

FUNDAMENTALS

Maximilian Buchka: Erziehungskunst als Praktische Pädagogik – einige Gedanken zu ihrer systematischen Erhellung

Jonathan Code: The art of knowing. Epistemological implications for a schooling of the imagination

Thomas W. Nielsen & Bronwen Haralambous: Imagination as evolution – an educational and human development perspective

Johannes Wagemann: Strukturphänomenologische Anthropologie. Zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein. Teil II

EMPIRICAL RESEARCH

Henning Pätzold: Emotions, the person and the 'lived body' – learning experiences and impacts from the 'pedagogical orientation'

Axel Föller-Mancini: Das pädagogische Arbeitsbündnis in der Klinikschule. Eine empirische Studie zum Schulabsentismus

REVIEW ARTICLES

Petra Böhle & Jürgen Peters: Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum (Teil II)

BOOK REVIEWS

Table of Content / Inhaltsverzeichnis

Editorial (<i>English</i>)	3
Part I: Fundamentals / Grundlagen	
Erziehungskunst als Praktische Pädagogik – einige Gedanken zu ihrer systematischen Erhellung	4
<i>Maximilian Buchka</i>	
The art of knowing. Epistemological implications for a schooling of the imagination	12
<i>Jonathan Code</i>	
Imagination as evolution – an educational and human development perspective	24
<i>Thomas W. Nielsen & Bronwen Haralambous</i>	
Strukturphänomenologische Anthropologie. Zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein. Teil II	34
<i>Johannes Wagemann</i>	
Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung	
Emotions, the person and the “lived body” – learning experiences and impacts from the “pedagogical orientation”	48
<i>Henning Pätzold</i>	
Das pädagogische Arbeitsbündnis in der Klinikschule. Eine empirische Studie zum Schulabsentismus	56
<i>Axel Föllner-Mancini</i>	
Review articles / Übersichtsarbeiten	
Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum (Teil II)	70
<i>Petra Böhle & Jürgen Peters</i>	
Rezensionen / Book reviews	
Rezension: Andreas Suchantke : Zum Sehen geboren - Wege zu einem vertieften Natur- und Kulturverständnis. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2008	106
<i>Norman Skillen</i>	
Call for papers / Aufruf für Beiträge	
International Steiner Research Database	108
<i>Jennifer Gidley</i>	
Authors of RoSE Volume 2 Nr.1 2011	109
Announcements	111

Editorial

Axel Föllner-Mancini & Bo Dahlin

Heading up this edition of RoSE we have four essays addressing issues that come into the category of basics. In *Erziehungskunst als Praktische Pädagogik* Maximilian Buchka considers the question of when we are justified in thinking of educational practice as an activity geared towards individuality and developmental openness. Waldorf education is not alone in seeing its pedagogical practice as closely akin to the working of an artist; using various examples from the literature, the author shows that the concept of education as an art is a widespread pedagogical principle in practical education.

In *The Art of Knowing* Jonathan Code seeks to integrate art, science and religion in terms of Goethe's approach to knowledge and modern interpreters of this approach, such as Henri Bortoft and Ronald Brady. According to these thinkers, modern consciousness suffers from a "disease", resulting from a lack of appreciation of the extent to which our personal identity and attitude to nature are conditioned by purely abstract reasoning. The study envisages, complementary to this, a mode of consciousness still to be developed. This holistic mode of consciousness identifies the process of knowing with the cultivation of imagination, and may lead to new initiatives in the realms of science, education and human development.

In *Imagination as Evolution* Thomas W. Nielsen and Bronwen Haralambous argue that imagination, far from being just another human faculty, is an all-pervasive power that grants us our ability to experience wholeness. At the same time, however, imagination is not necessarily positive per se, but highly dependent on the context in which it is being used at any given time. Our media culture abounds in images that may be detrimental to the healthy development of children. On the other hand, imagination may also be instrumental in healing fragmentation, not only in the individual but also in society at large.

The next article also has an epistemological focus. In part I of his study *Strukturphänomenologische Anthropologie* Johannes Wagemann demonstrated that it is not possible to explain human cognition solely in terms of neuro-biological processes. With a view to providing an adequate description of the relationship between the brain and consciousness, the author begins, in Part II, by contrasting the phenomena of coherence and incongruity with one another. He shows that acts of cognition (thinking) are integrative in character. Neuronal states, by contrast, are merely conditional factors, which enable consciousness to transform disparate events (sensations) into contextual coherence (perceived reality). In this connection certain key aspects of Herbert Witzgenmann's structural phenomenology are presented.

Two further articles are concerned with empirical research in the area of pedagogical practice. In *Emotions, the person and the "lived body"* Henning Pätzold reports on a survey of the learning experience of individuals who had attended different types of school. Of the two groups compared, one attended a Steiner school, the other not. Two interesting results were that former Steiner students did experience learning as a more personal process, but there was no difference regarding the experience of aesthetic aspects of learning.

Axel Föllner-Mancini's article addresses the structure of pedagogical working alliances in the context of a hospital school. Here children are undergoing schooling, while at the same time having therapy for educational, biographical and family problems. Using a case study in the area of chronic absenteeism, procedures are described which can be usefully applied in all types of school.

Under the heading *Review Articles* comes Part II of Petra Böhle and Jürgen Peters' survey of empirical studies concerned with the practice of Waldorf education. The authors present findings from work on the following topics: social and life-skills, student and teacher health, occupational histories and life-styles of former Waldorf students, Waldorf schools and minorities.

Last but not least we have the review of a book by Andreas Suchantke.

We would like to thank all those who have contributed, either as an author or in some editorial capacity, to this issue of RoSE. Thanks also to Sebastian J. Rechenberger (Bangor, Northern Ireland), Norman Skillen (Cape Town, South Africa), and Madeline Ferretti-Theilig (Alfter, Germany) for translation work. Our thanks are also due to Cecilia Gavrell (Stockholm, Sweden). She has been responsible for formatting and correcting all the material.

Erziehungskunst als Praktische Pädagogik – einige Gedanken zu ihrer systematischen Erhellung –

Maximilian Buchka

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland

Fachbereich Bildungswissenschaft

ZUSAMMENFASSUNG. Im Artikel werden zuerst die Begriffe Erziehungslehre, Erziehungskunst, Pädagogische Kunstlehre und Praktische Pädagogik vorgestellt. Es folgt dann eine detaillierte Begriffsanalyse zur Erziehungskunst. Einerseits werden dazu die Ideen und Kernsätze von R. Steiner thematisiert. Es folgt dann eine Übertragung auf die Praktische Pädagogik nach W. Brezinka. Zur Klärung der Erziehungskunst als Praktische Pädagogik werden das situationsanalytische, teleologische, methodische und berufsethisch-motivierende Element nach Brezinka referiert. Zum Abschluss wird die Erziehungskunst dann in einen systematischen Aufriss zur Praktischen Pädagogik eingeordnet und mittels der Aspekte Aufmerksamkeit und Achtsamkeit konkretisiert.

Schlüsselbegriffe:: Erziehungskunst, Pädagogische Kunstlehre, Praktische Pädagogik, Elemente und Systematisierung der Erziehungskunst (Praktischen Pädagogik), Aufmerksamkeit und Achtsamkeit als Teile der Praktischen Pädagogik

ABSTRACT. The article first gives an introductory overview of the terms pedagogy, the art of education, the pedagogy of art education and practical pedagogy. This is followed by an in-depth analysis of the term art of education in which Rudolf Steiner's ideas and core philosophy are addressed. Its application to practical pedagogy is subsequently introduced according to W. Brezinka. Based on the situation-analytical, teleological, methodological and professional-ethical motivation factors developed by Brezinka, the art of education as practical pedagogy is explained. In conclusion, the art of education is classified within a systematic outline of practical pedagogy and defined according to the aspects of attention and mindfulness.

Keywords: Art of education, pedagogy of art education, practical pedagogy, elements and systemization of the art of education (practical pedagogy), attention and mindfulness as aspects of practical pedagogy

Einleitung

Das Aufziehen und Erziehen der nachwachsenden Generation war wohl schon immer eine Aufgabe des Menschen, zuerst der natürlichen Erzieher, z. B. der Eltern, später auch der professionellen außerfamilialen Erzieher wie Lehrer, Handwerksmeister und Theologen. Für dieses Erziehungsgeschäft hat man zu allen Zeiten nach dem Ideal des Menschen gesucht als Vorbild für die Erziehung. Man hat auch versucht zu beschreiben, welche Mittel und Wege geeignet sind, dass der zu Erziehende diesem Persönlichkeitsideal „Mensch“ näher gebracht werden könne. Diese zunächst unsystematisch geäußerten Gedanken und durchlebten Erfahrungen sind nach und nach zu Lehren von einer Kunst der Erziehung, gleichsam zu einer *Kunstlehre* verdichtet worden, für die sich der Name *Pädagogik* eingebürgert hat. Mit diesem Begriff sind wir schon nahe herangerückt an das Kernthema der vorliegenden Studie: *Praktische Erziehung als Pädagogische Kunstlehre*.

Für Wolfgang Brezinka haben „Pädagogische Kunstlehren, auch ‚Erziehungslehren‘ genannt, den Zweck, jenes Wissen, das als Voraussetzung für das erzieherische Handeln nützlich erscheint, zusammenzufassen. Dieses Wissen betrifft vor allem zwei Problemkreise:

- erstens die Ziele, die erreicht werden sollen, und
- zweitens die Mittel, die dafür als geeignet angesehen werden.“ (Brezinka, 1990, S. 11)

Eine solche „Pädagogische Kunstlehre“, die im Grunde eine Orientierungshilfe für Erzieher hinsichtlich der notwendigen Ziele, der Mittel und Wege der Erziehung enthält und die von bestimmten normativen Grundhaltungen des Erziehers ausgeht, ist nach Brezinka dem Grunde nach „eine praktische Theorie, keine wissenschaftliche Theorie“ (Brezinka, 1990, S. 13). Um Verwechslung mit der Erziehungswissenschaft zu vermeiden, empfiehlt es sich, wie er meint, „solche zum Handeln anleitenden normativen Theorien der Erziehung als Praktische Pädagogik zu bezeichnen“ (Brezinka, ebd.).

Die Erziehungswissenschaft hingegen hat es zwar mit dem gleichen Objekt der Erziehung zu tun, unterscheidet sich aber in Zielsetzung und Methode von der Praktischen Pädagogik oder Pädagogischen Kunstlehre. „Ziel der Erziehungswissenschaft ist es, Erkenntnisse über den Handlungsbereich Erziehung zu gewinnen. Dazu genügt es nicht, jene Bereiche der Wirklichkeit, die als Erziehung bezeichnet werden, nur möglichst vollständig zu beschreiben. [...] Die Erziehungswissenschaft beschränkt sich also nicht auf die Untersuchung jener Handlungen, die als Erziehung, und jener Einrichtungen, die als Erziehungseinrichtungen bezeichnet werden. Sie setzt diese vielmehr in Beziehung zu ihren Zwecken und zur Situation der Educanden, um dann zu prüfen, ob sie tatsächlich geeignete Mittel sind oder ob sie vielleicht ganz andere Wirkungen als die beabsichtigten hervorbringen“ (Brezinka, 1990, S. 21f.). Während die Erziehungswissenschaft nach Gesetzmäßigkeiten forscht, denen die individuellen Phänomene in der psychischen und sozial-kulturellen Wirklichkeit folgen –gleichsam als Voraussetzung für die Praktische Pädagogik – stellt diese Regeln auf, wie im pädagogischen Alltag der Educand den angestrebten Bildungszielen näher kommen kann und durch welche Aufgabenstellungen, Mittel und Methoden dieser Prozess zu fördern ist.

Um dies zu präzisieren, soll im Folgenden einiges zur Erziehungskunstlehre oder Praktischen Pädagogik ausgeführt werden.

Zum Begriff der Erziehungskunst oder Praktischen Pädagogik

In der pädagogischen Literatur finden wir den Begriff der Erziehungskunst sehr häufig im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen zur Waldorfpädagogik, aber auch als Grundbegriff der Praktischen Pädagogik innerhalb des Forschungsbereiches zur Allgemeinen Pädagogik.

Die Erziehungskunst aus Sicht der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik verwendet den Begriff der Erziehungskunst bevorzugt, geht er doch auf eine Formulierung zurück, die Steiner selbst verwendet hat. In Vorträgen im August 1922 in England beschäftigt er sich mit der „Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit“ (Steiner, 2000) und im Oktober 1922 in Stuttgart mit dem Thema der „Kunst der Erziehung als Kunst des Lebens“ (Steiner, 2009). Die erste Vortragsreihe besteht vor allem darin, dem Lehrenden und Erziehenden die notwendige Gesinnung vorzustellen und methodische Anweisungen für die einzelnen Erziehungsgebiete und Unterrichtsfächer zu geben. Bei der zweiten Vortragsreihe werden neben der Frage, wie der Erzieher zum Künstler werden kann, auch Fragen der Erziehung zur Freiheit, zum Menschsein generell und zum Wesen der Begegnung angesprochen. Rudolf Steiner schildert u. a. in diesen Vorträgen, „wie die Erziehung eine echte Kunst werden kann. Nicht was der Lehrer weiß, wirkt erzieherisch, sondern allein das, was er künstlerisch kann. Das Kind hat zu einem ‚wissenden‘ Erwachsenen keine Beziehung, zu einem Künstler aber die tiefste, weil es selbst zum Lebenskünstler werden möchte“ (Archiati, 2009, S. 8). Erziehung als künstlerische Tätigkeit hat drei Hauptzüge:

- Die Erziehung als Kunst ist nie abgeschlossen. Sie ist immer in Entwicklung und damit auf die Zukunft hin ausgelegt – also dynamisch.
- Die Erziehung als Kunst ist immer individuell. Wie jede künstlerische Tätigkeit eine einzigartige Prägung hat, will der Erzieher, dass das Kind seinen individuellen Charakter zum Ausdruck bringen kann und dasjenige öffnet, was noch als Anlage und Potenzen in ihm ruht.
- Die Erziehung ist wie jedes Kunstschaffen ein tätiger, schöpferischer Akt, der in seiner Ausprägung einmalig ist und immer von beiden Akteuren in Form und Prozess abhängig ist, vom Erziehenden und vom Erziehenden als die sich in der pädagogischen Relation gegenüberstehenden Individualitäten.

Den Ansatz einer Erziehungskunst drückt Steiner mit der Frage aus: „Wie kann ich ein guter Pädagoge werden?“ (Steiner, 2000, S. 12). Als Antwort verweist er auf die geisteswissenschaftlich-menschenkundlichen Grundlagen der Anthroposophie (vgl. Steiner, 2000, S. 12), in denen Hinweise enthalten seien, wie „die wichtigsten Dinge, die sich auf Leib, Seele und Geist beziehen, so zu gestalten (sind), dass sie gerade auf das Unterrichts- und Erziehungswesen hinauslaufen“ (ebd., S. 13). Das Thema „Erziehungskunst“ ist für ihn mit der Frage verknüpft: „Wie bildet man heute Erziehungsgrundsätze“ (ebd., S. 13) aus? Dabei solle man nicht nur auf das einzelne Kind als individuelles Wesen schauen, sondern es sei auch erforderlich, „gleich von Anfang (an) einzusehen, dass man wirklich sich bemüht, auch äußerlich die Blicke auf den ganzen Menschen hin zu richten“ (ebd.).

Zusammenfassend können wir folgende Kernsätze zur Erziehungskunst im Sinne Steiners aufstellen:

- Eine Erziehungskunst muss eine normative Grundlage haben, wie sie beispielsweise in der philosophischen Anthropologie oder der anthroposophischen Menschenkunde gegeben ist;
- eine Erziehungskunst als Kunst zum Leben sieht die Erziehung als einen nie abgeschlossenen Prozess an;
- eine Erziehungskunst versteht sich als ein geistig-sozialer Schöpfungsakt, der aber die Ressourcen des zu Erziehenden und seiner Erzieher inkludiert;
- eine Erziehungskunst basiert auf einem pädagogischen Bezugsverhältnis im sozialen Kommunikations- und Interaktionsfeld;
- eine Erziehungskunst, die sich auf ein Menschenbild gründet, wird die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit ganz anders gestalten als eine solche, welche lediglich pragmatisch intendiert ist und schließlich:
- eine Erziehungskunst muss immer kosmopolitisch, generationsübergreifend und historisch angelegt sein, damit der Individualität und Sozialität des zu Erziehenden entsprochen werden kann.

So betrachtet hat die anthroposophische Erziehungskunst einen Eigencharakter und ist eine wichtige Ergänzung, vielleicht auch ein notwendiges Korrektiv, für die im Umlauf befindlichen Erziehungslehren im Zuschnitt einer Praktischen Pädagogik nach W. Brezinka.

Die Erziehungskunst als Synonym für die Praktische Pädagogik

Wolfgang Brezinka verortet in seiner „Metatheorie der Erziehung“ (1978) die Erziehungskunst (auch *Praktische Pädagogik* genannt), in den sogenannten dritten Theoriebereich der Erziehung.

Als Basis für seine aufeinander aufbauenden Theorieebenen geht Brezinka vom Gegenstand der Erziehungswissenschaft aus, d.h. der Erziehung und ihren spezifischen Wirklichkeitsbereichen:

1. Auf der ersten Ebene, die der Autor mit dem Begriff der *Praktischen Pädagogik* bezeichnet, werden Erfahrungen, Meinungen, Überlegungen und Angaben gesammelt über dasjenige, *wohin*, *womit* und *wodurch* erzogen werden soll. Man könnte statt von Praktischer Pädagogik oder Erziehungskunstlehre auch von praktischer Theorie der Erziehung sprechen, um im Bild der drei Theorieebenen der Erziehung zu bleiben (auf diese Ebene werden wir noch näher eingehen).
2. Auf der zweiten Ebene will Brezinka die philosophischen Theorien der Erziehung verhandelt wissen. Er bezeichnet sie auch als *Philosophie der Erziehung*. Hier werden die Fragen der Erziehungsziele, Erziehungswerte und Erziehungsnormen erforscht und im Hinblick auf die Erziehungswirklichkeit bedacht.
3. Auf der dritten Ebene hat Brezinka die wissenschaftlichen Theorien der Erziehung angeordnet. Hier werden sowohl die klassischen erziehungswissenschaftlichen Theorien der normativen, hermeneutischen, empirischen, dialektisch-kritischen Erziehung untersucht als auch gegenwärtige Theoriemodelle, wie die der systemischen oder konstruktivistischen Erziehungstheorien.

Den genannten Erziehungstheorien übergeordnet ist die *Metatheorie der Erziehung*, die die vorgenannten Erziehungstheorien auf ihre Logik der Theoriebildung hin untersucht als „beschreibende (deskriptive), bewertende (kritische) und Normen begründende (normative) Theorie jener Satzsysteme, die von der Erziehung handeln“ (Brezinka, 1978, S. 36).

Kommen wir zurück zur ersten Theorieebene der Erziehung nach Brezinka, der *Erziehungskunst* oder der *Praktischen Pädagogik*. In seiner historischen Analyse zum Begriff erwähnt Brezinka den großen Pädagogen Otto Willmann (1839-1920), der in seiner pädagogischen Vorlesung an der Universität Prag von 1875/76 darauf hingewiesen hat, dass es einer pädagogischen Kunstlehre bedarf, weil es dem Menschen nun einmal aufgegeben sei, die nachwachsende Generation zu erziehen. Eine solche pädagogische Kunstlehre müsse einen normativen, postulatorischen, regulativen und imperativen Stil haben. Weiterhin müsse sie Anweisungen geben für das richtige und zweckmäßige Handeln der Erzieher und sie müsse formulieren können, *wie* dieses Handeln in Szene zu setzen sei (vgl. Willmann, in Brezinka 1978, S. 237). Während Otto Willmann noch meinte, dass die Praktische Pädagogik nicht aus der Erziehungswissenschaft abzuleiten sei, sondern ihre Handlungsanweisungen direkt aus der Praxis zu entnehmen habe, wollte Emile Durkheim (1858-1917) in seiner auf Französisch abgefassten Erziehungstheorie von 1911 die Praktische Pädagogik zwischen Kunst (im Sinne von Ausübung eines Könnens oder Praxis) und der Wissenschaft der Erziehung verorten wissen (vgl. Brezinka, 1978, S. 237f.). Eine solche praktische Erziehungstheorie oder pädagogische Kunstlehre solle fundierte Überlegungen liefern, wie der Erzieher mit Ideen zu versorgen sei, von denen er sich bei seiner Erziehungstätigkeit leiten lassen könne (vgl. Durkheim, in Brezinka 1978, S. 238). In der historischen Betrachtung zur Praktischen Pädagogik ist noch Rudolf Lochner zu nennen. In Abgrenzung zur Erziehungswissenschaft, die für ihn empirisch ausgerichtet ist, weist er der Praktischen Pädagogik als

Erziehungslehre ihren wichtigen systematischen Ort zu. Nach Lochner stützt sich die Erziehungskunst oder Erziehungslehre „auf Wissenschaften, darunter auch auf Erziehungswissenschaft; ihre Aufgabe aber ist es, das Sollen zu bestimmen, Ziele aufzustellen und zu empfehlen, Verfahrensweisen zu beurteilen und vorzuschreiben“ (zit. n. Brezinka 1978, S. 240). Für R. Lochner hat die Praktische Pädagogik drei wichtige Arbeitsgebiete:

- sie muss die Ziele der Erziehung bestimmen;
- sie soll die methodischen Zugänge zur Erreichung der Ziele erkunden und
- sie habe den organisatorischen Rahmen zur Umsetzung der Erziehungsmaßnahmen darzustellen.

Letztlich muss noch Richard Meister (1881-1964) erwähnt werden, der das Eigenrecht der pädagogischen Kunstlehren hervorgehoben und sie gegenüber der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik in Schutz genommen hat. Dabei unterscheidet er „die theoretische Wissenschaft von der Erziehung und ‚Kunstlehren‘ als praktische Theorien für die Erziehung“ (Brezinka 1978, S. 242). Für R. Meister ist die Pädagogik als Wissenschaft die Theorie von der *Kultursache* Erziehung. Diese sei grundsätzlich weltanschaulich neutral, während die Kunstlehre der Erziehung ein System von Normen darstelle, dass die Erziehung in einem bestimmten Kulturbereich zu einer bestimmten Zeit regelt (vgl. Meister, in Brezinka 1978, S. 242).

Aus der Analyse der historischen Begriffsverwendung von Erziehungslehre, Kunstlehre der Erziehung oder Praktischer Pädagogik, zieht W. Brezinka folgende Schlussfolgerungen: Praktische Pädagogik hat andere Aufgaben als die Erziehungswissenschaft, obwohl sie die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse mit in ihre Konzeption aufnimmt. Ihre Hauptarbeitsgebiete sind u. a. durch vier Elemente gekennzeichnet:

1. *Das situationsanalytische Element der Praktischen Pädagogik*

Zu diesem Element gehört das Wissen über die Zusammenhänge in der Zeitgeschichte, die sozial- und bildungspolitischen Zusammenhänge sowie die wertende Deutung der gesellschaftlich-kulturellen Situation; gleichzeitig soll auch eine Orientierung an den Erzieher gegeben werden, wie erzieherisch gehandelt werden muss.

2. *Das teleologische Element der Praktischen Pädagogik*

Zu diesem Element gehört das Wissen über „weltanschauliche, religiöse, philosophische und politische Grundentscheidungen, die sich im Bekenntnis zu bestimmten Erziehungszielen äußern“ (Brezinka 1978, S. 254) ebenso dazu wie die Kenntnis darüber, dass „in geschlossenen, weltanschaulich relativ einheitlichen Gesellschaften oder in ihren so gearteten Untergruppen Erziehungsziele aus ihren Ideologien, Weltanschauungen und Glaubenssätzen übernommen werden (vgl. ebd., S. 254). Wenn der Erzieher für seine Erziehungsvorhaben pädagogische Ziele angibt, muss er um diese Zusammenhänge wissen.

3. *Das methodische Element der Praktischen Pädagogik*

Hierzu gehören praktische Gesichtspunkte, Regeln, Empfehlungen oder Anweisungen für das erzieherische Handeln und die Gestaltung von Erziehungseinrichtungen. Die Praktische Pädagogik muss dem Erzieher darüber hinaus auch bewusst machen, dass die genannten Methoden und Interventionen in der Praxis nur dann effektiv sind, wenn sie durch wissenschaftliche Forschungen legitimiert sind, die durch die Erziehungswissenschaft erarbeitet worden sind (vgl. Brezinka, 1978, S. 257).

4. *Das berufsethisches-motivierende Element der Praktischen Pädagogik*

Zur Aufgabe der Praktischen Pädagogik gehört auch, die Wertorientierung und die Disposition zum sittlich wertvollen erzieherischen Handeln oder die Berufstugenden der Erzieher zu wecken, zu fördern und zu stützen. Eine weitere Aufgabe bestehe darin, die Erzieher anzuregen, über ihre Motive, Handlungen und erzielten Wirkungen in der Erziehung zu reflektieren und ihnen Anstöße zu geben, sich in Fort- und Weiterbildungen in Fragen der Praktischen Pädagogik zusätzlich zu qualifizieren (vgl. Brezinka, 1978, S. 260).

Resümierend stellt der Autor zur Bedeutung der Praktischen Pädagogik fest: Sie kann „eine dem Aufgabenbereich und dem Bildungsstand des Adressatenkreises angemessene Menge an brauchbaren empirischen Erkenntnissen über die jeweils gegebenen Erziehungssituationen und an normativen Orientierungshilfen für das erzieherische Handeln bieten. Sie soll die einschlägigen Ergebnisse der Wissenschaften so weit wie möglich berücksichtigen und sie den Erziehern in einer praxisbezogenen Form vermitteln.“ (Brezinka, 1978, S. 270)

Eigener Vorschlag zur Systematisierung der Praktischen Pädagogik

Wenn wir den Vorgaben von Willmann, Durkheim, Lochner und Brezinka folgen, so hat es eine Theorie der Praktischen Pädagogik mit folgenden Teilsystemen zu tun:

- dem System der Erziehungsbedingungen,
- dem System der zu Erziehenden und der Erzieher,
- dem System der Ziele und Aufgaben,
- dem System der Erziehungshandlungen und
- dem System der Erziehungswirkungen.

Um diese verschiedenen Teilsysteme in eine ganzheitliche Systematik zu bekommen, verwenden wir die Darstellung eines Cubiculum. Unter System verstehen wir, in Anlehnung an Immanuel Kant, „ein nach Prinzipien geordnetes Ganzes der Erkenntnis oder die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee“ (Kant, zit. n. Böttcher, 1975, S. 65).

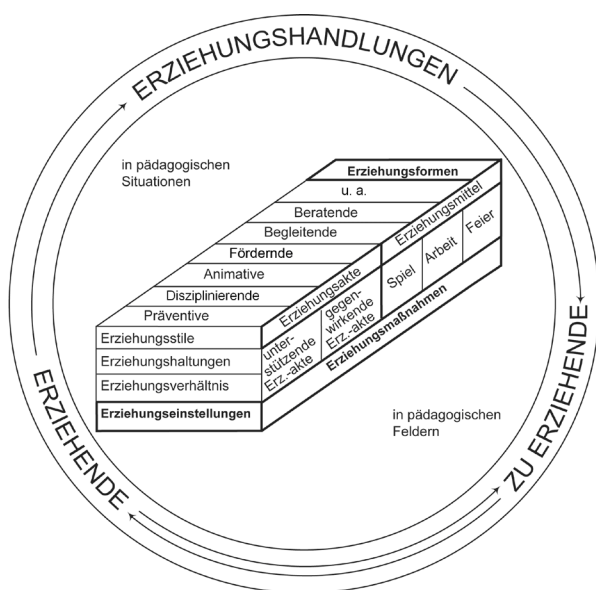


Abbildung 1: Cubiculum der Erziehungshandlungen

Das Strukturschema wird gebildet durch ein Innen- und ein Außenfeld:

Im Innenfeld befinden sich folgende Teilsysteme:

1. *Das System der zu Erziehenden und Erziehenden,*
Dazu gehören sowohl die natürlichen (Eltern) und die professionellen Erziehenden (z. B. Lehrer, ErzieherInnen in Kindertagesstätten) als auch Erziehungsgemeinschaften (z. B. Familie, Staat, Kirche, Vereinsgruppen). Zum System der zu Erziehenden gehören Menschen aller Lebensspannen, ob als Individuen oder als Gruppen von zu Erziehenden. Zwischen den Teilsystemen der *Educanden* und den *Erziehenden* besteht ein Wechselbezug (Interdependenz), d. h. sie stehen in einem dialogischen Umgangsverhältnis zueinander. In dem Augenblick, wo der Erziehende einen Lernimpuls intendiert, einen Wunsch nach Verhaltensänderung formuliert oder gar eine Handlungsforderung gegenüber dem zu Erziehenden ausspricht, ihm also Erziehungsziele oder -aufgaben stellt, wird aus dem Umgangsverhältnis ein Erziehungsverhältnis. Damit eröffnet sich ein neues Systemfeld der Praktischen Pädagogik, nämlich das:
2. *System der Ziele und Aufgaben der Erziehung.*
Es besteht ebenfalls aus zwei Teilsystemen, dem System der Erziehungsziele und dem der Erziehungsaufgaben. Diese pädagogischen Intentionen werden umgesetzt durch das:
3. *System der Erziehungshandlungen.*
Dieses konstituiert sich dadurch, dass der Erziehende (mit und ohne Absprache mit dem zu Erziehenden) Ziele und Aufgaben wählt, die er durch pädagogische Handlungsprozesse anzustreben oder zu erfüllen sucht. Das System der

Erziehungshandlungen hat ebenfalls vier weitere Teilsysteme, das System der Erziehungseinstellungen, der Erziehungsformen, der Erziehungsmaßnahmen sowie der Erziehungsplanung, mit den jeweiligen Untersystemen. Sämtliche pädagogischen Handlungen des Erziehenden, die er auf die Educanden ausrichtet, geschehen in der Absicht, deren psychische Dispositionen zu stabilisieren, zu korrigieren oder zu verbessern.

Das *Innenfeld* mit seinen drei Hauptsystemen wird durch ein *Außenfeld* mit konstituiert, getragen und beeinflusst, nämlich das:

4. *System der Erziehungsbedingungen.*

Es wirkt auf alle Systeme des Innenfeldes ein, sowohl auf die Person des Educanden, wie auch auf den Erziehenden; auf die ausgewählten erzieherischen Ziele und Aufgaben, als auch auf die Planung und Durchführung der pädagogischen Handlungsprozesse.

Das System des Innen- und Außenfeldes wird zusammengehalten und gesteuert durch das:

5. *System der Erziehungswirkungen.*

Der Zusammenhalt ergibt sich dadurch, dass alle Systeme der Erziehung einer Kontrolle der Erziehungswirkungen unterworfen sind; die Steuerung ergibt sich dadurch, dass die Ergebnisse der Erziehungswirkungen neue pädagogische Vorhaben entscheidend beeinflussen (im Sinne von: „Was geht und was nicht?“).

Erziehungskunst exemplarisch: Aufmerksamkeit und Achtsamkeit aus Sicht der Praktischen Pädagogik

An vielen Erziehungsphänomenen der Praktischen Pädagogik kann beispielhaft die pädagogische Kunst der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit konkretisiert werden. Beide sind Handlungsmaximen, die im System der Erziehenden verortet sind. Natürliche und professionelle Erzieher, ob Eltern, Lehrer oder Heimpädagogen, sollten sie als „Berufstugend“ im Sinne Brezinkas verinnerlichen und sie im Umgang mit dem zu Erziehenden aktualisieren und realisieren. Im Cubiculum der Praktischen Pädagogik finden wir sie im Teilsystem der Erziehenden wieder (siehe Abbildung 1).

Zum System der Erziehenden gehören neben Familie, Staat, Kirchen, Gruppen und Gemeinschaften vor allem die personalen bzw. subjektiven Erziehenden wie Eltern oder eben professionell Erziehende. Der Pädagoge Hans Netzer stellt bedauernd fest, dass in vielen pädagogischen Veröffentlichungen von bedeutsamen pädagogischen Zielen, von besonders wirksamen Erziehungsmethoden und den vielversprechenden Hilfen ausgiebig die Rede sei, aber kaum Ausführungen über bzw. zur Person des Erziehers gemacht würden, obwohl in seiner Person alle Ziele, Mittel, Methoden und Stile zusammenlaufen, denn zur Erziehung gehöre immer der Erzieher als Person und das ganze Arsenal der praktischen Möglichkeiten und Mittel: „Erst die eigenartige Aktivität des Erziehers bringt die pädagogische Theorie zum Leben; von seinem Geschick oder Ungeschick hängt der Erfolg auch der sachlich besten pädagogischen Planung ab, und eine richtig gemeinte Absicht kann ihre Wirkung verfehlen dadurch, dass der Erzieher nicht den günstigen Augenblick findet, dass er nicht das notwendige Vertrauen ausstrahlt, dass er zu hastig ist, wo Ruhe nottut, oder dass er vielleicht mit fester Hand an einer Stelle führt, wo er gerade Freiheit hätte lassen müssen.“ (Netzer, 1962, S. 4).

Gerade weil es auf die Person des Erziehenden und auf seine pädagogische Qualifikation und mitmenschliche Haltung ankommt, ist immer wieder gefragt worden, was einen guten Erziehenden ausmacht. Die Vordenker der Praktischen Pädagogik, so z. B.: J. Esterhues, H. Netzer, J. Göttler und H. Henz, haben darauf folgende Antworten gegeben:

Haltungen eines „guten“ Erziehers

1. *Der Erzieher sollte an seine Aufgabe und an seinen Erfolg glauben.*

Beides muss er zu einem echten Erzieherwillen verbinden. Er darf nicht unsicher werden, wenn das Erziehungsgeschäft schwierig wird und der zu Erziehende viel Geduld erfordert. Auch wenn er manchmal an der pädagogischen Situation oder am zu Erziehenden verzweifelt, gehört es zu seiner Professionalität, dass er sich den unzerstörbaren Glauben an das Gute im Menschen bewahrt, dass er an seine positiven Möglichkeiten und Potenziale glaubt, die es immer wieder anzusprechen und zu entwickeln gilt. Beispielgebend hat das J.H. Pestalozzi in seiner pädagogischen Praxis gezeigt (vgl. Esterhues, 1962, S. 97; Netzer, 1962, S. 39).

2. *Der Erzieher ist angehalten, die Kindheit und das Kind lieben.*

Das bedeutet, dass er sich vorbehaltlos für die zu Erziehenden einsetzt, sein Bestes für sie zu geben bereit ist, wobei er niemals nur auf ihre gegenwärtige Lebenssituation, sondern auch immer zugleich auf ihren zukünftigen Lebensweg schaut, auch wenn er diesen nicht in seiner Hand hat. Diese „pädagogische Liebe“ ist, in Anlehnung an H. Nohl, durch Wohlwollen, Interesse, Gernhaben, aber auch Hilfsbereitschaft, Wegweisung und Befreiung von Zwängen gekennzeichnet. Sie ist getragen von Gerechtigkeit, Vergebung, Milde, Nachsicht, gepaart mit Humor (vgl. Henz 1967, S. 145).

3. *Der Erzieher muss das Kind achten.*
Die Grundidee der „Pädagogik der Achtung“ des polnischen Arztes und Reformpädagogen J. Korczak verlangt, dem Kind einerseits zu vertrauen, andererseits aber sich auch keiner Illusion hinzugeben über seine Schwächen und manchmal auch seine „Bosheiten“. Die Achtung vor dem Kind führt zu einem Verhältnis auf gleicher „Augenhöhe“ und verankert sich in dem Bewusstsein, ein Geschöpf Gottes“ (Don Bosco) vor sich zu haben.
4. *Der Erzieher sollte moralisches und intellektuelles Vorbild sein.*
Um das zu erreichen, ist eine permanente Selbsterziehung erforderlich, oder wie es R. Steiner, der Reformpädagogin und Begründerin der Waldorfpädagogik, formuliert hat: Erziehung setzt Selbsterziehung voraus (vgl. Steiner, 2010, S. 2ff.).
5. *Der Erzieher wirkt durch Humor.*
Um einen den *Menschen liebenden Humor* zu haben, sollte der Erzieher über eine innere Heiterkeit verfügen, die aus der Liebenswürdigkeit erwächst. Ein humorloser Erzieher ist ein „verbiestertes Schreckgespenst“ und eine „Kältekammer des Herzens“ für den zu Erziehenden. Erst durch den Humor kann der Erzieher die vielen kleinen Beschwerden der pädagogischen Praxis, so meint H. Nohl (1983), aushalten und sie auch positiv verarbeiten. Mit dem pädagogischen Humor lassen sich Spannungen lösen, fallen die Urteile über die kleinen Zwischenfälle des Alltags leichter aus und werden mit menschlicher Wärme gelöst. Für H. Netzer ist der „Humor die Tugend des innerlich reifen Menschen, der Schlechtigkeit von Schwäche unterscheiden kann“ (1962, S. 41).
6. *Der Erzieher muss zuverlässig sein.*
Das bedeutet, dass sich der Erzieher zuerst einmal um das Vertrauen des zu Erziehenden zu bemühen hat. Aus der Vertrauenswürdigkeit heraus kann er Zuverlässigkeit gewährleisten, um dem einzelnen Educanden Geborgenheit und Sicherheit zu geben. So erlebten die Zöglinge im „Rauhen Haus“ im Heimleiter J. H. Wichern einen verständnisvollen Erzieher, der ihnen zusicherte, egal was sie bisher in ihrem jungen Leben Missliches angestellt hatten, dass ihnen vergeben worden ist und ihnen ein Neuanfang zugesichert wird.
7. *Der Erzieher sollte über pädagogischen Takt verfügen.*
Der Begriff „pädagogischer Takt“ ist von J. F. Herbart in die Pädagogik eingeführt worden und H. Nohl hat ihn im Sinne der Achtung und Zurückhaltung in Antinomie zur pädagogischen Liebe gebracht, im Sinne des Engagements und der Nähe. Der pädagogische Takt beruht nach J. Göttler (1964, S. 131) auf der geistigen Beweglichkeit des Erziehers, gepaart mit einem einführenden Erfassen der seelischen Lage des zu Erziehenden und der äußeren Situation. Er ist die Voraussetzung für eine abgeklärte Entscheidungsfähigkeit in den pädagogischen Handlungsanforderungen des Alltags.
8. *Der Erzieher muss gerecht sein.*
H. Henz definiert die pädagogische Gerechtigkeit als „jene Grundhaltung des Erziehers, kraft derer er jedes ihm anvertraute Kind und dessen Potenzen angemessen pflegt, bildet und führt (suum cuique), ohne dabei andere anvertraute Kinder zu vernachlässigen, ohne sie dem frustrierenden Gefühl ungerechter Behandlung (im Sinne des *omnibus idem*) auszusetzen“ (Henz, 1967, S. 153f.). Die pädagogische Gerechtigkeit handelt nach dem Grundsatz: Jedem das, was für ihn individuell zuträglich ist und nicht: Allen das Gleiche.
9. *Der Erzieher muss geduldig sein.*
Die pädagogische Geduld „ist die in Liebe und Verstehen wurzelnde Haltung des gelassenen Ertragens der Unfertigkeiten, Mängel und Fehler des Educanden. Offenbar ist in erster Linie das genaue Wissen um das Kind, um seine Entwicklung im Allgemeinen wie im Einzelnen, dazu geeignet, den Erzieher geduldig zu machen“ (Henz, 1967, S. 156). So vergleicht z. B. F. Fröbel den geduldigen Erzieher mit einem Gärtner, der für die Pflanze das Erdreich lockert, sie begießt, zur Unterstützung ihres Wachstums vielleicht eine Rankhilfe anbringt, aber nicht mit Gewalt das Ende der Reifung herbeiführt. M. Montessori vertraute in einem ähnlichen Erziehungsverständnis auf die im Kind liegenden Wachstumskräfte, weil sie davon ausging, dass das Kind sich nach seinem „inneren Bauplan“ ausrichtet, der es zu einer guten Entwicklung führen wird.

Wenn man diese aufgeführten „Tugenden“ des Erziehenden in eine Ordnung bringen will, hat uns H. Nohl daran erinnert, dass der Pädagoge sich stets um eine geistige Willensbildung und eine tiefe Herzensbildung bemühen muss, um ein „guter Erzieher“ zu sein bzw. zu werden (vgl. Buchka 1998, S. 15-26). Es geht beim Erziehenden aber nicht nur darum, sich um die Wissens- und Herzensbildung zu bemühen, sondern er sollte sich auch jene erweiterten professionellen Kompetenzen erarbeiten, die von ihm im pädagogischen Alltag gefordert werden.

Literatur

- Böttcher, H. (1975). *Sozialpädagogik im Überblick. Versuch einer systematischen Agogik*. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.
- Brezinka, W. (⁴1988). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung*. München, Basel: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1988). *Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*. München, Basel: Reinhardt.
- Brezinka, W. (⁵1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München, Basel: Reinhardt.
- Buchka, M. (1998). Herman Nohl (1879-1960). In: Grimm, R. (Hg.): *Selbstentwicklung des Erziehers in heilpädagogischen Aufgabenfeldern. Die Idee der Selbsterziehung bei H. Nohl, J. Muth, J. Korczak und R. Steiner*. Luzern: Edition SZH/SPC, S. 12-29.
- Esterhues, J. (1962). *Allgemeine Pädagogik im Grundriss*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Göttler, J. (¹²1964). *System der Pädagogik*. (bearbeitet von Johann B. Westermayr). München: Kösel.
- Henz, H. (²1967). *Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Allgemeine und differenzierte Erziehungswissenschaft. Einführung in die pädagogischen Forschungsmethoden*. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.
- Netzer, H. (⁶1962). *Erziehungslehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Nohl, H. (1967). Die Bildung des Erziehers. In: Nohl, H. *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*. Hrsg. von Josef Offermann. Paderborn: Schöningh Sammlung pädagogischer Schriften, S. 77-85.
- Nohl, H.(1983). Theorie der Bildung. In: Nohl, H., Pallat, L. (Hg.). *Handbuch der Pädagogik*. Bd. I (Nachdruck der Originalausgabe von 1933). Weinheim, Basel: Beltz, S. 3-80.
- Steiner, R. (2000). *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2009). *Kunst der Erziehung, Kunst des Lebens. Ein Grundkurs in Erziehungswissenschaft*. Mit einem Vorwort von Pietro Archiati. Bad Liebenzell: Archiati.
- Steiner, R. (⁴2010). *Die Selbsterziehung des Menschen im Lichte der Geisteswissenschaft*. Vortrag, Berlin 14. März 1912. (Rudolf Steiner Online Archiv: http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/061_14.pdf; Download Juni 2011.

The art of knowing: Epistemological implications for a schooling of the imagination

Jonathan Code

The Hiram Institute, Stroud, UK

ABSTRACT. In our contemporary Western culture, efforts to understand nature and the human being are largely undertaken through a mode of consciousness referred to as the “verbal-intellectual” mind. It is this analytical, rational mode that is given pride of place in science, in the socio-political domain, in educational methods and content. The development of this mode of consciousness signified a concurrent specialization and fragmentation between the disciplines of science, art and contemplative practice, formerly seen as intrinsically related in the path of knowledge. Modern consciousness now suffers from a “disease” rooted in a lack of understanding of the extent to which ways of knowing founded in the verbal-intellectual mode determine our self-identity, and impact significantly on our ways of relating to the human and natural worlds. Three perspectives of our contemporary epistemology are presented in order to highlight the challenges faced by a one-sided and dominant influence of analytical ways of knowing in contemporary culture. Out of this study there arises the potential for a complementary, holistic mode of consciousness to be described and developed. This holistic mode of consciousness situates the process of knowing in the cultivation of the imagination and, as exemplified in the work of J. W. Goethe, opens the door to new initiatives in the realms of science, education and human development that can be fruitful for enhancing our learning and living.

Keywords: Epistemology, cognitive amnesia, superconscious, imagination, modes of consciousness

ZUSAMMENFASSUNG. In unserer zeitgenössischen westlichen Kultur finden die Bemühungen um das Verständnis von Natur und Mensch vorwiegend mit einer Bewusstseinshaltung statt, die man als intellektuellen Verstand bezeichnet. Diese rational-analytisch geprägte Haltung wird in Wissenschaft, Gesellschaftspolitik und Erziehung hofiert. Mit der Entwicklung dieser Bewusstseinshaltung ging eine Spezialisierung und Fragmentierung zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen sowie Kunst und kontemplativer Praxis einher, die bis dahin auf dem Weg zur Erkenntnis als aufs Engste miteinander verknüpft galten. So „krankt“ unser modernes Bewusstsein nun an einem mangelnden Verständnis für das Ausmaß, in dem mit dieser Haltung beschrittene Erkenntniswege unser Selbstbild bestimmen und die Auseinandersetzung mit den Themenkreisen Mensch und Natur maßgeblich beeinflussen. Es werden drei Sichtweisen unserer zeitgenössischen Epistemologie vorgestellt. Damit soll hervorgehoben werden, welche Herausforderungen durch einseitige und dominante Einflüsse analytischer Erkenntnisansätze in unserer zeitgenössischen Kultur aufgeworfen werden. Aus dieser Betrachtung erwächst die Möglichkeit der Beschreibung und Entwicklung einer komplementären und holistischen Bewusstseinshaltung, durch die sich der Erkenntnisprozess in der Imagination entfalten kann und die, wie am Werk J.W. Goethes veranschaulicht, neuen Initiativen auf dem Gebiet von Wissenschaft, Erziehung und menschlicher Entwicklung den Weg bereitet, die unser Lernen und Leben befruchten.

Schlüsselwörter: Epistemologie, Kognitive Amnesie, Überbewusstsein, Imagination, Modus des Bewusstsein

Introduction

The field of epistemology, this paper argues, is not solely of significance in the wider field of philosophy and social science. Knowing the world, and our knowledge of the world, arises through epistemological processes that are often hidden to our everyday cognition. This paper engages, firstly, three contributions from thinkers who have reflected deeply on our contemporary ways of knowing. This investigation is followed by a historical study of a way of knowing exemplified in the hermetic “philosopher of nature” who, working before the Enlightenment, saw the path of knowledge as rooted in a dynamic interweaving of artistic, scientific and contemplative disciplines in their “Art”. The study as a whole aims at identifying and articulating capacities that can

be developed – in the sciences, arts, and education for example – which would complement the one-sidedness of much of modern thought which arises from a dominance of intellectual, abstract and analytical ways of knowing.

Epistemology, also known as “theory of knowledge”, is generally regarded as a branch of philosophy, concerned with understanding the act of knowing and the limitations inherent in the act of knowing. Through posing questions such as “how do we know what we know?”, “how is knowledge acquired?” and “what is knowledge?” the epistemological enquiry turns attention to the very activity which lies at the root of all sciences, arts and – in actual fact – at the very foundation of our everyday cognitive activity. Addressing as it does the very nature of how we know the world, and ourselves, the question arises as to whether we are in fact dealing with merely a “branch” of the discipline of philosophy or something of much more far-reaching importance.

The context for epistemological enquiry

In my personal experience of formal education – representing a not-insignificant sixteen years of my life – epistemology only peripherally factored in importance, it’s formal engagement only featuring in my mid-twenties. Furthermore it was generally the case that all of the literacy, mathematics, history, science, language, arts – all of these were taught in such a way as to seem “free” of epistemological considerations. For much of our early educational career (i.e. throughout childhood and young adulthood) this is clearly essential – as an engagement with epistemology requires a certain maturity of cognitive development and reflective capacity. It is quite remarkable, however, that once the self-reflective learner emerges, epistemology as a subject of study is not engaged along side the sciences, studies in medicine, politics, economics etc. which become shaping influences in all of our lives. The seemingly optional stance taken to epistemological inquiry continues beyond the bounds of formal education to be currency in much of mainstream cultural life. What is the significance of this stance toward epistemological enquiry?

Consider the following statement by the author and educator Parker Palmer (1993): “Every way of knowing becomes a way of living, every epistemology becomes an ethic.”¹ This far-reaching statement strikes me as being poignantly relevant for several reasons. Firstly, we have on any given day access to a number of accounts of events in both the human and natural worlds which reveal threats to the integrity of social and ecological systems.² In many instances, concerted efforts are extended to ameliorate, mitigate or diffuse these potential threats. However, the question arises as to how often, in seeking the source or solution to the evident dissonances experienced in our everyday lives, an investigation of our “conventional epistemology” is undertaken. How often do we find a call to investigate and re-evaluate the very epistemological roots that inform our individual and cultural actions? These questions bring me to the second significant aspect of Palmer’s statement, one that I have already alluded to above.

In contemporary western cultural life, the disciplined engagement with philosophy and epistemology has largely become sequestered in university departments, often as specialized branches of the social sciences undertaken by professional academics. This is to say that only very rarely do we explicitly find mention of the “cutting edge” discoveries in the realms of epistemology, or politicians making reference to important philosophical points of view that are being considered in the shaping of policy – of peoples lives.³ Furthermore, when weight of opinion is given to, for instance, science or medical opinion these disciplines are themselves rooted in epistemological frameworks that are very rarely made explicit and are often unexamined. This has radical implications, and raises the third key element in Palmer’s statement, that ways of knowing are *fundamentally* ethical – even when they claim to be “objective” in the sense that this is sometimes meant, i.e. of being free of moral or ethical considerations. The implication that lies at the heart of Palmer’s statement is that, far from epistemology being an activity that is best left to academic specialities or even, and this perhaps is more challenging, far from being optional, epistemology is everybody’s business and this because it is *essentially* ethical.⁴

If there is truth in Palmer’s statement, epistemology and the epistemological foundation for our way of living – both public and private – requires a much deeper engagement and examination than it is commonly given. In what follows I will describe three perspectives from contemporary thinkers which, in my view, contribute to a penetrating study of epistemology and how ways of knowing arise along with the development of consciousness. The study of the three perspectives articulated below will in turn reveal implications for the development of consciousness and “ways of knowing” in the fields of art, science and the contemplative life. I will conclude with a further look at education as it is in the realm of education that many challenges are arising due to a one-sided engagement and emphasis on a contemporary “epistemology of separation” and, along with these challenges, opportunities for redefining the way we learn, the way we know, the way we live.

1. Quoted by Zajonc (2006, p. 3).

2. It is not the intention to go into these in detail in the body of this paper, we need only consider the many themes that “headline” in our current culture of reporting – pollution, political turmoil, climate change, peak oil and its implications, genetic modification of living beings, hunger etc.

3. It is the authority of science that is called upon in contemporary political discourse or decision making, no longer the authority of the church and certainly not the authority born of self or collective epistemological reflection.

4. The distinction that is being made here is a direct reference to Palmer, i.e. one that contrasts a separation of ethics as an autonomous, specialist discipline or consideration that is optionally brought to bear on our knowing activity with the realization that the activity of knowing, and that which emerges from that activity as action or insight, is essentially ethical in its implications.

Ways of knowing: three perspectives

The demotion of direct experience: Ronald Brady

Through a personal journey that engaged the natural sciences and encountered problems in the way scientific knowledge is defined, philosopher Ronald Brady arrived at a realization of the need for a thorough investigation of the basis to our cognitive life. In the book *Being on Earth*, written together with Georg Maier and Stephen Edelglass (2006), he traces the historically significant developments in the western mind that have given rise to a “one-eyed colour blind onlooker”⁵ approach to science, and the concurrent positivist and empiricist mindset. It was this mindset that Brady met in several professors when he sought to engage in an experiential (sense-based) and qualitative study of natural phenomena. Brady encountered what still lives in much popular reporting and teaching of science, as well as through education generally, in much of our western culture. This is an inherent distrust of our un-mediated sense life as a door to knowledge about “the world”. Brady writes in the chapter titled “Direct Experience”:

One of the difficulties with scientific accounts of the world is their apparent insistence on an “objective” reality that cannot be directly experienced, with the resulting demotion of experience – what our senses make out of the world – to a mere show that differs substantially from “what is really there”. This is something we all know and do not think about very much. (2006, p. 12)

Brady traces a particularly poignant contribution to this development of consciousness and its view of the role of the senses in cognitive life in the work of Galileo.⁶ Galileo’s significant act of distinguishing primary and secondary qualities in observed phenomena are often referred to as an essential contribution to the development of modern science, of the modern scientific method. Brady refers to this moment as that of the *demotion* of direct experience, a demotion resulting in the fact that from the time of Galileo the human being “begins to appear for the first time in the history of thought as an irrelevant spectator and insignificant effect of the great mathematical system which is the substance of reality” (Burt, 2003, p. 90). It is this relegation of the subject and his or her unmediated sense experience to a secondary (and either insignificant or potentially inappropriate) role in the acquisition of knowledge and truth that Brady wrestles with in *Being on Earth*.

To a large extent the experience of being a subject separate from a world of objects – many of which seem to not present their essential being to our senses – seems self-evident. It is, as it were, the nature of reality we emerge or mature into as a *given*. This naïve realistic stance to the perceived world lies at the basis of much of modern cultural experience. It is the experience that I have of being a distinct subject who perceives a world of objects separate from myself and external to each other. Furthermore this world seems self-evidently to exist – to be *there* – without my contributing to its manifestation in any way. On the contrary I experience it as manifest and myself as a (on the whole) passive receiver of impressions arising from my encounter with it. There is, however, more to this experience than meets the eye.

Cognitive amnesia: Henri Bortoft

The problems – of knowledge, of philosophy, of science, of living – that derive from the subject/object divide, upon which both our everyday cognition as well as our disciplined scientific research are founded, have been articulated at length by a wide range of authors. It has occupied the human mind from the time when the medieval view of Man as Microcosm of the great Macrocosm began to wane. The earlier unified worldview essentially gave way to the later – and still dominant – dualistic worldview. Though it does a disservice to this vast chapter of human thought and expertise to not go deeper into the various voices who have engaged the significant issues raised regarding the nature of knowing, of consciousness, and of conscience, there is not the space in this paper to do so. Suffice it to say that since the time of Galileo⁷ we have struggled with the problem of whether it is either our *thinking* or our *sense activity* that can be relied upon to give us “true” knowledge of our own unique self, and the universe in which we find ourselves.

5. See Lehrs (1985) for a further elaboration of this term. It refers to the resulting mind-set that the scientist adopts if rigidly following the tenets of a science based on the removal of the subject (the subjective) in the attempt to obtain objective, universally applicable knowledge of the world.

6. Galileo’s thinking, and its subsequent influence on modern science is complex. E. A. Burt gives a thorough description of Galileo’s view that “nature is the domain of mathematics” (Burt, 2003) – an essentially epistemological statement. Galileo, in this light, is one of several influential thinkers whose science derives from a philosophical stance we could call mathematism.

7. I think it important to reference Galileo in this manner as rather than to say “since Galileo” I have chosen “since the time of Galileo” to indicate the possibility that Galileo was *one* exponent of a shift in consciousness that was, on all levels – physiologically, psychologically and spiritually – giving the human subject a greater awareness of themselves as separate cognizing beings, centred within their own individual point of view. This idea references the research of Rudolf Steiner and the substantial evidence for the evolution of consciousness articulated in his own work as well as in the work of Ernst Lehrs, Owen Barfield, and others. The choice of wording is such as to indicate that the shift in consciousness is a supra-personal event, Galileo, however, is one of the earliest and clearest proponents of modes of thinking arising from this new experience of self and world – with profound implications. Burt writes: “The form of the primary-secondary doctrine in Galileo is worth a moment’s pause, for its effects in modern thought have been of incalculable importance. It is a fundamental step toward that banishing of man from the great world of nature and his treatment as an effect of what happens in the latter...” (2003, p. 89).

Coupled with this deep-seated problem is that of subjective versus objective knowledge, articulated by Brady so clearly in his work (Maier, Brady, & Edelglass, 2006). In the twentieth century, work undertaken in the history and philosophy of science contributed new light to these thorny issues. Henry Bortoft is one author who has made significant contributions to the problems of knowledge. Setting out to look, from a philosophical point of view, at the way in which J. W. Goethe approached his studies in natural science, Bortoft has shed light on significant aspects of our cognitive life.

Using an ambiguous figure of what appears to be a “random patchwork of black and white areas” in a circular frame, Bortoft (1996, p. 50) presents a very striking experience of the relationship between our *sensory* activity and our *thinking* activity. After a time, and with some intentional activity directed toward the image, a figure emerges from the previously chaotic ground of black and white patches. A giraffe’s head is “seen”.⁸ There is much to be gleaned from this experience, as in time the initial effort expended to attempt to see some organization within the seeming chaos of black and white shapes, which gives rise to “seeing the giraffe” – eventually reverses so that a considerable attentional effort is required to *not-see* the giraffe. This becomes a bridge to the realization that whereas much – in fact the majority – of our everyday cognitive life is rooted in the experience that we encounter the world and its objects as if they were just “there”, in actual fact what we are no longer aware of is the organizing activity through which these objects become apparent. The difficulty is that we are no longer aware of that side of the cognitive act which contributes to the “seeing”, as this is no longer reliant on an activity of will. Bortoft refers to this conundrum as “cognitive amnesia” (1996, p. 139) – amnesia because in our cognitive perception as we naively experience it, we no longer are conscious of the fact that we only see or experience anything due to the *organizing idea* that imbues with meaning the otherwise chaotic life of pure sense perception. I quote Bortoft at length in what follows due to the succinctness of his explanation, and the significance that this has for cognitive activity:

All scientific knowledge, then, is a correlation of *what* is seen with the *way* it is seen. When the “way of seeing” is invisible [...] then we live on the empirical level where it seems to be self-evident that discoveries are made directly through the senses. In this “natural attitude” we have no sense of our own participation, and hence we seem to ourselves to be onlookers to a world which is fixed and finished. Forgetfulness of the way of seeing is the origin of empiricism, which is still by far the most popular philosophy of science, in spite of all the discoveries in the history and philosophy of science which show that it is a philosophy of cognitive amnesia. (1996, pp. 138-9)

The realization of the nature of cognition revealed in the above, and developed much further by Bortoft in his book, has massive implications for consciousness – be it scientifically engaged or otherwise. Bortoft’s articulation of the role of the *organizing idea* in cognitive perception – only briefly touched upon above – allows him to come to the striking realization that “we live within a dimension of mind which is as invisible to us as the air we breathe” (1996, p. 141).⁹ This realization could profoundly influence the way in which we do science, to the way we teach science (to the way we educate in the broadest sense) and indeed the way in which we engage in everyday life. It allows us to posit the idea that in order to address the issues we encounter in the realms of nature and society that are inimical to health and wellbeing, we would be wise to undertake a concerted investigation into the aforementioned “dimension of mind”. As with Palmer’s statement above it suggests that working to make our epistemology explicit is a crucial step in becoming ethically responsible for our stance in the world.

A collective disease: Georg Kühlewind

Where Brady highlights the origins of the “split”¹⁰ and Henri Bortoft follows at great length and with true virtuosity the epistemological intricacies of the contemporary mind, Georg Kühlewind is, I feel, an essential thinker to mention in the present context due to the way in which he has examined and described the process by which this state of affairs has developed.¹¹ He does so through a study of both the biographical and historical development of consciousness, as revealed through such diverse phenomena as the development of language and speech, the phenomenology of the processes of thinking and perceiving, and the nature of art. Kühlewind’s conclusion, reminiscent of Bortoft’s *cognitive amnesia*, is that modern consciousness is diseased. This quite striking pronouncement appears and is elaborated at some length in his book *From Normal to Healthy* (1983). Kühlewind describes the diseased consciousness as being a collective disease – and as such it generally goes un-recognized. Having a certain

8. See Bortoft (1996, p. 50).

9. The role of what Bortoft refers to as the organizing idea in cognitive perception has also been revealed through the work of Von Senden, Oliver Sacks and others. These studies, which focussed on the experience of individuals who were blinded from birth but whose sight was eventually restored through medical science are relevant to mention. Annie Dillard makes reference to Von Senden’s research *Space and Sight* when she writes that for the newly sighted vision is “pure sensation unencumbered by meaning” (Dillard, 1974).

10. The term “split” is used here to refer to the separation of perception into primary and secondary qualities, the separation of thinking and perceiving and the development of the subject/object consciousness. “The world is [...] a non-dual world that we split – or is split by our “ego” or “me” consciousness – into subject-object, self-other, friend-enemy, humanity-nature and so on” (Kühlewind, 2008, p.11).

11. Kühlewind’s statement that “People live in the same way they cognize [...] consciously or unconsciously, they always shape their world according to how they know it. Cognition creates reality in this way and, as far as it is creative cognition, it makes morality possible” (1988, p.152) resounds strongly with both Palmer and Bortoft.

resonance with Bortoft's articulation of everyday cognition, i.e. a cognition that no longer experiences the role of thinking in the objects we perceive and therefore mistakes the perceived object as a *given*, Kühlewind attributes the causes of the disease to mistaken experience or mis-identification. His argument is rooted in both historical (cultural) and individual (developmental) observations that differentiate between two levels of consciousness. The superconscious, Kühlewind proposes, is the realm from which all other elements of consciousness arise. The superconscious is the realm of the living activity of the "I" of the human. As the living, dynamic source and seat of consciousness the superconscious is not generally witnessed or included in our account of our experience because of its primacy and the fact that it is the very wellspring of consciousness itself. In trying to illuminate the illusive and difficult task of bringing this aspect of consciousness to experience one encounters such sayings as "you're looking for the ox you're riding on" (Kühlewind, 1988, p. 53). In Zen Buddhism *koans* were used to engage the mind in such a way that that which is not normally experienced was revealed through a type of *metanoia* brought about by the intense contemplation of an illogical story or question. Kühlewind offers something of a *koan* for our modern mind with the phrase "the past *is*, the present *becomes*" (1988), a phrase which seeks to point consciousness toward its source as well as highlighting the challenge of experiencing the superconscious *becoming* of our everyday awareness. The question arises from the above; how then can we say that the superconscious exists if it cannot be experienced directly?

Let us look at how the superconscious may *indirectly* be revealed. Kühlewind (1988, p. 25) points toward such a possibility with the question: "how can a being who neither speaks nor thinks learn words, language and thinking?" This is for linguistic quite a conundrum to this day. The first words that a child speaks must be learned without words or explanations!

Children understand their first words directly, without words, intuitively. Or, to put it another way, they understand through such a deep internal imitation of the speaker that they "imitate" not only the words but the meaning of the intended speech. They identify themselves with the source of speaking, which is the "I" of the speaker. They have no other way of understanding anything: no explanations are possible. (Kühlewind, 1988, p. 25)

Through the above exploration, much abbreviated it must be said, Kühlewind goes on to conclude that:

By observing the child's acquisition of speech and thought, we can see that this process requires the faculties of thinking, feeling and willing in order for the child to develop into a speaking adult. Yet these faculties function quite differently in the child and adult. We might say that they are not yet separated from one another for the child, but form a single faculty [...] it might be called a superconscious ability. (1988, p.28)

From this example of early speech acquisition Kühlewind goes on to follow the development of consciousness whereby these initially superconscious faculties and capacities give rise to formations and habits of thinking, feeling and willing which are no longer form-free but very much individualized and often quite fixed or formed (Bortoft's ambiguous image of the giraffe was designed to illustrate this process). This realm of soul is designated by Kühlewind as the *subconscious*. Everyday consciousness, for the adult at least, is positioned between the two realms of consciousness and – as in the example of cognitive perception given above – everyday experience is generally oriented toward the finished forms of thought and feeling and does not experience that activity by which these contents of experience arise. It is the superconscious from which the everyday contents of consciousness are surveyed and witnessed but as consciousness is conscious of these contents and not of its present awareness, the former has the characteristic of being much more "real". Kühlewind's far-reaching study can be encapsulated in the sentence "Our consciousness is a past consciousness, conscious of its own past" (Kühlewind, 1988, p. 15).

Summary

Having initiated the above discussion through an enquiry into the potential far-reaching implications of epistemological reflection, and having offered three contributions toward an understanding of contemporary ways of knowing, we find the following situation. In the realm of science (as for our everyday cognition), the "objects" of our awareness are experienced as "given", the process of consciousness that "objectifies" them in the first place is not experienced (Bortoft's *cognitive amnesia*), the self or subject lacks true self-experience due to the "disease of consciousness" (Kühlewind) and comes to doubt its own existence,¹² the superconscious capacities out of which self and object arise are no longer experienced and "reality" becomes ever more displaced into an abstract, quality-less realm accessible only to the dis-embodied mind (Brady). This state of affairs is further complicated by the fact that questions of ethics with regards to our knowing activity, and the manifestations of our knowing in our actions, has also been subject to the great separation – left to the discretion of the individual thinker or relegated to a specialist realm of philosophical enquiry. The implications are striking, for the way we experience the world, the way we do science, the way we educate, in short – the way we live – is informed by this epistemology of separation. Kühlewind sums up the above in the statement that;

12. We refer to the Human *being*, and in earlier times Nature itself was perceived to be populated by *beings*, whose works were the phenomena of nature perceived by our senses. As a result of the quantitative way of seeing (Bortoft) nature is no longer understood to be peopled by beings but is the manifestation of forces and physical processes lying beneath their manifestation to our senses. The Human *being* has also largely disappeared from view and is at best an epiphenomenon of genetics and complex biological processes.

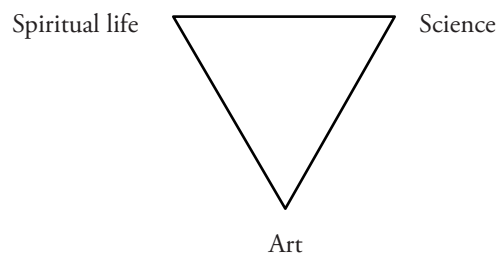
Science has been established on a level of consciousness where it cannot be adequate to the reality of Nature and the human Being. (1993, p. 5).

In view of the path outlined above we could expand on Kühlewind's statement and ask whether, in more general terms, our way of learning, knowing and living is adequate to the reality of Nature and the Human Being? In order to ground this question, and the themes I am pursuing further, I would like to place them in the context of my own experience of education, of seeking to know Nature and of encounters in the social realm. It is through my own experience, and encounters with the issues arising from a dominant epistemology of separation, that the perspectives presented in this paper have revealed their significance.

Pathways

I am of the opinion, as may be evident in all that I have sketched above, that epistemology is not an option. I arrived through my own life experience to feel the truth in the statement that science, encountered in its popular sense, was inadequate to reveal the reality of Nature and the Human Being. The outworking of the kind of thinking that underlies contemporary science evidently resulted all too often in fragmentation and the degradation of life. I experienced this first hand in many years of travel through Asia, Australia, North America and Europe. The experiences and the dilemmas encountered during these journeys provided the impetus for my own studies and reflections, and the epistemological insights summarized above have played an invaluable role in my being able to identify possible pathways towards more "adequate" ways of knowing.

By the age of eighteen I had developed something of a distrust of *thinking*, which I experienced as the "pale cast of thought"¹³ and this type of thinking, as I encountered it, seemed somehow at the root of the very many social and environmental ills that came ever more to the surface of my awareness. As a result, there followed a period in my life where I dove deeply into an experiential exploration of the world, a time rooted largely in the life of the senses, in which I traveled and lived in a number of countries very different from my place of origin. This time was one devoted to the immediacy offered by the rich diversity of sense experience encountered in new cultures and environments. After some years there arose, however, a new tension from this time of travel and, coming across the following passage in my mid-twenties, I can say that the tension was rooted in the very state described therein: "a thoughtless traveler and a scholar living in abstract conceptual systems are equally unable to have rich experience" (Steiner, 1995, p. 101). What I needed, quite personally, was a way to orient myself in relation to my own experiences – still largely fragmented and disjointed – and to a culture deeply rooted in an epistemology of separation. The questions that grew to be very strong in my mind were very much in line with Kühlewind's line of enquiry: what way of knowing is adequate to understand the reality of the Human being and Nature? Has such a way of knowing existed, and been lost or is it the case that such a way of knowing has yet to emerge? How can such a way of knowing, if it can be identified, be cultivated? What would the implications of such a way of knowing be for the various realms in which human consciousness is engaged? The pursuit of these questions led me to a significant encounter, an encounter with a way of knowing articulated in the form of an image.



Ways of knowing: science, art and the spiritual

Reproduced in Appendix I is an image from the work of Heinrich Khunrath, a physician, hermetic philosopher and alchemist from the 16th century. The image encapsulates within the circular frame those elements deemed necessary by Khunrath and alchemists of the time for progress on the path of knowledge. These are depicted in the three primary sections of the emblem (see Appendix I for the caption for this emblem that appears in Alexander Roob's book on *Alchemy and Mysticism*). In brief we find in this emblem a depiction of the tri-unity of *spiritual practice*, the *study of natural phenomena*, and *art*. To see this visually, in a condensed form, we see in the emblem the following:

13. Reference to Shakespeare's *Hamlet* Act 3, sc 1: "And thus the native hue of resolution/Is sicklied o'er with the pale cast of thought,/And enterprises of great pith and moment/With this regard their currents turn awry,/And lose the name of action."

I propose that the emblem can be understood as follows, bearing in mind that images such as this are complex and reveal multiple layers of meaning through repeated study.

It was understood by the natural philosopher of the time that our insights come via “grace”. We can work, strive, question and pursue knowledge of the world though we must at all times be aware that our knowledge arises by grace. Thus a conscious, contemplative attitude is essential, and is in fact the first step in the alchemical process of enquiry.¹⁴ We find this emphasis in contemporary language in Kühlewind’s articulation of the superconscious and its role in the formation of both everyday consciousness and scientific consciousness (both of which function on the same “plane”, though differ in intensity). Insight, from this perspective, arises from the superconscious as grace – a received gift. Working in the laboratory, between the pillars of experience and reason, we investigate the mysteries of nature. Referred to as a whole as the Art, the hermetic methodology included the instruments of expression (depicted as musical instruments in *amphitheatrum*), expression both of insights derived from the Work and of the divine harmonies informing Nature’s creative unfolding – the Harmony of the Spheres. This then is an epistemological process comprised of three mutually interpenetrating activities each with their own “laws”, methods and materials.

In Khunrath’s emblem I suggest that a way of knowing is articulated which embodies an integrity that was subsequently fragmented and lost due to changes in human consciousness (see note 7). This change represents a massive chapter in the history of ideas and has been referred to in several passages above. The approach to science articulated by Brady in *Being on Earth* has, in this light, grown out of the fragmentation of the relationships depicted by Khunrath. The disciplines of the artist and the scientist are still largely viewed as being separate and incongruent in method and intent.¹⁵ To draw Khunrath’s image as a depiction of the relation of these disciplines in the modern sense, we would need to isolate the three elements into quite separate compartments. Fragmented and compartmentalized, science, the spiritual life (including religion) and the arts have been relegated to different quarters, and it has been science that has claimed the authoritative voice in questions of truth and certainty. This science, severed as it has been from the earlier recognition of the necessity of engaging the superconscious through contemplative practice and prayer, has become inimical to these realms.

When I first encountered this image and the methodology it articulated, I felt that here was an epistemology and a method that held within it certain key points of reference. It asked of the individual student of Nature and of the Human being three very important questions; 1) what is your study/research? 2) what is your art? 3) do you cultivate a conscious connection to the spiritual (or superconscious) source of both of these? Through *study*, by which I mean science in its commonly understood sense as well as in the sense of the study of the insights of other researchers, we can develop our thinking and cognitive capacities. I would also emphasize the crucial activity of epistemological self-reflection in this realm, as any act of consciousness is subject to the dynamics that have been explored above through the work of Brady, Bortfot, and Kühlewind. Through the *arts*, we bring to expression both something of our own personal experience and strive to lift this to speak *of/to* that which is universally human. Through the *spiritual life*, I understand this to mean both a contemplative method with regards to our subject matter as well as a conscious attitude of mind and heart that is cultivated when we apply ourselves in either of the aforementioned ways. As Arthur Zajonc has described so clearly in his article *Love and Knowledge* (2006), a contemplative methodology in the sense meant above includes and seeks to cultivate an ethical stance to both ones science and ones art. It is the contemplative method and practice which places our work on an ethical ground and ensures that it doesn’t get caught in the traps of either an objective, impersonal and “value-free” science which becomes antithetical to life,¹⁶ or an artistic practice which merely embellishes the subjective, personal and egoistic life of the individual.

In Heinrich Khunrath’s articulation of the hermetic path of knowledge there lay, it struck me, an indication for a way of knowing which may be adequate to understanding Nature and the Human Being. This way of knowing would engage and honor the disciplines of science, art and contemplative practice in their own right – in isolation as it were – while also recognizing the value, importance even, of finding a synthesis of insight arising from that prior engagement. From the perspective of the 16th century alchemist this way of knowing mirrored processes in the laboratory, in living organisms, in the natural world as a whole. They would probably have used the terms *solve et coagula* where we would now use the words analysis and synthesis.

I am not suggesting, however, by introducing Khunrath’s emblem to the question of what may be an epistemology adequate to the reality of the Human being and Nature, that some kind of re-invigoration of medieval thought is in order. Nor, however, do I suggest that the alchemical worldview is merely of historical interest. Rather, I have found that the theory of knowledge being made explicit in the *amphitheatrum* emblem offers a rich reference and provides valuable insight for someone seeking, in a very different period of history, for methods of overcoming the fragmentation so prevalent in much of modern thought and life. It is

14. The alchemical mantra *ora, lege, lege, lege, relege et labora* is often quoted, notably with *ora* preceding either of the other two endeavours.

15. Goethe is a clear example of a scientist/artist who made significant contribution to both fields of human endeavor but who is largely given credit and respected for either his artistic works or his scientific method, but rarely both.

16. “Surely, science has brought enormous advances, but we cannot turn away from the central fact that the modern emphasis on objectification predisposes us to an instrumental and manipulative way of being in the world.” (Zajonc, 2008, p. 3)

essential to note that from the hermetic point of view the *methods* for realizing the complementary processes of *solve* (analysis – separation) and *coagula* (synthesis) were not the same. Overlooking the importance of this fact in relation to the ways in which we gain knowledge of the world is a significant aspect of the “collective disease” of consciousness diagnosed by K uhlewind and Bortoft.

For Khunrath and his contemporaries the path of knowledge was referred to, as a whole, as the Art. This term encompassed the study of natural phenomena – what we might now refer to as “science” – as well as the place of contemplative practice in the pursuit of knowledge. Significantly, the Art also referred to the development, practice and refinement of not only techniques in the laboratory, but in the inner life of the individual who was on the path of knowledge. The Art was the art of human development inseparable from the acquisition of knowledge and experience. I will also return to this theme in what follows.

Implications

Modes of consciousness and implications for education

It is widely recognized that the separation or distinction between science, art and religion (the spiritual life) is a recent event in the history of culture and consciousness. This separation arose along with the development of rational thinking. Rational, discursive thinking then became the dominant capacity applied to questions of knowledge and claimed for itself a greater authority in being able to arrive at the truth regarding self and world than either the activity of the artist or the practice of spiritual contemplation. It is not at all insignificant that this rise of rationalism brought about a concurrent demise of the hermetic Art, although individuals at the time of transition were often engaged with both ways of knowing (Newton for instance¹⁷). That the rational, analytical way of knowing has become more and more prevalent as a shaper of both individual and society is not a result of an intrinsic superiority to other ways of knowing, but is due more to the pride of place it is given in our social institutions and activities (Bortoft, 1996, p. 31). It is also, as described by Georg K uhlewind, a product of developments in consciousness that have occurred over time, shaping both individual and collective ways of knowing. Bortoft writes that:

There is now a growing body of evidence to support the view that there are two major modes of human consciousness which are complementary. In our technical-scientific culture we have specialized in the development of only one of these modes, *to which our educational system is geared almost exclusively*. This is the analytical mode of consciousness, which develops in conjunction with our experience of perceiving and manipulating solid bodies. (1996, p. 61)

Bortoft also gives this mode of consciousness the name “the verbal-intellectual mode”, characterised as it is with the development of the intellect and a concurrent focus on reading, writing and the spoken word.

There is, however, a growing concern amongst some scientists, teachers, parents and policy makers about the above-mentioned pride of place given to the analytical mode of consciousness in a wide range of social endeavours. Speaking from an acute awareness of the current issues faced by business, leadership and social innovators globally, Sir Ken Robinson, author of *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (The Robinson Report, 1999) perceives a root of this crisis in the realm of education. He perceives the crisis as arising from a one-sided attention on the cultivation of the intellect; of analytical modes of thinking and from the influence these have not only on the content, but also on the very methods of educationalists and the institutions in which they work. In his hugely popular and widely viewed TED talks, Robinson makes the following statement regarding education:

We have what is essentially an industrial model of education, a manufacturing model, which is based on linearity, and conformity, and batching people... This falls in with a general tendency to focus on critical thinking and outcomes-based learning and to impose standardized testing at an increasingly young age. The computational theory of mind finds no room for the intelligences of the imagination, community, and spirituality. (Robinson, 2006)

Now, I am not proposing an outright critique of the verbal-intellectual mind and method – either in science, education or in other arenas of social activity. This way of knowing and the methods that derive from its development have inarguably contributed to aspects of our knowledge and understanding. What I wish to emphasize is that a critical review of this mode of consciousness – as critiqued by Robinson in the context of education, by Bortoft in the context of science and by K uhlewind in the context of general psychological health and well being – is presented in order to highlight the imbalances that arise if this mode of consciousness does not also find its complement. That such a complementary mode exists in the domain of science, for instance, is explored in some detail in *The Wholeness of Nature*. In this very accessible study, Bortoft presents clear descriptions and arguments for a deeper understanding and engagement with the method of “exact sensorial imagination” that informed so much of J. W. Goethe’s research. In the realm of education, as a consequence of the issues such as those articulated by Robinson in his

17. “It used to be an embarrassment that this person (Newton), who above all others set the seal on the future development of science in the West, in fact spent more of his time on occult researches and alchemy than he ever did on experimental and mathematical physics.” (Bortoft, 1996, p. 30)

talks and publications, new educational initiatives and research groups are taking on the challenge to rethink overall approaches to teaching and learning. For several of these, it is also the *imagination* that is gaining focus and attention.

Ways of knowing: towards imagination

An example of such an initiative is the Imaginative Education Research Group, based in British Columbia, which has held several annual conferences with an international group of contributors and a focus on the role of the imagination in education. Groups such as the Imaginative Education Research Group (IERG)¹⁸ take references to *imagination as a form of intelligence* (Robinson, 2006) very seriously. For the contributors to this research group, “engaging students’ imaginations in learning, and teachers’ imaginations in teaching, seems to us crucial to making knowledge in the curriculum vivid and meaningful to students” (IERG, 2009). Numerous papers given at IERG conferences on the theme of imagination and education are available on their website. The significance of initiatives such as the IERG and the work of Sir Ken Robinson for this present discussion is that by focusing their attention on the role of the *imagination* in education, a direct engagement with a mode of consciousness complementary to the verbal-intellectual mode is cultivated. It is a mode that can allow meaningful synthesis to emerge out of the products of the analytical mind. This new synthesis or perception of meaning is different from that which the verbal-intellectual is able to produce because it arises from a fundamentally different mode of consciousness. It is, as Goethe demonstrated in his work, suited to gaining insight into the realms of *life* and *dynamic relatedness* where the intellect has excelled in revealing the laws of the inorganic. Due to these potentials of this complementary mode of consciousness, Bortoft refers to it as the “holistic mode” and he describes it as follows:

This mode is nonlinear, simultaneous, intuitive instead of verbal-intellectual, and concerned more with relationships than with the discrete elements that are related. It is important to realize that this mode of consciousness is a way of seeing, and as such it can only be experienced in its own terms. In particular, it cannot be understood by the verbal-intellectual mind because this functions in the analytical mode of consciousness, for which it is not possible to appreciate adequately what it means to say that a relationship can be experienced as something real in itself. In the analytical mode of consciousness it is the elements which are related that stand out in experience, compared with which the relationship is but a shadowy abstraction. The experience of relationship as such is only possible through a transformation from a piecemeal way of thought to a simultaneous perception of the whole. Such a transformation amounts to a restructuring of consciousness itself. (1996, p. 63)

Whereas, as previously stated, the separation or distinction between science, art and religion (the spiritual life) arose along with the development of rational thinking, in the cultivation and education of the imagination there presents the potential for a way of knowing whose core mode is synthesis and not analysis. Whereas the verbal-intellectual mind is suited to perceiving and manipulating solid bodies, the holistic mind, through the cultivation of the imagination, can begin to engage the dynamic, meaningful relationships inherent in the realms of life.

The art of knowing

I have given the title “the Art of Knowing” to this paper precisely for the reason of wishing to support the view that knowledge or knowing cannot, without serious implications, be a purely intellectual or analytical activity. When the medieval alchemist referred to their science/art/contemplative work under the one term The Art, they were alluding to this fact. The imagination was central to the hermetic way of knowing, and the tendency to depict both method and findings in often complex and ambiguous images attests to the imaginative nature of the way of knowing cultivated in their work. In time, through the development of rational, analytical thinking and the separation of science, art and the spiritual life the term “Art” no longer applied to a way of knowing which encompassed all three disciplines. Imagination gradually became associated with “fantastical” or “made-up” and personal interpretations of the external world, or was seen as being a product of the strictly subjective consciousness. Because of these connotations, the imagination was not seen as being suited to obtaining true and factual knowledge. That this strict evaluation of the imagination is changing is attested to by recent dialogues opening up between disciplines seen as distinct from the early years of the Scientific Revolution.¹⁹

Once attention turns to investigate the potential for the imagination as a way of knowing, it can be seen to offer a complement to many of the challenges facing consciousness outlined in the first section of this article. Imaginative cognition can bring into meaningful relation the insights gained from the disciplines of science, art and the contemplative life. This synthetic potential is exemplified by the Romantic poets

18. See <http://www.iERG.net/about> [accessed 2011-03-24].

19. A conference held in Herefordshire in the UK in 2010 titled *Ways of Knowing: Art and Sciences Shared Imagination. Perspectives from the Sciences, Humanities and Creative Arts* attests to this emerging dialogue in the halls of higher education and research.

– Goethe, Novalis, and Coleridge are but a few examples – who saw a “spontaneous, sober observation of the world” (Allison, 2003, p. 14) as essential to their work. These poets were often very deeply engaged in the study of natural phenomena – Novalis in mineralogy, Goethe in botany and color phenomena. This deep investment in the sense life and in phenomena as revealed to the un-mediated senses is a very opposite gesture to the demotion of direct experience articulated by Brady in his encounter with the science of his time. The development of imaginative cognition requires a heightening of perceptive capacity, “plunging into perception” (Bortoft, 1996, p. 64).

Along with the heightening of perception through an investment of attention in our sense life, the development of imagination in the sense proposed above also re-orient awareness toward the superconscious pole of consciousness (Kühlewind, 1988). This for Kühlewind is the basis for the pathway from *normal* consciousness (which he also classes as subject to the collective disease of consciousness – cognitive amnesia) to a *healthy* consciousness. It places the awareness back in touch with the living, dynamic source and seat of consciousness and loosens the rigidity of the subject-object separation, which arises due to the gradual orientation to and identification of consciousness with the products of its activity.

For educators, engaging the intelligence of the imagination with equal consideration to the cultivation of verbal-intellectual intelligence ensures that teachers and learners become skilled in both analytical and holistic ways of knowing. Knowing, in this sense, becomes an Art that honors both the rigor and accuracy demanded by science in the modern sense of this term, while preserving the integrity of individual aesthetic expression championed by the arts. A way of knowing that embraces both the analytical prowess of the intellectual mind with a concurrent cultivation of the dynamic vitality of the imaginative intelligence ensures that our way of knowing stays in touch with the realms of life, and in so doing informs a way of living adequate to Nature and the Human Being.

References

- Barfield, O. (1988). *Saving the Appearances; A Study in Idolatry*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Bortoft, H. (1996). *The Wholeness of Nature: Goethe's Way Toward a Science of Conscious Participation in Nature*. New York: Lindisfarne Press.
- Burt, E. A. (2003). *The Metaphysical Foundations of Modern Science*. New York: Dover Publications.
- Dillard, A. (1974). *Pilgrim at Tinker Creek*. New York: Harper Collins.
- Emerson, R. W. (1926). *Emerson's essays*. New York: Thomas Y. Crowell. (Original work published 1844).
- Klocek, D. (2005). *Seeking Spirit Vision*. Massachusetts, SteinerBooks.
- Kühlewind, G. (1988). *From Normal to Healthy*. New York: Lindisfarne Press.
- Kühlewind, G. (1992). *Working With Anthroposophy*. New York: Anthroposophic Press.
- Kühlewind, G. (1993). *Feeling Knowing*. Fair Oaks CA: Rudolf Steiner College Press.
- Kühlewind, G. (2008), *The Light of the "I": Guidelines for Meditation*. Massachusetts, Lindisfarne Press.
- Lehrs, E. (1985) *Man or Matter*. London: Rudolf Steiner Press.
- Maier, G. & Brady, R. & Edelglass, S. (2006). *Being on Earth*. New York: SENSRI.
- Palmer, P. (1993). *The violence of our knowledge: Toward a spirituality of higher education*. Retrieved November 15, 2009, from www.21learn.org/archive/articles/palmer_spirituality.php
- Roob, A. (2001). *Alchemy and Mysticism*. Köln: TASCHEN.
- Seamon, D. & Zajonc, A. (Eds) (1998). *Goethe's Way of Science: A Phenomenology of Nature*. New York: State University of New York Press.
- Shakespeare, W. (2002). *Hamlet*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd.
- Steiner, R. (1995). *The Philosophy of Freedom*. New York: Anthroposophic Press.
- Zajonc, A. (2006). Love and knowledge: Recovering the heart through contemplation. *Teachers College Record*, 108(9), 1742-1759.
- Zajonc, A. (2008). *Meditation as contemplative inquiry: When knowing becomes love*. Edinburgh: Lindisfarne Press.

Appendix I: Colored plate from Heinrich Khunrath's *Amphitheatrum sapientiae aeternae*



“We can awake [...] through constant prayer in the oratorium (left), and through unstinting work in the laboratorium (right), which rests on the two pillars of experience and reason. The oven in the foreground admonishes us to patience, and the gifts on the table remind us that sacred music and harmony are supposed to accompany and define the Work.” (Roob, 2001, p. 331)

Imagination as evolution – an educational and human development perspective

Thomas William Nielsen & Bronwen Haralambous

University of Canberra, Australia

ABSTRACT. Upon sketching some broad brush strokes pertaining to anthroposophical and theosophical cosmology, this paper argues that the imagination is not just another element within the human whole, but is indeed a crucial part of and plays a significant role to the 'whole'. However, imagination is not necessarily positive per se, but highly dependent on the context and for which purposes a person exercises it. Without context and purpose, images, so closely related to imagination, and so predominant in our visual culture today, may indeed be detrimental for the holistic growth of, especially, children. On the other hand, through context and meaningful purpose, imagination, being a bridge to wholeness, may equally be instrumental in healing fragmentation, not only in the individual but in society at large. Imaginative education, it is suggested, may be a means for 'conscious participation' and thus human evolution.

Keywords: imagination, education, human development, anthroposophy

ZUSAMMENFASSUNG. Nach einer groben Skizze der anthroposophischen (Steiner 1964) und der theosophischen (z. B. Saraydarian 1999) Kosmologie argumentiert dieser Artikel, dass die Imagination nicht lediglich ein Element des menschlichen Ganzen ist, sondern ein entscheidender Teil dieses Ganzen. Die Imagination ist jedoch nicht unbedingt etwas Positives per se. Vielmehr richtet sich die positive Qualität danach, in welchem Zusammenhang die Imagination steht und welchen Sinn sie hat. Ohne Kontext und Sinn können Bilder, die ja mit der Imagination so eng verwandt sind und in unserer heutigen visuellen Kultur eine so dominante Rolle spielen, insbesondere bei Kindern verheerende Auswirkungen auf deren Entwicklung haben. Hat die Imagination hingegen Zusammenhang und Sinn, so kann sie als Brücke zur Ganzheit (Überwindung der Fragmentierung) eine elementare Rolle spielen, und zwar nicht nur beim Einzelnen, sondern auch in der Gesellschaft. Imaginative Pädagogik, so argumentiert der Artikel, ist potenziell ein Instrument zum Erlangen „bewusster Anteilnahme“, die der menschlichen Entwicklung zugute kommt.

Schlüsselwörter: Imagination, Erziehung, Entwicklung des Menschen, Anthroposophie

To live – is war with demons in the heart and mind's corner.

To poetise – is to put yourself before judgment.

Henrik Ibsen

Introduction

Why is the imagination – sometimes defined as the ability to think of what is possible (Egan, 1997) – said by many to be such an important element in teaching and learning and child development? What is the nature of the allegedly mysterious ability of the imagination to connect the various aspects of human experience, such as thought and action, the practical and the theoretical, the material and the spiritual? And why is it that the imagination is said to bring wholeness of experience, yet theorists continue to dissect the imaginative process (e.g. 'cognitive tools', Egan 1997; 'seven methods of imaginative teaching', Nielsen 2004, etc)?

Certainly, reductionism does not exclude synthesis, and in this paper we indeed work under the assumption that a combination of both is most often superior to either approach on its own. As such, the paper will begin by sketching some broad brush strokes of theosophical and anthroposophical cosmology in order to come to an increased understanding of the 'whole', for then to use this understanding to elucidate why the imagination appears to be such a powerful and multi-dimensional link between the infinite parts of our lives and the totality to which they belong.

Wholeness versus the part

According to a theosophical (e.g. Saraydarian, 1999) and anthroposophical (Steiner, 1969) worldview, the cosmos is an inseparable whole, a *one*. This unity in its highest aspect is *God*, an omnipotent, benevolent and omniscient supreme being, manifesting a divine plan of evolution. As such, this divine aspect of the whole, of cosmos, is undivided, indestructible and permanent. The physical, manifest universe, however, does contain duality and impermanence. This is symbolised in the contrast between opposites: death and life, evil and good, hatred and love, ignorance and knowledge, and so on. Yet this duality, according to a theosophical (Ivanhov, 1986) and anthroposophical (Steiner, 1964) view, is only a ‘duality’ in so far that its ends contrast with each other. Just as a continuum has a beginning and an end that stand in opposition to each other, but are nonetheless linked by time and space, so too do all ‘opposites’ belong to the same continuum, the same whole. The dual nature of the whole, the one, is thus really contained within the one, the monoism, only differentiating and shedding contrast on this whole by highlighting its boundaries, its polar ends. Spirit is directly connected to matter, heaven to earth, coldness to heat, by way of degree. It is also in this concept of *degree* that we are able to make further distinctions of the whole, following theosophical-anthroposophical cosmology.

In the space between contrasts, between polar ends, we may identify a third part, a fusion of dualities, the middle section, so to speak, thus constituting a trinity. The recognition of a divine trinity that is closely associated with the Godhead is not particular to theosophy and anthroposophy but is portrayed in many religious traditions. While there is great divergence in the dogmas associated with leading world religions, there is a remarkable degree of correspondence in the esoteric writings which underpin the main cosmologies, ancient and present, in regard to the representation of three Beings associated with One Godhead. This threefold aspect we see depicted in Hinduism as Shiva, Vishnu and Brahma (Steiner, 2008), in esoteric Judaism as Kether, Chokmah and Binah (Matthews, 1992, pp. 120 -124), in Greek mythology as Zeus, Apollo and Athena (Matthews, 1992, p. 83), and in Egyptian mythology as Osiris, Horus and Isis (Steiner, 1971; 1983; Welburn, 2004; Matthews, 1996, p. 68). Drawing on these esoteric traditions, the theosophical-anthroposophical view presents the holy trinity as a reflection of the three faces of the One, of cosmology. Furthermore, the trinity of the whole is also depicted in the human being in the three aspects, or dimensions, of *body, soul and spirit* (Steiner, 1971). In Theosophy this threefold nature of the human being is represented in the following manner (Saraydarian, 1999):

1. the mental body (representing the divine *Father* aspect or *spirit* in the human being);
2. the feeling body (representing the divine *Son-Daughter* aspect or *soul* in the human being);
3. the physical body (representing the divine *Mother* aspect or physical *dwelling place* of the human soul).

Theosophical literature (Bailey, 1991; Ivanhov, 1986) points out that in the fusion of spirit and matter, the middle ground, arise seven other characteristics of the whole. These divisions are, like the larger trinity, inseparable from the One, but nevertheless embody in the world of form various aspects of the One. The seven ‘categories,’ or *rays* (Bailey, 1991), can again be dissected into various aspects, creating even more diversity. For example, the *first ray*, that of the *will nature* (Bailey, 1991), is said to be the category embracing all activities of physical action and mental determination, such as conquest, exploration, pursuit for justice, and so on. The *third ray*, that of *active intelligence* (Bailey, 1991), for instance, is said to be the category encompassing all activities pertaining to synthetic thinking, such as philosophy, contemplation, examination based on totality, and so on. While a detailed study of these rays is beyond the scope of this discussion, the important point to make clear at this juncture is simply that multiplicity arises out of the *seven*, which arise out of the *three*, which arise out of the *two*, which arise out of the *one* – all connected to each other by way of degree in time and space. The further divisions of the One may be observed in Table 1.

Table 1. Further Divisions of the ‘One’

<i>The One as Unity</i>	<i>The One as Three</i>	<i>The One as Seven (Bailey, 1991)</i>
	1. Father – Spirit – Thinking	1. Will 2. Love
1. The Divine Whole	2. Son/Daughter – Soul – Feeling	3. Active Intelligence 4. Beauty and Harmony
	3. Mother – Personality – Willing	5. Concrete Truth 6. Devotion 7. Order

When we relate this understanding of wholeness, we see that distinctions and division do not contradict a holistic philosophy, nor a perception of the whole as unity: distinctions simply portray various aspects, or dimensions, of the whole. It is also in relation to this understanding that we note that the concept of *distinctions* is inherently linked to the concept of *degree*, and thus an idea of *more* and *less*, *higher* and *lower*, and so on. Not unlike St. Thomas Aquinas' notion of the 'graduation of all things' (Oldmeadow, 1998; Steiner, 1920), which suggests that any genus is a type of original *form*, or *cause*, just as fire is the cause of all that is hot. This view is based on a theory of teleological evolution, where apparent opposites (life-death, good-evil, love-hatred) are, on another level, not really opposites, but rather reflections of potentiality and degeneration, of evolution and involution.

Accordingly, the degrees of importance that may be assigned to various elements of a holistic philosophy, or indeed imaginative teaching, should not necessarily be seen as an attempt to create fixed, hierarchical and value-based fragmentation, but rather as a way to intelligently deal with the nuances and gradual unfoldment of aspects within the whole – thereby providing contextual elucidation for the sake of *conscious participation*. In other words, the creation of imaginative modes, methods and tools, as developed by some theorists (e.g. Nielsen, 2004; Egan 1997), does not, in themselves, contradict an aim to be holistic if we consider that in any holistic world there is a need to move intelligently towards potentiality by discerning appropriate inter-connections and relationships within, and of, the whole.

The bridge of and to wholeness

Arising out of the above insights, additional support emerges for the argument that imagination is not just another element within the whole, but is a crucial part *of* and plays a significant role in contributing *to* the whole. Imagination can be understood to be a metamorphosis of the *feeling* nature, the *soul-aesthetic* part of the human being (see also Nielsen 2004, chapter 2), thus constituting a link between the *ends* of human existence, one that brings together thought and action, theory and practice. The pedagogical transaction of imagination facilitates in students the growth of a capacity which enables them to rise above any limitations of context and enter into a type of trance, or imaginative mode, that seemingly connects them with inner, spiritual-aesthetic dimensions or significances (Nielsen, 2004, chapter 4). The above discussed theosophical view of wholeness provides additional support for these findings by accenting that the second ray aspect of the trinity (Son-Daughter, Soul-feeling) constitutes the crucial middle-ground, or *pathway*, between the spiritual-aesthetic realm and the physical realm, between the Spirit-Father aspect and the Body-Mother aspect. Furthermore, the anthroposophical view casts light on the significance of the relationship between Love (the second ray in the sevenfold model) and Imagination which become, when working together, a 'cognitive force' (Steiner, 1923b):

When the power of thought and the power of will are developed further than in ordinary life, then the power of feeling, which is the deepest, most essential part of the human soul, will also be transformed. (Steiner, cited by Nesfield-Cookson, 1983, p. 139)

A power of soul, which many are unwilling to accept as a means of knowledge is raised to a higher level. This is the power of love. (Steiner, cited by Nesfield- Cookson, 1983, p. 139)

Notably, this view of imagination as a bridge to wholeness, and a process of synthesis, is not particular to Steiner or theosophical theory in general: it is echoed in a number of independent studies on the imagination (Dirkx, 2001; Johnson, 1990; Neville, 1989; Giambattista Vico, in Burke, 1985; Sloan, 1983; Bohm, 1980; Warnock, 1979; Rugg, 1963; Langer, 1953; Dewey, 1916). For example, the late Harold Rugg conducted a life-long study into the concept of imagination and its function as a mediator between the conscious and unconscious mind. In his book, *Imagination* (1963), Rugg makes an important elaboration on how we think, and thus come to know something. The most known and accepted type of thought, Rugg argues, is the verbal-analytic thought of scientific thinking. This mode of thinking, he claims, consists primarily of mental substance, having very little feeling, if any, in it. While mainly beneficial for verification, the verbal-analytic mode of thinking on its own does not promote discovery. To discover something, one engages in what Rugg calls *felt-thought*, a type of thinking which involves the feelings and intuitive realms. Rugg points towards Einstein as a scientist and philosopher in whom the rational, scientific way of thinking was epitomised, but who nevertheless often explained that none of his ideas emerged out of analytic thinking. Rather, they came as intuitive 'flashes', feeling-thoughts, which then he might try to express logically in words afterwards.

What is important in this realisation, Rugg felt, is what he termed the 'theorem of the transliminal mind'. In this concept, the illuminating flash of insight occurs at a threshold of the conscious-non-conscious-continuum on which all of life is lived (Rugg, 1963, pp. 292–293). Rugg, in other words, identified not only the two ends of the continuum, the conscious and the non-conscious state, but a third state that also exists. This third state constitutes a transliminal antechamber in which the creative flash occurs. As Rugg (1963) notes, people like Galton, James, Schelling, Freud, and others, were aware that a fertile border state exists between the alert, conscious problem-solving mind and the depths of the unconscious, but they did little more than name it. Rugg's study suggests that the phenomenon of imagination is similar to the Taoist's state of *no-mind*, the state of *letting go*, so we reach the place *where we know before we know it* (Rugg, 1963, p. 293).

The crux of Rugg's thesis is that this reservoir for acquiring knowledge and new insight is not necessarily reached by way of the rational mind, which we allegedly aim to develop first and foremost in modern schooling (Glazer, 1999; Gatto, 1997). The illumination of mind, Rugg argues, is primarily nourished through a stimulation of the child's imaginative powers. Through the alchemy of thought-feeling, concentration-relaxation, the antechambers of consciousness are fused with something of a higher nature than thought or knowledge itself. In artistic life, the process of the higher self merging with the lower self is typified. For that reason, Rugg believed, as Steiner did, that education is a question of making teaching artistic and imaginative.

Bernie Neville in his book, *Educating Psyche* (1989), comes to similar conclusions. Drawing upon psychology, philosophy and Greek mythology, Neville sheds light on the important role that imagination plays and the subconscious side of our being has in our lives, and how a greater acceptance of and knowledge about this side can aid educational theory and practice. Like Rugg, Neville does not downplay the importance of intellectual and physical experience in education, but simply argues that our imagination, or *psyche*, is the shadowy, soul-like 'ground' where these can meet and be truly enlightened. In fact, without tapping into our subconscious via imagination, fantasy and play, Neville argues, nothing we do is truly creative, and thus, in many ways, truly educational. The Greek myth of Psyche's experiences and consequent metamorphosis is to Neville a pictorial analogy of the creative and transformational power of the soul-aesthetic part within us, the transliminal 'ante-chamber' of which Rugg spoke, initiating our consciousness into new and deeper states of being and knowing.

Inspired by Steiner's pedagogical approach, Douglas Sloan's comprehensive study *Insight-Imagination* (1983) adds further support to the view that the imaginative realm is the inner place where our different soul capacities are joined and find their unity. While Rugg focuses on the interaction of thinking-and-feeling, and Neville highlights the interplay between the conscious-rational aspect of thinking and Psyche as the shadowy subconscious, Sloan shines light in particular on the interrelationship between thinking-feeling and *willing*. We experience a distancing from the world, Sloan explains, as we tend to *break down, separate*, and view *the abstract*. Through the active experience of willing, by contrast, we enter into immediate participation with the world of concretes, often remaining unaware or having little thought while in motor activity (Steiner, 1996). What makes these two polar ends of experience possible to meet, Sloan argues, is the intermediate realm of feeling and imagination. Feeling-imagination constitutes 'the rhythmic connection between participation in the world in volitional activity and detachment from the world made possible in thinking' (Sloan, 1983, p. 205). Without the intervening realm of knowing in feeling through images, Sloan argues, we are doomed to oscillate between immediate immersion in activity on the one hand and thinking without life and depth on the other. Feeling and imagination, Sloan implies, are in many ways the ground of *conscious participation*, as suggested earlier.

John Dewey, the renowned American philosopher, also identified imagination as the encompassing, qualitative bond between thought and action:

Only a personal response involving imagination can possibly procure realisation even of pure 'facts.' The imagination is the medium of appreciation in every field. Were it not for the accompanying play of imagination, there would be no road from a direct activity to representative knowledge; for it is by imagination that symbols are translated over into a direct meaning and integrated with a narrower activity so as to expand and enrich it (Dewey, 1916, pp. 236–237).

The importance of imagination in all true learning, Dewey argued further, does not devalue the aspects of thinking and activity. Thinking is, he said, the equivalent to an explicit rendering of the intelligent element in our experience, which in turn makes it possible to act with an 'end in view'. Through thinking and reflection upon experience, we become co-creators with the 'sea of imagination' (Dewey, 1916, p. 146).

Dirkx (2001), Johnson (1990), Giambattista Vico (in Burke 1985), Bohm (1980), Warnock (1979), and Langer (1953) make conclusions in their respective studies that support the concept of imagination above. Suffice it to note that the previously discussed theosophical-anthroposophical view of wholeness, in essence, resonates with a number of significant, and more importantly, non-anthroposophical studies. Students of imagination in general seem to agree that one of the main characteristics of imagination is its ability to connect the various dimensions of human existence, as it is both a *process* and the *continuum* on which the process takes place. Imagination is not merely a downward movement from the Oneness of the spiritual-aesthetic realms, nor an upwards one from the manifold divisions of the physical, or tangible, realm. The upwards and downwards motions merely exemplify the ends of the continuum, the wholeness, the *One*. Imagination, in this line of thinking, thus takes on an identity which to some extent is non-identical, a 'definition' in consistent movement, which constantly embraces the ends. Oneness descends from the spiritual-aesthetic realms, whereas division ascends from matter; imagination, being the bridge and medium of both, is, in other words, of both spirit and matter.

The paradoxical tension implicit in the *descending-ascending* process whereby the 'Oneness-to-the-Manifold' is made manifest to us in the world, is also experienced by us in the contrast between our inner and outer ways of knowing. While the pathway of the mystic strives inwards towards an underlying sense of unity beyond the manifoldness of outer worldly experiences and perceptions, the exploration of the scientist leads outwards towards a sense that the nature of the reality of the world is characterised by multiplicity. Steiner (1964; 2006) draws attention to the philosophical problems that arise from the tension between the

mystical experience of unity which leads to monism and the scientist's explorations of the manifold world which lead to pluralism. He observes that deeper research 'leads to a realisation that unity and multiplicity are concepts inapplicable to the divine-spiritual ground of the world' (Steiner, 2006). Neither a unity nor a multiplicity can be fully characterised which means that we need to conclude that 'the divine-spiritual transcends these concepts and cannot be fathomed by them' (Steiner, 2006). However, Steiner does not let the matter rest there; he goes on to explain that if the mystic pathway is followed in tandem with that of the scientist then new faculties of thinking can be developed which do enable us to understand the divine-spiritual ground of the world. Thus, in relation to the *inward-outward* continuum of our experience (mystical-experiential knowing versus scientific-thinking), it is also possible to conceive of imagination as the connecting link between spirit and matter.

Imagination as evolution

Seeing imagination as the *middle ground*, as the meeting place for both spirit and matter, it stands to reason that the quality of imagination may reflect the vast myriad of *degrees*, positive and negative, found within the whole, within life. Steiner's main conception of imagination was mostly linked to notions of soul and the higher, positive aspects of the human being. Yet, Steiner argued that imagination is also an inherent faculty of perceiving, which is not educational in itself.¹ In a case study (Nielsen 2004), a Steiner teacher argued that imagination is not always positive, but depended on the person doing the imagining. If the impulse to imagine is bound in reality, he argued, then the effects will be positive in the child. But if it is bound in the unreal, the *untruths* of life, or a type of *awfulising*, then the effects could be harmful. Moreover, considering the first proposition of this paper – that all things can be said to reflect either degeneration or potentiality, involution or evolution – it may be useful to reconsider what it is exactly that makes imagination educational, as opposed to non-educational or perhaps even mis-educational.

Steiner sometimes talked about imagination in relation to imagery, or images, mostly in order to explain the physiological mechanics of the human eye, and how, in order to understand the world around us, a type of imagining is going on all the time through our vision.² Through sight, Steiner argued, the human eye constantly perceives single images, which the brain then reconstructs into an identical reflection, or counterpart, of what is seen (Steiner, 1964). What is interesting to highlight in this connection is that a reflection, or counterpart, is not the original, but a double, a representation of the original. One meaning of imagination, in other words, is that which tries to catch a reflection of the original, whether this is good or bad. This conception may be poetically illustrated by a passage from Shakespeare's *A Midsummer Night's Dream*, act V, scene 1:

The lunatic, the lover, and the poet are of imagination all compact: one sees more devils than vast hell can hold, that is the mad man: the lover, all as frantic, sees Helen's beauty in a brow of Egypt: the poet's eye, in a fine frenzy rolling, doth glance from heaven to earth, from earth to heaven; and as imagination bodies forth, the forms of things unknown, the poet's pen turns them to shapes, and gives to airy nothing a local habitation and a name. Such tricks hath strong imagination, that if it would but apprehend some joy, it comprehends some bringer of that joy; or in the night, imagining some fear, how easy is a bush supposed a bear!

Here we see a poetic representation of the concept of imagination as a neutral *vehicle*. The lunatic, lover and poet are all capable of imagining, but the nature of the imagined is in each case particular to the mood of the one imagining. This observation implies that the quality, or value, of any image is dependent on the intentions, feelings and purpose of the person imagining. If the impulse to imagine originates from the, in anthroposophical terms, 'less evolved forms' of human experience – the degenerate manifestations of their spiritual-aesthetic counterpart, or genus – such as fear, illusion, and ignorance, then a bush is easily supposed as a bear. If, on the other hand, the impulse originates in the higher levels of potentiality – the undiluted *essences* of the spiritual-aesthetic, the whole – then our imagining may glance from 'heaven to earth, from earth to heaven,' apprehending 'some bringer of joy.'

Imagination, that of creating, or indeed *receiving*, an image from somewhere else, is, in this line of thinking, thus only important insofar as it connects us with the important. Where educative imagination can be said to be the reflection of something important, thinking can be said to be a reflection upon the reflection. Imagination and thinking are necessary and indeed both invaluable for intelligent living, yet neither must become pretenders of originality. When imagination is elevated as the originator of the image itself, as exemplified by some artists in the Romantic Period, we see a tendency to unreasoned fear, or an over-emphasis on so-called artful living, in which the spontaneous and impulsive tendency dominates to the extent of impracticality; when thinking is elevated above that which is reflected upon, as exemplified by some theorists in the Enlightenment Period, we see that the mind becomes, as Oldmeadow (1998) puts it, 'a tyrannical master, rather than a humble slave.' In either case, the tool takes precedence over its task.

Viewing imagination in this light, as the bringer of both 'joy' and 'illusion,' rather than the origin of either, we also come to realise that what distinguishes useful, or educative, imagination from futile, or non-educative and mis-educative imagination, is

1. Conversations with Marcus Cox on Rudolf Steiner's concept of Imagination, 2000, Daylesford.

2. As above.

its *connection* to higher dimensions or inner understandings, whether these dimensions are spiritual or aesthetic. Interestingly, this concept is also reflected in the development of a philosophy of imagination by people such as Harold Rugg, Bernie Neville, Douglas Sloan, Mary Warnock, John Dewey, Giambattista Vico, Mark Johnson, Suzzane Langer, David Bohm and John Dirkx. Here, imagination has consistently been linked to inner, spiritual-aesthetic realities, challenging exclusive reliance on rational and conceptual modes of knowing and learning. As Dirkx (2001, p. 3) notes, when speaking of imagination, image, the imaginal and fantasy, we use these terms not in the sense of imaginary, fictive, or otherwise unreal, but as something *mytho-poetic*, central for holistic understanding, self-development and transformational perception.

The quotation from Henrik Ibsen, the great Norwegian poet and play writer, which introduces this paper, cites his words as follows: 'to live – is war with demons in the heart and mind's corner; to poetise – is to put yourself before judgment.' While the translation 'to poetise' in this quotation is really a poor substitute for the original Norwegian word, 'digte,' used by Ibsen, it is probably the closest a translation can come to the meaning of this word in the English language. In reality the word used in the original text is a concept, meaning to *imagine, create and make poetry* at the same time. Ibsen, like Steiner and the aforementioned students of imagination understand the process of imagination to be synonymous with the unravelling of the mysteries of the human psyche, bringing us to a sense of wholeness and self-understanding. Imagination, as we have noted, can also be used as a way of describing the activity of awfulising, making oneself sick with worry, and so on. This meaning of the word imagination, however useful it may be in other contexts, does nevertheless not portray its educative properties, and is certainly not the sense in which Steiner mostly used the word. Such a type of imagination does not include the characteristics of what we may for a moment call fruitful imagination, imagination that brings us closer to the spiritual-aesthetic part of ourselves, to wholeness, to transformation. Awfulising and imagining too much – whether out of fear, ignorance, or an antipathy towards the over-emphasis on rationality and reasoning produced by the Enlightenment – may connect us with the tangible world of *possible realities*, but automatically closes off to the spiritual-aesthetic dimensions, the faculties by which the physical world must be interpreted – if not 'a bush is easily supposed a bear.' One type of imagining brings us closer to the *original*, the *real*, and thus *evolution*; the other takes us closer to the *unoriginal*, the *unreal*, and thus *involution*.

Returning again to Einstein's claim that none of his ideas came from analytic thinking, but from 'flashes' of which he had no further explanation, we get a vague sense of the meaning of originality: the source of insightful knowing is not only thinking, nor even imagination. Connection to the original, or the real, can be instigated through imagination, and reflected upon by the faculty of thought, but is nevertheless not the manifestation of either. It occurs as an essence which we may only term the *mytho-poetic* aspect of ourselves (Leonard and Willis, 2008), the spiritual-aesthetic part of our being (Steiner, 1923a), the same essence Rugg (1963) identified as the imponderable place we reach when 'letting go'. Resonating with the claim that the potency of the imaginative transaction enables students to connect with transpersonal dimensions, Ibsen's words highlight that imagination, as it comes from the mytho-poetic part of ourselves, our *soul* and *heart*, may further spiritual-aesthetic development in us. There *is* a battle to be won between light and darkness, Ibsen seems to say, but the battleground is not to be found between a Devil and a non-omnipotent Deity, between *a fragmented whole*, but in the human heart, endowed by the freedom of choice, as Dostoevsky put it – the freedom to follow an evolutionary or involutory pathway. To imagine and create poetry, or to 'digte,' is to reveal the shadows and unrefined sides of one's personality to oneself – to choose to put oneself before judgment. But more importantly, according to both Steiner and Ibsen, to imagine is at the same time to invoke, whether consciously or unconsciously, the antithesis for each dark aspect found – which is really spiritual-aesthetic evolution, according to a theosophical-anthroposophical line of thinking, the process of transcending and transforming low into high, degeneration into potentiality, darkness into light (Steiner, 1923b).

Contemporary concerns

The above philosophical concept of imagination, it should be noted, does not mean that the faculty of imagination only has to procure beautiful and feel-good images, in order to be fruitful, or educational. Again, it is the image's connection to its source, its *originating* principle, that is important, rather than any particular set of images as such. An image may indeed be ugly and somewhat unpleasant, as Ibsen suggests, and still by virtue of its originating impulse to 'put it before judgment' lead us to its antithesis, to something beautiful and pleasant. Grimm's fairytales, it may be recalled, which are part of the Steiner curriculum from early childhood, are filled with gruesome images and events; it is the nature of the context of these images and events, the *good story* of which Steiner spoke, told by the imaginative teacher, that makes the images *educational*.

We can take to heart, without dispelling the fragrance of such a tale, the Grimm's story of the child and the paddock (a small frog). A little girl lets the paddock eat with her out of her bowl of bread and milk; the paddock only drinks the milk. The child talks to the little creature as to another human being, saying one day, "Eat the bread crumbs as well, little thing." The mother hears this, comes out to the yard, and kills the paddock. And now the child loses her rosy cheeks, wastes away and dies. In this tale we can feel an echo of certain moods that really and truly are present in the depths of our soul. They are there not only at certain periods of our life, but whether we are children or adults, we recognize such moods because we are human beings.

Every one of us can feel reverberating in us how this something we experience but don't understand, something we don't even bring to consciousness, is connected with the effect of the fairy tale on our soul like the taste of food on our tongue. And then the fairy tale becomes for the soul very much like nutritious food when it is put to use by the whole organism. (Steiner, 1913)

The young child cannot make rational deductions about whether a concept is true or false, ugly or beautiful, right or wrong, but he or she can feel antipathy or sympathy for such concepts when presented in an artistic form and expression. In other words, it is the sympathy and antipathy, the *feeling for* an image, produced by the image's placement within a particular context, that connects the child to inner and deeper significance, not the single image in itself.

But what about today's globalised, visual and popular culture, we may then ask, where we are bombarded daily with images, many of which are embedded in the dubious side of human nature, media and consumerism. John Allison, an experienced Waldorf teacher and author on Steiner education, points out something of interest in this context. According to Steiner's anthroposophical theory, Allison (2002) argues, a child cannot produce an image that is harmful to him or herself, simply because he or she is the constructor of that image. While Grimm's fairy tales may produce images of absolute horror to the adult, the images that will occur before the child's inner eye will be of a nature appropriate and useful to the child's own development. Grimm's fairy tales are, as are classic fairy tales in general, symbolic stories, representing individual transformation; the 'prince,' the 'dragon,' the 'princess,' are all archaic attributes, found within the child. The level and nature of 'war,' 'conflict' and 'transformation' occurring between these 'participants' in the child's mind, therefore, are individually determined and appropriated, and can, in principle, not disturb the child's natural development (Allison, 2002).

The only problem, as Allison goes on to point out, is that this principle is based on the premise that the child is and has not already been exposed to directly negative or to the young child possibly inappropriate images, reminding us that Steiner's philosophy was written almost a century ago, and that we today live in a readily assessable culture of images, many of which leave children with rather undesirable and disturbing impressions. The upsurge in violent behaviour and premature sexuality we see in schools today, Allison (2002) argues, is linked to the fact that the young generation is exposed to a flood of negative and possibly inappropriate images through TV, film, computers and the internet, forcing premature socio-emotional growth, and thus a general disturbance in the natural unfolding of their physical, emotional, cognitive and moral development. Already in the 1920s, Allison notes, Steiner pointed out that, since young children are, literally, so impressionable, teachers and parents need to protect especially the young against explicit images that may rob them of their natural innocence and thus disturb their innate development. Surely, the possible implications of this statement can only be more worrying in today's society. Could it be that children are being filled with images from TV, film and computer games, leaving them less receptive to the power of creating their own imagery?

The point is not whether young children should watch TV and films at all, as many Waldorf educators in fact agree they should not (Allison, 2002). The point is this: if images are indeed fertile ground for evolution or involution, all depending on their level of connection to context and purpose, we should indeed be worried about the indiscriminatory exposure of children to the experience of images in today's Western society. Or, put another way, if images connected to a spiritual-aesthetic context and purpose is a powerful ground for metamorphosis for the sake of evolution, there is reason to suspect that images *not* connected to such contexts or purposes may be equally as powerful, *but in an undesirable sense*. The alleged lack of understanding child development, imagination and its relation to 'wholeness' in mainstream educational theory and practice (Glazer, 1999; Palmer, 1999; Gatto, 1997), combined with a culture at large, perhaps equally unaware about what is wholesome for children and what is not (Gatto, 1997; Govinda, 1997; Jung, 1953–91; Palmer, 1990; Peck, 1983), may be a dangerous cocktail. While much educational research tends to focus on elucidating the benefits and positive nature of imagination and imaginative teaching, the possible effects of directly negative and possibly inappropriate images and pictures cannot, and should not, be ignored, as they point towards the need for further research into the possible repercussions of Western society's rather nonchalant attitude towards its freely accessible and at all levels pervading 'visual' culture.

Conclusion

To sum up, it should be recognised that Western culture and living not only are at odds with fundamental aspects of theosophical and anthroposophical theory, but that the latter certainly is at odds with fundamental aspects of the former! We cannot hear Steiner's thoughts on what long-term effects the many dubious and uncontextualised impressions the images of today's visual, technological society may have on children, but more research into the concept of the augmenting of effects of imagination seems urgent. Not only does imagination appear to be a principle of learning and a favourable activity to increase and maintain interest in that which is studied: it appears to be a link between the dualities found in the human being and in the world. Imagination may be a process of self-purification, healing and transformation, an engagement in metamorphosis for the sake of evolution. Or, it might 'see more devils than vast hell can hold.' At any rate, imaginative teaching, in many ways constituting an educational

representative for parents and society at large, emerges as a crucial variable in education, especially since imagination, in itself, is free of religious and political dogma. As such, imaginative education has the possibility of being not only a means for learning and motivation, but also a catalyst for positive societal change – for conscious participation and thus human evolution.

Notes

This paper is a revised version of the conference presentation: Nielsen, T.W. (2003) Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination: A Phenomenological Case Study, *The International Conference on Imagination in Education*, Vancouver, BC, Canada, 16-19 July.

This paper is also a reworked excerpt of the PhD thesis: Nielsen, T.W. (2004): Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: A case study of holistic education. Bern: Peter Lang.

References

- Allison, J. (2002). Learning to behave and the behaviour of learning [Seminar]. Castlemaine: Castlemaine Steiner School, 01–03.08.02
- Bailey, A.A. (1991). *Ponder on this*. New York: Lucis.
- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the implicate order*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bortoft, H. (1996). *The wholeness of nature: Goethe's way of science*. Edinburgh: Floris Books.
- Burke, P. (1985). *Vico*. New York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dirkx, J. M. (2001). *The illiteracy of literalism: Adult learning in the 'Age of Information'*
Available: <http://www.anrecs.msu.edu/research/dirkx.htm> [Retrieved 1 August, 2001].
- Gatto, J. T. (1997). Why schools don't educate, *Nexus* [n. vol.] June-July, pp. 13–16 & p. 81.
- Glazer, S. (1999). *The heart of learning*. New York: Penguin Putnam.
- Govinda, T. (1997). *The healing hands of love. A guide to spiritual healing*. Daylesford: Deva Wings.
- Ivanhov, O. M. (1986). *Education begins before birth*. Frejus: Prosveta.
- Johnson, M. (1990). *The bodily basis of meaning. Imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jung, C. G. (1953–91). *The Collected Works of C. G. Jung*. ed. McGuire, W. London: Routledge.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Leonard, T. and Willis, P. (Eds). (2008). *Pedagogies of the imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice*. Mawson Lakes, South Australia: Springer.
- Matthews, C. (1992). *Sophia goddess of wisdom: The divine feminine from Black Goddess to World-Soul*. Hammersmith, London: Thorsons, HarperCollins Publishers.
- Nesfield-Cookson, B. (1983). *Rudolf Steiner's vision of love: Spiritual science and the logic of the heart*. Wellingborough, Northamptonshire: Aquarian Press.
- Neville, B. (1989). *Educating Psyche: Emotion, imagination, and the unconscious in learning*. Melbourne: Collins-Dove.
- Nielsen, T.W. (2004). *Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: A case study of holistic education*. Bern: Peter Lang.
- Nielsen, T.W. (2001). Problems old, problems new: Reconciling heart and mind in education. *Encounter*, 14(3), pp. 4-15.
- Oldmeadow, H. (1998.) Philosophy of religion [Lectures], La Trobe University, Bendigo, VIC.
- Palmer, P. (1990). *Leading from within. Reflections on spirituality and leadership* [online].
Available: <http://www.teacherformation.org/html/rr/index> [Retrieved 1 March 2001].
- Palmer, P. (1999). The Grace of Great Things: Reclaiming the Sacred in Knowing, Teaching, Learning, in S. Glazer (Ed.), *The heart of learning*. New York: Penguin Putnam.
- Peck, S. (1983). *People of the lie. The hope for healing human evil*. New York: Simon and Schuster.
- Rugg, H. (1963). *Imagination*. New York: Harper and Row.
- Saraydarian, T. (1999). *Education as transformation – Volume 1. Individual and cosmos*. Cave Creek: TSG.
- Sloan, D. (1983). *Insight-Imagination*. Westport: Greenwood Press.
- Steiner, R. (1964). *The Philosophy of freedom. The basis for a modern world conception*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1971). *Egyptian myths and mysteries*. GA 106. Lectures in Leipzig, 2-14
- September 1908. Hudson, N.Y. : Anthroposophic Press. Available at: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/EgyptMyth/19080911p01.html> [Retrieved 2 November 2010].
- Steiner, R. (2008). *The spiritual hierarchies: Their reflection in the physical world*. GA 110. Lectures Dusseldorf, April, 1909.
Available at: http://wn.rsarchive.org/Lectures/SpirHier/SpiHie_index.html [Retrieved 2 November 2010].
- Steiner, R. (2006). What is mysticism?, in *Metamorphoses of the soul: Paths of experience*, Vol 2, GA 59, Lecture 3, Berlin, 10 February 1910. Published as *Transforming the soul*, Vol 1. London: Rudolf Steiner Press, February 2006.
Available at <http://wn.rsarchive.org/Lectures/Metamorph2/19100210p01.html> [Retrieved 2 November 2010].

- Steiner, R. (1913). Poetry of fairy tales, in *The poetry and meaning of fairy tales*. GA 62. Lecture in Berlin, 6 February, 1913.
Available at: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/PoeTales/19130206p01.html> [Retrieved 31 October, 2010].
- Steiner, R. (1983). *The boundaries of natural science*. GA 322. Spring Valley, New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1983). *The search for the new Isis, divine Sophia*. Spring Valley, New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1923a). *The arts and their mission*. GA 276. Lecture 2, 1 June 1923, Dornach.
Available at: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/ArtsMission/19230601p01.html> [Retrieved 31 October, 2010].
- Steiner, R. (1923b). *The evolution of consciousness*. GA 227. Lectures in Penmaenmawr, August 1923.
Available at: http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA227/English/RSP1966/EvoCon_index.html.
<http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA227/English/RSP1966/19230825p01.html> [Retrieved 4 November 2010].
- Steiner, R. (1928). *A modern art of education*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1947). *Spiritual ground of education*. London: Antroposophical Publishing Company.
- Steiner, R. (1969). *Occult science, an outline*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1971). *Theosophy*. Hudson, New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996). *The foundations of human experience*. Hudson: Anthroposophic Press.
- Warnock, M. (1976). *Imagination*. London: Faber & Faber.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's philosophy and the crisis of contemporary thought*. Edinburgh: Floris Books.

Strukturphänomenologische Anthropologie – ein transdisziplinärer Ansatz zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein

Teil II: Korrelation und Integration der Phänomenbereiche

Johannes Wagemann

Universität Witten/Herdecke, Deutschland

Fakultät für Kulturreflexion

ABSTRACT. The first part of this paper showed that it seems to be logically and phenomenally quite impossible to adequately explain human consciousness by means of neurobiological interpretations. To pave the way towards a sustainable relation between the two phenomenal realms, the worked out portraits of mind and brain are initially confronted by using the features of «coherence – incoherence». The concept of decomposition developed in Herbert Witzgenmann's Structure-Phenomenology provides an initial clue to the elaboration of this approach. It is described which role decomposition plays from the perspective of an immanent and reflexive consciousness research and how it is embedded in the generation process of consciousness. From that point of view, our everyday consciousness reveals itself as the resultant layer of a process that usually proceeds subconsciously, but can be raised into awareness step by step. This mental process is necessarily conditioned by certain effects of brain activity, but has itself also effects on the neuronal level. The obvious suspicion that this is a dualistic conception is examined and finally rebutted by a process of integration of the opposed theories of consciousness. This leads to an anthropological sketch, which summarises the implications of the presented correlation between mind and brain to a development-oriented, monistic and trichotomic idea of human nature.

Keywords: Principle of methodical exclusion, feature-based relation, decomposition/recomposition, basic structure, trans-categorical correlation, development-oriented idea of human nature.

ZUSAMMENFASSUNG. Im ersten Teil wurde gezeigt, dass es in phänomenaler wie auch logischer Hinsicht grundsätzlich unmöglich erscheint, menschliches Bewusstsein angemessen durch neurobiologische Deutungsmuster zu erklären. Um den Weg zu einer tragfähigen Beziehung zwischen den beiden Gegenstandsbereichen zu bahnen, werden die erarbeiteten Charakterskizzen von Gehirn und Bewusstsein zunächst anhand der Merkmale «Zusammenhang – Zusammenhanglosigkeit» einander gegenübergestellt. Mit dem Begriff der Dekomposition bietet Herbert Witzgenmanns Strukturphänomenologie einen ersten Anhaltspunkt zur weiteren Ausarbeitung dieses Ansatzes. Es wird dargestellt, welche Rolle die Dekomposition aus der Perspektive einer immanent-reflexiven Bewusstseinsforschung einnimmt und wie sie in den Bildungsprozess des Bewusstseins eingebunden ist. So gesehen stellt sich unser Alltagsbewusstsein als die resultative Schicht einer normalerweise unterbewusst verlaufenden, jedoch schrittweise bewusst machbaren Prozessualität dar. Diese mentale Prozessualität ist durch bestimmte neuronale Effekte notwendig bedingt, bewirkt ihrerseits aber auch Effekte auf neuronaler Ebene. Der nahe liegende Verdacht, dass es sich hierbei um eine dualistische Konzeption handele, wird untersucht und schließlich durch eine prozessuale Integration entgegengesetzter Bewusstseinstheorien entkräftet. Dies mündet in eine anthropologische Skizze, welche die Implikationen der dargestellten Korrelation zwischen Gehirn und Bewusstsein zu einem entwicklungsorientierten, monistisch-trichotomischen Menschenbild zusammenfasst.

Schlüsselwörter: Prinzip der methodischen Ausschließung, merkmalsbasierte Relation, Dekomposition/Rekomposition, Grundstruktur, transkategoriale Korrelation, entwicklungsorientiertes Menschenbild.

Einleitung

Solange sich alle beobachtbaren Phänomene zwanglos in die bisherigen Denkgewohnheiten einordnen lassen, besteht kein Anlass zum Umdenken. Sobald aber ein reproduzierbares Phänomen auftritt, das sich auch mit verstärkter Anstrengung nicht mehr in das Puzzle eines wissenschaftlich kanonisierten Wissens pressen lässt, ist Vorsicht geboten. Zunächst ergab der erste Teil dieses Artikels (Wagemann, 2010b), dass die dort diskutierten typischen Deutungsmuster der Neurobiologie und naturalistischen Neurophilosophie dem Phänomen „Bewusstsein“ keineswegs gerecht zu werden vermögen. Hierzu wurden die Mechanismen neuronaler Erregungsverarbeitung sowie die Phylogenese des Gehirns erörtert und aus verschiedenen konstitutionslogisch unzureichenden Interpretationen herausgelöst. Reduziert man die Ansätze „neuronaler Selbstorganisation“ (Roth, 2002, S. 18) und „evolutionärer Emergenz“ (Singer, 2004, S. 241) jeweils auf ihre empirische Basis, so verbleibt zum einen die notwendig bedingende Rolle des Gehirns für personales Bewusstsein, verliert sich aber zum anderen die scheinbare Option einer hinreichenden Erklärung von Bewusstsein *aus* neuronalen Prozessen. Denn keiner der in diesem Sinne vertretenen Ansätze kann begrifflich machen, wie ein logisch und phänomenal konsistenter Übergang von der neuronalen zur mentalen Beschreibungsebene beschaffen sein könnte.

Dieses Fazit lässt sich zum Beispiel mit den Ergebnissen der in den letzten Jahren professionalisierten Erforschung von Nahtoderfahrungen illustrieren. In mehreren, zum Teil groß angelegten prospektiven Studien wurde dieses Phänomen unter kontrollierten Bedingungen und Protokollierung einer Vielzahl von Parametern untersucht (van Lommel, 2009). Zunächst ergab sich, dass das Auftreten von Nahtoderfahrungen unabhängig gegenüber der Variation verschiedener physiologischer, medizinischer, psychologischer und sozialisatorischer Faktoren ist und zugleich einen Kern spezifischer mentaler Merkmale aufweist (z. B. erweitertes, klares Bewusstsein, logische Denkprozesse, außerkörperliche Erfahrung, „Kommunikation mit dem Licht“, van Lommel, 2009, S. 153). In einer Studie über reanimierte Herzinfarktpatienten konnte van Lommel darüber hinaus nachweisen, dass diese Bewusstseinszustände genau in jener kritischen Phase durchlebt wurden, in der ein Totalausfall aller Hirnfunktionen vorlag. Denn einerseits kommt während eines Herzstillstandes die Blutzirkulation im Gehirn und damit auch jegliche neuronale Aktivität innerhalb weniger Sekunden zum Erliegen. Andererseits konnten die Patienten nach dem Erwachen aus ihrer »Bewusstlosigkeit« u. a. detailliert über den Ablauf ihrer Reanimation berichten, dabei verwendete Geräte beschreiben und Dialoge der Ärzte wiedergeben, was nach herkömmlichem Verständnis unmöglich erscheint. – Ein innerhalb des neurobiologischen Paradigmas paradoxes Phänomen, das zu dem folgenden Schluss führen kann: Wenn es zutrifft, dass sich besondere Bewusstseinsereignisse tatsächlich unter Ausschluss jeglicher Hirnaktivität ereignen, so liegt es auch im Hinblick auf unser Alltagsbewusstsein nahe, die Rolle des Gehirns für dessen Entstehung nicht als produktive Verursachung, sondern – vorsichtiger – als Ermöglichungskomponente anzusetzen¹.

Wie aber ist eine Ermöglichung im Sinne eines positiven Leistungsanteils neuronaler Prozessualität für aktuell erlebtes Bewusstsein zu denken? Notwendig zu einer sicheren Bestimmung dieses Leistungsanteils ist wiederum eine Ausschließung, zunächst aber keine faktische der neuronalen Prozessualität (um deren Interpretation es ja geht), sondern eine methodische Ausschließung aller unzulässigen Begründungszusammenhänge, die irrtümlicherweise für eine neuronale Ermöglichungsfunktion herangezogen werden könnten². An die bereits erfolgte Dekonstruktion informations-, system- und evolutionstheoretischer Ansätze wurde bereits erinnert (Wagemann, 2010b). Konnte dadurch einerseits die Unmöglichkeit eines konsistenten Übergangs vom neuronalen zum mentalen Beschreibungsniveau plausibel gemacht werden, so ist andererseits die Unzulässigkeit einer Inanspruchnahme nichtneuronaler Kontexte für eine originäre Leistungsbestimmung des Gehirns zu betonen: Die qualitativen und kontextualen Zusammenhänge der mit den neuronalen Ereignissen korrelierten mentalen Ereignisse dürfen nicht einfach zu einer Spezifizierung neuronaler Funktionalität verwendet werden, da dies deren Begründung durch ihre mutmaßlichen Ergebnisse bedeuten würde – und damit ein Zirkelschluss wäre. Zum Beispiel stellt die das Gehirn personifizierende Ausdrucksweise vieler Hirnforscher den Versuch eines »illegalen Imports« mentaler Zusammenhänge in den Bereich neurobiologischer Erklärungsmuster dar³.

Auch andere, gleichsam unter- oder oberhalb des neuronalen Beschreibungsniveaus fungierende Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten sind für eine funktionale Spezifikation neuronaler Prozesse auszuklammern. So stellen die zellulären Regenerationsprozesse zur fortwährenden Bereitstellung von Energie (zum Aufbau des elektrischen Ruhepotenzials von Neuronen) ihrerseits eine Ermöglichungsleistung dar, die aber nicht die Übertragung des produktiven und integralen Charakters von Lebensprozessen auf eine vermeintlich entsprechende Funktion neuronaler Erregungsverarbeitung rechtfertigt⁴. Andererseits können die Kohärenz und Sinnhaftigkeit soziokultureller Information und Interaktion nicht auf dem Konto neuronaler

1. In *William James'* Worten: „When we think of the law that thought is a function of the brain, we are not required to think of productive function only; *we are entitled also to consider permissive or transmissive function.*“ James, 1898, S. 4

2. Rudolf Steiner betont, dass die Funktion der Nerventätigkeit nur durch eine „Methode der Ausschließung“ gefunden werden könne. (Steiner, 1917, S. 157)

3. „[...] all das und noch vieles mehr von dem, was in unserem Körper passiert, nimmt unser Gehirn ebenfalls wahr, aber ohne dass wir das merken. Es macht sich ständig ein Bild davon, was in uns vorgeht.“ Hüther, 2004, S. 104; vgl. a. Janich, 2009

4. Maturana & Varela, 1987: „Leben ist Erkennen“ (S. 191); Fuchs, 2009: „Grundlage des Psychischen ist daher nicht das Gehirn allein, sondern vielmehr ein übergreifender *Lebensprozess* [...]“ (S. 150)

Verarbeitung verbucht werden, da sie bereits eine genuin mentale Aktivität und Responsivität und nicht nur neuronale Reizbarkeit und Erregungstransformation voraussetzen. – Was nach Abzug aller, hier nochmals kurz zusammengefassten mentalisierenden Fehleinschätzungen vom Charakter neuronaler Prozessualität übrig bleibt, ist ihr entqualifizierender, strukturauflösender bzw. dekontextualisierender, durch unbegriffliche Diversifizierung und Dezentralität gekennzeichneter Charakter. Analytisch und nüchtern betrachtet ist das Gehirn kein „Beziehungsorgan“ (Fuchs, 2009), sondern ein *Zusammenhang auflösendes* und *Vereinzelung bewirkendes* Organ. Es unterliegt – wie auch jedes andere Körperorgan – dem Prinzip der funktionalen Selbstausschließung.

Gegenüber dieser zu einem eher eindimensionalen Resultat führenden Charakterskizze des Gehirns konnte für das menschliche Bewusstsein eine funktionale Polarität ermittelt werden. Aus der formalen Übereinstimmung der Systematik typischer Bewusstseinstheorien mit einer phänomenalen Typologie des Bewusstseins ergaben sich die Merkmale von Selbstbezüglichkeit und Selbstausschließung. Äußert sich mentale Selbstbezüglichkeit in typologischer Hinsicht in einer ichhaften und transtemporalen Zentrierung aller Bewusstseinsinhalte, so ist sie theoriensystematisch als durchgehende, wenn auch implizite Geste der Selbstbeschreibung wirksam. Dies kann im Kontrast zu den vereinzelnden und Zusammenhang auflösenden Mechanismen neuronaler Verarbeitung auch als *Vereinzelung einbeziehend* und *Zusammenhang bildend* bezeichnet werden. Dementsprechend trägt der Aspekt funktionaler Selbstausschließung hier nicht jenen unausweichlichen Zug, der für das Gehirn und seine Prozessualität konstatiert wurde, sondern zeigt sich als ein nur partielles oder phasenweise relevantes Merkmal: Mentale Selbstausschließung ist zum Beispiel in der scheinbar unüberwindlichen Selbstvergessenheit unseres Alltagsbewusstseins zu konstatieren. Denn einerseits kennt sich dieses selbst nur als einen resultativen Zustand, nicht aber als selbstkonstitutiven Prozess. Andererseits ist mentale Aktivität dort thematisch ausgeblendet, wo sie auf die innen- und außenweltlichen Objekte – und nicht auf sich selbst – gerichtet ist. Insgesamt scheinen wir vor einer prinzipiellen Uneinholbarkeit des Mentalen zu stehen, die sich in einem Hang zu solchen Auffassungen bekundet, die phänomenales Bewusstsein marginalisieren oder seine Existenz ganz leugnen (z. B. in den verschiedenen Formen von Materialismus). Auch die wechselseitige Ausschließung der Prämissen typischer Bewusstseinstheorien, z. B. von Materialismus und Bewusstseinsmonismus, die doch jeweils einen relevanten Teilaspekt menschlichen Bewusstseins zum Ausdruck bringen, illustriert, was hier unter mentaler Selbstausschließung verstanden wird: Die Konfrontation mit vereinzelten Phänomenen bzw. Positionen und deren fehlendem Zusammenhang.

Konsequenzen einer merkmalsbasierten Relation

Die vorbereitende Untersuchung im ersten Teil sowie auch ihre vorangehende Zusammenfassung haben also zu einander entsprechenden wie auch voneinander abweichenden Merkmalen neuronaler und mentaler Phänomenalität geführt. Vor diesem Hintergrund erscheint es für die Bildung einer Relation vernünftig, nur die Merkmale in Betracht zu ziehen, die dies durch ihre phänomenale Äquivalenz rechtfertigen:

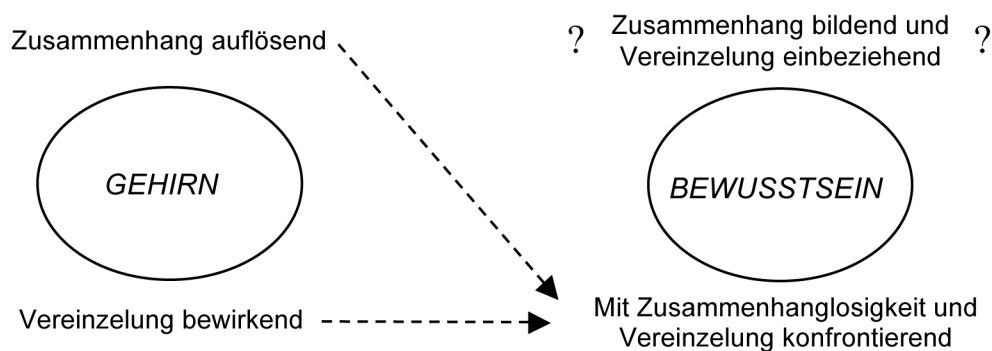


Abb. 1: Merkmalsbasierte Relationierung

Aus dieser Relationierung ist zunächst zu schließen, dass der Leistungsanteil neuronaler Prozessualität an personalem Bewusstsein nur in einer *Zusammenhang auflösenden* und *Vereinzelung bewirkenden* Ermöglichung bestehen kann (vgl. Abb. 1). Was im Einzelnen darunter zu verstehen sein könnte, bedarf natürlich der Klärung. Jedenfalls ergibt sich damit die neuronale Ermöglichungsfunktion von personalem Bewusstsein im ersten Anlauf paradoxerweise als eine Verunmöglichung, nämlich als Ausschließung von mentalem Zusammenhang. *Herbert Witzmann*, dessen strukturphänomenologischer Ansatz im Folgenden erörtert werden wird, spricht

auch von *Entwicklung* oder *Dekomposition*⁵. Wenngleich diese radikale Konsequenz schwerwiegende Fragen aufwirft (vgl. Abb. 1), so ist sie doch bereits in einer Hinsicht kompatibel mit der Charakteristik des mentalen Gegenstandsbereichs. Denn die logisch negative Funktion einer Zusammenhangsausschließung kann als notwendiger und insofern positiv zu wertender Faktor der Strukturgenese von Bewusstsein begriffen werden. Hierzu sei an die im ersten Teil dieses Artikels im evolutionären Kontext erörterten Begriffe der *Submergenz* und *Insuffizienz* erinnert: Erst die bewusstseinsseitige Konfrontation mit einem faktischen Mangel an Zusammenhang bzw. Determination und das daran empfundene Ungenügen formieren die Herausforderung, neuen Strukturzusammenhang zu bilden⁶. Dass wir diese Herausforderung wenigstens im Alltag in der Regel erfolgreich zu meistern vermögen, kann kaum bezweifelt werden. Da aber der Anlass einer Herausforderung nicht zugleich deren Bewältigung darstellt, kann der hinreichende, in der originären Herstellung von mentalem Zusammenhang sowie auch der Integration von Einzelheiten bestehende Bildungsanteil menschlichen Bewusstseins allen »neurometaphysischen«⁷ Bekenntnissen zum Trotz keine Leistung des Gehirns sein. Das Gehirn ermöglicht diesen Vorgang zwar durch Dekomposition indirekt, kann ihn auf der Grundlage seines Bedingungsgefüges aber nicht produktiv bewerkstelligen. Da für unsere offenkundige Fähigkeit, Zusammenhänge zu bilden und Qualitäten zu empfinden auf Seiten des Gehirns demnach kein tragfähiges Konzept zu etablieren ist, sollte ihr konsequenterweise bewusstseinsimmanent nachgegangen werden.

Aus der ersten Sichtung einer möglichen Relation folgen Anforderungen für ihre weitere Ausarbeitung. Bisher war lediglich ein interdisziplinärer Forschungsansatz gefragt, der Befunde und Theorien bezüglich der beiden Gegenstandsbereiche Gehirn und Bewusstsein sammelt, ordnet, interpretiert und in ein logisches Verhältnis bringt. Nun wird aber deutlich, dass es zu einer funktionalen Integration der Gegenstandsbereiche zusätzlich eines die natur- und geisteswissenschaftlichen Hoheitsgebiete übergreifenden Methodenprinzips bedarf. Denn eine über die phänomenale Gegenüberstellung (Relation) hinausgehende funktionale Beziehung (Korrelation) muss kompatibel zu beiden Beschreibungsebenen und damit auch zu beiden Beschreibungsstilen sein. Erst ein in diesem Sinne transdisziplinärer Ansatz würde die methodologische Anforderung für eine transkategoriale Korrelation erfüllen.

Fraglich ist ebenfalls der Umgang mit der bisher ungelösten Pattsituation zwischen subjekt- und objektorientierten Ansätzen, die sich im ersten Teil aus der Untersuchung typischer Bewusstseinstheorien ergeben hatte. Einfach eine der weltanschaulich disparaten, logisch aber äquivalenten und in Bezug auf das Gehirn-Bewusstsein-Problem gleichermaßen beschränkten Positionen zu beziehen, kann keine Lösung sein. Vielmehr ist nach einem Ansatz zu suchen, der Subjekt und Objekt nicht voraussetzt, sondern gerade hinsichtlich ihrer Entstehung aufklären kann. Zugleich müsste solch ein Ansatz in der Lage sein, die positiven, weil konsensual gesicherten Aspekte verschiedener Bewusstseinstheorien zu berücksichtigen, ohne eine der negativen, weil einander ausschließenden Prämissen zu übernehmen. Beides zusammen wird eine weitere Untersuchung der zwischen Theoriensystematik und Bewusstseinstypologie bestehenden Beziehung erfordern. Denn sie könnte eine Brücke bilden zwischen den Ausdrucksformen, wie über Bewusstsein gedacht wird und wie Bewusstsein tatsächlich „gemacht“ wird. In der Richtung einer prozessualen Integration der fragmentarischen Theoriekonzepte und Bewusstseinsaspekte kann eine Lösungsperspektive für das Gehirn-Bewusstsein-Problem erwartet werden.

Momentaufnahmen der Strukturphänomenologie

Damit ist der Auftakt zu einer Erkundung der Strukturphänomenologie gegeben, die Herbert Witzmann im Anschluss an Rudolf Steiners Erkenntniswissenschaft entwickelt und ausgeübt hat⁸. Im vorliegenden Rahmen können freilich nur die wichtigsten Aspekte angedeutet werden; für eine eingehendere Auseinandersetzung sei auf die Referenzwerke verwiesen (Steiner, 1894; Witzmann, 1983; Wagemann, 2010a). Einen Ausgangspunkt der Strukturphänomenologie bildet die Frage: Ist es möglich, die erwähnte Selbstvergessenheit unseres Alltagsbewusstseins hinsichtlich seiner Konstitution zu überwinden und – wenn ja – ist dies in einer wissenschaftlich zu rechtfertigenden Art und Weise zu erreichen? Mit anderen Worten: Kann eine prozessuale Gesetzmäßigkeit zwischen den Aspekten mentaler Selbstausschließung und mentaler Selbstbezüglichkeit gefunden werden? Von einer Antwort auf diese Frage wäre eine Aufklärung über die Fähigkeit menschlichen Bewusstseins zu erwarten, mentalen Zusammenhang zu bilden und Vereinzelungen einzubeziehen (vgl. Abb. 1). In methodologischer Hinsicht sollte sie Aufschluss darüber geben, ob und wie der Bewusstseinsforscher sein eigenes aktuelles Bewusstsein zu seinem Forschungsgegenstand machen und dabei sogar zu personunabhängigen Ergebnissen kommen könne.

5. „Dadurch erscheinen die Vorgänge im menschlichen Organismus, insofern sie in Sinnes-Nerven-Prozessen zum Ausdruck kommen, als Entwicklungen. Die Entwicklung muss der Grundbegriff sein, dessen die Forschung bedarf, wenn sie den Zusammenhang der physischen und physiologischen Vorgänge mit den seelisch-geistigen Leistungen des menschlichen (unterbewussten und bewussten) Erkennens verstehen will.“ (Witzmann, 1986, S. 114)

6. William James z. B. vermutet diese Herausforderung in Anlehnung an Fechner in einer zerebralen Schwellfunktion, die durch psychophysische Aktivität („psycho-physical movement“) zu überwinden ist. (James, 1898, S. 6)

7. Dieser Ausdruck wurde durch Stefan Brotbeck geprägt (Brotbeck, 2007, S. 139).

8. Nicht zu verwechseln ist diese Strukturphänomenologie mit dem von Heinrich Rombach (1923 - 2004) entwickelten gleichnamigen Ansatz. Gegenüberstellungen von Witzmanns Strukturphänomenologie mit dieser und anderen Strömungen philosophischer Phänomenologie sind in Wagemann, 2010a durchgeführt.

Wäre die Subjekt-Objekt-Relation unseres Alltagsbewusstseins seine unhintergehbare Basis, so müsste die gestellte Frage verneint werden. Ob diese immer wieder mit Nachdruck behauptete Restriktion unseres Bewusstseins (z. B. Janich, 2009, S. 177) aber wirklich absolut sei, ist keineswegs erwiesen – nicht einmal beweisbar, denn ihr Nachweis würde eine phänomenologisch übergeordnete bzw. reflexionslogisch höherwertige Argumentationsbasis erfordern, was im Widerspruch zu der Behauptung stünde. Statt also an einer dogmatischen Selbstbeschränkung festzuhalten, erscheint es viel produktiver, nach neuen methodischen Mitteln zur Aufklärung der Subjekt-Objekt-Relation zu suchen. Dass keine über die Subjekt-Objekt-Spaltung hinausgehenden wachbewussten Zustände bekannt seien, kann in diesem Kontext jedenfalls nur eine Aussage über den jeweils eigenen Kenntnisstand sein. Immerhin weisen die erwähnten Nahtoderfahrungen, aber auch eine Reihe anderer psychischer Phänomene auf die Existenz mentaler Zustände hin, welche die Grenzen der gewöhnlichen Subjekt-Objekt-Relation durchaus überschreiten⁹. Befördert die Untersuchung und systematische Replikation von paranormalen Phänomenen womöglich eine schrittweise Demontage des materialistischen Paradigmas, so ist damit noch nicht ihre Erklärung geleistet. Jedoch können paranormale Phänomene und die durch sie aufgeworfenen Fragen dazu anregen, nach der aktualgenetischen Struktur des Normalbewusstseins zu suchen – ihre Aufdeckung wäre richtungweisend für ein neues Paradigma.

Eine in diesem Sinne methodisch geordnete Phänomenologie vorsebjektiver und vorobjektiver Zustände und Prozesse hat Rudolf Steiner in seinen erkenntniswissenschaftlichen Grundwerken vorgelegt (Steiner, 1886, 1892, 1894). Herbert Witzmann griff Steiners Ansatz einer immanent-reflexiven Bewusstseinsforschung auf und entwickelte ihn zur Strukturphänomenologie weiter. Dabei spielen neben methodischen und konstitutionslogischen Aspekten auch terminologische Fokussierungen eine bedeutsame Rolle. Denn sind Bewusstseinszustände, die der Subjekt-Objekt-Spaltung vorausgehen, tatsächlich aufweisbar, so kann von ihnen nicht in gleicher Weise gesprochen werden, wie von bereits konstituierten Subjekten und Objekten. Insofern sind entsprechende Aussagen Steiners und Witzmanns nicht als apodiktische Behauptungen, sondern als ausdrückliche Hinweise und Anregungen zu eigenen Beobachtungen aufzufassen. Um der Prozessualität der Bewusstseinsbildung gerecht zu werden, bedarf es also eines Modus referentieller Sprach- und Begriffsanwendung mit dem Ziel einer vorsprachlichen Reflexivität¹⁰. Es geht nicht um Fremddenotationen, sondern um Formen der Selbstmodifikation und Selbstbeobachtung mentaler Aktivität¹¹.

Da unsere mentale Aktivität normalerweise von den resultativen Inhalten des Alltagsbewusstseins überdeckt und insofern unserer Aufmerksamkeit entzogen ist, erfordert ihr Aufweis eine Schulung der Beobachtungsintention. Als ein erstes Übungsfeld eignen sich z. B. zufällige oder vorsätzlich arrangierte Vexiersituationen¹², in denen sich die Sinn- bzw. Gestaltbildung merklich verzögert. Kultiviert man diese Verzögerung im Sinne einer Ausdehnung der die aktualgenetischen Phasen begleitenden Bewusstseinsintervalle, so ergibt sich im Übungseffekt eine Verschiebung des Verhältnisses von chronometrischer und individuell erlebter Dauer von Ereignissen: Phasen, die in der Regel nur latent oder gar nicht bewusst durchlebt werden, können so in eine prozessuale Wachbewusstheit gehoben werden. Insbesondere das Wechselspiel zwischen zwei elementaren Grundformen mentaler Aktivität kann anlässlich einer Vexiersituation bewusst werden. Betrachten wir z. B. ein Vexierbild, so gelingt es nach einiger Übung, sich bewusst für eine der möglichen Sichtweisen (= Bildinhalte) zu entscheiden. So wie diese Entscheidung von uns völlig autonom und unabhängig von dem dargebotenen Bild zu treffen ist, so sind wir doch im nächsten Schritt darauf angewiesen zu prüfen, ob und wie sich der antizipierte Bildinhalt am dargebotenen Bild konsolidiert. Handelt es sich im ersten Schritt um eine Inhalt hervorbringende Aktivitätsgeste, so im zweiten um eine rezeptiv zurückhaltende.

Aktivitätsformen und Strukturkomponenten

Entscheidend ist nun der sowohl von Steiner als auch Witzmann geltend gemachte Befund, dass *Hervorbringung* und *Zurückhaltung* nicht nur in Vexiersituationen relevante Aktionsformen seien, sondern in jedem zu einer Objekt-Subjekt-Relation führenden Bewusstseinsprozess (Steiner, 1894; Witzmann, 1983). Über ihre normalerweise latent bewussten Ausprägungsstufen hinaus fungieren sie auf vorprädikativem Prozessniveau als Werkzeuge der Zugangerschließung und Vermittlung von Realitätskomponenten. Dies wird plausibel, wenn wir uns fragen, was der gegenstandszugewandten, rezeptiv zurückhaltenden Beobachtungsintention eigentlich gegenübersteht, wenn eine begriffliche Antizipation scheitert. Sprächen wir hier von einem „Ding“, auch nur von einem „Etwas“, so würde dies eine bereits konstituierte Objekt-Subjekt-Relation unterstellen. Tatsächlich tritt uns aber im Moment völliger Zurückstauung der Aktionsfähigkeit ein völlig Zusammenhangloses, ein Aggregat an unverbundenen Vereinzelungen gegenüber – sofern unsere Aufmerksamkeit auf diese kontextuale Bruchstelle gerichtet ist (Steiner, 1886; Witzmann, 1986). In einem Schreck oder Schock erfahren wir dieses Grenzelement, das im regulären Bewusstseinsprozess stets fokussiert, daher vergleichsweise »gebändigt« auftritt, als unseren mentalen (und auch

9. z. B. außerkörperliche Erfahrung infolge von sensorischer Deprivation, Präkognition, Bewusstseinszustände nach Einnahme psychoaktiver Substanzen

10. Steiner, 1886: „den Blick [...] lenken“ (S. 40); Oevermann, 2008: „deiktischer Sprachgebrauch“ (S. 5)

11. Witzmann unterscheidet hier auch *heteronome* und *autonome* Beobachtung (Witzmann, 1983, S. 26)

12. Dieses in der Kognitionspsychologie als *bistabile Wahrnehmung* bezeichnete Phänomen wurde bereits von Goethe thematisiert: „Ein dürres Blatt im Wind getrieben, sieht öfters einem Vogel gleich.“ Goethe, 1992, S. 1157

leiblichen) Gesamtzustand kürzer oder länger prägende negative Phänomenalität. Diese vorprädikative Realitätskomponente, von Steiner und Witzmann als *reine Wahrnehmung* bezeichnet, ist klar von der vorsubjektiven Beobachtungsintention als ein ihr schlechthin fremd Gegenüberstehendes unterscheidbar und bildet als solches die Herausforderung zu seiner sinn- bzw. gestaltbildenden Aneignung durch (neuerliche) Hervorbringung von Zusammenhang (Waldenfels, 2006, S. 27). Erst nach einem erfolgreichen Aneignungsprozess kann überhaupt von objektiver Gegenständlichkeit und subjektiver Personalität gesprochen werden. Ausgangs- bzw. Nullpunkt dieses Prozesses ist das kontextual nur negativ zu bezeichnende, insofern subreale Bedingungs-element der reinen Wahrnehmung¹³.

Dass unsere mentale Prozessualität immer wieder Zustände vorprädikativer Zusammenhanglosigkeit durchläuft, wird auch von Bernhard Waldenfels im Rahmen seiner „Phänomenologie des Fremden“ sowie durch Ulrich Oevermanns krisenphilosophische Konzeption der Subjektgenese bestätigt (Waldenfels, 2006; Oevermann, 2008). Während beide angesichts dieser Tatsache aber keine adäquaten Rückschlüsse bezüglich der Rolle neuronaler Prozessualität ziehen, lässt sich hier direkt an das oben angedeutete Prinzip der neuronalen Dekomposition anknüpfen. Aus bewusstseinsphänomenologischer Perspektive ist nämlich zu fragen, *woher* das unserer Beobachtungsintention entgegentretende Element der reinen Wahrnehmung stammen möge. Da wir es als ein unbegrifflich Diskontinuierliches erfahren, das als solches von unserer Eigenaktivität unterscheidbar, ihr zugleich aber auch zugänglich ist, kann es – unter Berücksichtigung der merkmalsbasierten Relation – nur der Prozessualität des Gehirns bzw. Sinnes-Nervenorganismus entstammen (Witzmann, 1986, S. 82). Neuronale Dekomposition scheint also den krisenhaften Phasenzustand mentaler Selbstausschließung zu bedingen (vgl. Steiner, 1919, S. 116). Wie aber entstehen kontextualer Zusammenhang und qualitativer Selbstbezug unseres Bewusstseins als Mittel zur Krisenbewältigung?

Gemäß Steiner und Witzmann ist diese Frage durch eine fortgesetzte Untersuchung der Formen vorprädikativer mentaler Aktivität zu beantworten. Tritt ihr als völlig zurückgestaute Potenzialität reine Diskontinuität entgegen, so heißt dies nicht, dass sie auf diesen Zustand festgelegt wäre. Im Gegenteil: Der krisenhafte Differenzzustand fungiert gerade als Provokation, als Herausforderung für mentale Aktivität, ihn zu überwinden. So macht sich die innere Kontinuität von Aktivität in einem steten Wechsel von Zurückhaltung und Hervorbringung, von Krisen und Bewältigungsversuchen geltend. Und so, wie die zurückhaltende Aktivitätsgeste zur Differenzenerfahrung an reiner Wahrnehmlichkeit führt, so erschließt die hervorbringende Geste – wohlgerichtet in ihrer vorprädikativen Ausprägung – den Zugang zu reinem Zusammenhang. Um dies plausibel zu machen, ist es auch hier zunächst notwendig, mentale Aktivität und in diese phänomenal Eintretendes klar zu unterscheiden: Meine Anstrengung, einen Sinnzusammenhang bzw. Denkinhalt zu erfassen, sei es z. B. eine Rechenaufgabe oder meine biografische Situation, ist nicht identisch mit diesem Inhalt, denn sie kann unterlassen werden oder auch scheitern. Sie mündet aber, wenn sie erfolgreich ist, in einen dynamischen Austauschzustand zwischen meiner Bestimmungsaktivität (Denkakt) und einer mich rückbestimmenden Gesetzmäßigkeit (Denkinhalt). Steiner und Witzmann bezeichnen diese Form logisch in selbst gegründeter Gesetzmäßigkeit auch als *reinen Begriff* – gemeint ist also nicht das Wort, das auf Begriffliches lediglich hinweisen kann, sondern konsistente Regelmäßigkeit, die zusammenhanglos Vereinzelt zusammenzubringen vermag. Wurde das rein Wahrnehmbliche als subreal bezeichnet, so ist das rein Begriffliche als realitätskonstitutives, insofern suprareales Strukturpotenzial aufzufassen. Denn gegenüber der negativen Potenzialität des rein Wahrnehmblichen, „etwas“ sein und bedeuten zu können, ohne dies aus sich selbst heraus leisten zu können, bedarf es einer Quelle positiv inhaltlicher Bestimmungsmöglichkeit, ohne dass der Bestimmungsakt damit bereits durchgeführt wäre – aber davon später.

Ist neben dem zusammenhanglosen Bedingungs-element mentaler Strukturbildung das dazu komplementäre, zusammenhangförmige zunächst phänopraktisch aufgewiesen, so ist dessen konstitutionslogischer Status noch weiter zu begründen. An dieser Stelle kommt es darauf an, die radikale Konsequenz aus dem bisher Ausgeführten zu ziehen: Da es offenbar – sowohl aus neurobiologischer als auch bewusstseinsphänomenologischer Perspektive – nicht möglich ist, mentalen Zusammenhang *aus* dem neuronal bedingten Dekomponat abzuleiten (da dieses keinerlei ableitbaren Zusammenhang enthält, vielmehr jeder vermeintlich an ihm festgestellte Zusammenhang ihm vorher – unbemerkt – hinzugefügt worden sein muss), erscheint es sinnvoll, die Funktionalität der Zusammenhangbildung einem vom Gehirn bzw. Sinnes-Nervenorganismus unabhängigen Teilsystem der menschlichen Gesamtorganisation zuzuordnen¹⁴. Dieses kurzer Hand in anderen Aspekten und Prozessen der Natur zu verorten (z. B. in der natürlichen Evolution), muss wiederum konstitutionslogisch scheitern, da ungeklärt bleibt, wie angesichts der unausweichlich dekompositorischen Insuffizienz erstmals mentaler Zusammenhang entstanden sein sollte und immer wieder neu entsteht. Ebenso unausweichlich ist daher die unter anderem auch durch Steiners und Witzmanns phänomenologische Befunde gestützte Einsicht, dass Zusammenhang als strukturgenerative Potenzialität des Mentalen nur sinnvoll in einer Leiblichkeit und damit Dekomposition ausschließenden Zustandsform zu konzeptualisieren ist. Steht aber das Zusammenhangspotenzial mentaler Strukturbildung nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den fungierenden neuro- und evolutionsbiologischen

13. Die *reine Wahrnehmung* ist nicht zu verwechseln mit William James' ‚pure experience‘, da diese nicht nur zusammenhanglose, sondern auch zusammenhangförmige Aspekte aufweist. James, 1912

14. z. B. van Lommel: „[...] das nicht-lokale Bewusstsein bildet die Quelle des Wachbewusstseins wie auch aller anderen Bewusstseinsaspekte“ (van Lommel, 2009, S. 328)

Binnenzusammenhängen, so kann es nur als strikte Selbstbezüglichkeit, das heißt als konstitutiver *Selbstzusammenhang* begriffen werden; andernfalls müsste es seine Zusammenhangförmigkeit aus anderen, allenfalls spekulativen Quellen beziehen. Nicht spekulativ, sondern prinzipiell empirisch zugänglich ist der in Rede stehende Selbstzusammenhang mentaler Strukturbildung, da sein Auftreten und Wirksamwerden durch die mit Bewusstheit durchdringbare individuelle Aktivität bedingt ist. Ferner vermag angesichts des Selbstausschließungsprinzips nur eine vom Gehirn unabhängige Konzeptualisierung von strukturgenerativem Selbstzusammenhang zu erklären, warum es überhaupt konsistenten, sinn- und gestalthaften Zusammenhang gibt und warum menschliches Bewusstsein notwendig Selbstbewusstsein ist (Wagemann, 2010b).

Auf die phänopraktisch wie konstitutionslogisch fundierende Rolle von Selbstzusammenhang in Witzennmanns realitätskonstitutivem Universalienkonzept kann im vorliegenden Rahmen nur hingewiesen werden; gestützt wird dieser Ansatz in bestimmten Aspekten jedenfalls auch durch andere Philosophen. Zu nennen sind hier Charles S. Peirce (Kontinuumskonzept, Peirce, 1991; Zink, 2004), Karl R. Popper (Welt 3, Popper, 1978) sowie auch Ulrich Oevermann¹⁵ und Johannes Heinrichs¹⁶. Zu fragen ist im Weiteren aber nach den konkreten Beziehungen eigenlogisch fundierter Universalität zum Alltagsbewusstsein sowie auch zum neuronalen Bedingungsgefüge. Denn allein die hypothetische Annahme oder das erlebende Gewahren¹⁷ universellen Zusammenhangs erklärt weder die aktuelle Bildung individualisierter Strukturen noch sein Verhältnis zur neuronalen Prozessualität. Wurden die mentalen Aktivitätsformen (Zurückhaltung, Hervorbringung) zunächst in ihrer Zugängerschließung hinsichtlich polarer Strukturkomponenten (Wahrnehmung, Begriff) betrachtet, so steht nun eine Untersuchung ihrer vermittelnden Rolle an.

Grundstruktur und Alltagsbewusstsein

Offenbar haben wir es im Rahmen unseres Alltagsbewusstseins nicht mit den reinen Strukturkomponenten Begriff und Wahrnehmung zu tun. Vielmehr erscheinen uns die verschiedenen Dinge und Wesen als stets schon vorliegende Mischung aus zusammenhangförmigen («notwendigen») und zusammenhanglosen («zufälligen») Aspekten. Wenn aber, wie dargelegt, unser Zugang zu diesen Aspekten durch verschiedene Formen unserer Eigenaktivität bedingt ist, können bewusste Strukturen in ihrer Ganzheit nur durch einen Ausgleich dieser beiden Aktivitätsformen zu Stande gekommen sein. Da wir (unter normalen Bedingungen) deutlich zwischen uns als Erkenntnissubjekt und einem erkannten Objekt unterscheiden können, kommt es im Hinblick auf das letztere vor allem auf eine Zusammenführung der von mentaler Aktivität unterscheidbaren Strukturkomponenten an. Demnach entstehen objektseitige Strukturen in der Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung. Vereinigung kann aber nur durch »Verunreinigung« der (in Folge von Dekomposition) zunächst nur in reiner Form zugänglichen Komponenten erreicht werden. Und Verunreinigung bedeutet hier einen wechselseitigen Austausch der funktionalen Merkmale von Zusammenhangförmigkeit und Zusammenhanglosigkeit. So bildet sich eine synthetisierende Korrespondenz: Das Wahrnehmbliche wird in den begrifflichen Zusammenhang eingebettet (universalisiert); das Begriffliche wird in seiner potenziellen Beweglichkeit auf einen Einzelfall abgelähmt (individualisiert). Die Gesamtheit dieser beiden komplementären Prozesse von Individualisierung und Universalisierung bezeichnet Witzennmann als die Bildung der *Grundstruktur* (Witzennmann, 1983; vgl. Abb. 2). Die Grundstruktur als prozessuale Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung ist die Antwort auf den krisenhaften Ausgangszustand einer dekompositorischen Konfrontation: Sie ist sinnerschließende Rekomposition aller uns bewusst werdenden Strukturen.

Was wir *Wirklichkeit* zu nennen gewohnt sind, beruht aus strukturphänomenologischer Perspektive auf einem durch unsere mentale Aktivität initiierten Prozess der Zugängerschließung und Vermittlung bezüglich komplementärer Komponenten. Von diesem Prozess dringen in unser Alltagsbewusstsein allerdings nur seine fixpunkthaften Resultate Subjekt und Objekt. Diese lassen sich insofern als vergegenständlichte Remineszenzen an unsere zumeist unterbewusste Mitbeteiligung an der grundstrukturellen Dynamik auffassen (vgl. Abb. 3)¹⁸. So gesehen stellt sich nicht nur das Erkenntnisobjekt als Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung dar, sondern auch das Subjekt – nur dass beim letzteren das Wahrnehmbliche nicht auf dem Wege von Sinnesrezeption und neuronaler Dekomposition entsteht, sondern gerade in der soweit noch unerkannten Eigentätigkeit des menschlichen Individuums verborgen

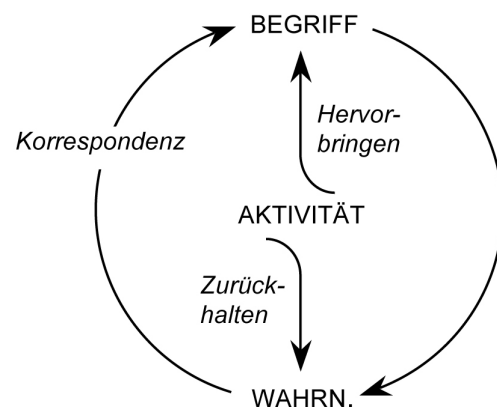


Abb. 2: Die Grundstruktur der Bewusstseinsbildung

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

16. „Sinn-Medium“ als zeitlose und überindividuelle Bedingung der Möglichkeit menschlicher Handlung und Kommunikation, Heinrichs, 2007, S. 82

17. z. B. in *Meditation oder Nahtoderfahrungen* (van Lommel, 2009)

18. „Das gegenständliche Vorstellen ist in Wahrheit (strukturell primäres) Erinnern [...]“ (Witzennmann, 1983, S. 75)

liegt. Diese Eigentätigkeit nicht nur philosophisch, sondern auch empirisch zu erschließen, erfordert den methodischen Übergang von resultativer Fremdbeobachtung (personale Bewusstseinschicht) zu prozessualer Selbstbeobachtung (transpersonale Bewusstseinschicht). Dass dieser Übergang grundsätzlich möglich ist, wurde ausgehend vom Beispiel der Vexiersituation zu motivieren versucht; seine methodologische Rechtfertigung – insbesondere auch im Hinblick auf die naturwissenschaftliche Methode – kann hier aus Platzgründen nicht behandelt werden (Wagemann, 2010a).

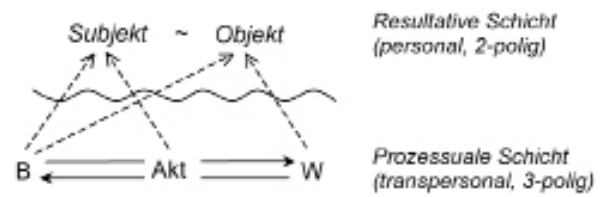


Abb. 3: Konstitution von Objekt und Subjekt

Grundriss einer funktionalen Korrelation

Damit sind zentrale Aspekte mentaler Strukturbildung angesprochen. Unter Ausklammerung weiterer Aspekte sei nun versucht, einen Rückbezug zu der oben entwickelten merkmalsbasierten Relation herzustellen und auf diesem Weg den Grundriss einer funktionalen Korrelation von Gehirn und Bewusstsein vorzubereiten. Eine funktionale Relevanz neuronaler Prozessualität für Bewusstseinsbildung wurde bereits in der Bereitstellung einer sich als Dekomposition zeigenden Insuffizienzbedingung bestimmt und in ihren Konsequenzen untersucht. Nun wird deutlich, dass der neuronalen Prozessualität im Zuge mentaler Strukturbildung, insbesondere auch für ihr Resultat einer Objekt-Subjekt-Relation noch eine weitere Bedeutung zukommt. Denn die Bewältigung der dekompositorischen Krise erfordert ja nicht nur eine phasenweise Abwendung vom wahrnehmbaren Dekomponat, sondern auch wiederum eine Zuwendung zu ihm (vgl. Abb. 4). Weil aber Abwendung vom Dekomponat nur durch Hervorbringung des ihm funktional Entgegengesetzten, einer universellen Sinnstruktur, zu bewerkstelligen ist, bedeutet dies, dass die neuronale Dekompositionsfunktion „zurückzudrängen“, das heißt hinsichtlich ihres bewusstseinsseitigen Effekts momentan außer Kraft zu setzen ist (Steiner, 1894, S. 147; Witzmann, 1989, S. 22). In dieser Phase (Universalisierung) bringt die mentale Aktivität eine Sinnstruktur hervor und drängt damit zugleich das dekompositorisch Konfrontierende zurück. In der dazu komplementären Phase wird durch die stufenweise Ablähmung und Fixierung der universell beweglichen Sinnstruktur am Wahrnehmbaren eine individualisierte Struktur aufgebaut und damit wiederum die dekompositorische Wirkung zurückgedrängt – nun aber nicht in sich abwendender, sondern in zugewandter Orientierung. Insofern kann auch von *antagonistischer* und *protagonistischer* Zurückdrängung gesprochen werden (Wagemann, 2010a). Alltagspsychologisch zeigen sich die komplementären Formen mentaler Zurückdrängung in den Erfolgen eines wahrnehmungsabgewandten Denkens („Jetzt habe ich es verstanden!“) und eines wahrnehmungszugewandten Beobachtens („Jetzt sehe ich es!“).

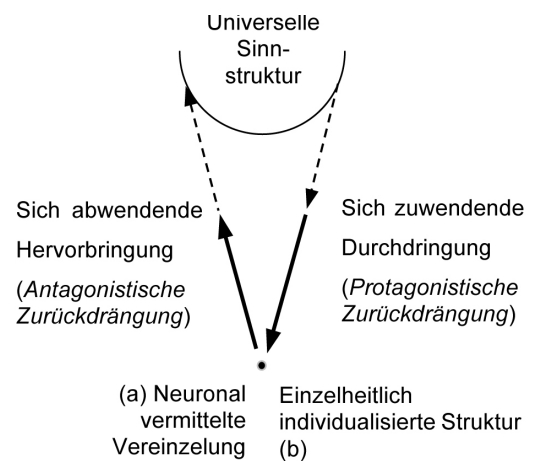


Abb. 4: Formen der Zurückdrängung

Ohne Dekomposition hätte die Bildung personalen Bewusstseins weder Anlass, Anreiz, noch ein Ziel – und wäre somit sinnlos und überflüssig. Ihr Ziel einer erfolgreichen Durchdringung des Dekomponats mit sinnstrukturellem Gehalt kann sie andererseits nur dadurch erreichen, dass sich ihr ein tatsächlich durchdringbares und die Sinnstruktur individualisierendes Widerlager darbietet. Neben der *Dekomposition bewirkenden Funktion* neuronaler Prozesse kommt also deren *Individualisierung ermöglichende Funktion* in Betracht. Damit sind aus der Perspektive einer bewusstseinsphänomenologisch erschlossenen Aktualgenese zwei den mentalen Konstitutionsbereich überschreitende Bedingungen zu konstatieren: eine *Insuffizienzbedingung* („Dekomposition bewirkend“) für die antagonistische Phase und eine *Kontraktionsbedingung* („Individualisierung ermöglichend“) für die protagonistische Phase¹⁹. Kann Dekomposition als bewusstseinsseitiger Effekt neuronaler Prozessualität gedeutet werden, so sind umgekehrt auch hirnsseitige Effekte mentaler Rekomposition zu verzeichnen. Als solche hinsichtlich ihres Ursprungs den neuronalen Bedingungenbereich überschreitende Effekte können nun die Phänomene *neuronaler Rhythmizität* (phasenweise synchrone Oszillation) sowie auch die mit Erinnerungsleistungen in Beziehung stehende *neuronale Plastizität* (Prägung synaptischer Konnektivität) aufgefasst werden. So findet das sich mental selbstorganisierende Hin- und Herpendeln zwischen wahrnehmungsabgewandter und wahrnehmungszugewandter Aktivität sein neuronales Gegenbild und Widerlager im schwingungskonstitutiven Potenzialwechsel

19. Vgl. die merkmalsbasierte Relationierung. Steiner deutet auf die hier mit „Dekomposition“ und „Kontraktion“ bezeichneten Negationsformen von universellem Zusammenhang mit den Begriffen der „Ausschließung“ und „Ablähmung“ hin (Steiner, 1917, S. 157). Ferner liegt hierin ein aktuell durch den Autor untersuchter Bezug zu den von Gotthard Günther eingeführten qualitativ abgestuften Negationen im Rahmen einer transklassisch dreiwertigen Logik (Günther, 1978).

der Neuronen bzw. Neuronengruppen. Und die im Zuge von Bewusstseinsleistungen nachweisbaren Veränderungen synaptischer Verbindung können als residuale Spuren mentaler Zurückdrängung bezüglich dekompositorischer Zusammenhanglosigkeit interpretiert werden. Bevor weiteres bezüglich der transkategorialen Leistungsanteile und Effekte auszuführen ist, soll die bis hierher entwickelte funktionale Korrelation von Gehirn und Bewusstsein einmal im Überblick dargestellt werden. Betrachtet wird das funktionale Grenzgebiet zwischen Gehirn und Bewusstsein, sozusagen das „untere Ende“ mentaler und das „obere Ende“ neuronaler Prozessualität:

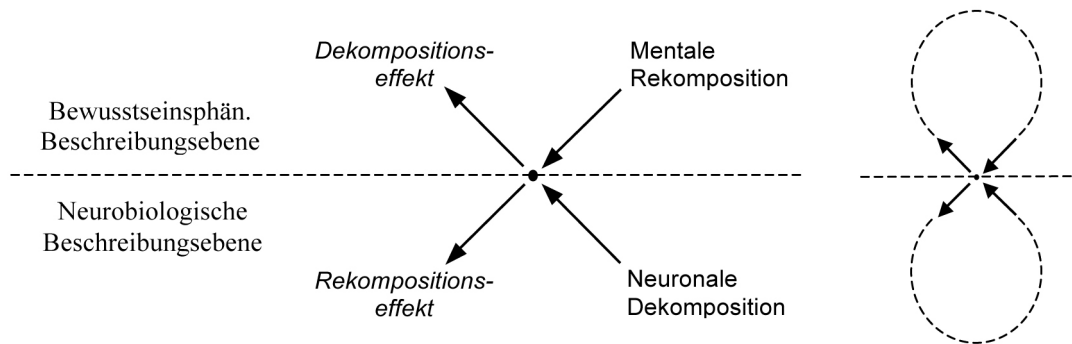


Abb. 5: Transkategoriale Korrelation

Dabei entsprechen die sich überkreuzenden Wirkungsrichtungen den funktionalen Aspekten einerseits neuronaler, andererseits mentaler Prozessualität. Wird nicht nur das Gehirn, sondern auch das Bewusstsein als Organkomplex aufgefasst, so kann man sagen: Das Gehirn als Dekomposition bewirkendes Organ entspricht dem Bewusstsein als krisenoffenes Organ (bezüglich des bewusstseinsseitigen Dekompositionseffekts). Das Bewusstsein als krisenlösendes Organ (im Zuge von Rekombination) erfordert das Gehirn als Individualisierung ermöglichendes Organ. Kommen hierin die transkategorialen Bezüge zum Ausdruck, so kann die dargestellte Korrelation auch innerkategorial gelesen werden: Auf bewusstseinsphänomenologischem Beschreibungsniveau als Übergang von protagonistischer zu antagonistischer Zurückdrängung innerhalb des aktualgenetischen Zyklus. Während dieses Übergangs ereignet sich gerade der polarisierende Umschlag von krisenlösender Rekombination zum erneuten Gewahren dekompositorischer Krisenhaftigkeit. Auf neurobiologischem Beschreibungsniveau ist der funktionale Wechsel vom dekompositorischen zum neuroplastischen Aspekt ins Auge zu fassen. Kann der erstere mit dem im Gehirn *global* wirksamen Prinzip rhythmischer Erregungsverarbeitung assoziiert werden, so der zweite mit *lokal* relevanten Prägungseffekten²⁰.

Neben *Rhythmizität*, *Topologie* (global - lokal) und *Plastizität* besteht ein weiterer Aspekt dieser Korrelation in der phänomenalen *Inkommensurabilität* von mentaler und neuronaler Beobachtungsperspektive. Einerseits bietet das bewusstseinsseitig anstehende Dekomponat auf Grund seiner völligen Strukturlosigkeit keinen Hinweis auf seine neuronale Herkunft. Andererseits nehmen wir auch im Rahmen erfolgreicher Rekombination gerade nicht die begriffliche Individualisierung ermöglichenden Hirnprozesse, sondern eine außen- oder innenweltliche, gegenständliche oder gedankliche Struktur wahr. Umgekehrt ist aus strikt neurowissenschaftlicher Perspektive keinerlei genuin mentale Aktivität und Qualität zugänglich – bestenfalls deren derivative, z. B. mit bildgebenden Verfahren nachweisbare Spur. – Lässt sich die zuletzt genannte Beschränkung durch einen Methodenwechsel von resultativer zu prozessualer Beobachtung prinzipiell überwinden, so stellt sich die erstere als eine spezifisch anthropologische Bedingungskonstante dar: Das Nichtsehenkönnen der mit dem eigenen Bewusstsein korrelierten Hirnprozesse beruht gerade auf den im Zuge von Rekombination erbrachten Zurückdrängungsleistungen bezüglich der dekompositorischen Krise. Sofern diese Krise tatsächlich überwunden wird, kommt hierin die selbstausschließende, das heißt selbstlos zurückweichende und damit für das korrelierte Bewusstsein unsichtbar bleibende Charakteristik des neuronalen Bedingungs-systems zum Ausdruck, welche erst unsere Wirklichkeitsfähigkeit und Selbstbezüglichkeit bedingt – wenn auch nicht originär hervorbringt.

Monismus und Dualismus

Es liegt auf der Hand, dass das im Grundriss dargestellte Korrelationskonzept eine Reihe von Fragen aufwirft, die hier nicht mehr zu behandeln sind. Wenigstens eine von ihnen soll hier aber noch angeschnitten werden, da ihre Bearbeitung den letzten

20. Dies stellt auch eine vermittelnde Lösung zwischen den konträren Meinungen dar, dass entweder globale oder lokale neuronale Prozesse maßgeblich für die Bildung von Bewusstsein seien (Greenfield & Koch, 2008). Ferner wird ein Wechsel zwischen globaler und lokaler Aktivität bereits im Rahmen neurowissenschaftlicher Hypothesenbildung zur bistabilen Wahrnehmung diskutiert: „[...] ein Wahrnehmungswechsel besteht aus zwei unabhängigen Prozessen: (a) Destabilisierung eines aktuellen Perzepts bis zur maximalen Instabilität. Dies könnten langsame globale neuronale Zustandsänderungen sein [...] (b) Disambiguierung der visuellen Information, die in den ersten 260 ms nach Stimulus-Onset schnell und hochautomatisiert zu einer Restabilisierung des (lokalen, J.W.) Wahrnehmungssystems führt.“ Bigalke, 2007, S. 55

Abschnitt vorbereitet. Auf diesem Stand der Untersuchung wäre z. B. zu fragen, wie das dargestellte Konzept im Spektrum zwischen Monismus und Dualismus zu klassifizieren sei. Zunächst scheint sich ja in der Rede von den Strukturkomponenten Begriff und Wahrnehmung sowie der Gegenüberstellung von Mentalem und Neuronalem ein eher dualistischer Charakter abzuzeichnen. – Wird über zwei verschiedene Beschreibungsebenen und deren funktionale Bezüge gesprochen, so ist es allerdings unvermeidlich, dies in einer dualistischen Form zu tun. Denn in Frage steht ja gerade das Verhältnis der phänomenal nachweisbaren Leistungsanteile neuronaler und mentaler Aktivität. Da aber bereits mit der Identifikation transkategorialer Effekte die Separation der Beschreibungsebenen durchbrochen wird, müssen die hieraus zu ziehenden Konsequenzen nicht zwangsläufig auf eine dualistische Anthropologie hinauslaufen. Andererseits wurde die unüberbrückbare Entgegensetzung von Dualismus und Monismus im ersten Teil des Artikels durch die formale Übereinstimmung von Theoriensystematik und Bewusstseinstypologie relativiert. Bevor die dort als vorläufige Definition von Bewusstsein angesetzte theoretisch-typologische Isomorphie in den prozessualen Kontext der Bewusstseinsbildung eingebettet wird, ist aber noch eine Bemerkung zur Dualität von Begriff und Wahrnehmung fällig.

Haben Begriff und Wahrnehmung als Komponenten der Strukturbildung komplementäre Funktionen (universalisierende bzw. individualisierende Wirkung), so könnte demnach vermutet werden, dass durch sie zwei „gleichursprüngliche“ Prinzipien formiert würden²¹. Die genauere Betrachtung ergibt jedoch ein anderes: Der Dekompositionsprozess führt keineswegs zu zwei konstitutionslogisch gleichwertigen Elementen, sondern schließt gerade das konstitutive Element aus dem jeweils vordekomponierten Weltzustand aus. Was übrig bleibt – rezeptive Zusammenhanglosigkeit – kann nicht den Status eines epistemologischen oder ontologischen Prinzips beanspruchen. Im Gegenteil, es ist, wenngleich blicklenkend referenzierbar, schlechthin prinzipienlos. Daher reicht zur Begründung des strukturphänomenologischen Konzepts *ein* insoweit monistisches Potenzial an Sinnstruktur²².

Ist damit die eindeutig monistische *Fundierungsrelation* der Strukturphänomenologie angedeutet, so kann der dualistisch anmutende Charakter der Polarität von Begriff und Wahrnehmung im Sinne einer *Entwicklungsrelation* verstanden werden. Diese Dualität wird aber mit jedem erfolgreichen Akt der Strukturbildung überwunden – und per Dekomposition stets aufs Neue wieder in Kraft gesetzt. Ist Bewusstseinsbildung in einen monistischen Fundierungsrahmen eingebunden, so wechselt sie doch in prozessualer Hinsicht fortlaufend zwischen «dualistischen» und «monistischen» Zuständen. Dies eröffnet einen Rückbezug auf die paradoxe Verflochtenheit und Unvereinbarkeit dualistischer und monistischer Bewusstseinstheorien: Dualistisch erscheint uns die Welt, wenn wir die Übergänge unserer Aktivität *zwischen* Begriff und Wahrnehmung betonen, monistisch in der Betonung ihres Einmündens in das *einseitige* Gewahren von Begriff oder Wahrnehmung. Für das Alltagsbewusstsein ergeben sich hieraus die typischen, aus dieser Perspektive unvereinbaren Haltungen von Bewusstseinsmonismus (-Begriff), Materialismus (-Wahrnehmung), Realismus (-Individualisierung) und Idealismus (-Universalisierung):

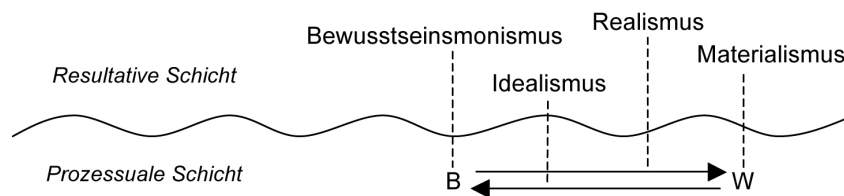


Abb. 6: Entstehungsmoment der Bewusstseinstheorien

Dies verdeutlicht, dass die typischen Theorien und damit auch die typischen Gesten menschlichen Bewusstseins ihr Entstehungsmoment in der abstraktiven Betonung bestimmter Phasen der Bewusstseinsbildung haben (vgl. Wagemann, 2010b, Abb. 1/2). Damit wird der prozessuale Zusammenhang strukturphänomenologisch erschlossener Bewusstseinsbildung aber selbst zu einem metaphilosophischen Klassifizierungsinstrument – und der Charakter des Bewusstseins als ein zwischen Selbstausschließung (-Wahrnehmung) und Selbstbezüglichkeit (-Begriff) dynamisch vermittelndes Organ bekräftigt (Abb. 6).

Das Bewusstsein ist aber nicht nur ein vermittelndes, sondern auch ein sich entwickelndes Organ des Menschen. Denn eine «dualistische» Entwicklungsrelation ist nicht nur in Bezug auf das neuronale Dekomponat zu konstatieren, sondern auch im Hinblick auf die jeweils individuell ausgeübte Rekompositionsaktivität zu veranschlagen. Dieser Aktivität kommt eine zentrale Rolle in der Bewusstseinsbildung zu: Sie erschließt den Zugang zu den Strukturkomponenten und vermittelt ihre synthetisierende Begegnung; ohne die Ausübung dieser Funktionen kommt die Bewusstseinsbildung zum Erliegen (z. B. schlafen wir ein). Allein

21. vgl. Heinrichs, 2007, S. 83

22. Eine Erweiterung dieser Betrachtung auf nichtmental fungierende Zusammenhänge, schließlich auch auf die Totalität des Vordekomponierten entnehme man Wagemann, 2010a.

dies erfordert aber nicht, dass die bewusstseinskonstitutive Aktivität selbst schon vollbewusst ausgeübt werde: In der Regel durchleben wir sie gleichsam träumend-schlafend²³. Wie bereits angedeutet basiert unser personales Wachbewusstsein ebenfalls auf einer Synthese, nämlich jener aus unterbewusster Eigenaktivität und entsprechender Begrifflichkeit (subjekthaftes »Alltags-Ich«, vgl. Abb. 3). Entwicklungsmäßig gesehen kommt dieser Aktivität also selbst der Status eines Wahrnehmblichen, weil in seiner konstitutiven Rolle noch Unerkannten zu, das auch der realisierenden Durchdringung mit entsprechender Sinnstruktur bedarf. Und die vorangehende Untersuchung hat gezeigt, dass die Verfassung des heutigen Normalbewusstseins keineswegs als die letztmögliche Realisierungsstufe dieser Aktivität zu betrachten ist²⁴. Wurde die letzte bewusstseinsgeschichtliche Transformation maßgeblich durch den Siegeszug einer auf die äußere Natur gerichteten Wissenschaft befördert, so hängt heute der weitere Fortschritt menschlichen Bewusstseins von der reflexiven Rückwendung der naturwissenschaftlichen Bewusstseinshaltung auf sich selbst ab²⁵.

Anthropologische Skizze

Somit ist nun auf die im ersten Teil formulierten Fragen zu antworten: Witzensmanns Strukturphänomenologie eröffnet eine neue Perspektive immanent-reflexiver Bewusstseinsforschung, die zu einer funktionalen Korrelation von Gehirn und Bewusstsein zu führen vermag. Ihre Methodik wurde als eine erlernbare Form systematischer Selbstbeobachtung umrissen, die durch den Zugang zu sub- und suprapersonalen Aktivitätsformen und Strukturkomponenten zum vollbewussten Mitvollzug der Bewusstseinsbildung gelangen kann. Insofern kann für das auf Grundlage dieser Methode etablierte Konzept der Bewusstseinsbildung der Anspruch einer – jeweils individuell einzulösenden – personunabhängigen Verifikation erhoben werden. Zugleich ist dieses Konzept aber auch argumentativ begründbar sowie in vielen seiner Aspekte durch andere philosophische Ansätze kontextualisierbar – wenngleich auch nicht von ihnen ableitbar. Ferner erlaubt es die Bildung von Hypothesen, die durchaus nach den Standards herkömmlicher Erfahrungswissenschaft zu untersuchen wären²⁶. Dass die Strukturphänomenologie darüber hinaus auch einen transdisziplinären Brückenschlag zur naturwissenschaftlichen Methode ermöglicht, konnte hier nur angedeutet werden²⁷. Dafür ist nun noch etwas genauer auf die anthropologischen Konsequenzen der dargestellten Korrelation von Gehirn und Bewusstsein einzugehen.

Hierzu sei an die beiden transkategorialen Bezugsrichtungen neuronaler und mentaler Prozessualität erinnert: Markiert der neuronal bedingte Dekompositionseffekt eine quasi-dualistische Bewusstseinsgrenze, die zunächst nur in Ausrichtung auf ein monistisches Strukturpotenzial zu verlassen ist, so ist umgekehrt jede erfolgreiche Rekomposition eine faktische Überwindung dieser Grenze, sofern durch sie eine zugleich individualisierte wie auch einheitlich-konsistente Struktur aufgebaut wird. Da in dieser Phase protagonistischer Zurückdrängung das vorher grenzbildende System neuronaler Prozessualität gewissermaßen *durchlässig* wird, kann auch von einem quasi-monistischen *Durchgriff* mentaler Aktivität durch das neuronale Bedingungsgefüge gesprochen werden. Dies liefert ein erstes Argument für eine anthropologische Integration des Sinnes-Nervenorganismus in den Zyklus der Bewusstseinsbildung, das in Abb. 7 grafisch veranschaulicht wird.

Hierbei handelt es sich um eine gegenüber Abb. 5 modifizierte Darstellung der transkategorialen Korrelation, bei der der neurobiologische Funktionszyklus in den unteren Bereich des aktualgenetischen Zyklus eingekoppelt ist. Es werden die bereichsspezifischen Funktionen entsprechend der Dynamik von Grenzziehung und Grenzüberwindung thematisiert: (a) Dekomposition, (b) antagonistische Zurückdrängung, (c) protagonistische Zurückdrängung, (d) Neuroplastizität. Fasst man die beiden neuronalen Funktionen im weiteren Sinne als *Absonderung* (vgl. a) und *Prägbarkeit eines Widerstandes* (vgl. d) auf, so ergibt sich eine thematische Weitung vom neurobiologischen zum gesamtleiblichen Phänomenbereich (Steiner, 1978, S. 97). Zugleich wird damit ein Rückbezug zu dem im ersten Teil erörterten Selbstausschließungsprinzip für alle leiblichen Organbereiche und -funktionen hergestellt.

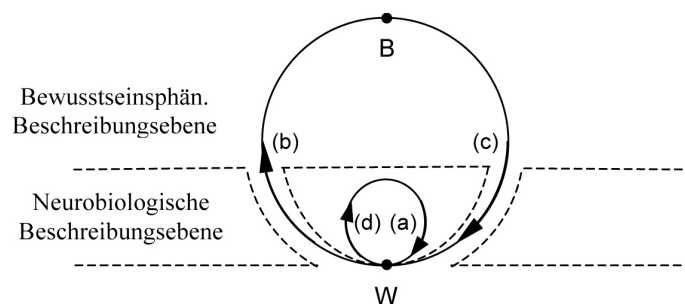


Abb. 7: Integration der Phänomenbereiche

23. Steiner, 1919, S. 99 f.; Witzensmann, 1987, S. 19: „Die Welt, in der wir zu ‚wachen‘, gegenwärtig zu sein vermeinen, ist in Wahrheit der Erinnerungstraum an unsere in einer Art Schlafzustand vollzogenen Wirklichkeitsrekomposition.“

24. In G. Günthers Worten: „Der Übergang von der klassisch-Aristotelischen Gestalt des Denkens zu einer neuen und umfassenderen theoretischen Bewusstseinslage erfordert eine seelische Metamorphose des gesamten Menschen.“ (Günther, 1978, S. 114)

25. „Vom modernen Individuum ist verlangt, sein sein eigenes Beobachten beobachtender Beobachter zu sein: ein Selbstbeobachter zweiter Ordnung.“ Luhmann, 1997, S. 1025

26. Zum Beispiel bezüglich der Korrelation verschiedener Wahrnehmungs- oder Erinnerungsleistungen zum Verhältnis von globaler und lokaler neuronaler Aktivität. (vgl. Wagemann, 2010a)

27. Eine Rekonstruktion der protowissenschaftlichen Basis des naturwissenschaftlichen Experiments ist in Wagemann, 2010a zu finden.

Ein zweites Argument für eine Integration des neuronalen bzw. leiblichen Phänomenbereichs in den aktualgenetischen Zyklus liegt in dem Motiv, alle für die Bewusstseinsbildung relevanten Bedingungsbereiche in einer funktional gegliederten Gesamtorganisation zusammenzufassen²⁸. Eine Rechtfertigung hierfür ergibt sich aus der vorangegangenen Untersuchung des Verhältnisses von mentaler Aktivität zu den vorprädikativen Strukturkomponenten Begriff (Kontinuität) und Wahrnehmung (Diskontinuität). Dort zeigte sich nämlich eine *Gleichgewichtslage* zwischen der funktionalen Unterscheidbarkeit und der konstitutiven Verwobenheit der Phänomenbereiche. Daher erscheint es nun sinnvoll, eine Gliederung des aktualgenetischen Zyklus in drei funktional disjunkte Zonen vorzunehmen und dies als eine vollständige Beschreibung der menschlichen Konstitution aufzufassen (vgl. Abb. 8).

Es ergibt sich ein trichotomischer Entwurf, dessen Teilbereiche mit den traditionell gebräuchlichen Bezeichnungen Leib (1), Seele (2) und Geist (3) belegt werden können. Aber weder diese Bezeichnungen noch die auf ein simples Schema reduzierte Darstellung sollten dazu verleiten, hierin eine unreflektierte Fortschreibung älterer Menschenbilder zu vermuten. Denn diese anthropologische Skizze folgt weder aus mystischem Offenbarungserleben noch aus metaphysischer Spekulation, sondern ergibt sich in methodisch stringenter Form und als gemeinsame Konsequenz neurobiologischer und bewusstseinsphänomenologischer Beobachtungsergebnisse. Bedeutet Trichotomie wörtlich »Dreiteilung«, so betont der Bezug auf ein einheitliches Fundierungsgefüge den gleichermaßen relevanten Aspekt einer »Dreidurchdringung«. Die Ambivalenz von Grenze und Übergang zwischen leiblichem (neuralem) und seelisch-geistigem (mentalem) Bereich lässt sich ferner auch mit Hilfe eines ontologischen Schichtenkonzepts (Hartmann, 1954) sowie eines differenzierten Informationsbegriffs (Lauber, 2001) begründen.

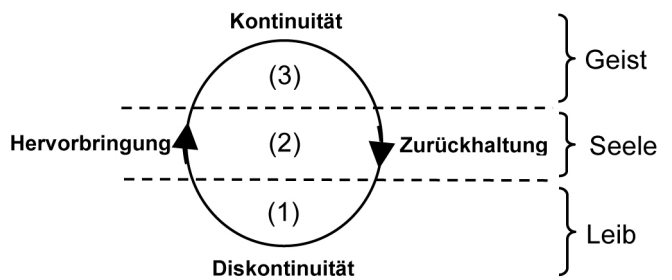


Abb. 8: Anthropologisches Schema

Abschließend ist noch ein kurzer Ausblick auf das Verhältnis der als Seele und Geist benennbaren Organisationsbereiche zu unternehmen. Aus bewusstseinsphänomenologischer Perspektive wurde es zunächst anhand der Vereinigungsphase von individuell-mentaler Aktivität mit universeller Sinnstruktur charakterisiert. Später wurde ergänzt, dass dieser Aktivität über ihre bewusstseinbildende Funktion hinaus – sofern sie noch im Unterbewussten verläuft – auch der strukturtheoretische Status eines Wahrnehmlich-Unerkannten zuzuschreiben ist. Es wurde erwähnt, dass in der individuell erkennenden Realisierung dieses Unerkannten eine bewusstseinsgeschichtliche Entwicklungsperspektive zu sehen ist. Während sich im Zuge der natürlichen Evolution die Leiblichkeit des Menschen ohne sein Zutun gebildet hat, wird sich die *Dimension einer expliziten Selbstbezüglichkeit* mentaler Aktivität nicht ohne sein vorsätzliches Zutun entwickeln. *Geistig* ist diese Dimension insoweit zu nennen, als die jeweils bewusst erschlossenen Prozessstufen der individuell-universellen Vereinigungsphase über die bloßen, inhaltlich noch unerfüllten Suchbewegungen mentaler Aktivität²⁹ hinausgehen, der Mensch also zum individualbewussten Eigenbestand erhebt, was bis dahin nur blind wirkende Gesetzmäßigkeit des Weltgeschehens und seines Bewusstseinslebens war.

Abschließend ist noch ein kurzer Ausblick auf das Verhältnis der als Seele und Geist benennbaren Organisationsbereiche zu unternehmen. Aus bewusstseinsphänomenologischer Perspektive wurde es zunächst anhand der Vereinigungsphase von individuell-mentaler Aktivität mit universeller Sinnstruktur charakterisiert. Später wurde ergänzt, dass dieser Aktivität über ihre bewusstseinbildende Funktion hinaus – sofern sie noch im Unterbewussten verläuft – auch der strukturtheoretische Status eines Wahrnehmlich-Unerkannten zuzuschreiben ist. Es wurde erwähnt, dass in der individuell erkennenden Realisierung dieses Unerkannten eine bewusstseinsgeschichtliche Entwicklungsperspektive zu sehen ist. Während sich im Zuge der natürlichen Evolution die Leiblichkeit des Menschen ohne sein Zutun gebildet hat, wird sich die *Dimension einer expliziten Selbstbezüglichkeit* mentaler Aktivität nicht ohne sein vorsätzliches Zutun entwickeln. *Geistig* ist diese Dimension insoweit zu nennen, als die jeweils bewusst erschlossenen Prozessstufen der individuell-universellen Vereinigungsphase über die bloßen, inhaltlich noch unerfüllten Suchbewegungen mentaler Aktivität²⁹ hinausgehen, der Mensch also zum individualbewussten Eigenbestand erhebt, was bis dahin nur blind wirkende Gesetzmäßigkeit des Weltgeschehens und seines Bewusstseinslebens war.

Diese Perspektive einer seelisch-geistigen Entwicklung des Menschen wird aber erst durch den spezifischen Charakter einer dekomponierenden, darin zurückdrängbaren und in der Zurückdrängung Sinngehalt individualisierenden Leibesorganisation ermöglicht. Denn ohne zunächst ein „Mängelwesen“³⁰ zu sein – und das heißt im dekompositorischen Sinne, eigentlich *nicht zu sein* – wäre kein Anlass zur Bildung eines individuell zugeschrärfen Krisenbewusstseins gegeben. Eines Bewusstseins, das sich nicht nur in den ihm entgegenkommenden Krisen zu bewahren, sondern sich auch zunehmend Rechenschaft über den prozessualen Bewährungszusammenhang zu geben vermag. Eine derart gefasste Menschwerdung, die im Sinne Max Schelers zugleich auch eine „Selbstdefizierung“³¹ ist, verliert aber nicht die Bodenhaftung: Sie trägt die an krisenhafter Diskontinuität errungene Individualbewusstheit in die Kontinuität des eigenen, sich zu universellem Sinngehalt weitenden Wesens hinein – und tritt von dort aus mit Sinngehalt wieder an die zu integrierenden Bruchlinien heran. – Der Mensch als (sich) realisierender Mittler zwischen diesen beiden, für sich jeweils noch unwirklichen, weil strukturell unvollständigen Möglichkeitswelten.

28. Weitere, insbesondere die Evolution der Leibesorganisation betreffende Argumente werden in Wagemann, 2010a behandelt.

29. von Steiner auch als *Sympathie* (→Hervorbringung) und *Antipathie* (→Zurückhaltung) bezeichnet. (Steiner 1919, S. 91)

30. Gehlen, 1940, S. 91

31. Scheler, 1925, S. 21

Literatur

- Bigalke, H. (2007). *Wahrnehmungswechsel mehrdeutiger Bilder in Abhängigkeit vom Präsentationsmodus. Untersuchung visuell evozierter Potenziale*. Dissertation ALU Freiburg i. Br. Zugriff März 2011: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/6173/pdf/Dr.Arbeit_29.11.08.pdf
- Brotbeck, S. (2007). *Das entzauberte Hirngespinnst. Über neurowissenschaftliche Suggestionen und Konfusionen*. Zürich: Pano.
- Fuchs, T. (2009). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Gehlen, A. (1940). *Der Mensch*, Frankfurt: V. Klostermann.
- Goethe, J. (1977). *Schriften zur Naturwissenschaft (Auswahl)*. Stuttgart: Reclam.
- Goethe, J. (1992). *Goethes Gedichte in zeitlicher Folge*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Greenfield, S. & Koch, C. (2008). Wie geschieht Bewusstsein? *Spektrum der Wissenschaft* 1/2008, S. 42-49
- Günther, G. (1978). *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen*. 2. Aufl., Hamburg: Meiner.
- Hartmann, N. (1954). *Einführung in die Philosophie*. 3. Aufl., Osnabrück: Hanckel.
- Heinrichs, J. (2007). *Ökologik. Geistige Wege aus der Klima- und Umweltkatastrophe*. Varna: Steno.
- Hüther, G. (2004). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- James, W. (1898). *Human Immortality*. Zugriff März 2011: <http://www.des.emory.edu/mfp/jimmortal.html>
- James, W. (1912). *Essays in Radical Empirism*. New York: Longman, Green & Co.
- Janich, P. (2009). *Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Lauber, R. (2001). *Was ist Information?* VDE-Vortragsmanuskript, Zugriff März 2004: <http://www.fh-albsig.de/alteTeile/alteVortraege/lauber.pdf>.
- Lommel, P. van (2009). *Endloses Bewusstsein. Neue medizinische Fakten zur Nahtoderfahrung*. Düsseldorf: Patmos.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Oevermann, U. (2008). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Zugriff März 2011: http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich-Oevermann_Abschiedsvorlesung_Universitaet-Frankfurt.pdf
- Peirce, C. (1991). *Naturordnung und Zeichenprozess. Schriften über Semiotik und Naturphilosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Popper, K. (1978). *Three Worlds. The Tanner Lectures on Human Values*, Zugriff März 2011: <http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/documents/popper80.pdf>
- Roth, G. (2002). Die Zukunft des Gehirns. *Gegenworte. Zeitschrift für den Disput über Wissen, Heft 10, Berlin: Akademie Verlag, S. 15-20*.
- Scheler, M. (1925). *Die Formen des Wissens und die Bildung*. Bonn: Cohen.
- Singer, W. (2004). Selbsterfahrung und neurobiologische Fremdbeschreibung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 2/2004, S. 235-255*.
- Steiner, R. (1886). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1892). *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1894). *Die Philosophie der Freiheit. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Neuausg. 1918, Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1914). *Der menschliche und der kosmische Gedanke*. Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1917). *Von Seelenrätseln*. Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1919). *Allgemeine Menschenkunde*. Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1978). *Eine okkulte Physiologie*. Dornach: Rudolf Steiner.
- Wagemann, J. (2010a). *Gehirn und menschliches Bewusstsein – Neuromythos und Strukturphänomenologie*. Aachen: Shaker.
- Wagemann, J. (2010b). Strukturphänomenologische Anthropologie – ein transdisziplinärer Ansatz zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein (Teil I). *RoSE-journal* 1/2, S. 83-95.

- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1986). *Die Voraussetzungslosigkeit der Anthroposophie. Eine Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners. Erkenntniswissenschaft als Ontologie. Ein neues Zivilisationsprinzip durch meditative Bewusstseinswandlung*. 2.Aufl., Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (1987). *Goethes universalästhetischer Impuls – Die Vereinigung der platonischen und aristotelischen Geistesströmung*. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1987). „Wir können aus diesem Traum erwachen...“. *Info3-Extra 3/1987*, S. 17-21.
- Zink, J. (2004). *Kontinuum und Konstitution der Wirklichkeit. Analyse und Rekonstruktion des Peirce'schen Kontinuum-Gedankens*. Dissertation LMU München. Zugriff März 2011: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2385/1/Zink_Julia.pdf

Emotions, the person and the “lived body” – learning experiences and impacts from the “pedagogical orientation”

Henning Pätzold

University of Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Germany

Faculty of Education

ABSTRACT. In the study at hand, about 200 participants answered a questionnaire on own previous learning processes covering the areas of learning as change, as a personal process and as a process being situated in the life-world. The aim of the paper is twofold. First it shall give evidence that such a concept of learning is not only fruitful within a theoretical debate, but also renders accessible in terms of empirical research. Secondly, it shall give an insight into empirical results of this research covering as well general issues of learning as issues which are related to different educational orientations of the participants. The general results on learning particularly focus on the three dimensions of the above-mentioned concept of learning, the results with respect to educational orientation distinguish between a subgroup of participants, which are affiliated to Waldorf-Steiner education, and a comparison group. The paper provides a brief theoretical framework, states nine hypotheses, describes the research process and ends with a presentation and discussion of the results.

Keywords: learning research, concept of learning, pedagogical orientation

ZUSAMMENFASSUNG. Für die vorliegende Studie haben etwa 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Fragebogen zu eigenen, vergangenen Lernprozessen ausgefüllt, der Aspekte des Lernens in den Bereichen Veränderung, persönlicher Vorgang und Lebenswelt abdeckt. Der Beitrag verfolgt zwei Ziele: Zum einen soll er zeigen, dass ein solcherart gefasstes Lernkonzept nicht nur theoretisch fruchtbar sondern auch empirisch zugänglich ist. Zum anderen soll er einen Einblick in empirische Ergebnisse dieser Forschung geben, die sowohl allgemeine Aspekte des Lernens als auch das Lernen von Menschen mit unterschiedlicher pädagogischer Orientierung betreffen. Die allgemeinen Ergebnisse zu Lernprozessen betreffen unmittelbar die drei Dimensionen des oben angesprochenen Lernkonzeptes, die Ergebnisse mit Blick auf die pädagogische Orientierung unterscheiden zwischen einer Teilgruppe von Teilnehmenden, die besondere Nähe zur Waldorfpädagogik aufweisen, und einer Vergleichsgruppe. Das Papier beginnt mit einer kurzen Darstellung des Theorierahmens, benennt neun Hypothesen, beschreibt den Forschungsprozess und schließt mit einer Präsentation und Diskussion der Ergebnisse.

Schlüsselwörter: Lernforschung, Lernbegriff, pädagogische Orientierung

Introduction

Is “learning” a basic concept of pedagogy? While nobody would deny that it is one of the core *processes*, educational sciences and pedagogy are interested in, one can still observe that there is a certain reluctance to conceptualise it from a severe pedagogical perspective. Instead, learning is usually regarded as a mental process and thus discussed in terms of cognitive psychology or modern concepts of behaviourism. Particularly this holds for the discussion in German speaking countries as there (among others) the concepts of education and “Bildung” are regarded as more appropriate or even dignified in pedagogical contexts (cf. Göhlich & Zirfas 2007, 87f).

However, the recent years have brought forth a variety of educational approaches to learning which take into account that the learning situation usually is defined by the presence of a more or less heterogeneous group of learners (e.g. a class), a particular material environment (e.g. a classroom), a particular socio-cultural context (e.g. a school which is embedded in a society) and the presence of one or more people who take over a *professional* role in the overall setting (e.g. teachers). Together, those characteristics

are typical for formal teaching and learning and thus render at least most of the laboratory research on the issue rather abstract if not aloof. On the other hand scholars like Ference Marton (1992), Knud Illeris (2007), Peter Jarvis (2006) or Käthe Meyer-Drawe (2008) aim to conceptualise learning in a way which is applicable to such conditions (cf. Pätzold 2008, 2011). Partly they are based on extensive empirical research (e.g. the concept of phenomenography, originally coined by Marton), others are rather conceptual contributions which review the discourse on learning (Meyer-Drawe), rearrange, amend and expand recent findings from psychology with particular respect to education (Illeris) or open up different streams of philosophy and social sciences to amalgamate a comprehensive approach towards learning (Jarvis).

One aim of the research presented in this article is to explore if the according concepts of learning are manageable in terms of empirical research. The next section therefore briefly presents a research design based on a questionnaire to investigate on past learning episodes which has been answered by about 200 respondents. It basically addresses learning as the change of a person in the life-world (Pätzold 2008 with particular references to Jarvis 2008).

Among those approaches phenomenography plays a special role. It can be regarded as one of the most fertile contributions to contemporary learning theory in education, and, even more important, it started by distinguishing different *types of learning* according to what the learner actually *does* in cognitive as well as strategic terms. It distinguished several types of learning within the general discrimination of deep approaches and surface approaches (Coffield et al. 2004, p. 65). While empirical research has proven that learners may very well be distinguished according to those approaches, they may also differ with respect to their *general* concept of learning. This is the focus of the second part of the study. Therefore the respondents are distributed into two subgroups of which one consists of participants of different courses which are related to Waldorf-Steiner education, allowing to apply mean comparison tests to find differences according to the educational orientation.

Hypotheses

As a meta-hypothesis we may regard the question if learning can generally be analysed according to the definition given above, i.e. if the questionnaire is applicable to shed light on differences in the categories *change*, *person* and *life-world* with respect to individual learning processes. By now this question is dealt with in a rather exploratory way. The analysis shows that there is a considerable variety in the different dimensions of the learning process as it is modelled with this definition; however, the sample size does not allow undertaking any in-depth testing of the questionnaire itself, regarding e.g. the reliability of the scales. Thus, this paper will merely touch this hypothesis as side effect of the following considerations.

General hypotheses on learning

Hypothesis 1: Further hypotheses refer to aspects of learning within those three categories. In this article we will emphasise on particular aspects which are considered relevant for education. The first addresses the relationship between knowledge and ability. Theory on competence development right from the beginning emphasised on the difference between both (cf. Heyses/Erpenbeck 1997, p. 48), stating that the impact, knowledge has on ability is rather overestimated. However, practitioners often report that knowledge of different kinds, ranging from tacit knowledge to systematic knowledge on a scientific subject, is of fundamental importance for competent action which may mean that the differentiation between both, while being comprehensible from an analytical point of view, does not reflect the situation of the whole person which integrates both. The according hypothesis is to expect a strong correlation between knowledge and competence.

Hypothesis 2: The next hypothesis addresses motivation and interest. Several theorists (e.g. Jarvis 2009, p. 147; Krapp 2006) state that motivation in formal learning processes is closely linked to interest. Some qualitative and quantitative research results (e.g. Straka 2005, Pätzold 2007) underpin the idea that motivation should generally be regarded as a dependent variable, i.e. a close investigation of influences on one's learning process would probably reveal that motivation to a large extent can be explained by other variables. The study at hand does not allow to identify *causal* relationships between variables, yet the hypothesis would be supported by a strong correlation between interest and motivation.

Hypothesis 3: It is claimed that an important difference between school education and other types of formal or informal education lies in the fact that school is not attended voluntarily. Often this is considered to be a disadvantage of learning in schools. Accordingly one would expect that voluntary learning is less coincidental and more successful. On the other hand considerations like the one above on the importance of interest suggest that voluntariness may be too rough a category to really explain learning outcomes. To analyse this relationship, I correlate the voluntariness of the learning process with the outcome. The expectation is that the correlation is rather weak. Further there should, according to the hypothesis, be no strong correlation between voluntariness and motivation.

Hypothesis 4: Among other topics the recent debate on educational technology has continuously pointed out the importance of new technology as an enriching factor of didactic design. While there are no general objections against the use of technology within arrangements of learning and teaching, some questions regarding the social side are still unresolved. Observing a learning group, one may recognise that the learners relate to each other not only within certain methods (like group discussion) but also as a general recognition of others who participate in the same process or ‘walk in the same direction’. In fact recent approaches towards social media more and more try to emulate this. Yet, I suppose that the felt presence of the other as a part of the life world is of importance even when this other is not taking over the role of a teacher or a partner in learning. This hypothesis would be underpinned if the rating of the according item is considerably high.

Hypothesis 5: Another main topic of the recent educational debate was the reflection on the emotional side of learning. A huge amount of books and articles have been published to bring into focus that any teaching effort should consider the emotional aspects of the process, preferably on both sides, that of the learner as well as that of the teacher. While this doubtlessly has been an important step towards a less technical view, instead fostering a more holistic perspective, one may raise the question if not the same negligence which happened to emotions two decades ago still concerns the bodily aspects of learning. While there are some approaches to integrate this perspective, particularly in educational practice, there still seems to be a lack of theoretical and empirical insight into the body’s importance¹. A strong hint to its meaning would be if the body is not only regarded as important as with respect to bodily learning tasks (like sports etc.) but also with respect to tasks which are usually regarded as purely cognitive (e.g. maths, logical thinking etc.).

Hypotheses with respect to the educational orientation (Waldorf-Steiner oriented or not)

The hypotheses above are rather related to any learning process. However, the second aim of this study is to explore differences between two groups – on the one hand those who are engaged in educational courses which are oriented at mainstream educational thinking, on the other hand those who choose courses which are particularly related to Waldorf-Steiner education. The general assumption is that there are differences between both groups which correlate with certain general assumptions on learning according to the respective educational approach.

Hypothesis 6: Arts are an important factor in Waldorf-Steiner education. Not only are they regarded as an important subject, but they are also seen as a facilitating factor in learning processes, e.g. in form of artistic drawings on the blackboard or as a factor in designing learning media. It is not likely that a study like the one at hand would be able to prove or disprove hypotheses on the impact of aesthetical characteristics of the learning process with respect to the learning outcomes. However it might show if there is a significant difference between the groups concerning the *meaning*, the participants assign to it.

Hypothesis 7: As Steiner-Waldorf education claims to provide a holistic approach towards learning and teaching (Lindenberg 1992), one would expect that the participants of the group of Waldorf-Steiner affiliated learners will regard emotional and bodily aspects more important than others. This hypothesis would be underpinned by accordingly higher agreement with the respective items.

Hypothesis 8: Above, in hypothesis 1, it was presumed that the difference between knowledge and abilities is overestimated. While there is no hint that this aspect should differ between the two groups, one may still expect that the person-oriented approach of Waldorf-Steiner education should result in a generally higher estimation of the learning outcomes’ contribution to personal development. This would be supported if the average estimation of the according items would be higher in the Waldorf-Steiner group.

Research design

In this study 199 people who attended a variety of courses related to educational tasks were asked to respond to a questionnaire dealing with a variety of aspects of learning processes. The participants are adults from about 19 to 50 years; most of them share an academic background.² Their task was to chose a certain learning matter (ranging from shoe lacing through fractional arithmetic to sports and board games) which they have been dealing with in the past and then answer questions on this particular learning process. The questionnaire consisted of eleven overarching questions, mainly addressing the above mentioned aspects change, person and life world. Each of them was covered by a series of items which should be rated by a 1-5 response scale

1. The term body actually can only serve as a kind of abbreviation of a far more complicated concept. It would be necessary to differentiate further between the physical body, body-related aspects of the self-concept and many other aspects. Using the German term ‘Leib’ (or the common translation as ‘lived body’) would be a step into the direction. However, from the researcher’s perspective it would raise a difficulties to cover such a concept within a questionnaire. Therefore at this stage of the research I confine myself to ‘body’.

2. The questions were restricted to the topics covered by the research aims. Questions of age and gender were not addressed, therefore the according variables are not in the data set.

(with 48 items in total). There were further possibilities to give additional text annotations and to estimate for each item, how secure one was with his or her answer.³

The data was collected in several waves from 2008 to 2010. It was recorded as a spreadsheet and analysed with the “R” software environment (see <http://www.r-project.org/>). Due to the size of the sample, primarily elementary methods (analysis of correlations, frequencies and comparison of mean values) were adopted. The following results refer to the sample of 199 participants. The comparison of the group of Waldorf-Steiner affiliated participants to the others is done by separating the group according to the criterion “attends a Waldorf-Steiner related course while participating in the research”. From the totality, 29% (58) are regarded as Waldorf-Steiner affiliated due to this criterion while 71% (141) are not.

Results

The first hypothesis addressed the relationship between knowledge and ability. The questionnaire put two according items: “The abilities [resp. the knowledge] I acquired in the learning process have [resp. has] changed me as a person”. The correlation between the answers⁴ is $r=.70^{***}$. This shows that from the perspective of the person as a learner, the interrelation between knowledge and ability is regarded quite high and underpins the hypothesis that the differentiation of the both according to theories of competence development is a rather analytical approach. Particularly, this result may be taken as a hint that the perspective on the person can be regarded as an *integrating* factor as it does not deny a general discrimination between knowledge and ability but this difference does not show dramatically once we look at the person as a learner.

The perspective on the person is also important for the next result: The hypothesis was that motivation to learn is strongly depending on the learner’s interest at the subject. While the data does not allow to find out about the influence one factor has on the other, we still may calculate the correlation of both. It is $r=.73^{***}$, so at least there is a close relationship between interest and motivation. If we suppose that this is a *causal* relationship at all, than there is every indication that a learner’s motivation is strongly dependent from the person’s interest in the matter.

The third hypothesis situated the personal perspective in a broader context as it addresses the degree to which learning has been done voluntarily. The expectation was that the relationship between the learning outcome and the degree of voluntariness is weak and even the relationship between voluntariness and motivation should not be strong. The former expectation has proven correct: there is no significant correlation between the items “I voluntarily dealt with the learning issue” and “At present it is quite useful for me to have gone through the learning process”. However, the correlation between the former item and the question of motivation (“Back than I was considerably motivated for the learning process”) is rather high ($r=.44^{***}$). Accordingly, voluntariness is correlated to interest ($r=.48^{***}$) – thus voluntariness keeps being a factor to focus on.

The next hypothesis broadens the context of the person again, seeing it as embedded in a social context, which we regarded as part of the life world. Therefore the expectation was that learning is not only influenced by others as partners or teachers, but also by others as just doing the same thing. Three items were used to analyse that. The following table shows the mean values of each of those items.

<i>Item</i>	<i>Mean value</i> ⁵
“Others were important as teachers”	1.5
“Others were important as partners in learning”	2.5
“Others were important because they (independently) learned the same”	2.7

Table 1: The importance of others for the learning process⁶

While it is obvious that teachers generally can claim the most importance in the learning processes documented, the data also shows that others are not only important as learning partners, but also when they are just around, dealing with the same matter. So the person encounters him- or herself as part of a group of people aiming (independently) at the same target.

3. The survey was done in German. See Pätzold 2011 for an English translation of the full questionnaire.

4. The significance for correlation analysis and comparison of mean values is denoted the following way: *** means $p<.01$, ** means $p<.05$, * means $p<.1$.

5. For this and the other items scale ranged from 1 (“agree fully”) to 5 (“disagree fully”).

6. The difference between the first mean value and the others is highly significant ($p<.01$), the others are still significant on a 10% level.

The next hypothesis leads back to the person as a learner, particularly to the role of the lived body in learning. It states that the body will be regarded as important not only when the learning task itself is obviously related to bodily action, but also in other cases. To get a clear picture on that, I built two subgroups. One (“body”) consisted of those participants who explicitly referred their answers to a body related learning task (“lacing shoes”, “riding bicycle”, “swimming” or another kind of sports, n=118). The other (“mind”) is put together from those respondents who report on a learning issue which is strongly related to cognitive activity (“fractional arithmetic”, “logical thinking” and “systems theory/constructivism”, n=28). Table 2 shows the mean values of both groups, the difference and the significance.

Item	Mean value (Body)	Mean value (Mind)	Difference
The body was important because the learning issue was something bodily.	1.13	4.61	3.48***
The body was important because the learning situation raised bodily demands.	1.21	4.32	3.11***
For the learning process there where bodily preconditions.	1.58	3.89	2.31***
It had influenced that I changed bodily during the learning process.	2.55	3.86	1.31***
There where bodily peculiarities (e.g. diseases), which influenced the learning process.	3.38	3.11	-0.27 (n.s.)

Table 2: Importance of the body in learning

Expectedly, the differences are strong when the items simultaneously address the learning process and conditions of the learning matter. However, the difference is decreasing and there is a considerable amount of participants who behold bodily aspects as important even within the “mind”-group. Particularly it attracts attention that there is no significant difference between both groups when the item asks for bodily peculiarities. An analysis of the annotations to the question reveals that in this case diseases are the predominant factor in the “mind”-group while those of the “body”-group primarily mention injuries. Yet, both groups mention a variety of other bodily influences and sometimes also relate to a didactical exploitation of the body⁷.

The following hypotheses are based on assumed general differences between the Waldorf-Steiner group and the other participants. The first of them addresses arts. The assumption was that the former group will put significantly more emphasis on esthetical aspects of the learning process. Actually this is only partly true. The comparison of the mean values to the item “At least some of the learning media (books, board drawings) have been designed formidable” showed no significant difference, neither did the responses to the item “In dealing with the learning issue I acted in an esthetical way (drawing of pictures, moving, etc.)”. However, there was a significant difference between the groups concerning the question if learning the issue enabled the participants to do something *different* in an esthetical way“ (the mean difference is .5**, for the Waldorf-Steiner group the mean value is 2.7) and an even stronger one for the item “The learning issue itself had a certain esthetical quality (beautiful, ugly,...)” (difference: .6***, mean value of the Waldorf-Steiner group: 2.2).

The next hypothesis concerns the idea of holistic education, assuming that the Waldorf-Steiner group will put more emphasis on bodily and emotional aspects of learning in general. Again, the method to find out about that is the comparison of mean values. The following table shows the results.

Item	Waldorf-Steiner group	Others	Difference
The body was important because the learning issue was something bodily.	1.88	2.25	.37 (n.s.)
The body was important because the learning situation raised bodily demands.	1.84	2.53	.69***
The learning process affected me emotionally.	1.72	2.60	.88***

Table 3: Body and emotions in Waldorf-Steiner/others-comparison

7. Actually only one participant explicitly related to bodily activity during learning a cognitive subject, which resembles to Waldorf-Steiner education. He or she reports that “the body was used to verify an algorithm [within a course in computer sciences]: we had to change tyres on the court according to the algorithms we had written” (case #197). He or she does not belong to the Waldorf-Steiner group, though.

The latter two items show that there is a significant difference in which the Waldorf-Steiner group seems to value the importance of the body and emotions higher than the others. To find no significant difference with respect to the learning issue in fact supports this assumption because thus it is not probable that the difference of the second item is a side effect of a difference in the selection of the learning matter.⁸

A last hypothesis for the comparison deals with the relationship between knowledge and ability. It has already been shown that the person as a learner tends to integrate those two aspects and furthermore, the strong correlation between both groups is independent of the belonging to the Waldorf-Steiner group or the others. In line with the expectations, the Waldorf-Steiner group values knowledge and abilities higher with respect to personal development than the reference group:

Item	Waldorf-Steiner group	Others	Difference
The abilities I acquired in the learning process have changed me as a person	1.94	2.55	.61***
The knowledge I acquired in the learning process has changed me as a person	2.56	3.05	.49**

Table 4: Abilities, knowledge and personal development

Discussion

With respect to the reported results, it seems safe to say that a quantitative analysis on basis of a questionnaire is appropriate to address at least certain issues of a concept of learning as a change of the person in the life world. Questions stemming from such a concept can be illuminated by the empirical findings. However, there are open questions and some shortcomings in this approach. In some cases it is quite difficult to assign certain results to particular reasons. For example, speaking of the body may bring up quite different concepts on the participants' side. While most of them probably rather relate the term to the feeling body, its limbs etc., it is positively not wrong to regard the brain as part of the body, too – which may lead to considerably different answers. Yet, the data at hand, including the answers to open questions, support the assumption that the vast majority of the group applied a conventional understanding of the body.

A further point of discussion is the selection of the participants. Due to practical reasons the questionnaire has usually been distributed and filled in at the beginning of courses in educational sciences. While it has been made safe that the actual issue of the questionnaire has not been discussed in advance to doing the survey, it still has to be considered that the participants were all aiming at an educational profession. Therefore the generalisability of the results may be restricted. However, this probably would rather apply to the absolute mean values (as it did in the Waldorf-/non-Waldorf comparison) than in more general estimations of learning processes.

The distribution to the two groups of Waldorf-Steiner affiliated participants and others may be more of a problem, as the according criterion admittedly is rather weak. Though the results generally are in line with the expectations it would be desirable to have a more concrete account of the actual experience each of the respondents has with particular educational approaches (e.g. if and for how long they may have attended a Waldorf-Steiner school, a Montessori school or other institutions with a descent educational program). Eventually this may lead to a clearer picture of the different approaches towards learning, the participants report. In this context it would further be desirable to know more about the institutional as well as educational context in which the reported learning process actually has taken place.

A further (and quite ambitious) desideratum would be to overcome the restriction to *reported* learning processes. The study sheds light on the individual's perception of their learning with respect to particular learning processes but it systematically shades learning which is not intentional or even not accessible by episodic memory.⁹ Furthermore it has to be taken into account that some of the reported episodes have taken place long ago so there may be certain mistakes in the retrospective evaluation.

8. The above mentioned groups "body" and "mind" also have a roughly similar percentage of Waldorf-Steiner participants and others.

9. It is an interesting side effect that the study showed that many people seem to remember quite precisely, when and how they learned lacing shoes. Other matters, like fractional arithmetic, are related to certain time frames at school. However, it would be interesting also to investigate processes like learning to recognise a formerly unknown person or to develop advanced scientific or crafts-related concepts. However, it seems that for this type of research, approaches like Piaget's "methode clinique" (cf. Vonèche, 2007) are still to be regarded as state of the art.

Despite those restrictions, the study has shown that learning, delineated by aspects of a self-observed learning process, carries particular characteristics in line with the theoretical framework of the change of the person in the life-world. Some of those characteristics are:

- Knowledge and ability, though being distinguishable from an analytical point of view, tend to be integrated in the person as a learner.
- Motivation seems to be to a great extent dependent on interest; i.e. if one wants to foster motivation of learner or a learning group one of the most promising ways would be to link to the learner's interest (instead of e.g. trying to render the matter “more entertaining”).
- Others are important for learning processes not only when they occur as partners or teachers but also when they are just dealing with the same issue. Therefore it should be possible to perceive others in their effort.
- While being predominantly important with respect to the learning matter, there also is a general importance of the body in learning processes. Particularly this should be borne in mind when advising learners. Bodily peculiarities are a quite normal occurrence in learning processes which should be considered generally.
- While arts play an important role in Waldorf-Steiner education, it seems that they do not strongly influence the learner's concept of learning. The aesthetic dimension is not at the centre of their reports on learning processes.
- The holistic approach of Waldorf-Steiner education is supported by the data in that Waldorf-Steiner affiliated learners tend to regard learning processes generally as more closely related to their personal development.

References

- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Should We Be Using Learning Styles?* London: Learning and Skills Research Centre.
- Göhlich, M., Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heyse, V., Erpenbeck, J. (1997). *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to Be A Person In Society*, London, New York: Routledge.
- Krapp, A. (2006). Lebens- und Lerninteressen Erwachsener. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 307-316.
- Lindenberg, C. (1992). Individuelles Lernen. In S. Leber (ed.), *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen* (pp. 273-284). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pätzold, H. (2011, forthcoming). *Contemporary Theories of Learning and Teaching*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- (2008). *Learning in the world – towards a culturally aware concept of learning. European Conference on Educational Research (ECER). Full Paper*. http://www.eera-ecer.eu/fileadmin/user_upload/Publication_FULL_TEXTS/ECER2008_244_P%C3%A4tzold.pdf; [25.5.2011].
- (2007). Lernprozessverläufe. Empirische Befunde und didaktische Konsequenzen. *PädForum* (2), 115-118.
- Straka, G. A. (2005). Selbstgesteuertes Lernen als Chance lebenslangen Lernens? In: G. Wiesner, A. Wolter (ed.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (pp. 161-179). Weinheim, München: Juventa.
- Vonèche, J. (2007). Preface. In: Piaget, Jean: *The Child's Conception of the World*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Das pädagogische Arbeitsbündnis in der Klinikschule oder: Die Fallanalyse als Erkenntnis- und Handlungsbasis in der Pädagogik

Axel Föller-Mancini

*Universität Witten/Herdecke, Deutschland
Fakultät für Gesundheit
Department für Humanmedizin*

ABSTRACT. The article sets out the scope of duties of hospital schools. This type of institution caters for children and adolescents who have experienced individual, school-related and/or domestic problems. In a detailed case analysis of an adolescent school absentee, existing dysfunctional relationship patterns are uncovered and new solution processes explored. This makes apparent that resolving crises with students demands that teachers adjust their attitudes, away from those habitually associated with their role. The study proves the effective consideration of so-called diffuse and specific aspects within the school's social relationships, provided the teacher can employ them in a reflective manner. It is intended as a contribution to a widened understanding of teaching and schooling.

Keywords: Hospital school, case reconstructions, school-related crises, biographical factors, pedagogical working alliance, theory of professionalization in education

ZUSAMMENFASSUNG. Der Aufsatz beschreibt das Aufgabenfeld von Klinikschulen. In diesen Institutionen werden Kinder und Jugendliche unterrichtet, die in eine individuelle, schulische und / oder familiäre Problematik geraten sind. Anhand der ausführlichen Fallanalyse zu einer schulabsenten Jugendlichen werden bisherige dysfunktionale Beziehungsmuster aufgedeckt und neue Lösungswege erkundet. Dabei zeigt sich, dass Krisenbewältigung mit Schülern die Regulierung innerer Einstellungen von Lehrern erfordert – abseits des gewöhnlichen Rollenhabitus. Die Studie belegt die wirksame Berücksichtigung sogenannter diffuser und spezifischer Anteile in den schulischen Sozialbeziehungen, wenn Pädagogen sie reflektiert einzusetzen vermögen. Sie versteht sich als Beitrag zu einem erweiterten Professionsverständnis im Bereich von Schule und Unterricht.

Schlüsselwörter: Klinikschule, Fallrekonstruktionen, Schulbiografische Krisen, Biografische Faktoren, Pädagogisches Arbeitsbündnis, Theorie der pädagogischen Professionalisierung

Einleitung

Klinikschulen gehören in Deutschland mittlerweile zu einer festen Einrichtung größerer Krankenhäuser, vor allem von Polikliniken mit kinder- und jugendpsychiatrischen Abteilungen. Ihre Aufgabe ist es, Schüler, die zugleich Patienten sind, während der Zeit eines stationären Aufenthaltes so zu unterrichten, dass auch nach zum Teil mehrmonatiger Abwesenheit der Anschluss an ihre Klasse möglich ist. Neben diesem formalen Auftrag zeigt allerdings die Erfahrung in Klinikschulen, dass viele Schüler bereits mit einer belasteten schulbiografischen Entwicklung zu einem Therapieaufenthalt ins Krankenhaus kommen und nur mit umfassender Unterstützung später reinetrigiert werden können. Vor allem Schüler / Patienten kinder- und jugendpsychiatrischer Stationen benötigen in der Regel viel mehr als nur Unterricht in ihren Fächern. Zusammen mit den Ärzten, Psychologen und Pädagogen solcher Stationen muss es in schwierigen Fällen zu einer Strategie der Krisenbewältigung kommen, die auch die schulischen Belange der betreffenden Patienten / Schüler neu ordnet. Hier ist die Klinikschule einerseits *pädagogisch* gefordert, andererseits kann sie nur dann effektiv wirken, wenn sie *therapeutische* Zielsetzungen mit in den Blick

nimmt; dies geschieht in der Regel durch eine enge Zusammenarbeit mit den verantwortlichen Behandlern und lässt sich z.B. mittels gemeinsamer Besprechungen umsetzen.

In diesem Beitrag¹ soll aufgezeigt werden, welche Deutungsmöglichkeiten für schulbiografische Krisen sich ergeben, wenn man sie im Spannungsfeld ihrer gelebten pädagogischen Beziehungen betrachtet. Nach einem Blick auf elementare Bedingungen solcher Konstellationen werden zwei Fallanalysen präsentiert. Die erste ist der Literatur entnommen, die zweite stammt aus einem Forschungsprojekt, das in einer westfälischen Klinikschule durchgeführt wurde.

Der zeitliche Vorlauf manifest werdender schulischer Schwierigkeiten ist zum Teil erheblich dadurch bedingt, dass sich gegenseitig verstärkende negative Einflüsse auf der Ebene der pädagogischen Beziehung ausgeprägt haben und von den Handelnden nicht mehr korrigiert werden können. Schüler, Lehrer und Eltern sind dann mitunter ratlos und bemerken höchstens, dass die versuchten Lösungen nicht fruchtbar sind. Enttäuschung macht sich breit und damit steigt das Risiko einer Verschlimmerung der Situation. Ein genauerer Blick auf den „Fall“, an dem ja alle Akteure partizipieren, lässt hingegen eingefahrene Handlungsmuster erkennen und bietet oft Ansätze zur Neuorganisation des Beziehungsgeflechtes.

Die Klinikschule als Ort von Krise und pädagogischer Neugestaltung

Die hohe Rate an Schulverweigerern und Abgängern ohne Abschluss weist u.a. darauf hin, dass Eltern die sich anbahnenden Konflikte ihrer Kinder nicht immer allein bewältigen können.² Eltern benötigen in solchen Phasen selbst Rat. Sie sind dann froh, wenn für sie ein Stück „stellvertretender Krisenbewältigung“ geleistet wird, das ihrem eigenen Handeln wieder Sicherheit verleiht. Die Unterstützung durch multiprofessionelle Teams, in welche eine Klinikschule organisational eingebettet ist, dient auch der Restitution elterlich-pädagogischer Autonomie; Denn das Wegfallen bisher erfolgreicher familiärer Routinen bedeutet nicht selten den teilweisen Verlust autonomen Handelns. Pädagogisch-therapeutische Stellvertreterschaft während eines Klinikaufenthaltes kann aber stets nur als ein zeitlich begrenztes Stadium zwischen Krise und Stabilisierung gesehen werden. Das Ziel der Unterstützung besteht darin, sie überflüssig zu machen. Dabei ist es möglich – ja sogar wahrscheinlich – dass von der neuen Sicht auf psychische / schulische Problemlagen alle Akteure des problematisch gewordenen sozialen Feldes profitieren und nicht nur der „Indexpatient“.

Für die meisten Schüler/Patienten ist der längere Aufenthalt in einer Klinik überhaupt nur erträglich, wenn die große Sorge wegfällt: „Was ist, wenn ich wieder in meine Schule gehen muss, komme ich im Stoff mit, wie werde ich angenommen?“ Da dem Erfolg in der Schule ein hoher Stellenwert für eine stabile Entwicklung zukommt, lassen sich generell mindestens zwei Aufgaben mit der Klinikbesuchung umreißen: einmal die Herstellung der inneren Sicherheit, sofern sie an die Erledigung aller anfallenden schulischen Belange im engeren Sinne geknüpft ist (Leistungsstand, Fragen des Abschlusses und damit zusammenhängende Klassenarbeiten oder Prüfungen, Pflege des Kontaktes zur Herkunftsschule); zum andern wird für viele Schüler das Bearbeiten der schulischen Belange eine Kontaktnahme mit Beziehung und Kommunikation darstellen, die bislang ungewohnt war. In diesem Kontext steht nicht nur der Brückenschlag zur Herkunftsschule an, sondern meist auch die Verbesserung oder neue Inangsetzung der Kommunikation zu den Eltern. Das Aufbrechen des Raums der Sprachlosigkeit, der sich hier oft zeigt, kann schon relativ schnell einen Beitrag zur Steigerung des Selbstwertgefühls wie auch der Selbstwirksamkeitserwartung³ und damit zur Stabilisierung darstellen. Gemäß der Einsicht, dass „die Beziehung die unauflösbare, wenn auch unsichtbare Grundlage für jede pädagogische Aktivität ist“ (Neumann, 2001, S. 147) versuchen die Therapeuten zusammen mit den Klinikschullehrern, das bisherige Beziehungsgeflecht, in dem der Schüler steht, zu verstehen, zu stärken und ggf. zu verändern.

Nicht selten kommt den Lehrern der Klinikschule dabei die Aufgabe zu, Klassen- oder Schulwechsel anzuregen und in enger Kooperation mit den Erziehungsberechtigten und den Kollegen der Regelschulen umzusetzen. Das heißt: Das primäre und instabil gewordene Beziehungsdreieck *Schüler - Eltern - Lehrer (Stammsschule)* wird verändert und in diesem Veränderungsprozess professionell begleitet.

1. Dass eine kasuistische Grundorientierung in der *Waldorfpädagogik* vorliegt, habe ich in einer früheren Studie darzulegen versucht (vgl. Föllner-Mancini, 2010a). Der vorliegende Beitrag möchte den praktischen Wert einer solchen kasuistischen Ausrichtung für die *allgemeine Schulpädagogik* aufweisen. Der dabei zunächst einmal eingenommene, spezifisch erscheinende „klinische Fokus“ hat die Aufgabe, für die universelle latente Krisenhaftigkeit pädagogischer Beziehungen zu sensibilisieren. Weil alle Klinikschüler aber aus Regelschulen stammen (oder aus privaten, alternativen Institutionen), kann davon ausgegangen werden, dass die schulbiografischen Verlaufskurven der Jugendlichen auch Aussagen über die bisherige schulische Sozialisation zulassen. Erfahrungen im Umgang mit der Klientel aus Klinikschulen sind also durchaus übertragbar.

2. Die Quote der Schulabsenten ist von verschiedenen, auch regionalen Bedingungen, abhängig. Für die Stadt Köln konnte z.B. ermittelt werden, dass der Anteil der Schulverweigerer in den Hauptschulen zum Messzeitpunkt einer Untersuchung bei ca. 15 % lag. Als Schulverweigerer gilt, wer in der Zeitspanne eines Kalenderjahres mehr als fünfmal unentschuldig dem Unterricht fernblieb. Die Rate der Schulabsenten in Realschulen und Gymnasien war deutlich geringer (5 % bis 6%). Vgl. B. Weiß, 2007, S. 52.

3. Die Forschungsliteratur weist z.B. auf eine enge Korrelation zwischen Schulabsentismus und gering ausgeprägtem Selbstwertgefühl bzw. geringer Selbstwirksamkeitserwartung hin. Vgl. Evelyn Pluta (2003). *Schulverweigerung bei Kindern und Jugendlichen der Hilfen zur Erziehung nach § SGB VIII. Erscheinungsformen, Ursachen, sozialpädagogische Handlungsformen*, S. 8

Doch meist geht es um weit mehr als die Moderierung individueller und/oder familiärer Irritationen und ihrer Einflüsse auf Lernprozesse und Schullaufbahn. Besonders bei Schülern, die im Rahmen einer kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlung die Klinikschule besuchen, sehen die Autoren Detlev Krüger und Georg Romer⁴ neben unterschiedlichen Arten der Erkrankung drei Einflussgrößen, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken und dementsprechend zu berücksichtigen seien:

- „Durch aversive oder traumatische Beziehungserfahrungen haben sie die Erwartung verinnerlicht, dass ihre soziale Umwelt sich ihnen gegenüber feindselig oder zerstörerisch verhält.“ Daraus erwachsen Ängste, Zurückgezogenheit und manchmal der Zwang zur Reinszenierung traumatischer Erfahrungen. Hier diene der stationäre Aufenthalt dem Aufbau eines wirksamen psychischen Schutzes. Die Klinikschule ist dann sicher ein Stück Normalität im Ausnahmezustand einer intensiven therapeutischen Behandlung.
- „Ein solch schützendes Milieu birgt prinzipiell die Gefahr, dass eine Abhängigkeit von der ‘schützenden Anstalt’ erzeugt wird, die Betroffenen mit der Zeit immer weniger fähig werden, außerhalb dieser geschützten ‘Insel’ zurecht zu kommen.“ Die Jugendlichen mit solchen Krisen seien in ihrer Fähigkeit, selbstbestimmt auf die Anforderungen der sozialen Umgebung einzuwirken stark eingeschränkt. Die Unterstützung bei der Autonomieentwicklung sei deshalb eine wichtige Aufgabe.
- „Zudem sind die Betroffenen in der *Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen* meist dahingehend beeinträchtigt, dass sie beispielsweise Nähe und Distanz im Kontakt mit anderen nicht angemessen regulieren können, in sozial unverträglicher Weise ihre Beziehungsbedürfnisse nach dem Muster ‘alles oder nichts’ agieren oder ausbeuterische bzw. missbräuchliche Beziehungsmuster praktizieren bzw. in ihrem Gegenüber induzieren.“ Die therapeutische wie auch pädagogische Arbeit habe dementsprechend eine Verbesserung der Beziehungsfähigkeit ins Auge zu fassen. Hier komme es vor allem auf das gesunde Regulieren von Nähe und Distanz an.

Zweifellos gibt es gleitende Übergänge zwischen den unterschiedlichen Formen psychosozialer Beeinträchtigung bei Kindern und Jugendlichen. Dabei kommt es eher selten vor, dass der schulische Bereich *nicht* tangiert ist. So treten zu den intrapsychischen Dynamiken und den Beziehungsproblemen auch noch Deformierungen der schulischen Leistungsfähigkeit und Integration hinzu. Der Vorteil von jugendpsychiatrischer Behandlung bei gleichzeitiger Klinikbesuchung lässt sich für die Lehrer subjektiv daran ablesen, dass es vielfältige positive Wechselwirkungen zwischen beiden Aktionsformen gibt. Diese kombinierten Effekte scheinen nicht selten einen günstigen Einfluss auf die kurzfristig erfolgreiche Bearbeitung der komplexen sozialen Schwierigkeiten zu haben.

Das pädagogische Arbeitsbündnis in näherer Betrachtung

In der Fachdiskussion der letzten Jahre steht häufig die Frage der Professionalität schulpädagogischen Handelns im Mittelpunkt. Insbesondere seit PISA und den Folgewirkungen in Deutschland denkt man wieder verstärkt über das Spektrum der Kompetenzen nach, mit welchen die Anforderungen des Lehrerberufs bewältigt werden können.

„Für die einen kann Schule – so eine erste, konservativ-skeptische Position – nicht mehr leisten als einen guten inhaltsbezogenen und leistungsorientierten Unterricht (...). Für die anderen – eine zweite, reformpädagogische Position – muss die Schule mehr und anderes leisten, muss sich der wachsenden Probleme und Krisen im kindlich-jugendlichen Aufwachsen zuwenden und vielfältige Formen einer biografischen Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bieten.“ (Graßhoff et al., 2006, S. 572)

Die Reform schulpädagogischer Arbeit würde – aus dieser zweiten Perspektive betrachtet – in einer Erweiterung des Auftrags bestehen: Die reine Inhaltsbezogenheit von Unterricht und kollektivem Lernen müsste um eine erzieherisch-psychologische Dimension ergänzt werden. Den Grund dafür sehen Experten heute in den krisenanfälligen Entwicklungsabschnitten, welche Jugendliche während ihrer Schullaufbahn durchschreiten müssen, wobei hier die Annahme besteht, dass die Probleme und Krisen zunehmen. Andernfalls hätte ja schon früher die Notwendigkeit bestanden, auf die jugendliche Labilität einzugehen. Fraglich ist, ob die Schultheorie es nötig hat, von einem wachsenden Krisenszenario auszugehen, das wahrscheinlich empirisch gar nicht belegbar ist⁵; die professionstheoretische Debatte weist indes darauf hin, dass jede professionelle Arbeit mit „Klienten“ (Personen, die allgemein oder auf einem bestimmten Lebensgebiet nicht vollgültig autonom handeln können) einen Bezug zu deren personaler Situation herstellen sollte. Da Schüler junge Menschen sind, die autonomes Handeln erst entwickeln müssen und sich dabei selbst in einem ständigen Transformationsprozess befinden, benötigen sie Begleitung, Verständnis und Spiegelung, auch und gerade da, wo sie ihre „Rolle“ als Lernende unzureichend ausfüllen.

4. Die Zitate sind folgendem Text entnommen: *Schule in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine Herausforderung an die Erziehungswissenschaft*. Verfügbar im Internet unter: http://www.schups.org/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=72 (Februar 2011).

5. In seinem Buch *Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel* legt Rolf Göppel dar, dass eine oft beschworene „pädagogische Apokalypstik“ bei näherer Betrachtung „ohne empirische Basis“ dasteht. Wissenschaftliche Studien zeichnen demnach ein differenzierteres Bild von Kindern in Familie und Schule als so mancher populäre Erziehungsratgeber. (vgl. Göppel, 2010, S. 110ff.; vgl. auch die Rezension zu dieser Schrift in Föller-Mancini, 2010b).

In der Diskussion um den *Berufsstand Lehrer* haben sich seit Anfang der neunziger Jahre vermehrt soziologische Analysen Gehör verschafft. Sie lassen sich als Strukturtheorie professionellen pädagogischen Handelns beschreiben. Einer der einflussreichsten Vertreter dieser Richtung ist der Frankfurter Soziologe und Bildungsforscher Ulrich Oevermann. Professionelles Handeln sieht er zunächst einmal abstrakt als gesellschaftlich erzeugte Antwort auf drei große Herausforderungen:

- 1.) ...auf die ständige Notwendigkeit der Vermittlung von Theorie und Praxis,
- 2.) ...auf die lebenspraktische Krisenbewältigung der Individuen und
- 3.) ...auf die universalistische Bearbeitung von Geltungsfragen.

Gemeinsam ist den drei Aufgabenbereichen, dass über einen schöpferischen Prozess alte, tradierte Wirklichkeit in Zukunft umgewandelt wird. Diese Umwandlung ist aber im Kern ein Krisengeschehen, da jeweils gesellschaftliche oder persönliche Entscheidungen getroffen werden müssen, deren Rationalität sich erst bewähren muss. Damit entsteht der Faktor der Unsicherheit. Ein Paradebeispiel für eine solche innovativ-fragile Verfasstheit ist die moderne, demokratische Gesellschaft. Diese ist kontinuierlich damit beschäftigt, ihre Normen und Werte auf Gültigkeit zu überprüfen und ggf. neuen Maßstäben anzupassen:

„Immer wenn die Selbstverständlichkeit der Geltung, insbesondere von legitimationsbedeutsamen, aber auch generell von sinnstiftenden und Alltagsnormalität sichernden Prinzipien, Anschauungen, Praktiken und Deutungsmustern in Frage steht oder in eine Krise geraten ist, (...) wenn also die reflexive Vergegenwärtigung naturwüchsig eingespielter und geltender Erwartungen funktional erforderlich und thematisch wird (...), dann bilden sich Tätigkeiten und Praxisformen aus, die dem professionalisierten Handeln wahlverwandt sind.“ (Oevermann, 1996, S. 86)

Dies gilt dann auch für helfendes, stützendes Handeln mit und an Personen in Krisensituationen. Anders formuliert: *Klientenbezogene Professionen* sind mit der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung kollektiver, individuell-leiblicher und / oder individueller psychosozialer Integrität befasst (Galiläer, 2005, S. 95). Die Restitution der autonomen Handlungsfähigkeit ist allerdings nicht standardisierbar⁶, weil sie unter einzelfallpezifischen Bedingungen entstand und entsprechend auch individuell gelöst werden muss. Beispiele für klientenbezogene Professionen finden sich in den Berufsfeldern Medizin, Psychotherapie, Jura und Theologie⁷.

Wirkt sich eine Krise im größeren Stile auf die Lebenspraxis von Menschen aus, dann wird sie existenziell und erfasst die Personen als ganze; Viele Aspekte des inneren und äußeren Lebens kommen in einer solchen Situation unstrukturiert an die Oberfläche und werden damit auch für den professionellen Helfer in unabgegrenzter, diffuser Weise thematisch. Die Beziehung zwischen Klient und Helfer wird – so betrachtet – vom *Diffusitätspol* berührt. Gleichzeitig spannt sich aber die Beziehung vom Helfer her *rollenförmig* auf, was zur beruflichen Fassung des Unterstützungsangebotes beiträgt. Ohne spezifische, expertenhafte *Eingrenzung und Ordnung* des diffus-entgrenzten personalen Geschehens auf Seiten des Klienten könnte die Wiederherstellung der Autonomie nicht gelingen. Um das Ziel der Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit zu erreichen, bedarf es neben der bewussten Steuerung der diffusen und rollenförmigen Beziehungsaspekte einer bestimmten Interaktionsform. In methodischer Anlehnung an Sigmund Freud sieht Oevermann die interaktionelle Beziehung zwischen Klient und Helfer in einem *professionellen Arbeitsbündnis* aufgehoben, das gleichzeitig die Interaktionsform beherbergt, welche der Professionelle steuert:

„Die zentrale Funktion des Professionellen innerhalb dieses Arbeitsbündnisses besteht in dem Akt der ‚stellvertretenden Deutung‘. Diese erfolgt, indem der Professionelle die Sinnstruktur der konkreten Interaktion entziffert, und zwar über die Bedeutung des Berichteten, also ‚jenseits des subjektiv Gemeinten und Intendierten und des Mitgeteilten‘ (Oevermann, 1996, S. 156). Die zugrunde liegenden Probleme werden dabei von dem Professionellen nicht gelöst, sondern es werden auf der Basis fallbezogener Rekonstruktionen und Interpretationen Deutungs- und Handlungsangebote für die Lebenspraxis des Klienten erarbeitet und innerhalb des Arbeitsbündnisses umgesetzt.“ (Pietsch, 2010, S. 6f.)

Die *stellvertretende Deutung* sucht also die Sinnfigur jenes Handelns aufzuschlüsseln, in welches der Klient krisenhaft einbezogen ist, ohne jedoch für diesen latenten Sinn vollgültig bewussteinfähig zu sein. (Wäre er dafür bewussteinfähig gewesen, hätte er möglicherweise alternative Handlungsoptionen realisiert.)

6. Becker-Lenz & Müller präzisieren dazu: „Als Bedingungen der Nichtstandardisierbarkeit professioneller Praxis führt Oevermann die folgenden drei Aspekte an: 1.) Der Klient bzw. die Klientin der stellvertretenden Krisenbewältigung muss als ein konkreter Fall in seiner Beratungsbedürftigkeit diagnostiziert werden. Hierfür ist ein Fallverstehen zwingend notwendig. Nach Maßgabe des aktuellen Standes des Fachwissens wird dann aus der Diagnose die Therapie abgeleitet. 2.) Diese Therapie muss wiederum in den konkreten Fallkontext auf der Basis von Fallverstehen rückübersetzt werden, damit sie praktisch durchgeführt werden kann. 3.) Dies alles muss eingebettet sein in ein Arbeitsbündnis. So wird verhindert, dass die erfolgreiche Hilfe zu einer Abhängigkeit des Klienten bzw. der Klientin und damit zu einer weiteren Autonomiebeschränkung wird.“ (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 100)

7. Mit letzterer ist vor allem die *Praktische Theologie* und ihr geistliches Zentrum der Seelsorge gemeint. Breuer grenzt die Tätigkeit des Pfarrers jedoch noch einmal von den anderen klientenbezogenen Formen ab: „In der Literatur wird mehrfach betont, dass sich die religiöse Profession aufgrund verschiedener Besonderheiten von anderen Professionen unterscheidet. Der Priester oder Pfarrer ist nicht – wie der Arzt oder Anwalt – selbstständiger professioneller Praktiker, sondern er vertritt eine Organisation und handelt (wenn auch in weitgehender Unabhängigkeit der konkreten Ausgestaltung) nach deren Direktiven; er ist kein nachfrageabhängiger Anbieter von Dienstleistungen, sondern er hat seine Aufgabe in der Versorgung einer abgegrenzten Bevölkerungsgruppe mit Heilsgütern.“ (Breuer, 2010, S. 45)

Das Arbeitsbündnis stellt die formale, technische Möglichkeit her, die Beziehungsaspekte in ein produktives, fallbearbeitendes Setting überführen zu können. Die Funktionsweise von Arbeitsbündnissen ist traditionell Kernbestandteil des Ausbildungswesens in den Bereichen Jura, Medizin und Psychotherapie. Sie lassen sich als Durchdringung zweier Wissensformen charakterisieren:

Die Professionen „...verfügen zum einen über eine breite erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis, Methodenkenntnisse etc., zum anderen besitzen sie einen professionellen Habitus in der Verknüpfung von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer, personaler Beziehung zum Klienten. Systematischer Wissenserwerb ist also die Grundlage professionellen Handelns, das aber nur durch eine praktische Einübung in 'eine Kunstlehre und Handlungspraxis' (Oevermann) erzeugt werden kann.“ (Galiläer, 2005, S. 95f.)

Sowohl Juristen wie auch Ärzte und Psychotherapeuten können *in* oder im Anschluss *an* ihre akademischen Ausbildungsabschnitte, die dem Erwerb des wissenschaftlichen Kenntnis- und Methodenarsenals dienen, konkretes Fallverstehen üben und damit die Basis für die Entwicklung des oben angesprochenen Habitus legen. Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede ergeben sich dabei aus der jeweiligen Berufskultur. So muss z.B. der Psychotherapeut ein von einem Anwalt unterschiedenes Explorationsdesign handhaben, um die tieferen personalen Schichten seiner Klienten wahrnehmen zu können, mit denen er dann zu arbeiten hat. Entsprechend weichen die Ziele wie auch die methodischen Ansätze beider Professionen voneinander ab, obwohl sie in ihrem personalen Tiefenverstehen ähnlich weit reichen (der Anwalt muss in der Lage sein, die biografisch beeinflusste motivationale Struktur seines Mandanten zu verstehen, um ihn wirksam verteidigen zu können; ohne Vertrauensverhältnis bzw. ohne diffuse Offenheit im Arbeitsbündnis wird dies nicht gelingen)⁸.

Für Oevermann unterscheiden sich diese klassischen Professionen nun von solchen, die semiprofessionalisiert sind. Zu diesen letzteren zählt er die Schulpädagogik, weil sich in ihr keine originäre Praxis strukturgemäßer Arbeitsbündnisse herausgebildet habe. Eine solche würde eben auf die unabgeschlossene, dynamische, in Transformation befindliche Individualität der Schüler mit einem prophylaktisch-therapeutischen Habitus antworten können. Diese Kompetenz fehlt nach Oevermann auch deshalb, weil ein entsprechend den Vollprofessionen geübtes „Lernen am konkreten Fall“ in der Schulpädagogik unbekannt sei.

Den Auftrag der Schule auf die zwei klassischen Disziplinen der Wissens- und Normenvermittlung zu beschränken, geht dieser Ansicht zufolge an den Bedürfnissen der jungen Menschen vorbei. Die Schule bzw. die einzelne Lehrerin habe die strukturell geforderte Aufgabe, eine „therapeutische Dimension“ ihres Berufes zugunsten der Wahrnehmung und ggf. Korrektur vereinseitigender psychosozialer Entwicklung der Schüler-Klienten zu bedienen. Weil Schüler je nach Bildungsabschluss zwischen 12.000 und 15.000 Stunden⁹ ihres Lebens in der Institution Schule zubringen und dabei in einem unübersehbaren interaktionellen System einen Teil ihrer psychosozialen Integrität formen, stelle sich diese Aufgabe nachhaltig.¹⁰

Die bewusste Handhabung der diffusen und der spezifischen Momente in der pädagogischen Situation impliziert sowohl einen differenzierteren Umgang mit den Anteilen des Schülers wie auch mit den eigenen – denen des Lehrers. Die Anteile des Schülers können diagnostisch¹¹ verwendet werden, während die lehrerseitigen Möglichkeiten im Umgang mit Nähe (Diffusität) und Distanz (rollenspezifisches Verhalten) korrigierend, handlungssteuernd zum Einsatz kommen können.

Ein Fallbeispiel aus der Literatur

Im Folgenden soll eine Unterrichtssituation dargestellt werden, die bei scheinbarer Unverfänglichkeit zu zeigen vermag, wie aus der Wahrnehmung und Deutung der oben genannten Beziehungsaspekte „pädagogisches Kapital“ entstehen kann. Das Beispiel stammt aus der Forschungsliteratur zum Lehrerhandeln und wurde 1983 von Christoph Ertle veröffentlicht (Ertle, 1983, S. 150ff.).

8. Nach Andreas Wernet benötigt der Strafverteidiger einen professionellen Habitus, der ihn "(...) in die Lage versetzt, die Aspekte der materialen Wahrheit in einem Fall nach streng formalen Geltungskriterien und Richtlinien routinisiert abzuarbeiten und dabei die nicht aufhebbaren Widersprüche zwischen der materialen Evidenz und den formalen Geltungsansprüchen nicht vereinseitigend aufzulösen. Der Strafverteidiger muss seinen Mandanten auch dann bestmöglich verteidigen, wenn er von dessen Schuld überzeugt ist." (Becker-Lenz, R. & Müller, 2009, S. 103)

9. Vgl. M. Rutter et al. (1980). *Fünfehtausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder*.

10. „Die therapeutische Dimension bezieht sich also in der pädagogischen Praxis nicht auf eine manifeste, sondern auf eine potenzielle, im noch nicht abgeschlossenen und in seinem weiteren Verlauf durch das pädagogische Handeln massiv beeinflussbaren Sozialisationsprozess als *Möglichkeit* schlummernde pathogene Entwicklung. *Pädagogisches Handeln* ist also immer unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein *prophylaktisches Handeln* im Hinblick auf sein Potenzial der *Weichenstellung der Biografie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie*.“ (Oevermann, 1996, S. 149; kursiv original)

11. Gerade weil Lehrer jeweils mit dem *gesamtpersonalen* (und widersprüchlichen, nicht reflektierten) Aktionsspektrum der Schüler in Kontakt treten, benötigen sie im Feld des pädagogischen Arbeitsbündnisses diagnostische Kompetenz. „Klient“ ist den Lehrern der Schüler immer dann, wenn dieser die unabgeschlossenen, entwicklungsoffenen und krisenanfälligen Seiten seiner Persönlichkeit offenbart. Pädagogen haben mit Blick auf die prophylaktisch-therapeutische Dimension das Mandat, die diffusen Anteile produktiv für den Schüler zu nutzen. Dieses Mandat ist aber begrenzt. Es ist limitiert durch die Regel von der universalistischen Gleichbehandlung, welche die Lehrer für alle ihre Schüler garantieren müssen. Sie können nicht nur für die Probleme eines Schülers oder einer Schülerin da sein, sondern sie haben für den Lernfortschritt der ganzen Klasse zu sorgen.

Die Lehrerpraktikantin Frau K. hielt ihre erste Unterrichtsstunde in einer 4. Klasse und stellte sich mit kurzen Informationen zu ihrem Namen, dem Wohnort und der zeitlichen Struktur ihres Praktikums vor. Nach dieser Vorstellung wollte sie mit ihrem Thema beginnen, womit die Klasse jedoch nicht einverstanden war. Der Unterricht geriet ins Stocken, denn die Schüler wollten dezidiert mehr und vor allem Persönliches von ihrer neuen Lehrerin wissen. Deshalb stellten sie eine ganze Serie „brennender“ Fragen: Sind Sie verheiratet? Haben Sie Kinder? Was macht ihr Mann? Welches Auto fahren Sie? Auf die Antwort, sie fahre einen 2 CV 6 (eine blaue „Ente“) kreiste das „Fachgespräch“ um die Problematik der technischen Pflege und Instandhaltung und wer das für sie erledige. Abschließend wurde der Lehrerin der besorgte Rat erteilt, sie solle sich lieber einen schnellen BMW kaufen (Ertle, a.a.O. S. 153).

Nach diesem ungeplanten Gespräch verlief die Unterrichtsstunde dann störungsfrei. Für Frau K. und den Mentor ergab sich hier nun die Möglichkeit einer fallerschließenden Diskussion. Was bedeutete das Fragen der Kinder, wie lässt sich die entstandene Situation pädagogisch werten?

Offensichtlich hatten die Schüler das dringende Bedürfnis nach persönlicher Information. Intime Fragen nach familiären Umständen siedeln sich am Diffusitätspol an und erfüllen eine Funktion für die Kinder. Ein distanzierendes, rollenförmiges Verhalten seitens der Lehrerin würde sich möglicherweise jetzt als Störung im Arbeitsbündnis auswirken (die ungeklärte Beziehung würde die Lernsituation erschweren). Doch welche Funktion erfüllen die diffusen Erwartungen in Bezug auf die Lehrerin? Ertle unterscheidet hier eine *reale* Frage-Ebene von einer *symbolischen*: Die Sorge um die gelingende Autopflege (reale Ebene) lasse sich als Sorge um das Wohlbefinden von Frau K. interpretieren. Geht es ihr gut, ist sie gerüstet, um mit uns (diesen Kindern) guten Unterricht zu machen? Auf dieser symbolischen Frage-Ebene wird also die Funktionalität des pädagogischen Arbeitsbündnisses thematisch. Die Funktionalität ist dann gewährleistet, wenn personale, diffuse Aspekte neben der rollenförmigen Beziehung nicht ausgeklammert bleiben. Stattdessen können sie sowohl diagnostisch als auch interventionistisch zum Einsatz kommen.

Die Analyse dieser Unterrichtssituation konnte anschließend fruchtbar gemacht werden. Frau K. sprach die Schüler in der nächsten Stunde direkt an:

„Ich habe mich in der vergangenen Woche gefragt und darüber nachgedacht, warum ihr so sehr nach meinem Auto gefragt habt. Ich glaube, ihr wolltet mich auch fragen, ob nicht nur mein Auto in Schuss ist, sondern ob ich für den Unterricht mit euch gut gerüstet bin (...). In der letzten Stunde habe ich eure Fragen gar nicht so schnell verstanden, aber heute kann ich sie beantworten. Ich bin gut gerüstet für unseren Unterricht und habe mir viele Gedanken gemacht für die jetzt folgende Stunde. Ich muss noch sagen, dass ich es gut gefunden habe, dass ihr mich gefragt habt. Wenn man so ein Projekt machen will, wie wir es zusammen vorhaben, dann müssen alle gut gerüstet sein und zusammenarbeiten.“ (Ertle, 1983. S. 154)

Mit der *stellvertretenden Deutung*, die Frau K. leistet, sucht sie die latente Sinnfigur der Schülerfragen aufzuklären. Die Kinder wären für ihre eigene symbolische Frageintention nicht bewusstseinsfähig gewesen. Pädagogisch wertvoll ist vor allem, dass die Lehrerin die Schüler am „höheren Sinn“ des Dialogs partizipieren lässt, sie dadurch ernst nimmt und sich selbst als Ringende um die Sinnauslegung der sozialen Interaktion präsentiert.

Forschungsprojekt in einer Klinikschule

Um die oben skizzierten Anforderungen an das Lehrerhandeln im Rahmen der „prophylaktisch-therapeutischen Dimension“ genauer untersuchen zu können, wurde an einer westfälischen Klinikschule ein Forschungsprojekt durchgeführt.¹² Anhand von fünf exemplarischen Fallstudien sollten die inneren Problematiken von Schülern und Schülerinnen vor dem Hintergrund ihrer biografischen, familiären und / oder schulischen Entwicklung zur Darstellung gelangen. Parallel zu dieser individuellen Perspektive sollte das Kooperationsfeld [Schüler / Eltern / Schule (Lehrer)] nach strukturellen Aspekten durchleuchtet werden. Leitend war hier die Frage: *In welchem Verhältnis stehen die Beziehungsformen eines bisherigen, gelebten Arbeitsbündnisses zur schulbiografischen Situation der Schüler und wie müsste das Bündnis strukturiert werden, um Krisen antizipieren oder lösen zu können?*

Das Datenmaterial, auf das die Fallanalysen zurückgehen, wurde in Form aufgezeichneter Gespräche und Interaktionen während des Projektes erhoben und mit einem qualitativ-rekonstruktiven Methodenansatz interpretiert.¹³ Die folgende Skizze greift einen Fall aus dem Spektrum des Schulabsentismus auf.

12. Föllner-Mancini, A. (2010c). *Fallrekonstruktives Verstehen schulbiografischer Krisen. Eine empirische Studie im Spannungsfeld pädagogischer Arbeitsbündnisse* (Dissertation). Die Arbeit wurde im Forschungskolloquium des Lehrstuhls für Medizinthorie und Komplementärmedizin an der Universität Witten/Herdecke konzipiert und begleitet (Prof. Dr. med. Peter F. Matthiessen).

13. Vornehmlich wurde mit der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann verfahren.

Der Fall Martina¹⁴

Martina S. ist bei Aufnahme in die Klinik und die Klinikschule 15^{7/12} Jahre alt und geht in die neunte Klasse einer Gesamtschule, wobei der Schulweg seit einem Umzug nach Trennung der Eltern anderthalb Stunden beansprucht, d.h. die Schülerin muss bereits um 6²⁰ Uhr in einen Bus steigen. Martinas Gesichtsfarbe ist auffallend blass, die Mimik wenig expressiv. Die Eltern veranlassten die stationäre Aufnahme, weil die Tochter seit annähernd zwei Jahren nicht mehr regelmäßig in die Schule geht. In Bezug auf die letzten Monate kann nur noch von kompletter Schulabwesenheit gesprochen werden. Die Eltern leben seit einem halben Jahr getrennt, wobei Martina jetzt bei der Mutter wohnt und der Vater wenige Kilometer entfernt eine eigene Wohnung bezogen hat. Der 18-jährige Bruder Maik absolviert eine Lehre und ist bereits ausgezogen. Der familiäre Fokus richtet sich auf eine Erkrankung Martinas, die Anlass für die Entwicklung zum Schulabsentismus gewesen sei. Diagnostisch gesichert ist eine periphere rechtsseitige Fazialisparese¹⁵, die vor fast genau zwei Jahren stationär in einer Universitätsklinik behandelt worden ist und die mit starken Kopfschmerzen einherging. Auch nach der entsprechenden Behandlung seien noch Kopfschmerzen aufgetreten, wobei es unterschiedliche Aussagen darüber gibt, zu welcher Tageszeit und an welchem Ort dieses Symptom zumeist auftrat. Dass dies auch vor dem Schulbesuch frühmorgens und während des Unterrichts vorgekommen ist, wurde eingeräumt.

Für eine Erklärung der Kopfschmerzen, die schließlich den Schulbesuch der letzten Monate verunmöglicht hätten, wird auf den Verdacht einer möglicherweise zurückliegenden „Hirnhautentzündung“ verwiesen, deren Diagnose aber zweifelhaft gewesen ist. Die medizinische Akte – hinweisend auf drei kurze stationäre Abklärungen in der Universitätsklinik – schließt eine gegenwärtige und eine vergangene Meningitis definitiv aus; es wird der diagnostische Befund *Kopfschmerz mit Somatisierungsstörung* erhoben. In allen Deutungen, welche die Mutter zu Martinas Fehlzeiten in der Schule gibt, kommt jedoch eine „Hirnhautentzündung“ als Ursache der Kopfschmerzen vor. An dieser Auffassung hält sie unverbrüchlich fest.

Nach weiterem, mehrmonatigem Fehlen in der Gesamtschule drängt die dortige Sozialpädagogin die Familie abermals zu einer stationären Aufnahme, diesmal jedoch in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Das Ziel ist eine Abklärung und Bearbeitung der Störung unter der pragmatischen Perspektive der Wiederaufnahme des Schulbesuchs.

Ein weiteres bedeutsames Thema in Martinas Biografie ist die Trennung der Eltern ein halbes Jahr vor der stationären Aufnahme. Die Trennung sei völlig überraschend erfolgt, es habe für Martina keinerlei Hinweise darauf gegeben. Die Mutter bestätigte diesen Eindruck der Tochter später mit den Worten: „*Es gab bei uns wirklich nie dermaßen Streit oder so (...) das kam wirklich so in Anführungszeichen von heute auf morgen, dass wir uns da getrennt haben...*“ In einigen Interviewpassagen mit der Schülerin wird die hochemotionale gegenwärtige Bedeutung dieses Ereignisses virulent. Martina fehlen nach wie vor Verständnisansätze für diesen Einschnitt; dazu kommt ein momentan eher spärlicher Kontakt zu ihrem Vater.

Der dritte belastende Aspekt wird in einem Familiengespräch mit der Mutter offenkundig und betrifft ihr manifestes Alkoholproblem. Diese Tatsache wird im Verlaufe des stationären Aufenthaltes von Martina zu einem separaten Thema zwischen der Behandlerin und Martinas Mutter, wobei kurz vor der Entlassung der Tochter ein qualifizierter Vorschlag zur Hilfe seitens der Therapeutin erfolgte. Für unseren schulischen Kontext ist dieser Umstand bedeutsam, weil Martinas Klassenlehrer in einem Beratungsgespräch in der Kinder- und Jugendpsychiatrie eine Beobachtung der Sozialpädagogin wiedergegeben hatte. Diese stattete nämlich Mutter und Tochter einen Hausbesuch ab, um das abermalige, wochenlange Fernbleiben aus der Schule zu besprechen. Bei diesem Besuch fiel der Sozialpädagogin auf, dass Martina nach einer Flasche Wein suchte, welche die Mutter vorher offensichtlich geöffnet hatte. Martinas Aufmerksamkeit sei weitgehend von der Suche nach diesem Objekt okkupiert gewesen.

Eine Unterrichtsszene

In der Klinikschule nimmt Martina am Unterricht in den Fächern Englisch, Deutsch, Mathematik und Sport teil. Sie wirkt zunächst zurückgezogen bis ängstlich, beteiligt sich aber mündlich nach Aufforderung. Auffällig ist jedoch, dass sie nur eingeschränkte Möglichkeiten besitzt, ihr leicht unübersichtlich scheinende Situationen zu strukturieren. So geschah es in einer Deutschstunde,

14. Die Namen sowie alle Angaben, die Rückschlüsse auf die Personen zulassen, wurden aus Datenschutzgründen maskiert.

15. „Bei der akuten peripheren Fazialisparese handelt es sich um ein Syndrom, das durch eine Vielzahl möglicher infektiöser sowie nicht-infektiöser Ursachen bedingt sein kann. Insofern stellt das Krankheitsbild für den behandelnden Arzt (...) eine diagnostische Herausforderung dar. Oftmals jedoch lässt sich keine ursächliche Diagnose finden. Unterschieden werden bei der akuten Fazialisparese eine komplette oder inkomplette, uni- oder bilaterale, motorische und / oder sensible Neuropathie des 7. Hirnnervens. Klinisch betroffen sind die jeweilige Gesichtshälfte, die Halsmuskulatur, die Geschmacksqualitäten der Zunge, die Tränensekretion sowie das Hörvermögen. Bei den infektiösen Ursachen sind virale Infektionen an erster Stelle. Hierbei ist insbesondere das Varizella-Zoster-Virus (VZV) sowie das Herpes-simplex-Virus (HSV) zu nennen. Unter den bakteriellen Erregern gelten Borrelien heute als häufigste Ursache einer Fazialisparese.“ (vgl. <http://www.medicin.de/gesundheitsdeutsch/2184.htm> [Download 10.01. 2009]) Bei Martina kam es im Zuge der Untersuchungen in der Universitätsklinik „zu keinem richtungsweisenden Befund“. Die durchgeführte Borrelien-Serologie „zeigte einen unauffälligen Befund“; Meningismus ist (nach anfänglichem Verdacht) explizit ausgeschlossen worden. Die Lähmungserscheinungen im Gesichtsbereich verloren sich bei Martina wieder, während die Kopfschmerzen kamen und gingen.

dass sie über Kopfschmerzen klagte und kurz darauf die Klasse verließ. Martinas eigene Interpretation eines solchen, während des Klinikschulbesuches mehrmals auftretenden Ereignisses lautete: „Überforderung“.

Es ist pädagogisch aufschlussreich, diese Situation näher anzuschauen. In der besagten Deutschstunde wurde insofern einer pädagogischen „Normalformerwartung“ (Giesecke) entsprochen, als die Lerngruppe didaktisch kleinschrittig mit einem neuen Thema vertraut gemacht wurde: „Insider - Outsider und Symbolisierungen der Dazugehörigkeit“. Die Schüler hatten sich zu diesem Zweck mit Fotos, Zeichnungen, Plakaten, Textausschnitten usw. beschäftigt. Symbolhafte Ausdrucksformen aller Art wurden betrachtet. Das Phänomen rechtsradikaler Gruppierungen kam dabei ebenfalls zur Sprache, wobei auch in diesem Fall Symbolisierungen gesucht und mit eigenen Kenntnissen (z.B. über Medien vermittelt) in Verbindung gebracht wurden. Während die Lerngruppe rege diskutierte und viele Beobachtungen sammelte, verstummte Martina und verließ endlich mit blassem Gesicht die Unterrichtsstunde. Wichtig ist hier der Umstand, dass die Schülerin vorher keinen Versuch unternommen hatte, Hilfestellungen einzufordern oder im (ausdrücklich erlaubten Austausch mit anderen Schülern) zu Anregungen zu kommen. Es fand dementsprechend eine Art Isolierung ihres Erlebnisgehaltes („Überforderung“) statt, was gleichbedeutend ist mit einem von ihrer Seite erfolgten Einfrieren der angebotenen Unterstützung.

Interessant ist nun, dass Martinas Auffassungsgabe und Intelligenz von vielen Personen als gut eingeschätzt wird; d.h. man vermutet kaum ein grundsätzliches intellektuelles Problem; Vielmehr scheinen sich psychische Bedingungen geltend zu machen, welche ihre Strukturierungspotenz hemmen und die dann zu einer Symptomexpression führen (Kopfschmerzen).

Martinis Sicht auf den Schulabsentismus

In der folgenden Interviewpassage¹⁶ geht es um Martinas Sicht bezüglich der Entstehungsgeschichte der Kopfschmerzen und ihres Schulabsentismus:

01 **Interviewer:** Martina du warst ja (.) in den letzten zwei Jahren nicht regelmäßig in der Schule ne (.)

02 **Martina:** Anderthalb

03 **I:** Anderthalb (.) kannst du das mal ein bisschen schildern wie es dazu gekommen ist dass du (.) ganz

04 unregelmäßig (.) zuletzt gar nicht mehr in der Schule warst (.)

05 **M:** Ich hatte Kopfschmerzen (.) und war dann, täglich beim Arzt (.) und dann irgendwann hab ich dann

06 halt gelacht und dann hat er gemerkt dass meine linke Gesichtshälfte gelähmt war (.) dann halt sofort

07 ne Einweisung ins Krankenhaus und dann hat sich da herausgestellt dass ich ne Hirnhautentzündung

08 hatte (.)

09 War dann da auch wieder 2 Wochen (.) und dann eine Woche zuhause noch (.) zum Gesundwerden und

10 danach waren sofort Sommerferien (.) und dann hatte ich keine große Lust mehr morgens aufzustehen

11 weil (.) ich halt so lange Zeit da war dass ich zuhause war bin dann trotzdem gegangen und (.) ja dann

12 irgendwann fingen die Kopfschmerzen wieder an (.) und danach war ich auch wieder 2 Wochen im

13 Krankenhaus und (.) die haben halt nichts festgestellt und ja (.) und dann irgendwann hatte ich halt

14 Angst irgendwie in die Schule zu gehen (.)

Zunächst kommt der zeitliche Rahmen des unregelmäßigen Schulbesuchs zur Sprache. Während die Schülerin in Alltagsgesprächen oder in Unterrichtssequenzen eher vage Bestimmungen vornimmt, tritt sie hier dezidiert auf. Unabhängig davon, was objektiv zutrifft (zweijährige Unregelmäßigkeit oder anderthalbjährige Unregelmäßigkeit): festzuhalten ist die klare Eingrenzung des Problems aus der Sicht der Schülerin. Diese Dezidiertheit verliert sich in dem Moment, wo das Thema auf die Ursache des Fernbleibens von der Schule gelenkt wird. Martina antwortet mit der generalisierenden Feststellung „Kopfschmerzen“ um dann die Chronik ihres Leidens zu erzählen. Dabei bilden sich einerseits Abklärungsschritte und diagnostische Einschätzungen heraus, andererseits finden sich seelische *Folgeprozesse* nach der Behandlungsphase, welche nach Martina's Eindruck zum Fernbleiben von der Schule führten. Die entscheidende Zäsur gibt sie mit den Sommerferien an. *Vor* den Ferien erinnert sie zwei Wochen Krankenhausaufenthalt und eine zusätzliche Woche zum „Gesundwerden“ als Heilungsphase. *Nach* den Ferien erlebt sie als seelische Folge mehrwöchiger Abwesenheit von der Schule „keine große Lust“

16. Die Transkription der Gesprächsaufzeichnungen orientiert sich präzise an der Redeweise und wird nicht geglättet. Pausen im Sprechen sind durch (.) gekennzeichnet, wobei ein Punkt ca. einer Sekunde entspricht. Das Erheben der Stimme (auch in Frageabsicht) wird durch ein (') markiert. Konventionen der üblichen Zeichensetzung (z.B. Kommata und Fragezeichen betreffend) finden keine Berücksichtigung.

morgens aufzustehen. Wie eine seelische Gegebenheit tritt am ersten Schultag nach den Ferien dieses Gefühl der Unlust auf. Interessant ist sowohl die sprachliche Ausdrucksweise wie auch die daran anknüpfende Handlung: auf Unlust kann man – in einem Verantwortungszusammenhang stehend – trotzdem pflichtgemäß reagieren. Entsprechend kommt es noch zu einer wohlgeformten Anschlusshandlung, was bedeutet, dass Martina im Moment einer manifesten (kleinen) Entscheidungskrise die Option des regulären Schulbesuchs wählt. Demgegenüber markieren jetzt die Zeilen 12 bis 14 eine Abwärtsbewegung: Aus der „Unlust“ wird „Angst“ und das dazwischenliegende funktionale Vermittlungsglied ist wiederum durch den Komplex „Kopfschmerzen“ gekennzeichnet. Die Unspezifität der Schmerzen korrespondiert dabei mit der zeitlichen Entgrenzung und erneutem, zweiwöchigem Krankenhausaufenthalt. Nach Martinas Eindruck scheitert nun auch die diagnostische Abklärung, so dass auf eine durchgehend erlebte *strukturelle Entdifferenzierung* geschlossen werden muss: Diffuse Kopfschmerzen, zeitliche Ausgedehtheit des somatischen Phänomens und Scheitern der Ursachenfindung münden für sie letztlich in eine „Angst“ (vor der Schule). Auch diese Angst qualifiziert Martina vage durch Nuancen wie „irgendwann“ / „halt Angst“ / „irgendwie in die Schule zu gehen“.

Die Haltung der Schule

Die Gesamtschule nimmt innerhalb der Falldynamik eine Vermittlungsfunktion ein, ohne jedoch in den vergangenen zwei Jahren klärend beizutragen. Erst jetzt, in der neunten Klasse (also mit Blick auf ein entscheidendes Abschlussjahr) kommt es seitens der Schulleitung – delegiert an die Sozialpädagogin – zu dem Vorstoß, Martina jugendpsychiatrisch untersuchen zu lassen. Im Folgenden werden die von der Schule unternommenen Versuche zur Lösung der Problematik knapp zusammengefasst, unter Berücksichtigung einiger exemplarischer Äußerungen des Klassenlehrers.

- 15 **Klassenlehrer:** Also alles deutete eigentlich auf Psychisches hin ohne dass wir bisher einen klaren
 16 Zusammenhang durchschauen äh so dass ein Bußgeld hätte ja die Eltern getroffen und die waren ja
 17 immer kooperativ. Also ich will so sagen (.) mit der langen Untersuchung – man wusste ja nicht was es war –
 18 dass wir die Zeit als entschuldigt betrachtet haben und die dazwischenliegenden Fehlzeiten (.) All das waren
 19 immer Anlässe die nicht eindeutig auf Schwänzen hin deuteten sondern da war ein unerklärlicher sozialer
 20 psychologischer Hintergrund so dass wir nie das Schwänzen eindeutig als solches bezeichnet haben (.) ob
 21 wir es irgendwann machen (?)

Der Klassenlehrer lehnt die somatische These ab und rekurriert auf „Psychisches“¹⁷. Maßgeblich beeinflusst war diese Einschätzung durch den Umstand, dass die Sozialpädagogin der Schule die Untersuchungsergebnisse aus dem Krankenhaus kannte. Sie wusste um die nicht bestätigte Hirnhautentzündung und um die ärztliche Einschätzung einer Somatisierungsstörung. Außerdem besuchte die Sozialpädagogin Martinas Mutter und die Tochter zuhause. Sie beobachtete die bereits erwähnte Szene, wie Martina nach einer Flasche geöffneten Weines „fahndete“ und wie die Tochter versuchte, ihre Mutter zur Rede zu stellen. Der Klassenlehrer lässt trotz dieser Beschreibung eines häuslich lokalisierten psychischen Problems seitens der Sozialpädagogin seine These vom unerklärlichen „X“ im Ungefähren; er präzisiert es an keiner Stelle.¹⁸ Stattdessen hofft man einerseits auf eine Besserung, andererseits erwägt man die Androhung von Bußgeld und damit das Betreten der schulverwaltungsrechtlichen Ebene. Dies lehnt die Schule dann aber ab, weil die Familie grundsätzlich als kooperativ wahrgenommen wird, d.h. sie genügt aus der Sicht des Lehrers den formalen Vorschriften für erforderliche Abmeldungen, Krankschreibungen und Arztbesuche. Erst jetzt, zu einem Zeitpunkt, den man rechtlich und institutionell gesehen nicht mehr ignorieren kann, drängt die Schule die Familie zur Inanspruchnahme fachlicher Hilfe. Insgesamt gesehen scheint die Schule in die Falldynamik eingebunden zu sein, d.h. die partiell indifferente Haltung (trotz abweichender, durchaus begründeter Sichtweise) verschimmt strukturell mit dem manifesten Indifferentismus der Mutter.

Zum Schluss sei noch kurz auf eine Sequenz geblickt, die für die Einschätzung Martinas als Schülerin bedeutsam erscheint und die bei der Planung der pädagogischen Interventionen eine Rolle spielte. Es ist zugleich jene Stelle in der Interaktion, die den Klassenlehrer zu einer eindeutigen, wenn auch nicht unmissverständlichen Position veranlasst:

- 22 **Klassenlehrer:** Bis jetzt war es ja immer so Martina (.) Martina war immer eine der besten Schülerinnen in
 23 dieser Klasse gewesen Schüler einbezogen und äh es war immer die Hoffnung wenn sie vier Wochen wieder

17. Indem er Schulschwänzen ausschließt (es wird nicht „eindeutig als solches“ bezeichnet), rückt der Klassenlehrer Martinas Schulabsentismus korrekt in die Nähe des Krankheitsbildes der *Schulphobie* mit dem Hintergrund einer Trennungsangst. Die Forschungsliteratur bezeichnet mit Trennungsangst ein starkes Rückgebundensein solcher Schüler an das häusliche Umfeld. Entsprechend geht sie immer mit einer Ablösungsproblematik einher. Vgl. dazu Ricking, 2003, S. 107ff.

18. Selbst wenn der Klassenlehrer sich auf eine Schweigepflicht der Sozialpädagogin beruft, hätte die Schule Mittel und Wege finden können, um neuen, fallaufschließenden Erkenntnissen zur Wirksamkeit zu verhelfen.

24 mitmacht dann hat sie in den meisten Fächern den Anschluss geschafft (.) Es geht ja nur um die Versetzung (.)

25 ja also sie braucht überall nur 4 zu sein (.) in den Hauptfächern reicht es wenn sie dabei in den Grundkursen

26 wäre das heißt die Hoffnung wenn sie wieder mal ein paar Wochen zubeißt bei uns dass sie dann äh den

27 Anschluss wieder hätte und wir ihr die Chance dann hätten geben wollen das wäre realistisch gewesen (.)

28 aber da gings (.) dann (.) immer wieder raus

Martinas Leistungsstärke bis zur 7. Klasse ist über die Zeugnisse gut belegt; auch der in der Klinik durchgeführte Intelligenztest zeugt von einer guten Gesamtbegabung (differenziert nach drei Bereichen). Eine kognitive Überforderung war nach den Beobachtungen schnell auszuschließen. Die seelischen Faktoren zuhause und im schulisch-sozialen Bereich (durch lange Abwesenheit) sind trotz des dezidierten Urteils des Klassenlehrers über die Leistungsfähigkeit Martinas nicht scharf genug fokussiert worden. Dies geschieht auch in dem Zitat des Klassenlehrers nicht; im Gegenteil: hier ist die vage „Hoffnung“, sie könne den Anschluss schaffen, wenn sie nur „ein paar Wochen wieder zubeißt“, als unrealistisch zu bezeichnen, vor allem, wenn die Rückführung ohne eine therapeutische Begleitung stattfinden würde.

Hypothesen zu Martinas schulbiografischer Krise

Die Analysen der hier zitierten Äußerungen führen zu dem Ergebnis einer höher aggregierten Fallstruktur. Martinas eigene Einschätzung, sie reagiere immer dann mit Kopfschmerzen, wenn sie „überfordert“ sei, muss mit einer parallel verlaufenden seelischen Reaktion im sozialen Kontext zusammengesehen werden. Die Überforderung liegt nicht primär im kognitiven Bereich, sondern sie scheint durch die seelische Entdifferenzierung zu entstehen, die erfolgt, wenn sie sich mit dem belastenden Schulthema auseinandersetzen muss. Die Belastung durch das Thema Schulbesuch kann dabei verschiedene Dimensionen annehmen: a) Aus unterschiedlichen Gründen gelingt es ihr nicht, sich morgens von Zuhause zu lösen um in die Schule zu gehen, b) in der Schule entsteht sozialer Stress, der Kopfschmerzen erzeugt und sie wieder nach Hause treibt, c) der Lernabstand zu den Mitschülern scheint ihr subjektiv so groß zu sein, dass sie verzagt, mit Kopfschmerzen reagiert und ebenfalls die Flucht zurück antritt. Trotz der *in actu* zutage tretenden entdifferenzierenden Haltungen ist Martina in der Lage, feinsinnige Beobachtungen an sich selbst vorzunehmen und auch zu explizieren (Stichwort „Überforderung“). Eingebettet sind diese Beobachtungen allerdings in die „offizielle“ und von der Mutter hauptsächlich vertretene somatische Interpretation „Hirnhautentzündung“. Damit sind die seelischen Implikationen von Martinas Beobachtungen zur Unwirksamkeit verurteilt. An dieser Stelle geht die Fallstruktur der Schülerin in der höher aggregierten Struktur des Teilfamiliensystems auf. Dabei wirken indifferente Haltungen der Mutter und partiell indifferente Haltungen der Schule zusammen: Frau S. ignoriert die richtungweisende Diagnose der Universitätsklinik, während die Schule aus der Kenntnis der Diagnose kein Kapital schlägt. (Allerdings geht von der Schule der letzte Anstoß zur psychiatrischen Abklärung aus).

Die Sprache des pädagogischen Arbeitsbündnisses

Auf der Grundlage der dargelegten Arbeitshypothesen können wir nun ein Profil des pädagogischen Arbeitsbündnisses zeichnen, in das die Schülerin bis zur Aufnahme in die Klinik und in die Klinikschule involviert war. Daraus ergeben sich Folgeannahmen für konkrete pädagogische Interventionen, deren Planung und Umsetzung recht zeitnah zu geschehen hatten. Ich fasse die Hauptaspekte wie folgt zusammen:

1. Während der akuten Krankheits- und Rekonvaleszenzphasen (*Diagnose rechtsseitige periphere Fazialisparese*) ist die Schule abwartend bezüglich des Wiederkommens von Martina. Die Fehlzeiten sind abgedeckt durch ärztliche Untersuchungen, Krankenhausaufenthalte und weitere ärztliche Atteste. Der Klassenlehrer (und mit ihm die Sozialpädagogin) folgen den Untersuchungsergebnissen der Universitätsklinik, indem sie das weitere Fernbleiben von Martina nicht dem Anfangsverdacht einer Hirnhautentzündung zuordnen, sondern – der Diagnose *Kopfschmerzen mit Somatisierungsstörung* entsprechend – seelische und familiäre Gründe für den Schulabsentismus vermuten. Daraus werden allerdings keine praktischen Konsequenzen gezogen. Abwarten und Hoffen auf Besserung bzw. auf das Verschwinden der Problematik scheint die „Lösung“ der Schule zu sein. Der Kontakt, den die Sozialpädagogin mit der Familie unterhält, schärft zwar die Gesamteinschätzung, er führt aber über die Dauer von mehr als einem Jahr nicht zu einer pädagogisch-therapeutischen Intervention. Als Ansatz werden lediglich verwaltungsrechtliche Maßnahmen überlegt, die dann aber aus verschiedenen Gründen nicht zur Anwendung gelangen. Somit pendelt die Schule zwischen *Gewährenlassen* (trotz guter diagnostischer Einschätzung) und *disziplinarischen Schritten* (die zu keinem Zeitpunkt ernstlich erwogen werden) hin und her. Die indifferente Haltung überwiegt und die Schule kann kein Korrektiv mehr sein zur Haltung von Frau S. und ihrer Tochter Martina. Erst der zunehmende institutionelle Druck („Ende Klasse 9“) bewirkt eine deutliche Einflussnahme der Schule auf die Familie und führt zur stationären Aufnahme von Martina.

2. Das Arbeitsbündnis zwischen Schule und Familie ist während des überdurchschnittlich langen Fernbleibens von Martina durch das Vorherrschen einer diffusen Haltung gekennzeichnet. Die *spezifischen Aspekte* gehen in diesem Verlauf nahezu unter; sie beschränken sich beiderseits auf Rechtliches. Die Mutter sorgt für das Vorlegen von Attesten und die Schule läßt so lange wie möglich den formalen Status des Krankseins gelten. Mit dem Handeln der Sozialpädagogin gewinnt der *diffuse Aspekt* des schulischen Handelns aber einen wichtigen konstruktiven Zug für die „Fallaufklärung“: Die Einsichtnahme in die medizinischen Untersuchungen erreichte die Schule nämlich nur über das Vertrauensverhältnis, das die Sozialpädagogin zu Frau S. aufgebaut hatte. Und hier liegt der Schlüssel für die relativ sichere Einschätzung der Situation seitens des Klassenlehrers, die sich allerdings gegen die beharrliche Auffassung der Mutter nicht durchsetzt.

Grundelemente des neuen (stellvertretenden) Arbeitsbündnisses

Auf der Folie der dargestellten Fallstrukturhypothesen und des Arbeitsbündnisses zwischen Gesamtschule, Martina und der Mutter scheint vor allem der Aufbau verbindlicher Strukturen eine Grundvoraussetzung für einen Neuanatz zu sein. In der durch Gewohnheiten, unverrückbare innere Einstellungen und diffuse Haltungen entstandenen wirren Situation waren klare Handlungen kaum noch durchführbar. Für ein strukturgebendes Bündnis mussten daher die spezifischen, rollenförmigen Anteile der Schule reaktiviert werden, was nur mit Hilfe des Einbeziehens der Mutter sinnvoll war. Bei Martina kam es darauf an, ein neues Zugehen auf die Schule so zu gestalten, dass sie innere und äußere Sicherheiten auch in schwierigen sozialen Lagen wahrnehmen kann. Aufgrund ihrer guten Lernvoraussetzungen kann von einer wichtigen *Ressource* gesprochen werden, die – anders als in Fällen von Kränkung im Zuge von Leistungsmängeln – im Arbeitsbündnis zum Einsatz kommen sollte. In der folgenden Übersicht sollen die wichtigsten Elemente wiedergegeben werden, die sich für die Einrichtung des stellvertretenden pädagogischen Arbeitsbündnisses als Interventionsbasis ergaben:

Die Mutter: Die kognitive Basis für neue, tragende Entscheidungen muss im Anerkennen der psychosomatischen Diagnose liegen (stellvertretende Deutung). Solange Frau S. sich gegen diese Realität stemmt, weil sie für den Schulabsentismus somatische Gründe anführt, die in Arztbesuchen abzuklären seien, wird sie Martina keine Unterstützung dabei gewähren können, die Kopfschmerzen z.B. als Ausdruck von Ängsten (im Sinne der hier hypostasierten Gründe, die zur seelischen Entdifferenzierung führen) zu überwinden. In mehreren Anläufen konnte Frau S. diese Sichtweise vermittelt werden. Praktisch bezogen die Therapeutin und die Klinikschule sie in das Erproben einer neuen Haltung ein: sie stimmte zu, Martina bei einem bevorstehenden Schulversuch selbst bis in die Klasse zu begleiten und in den ersten Tagen in Rufbereitschaft zu bleiben, falls ihre Tochter mit neuerlichen Kopfschmerzen aus dem Vorhaben ausscheren würde. Separat wurde Frau S. angeboten, in einem Therapiegespräch mit der Psychotherapeutin Hilfemaßnahmen für ihre eigenen Probleme zu erörtern.

Der Klassenlehrer: Vier Wochen nach dem Beginn des stationären Aufenthalts und der Teilnahme am Unterricht der Klinikschule sollte Martina in ihre alte Klasse zurückkehren und zwar täglich von der Klinik aus. Herr G. bereitete seine Klasse darauf vor, indem er vom Klinikaufenthalt Martinas berichtete und ihren Wunsch wie auch die objektive Notwendigkeit der Rückführung besprach. Er erörterte mit der Klasse ebenfalls, was jeder einzelne Schüler tun könne, um der Klassenkameradin das Wiederkommen zu erleichtern. Klinikschule und Gesamtschule verabredeten einen regelmäßigen Kontakt einmal pro Woche und einen sofortigen Telefonkontakt für den Fall, dass Martina in irgendeiner Weise ins Straucheln gerät. Alle Rückmeldungen sollten auch an die Mutter gehen. Der Klassenlehrer bereitete ein Heft „Schulbesuch Martina“ vor, in das er selbst und die einzelnen Fachlehrer die Anwesenheit und Bemerkungen zur Schülerin (Befinden, Teilnahme, soziale Kontakte und anderes) eintragen würden.

Martina: Die Klinikschule stimmte mit dem Klassenlehrer Herrn G. Unterrichtsinhalte in den Hauptfächern ab und Martina lernte in den drei Wochen vor dem Schulversuch parallel diese Unterrichtsinhalte. So konnte eine gewisse fachliche Einheitlichkeit hergestellt werden, die vornehmlich Sicherheit vermitteln sollte. Gemäß unserer Analyse kam es jetzt darauf an, möglichst viel Struktur aufzubauen um das gewohnte Maß an Entdifferenzierung zugunsten der Weckung gestaltgebender Kräfte zurückzudrängen. In einem Gespräch erläuterte die Therapeutin im Beisein der Mutter auch noch einmal die Untersuchungsergebnisse der Universitätsklinik einschließlich der diagnostischen Einschätzung, dass nach der Heilung von der rechtsseitigen Gesichtslähmung (Fazialisparese) zunehmend seelische Faktoren das Auftreten der Kopfschmerzen begünstigt hatten.

Auch Martina wurde angehalten, täglich ihren Unterrichtsbesuch im Heft gegenzuzeichnen und mindestens dreimal pro Woche eine eigene Eintragung zu ihrem Befinden in der Schule vorzunehmen.

Die Verabredungen des praktischen Teils dieses Arbeitsbündnisses formulierte der Klassenlehrer schriftlich und legte es den Beteiligten (dazu zählten auch die Sozialpädagogin der Gesamtschule, die Therapeutin der Klinik und der Klinikschulpädagoge) zur gemeinsamen Unterschrift vor.

Verlauf des Schulversuchs und neue Entscheidungen

Martina besuchte von der Klinik aus für fünf Wochen die neunte Klasse ihrer Gesamtschule. Dabei wurde ein Stufenplan umgesetzt: in der ersten Woche nahm sie täglich nur an vier Unterrichtsstunden teil und auf eigenen Wunsch ab der zweiten Woche bereits am vollen Stundenplan. In der ersten Woche traten mehrfach Kopfschmerzen auf, über die sie nachmittags berichtete. Dabei sei es ihr aber gelungen „auf die Zähne zu beißen“ und durchzuhalten. Am dritten Tag wurde wegen Kopfschmerzen die Mutter vom Klassenlehrer angerufen, Martina sorgte aber dafür, dass Frau S. auf dem Weg zur Schule umkehrte, da die Anwesenheit der Mutter „peinlich“ sei. Es genügte nach Martinas Aussage, dass sie um die Einsatzbereitschaft ihrer Mutter wisse. Daraufhin nahm sie weiter am Unterricht teil. Kopfschmerzen traten an insgesamt elf Tagen auch nachmittags in der Klinik auf, insbesondere bei Hausaufgaben und wenn sie von ihren Erfahrungen berichten sollte. In keinem Fall ließ Martina Unterricht oder eine andere Tätigkeit wegen aufgetretener Kopfschmerzen aus, welche zahlenmäßig gegen Ende des Klinikaufenthaltes und damit des Schulversuches stetig abnahmen und schließlich keine entscheidende Rolle mehr spielten.

Nach fünf Wochen wurde der Schulversuch in einem ausführlichen Gespräch (Klassenlehrer, Therapeutin, Martina, ihre Mutter, Lehrer der Klinikschule) evaluiert und mit konkreten neuen Planungsschritten zum Abschluss gebracht.

Dabei kam es vor allem darauf an, Martina ihre krisenhaften Erfahrungen reflektieren zu lassen und dabei die Willenskräfte hervorzuheben, die sie besitzt. Der Mutter konnte mitgeteilt werden, dass ihre Tochter auch deshalb ihren Überwindungswillen aktivieren konnte, weil sie eine entschiedene Haltung auf der elterlichen Ebene wahrgenommen habe. Es sei wichtig gewesen, vorgestellte physische Gründe für die Kopfschmerzen auszublenden und statt dessen sich der seelischen und sozialen Situation zu stellen.

Der Klassenlehrer Herr G. machte noch einmal auf die prinzipielle Leistungsstärke Martinas aufmerksam ohne jedoch die entstandenen Wissenslücken auszublenden. Er plädierte für eine komplette Wiederholung der neunten Klasse. Damit war ein weiteres entscheidendes Thema angesprochen, nämlich der für Martina günstigste Lernort. Es war nun die Mutter, die den langen Schulweg mit dem sehr frühen morgendlichen Aufstehen als Hindernis eines geregelten und leichtgängigen Schulbesuchs thematisierte. Eine eventuelle Neuentscheidung wurde der Beratung zwischen Mutter und Tochter überlassen mit der Option, von allen anderen Beteiligten weitere Gesichtspunkte einholen zu können. Das Resultat war die Planung eines Schulwechsels zu einer Gesamtschule am Wohnort von Martina und ihrer Mutter. Dieser Wechsel kam dann noch vor der stationären Entlassung zustande; er wurde von Frau S. in die Wege geleitet und von der Klinikschule begleitet.

Zum Passungsverhältnis von Fallstrukturhypothese und pädagogischen Interventionen

Die nähere Untersuchung des Schulabsentismus von Martina führt zu der Beobachtung mehrerer, zueinander in Wechselbeziehung stehender Bedingungsfaktoren. Hierzu gehört das familiäre Umfeld, in unserem Fokus vor allem die Mutter; dann das schulische Umfeld mit dem Handeln des Klassenlehrers und der Sozialpädagogin und schließlich die mehr physische Gegebenheit des weiten Schulwegs, der bereits ein nicht zu ignorierendes Hindernis für den unbeschwernten Schulbesuch darstellte. Dass die Schülerin hier in einem Kräftefeld stand, das ihr nur recht schwache Unterstützung für eine Rückkehr in die Schule nach ihrer Erkrankung bot, war als unmittelbarer Eindruck schon nach den ersten Gesprächen zu ahnen. Das filigrane Ineinandergreifen solcher am Problem beteiligten Haltungen wird aber erst sichtbar, *wenn die Gespräche mit und zwischen den Beteiligten dokumentiert vorliegen*. Hier überrascht dann die Dynamik strukturauflösender Tendenzen, die im Widerspruch zu dem stehen, was notwendig wäre: Sicherheit und Halt gebende Entscheidungen zu bewirken, die sich an den *stellvertretenden Deutungen* (samt den medizinisch-diagnostischen Tatsachen, den pädagogischen Einschätzungen) und den seelischen Erfüllungsbedingungen für einen regelmäßigen Schulbesuch orientieren. Die pädagogischen Kerninterventionen sind hier fast unmittelbar am Profil der ineinander verschachtelten Fallstrukturen abzulesen. Sie lassen sich als Gegenentwurf zu der psychosozialen und institutionellen Diffusionstendenz formulieren, aus der der lebensmäßige Zusammenhang Schülerin - Familie - Schule hauptsächlich gehandelt hatte (seit der Erkrankung von Martina). Die Neubelebung der Willenskräfte wie auch die Unterstützung für den Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens konnte nicht isoliert angegangen werden. Martinas Umfeld musste maßgeblich zu einem Neuanfang beitragen, weil es selbst in die Lähmung involviert war. Insofern kam es darauf an, dass die Schülerin die *Nähe signalisierenden Aktivitäten* der Mutter (uneingeschränkte Bereitschaft zur physischen Präsenz in der Schule, wenn Martina strauchelt) und die *spezifische Verantwortung* der Schule als unmittelbar präsent erleben würde. Auf diese seelische Eindeutigkeit bezüglich Martina kam es an. Diese Haltungen sollten – so oft es geht – zum Ausdruck kommen (wie zum Beispiel in der Heftführung zum Schulversuch).

Das beschriebene Verhältnis von Fallstruktur und pädagogischer Intervention legte schließlich auch nahe, die Entscheidung und den Modus für den anvisierten Schulwechsel in die Hände der drei Hauptakteure des Arbeitsbündnisses zu legen. Im Sinne der Förderung autonomer Handlungskompetenzen in einer ehemals brüchigen Kooperation kam dieser Schritt zustande und stellt seither die Grundlage der noch andauernden Schulkarriere Martinas dar.

Ausblick: Was lehren die Fälle?

Die hier wiedergegebenen Fallanalysen weisen konkret auf die Funktionalität und Wirksamkeit der eingangs zitierten Strukturelemente pädagogischer Arbeitsbündnisse hin.¹⁹ Diffuse, Nähe fordernde und/oder indizierende Haltungen und rollenspezifische Einstellungen (Distanz signalisierend bzw. schaffend) sind grundlegend für pädagogische Beziehungen. Sie können sowohl unter diagnostischen Gesichtspunkten als auch unter solchen des pädagogischen Handelns angeschaut werden.

Während die der Literatur entnommene Fallvignette aus der Grundschule das Steuerungspotential zeigt, das die Strukturelemente bereitstellen, demonstriert die zweite Studie vor allem deren diagnostischen Einsatz bei einer manifest gewordenen (schul-) biografischen Krise. Das verbindende Element zwischen beiden, in einem gewissen Gegensatz zueinander stehenden Betrachtungen, ist das „Sprechenlassen des Falles“ unter der Verwendung von Aufzeichnungen sozialer Interaktionen. Ohne sie ist eine verlässliche und handlungsentlastete Interpretation nur schwer möglich.

Dass ein solches Moratorium im pädagogischen Alltag wohltuend und aufbauend ist, kann relativ schnell zum Erlebnis werden. Im gewohnten Strom des Arbeitens mit Schülern einer Klinikschule (aber auch jeder anderen Schule) durchmischen sich eine Vielzahl von Eindrücken, Einordnungsversuchen, erklärenden Ideen, pädagogischen Ansätzen und Interventionen. Diese münden zwar während der Beschäftigung mit einem Schüler und dessen Familie stets in erkenntnismäßige Ordnungen ein, welche dann das weitere Verfahren bestätigen oder modifizieren. Oft bleibt aber ein nicht unbedeutender Rest von Unsicherheit bezüglich der komplexen Gemengelage. Der Druck in Richtung einer Neuorientierung unter engen zeitlichen Vorgaben ist dabei relativ groß. Dies verschärft sowohl den Entscheidungszwang wie auch die Begründungsverpflichtung, die sich im Zuge der praktischen Einleitung pädagogischer und/oder therapeutischer Maßnahmen ergibt.

Häufig wird die Richtigkeit der praktischen Schritte nicht mehr in der Vergewisserung des angemessenen Fallverstehens gesucht, sondern einzig in der Wirkung, die durch die Maßnahmen ausgelöst werden. So erhält der Umgang mit einem sozialen Gebilde, in das der Schüler eingebunden ist, einen Testcharakter ähnlich dem Hypothesentest in der falsifizierenden Forschung. Dabei entsteht die Gefahr, eine Routine des *trial and error* auszubilden, anstatt zu einer erkenntnismäßigen Durchdringung von Individualität im weitesten Sinne des Wortes voranzuschreiten.

Andererseits zeigen unsere Erfahrungen, dass sich dieses Problem mit Hilfe von systematischen Fallrekonstruktionen mindestens mildern, wenn nicht grundsätzlich (sukzessive) verbessern lässt. Sofern die Ausdrucksgestalten der an einem sozialen Prozess beteiligten Personen dokumentiert vorliegen und ernst genommen werden, lassen sich die in ihnen wirkenden Ordnungen zuverlässig erkennen und damit zu einem jederzeit überprüfbareren Zusammenhang ausgestalten, aus dem mit einem deutlich höheren Grad von Entscheidungssicherheit neue Handlungen fließen können. Zwar lauert hier durchaus auch die Gefahr einer unbotmäßigen Festlegung; doch eine neue Perspektivenwahl ist ja jederzeit möglich unter Rückbezug auf die dokumentierten Interaktionen – insbesondere, wenn eine neue Sichtweise durch das Hinzuziehen von Kollegen erprobt wird.

Fallstudien lassen sich somit als Korrektiv von pädagogischer Arbeit verstehen, die unter Zeit- und Erfolgsdruck immer wieder nach geeigneten Routinen sucht. Die Aufmerksamkeit, die für die akribische Deutung von Gesprächsprotokollen aufzubringen ist, schärft den Blick für das *Allgemeine* und für das *Besondere* des Falles wie auch für das *Individuelle* der begegnenden Menschen.²⁰ Über den praktischen Nutzen hinaus, der sich durch die Anwendungsbezogenheit von Fallstudien ergibt, dürften sie sich – systematisch betrieben – als kompetenzerweiternd im Lehrerberuf herausstellen. Dies auch deshalb, weil sich intuitive Zugriffe und Verstehensansätze *nachträglich* (qua Rekonstruktion) als wirklichkeitsgemäß (*oder eben nicht*) erweisen können und zwar unabhängig von den Effekten, die einzelne pädagogisch-therapeutische Maßnahmen nach sich zogen.

Intuitionen, die im Moment des pädagogischen Alltagsgeschäfts den Fall zu interpretieren suchen, erhalten einen Wirklichkeit erschließenden Charakter, wenn man ihren Gehalt bis in die letzten Verästelungen eines Interaktionsprotokolls hinein verfolgt. Die dabei manchmal vorzunehmenden interpretativen *Korrekturen* werden das Vertrauen in die pädagogischen Intuitionen eher stärken als schwächen.

19. Gleichwohl machen sie deutlich, dass sie dysfunktional wirken können, wenn sie nicht bewusst zur Anwendung gelangen. Die Grundschullehrerin aus der Fallvignette lässt Nähe als Erkenntnis- und Gestaltungselement einer pädagogischen Beziehung zu. Die Sozialpädagogin im zweiten Fall kann jedoch die aus dem Vertrauensverhältnis zur Familie gewonnenen Erkenntnisse nicht in Veränderungsimpulse umsetzen. Dadurch werden die diffusen Aspekte der Beziehung in die Dysfunktionalität gezogen.

20. Diese begriffliche Differenzierung geht auf Peter F. Matthiessen zurück, der sie im Bereich medizinisch orientierter Fallanalysen entfaltet hat: „Gerade die gründliche kasuistische Herausarbeitung von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, als denen unterstellt sich ein einzelner Fall erweist, stellt aber erfahrungsgemäß die Voraussetzung dafür dar, ‚Regelausreißer‘ ggf. als intraindividuell selbst-gesetzlich und darüber hinaus als selbst-gesetzgebend begreifen zu können. Die dieser ganz anderen Erfahrungsdimension entstammenden Phänomene der Einzigartigkeit und Selbstartung(-sfähigkeit) sollen hier an dieser Stelle in bewusster Abgrenzung zum *Besonderen* (als jeweilige Ausformung eines Typischen, Allgemeinen) als das *Individuelle* bezeichnet werden.“ (Matthiessen, 2003, S. 47)

Literatur

- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). Funktion und Bildung des professionellen Habitus als Teil des Gesamthabitus. Konzeptionelle Bestimmung des professionellen Habitus in einer Untersuchung zur Professionalisierung Sozialer Arbeit. In: Pfadenhauer, M., & Scheffler, T. (Hg.). *Profession, Habitus und Wandel*. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang, S. 95-116
- Breuer, M. (2010). Religiöse Inklusion über die Liturgie? Zum Verhältnis von Profession und Publikum im Katholizismus. In: Ebertz, N., Schützeichel, R. (Hg.). *Sinnstiftung als Beruf*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-70.
- Ertle, C. (1983). Psychoanalytische Anmerkungen zum Lehrerhandeln. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 32, S. 150-157.
- Föllner-Mancini, A. (2010a). Kasuistik in der Waldorfpädagogik. Zum Verhältnis von Schülerbesprechungen und Fallkonferenzen. In: *Research on Steiner Education (RoSE) 1* (1), S. 85-91.
- Föllner-Mancini, A. (2010b). Rezension zu Göppel, R. (2010). *Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel*. In: *Research on Steiner Education (RoSE) 1* (2), S. 81- 83.
- Föllner-Mancini, A. (2010c). *Fallrekonstruktives Verstehen schulbiografischer Krisen. Eine empirische Studie im Spannungsfeld pädagogischer Arbeitsbündnisse* (Dissertation, Norwegian University of Life Sciences).
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Graßhoff, G., Höblich, D., Stelmaszyk, B., Ullrich, H. (2006). Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (4), S. 571-590.
- Göppel, R. (2010). *Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krüger, D. & Romer, G. (o.J.). *Schule in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine Herausforderung an die Erziehungswissenschaft*. Verfügbar im Internet unter: http://www.schups.org/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=72 (Download Februar 2010).
- Matthiessen, P.F. (2003). Der diagnostisch-therapeutische Prozess als Problem der Einzelfallforschung. In: Ostermann, T. & Matthiessen, P.F. (Hg.). *Einzelfallforschung in der Medizin. Bedeutung, Möglichkeiten, Grenzen. Medizintheoretisches Symposium* Frankfurt a.M.: Verlag für Akademische Schriften, S. 31-59.
- Neumann, U. (2001). Die unsichtbare Wirksamkeit emotionaler Beziehungen zwischen Kindern und ihren Erziehern. In: Gebauer, K., Hüther, G. (Hg.). *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Erziehung*. Düsseldorf / Zürich.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 70-182.
- Pietsch, S. (2010). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit. Ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Dissertation (Universität Kassel): Kassel University Press.
- Pluta, E. (2003). *Schulverweigerung bei Kindern und Jugendlichen der Hilfen zur Erziehung nach § 34 SGB VIII. Erscheinungsformen, Ursachen, sozialpädagogische Handlungsmodelle*. (Diplomarbeit). Norderstedt: Grin Verlag.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Dissertation Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Weiß, B. (2007). Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien. In: Wagner, M. (Hg.). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 37-56.

Empirische Forschungen an Waldorfschulen – Teil II

Themenorientierte Kurzbeschreibungen für den deutschsprachigen Raum

Petra Böhle & Jürgen Peters

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland

Institut für empirische Sozialforschung

ZUSAMMENFASSUNG. In dieser Übersicht werden alle empirischen Studien tabellarisch dargestellt, die nach 1980 an deutschsprachigen Waldorfschulen durchgeführt wurden. Dabei geht es in diesem zweiten Teil um die Themenbereiche der Sozialen Kompetenzen und der Gesundheit von Waldorfschülern, der Biographie und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler und die Frage der ethnischen Minderheiten. Für jede einzelne Studie liegen Beschreibungen des theoretischen Hintergrundes, des ausgewählten Samples, sowie eine Darstellung der Datenerfassung und der Datenanalyse vor. Ziel ist dabei nicht die Rezension der vorliegenden Studien, sondern eine Handreichung für Forscher und Interessierte, die sich näher mit diesem Forschungsfeld beschäftigen wollen.

Schlüsselbegriffe: Waldorfpädagogik, Umweltbildung, Qualitätsentwicklung, Quereinsteiger, Selbstverwaltung, Schüler-Kompetenzen, Lehrer-Schüler-Beziehungen, Autorität

ABSTRACT. In this survey of literature all empirical studies dealing with Waldorf education in Germany since 1980 have been collected. The main topics of this second part of the publication are the social competences and health of Waldorf students, alumni biography and life style and minorities at Waldorf Schools. Each study is presented with respect to the following aspects: the theoretical background of the study, the sample taken and the methods chosen in the case of data collection and data analysis. The main intention was not to give a complete review of each study but to present a helping hand for researchers and interested people in order to find an overview.

Keywords: Waldorf Education, environmental education, quality development, lateral entrants, self-administration, student's competencies, student-teacher relationships, authority

Einleitung

Hiermit wird der zweite Teil der Übersicht zu deutschsprachigen empirischen Forschungen im Bereich der Waldorfpädagogik vorgelegt. Im ersten Teil des Berichts wurden die Themen der strukturellen Aspekte der Waldorfschule, Lernen und Leistungen der Schüler sowie Lehrer und Unterricht behandelt. In dem vorliegenden zweiten Teil der Veröffentlichung werden nun die folgenden Themenbereiche behandelt:

- Soziale und personale Kompetenzen
- Gesundheit von Schülern und Lehrern
- Berufsbiografien und Lebensgestaltung Ehemaliger
- Waldorfschule und Minderheiten

Wie zuvor sollen die Kurzbeschreibungen Aufschlüsse geben über den theoretischen Hintergrund der Studie, das Sample, die verwendeten Analyseverfahren und schließlich auch über die Relevanz der Studie. Dazu wurde wiederum auf den Leitfaden von

Charlotte Heinritz zurückgegriffen, der sich an einen Entwurf von David Aldridge¹ orientiert, ohne jedoch den Anspruch einer Rezension zu erheben.

Die Zusammenfassungen sind als Handreichung für eigene empirische Forschungen und als Überblick über die bisher untersuchten Fragestellungen konzipiert worden. Für den genauen Einblick in die Ergebnisse, die auch für Lehrer und Interessenten der Waldorfpädagogik von Bedeutung wären, müssen wir auf die einzelnen Veröffentlichungen selbst verweisen.

1. May 3, 2002; David Aldridge, The politics of qualitative research criteria: A local solution within an ecosystemic ecology, Universität Witten-Herdecke

Inhalt

1. Soziale und personale Kompetenzen der Schüler

Baier, Dirk (2008). <i>Entwicklung der Jugenddelinquenz</i>	Seite 73
Baier, Dirk & Pfeiffer, Christian (2005). <i>Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen</i>	Seite 75
Handwerk, Norbert (2007). <i>Gewalt bei Waldorfschülern</i>	Seite 77
Idel, Till-Sebastian (2004). <i>Schulbiografische Ambivalenz. Eine Fallstudie zur lebensgeschichtlichen Relevanz der Waldorfschule</i>	Seite 79
Idel, Till-Sebastian (2007). <i>Waldorfschule und Schülerbiografie</i>	Seite 81
Mayer, Michaela Christine (2006). <i>Soziomoralischer Kompetenzvergleich von Regel- und Waldorfschülern</i>	Seite 83
Walker, Thekla (Hg.) (2007). <i>Gewalt an Freien Waldorfschulen</i>	Seite 85

2. Gesundheit von Schülern und Lehrern

Käufer, Katrin & Versteegen, Ursula (2008). <i>Selbstwirksamkeit und Burn-out</i>	Seite 87
Stiefel, Birgit Gisela (2000). <i>Zahndurchbruchszeiten bei Mädchen</i>	Seite 89
Zdražil, Tomas (2000). <i>Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik</i>	Seite 91

3. Berufsbiografien und Lebensgestaltung Ehemaliger

Barz, Heiner & Randoll, Dirk (2007). <i>Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf-Steiner-Schulen in der Schweiz</i>	Seite 93
Barz, Heiner & Randoll, Dirk (2007). <i>Absolventen von Waldorfschulen</i>	Seite 94
Brater, Michael. / Wehle, Ernst Ulrich (1982). <i>Bildungsbiografien ehemaliger Kasseler Waldorfschüler</i>	Seite 95
Gessler, Luzius (1982). <i>Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiografien</i>	Seite 98
Hofmann, Ulrike, von Prümmer, Christine, Weidner, Dieter (1981). <i>Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler</i>	Seite 100
Holderegger, Franz (2001). <i>Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf-Steiner-Schulen in der Schweiz</i>	Seite 101
Schopf – Beige, Monika (2004). <i>Bestanden. Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler</i>	Seite 102

4. Waldorfschule und Minderheiten

Brater, Michael, Hemmer-Schanze, Christiane, Schmelzer, Albert (2008). <i>Interkulturelle Waldorfschule Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern</i>	Seite 104
---	-----------

1. Soziale und personale Kompetenzen der Schüler

Dirk Baier: *Entwicklung der Jugenddelinquenz*

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Baier, D. (2008). <i>KfN Forschungsbericht Nr. 104. Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd</i> . Hannover: Kriminologisches Institut Niedersachsen e.V.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	<p>KfN Befragungen von Schülern der neunten Jahrgangsstufe seit 1998</p> <p>Baier, D., Pfeiffer, C. (2005). <i>KfN Forschungsbericht Nr.100. Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention</i>. Hannover: Kriminologisches Institut Niedersachsen e. V.</p> <p>Handwerk, N. (2007). <i>Gewalt bei Waldorfschülern: Handlungsbedarf?</i> Info Freie Waldorfschulen in Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.</p> <p>Loebell, P. (2006). Gewalt unter Kindern – ein Problem an Waldorfschulen? In: <i>Erziehungskunst</i> 5/ 2006</p> <p>Walker, T. (Hg.) (2007). <i>Gewalt an Freien Waldorfschulen?</i> Info Freie Waldorfschulen in Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e.V., Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.</p> <p>Pfeiffer, C. (2007). <i>Protest gegen Falschmeldung in der FAZ – Sonntagszeitung. Waldorfschüler zeichnen sich durch niedrige Gewalttaten aus</i>. Hannover: KfN Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.</p>
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	<p>Ist die aktuelle Jugendgeneration gewalttätiger als die frühere Jugendgeneration?</p> <p>Da das Bekanntwerden von Straftaten abhängig ist von verschiedenen Bedingungen (z.B. Anzeigenbereitschaft, Kontroll- und Ermittlungsaktivitäten der Polizei, neue juristische Rahmenbedingungen), muss dem Ansteigen von Delinquenzzahlen in der Statistik nicht ein tatsächlicher Anstieg der Delinquenzbelastung zugrunde liegen.</p> <p>Die polizeilich registrierte Gewaltkriminalität bei Jugendlichen ist in den letzten zwanzig Jahren deutlich angestiegen. Diese Altersgruppe wird bei der Schülerbefragung untersucht. Die zusätzliche Diskussion verschiedener Dunkelfeldstudien findet außerdem Berücksichtigung. So soll eine differenziertere Betrachtung der Entwicklung der Jugenddelinquenz erfolgen.</p>

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Jugenddelinquenz und ausgewählte Bedingungsfaktoren
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Bestimmte Indikatoren aus dem Hell- und auch aus dem Dunkelfeld weisen auf eine stabile, z.T. auch rückläufige Tendenz der Gewalttätigkeit bei Jugendlichen seit Mitte der neunziger Jahre hin. Vorannahme: diese Tendenz zeigt sich auch im Vergleich der Schülerbefragungen 1998 und 2005/2006; darüber hinaus gibt es ebenso häufiger bzw. seltener andere delinquente Verhaltensweisen wie auch andere Bedingungsfaktoren.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung <ul style="list-style-type: none">• räumlich• zeitlich• institutionell	Schwäbisch Gmünd; Stuttgart; München; Hannover. 2005 und 2006 Schulen in öffentlicher und nicht öffentlicher Trägerschaft (insbesondere Gymnasien in konfessioneller Trägerschaft).
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Jungen wie Mädchen der neunten Jahrgangsstufe, zu Beginn eines Jahres. (Durchschnittsalter: 15 Jahre) Schwäbisch Gmünd: Vollerhebung Stichproben in den drei anderen Großstädten, wobei wenigstens jeder dritte Schüler einer Jahrgangsstufe erreicht werden sollte. Unterschiede in den unterschiedlichen Jahren: 1998 und 2000 z. T. auch Jugendliche aus Förderschulen und dem Berufsvorbereitungsjahr, - nicht jedoch im Jahr 2005. 2005 und 2006: Erstmalige Einbeziehung von Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft. „Einzig in Stuttgart wurden auch bereits 1998 Waldorfschüler in ausreichender Anzahl befragt (N = 98), so dass diese in den Trendvergleich einfließen können.“ (Baier, D. (2008). <i>Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd</i> , S. 15.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	<i>Bisherige Ergebnisse der Hell- und Dunkelfeldforschung zur Entwicklung der Jugenddelinquenz: KfN Schülerbefragungen 1998 – 2000; Polizeiliche Kriminalstatistik PKS 1984 -2006; Bericht von Baier, D. und Windzio, M (2007). Zur Entwicklung der Jugendgewalt seit 1998 in den Städten München, Stuttgart Hannover und Schwäbisch Gmünd.</i>
Datenanalyse	Quantitative Auswertung der Daten

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	PKS (Polizeiliche Kriminalstatistik); KfN Forschungsbericht Nr.100; Bundesverband der Unfallkassen (2005). <i>Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum Gewalt verursachenden Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993 – 2003</i> . http://www.unfallkassen.de/files/510/Gewalt_an_Schulen.pdf . Der Bericht enthält zahlreiche Tabellen und Diagramme, die detailliert erläutert werden.
--	---

Dirk Baier & Christian Pfeiffer: Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Baier, D./ Pfeiffer, C. (2005). <i>KfN Forschungsberichte Nr. 100. Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention.</i> Hannover: Kriminologisches Institut Niedersachsen e.V.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	KfN Befragungen von Schülern der neunten Jahrgangsstufe seit 1998. Baier, D. (2008). <i>KfN Forschungsbericht Nr. 104. Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd.</i> Hannover: Kriminologisches Institut Niedersachsen e.V. Handwerk, N. (2007). <i>Gewalt bei Waldorfschülern 2. Handlungsbedarf?</i> Stuttgart: Info Freie Waldorfschulen in Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e.V., Bund der Freien Waldorfschulen. Loebell, P. (2006). Gewalt unter Kindern – ein Problem an Waldorfschulen? In: <i>Erziehungskunst</i> 5/ 2006 Walker, T. (Hg.) (2007). <i>Gewalt an Freien Waldorfschulen?</i> Stuttgart: Info Freie Waldorfschulen in Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e.V., Bund der Freien Waldorfschulen. Pfeiffer, C. (2007). <i>Protest gegen Falschmeldung in der FAZ – Sonntagszeitung. Waldorfschüler zeichnen sich durch niedrige Gewalttaten aus.</i> Hannover: KfN Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Worin bestehen Ursachen für eine erhöhte Gewaltbereitschaft bzw. –belastung bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen? Es sollen die ethnischen Unterschiede in verschiedenen Einstellungen und Verhaltensweisen sowie deren Zustandekommen untersucht werden. Es erfolgen Vorschläge für eine Präventionsarbeit zur Absenkung des höheren Gewaltniveaus nichtdeutscher Jugendlicher.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Unterschiede im Verhalten deutscher und nichtdeutscher Schüler.
--------------------------	---

Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	<p>Deutschland ist Einwanderungsland; die ethnische Vielfalt unter Kindern und Jugendlichen an unseren Schulen zeigt dieses deutlich. Die aus Migrations-Erfahrungen folgenden Belastungen sind in Disziplinen wie Entwicklungspsychologie, Gesundheitswissenschaft und in der kriminologischen Diskussion ein Thema.</p> <p>Die Autoren stellen eine Reihe von Forschungsergebnissen zum Thema Gewaltbereitschaft von Jugendlichen vor und formulieren vor diesen Hintergrund die Annahme, „dass die Gewaltbereitschaft bei nichtdeutschen Jugendlichen höher ausfallen sollte als die Gewaltbereitschaft deutscher Jugendlicher“. (Baier, Pfeiffer (2005). KfN Forschungsberichte Nr. 100, S. 12)</p> <p>Bisherige Studien weisen Schwächen auf:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. es wird nur zwischen deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen unterschieden 2. uneinheitliche Bestimmung des Migrationsstatus 3. kaum Studien nach multivariaten statistischen Verfahren <p>Mit der vorliegenden Studie sollen diese Schwächen ausgeglichen werden.</p>
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	<p>Neun Gebiete: Dortmund, Kassel, München, Oldenburg, Landkreis Peine, Schwäbisch Gmünd, Landkreis Soltau – Fallingb., Stuttgart und Lehrte.</p> <p>Februar bis April 2005</p> <p>Schülerinnen und Schüler aller Schulformen mit Ausnahme der Fördeschulen und des Berufsvorbereitungsjahres. Erstmalige Einbeziehung von Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft, die in der Auswertung den entsprechenden öffentlichen Schulen zugeordnet werden. Da die Waldorfschulen ein eigenes pädagogisches Konzept haben, „wird diese Schulform gesondert ausgewiesen (vgl. Baier et al 2006). Von allen einbezogenen Schulformen ist der Migrantanteil in Waldorfschulen am geringsten (16,4%), weshalb an dieser Stelle Waldorfschüler den Gymnasiasten zugerechnet werden“ (Baier, Pfeiffer, 2005. KfN Forschungsberichte Nr. 100, S.14)</p>
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte	<p>14301 Jugendliche –Jungen wie Mädchen - der neunten Jahrgangsstufe; 89% Rücklaufquote</p> <p>5529 Kinder der vierten Jahrgangsstufe. (Anstelle der Befragung in Lehrte wurden die Kinder in Wallenhorst und Belm befragt.) 86% Rücklaufquote</p> <p>Durchschnittsalter: zehn Jahre</p>
Ethische Kriterien	Keine Angaben

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Fragebögen, die auf Folie präsentiert und vorgelesen wurden, damit sie möglichst jedes Kind versteht.
Datenanalyse	Darstellung der quantitativen Ergebnisse in sieben Tabellen und sieben Abbildungen mit schriftlichen Ausführungen zu deren Aussage. Sie werden in Beziehung untereinander und zu bereits vorliegenden Forschungen gebracht.

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Ausführliche Literaturliste. Text gut lesbar. Lesen der Tabellen und Abbildungen setzt Fachbegriffe/Fachkenntnis voraus.
--	--

*Norbert Handwerk: Gewalt bei Waldorfschülern*1. *Überblick über die Studie*

Bibliografische Angaben	Handwerk, N. (2007). <i>Gewalt bei Waldorfschülern</i> . 2. Info. Frankfurt a. M.: Freie Waldorfschulen Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e.V.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	KfN Befragungen von Schülern der neunten Jahrgangsstufe seit 1998. Baier, D. & Pfeiffer, C. (2005). <i>KfN Forschungsberichte Nr. 100. Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention</i> . Hannover: Kriminologisches Institut Niedersachsen e.V. Baier, D. (2008). <i>KfN Forschungsbericht Nr. 104. Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd</i> . Hannover: Kriminologisches Institut Niedersachsen e.V. Loebell, P. (2006). Gewalt unter Kindern – ein Problem an Waldorfschulen? In: <i>Erziehungskunst</i> 5/ 2006 Walker, T. (Hg.) (2007). <i>Gewalt an Freien Waldorfschulen?</i> Info Freie Waldorfschulen in Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen, Pfeiffer, C. (2007). <i>Protest gegen Falschmeldung in der FAZ – Sonntagszeitung, Waldorfschüler zeichnen sich durch niedrige Gewalttaten aus</i> . Hannover: KfN Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Welcher Handlungsbedarf zeichnet sich ab mit Blick auf die Opfer – Täter – Deliktäter – und Familienstatistik von Waldorfschülern der 4. und 9. Klassen?

2. *Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien*

Gegenstand der Forschung	Waldorfschüler
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Der kurze Artikel nimmt Bezug auf kritische Medienberichte im Sommer 2007, die PM des Bundes der Freien Waldorfschulen vom 14.5.06 und die Vorstellung der KfN Studie Nr. 100.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung räumlich zeitlich institutionell	Daten der Gesamtstudie des KfN unter Leitung von Prof. Dr. C. Pfeiffer
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Im Jahr 2005 wurden in zehn repräsentativen Regionen Deutschlands beinahe 20.000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 4 und 9 an staatlichen Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen befragt.
Ethische Kriterien	

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	Tabelle aus Schülerbefragung des KfN, nach Schulformen differenziert ausgewertet
Datenanalyse	Der Artikel beinhaltet eine Täter-Opfer Tabelle und eine Deliktäter Tabelle bezogen auf 4. und 9. Klassen im Vergleich von Freien Waldorfschulen mit Grundschulen sowie von Freien Waldorfschulen mit Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Realschulen und Hauptschulen. Die familiäre Situation ist in die Tabelle einbezogen. Die Zahlen werden sehr knapp besprochen.

4. *Weitere Anmerkungen*

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Baier, D. & Pfeiffer, C. (2007). <i>Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention</i> . KfN Forschungsberichte Nr. 100. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
--	---

*Till-Sebastian Idel: Schulbiografische Ambivalenz*1. *Überblick über die Studie*

Bibliografische Angaben	Idel, T.-S.(2004). <i>Schulbiografische Ambivalenz. Eine Fallstudie zur lebensgeschichtlichen Relevanz der Waldorfschule.</i> (Teilveröffentlichung aus der Dissertation (2006): <i>Waldorfschulen und Schülerbiografie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur.</i> VS -Verlag, Wiesbaden.) In: Ullrich, H., Idel, T.-S., Kunze, K. (2004) (Hg.). <i>Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen.</i> Wiesbaden: VS -Verlag, S. 235-248.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G., Jung, D. (2007) (Hg.). <i>Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer – Schüler – Beziehung an Waldorfschulen.</i> Wiesbaden: VS Verlag.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Die Fallstudie untersucht den Einfluss des besonderen sozialisatorischen Milieus anthroposophischer Schulkultur und der Klassenlehrer – Schüler Beziehung auf die Biografie des einzelnen Waldorfschulabgängers.

2. *Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien*

Gegenstand der Forschung	Biografie und Schulerfahrungen des Schülers Max.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Waldorfschule als Erziehungsschule; besondere Rolle der Lehrerautorität in der Klassenlehrer – Schüler – Beziehung der ersten acht Schuljahre.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Der Band „das Andere Erforschen“, in dem dieser Beitrag enthalten ist, will einen exemplarischen Überblick über die empirischen Forschungen zur Reform- und Alternativschulszene der vorangegangenen zehn Jahre bieten. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf einen Waldorfschüler
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Die Biografie von Max, geboren 1979; zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt.
Ethische Kriterien	

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	Biografisch – narratives Interview mit Max; vom Klassenlehrer in den ersten acht Schuljahren verfasste Berichtszeugnisse.
Datenanalyse	Hermeneutische, strukturelle, prozessanalytische Rekonstruktion der Lebensgeschichte anhand des Interviews. Kontrastierung der Eigenperspektive von Max mit der Fremdperspektive des Lehrers durch die Hinzunahme der Zeugnistexte.

4. Weitere Anmerkungen

<p>Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen</p>	<p>Ullrich, H. & Idel, T.-S. (2004). Reform- und Alternativschulen. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hg.). Opladen: Handbuch der Schulforschung.</p> <p>Gessler, L. (1988). <i>Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiografien. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hibernia-Schule (Wanne – Eickel)</i>. Frankfurt a. M.</p> <p>Idel, T.-S. (2002). Max – Matrose auf dem Klassenschiff. Eine hermeneutisch – rekonstruktive Interpretation eines Waldorfschulzeugnisses. In: Hansen - Schraberg, I. & Schoning, B. (2002) (Hg.). <i>Waldorfpädagogik</i>. (Basiswissen Pädagogik: reformpädagogische Schulkonzepte). Bd. VI, S. 216-233. Balstmannsweiler.</p> <p>Prange, K. 2000 (3. Aufl.). <i>Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik</i>. Bad Heilbrunn / Obb.</p> <p>Randoll, D. (1999). <i>Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand. Auch eine Herausforderung für das öffentliche Schulwesen?</i> Berlin.</p> <p>Ullrich, H. (1991). <i>Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners</i>. Weinheim, München.</p>
---	--

Till-Sebastian Idel: Waldorfschule und Schülerbiografie

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Idel, T.-S. (2007). <i>Waldorfschule und Schülerbiografie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur</i> . Wiesbaden: VS Verlag.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	<p>Graßhoff, G., Helsper, W., Höblich, D., Jung, D., Stelmaszyk, B., Ullrich, H. (2004). <i>Lehrer – Schülerbeziehungen an Waldorfschulen. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer – Schüler – Interaktion im Unterricht und individueller Schulkultur</i>. Zwischenbericht an die DFG, Mainz, Halle.</p> <p>Helsper, W., Stelmaszyk, B., Grasshoff, G., Hoeblich, D., Jung, D. (2007). <i>Schule und Autorität</i>. Wiesbaden.</p> <p>DFG – Projekt „Lehrer – Schülerbeziehungen an Waldorfschulen“.</p> <p>Dissertation von T.-S. Idel zum Thema der Studie.</p>
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	<p>Wie wird von Waldorfschülern ihre Lebensgeschichte in biografischen Interviews – unter besonderer Berücksichtigung ihrer Schulerfahrungen – narrativ rekonstruiert und wie prägt das besondere reformpädagogische Konzept deren gesamtbiografische Entwicklung?</p> <p>Die Studie dient der Annäherung <i>an</i> und Wissensvermehrung <i>über</i> die Erziehungswirklichkeit an Waldorfschulen als besondere Form der Alternative zur Staatsschule mit der größten Verbreitung.</p> <p>Es fehlt ein Fundament empirisch – kontrollierter Daten für einen Dialog zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft und für eine erziehungswissenschaftliche und bildungsphilosophische Kritik der Waldorfpädagogik.</p>

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Die biografische Relevanz der Waldorfschule auf Seiten der Schüler: a) Gesamtbiografie von Waldorfschülern b) Verhältnis von schulbiografischer Passung und biografisch–sozialisatorischem Entwicklungsbeitrag.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Biografieanalytische Schülerforschung. Der Autor geht davon aus, dass Waldorfschulkulturen einen besonderen, von Staats- wie von anderen Reform- und Alternativschulen verschiedenen Erfahrungszusammenhang darstellen und es lohnenswert ist, den sozialisatorischen Wirkungen nachzugehen.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Waldorfschulkultur in Deutschland
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Drei Fallrekonstruktionen: 1. Max a) Zweitklasszeugnis (aus dem Schuljahr 1987/88) und Fünftklasszeugnis. b) Narrativ - biografisches Interview mit dem 21- jährigen Max. 2. Franziska: a) Dritt- und Viertklasszeugnis/ Herbst 2001. b) Narrativ – biografisches Interview während eines Semesterferienaufenthaltes im Elternhaus. 3. Carolin a) Viertklasszeugnis. b) Narrativ – biografisches Interview
Ethische Kriterien	Orts- und Personennamen wurden anonymisiert.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Max: a) Zweit- und Fünftklasszeugnis . b) Narrativ - biografisches Interview. Franziska: a) Dritt- und Viertklasszeugnis, theoretical Sampling. b) Narrativ – biografisches Interview. Carolin: a) Viertklasszeugnis. b) Narrativ – biografisches Interview.
Datenanalyse	Rekonstruktive Biografieanalyse: Objektiv – hermeneutische Sinnrekonstruktion; Narrations- und Biografieanalyse. Kontrastierung, kumulative Fallerschließung.

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Kramer, R. -T. (2001). <i>Das schulbiografische Passungsverhältnis. Hermeneutische Rekonstruktionen zum Verhältnis von Schülerbiografie und Schulkultur</i> , Dissertation, Universität Halle/S. Kramer, R.-T. (2002). <i>Schulkultur und Schülerbiografien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II</i> , Opladen.
--	--

*Michaela Christine Mayer: Soziomoralischer Kompetenzvergleich von Regel- und Waldorfschülern*1. *Überblick über die Studie*

Bibliografische Angaben	Mayer, M. Christine (2006). <i>Soziomoralischer Kompetenzvergleich von Regel- und Waldorfschülern</i> , Dissertation, Universität Passau, Philosophische Fakultät. Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Vergleiche die Arbeit von Hether ¹ aus den USA, die einen nicht standardisierten Dilemma-Test benutzt und dieselbe Altersstufe betrachtet.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Vergleich der moralischen Urteilsfähigkeit von Waldorf- und Regelschülern.

2. *Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien*

Gegenstand der Forschung	17-jährige Schüler an österreichischen Waldorfschulen und Gymnasien.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Umriss der Entwicklungspsychologie KOHLBERGS und dessen Moralpädagogischer Ansatz Auseinandersetzung mit der Moralerziehung im Kontext der Pädagogik STEINERS und einem erziehungswissenschaftlichen Transfer.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	17-jährige Schüler, die freiwillig an dem Projekt teilnehmen, aus 6 österreichischen Waldorfschulen und 6 Gymnasien, jeweils in Hauptstädten.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	72 Mädchen und 48 Jungen aus Waldorfschulen sowie 68 Mädchen und 52 Jungen aus Gymnasien.
Ethische Kriterien	Befragung fand in gewohnter Umgebung – in den Unterrichtsräumen – statt und erfolgte freiwillig.

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	„MUT“ moralischer Urteil-Test: in Anlehnung an KOHLBERGS epistemologisches Modell der moralischen Urteilsentwicklung konzipierte LIND den „Moralisches-Urteil-Test“ als ein Forschungsinstrument, das die moralische Urteilsfähigkeit einer Person definiert, ohne dabei die gewählte Stufe der Argumentation zu berücksichtigen. (unter anderem auch einen Dilemma Test
Datenanalyse	Aus dem MUT- Test ergibt sich ein C- Wert, der die Konsistenz der Antworten auf einer Skala von 0 bis 100 (maximale Konsistenz) bewertet.

4. *Weitere Anmerkungen*

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Es wird die Frage diskutiert, ob der primär auf kognitive Kompetenz ausgerichtete Test von LIND und KOHLBERG eine adäquate Methodik für ein Testverfahren an Waldorfschülern darstellt. Die Autorin resümiert hier: „Im Rahmen der Waldorfpädagogik sozialisierte Jugendliche könnten somit in ihrer moralischen Urteilskompetenz nicht aus dem universell generierten Moralstufenkonzept KOHLBERGS extrahiert und gesondert positioniert werden. Diesbezüglich sollte einer grundsätzlichen Abspaltungstendenz und einer Exzentrizität der Pädagogik STEINERS im Kontext einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ entgegengewirkt werden.“
--	--

Thekla Walker: Gewalt an Freien Waldorfschulen

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Walker, T. (Hg.) (2007). <i>Gewalt an Freien Waldorfschulen?</i> Info Freie Waldorfschulen in Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	<p>Baier, D. (2008). <i>Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd</i>. KfN Forschungsbericht Nr. 104. Hannover: Kriminologisches Institut Niedersachsen e.V.</p> <p>Baier, D., Pfeiffer, C. (2005). Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. KfN Forschungsberichte Nr. 100. Hannover: Kriminologisches Institut Niedersachsen e.V.</p> <p>Handwerk, N. (2007). <i>Gewalt bei Waldorfschülern. Handlungsbedarf?</i> Info Freie Waldorfschulen in Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.</p> <p>Loebell, P. (2006). <i>Gewalt unter Kindern – ein Problem an Waldorfschulen?</i> In: <i>Erziehungskunst</i> 5/ 2006.</p> <p>Pfeiffer, C. (2007). <i>Protest gegen Falschmeldung in der FAZ – Sonntagszeitung, Waldorfschüler zeichnen sich durch niedrige Gewalttaten aus</i>. Hannover: KfN Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.</p>
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Welche Aussage über Gewalt an Waldorfschulen lässt sich nach einer Schülerbefragung des KfN von 2007 über die Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen hinsichtlich der Ergebnisse von Waldorfschülerbefragungen treffen?

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Waldorfschüler
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Waldorfpädagogik gibt Gewalt in der Schule keinen Raum. Die Erziehung soll echte innere Sozialkompetenz entstehen lassen. Vorannahme: Die Zahlen der Waldorfschüler liegen in der Täterstatistik weit unter denen bei fast allen anderen Schultypen.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	In der Gesamtstudie des KfN unter Leitung von Christian Pfeiffer wurden in zehn repräsentativen Regionen Deutschlands beinahe 20.000 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 4 und 9 an staatlichen Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien und Waldorfschulen befragt.
• räumlich • zeitlich • institutionell	
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	520 Waldorfschüler der Klassenstufen 4 und 9
Ethische Kriterien	Keine Angaben

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	Der Artikel bezieht sich auf den KfN Forschungsbericht, dem Fragebögen an die Schülerinnen und Schüler zu Grunde liegen.
Datenanalyse	Der Artikel zitiert Textstellen aus dem KfN Forschungsbericht und bezieht sich auf einige quantitative Ergebnisse der Studie. Diese Aspekte werden in Beziehung zum Anspruch der Waldorfpädagogik gesetzt.

4. *Weitere Anmerkungen*

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Baier, D. & Pfeiffer, C. (2007). <i>Gewalttätigkeit bei deutschen und Nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention</i> . KfN Forschungsberichte Nr. 100. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
--	---

2. Gesundheit von Schülern und Lehrern

Katrin Käufer & Ursula Versteegen: Selbstwirksamkeit und Burn-out

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Käufer, K. & Versteegen, U. (2008). Selbstwirksamkeit und Burn out. In: <i>Waldorfschulen: Ein Werkstattbericht</i> . www.adz-netzwerk.de/files/docs/Selbstwirksamkeit-Burn-out.pdf
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Worin liegen Ursachen und systemische Gründe für das Phänomen, dass Waldorflehrer/innen in vielen - und nicht nur - Waldorfschulen sich erschöpft und ausgebrannt fühlen?

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Lehrer an Waldorfschulen
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	In vielen gesellschaftlichen, individuellen, beruflichen und familiären Bereichen herrscht zunehmend das Gefühl, durch eigenes Handeln keine nachhaltig positiven Veränderungen bewirken zu können. Dieses führt auf Dauer zu Burn-Out.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Der Werkstattbericht basiert auf einem zweijährigen Projekt der Hannoverschen Unterstützungskassen zum Thema „Individuelle Initiative und Gesundheit“.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Zufallsstichprobe unbekannter Größe von Lehrern aus Waldorfschulen.
Ethische Kriterien	Alle angeführten Beispiele von Äußerungen der Befragten sind anonymisiert.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Coachinggespräche, Befragungen und Projekte zu der Frage des Burn – out in Waldorfschulen.
Datenanalyse	Vor dem Hintergrund der Konzepte Selbstwirksamkeit und Salutogenese werden zwei gegensätzliche Fallbeispiele verglichen.

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen

Antonovsky, A. (1997). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey – Bass
 Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Hg.: Franke, A. DGVT Verlag.

Bandura, A. (1997). *Self - Efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
 Übersichtlich gegliedert, veranschaulichende Zitate aus den Lehrergesprächen sowie eine verdeutlichende Tabelle und zwei Grafiken, gute Lesbarkeit.

Der Werkstattbericht erhebt wegen der Zufallsstichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität.

*Birgit Gisela Stiefel: Zahndurchbruchszeiten bleibender Zähne bei Mädchen*1. *Überblick über die Studie*

Bibliografische Angaben	Stiefel, B.G. (2000). <i>Zahndurchbruchszeiten bleibender Zähne bei Mädchen einer Waldorfschule in Stuttgart. Auswertung einer prospektiven Untersuchung von H. Hoffmeister</i> . Inaugural - Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Zahnheilkunde der Medizinischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Inwieweit korreliert die körperliche Entwicklung mit dem geistigen Entwicklungsstand?

2. *Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien*

Gegenstand der Forschung	Zahndurchbruchszeiten zum bleibenden Gebiss bei Mädchen.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Anthroposophische Menschenkunde. Körperliche und geistige Entwicklung schreiten simultan voran.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Stuttgart, 27.03.1969 – 13.12.1976 Freie Waldorfschule Uhlandshöhe Untersuchungen durch Hermann Hoffmeister im Rahmen von Vorsorge.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	487 Schülerinnen im Alter von 4,70 bis 15,21 Jahren. Eine bis zwölf Einzelbeobachtungen pro Person, insgesamt 70280 Einzelbeobachtungen; 2510 Beobachtungen pro Zahn an den Individuen, somit 5 Beobachtungen pro Zahn pro Individuum. Keine Selektion hinsichtlich chronischer Krankheiten; kein Bezug zum momentanen Gesundheitszustand.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Längsschnittuntersuchung. Alle bleibenden Zähne bis auf die Weisheitszähne wurden mit Mundspiegel bei guter Beleuchtung untersucht. Keine radiologischen Hilfsmittel. Azyklische Durchführung. Erhebung der Datensätze aus den Befunden der Aufzeichnungen von H. Hoffmeister mit speziell angefertigtem Computerprogramm. Befundschema, Computermaske. Geburtsdatum, Geschlecht, Patientennummer.
Datenanalyse	<p>Statistische Auswertungsmethode mit dem Programm JMP, Version 3,2.</p> <p>Darstellung in Schaubildern; Durchbruchshäufigkeit in Prozent in Abhängigkeit vom entsprechenden Alter. Getrennte Darstellung für Oberkiefer- und Unterkieferzähne. Vergleich der Ergebnisse mit bislang in Deutschland veröffentlichten Studien mit Hilfe von Tabellen und anschließender Besprechung. Vergleichende Säulendiagramme.</p> <p>Ursprünglich war geplant, dass die Kinder ein Din A4 Bild zum Thema Baum anfertigen. Daran sollte der jeweilige geistige Entwicklungsstand des Kindes ermittelt werden. „Anschließend sollten die jeweiligen Entwicklungsstadien der in die Studie involvierten Kinder getrennt in körperliche und geistige Entwicklung im Sinne eines Rankings aufgelistet werden und abschließend hätte man anhand der so entstandenen Rankings die Korrelation in Bezug auf Übereinstimmung des simultanen Voranschreitens der körperlichen und geistigen Entwicklung überprüfen können.“ (S. 61).</p> <p>Die Planung wurde nicht zu Ende geführt.</p>

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	<p>Je nach Wohngebiet ist die Versorgung über das Trinkwasser mit Fluorid verschieden mit unterschiedlichem Einfluss auf die Zahndurchbruchzeiten.</p> <p>Bauer, P. et al. (1974). Eruption bleibender Zähne in Gebieten mit niederm und hohem Fluoridgehalt des Trinkwassers. <i>Österreichische Zeitschrift für Stomatologie</i> (4), S. 122 – 137 und (5), S. 162 – 174.</p> <p>Bauer, P. et al. (1977). Modelle für den Kariesbefall der Zähne des bleibenden Gebisses. I. Statistische Verteilung der Eruptionstermine und Berechnung des posteruptiven Zahnalters. <i>Biom. Journal</i> (19), S. 51 – 61.</p> <p>Bauer P. et al (1978). Berechnung des durchschnittlichen posteruptiven Zahnalters aufgrund der Ergebnisse von Querschnittserhebungen. <i>Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde</i> (66), S. 227 – 241.</p> <p>Campagna, L. et al. (1995). Fluoridated drinking water and maturation of permanent teeth at age 12. <i>The Journal of Clinical Pediatric Dentistry</i> (19), S. 225 – 228.</p> <p>Künzel, W. (1976). Querschnittsvergleich mittlerer Eruptionstermine permanenter Zähne bei Kindern in fluorarmen und kariesprotektiv optimierten Trinkwassergebieten. <i>Stomatol. DDR</i> (26), S. 310 – 321.</p>
--	---

Tomas Zdražil: Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik

1. *Überblick über die Studie*

Bibliografische Angaben	Zdražil, T. (2000). <i>Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik</i> . Dissertation an der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Zwei Ziele werden verfolgt: 1. Inwiefern ist es überhaupt berechtigt, über Unterschiede in psychosozialer Belastung und gesundheitlichen Reaktionen von Waldorf- und anderen Schülern zu sprechen? 2. Mit Hilfe von Korrelationen im empirischen Material die Unterschiede ansatzweise zu interpretieren.

2. *Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien*

Gegenstand der Forschung	Schüler von siebten bis zehnten Klassen an Regel- und Waldorfschulen.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Voruntersuchungen von <i>Sachse, Matthiolius, Alm</i> und <i>Wickens</i> , zeigen, dass das heutige Schulsystem gesundheitsbeeinträchtigende Konstitutionsmerkmale enthält. Da sich die Waldorfschule in für die Gesundheit entscheidenden Momenten (Auslese, Leistungsdruck, Zensuren und Versetzung) von der Regelschule unterscheidet, kann vermutet werden, dass es daher für die Schüler gesundheitsschonender sein könnte.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung <ul style="list-style-type: none">• räumlich• zeitlich• institutionell	Bei einer Vorstudie wurden die Schulärzte und die mit ihnen zusammenarbeitenden Lehrer befragt. Die Erhebung im Regelschulbereich wurde vom Sonderforschungsbereich 227 (SFB 227) „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ der Universität Bielefeld durchgeführt. Die zweite Erhebung an Waldorfschulen wurde nicht von den gleichen Wissenschaftlern gemacht, aber in Absprache mit Experten durchgeführt, die an der ersten Studie beteiligt waren.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Panelbefragung an vier Zeitpunkten zwischen 1986 und 1989, an der insgesamt 2547 Schüler teilgenommen haben (Haupt- Real- Gesamtschüler und Gymnasiasten). Drei Räume: Stadt Essen (Ballungszentrum), Stadt Bielefeld (solitäres Verdichtungsgebiet) und Kreis Lippe (ländliche Zone), alle NRW. Eine Jahrgangskohorte wurde viermal und zwei Jahrgangskohorten wurden zweimal in einjährigem Abstand befragt. Bei der Stichprobe für Waldorfschüler wurde eine vergleichbare Schülergruppe angestrebt: 1074 Schüler der siebten bis zehnten Klassen aus NRW (ca. 4-5% der Grundgesamtheit) Davon zwei Schulen aus Ballungszentren (284 Schüler), vier Schulen aus solitären Verdichtungsgebieten (658 Schüler) und eine Waldorfschule aus der ländlichen Zone (132 Schüler).
Ethische Kriterien	Eltern wurden informiert und Einverständnis eingeholt (S. 300).

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	<p>Aus dem standardisierten Fragebogen der SFB 227 wurden folgende Bereiche übernommen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • soziodemografische Variablen • Stressoren • Überforderung in der Schule • Subjektive Wahrnehmung des Gesundheitszustands • Subjektive Krankheitsindikatoren • Psychosomatische Beschwerden • Konsum von Medikamenten, Tabak, Alkohol <p>Anonyme Erhebung innerhalb des Klassenverbandes. Nur ein Forscher war zusätzlich anwesend, kein Lehrer. Standardisierte Einführung zu Beginn der Befragung.</p>
Datenanalyse	SPSS

4. *Weitere Anmerkungen*

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Die Arbeit enthält zahlreiche Bezüge zu vorangehenden Forschungen und einen ausführlichen Literaturteil (24 Seiten) sowie übersichtliche Tabellen.
--	--

3. Berufsbiografien und Lebensgestaltung Ehemaliger

Heiner Barz & Dirk Randoll: Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Barz, H. & Randoll, D. (2007). <i>Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung</i> . Frankfurt a..M.: Peter Lang Verlag.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Barz, H. & Randoll, D. (2007). <i>Absolventen von Waldorfschulen</i> . Wiesbaden: VS Verlag.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Ziel der Studie ist es, Bildungswirklichkeiten und Bildungswirksamkeiten von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz in Hinblick auf unterschiedliche Gesichtspunkte empirisch zu erschließen, ohne eindeutige Ursache-Wirkungszusammenhänge zu erwarten.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Absolventen von Schweizer Waldorfschulen
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Die Erfahrungen der Ehemaligenbefragung in Deutschland von Barz/Randoll (s.o.) gingen ebenso in den Fragebogen ein wie die Resultate aus der Studie von Ulrike Hofmann (1981) Forschungsbericht über Bildungsläufe ehemaliger Waldorfschule, Stuttgart.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Die Schweizerische Waldorfschulbewegung hat sich seit 1926 kontinuierlich weiterentwickelt, ein langsames Wachstum bis 1970, dann eine rasche Expansion mit über 30 Schulgründungen bis 1980. Mitte der 90-er Jahre begann ein Rückgang der Schülerzahlen (wie an den Regelschulen). Im Schuljahr 2004/04 gab es 36 Schulen, in denen 6.941 Schüler von 625 Lehrern unterrichtet wurden.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Von 1.200 versendeten Fragebögen wurden 622 ausgefüllt zurückgesendet, was einem Rücklauf von 51,8% entspricht. Von den Befragten sind 56,4% weiblich. Das Durchschnittsalter der Absolventen betrug zum Untersuchungszeitpunkt 51,5 Jahre, die Spannweite reichte von 26 bis 85 Jahren.
Ethische Kriterien	Alle Daten wurden anonymisiert.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Durch Fragebögen: 171 Items , teilweise offene Fragen, der Fragebogen ist im Anhang komplett wiedergegeben.
Datenanalyse	SPSS-gestützte Analyse, bei der Gruppierung der genannten Berufe (insgesamt 2.577 Nennungen) wurde die Klassifizierung der Bundesanstalt für Arbeit (BA) verwendet.

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Ausführliche Darstellung der Ergebnisse, übersichtliche Tabellen und gut lesbare Darstellungen der offenen Fragen. Insgesamt liegen der Veröffentlichung Einzelbeiträge von H.Zimmermann, R.Thomas, A. Bonhoeffer, M.Brater, U. Dietler sowie von H. Barz und D. Randoll zu Grunde.
--	---

*Heiner Barz & Dirk Randoll: Absolventen von Waldorfschulen*1. *Überblick über die Studie*

Bibliografische Angaben	Barz, H. & Randoll, D. (2007). <i>Absolventen von Waldorfschulen</i> . Wiesbaden: VS Verlag.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Randoll, D. (2008). Unterrichtsqualität an Waldorfschulen aus der Perspektive von Absolventen, In: Schieren, J. (2008). <i>Was ist und wie entsteht Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?</i> München: Kopaed Verlag.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Der Forschungsbericht versucht sich an einer Antwort auf die Frage, inwieweit sich Indizien für die Einlösung der Erwartungen an die Waldorfschulen im Hinblick auf die Auswirkungen auf die Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler finden lassen. Weiter will er einen Beitrag leisten zur Weiterentwicklung der Waldorfschulen, indem er Stärken und Schwächen dieses reformpädagogischen Modells aus der Perspektive ehemaliger Schüler beleuchtet.

2. *Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien*

Gegenstand der Forschung	Absolventen von Waldorfschulen
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Studien über die konkrete Schulwirklichkeit fehlten allerdings bislang genauso wie Forschungen zur Wirksamkeit der Pädagogik Steiners. Gerade dies aber ist ein Charakteristikum der Waldorfpädagogik: Sie beansprucht nachhaltige Wirkungen im Blick auf eine gelingende Lebensgestaltung. Von der Freude am beruflichen Engagement, über Verantwortungsbewusstsein für Gesellschaft und Umwelt bis hin zu positiven Einflüssen auf Lebensführung und Gesundheit im Alter reichen die Wirkungserwartungen.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Die Waldorfschulbewegung hat ab den 70er Jahren einen deutlichen Zuwachs bekommen. Heute (2011), gibt es bundesweit 220 Schulen. Um den unterschiedlichen Entwicklungszeiträumen Rechnung zu tragen, wurden in der Untersuchung drei Kohorten ausgewählt mit den Geburtsjahrgängen: 1933-42, 1945-54 und 1967-74.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	24 qualitative Einzelfallgespräche und 6 Gruppendiskussionen von Mitte 2003 bis Anfang 2004, schriftliche Befragung per Fragebögen: Ende 2004 wurden 3.500 Fragebögen an ehemalige Waldorfschüler verschickt, bis März 2005 kamen 1124 zurück. was einer Rücklaufquote von 32,1% entspricht.
Ethische Kriterien	Alle Daten wurden anonymisiert.

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	Durch 24 Einzelfallgespräche, 6 Gruppendiskussionen und 1124 Fragebögen, die eine Zufallsstichprobe aus 3 Alterskohorten darstellen.
Datenanalyse	Explorative Analyse der Einzelfallgespräche und Gruppeninterviews, deren Ergebnisse in das Design des Fragebogens eingingen. Auswertung der quantitativen Fragebogenerhebung mit SPSS.

4. *Weitere Anmerkungen*

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Die thematische Darstellung der Ergebnisse erfolgt durch verschiedene Autoren, insgesamt waren beteiligt: Anne Bonnhöfer, Michael Brater, Thomas Gensicke, Michael Ebertz, Arndt Büssing, Thomas Ostermann, Frank Jakobi, Peter F. Matthiessen, Sylva Panyr und Peter Loebell.
--	--

Michael Brater & Ernst-Ulrich Wehle: Bildungsbiografien ehemaliger Kasseler Waldorfschüler

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Brater, M. & Wehle, E.-U. (1982). <i>Bildungsbiografien ehemaliger Kasseler Waldorfschüler. Erfahrungen mit der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in der Freien Waldorfschule Kassel. Nachbefragung von Absolventen einfach- und doppelt-qualifizierender Ausbildungsgänge</i> . Frankfurt a. M.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Fucke, E. (1976). <i>Berufliche und allgemeine Bildung in der Sekundarstufe II</i> . Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Fucke, E. (1980). Spezielle Berufsausbildung, ein notwendiger Beitrag zu einer heute geforderten neuen Allgemeinbildung. In: <i>Erziehungskunst</i> , (9). Kurzdarstellungen des Kasseler Modells (Form der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung an der Freien Waldorfschule Kassel) finden sich in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ vom September 1980 und in der Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Freien Waldorfschule Kassel.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	-Welche Berufs- und Bildungswege schlagen die Absolventen der Schule ein? -Welche Unterschiede gibt es zwischen den Verschiedenen Absolventengruppen? -Lassen sich bereits in diesen ersten Jahren nach der Schule modellspezifische Aspekte ausmachen? -Wie beurteilen die Ehemaligen selbst nach einigen Jahren Abstand von der Schule das Kasseler Modell? Vorausgehende Gespräche mit Initiatoren und Lehrern des Modells zur Identifizierung relevanter Informationsbereiche ergaben die Frage nach mehr pädagogischen - und weniger arbeitsmarktpolitischen - Gesichtspunkten hinsichtlich der individuellen Entwicklung des einzelnen Schülers. Das Kasseler Modell soll genauer beurteilt und weiter-entwickelt werden.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Beschreibung von Absolventenbiografien in den ersten Jahren nach der Schulzeit.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Die Initiatoren des Modells gehen davon aus, dass die besser und umfassender ausgebildeten Absolventen auch im Berufsleben später gut zurecht kommen. Dieses Ziel soll dadurch erreicht werden, dass die Facharbeiter mit theoretischer und künstlerischer Bildung und die Abiturienten mit praktisch – handwerklicher Schulung, eine Stärkung der Persönlichkeit und der Selbstbestimmung im Berufslebenslauf sowie den Abbau sozialer Ungleichheit erfahren. Die Lehrer und Träger des Modells formulieren sieben Indikatoren für das Erreichen dieser Ziele (Studierwilligkeit; Karrieregesichtspunkte gegenüber persönlicher Aufgabenerfüllung oder Fähigkeitsentwicklung; Mut zu höherer Bildung; Mobilität; weniger Studienabbrüche; soziales Engagement; klare Berufswünsche; weniger allzu enge Spezialisierung; sachliches Autoritätsverhältnis; weniger Einfluss der sozialen Herkunft auf das eigene Leben).
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Freie Waldorfschule Kassel
<ul style="list-style-type: none"> • räumlich • zeitlich • institutionell 	Zehn Jahre nach Beginn des Modells, d.h. im Frühjahr 1979, Durchführung einer schriftlichen Befragung aller Schüler, die seit 1972 (erstes Jahr mit doppelt-qualifizierten Abgängern) die Schule mit 12 oder mehr Schuljahren verlassen haben.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Frühjahr 1979: Fragebogenverschickung mit Begleitbrief an 278 Ehemalige. Rücklauf: 173 Fragebögen. Die gute Rücklaufquote und die sorgfältige Bearbeitung der Fragebögen durch die Befragten mit z. T. sehr ausführlichen schriftlichen Kommentaren lässt auf deren große Aufgeschlossenheit und Engagement schließen. Der Autor weist auf zwei Probleme hin: Kurzer zeitlicher Abstand zum Ende der Schulzeit und relativ kleine Zahl von Befragten.
Ethische Kriterien	Zusicherung der vollkommen anonymen Auswertung der Fragebögen im Begleitschreiben.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Fragebögen mit vorgegebenen Antwortkategorien (geschlossene, standardisierte Fragen) zu: weiterer Ausbildungsweg, Ausbildungswechsel; Berufswahlsituation; Art, Zahl und Wechsel der Arbeitsstelle; Situation am Arbeitsplatz; Einstellung zu Arbeit und Beruf; soziale Herkunft und außerberufliche Interessen. Zu einigen Themen erfolgten offene Fragen (Art der Tätigkeit und Begründung). Ein Abschnitt für freie Antwortmöglichkeiten hinsichtlich der Einschätzung und Kritik des Kasseler Modells. Einige Fragen zum Thema Engagement im anthroposophischen Umfeld.
Datenanalyse	Die kleine Zahl der Befragten und die Bildung von Untergruppen lassen keine komplexeren Auswertungsverfahren statistischer Art zu. Das Material wird rein deskriptiv - im Wesentlichen in Form von Kreuztabellen (Tabellen kombinierter Häufigkeiten, Häufigkeiten von Merkmalskombinationen) – dargestellt. Unter Einbeziehung allgemeiner Kenntnisse wird eine angemessene Interpretation der verschiedenen Befunde versucht.

4. *Weitere Anmerkungen*

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen

Es fanden zwölf weitere Modellversuche und Studien zur Doppelqualifikation in Hessen und ähnlich gelagert in anderen Bundesländern statt. Die Studie hat der wissenschaftlichen Begleitung Anregungen zu einem Rahmenkonzept gegeben, das aus den Hessischen Modellversuchen erwachsen soll.

Luzius Gessler: Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiografien

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Gessler, L. (1988). Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiografien. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hiberniaschule (Wanne-Eickel). In: Keim, W. (Hg.). <i>Studien zur Bildungsreform</i> . Bd. 15. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Rist, G. & Schneider, P. (1982). <i>Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule</i> . Reinbek.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Die Probestudie soll das Erfahrungsfeld gründlich in Augenschein nehmen, um daraus eine systematische Hauptstudie zu entwickeln. Hauptstudie: Wie spiegelt sich der besondere Bildungsansatz der Hibernia-Schule, allgemeinbildende und berufsbildende Lernwege miteinander zu verbinden, in den Biografien ehemaliger Hibernia-Schüler wieder? (Langzeiteffekt integrierter doppelt-qualifizierender Bildungsgänge als Erkenntnisinteresse der Bildungsforschung).

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Ehemalige Hibernia-Schüler und ihre Lebensläufe
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Im vorausgegangenen Jahrzehnt diskutiert die Erziehungswissenschaft im besonderen Maße die Frage nach der Qualität der Schule. Sie vergleicht Schulsysteme sowie Differenzierungsmodelle und deren Auswirkungen auf schulische Verteilungsprozesse, Schulleistungen und Schulklima. Dabei soll die Bewährung der Gesamtschule gegenüber dem herkömmlichen Schulsystem im Auftrag verschiedener Landesregierungen nachgewiesen werden.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Die Studie entstand im Rahmen eines von der Bund – Länder – Kommission geförderten Modellversuchs. Hibernia-Schule als 'Gesamtschule eigener Art' im Städtedreieck Herne, Bochum, Gelsenkirchen mit 1100 Schülern (1983) und 80 Lehrkräften. Probestudie: 1980/ 81 Hauptstudie: 1980 - 1983
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Probestudie: 8-10 ehemalige Hibernia-Schüler von knapp 100, die auf eine Fragebogenverschickung geantwortet hatten; Vertreter verschiedener Schülergenerationen, verschiedener sozialer Herkunft, mit verschiedenen schulischen Berufsabschlüssen und verschiedenen Endberufen. Auswahl von Antworten mit deutlichem Interesse an der Auseinandersetzung mit ihrer Schulvergangenheit und deren Auswirkung auf ihren Lebensgang. Hauptstudie: Vertreter zweier Generationen je gleichaltriger Ehemaliger, d.h. zwei ausgewählter ehemaliger Klassen unterschiedlicher Geburtsjahrgänge, deren Schüler als ehemalige Klassenkameraden je auf dieselbe gemeinsam verbrachte Schulzeit zurückblicken. (Mittzwanziger auf der Schwelle zwischen Berufsausbildung und -ausübung und über Dreißigjährige, voll im Beruf stehende). Analoge lerngeschichtliche Befragung des Jahrgangs von Hibernia-Schülern, die im Sommer 1983 gemeinsam ihr Abitur erreichen sollten. (Geburtsjahrgang 1962/63)

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	<p>Probestudie: Fragebögen; Gespräche (biografische Methode)</p> <p>Hauptstudie: Führung und Protokollierung lernbiografischer Gespräche; Epochenhefte und Werkstattwochenbücher; Grundriss der Schulanlage 1983</p>
Datenanalyse	<p>Probestudie: Bilanzversuch</p> <p>Hauptstudie: Sieben Schülerportraits</p> <p>Kontrasthintergrund ist die vom Autor durchgeführte Schülerstudie: Basler Altersgenossen des Abiturjahrgangs (Geburtsjahrgang 1962/63) auf der Suche nach ‚Autonomie‘ (Jugendunruhen 1980/81).</p> <p>Rückblick des Autors auf seine Arbeit am Modellversuch der Hiberniaschule (Einstudieren von Klassenspielen; Verabschiedung des ‚Versuchsjahrgangs‘ 1983; die Anlage der Schule; Textur des Lehrplans; Gestaltung des Pensums; Aufgaben der Konferenz; ‚Erdung‘ von Schulbildung durch praktische Arbeit; die Kunst als Spielraum in der total organisierten Schule).</p>

4. *Weitere Anmerkungen*

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	<p>Fend, H. (1982). <i>Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs</i>. Weinheim/ Basel.</p> <p>Gruschka, A. (1985). <i>Wie Schüler Erzieher werden. Eine Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt-qualifizierenden Bildungsgang des Kollegsulversuchs</i> NW. Nd. 1+2, Wetzlar.</p> <p>Hüffel, A. (1983). <i>Für's Leben gelernt. Ehemalige Hibernia-Schüler berichten von ihren Schul- und Lebenserfahrungen</i>. Wanne-Eickel, Frankfurt a.M.</p> <p>Leber, S. (1981). <i>Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld</i>. Stuttgart.</p> <p>Prange, K. (1986). <i>Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik</i>.</p> <p>Schlicht, H.-J. (1985). <i>Wie ich Erzieher wurde – Schüler erzählen ihre Lerngeschichte. Nutzen und Anwendung lernbiografischer Interviews bei der Evaluation des doppelt-qualifizierenden Bildungsganges „Erzieher in Verbindung mit der Allgemeinen Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife des Kollegsulversuchs Nordrhein – Westfalen“</i>. Frankfurt a.M. – Bern – New York.</p> <p>Die Studie enthält neben dem Grundrissplan der Schule eine grafische Übersicht über den Aufbau der Oberstufe und eine tabellarische Darstellung des praktischen Bildungsgangs, den alle Schüler durchlaufen, der Epochenabfolge der 9. und 10. Klasse sowie Zeichnungen aus Schulheften.</p> <p>Der Anhang enthält die Fragebögen und den Gesprächsleitfaden.</p>
--	---

*Ulrike Hofmann, Christine von Prümmer & Dieter Weidner: Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler.*1. *Überblick über die Studie*

Bibliografische Angaben	Hofmann, U., von Prümmer, C., Weidner, D. (1981). <i>Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947</i> . Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Hofmann, U., von Prümmer, C. & Weidner, D. (1981). Auszüge aus dem Bericht über Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Zum Berufs- und Lebenserfolg. In: Leber, S. (1982). <i>Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler</i> . Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Bis 1980 gab es keinen über einzelne Schulen hinausgehenden Überblick über die Motive, eine Waldorfschule zu besuchen und über die weitere Wahl einer Ausbildung und eines Berufs. Ziel der Studie ist es, die weiteren Bildungsgänge der Schüler aus den Jahrgängen 1946/47 zu erfassen, unabhängig von der Verweildauer der Schüler.

2. *Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien*

Gegenstand der Forschung	Alle Absolventen von Waldorfschulen der Jahrgänge 1946/47
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Es gab vorher keine systematische Untersuchung über Absolventen von Waldorfschulen. Den Waldorfschulen wurde oft vorgeworfen, durch ihr „insulares Dasein“ eine „intakte, heile Welt“ zu schaffen, die an der „tatsächlichen“ harten und rauen Wirklichkeit des Lebens vorbeigehe. Demnach müssten die Waldorfschüler in Ausbildung und Beruf unter „Anpassungsschwierigkeiten“ leiden. Das Motiv der Studie ist, zu dieser Frage eine systematische Antwort zu erarbeiten.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Anfang der fünfziger Jahre gab es 22 Waldorfschulen, davon haben 17 Schulen ihre Archive zur Verfügung gestellt. Es sollten Absolventen der Jahrgänge 1946/47 erfasst werden, unabhängig von der Verweildauer. Der Entwicklung des Fragebogens gingen Gruppendiskussionen und Intensivinterviews voraus.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Von den insgesamt 2565 Schülern der Jahrgänge 1946/47 konnten 2300 Adressen erfasst werden. Der Rücklauf betrug 63% (1460 Absolventen) Die Befragung fand im Herbst 1976 statt.

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	Fragebögen an 2300 Absolventen
Datenanalyse	Statistische Auswertung und Faktoranalysen mit SPSS

4. *Weitere Anmerkungen*

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	Ansonsten umfangreicher Bericht (553 S.) mit ausführlichen Tabellen. Förderung durch das Bundesministerium. Sehr umfangreicher Tabellenteil und genaue Dokumentation des Fragebogens, im Anhang wird angegeben welche Teile aus anderen Studien übernommen wurden., 190 Literaturverweise.
--	---

*Franz Holderegger: Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf-Steiner-Schulen in der Schweiz*1. *Überblick über die Studie*

Bibliografische Angaben	Holderegger, F. (2001). <i>Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf-Steiner-Schulen in der Schweiz</i> , Arbeitsgemeinschaft der Rudolf-Steiner-Schulen der Schweiz, Carmenstr. 49, Zürich.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Das Ziel der Befragung war die Klärung der Frage, ob die anthroposophische Pädagogik den Jugendlichen die gleichen Chancen auf dem weiteren Lebensweg vermittelt wie die Staatsschule und ob sie zumindest zu besonderen Ausprägungen bei der Berufswahl führt.

2. *Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien*

Gegenstand der Forschung	
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Die Waldorfschulen gelten als Schulen eigener pädagogischer Prägung mit einzelnen Besonderheiten, zum Beispiel die musisch-künstlerische Ausrichtung, das Klassenlehrerprinzip und die kollegiale Selbstverwaltung. Die Frage ist daher naheliegend, ob das Berufsfeld oder die Berufschancen durch die besondere pädagogische Prägung beeinflusst werden.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Ehemalige aus 13 Schweizer Rudolf Steiner Schulen wurden im Jahr 2001 befragt.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	565 ehemalige Waldorfschüler in der Schweiz (Durchschnittsalter 23,5 Jahre).

3. *Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher*

Datensammlung	Fragebogen durch schriftliche Befragung (40% Rücklauf)
Datenanalyse	Auswertung und Darstellung der Daten unter den Aspekten der Ausbildungen und Arbeitsmöglichkeiten sowie nach beliebten Berufsfeldern. Untersuchung der Selbsteinschätzung in Bezug auf eigene Fähigkeiten und Begabungen sowie die Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Monika Schopf-Beige: Bestanden. Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Schopf -Beige, M. (2004). <i>Bestanden. Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler. 19 Gespräche, aufgezeichnet von Monika Schopf – Beige</i> . Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Hoffmann, U., von Prümmer, C., Weidner, D. (1978). <i>Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler – Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947</i> . Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Gessler, L. (1988). <i>Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiografien</i> . Studien zur Bildungsreform Band 15. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
Fragestellung	Was wird aus Waldorfschülern?
Ziel und Zweck der Studie	Dieses öffentliche Interesse an Waldorfpädagogik, das sich ausdrückt in zahlreichen Fragen unterschiedlichster Ausrichtung, die an die Geschäftsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen gerichtet werden, soll beantwortet werden.
Relevanz	

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Lebensbilder ehemaliger Waldorfschüler
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Das Buch stellt den oben genannten wissenschaftlich ausgerichteten Veröffentlichungen eine Illustration ihrer Ergebnisse in Form von Gesprächen mit ehemaligen Waldorfschülern, die ihr Lebensbild zeichnen, zur Seite. Die Autorin ist der Überzeugung, dass die Waldorfpädagogik „von großer und zukunftssträchtiger Bedeutung ist“. (Schopf - Beige, M. (2004). <i>Bestanden. Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler. 19 Gespräche, aufgezeichnet von Monika Schopf - Beige</i> . Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S.9)
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Die Gespräche fanden 1997 statt durch Vermittlung des Vorstands des Bundes der Freien Waldorfschulen, Stuttgart.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	19 Befragte ehemalige Waldorfschüler aus unterschiedlichen Jahrgängen und mit unterschiedlichen sozialen und sozioökonomischen Hintergründen.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Leitfadeninterviews, Geburtsjahr, Beruf; Ort und Zeitraum des Waldorfschulbesuchs
Datenanalyse	Interviewzusammenfassungen in jeweils fortlaufenden Texten. (Das erste Interview ist mit den Fragen wiedergegeben.)

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen

Hellmich, A., Teigeler, P. (Hg.) (1994). *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.

Bohnsack, F., Kranich, E. - M (Hg.) (1994). *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. 2. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.

Bohnsack, F., Leber, S. (Hg.) (1996). *Sozial – Erziehung im Sozial – Verfall. Grundlage, Kontroversen, Wege*. Weinheim: Beltz Verlag.

Buch, P., Kranich, E. - M. (Hg.) (1995). *Auf der Suche nach dem Erlebbareren Zusammenhang*. Weinheim: Beltz Verlag.

DVDs: Jung, W. (o.J.). *Das Lernen lieben – Waldorfschulen heute und: Menschen erkennen und bewegen – Wege zur Erziehungskunst* zu bestellen bei: info@waldorfschule.de

Video: *Augenblicke in die Zukunft – Waldorf-Pädagogik weltweit*. Berlin: Freunde der Erziehungskunst.

Leicht lesbare Interviewzusammenfassungen, denen jeweils schwarz-weiße Portraitfotografien der Befragten vorangestellt sind.

Nach dem Schlusswort zu den Interviews folgen mehrere Abschnitte mit allgemeinen Informationen über Waldorfschulen, die für eine erste Orientierung in Fragen der Waldorfpädagogik geeignet sind. Die Autorin endet mit einer kurzen Darstellung des Lebenswegs Rudolf Steiners.

4. Waldorfschule und Minderheiten

Brater, M., Hemmer-Schanze, C., Schmelzer, A.: *Interkulturelle Waldorfschule*

1. Überblick über die Studie

Bibliografische Angaben	Brater, M., Hemmer-Schanze, C., Schmelzer, A. (2008). <i>Interkulturelle Waldorfschule, Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern</i> . Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Brater, M., Hemmer-Schanze, C., Schmelzer, A. (2008). <i>Schule ist bunt: Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt</i> . Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Berücksichtigt das Konzept der Mannheimer Schule in angemessener Weise den gegenwärtigen Wissenstand im Bereich interkulturelle Pädagogik? Wie war die Ausgangssituation der Schule? Sind im Verlauf des Beobachtungszeitraums Veränderungen im Bereich Sprachkompetenz, Lern- und Sozialverhalten der Schüler festzustellen? Ziel ist eine prozessbegleitende Evaluation in Bezug auf: <ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation der bestehenden Praxis • Reflexion auftretender Probleme und Fragestellungen

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Die freie Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Schlechtes Abschneiden deutscher Schulen bei der Pisa Studie in Bezug auf gleichwertige Bildungschancen für Schüler mit Migrationshintergrund – in keinem anderen OECD-Land ist der Selektionsmechanismus so ausgeprägt wie in Deutschland. Der Stand der wissenschaftlichen Diskussion um die schulische Integration von Migrantenkindern wird ausführlich dargestellt.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung <ul style="list-style-type: none"> • räumlich • zeitlich • institutionell 	Beobachtungszeitraum 2004/06, die Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim hatte die Klassenstufen 1 bis 5 besteht mit insgesamt 97 Schülern, Anteil der Migrantenkinder: 50% (aus 12 Nationen)
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Gesamterfassung aller Schüler, schriftliche Befragung der Eltern, Begleitstudie von 2004 bis Sommer 2006.
Ethische Kriterien	Durch Schulaufsichtsbehörden und Anonymisierung aller Daten gewährleistet.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Zwei schriftliche und mündliche Befragungsrunden der Elternhäuser, Daten der Schulverwaltung,
Datenanalyse	Sprachprofilanalysen, Auswertung der Einschätzungen von Lehrern und Eltern.

4. *Weitere Anmerkungen*

<p>Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen</p>	<p>Der Stand der wissenschaftlichen Diskussion um die schulische Integration von Migrant*innen wird in einem besonderen Kapitel ausführlich diskutiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genaue Darstellung der kulturellen Herkunft der Schüler • Gute Beschreibungen der Lernprobleme • Sehr anschauliche Darstellung der Vielfalt der Merkmalskombinationen • Anschauliche Darstellung der Verlaufskurven über die im Beobachtungszeitraum erfolgten Veränderungen <p>Gut verständliches Resümee, das die wesentlichen Ergebnisse zusammenfasst.</p>
---	---

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Norman Skillen

Book Review / **Andreas Suchantke**: *Zum Sehen geboren - Wege zu einem vertieften Natur- und Kulturverständnis*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2008

If Waldorf education were a country, then Andreas Suchantke would be one of its national treasures. Or, if not, then he should be. Not only because his work, as teacher and author, is of inestimable value to Waldorf teachers, but also because it transcends the bounds of the Waldorf world, or rather enlarges them to the level of a dialogue on equal terms with any of the world's major disciplines. As such, he is one of an illustrious company, made up of all too small a number of individuals.

Suchantke's latest book, „Zum Sehen geboren - Wege zu einem vertieften Natur- und Kulturverständnis“, is part of a rich body of work - comprising a series of books and a large number of articles - written between 1970 and the present. These are the fruits of a long career, first as a high school teacher in Zurich, then as a lecturer at the Institute of Waldorf Education in Witten-Annen, and between-times as an adventurer with an evident desire to gain first-hand experience of as many places in the world as possible. It has been Suchantke's particular distinction to have turned these multifarious travel experiences into books and articles of the first rank, exquisitely written and lavishly illustrated not only with his own photographs, but also with ink drawings of plants, animals and landscapes, all done by his own hand.

If Suchantke was - as the title of his current book states - „born to see“, these drawings are a powerful testimony to his skills in this area of sensory experience. He was not content just to record with a camera (an art form in itself in which he was also highly skilled), but took the immense trouble to grace the pages of his books with these lovingly fashioned illustrations. They thus lend his books a special quality that is a perfect complement to the equally care-crafted text. Drawing the phenomena of nature was an integral part of Suchantke's whole discipline of observation and textual characterisation. It is one thing to „see“, but quite another to get the seen into words that enable a reader to feel party to it, while at the same time remaining true to the text's scientific intentions. This is

something of which Andreas Suchantke is a master - he has no peer that I know of - and this mastery shows as much in this latest book as it did in any of his others.

The contents of this book span the whole of his career. There are a number of chapters here on subjects that are dealt with at much greater length in earlier works. Hence on one level this book could serve as a useful introduction to Suchantke's work for those who have never encountered it before. But there are also an equal number of articles which here have been collected together for the first time (two of them actually appeared together in English¹ prior to this), and these give ample testimony to Suchantke's powers in reading and formulating the language of nature.

The book opens with a series of pedagogical articles based on his own experience as a high school geography and life science teacher. Any teacher in doubt as to whether a phenomenological approach will work in these subjects, or wishing to attempt such a thing and not knowing where or whether to start, could profit much from reading them. They are a demonstration of how far you can go just by observing something so seemingly simple as a map of the world. Using this as a starting point, Suchantke demonstrates how a thoroughgoing description of the dynamic topology of the earth's land masses and oceans leads quite organically to an initial understanding of the world's cultural currents. The picture is painted in broad phenomenological strokes, underscored with telling details. Taken together, these opening articles constitute an object lesson in wholistic methodology.

That the subsequent chapters of the book are not expressly pedagogical in intent, however, in no way diminishes their pedagogical value. Above all, a teacher must be a broadly cultured individual, he must have acquired what in German is called „Bildung“, if his style of teaching is not to be too narrowly specialised. These articles of Suchantke's will contribute to the deepening and enlivening of a teacher's cultural education in a number of significant ways (and by „teacher“ I do not mean specifically geography and biology teachers - any teacher's pedagogical instincts will be sharpened, enriched and strengthened by reading this book).

The first way relates to the fact that they are written like high-class National Geographic articles (with better illustrations), each one giving a comprehensive description of a particular part of the world. Thus in these pages we are taken on vivid tours of the S. American rainforest, New Zealand, Sri Lanka, Siberia, the East African savanna and Palestine. As an exercise

1. Andreas Suchantke: „Eco-geography“, Lindisfarne 2001

simply in enlarging one's knowledge of different places this is worthwhile, but the book does much more than that.

This writer is not just a geographical journalist. He has dedicated his life to schooling himself in the Goethean method of observing nature in such a way that the phenomena speak for themselves. As a result, his recounting of the features of a country or landscape are always a means towards revealing the formative processes - geological, ecological, cultural - that are thus expressed. So this is a second way the reader finds his or her horizons being widened by these writings - ultimately it is an expansion of consciousness. Any local phenomenon will be read for what it reveals of the larger context in which it is embedded. What, for instance, is expressed in the fact that a species of Gentian is to be found in the Alps of New Zealand? From an initial description of this phenomenon you find yourself imaginatively involved in complex bio-geographical processes that set New Zealand in an earth-wide context that makes sense not only of its flora and fauna, but also of its physical shape. When Suchantke then begins to speak of "formative motifs" that certain upland areas of New Zealand have in common with places in the Andes, we begin to experience what it means to think in "flexible concepts" [bewegliche Begriffe], and to appreciate that a true understanding of evolution is only possible by developing such a style of thinking. Reading Suchantke is a training in such thinking.

The examples of such moments in this book could be multiplied a hundred-fold, but it is when the context expands to include the contribution of human culture to the formative processes at work in shaping the face and fate of the planet that the deepest level of Suchantke's work is reached. His intellect and vision are able to encompass, face up to, and cast light upon such profound subjects as the relation between the earth's great rift valleys and the history of human consciousness, or the fate of the tropical rainforest and its significance for human culture, to name but two. In the latter article, having clearly shown that there were (are) those who could sustainably cultivate the rainforest, he laments that while we cannot return to the mentality of the "noble savage" and that it would indeed be hopelessly romantic to attempt to do so, what we need is the modern scientific equivalent of this: a goetheanistic ecology.

Nothing in Suchantke's own work epitomises such a goetheanistic ecology more definitively than his key insight - a discovery of which he is justly proud and which figures in several of the articles here - concerning the savanna. This book contains several evocative descriptions of what he calls "the cultural savanna" [Kultursavanne] - he may even have coined the term. He uses it to designate the most widely manifest form of sustainable co-operation between culture and nature. This is not an analogy nor an imitation, but rather a cultural recapitulation or repeated re-creation of an archetypal form, the form of humanity's primordial homeland, that we have carried with us wherever we have settled. Using examples of anthropogenic landscapes in a range of different countries, from Spain to the Middle East to the Amazonian rainforest,

he makes the universal expression of this cultural archetype abundantly clear. With this he has established an important principle, arrived at goetheanistically, which substantiates the claims of ecologists (eg. Eugene Odum) that a healthy cultural landscape should correspond not to the pioneer or the climax phase of an ecological succession, but to the middle phase, i.e. the one which is most savanna-like, and where there is a high degree of bio-diversity. Suchantke also justifies the principle by showing how it relates to the evolutionary process of juvenilisation. This process (space precludes explaining it), as it appears in the living form of both plants and animals is a cornerstone of the goethean view of evolution, and this book provides a useful introduction to this crucial concept.

The book is also replete with examples of how human beings have failed to find the balance of culture and nature represented by the cultural savanna, and in this context the author lavishes praise upon Rachel Carson, the author of "Silent Spring", as one of the great ecological pioneers, who spoke out against the depredations of modern agriculture. While Rachel Carson is certainly worthy of his praise and, as he says, deserves to be emulated rather than forgotten, he himself, in his dedicated devotion to the natural world, must surely rank with her, even though he has never enjoyed the same kind of renown. But his message is ultimately much more radical than hers, and its modernity and urgency places him, as I see it, shoulder to shoulder with eco-warriors like Wes Jackson and Vandana Shiva.

In all this, however, we must not forget that Andreas Suchantke is first and foremost a teacher. And not only that. A teacher who can teach teachers: a teachers' teacher. The English poet William Wordsworth regarded nature as "the soul of all [his] moral being". If a teacher is to develop moral imagination, the place to look for it is in Suchantke's vividly observed and finely crafted readings in the book of nature. To read him is to learn, irrevocably, that the senses can be trusted to yield a veridical experience of the natural world. It is to undergo a training in wholistic thinking, to be able to lavish loving attention on sensory details, while seeing them as expressions of a greater context. It is to know the names of the phenomena, but to see past them to the super-ordinate whole that animates them. This is the kind of knowledge that makes teachers.

International Steiner Research Database

Steiner Waldorf education has carried an important educational impulse in the world for over 80 years yet has failed to have a significant impact on mainstream education. Steiner's philosophical, psychological and educational writings have been marginalised academically. To add to the lack of information, much of the research that is disseminated by Steiner schools and colleges is not aimed at an academic audience. Two questions arise from this predicament: "What academic research has actually been done globally on Steiner Waldorf education?" and "How aware are Steiner Waldorf teachers of relationships between Steiner's work and contemporary pedagogical theories?"

In 2008 the Rudolf Steiner Schools of Australia: An Association (RSSA) commissioned a pilot project to gather, collate and organise recent Australian academic research that drew on Steiner's philosophical and/or educational writings. The completed project included 25 pages of data, a bibliography and a report locating Steiner pedagogy within "kindred" contemporary educational research worldwide. Much of this research is not to be found in standard university library databases. To read the reports see: <http://www.steineroz.com/research>

In 2009 the *Pädagogische Forschungsstelle* in Stuttgart provided some seed funding to begin extending the pilot project. The emphasis will be on Anglophone Steiner-related academic material and the next stage will focus on Europe (particularly the UK, and Scandinavia). It is hoped that further funding will be forthcoming to also extend the project to North America and elsewhere. The project is being initiated and managed by Dr. Jennifer Gidley who has over twenty-five years relevant experience: eleven years in Steiner education including school founding/pioneering/management, and fourteen years in academic research—building bridges between Steiner and contemporary academic discourse. She currently works as a research fellow in the Global Cities Research Institute, RMIT University, Melbourne, Australia.

If you have completed any Steiner-related academic research, including Masters or Doctoral dissertations, or published refereed journal articles, conference proceedings, scholarly books and/or chapters, please send details to Jennifer. Email: j.gidley@planetaryfutures.com.au

Authors of RoSE Volume 2 Nr.1 2011

Maximilian Buchka studied the Philosophy of Education, School Pedagogy and Pedagogics of Religion in Münster, and concluded with studies in Special Education in Cologne. He worked for 14 years as a special education teacher, vice-principle of a teacher training seminar for special education and as director of a special education school. After receiving his doctoral degree from the University of Dortmund in Education Science, Special and Therapeutic Education and School Pedagogy he became a Professor of Education for Special Needs and Social Pedagogy at the Catholic University of Cologne. As of 1993 he was also a guest professor for Therapeutic Education at the Comenius University in Bratislava/Slovakia and as of 2010 is engaged as guest professor for Special and Early Child Education at the Alanus University of Arts and Sciences in Alfter near Bonn, Germany.

E-mail: Maximilian.Buchka@alanus.edu

Petra Böhle has studied arts and pedagogy at Ottersberg and Alanus and has been teaching arts for many years at the Rudolf Steiner Berufskolleg at Dortmund. From 2008 to 2010 she worked as a research fellow in the Institut für empirische Sozialforschung at the Alanus University. At present she is a free working Artist.

E-mail: atelier.boehle@web.de

Jonathan Code is an adult educator, researcher and a student of social and environmental education. He works as Head of Program at Hiram Institute and within this develops and teaches courses for adults in the Ruskin Mill Educational Trust. Jonathan Code teaches a variety of courses, also outside the UK, such as courses in soap making as an introduction to holistic science teaching, workshops for biodynamic apprentices and introductions in Goethean phenomenology.

E-mail: jonathan.code@rmc.rmet.org.uk

Axel Föller-Mancini is working as a research associate at the Center for Integrative Medicine of the University of Witten / Herdecke. He has also a teaching assignment at the Alanus University of Arts and Social Sciences in Alfter, Germany (Faculty of Education).

E-mail: axel.foeller-mancini@uni-wh.de

Bronwen Haralambous has a long term interest in anthroposophy and experience as a high school teacher in a Steiner school. More recently her qualifications include a Masters in Educational Leadership and an Advanced Diploma in Holistic Counselling and Psychotherapy. She is an Adjunct Professional Associate at the University of Canberra where she has assisted in setting up a Graduate Certificate in Steiner Education as a pathway towards a Masters Degree.

E-mail: bronwen.haralambous@canberra.edu.au

Thomas William Nielsen is an Assistant Professor at the University of Canberra, Australia. A member of the 2009 National Values Education Project Advisory Committee, he has served in several of the Australian Government values and wellbeing education projects (2004-2010). He is program leader of the Imagination and Education Research Group, University of Canberra branch, and has received several teaching awards, including the 2008 Australian Learning and Teaching Council Citation for Outstanding Contributions to Student Learning.

E-mail: thomas.nielsen@canberra.edu.au

Jürgen Peters studied maths and pedagogy and has been a Waldorf high school teacher for many years. He also was engaged in the teacher training programs in Witten Annen and Wilten, N.H. in the US. Since 2009 he is a research fellow in the Institut für empirische Sozialforschung at the Alanus University focussing on research projects and empirical studies.

E-mail: juergen.peters@alanus.edu

Henning Pätzold is professor for Education with an emphasis on research and development in organisations at the University Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Germany. Before, he was professor for Education at the Freie Hochschule Mannheim. His research interests and publications cover, among other issues, learning theory and learning research, European adult education, formal learning and responsibility in education.

E-mail: paetzold@uni-koblenz.de

Johannes Wagemann has studied electrical engineering, physics, mathematics, pedagogics and philosophy. Initially he worked in the image processing research, for ten years he is teaching at the Waldorf School in Essen. Recently he has completed his dissertation on a transdisciplinary approach to the mind and brain problem (University of Witten/Herdecke, Germany).

E-mail: j.wagemann@web.de

Announcements

'The Challenge of Freedom' with Prof. Dr. Marcelo da Veiga

Rector of Alanus University of Arts and Social Sciences

Evening Schedule:

4-6pm Seminar – Rudolf Steiner's *Philosophy of Freedom* as a Spiritual Path

6-7.30pm – Complimentary Buffet

7.30 - 9pm Lecture – Institutional Development and Social Entrepreneurship based on Steiner's *Philosophy of Freedom*

Ruskin Mill Festival Room, Saturday 16th July 2011

Entry fee: Suggested donation £5

To register contact Heather: heather.fields@ruskin-mill.org.uk, +44(0)1453 837619, +44(0)7805 304 271.

www.thefieldcentre.org.uk