz der Gabe zu interpretieren und nicht als arbeitsteiligen Tausch zu verkennen.

Virashni Bharuth geht in ihrer Ausarbeitung *Ich-Entwicklung, Freiheit und die moralische Aufgabe der Waldorfbewegung in Südafrika* davon aus, dass sich in der Waldorfpädagogik als Pädagogik der Begleitung der Biographie der Kinder hin zu ihrer Individuation auch die makrogesellschaftlichen Prägungen der südafrikanischen Bevölkerung spiegeln und verweist insbesondere auf Kolonialismus, Apartheid, Befreiung und den fortwährende Kampf um die Verwirklichung individueller Identität, Würde und Freiheit im alltäglichen Leben. Diese historischen Kräfte hätten auch innerhalb der Waldorfschulen Spuren der Fragen von Zugehörigkeit, Autorität, Identität und Sinn hinterlassen. Der anthroposophische Diskurs in Südafrika sei überwiegend von weißen, englischsprachigen Menschen getragen worden, deren kulturelle Wurzeln in europäischen Denk- und Lebensformen liegen und deren Verständnis von Anthroposophie stark durch britische sowie anglo-deutsche Interpretationen von Steiners Schriften geprägt worden seien. Eine der Fragen, mit denen sich die Waldorfbewegung in Südafrika dabei auseinandersetzt, ist das viergliedrige anthroposophische Menschenbild, in dem das Ich bzw. Selbst – verstanden als geistiger Wesenskern des Menschen – ins Zentrum gestellt wird. Steiners Beschreibung der Emanzipation des Ich als viertem Prozess nach den „Geburten“ des physischen Leibes, des Äther-Leibes und des Astral-Leibes vollziehe sich erst im Erwachsenenalter, also jenseits der Schulzeit. Vor dem Hintergrund der Geschichte der Apartheid in Südafrika habe die Waldorfpädagogik dazu tendiert, die Frage der Identität in der Entwicklung der Schüler:innen zu übergehen oder ihr gegenüber ambivalent zu bleiben. Die neu (wieder)gegründete Pädagogische Sektion (2025) in Südafrika habe nun die Aufgabe erkannt, einen Raum für größere Inklusivität, anthroposophisches Studium und offenen Dialog zu schaffen, der die vielfältigen Perspektiven und Stimmen des Landes widerspiegeln und zusammenführen kann – insbesondere traditionelle afrikanische,

Ubuntu-bezogene Auffassungen vom Wesen des Menschen und von der Beziehung des Einzelnen zu anderen Menschen und zur Welt. Am Beispiel des Schöpfungsmythos von Mantis aus der Kultur der San im südlichen Afrika betont Bharuth das dort ausgestaltete Motiv der Gestaltwandlung und Anpassungsfähigkeit. Der Mythos könne auch als Metapher für die Anpassungsfähigkeit und Resilienz verstanden werden, die die Waldorfbewegung in Südafrika benötigt, während sie sich durch die Komplexitäten des Hineinwachsens in ihr „post-2020-Ich-Sein“ hindurchzubewegen hat. Die Fähigkeit, sich zu wandeln und zu verändern sei ähnlich wie bei Mantis entscheidend für die fortlaufende Entwicklung und Zukunftsfähigkeit, um gegenwärtige Herausforderungen in der Zeit nach der Einführung der Demokratie zu überwinden. Über ganz Südafrika hinweg wird dieser fortlaufende Prozess in unterschiedlichen Kulturen und Sprachen als Ego, Selbst, Seele, Geist, Personsein, Ubuntu, Atman oder als das „Ich“ benannt – wobei die menschlichen Entwicklungserfahrungen bemerkenswerte Gemeinsamkeiten aufweisen. Die gegenwärtige gesellschaftliche Situation spiegele wider, was Steiner als die moderne Aufgabe des „Ich“ beschreibt: innerhalb der Freiheit bewusst zu erwachen, anstatt Identität aus überlieferten Strukturen zu empfangen. Die Waldorfpädagogik in Südafrika, obgleich sie in Idealen von Menschenwürde, Werden und innerer Freiheit gründet, könne deshalb nicht länger unbewusst allein mit universellen Entwicklungsbildern arbeiten. Im südafrikanischen Kontext müsse der Entwicklung des Ich in voller Bewusstheit gegenüber historischem Trauma, fortbestehender Ungleichheit und fragmentierter Zugehörigkeit begegnet werden. Gegenwärtig werde in der Waldorfschulpraxis zu stark auf das Allgemeine hingearbeitet, ohne der Vielfalt der Klassenzimmer ausreichend Ausdruck zu verleihen. Die Aufgabe der Lehrperson bestehe darin, die diversen kulturellen Überlieferungen mit Bewusstsein und Liebe zu erhalten, damit das, was durch die Geschichte empfangen wurde, in etwas frei Gewähltes verwandelt werden kann, denn diese Wirklichkeiten seien Bestandteile der Entwicklung des „Ich“ in einer Gesellschaft, die noch dabei ist zu lernen, wie sie gemeinsam frei sein kann. Die Herausforderung für die Waldorfschulen bestehe darin, auf eine Form globaler Bürgerschaft hin zu erziehen, die Unterschiede nicht einebnen, sondern die aus bewusster Individualität hervorgeht.

M. Michael Zech diskutiert in seinem Beitrag *Identitätsbildung im Spannungsfeld von ideellem Selbstbezug, kulturellen Zugehörigkeiten und Kosmopolitismus* Steiners These, dass sich Individualität als Emanzipationsprozess zur freien Selbstbestimmtheit verstehen lässt. Voraussetzung dafür sei das denkende Erfassen der eigenen Prägungen und Motive. Dazu aber müsse ein Individuum die zunächst im Halb- und Unbewussten wirkenden kulturellen Einflüsse wie Sprache, Weltanschauung, Sitten und Normen sowie Nationalität identifizieren. Es könne also die eigene Identität nur dann selbst bestimmen bzw. seine Autonomie als Individuum realisieren, wenn es in der Lage sei, seine kulturellen Zugehörigkeiten zum Gegenstand bewusster Entscheidungen zu machen. Über die kulturellen Zugehörigkeiten hinaus verstehe sich der sich selbst erfassende Mensch als Kosmopolit. Diese Menschheitszugehörigkeit wiederum lasse sich in ein Individualitätskonzept nur dann integrieren, wenn es auf universelle Uniformität verzichte und die kulturelle und individuelle Diversität einschließe. Dies wiederum bedeute, sich zu dieser ideellen Intention bewusst zu entscheiden, da sie nicht historisch im Gewordenen wurzele, sondern im Horizont der Latenz bzw. Zukünftigkeit liege.

Pädagogisch-therapeutische Beiträge

In ihrem Gespräch *Zum Verständnis Rudolf Steiners von Ich und Persönlichkeit in der frühen Kindheit*, also zur Bedeutung des Ich in der Kleinkindphase streifen Philipp Reubke und M. Michael Zech durch diverse Bereiche frühkindlicher Selbsterfahrung sowie deren pädagogische Rahmenbedingungen. Ausgehend von der Bewegung als leiblicher Selbsterfahrung gehen sie der Bedeutung des Blickes des Erwachsenen auf das Kind sowie dessen sich richtenden Blickes, der fragenden Zuwendung zur latenten Persönlichkeit des Kindes, der Bedeutung des Leibes und der Erfahrung von Grenzen für das frühkindliche Ich-Bewusstsein des Kindes nach. Reubke charakterisiert des Weiteren die frühkindlichen Entwicklungsphasen, erläutert die Bedeutung der Hüllen bzw. der unmittelbaren Beziehung des Kindes zur umgebenden Welt und die daraus resultierende pädagogische Aufgabe ihrer Gestaltung.

Er stellt die Wichtigkeit der Nachahmung für die Selbstrealisierung dar, erörtert die Funktion des Namens für den Aufbau des Selbstbezugs und auch die der Selbstbezeichnung als Ich bzw. der Wahrnehmung des anderen. Unterschieden werden im Sinne von Steiners Anthroposophie die aufblitzenden Ich-Erfahrungen des Kleinkindes, die Geburt des Ätherleibes und die Geburt der Ich-Souveränität. Immer wieder werden dabei auch die Herausforderungen bzw. Hindernisse für die frühkindliche Selbstentfaltung thematisiert.

Jan Göschel expliziert textthermeneutisch unter dem Titel *Grundzüge einer Ich-Theorie des Heilpädagogischen Kurses Rudolf Steiners* eine heilpädagogische Ich-Theorie und entwirft so eine implizite Theoriebildung dieses Kurses. Dabei geht er folgenden Fragen nach: Wie spricht der *Heilpädagogische Kurs* vom menschlichen Ich? Welche Rolle spielt das Ich innerhalb der anthroposophisch begründeten Anthropologie des *Heilpädagogischen Kurses*? Welche Kontrastfolien werden als Gegenbild dazu bemüht? Und auf welche Aspekte des Ich wird der Blick dadurch insbesondere gelenkt? Abschließend ordnet er das herausgearbeitete Ich-Verständnis nach seiner Anschlussfähigkeit an andere paradigmatische Zugänge über den anthroposophischen Ansatz Steiners hinaus ein. Das Ich im umfassenden Sinn als geistig-seelische Entität sei demnach keine Begleiterscheinung komplexer biologischer Prozesse, sondern habe eine eigenständige vorgeburtliche Wirklichkeit, aus der es eine gestaltbildende Tätigkeit entfaltet. Die Individualisierung der verkörperten Persönlichkeit und ihres Seelenlebens setze sich bis zum Erwachsenenalter fort, bis die so weit wie möglich individualisierte Leiblichkeit ausgereift sei. Dieses Ich erlebe sich als gestaltbildende Kraft in der Fähigkeit, Vorstellungen, Gedanken und Begriffe zu bilden. Durch diese Denktätigkeit nehme sie die Resonanzprozesse in sich auf, die insbesondere in den Sinnesorganen in der Berührung mit den verschiedenen Aspekten der äußeren Welt entstehen und über die Nervenbahnen im Gehirn zusammenfließen. So entstehe gleichzeitig reflexives Selbstbewusstsein, Wahrnehmung der äußeren Welt und subjektives Denken. Durch das Bewegungs- und Stoffwechselsystem wiederum spiegele sich die Individualität nach außen, in Form von Verhalten und motorischem Habitus, die von äußeren Beobachtern als Ausdruck des Willens und der Persönlichkeit erlebt werden. Steiners Darstellung der unterschied-

lichen Bewusstseins-Konfigurationen, die durch die Organisation des Nerven-Sinnessystems einerseits und des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems andererseits auftreten, kann nach Göschel als eine Form der Leibphänomenologie gelesen werden und ist prinzipiell an andere leibphänomenologische Ansätze anschlussfähig. Wie auch andere solche Ansätze gehe Steiners Ansatz also davon aus, dass Ich, Ich-Bewusstsein und Seelenleben durch das leiblich vermittelte Weltverhältnis des Subjekts konstituiert werden. Mit seinem spirituellen Realismus erweitere Steiner gleichzeitig die leibphänomenologische Perspektive um den Aspekt einer geistigen Wesenhaftigkeit, die der leiblichen Konstitution vorausgehe und an dieser gestaltend mitwirke.

Liz Baeven stellt in der hier vorgelegten qualitativ-empirischen Untersuchung unter dem Titel *Stimmen junger Menschen: Schüler:innen-Perspektiven auf ihre sich entwickelnde Individualität* den Blick der Schüler:innen auf ihre eigene Entwicklung vor. Diese befänden sich in einem dynamischen Prozess der Individuation, zunehmender Unabhängigkeit sowie Autonomie im Denken, Fühlen und Wollen. Eltern und Pädagog:innen, die diesen Weg begleiten, beobachten, erforschen und interpretieren, und zögen so ihre Schlussfolgerungen über diesen Prozess. Infolgedessen stamme der überwiegende Teil der Literatur zur Adoleszenz von Erwachsenen. Den fehlenden einzigartigen Perspektiven und Stimmen der jungen Menschen selbst, die aus erster Hand berichten, während sie sich mitten in tiefgreifenden Transformationen befinden, wolle sie deshalb ein Forum bieten. Ausgehend von der These, dass Schüler:innen über einzigartige und wertvolle Einsichten in ihre wachsende Autonomie und ihr sich herausbildendes Ich verfügen, führte Baeven 2011 eine qualitative Befragung der Schüler:innen einer Waldorfschule in den Vereinigten Staaten durch, in der diese sich mit den Wirkungen ihrer Schulzeit auseinandersetzten. Im Jahr 2024 wurde sie aktualisiert, um sowohl Themen zu identifizieren, die über die Zeit hinweg konstant geblieben waren, als auch bedeutsame Veränderungen, die sich auf die Entwicklung von Jugendlichen und ihre Schulerfahrung auswirkten. Baeven skizziert die physischen und psychischen Veränderungsprozesse der Jugendlichen und kennzeichnet die verlängerte Adoleszenzzeit als ein industrie- bzw. postindustrielles soziokulturelles Phänomen, bedingt durch eine frühere körperliche

Reifung sowie durch eine verlängerte Schulbildung, die den Eintritt in die Erwachsenenwelt verzögert. Sie kommt zu dem Schluss, dass die erstarrte Struktur des Schulwesens nicht im Einklang mit vielen der entwicklungsbezogenen Merkmale heutiger Schüler:innen und ihrem Leben jenseits der Schule stehe. Für die qualitative Studie wurden fünf exemplarische Themen ausgewählt, basierend auf ihrer Prominenz in den Reflexionen der Schüler:innen sowie auf ihrer angenommenen Bedeutung für den Individuationsprozess. Ein wiederkehrendes Thema in den Äußerungen der Schüler:innen war Verbundenheit und Gemeinschaft. Sie äußerten sich zur Atmosphäre ihrer Schule, in der sie gefestigte Beziehungen genossen, die sich über längere Zeit hinweg entwickelt hatten. Sie fühlten sich angenommen und konnten und andere so annehmen, wie sie sind. Schule habe ihnen das Erlebnis von Sicherheit gegeben. Sie gaben an, sich nicht besonders gestresst zu fühlen und schienen realistische und erreichbare Ziele für ihre Zukunft zu haben, für die sie von unterstützender Begleitung durch Eltern und Lehrkräfte erfahren hätten. Sie sprachen positiv über ihr persönliches Verhältnis zu Lehrkräften und hatten das Gefühl, starke, vertrauensvolle Beziehungen auf der Grundlage gegenseitigen Respekts entwickelt zu haben; sie fühlten sich als einzigartige Individuen wahrgenommen. Alle betonten die zentrale Rolle der Künste als Kern ihres Lernens und ihrer Sinnbildung. Weitere Aussagen betrafen das in der Schule lebende Ethos und die Umgebung der Schule: Ästhetik, Natur und die allgemeine Sorgfalt im Umgang mit der Umgebung. Im Rahmen ihres letzten Schuljahres verbrachten die Schüler:innen beträchtliche Zeit mit der Vorbereitung auf das Leben nach der Schule. Sie waren sich bewusst, dass ihre Persönlichkeitsentwicklung noch nicht abgeschlossen war und blickten insofern mit Anspruch und Erwartung auf die nachschulische Zeit. In der Befragung 2024 sprachen alle über die Auswirkungen von Handys und sozialen Medien auf sich selbst und ihre Mitschüler:innen. Sie äußerten sich auch zur suchthafter, zeit-konsumierenden Natur sozialer Medien und zu deren negativen Auswirkungen auf den Schlaf, die Zeitnutzung und soziale Interaktionen. Dennoch widersetzten sie sich zunächst dem Handyverbot in der Schule oder lehnten es ab. Alle gaben an, dass die Maßnahmen im Zusammenhang mit der Covid-Pandemie ihre Entwicklung verzögert oder negativ beeinflusst habe, insbesonde-

re die Entwicklung eines Gefühls von Autonomie und Selbständigkeit. Trotz der Aufmerksamkeit, die DEI (Diversity, Equity, Inclusion) an den Waldorfschulen in den USA erfährt, brachte keiner der Befragten im Jahr 2024 dieses Thema zur Sprache, obwohl die Stichprobe ethnisch divers war. Dafür nannten sie Angst in Bezug auf die Umwelt und deren mögliche Auswirkungen auf ihr Leben. Neben dieser Sorge äußerten sie Dankbarkeit für die Naturerfahrungen, die Teil ihrer Schulzeit gewesen waren. Die Schüler:innen erkennen, dass ihre Waldorfschulzeit im Vergleich zu vielen Gleichaltrigen untypisch ist und führen dies auf die Beziehungen zu ihren Lehrkräften, einen Lehrplan zurück, der zu Erfahrungen einlädt und die Künste integriert, sowie auf einen Rhythmus, der zur Reflexion ermutigt. Sie beschreiben ihre Bildung als Metamorphose, die zu ihrer Selbstentwicklung beitrug.

Schlussbemerkung

Wir gehen davon aus, dass angesichts der erodierenden Institutionen, der gesellschaftlichen Polarisierungen, der sozialen Verwerfungen, der Renaissance des Krieges als politisches Mittel der Mächtigeren sowie des Verlustes der leibgetragenen Beziehung zur umgebenden Welt zu Gunsten einer Teilhabe an der virtuell-digitalen Wirklichkeit einer Ethik, die sich aus der Beziehung des Individuums zu dem, was es umgibt bzw. zu dem, wozu es sich in Beziehung setzt, zentrale Bedeutung zukommt. Waldorfpädagogik hat die ideelle Zielsetzung, eine Bildung der Individuation zu sein. Das in ihr liegende Potential wird sie jedoch nur einbringen können, wenn sie das ihr zugrunde liegende Menschenbild konturiert. Dazu gehört es, die Idee der Individualität in ihrer relationalen und sozialen Dimension in einen von kultureller Diversität geprägten Kosmopolitismus zu stellen. Die diese Beiträge durchziehende Annahme, dass Individualität sich als ein Ich-werde-Prozess in Beziehungen realisiert, die ethischer Natur sind, soll dazu inspirieren, die dafür nötigen Bildungsformen jenseits von Dogmatismus und Traditionalismus kreativ zu entwickeln.