

FUNDAMENTALS

Renatus Ziegler: Weltanschauungen und Lebenswelt. Teil II: Erkenntnisstimmungen und Psychologie der Weltanschauungen

Bo Dahlin: Poetizing our unknown childhood: meeting the challenge of social constructivism [English & German]

Phillip Wright: Was ist "Geo"? Zu den wissenschaftstheoretischen Implikationen des Geografieunterrichts an Regel- und Waldorfschulen

Henning Pätzold: Images of the school – Images of the organisation [German & English]

EMPIRICAL RESEARCH

Sebastian Paul Suggate: Does early reading instruction help reading in the long-term? A review of empirical evidence [English & German]

Leigh Burrows: Shadow play: mindfulness and reflection in Waldorf education

Dirk Steiner: Unbagging Fidgety Philip. A pedagogical case pertaining a rethinking in dealing with ADHD

FORUM RoSE: ANTHROPOSOPHY AND SCIENCE

David Wood: On the spirit and letter of Rudolf Steiner's philosophy

Bo Dahlin: A critical view of Heiner Ullrich's critique of Rudolf Steiner's philosophy of knowledge

BOOK REVIEWS

Disclaimer

Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany
Ass. Prof. Dr. Aksel Hugo, Oslo/Norway
Prof. Dr. Jost Schieren, Alfter, Germany

Advisory Board

Dr. Neil Boland, Auckland/New Zealand
Dr. Douglas Gerwin, Wilton, NH/USA
Dr. Jennifer Gidley, Melbourne/Australia
Prof. Dr. Tania Stoltz, Paraná/Brasil

Editorial Board

(A complete updated list of members can be found on the journal website)

Responsible Managing Editor

Dr. Axel Föller-Mancini
Bergweg 35
D-58313 Herdecke
Germany
+49 (0) 623873
Email: axel.foeller-mancini@uni-wh.de

Layout and Technical Support

Cecilia Gavrell, Stockholm/Sweden
Support Contact: info@rosejournal.com

Legal Notice: The author(s) of each article appearing in this Journal is/are solely responsible for the content thereof; the publication of an article shall not constitute or be deemed to constitute any representation by the Editors, the Publishers, the Rudolf Steiner University College, Oslo or the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter that the data presented therein are correct or sufficient to support the conclusions reached or that the study design or methodology is adequate.

© RoSE: Research on Steiner Education

An International Peer-Reviewed Journal

ISSN (online) 1891 – 6511

Hosted by the Rudolf Steiner University College, Oslo (Norway) & by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter (Germany)

RoSE online: www.rosejournal.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [English]	IV
Editorial [German]	VI

Part I: Fundamentals / Grundlagen

Renatus Ziegler: Weltanschauungen und Lebenswelt. Teil II: Erkenntnisstimmungen und Psychologie der Weltanschauungen	1
Bo Dahlin: Poetizing our unknown childhood: meeting the challenge of social constructivism. The Romantic philosophy of childhood and Steiner's spiritual anthropology	16
Bo Dahlin: Die Poetisierung der unbekanntenen Kindheit oder: Wie wir der Herausforderung des sozialen Konstruktivismus begegnen. Die romantische Philosophie der Kindheit und die geisteswissenschaftliche Menschenkunde Rudolf Steiners	48
Phillip Wright: Was ist "Geo"? Zu den wissenschaftstheoretischen Implikationen des Geografieunterrichts an Regel- und Waldorfschulen	84
Henning Pätzold: Bilder der Schule – Bilder der Organisation. Zur bildhaften Gestaltung pädagogischer Organisationen	99
Henning Pätzold: Images of the school – Images of the organisation. The uses of imagery in the structuring of educational organisations	111

Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Sebastian Paul Suggate: Does early reading instruction help reading in the long-term? A review of empirical evidence	123
Sebastian Paul Suggate: Trägt früher Leseerwerb langfristig zur Lesekompetenz bei? Eine kritische Betrachtung empirischer Forschungsbefunde	132
Leigh Burrows: Shadow play: mindfulness and reflection in Waldorf education	142
Dirk Steiner: Unbagging Fidgety Philip. A pedagogical case pertaining a rethinking in dealing with syndromes of attention deficiency and/or hyperactivity in juveniles and infants	160

Part III: Forum – Anthroposophy and Science / Anthroposophie und Wissenschaft

David Wood: On the spirit and letter of Rudolf Steiner's philosophy. A critical reading of Hartmut Traub's <i>Philosophie und Anthroposophie</i>	181
Bo Dahlin: A critical view of Heiner Ullrich's critique of Rudolf Steiner's philosophy of knowledge	202

Book Reviews / Rezensionen

Ben-Aharon, Y. (2011). <i>The Event in Science, History, Philosophy and Art</i> . VBW Publishing. (Torbjørn Eftestøl & Aksel Hugo)	208
--	-----

Authors of RoSE Vol 4 No 1	211
---	-----

Editorial

Axel Föllner-Mancini

We are very pleased to be able to present this first number of the fourth volume of our journal, marking its fourth year of publication. The RoSE team has undergone some changes, both in staff and structure, and so we would like to take this opportunity to outline these for you now.

At the beginning of the year professor Bo Dahlin withdrew from editorial work. He was a co-founder of the journal and from the outset was very actively involved in its design and editorial profile. Through his decades-long career at Karlstad University (Sweden) and his extensive research experience in the areas of educational science and philosophy and of Waldorf education, he brought with him exactly what a young, scientific journal needed: meticulous skill as a peer-reviewer, strict adherence to academic standards, and wide-ranging contacts in the international scientific community. Besides this whole spectrum of activity, his main responsibility was for RoSE's English section. Following his retirement as professor in Karlstad, he remains active in teaching and research at the Rudolf Steiner University College in Oslo (as can readily be seen from his contributions to this current edition). On the Editorial Board of RoSE we will also be able to count upon Bo Dahlin's further support and well-considered advice. Here we offer him our heartfelt thanks for everything he has done so far!

We are very happy that two new members have just swollen the ranks of the scientific advisory group. In May Neil Boland and Douglas Gerwin joined us. Neil was already involved last year when he helped with the final editing and opened up some very important contacts to authors and universities. He teaches and does research at the Auckland University of Technology in New Zealand. Douglas is director of the Research Institute for Waldorf Education in Wilton, New Hampshire, USA, where together with colleagues he publishes a Research Bulletin (<http://www.waldorfresearchinstitute.org/waldorf-journal-project/>). He is our main support in forging co-operation with people and institutions in North America.

The Editorial Board also welcomes new members, who have already made intensive contributions to the journal's work. One of these is Ulrich Weger, who holds the chair of general psychology at the University of Witte/Herdecke in Germany, and has acquired broad academic experience in Anglo-Saxon countries, most recently the University of Kent in Great Britain. He specialises in empirical research within the context of social and cognitive science. The other is Sebastian Suggate, who also helps us with the preparation of the English section of RoSE. He comes from New Zealand and now lives with his family in Regensburg, where, at the local university, he teaches and does research in psychology. One of his main topics is the empirical investigation of the process of learning to write. A (bi-lingual) survey of his findings is published here.

It gives me great pleasure to mention three people who do very important background work and without whom the *bi-lingual aspect* of RoSE would not be possible. Sebastian Rechenberger lives in Ireland and does excellent translations from English into German. Norman Skillen (Cape Town, South Africa) does exactly the same, except the other way round. In the business of translation they are both highly professional and perceptive.

Then I would like to thank Cecilia Gavrell, who lives in Stockholm and has by now worked on seven numbers of RoSE. She has a sure eye for all textual and lay-out problems, and solves them – if need be – in multiple variations.

Just this little glimpse of the workings of our journal shows how diverse its components are: it is a living example of internationality. This broad spectrum is also reflected in this edition's contributions:

In our *Foundations* section we publish the continuation of Renatus Ziegler's study on epistemology, with the focus on a psychology of various worldviews. Bo Dahlin gives an introduction to the current debate on the foundations of early childhood education and delivers a number of critical rejoinders to constructivism and its threatened elimination of the concept of childhood. Then come two essays devoted more specifically to school life and teaching. Phillip Wright looks at different ways of understanding "geo" in the teaching of geography in state and Waldorf schools, and Henning Pätzold demonstrates how images of school, in the sense of theoretical frameworks, implicitly determine how teachers see themselves and how they teach, without any need for this to be made explicit in actual practice.

In the *empirical section* Leigh Burrows presents a study she conducted in Australia. She investigated the positive effects of attention exercises upon inter-collegial relationships in Waldorf schools. Sebastian Suggate presents studies analysing the effects of early or late learning of reading upon subsequent learning processes, and arrives at an interesting perspective on the relatively late introduction of reading in Waldorf schools. Dirk Steiner's article, from research done in New Zealand, is about an alternative way of looking at the ADHD problem which is gaining in importance. He begins by reviewing the competing models by which science tries to explain it, and then presents the results of an experimental approach to the phenomenon and subjects them to critical evaluation.

In the *Anthroposophy and Science Forum* David Wood summarises for English-speaking readers a debate between Hartmut Traub and himself. Traub, like Wood, is an outstanding Fichte scholar, and the author of the most comprehensive work of critical analysis on Steiner's theory of knowledge so far.

Bo Dahlin takes critical issue with an aspect of Steiner interpretation in the work of Heiner Ullrich, the professor of education from the University of Mainz.

This edition is then rounded off with a review (Torbjørn Eftestøl & Axel Hugo) of *The Event in Science, History, Philosophy and Art* by Y. Ben Aharon (2011).

In the name of the editors and the whole team, I wish our readers and all the authors a stimulating read!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Wir freuen uns, die erste Ausgabe des vierten Jahrgangs unseres Journals präsentieren zu können. Da sich das Team von RoSE an einigen Stellen personell und strukturell verändert hat, soll das hier kurz beschrieben werden.

Zu Beginn des Jahres hat sich Professor Bo Dahlin aus der Redaktionsarbeit zurückgezogen. Bo Dahlin ist Mitbegründer der Zeitschrift und war von Beginn an konzeptionell und editorisch mit großem Engagement für RoSE tätig. Begünstigt durch seine Jahrzehnte währende akademische Karriere an der Karlstad Universität (Schweden) und seine ausgedehnte Forschungserfahrung in den Bereichen Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik brachte er genau das mit, was ein junges wissenschaftliches Journal benötigt: große Akribie als Gutachter in peer-review-Verfahren, ein strenges Controlling für die akademischen Standards und weit verzweigte Kontakte in die internationale Wissenschaftsgemeinde. Neben diesem Tätigkeitsspektrum oblag ihm vor allem die Betreuung der englischsprachigen Sektion der Zeitschrift. Nach seiner Emeritierung in Karlstad bleibt er weiter lehrend und forschend im Rudolf Steiner University College in Oslo aktiv (wie sich an seinen Beiträgen in der vorliegenden Ausgabe ablesen lässt). Auch im Editorial Board von RoSE dürfen wir weiter auf Bo Dahlins Unterstützung und auf seine umsichtigen Ratschläge zählen. An dieser Stelle danken wir ihm auf das Herzlichste für die bisher geleistete Arbeit!

Wir sind sehr glücklich über Verstärkung im wissenschaftlichen Beirat (advisory group) der Zeitschrift. Im Mai stießen Neil Boland und Douglas Gerwin zu uns. Neil Boland half uns bereits im vergangenen Jahr bei der Endredaktion mit und knüpfte für uns neue, wichtige Kontakte zu Autoren und Universitäten. Er lehrt und forscht an der Auckland University of Technology in Neuseeland. Douglas Gerwin ist Direktor des Research Institute for Waldorf Education in Wilton, New Hampshire / USA und gibt dort zusammen mit Kollegen ein Research Bulletin heraus (<http://www.waldorfresearchinstitute.org/waldorf-journal-project/>). Er unterstützt uns maßgeblich bei der Kooperation mit Menschen und Institutionen in Nordamerika.

Auch das Editorial Board begrüßt neue Mitarbeiter, die sofort begonnen haben, sich intensiv für die Zeitschrift einzusetzen. So ist Ulrich Weger zu uns gestoßen, der den Lehrstuhl für Allgemeine Psychologie an der Universität Witten/Herdecke in Deutschland inne hat und reiche wissenschaftliche Erfahrung in angelsächsischen Ländern erwarb, zuletzt an der University of Kent, Großbritannien. Sein Spezialgebiet ist empirische Forschung in sozial- und kognitionswissenschaftlichen Kontexten. Sebastian Suggate unterstützt uns ebenfalls bei der Ausgestaltung der englischsprachigen Sektion von RoSE. Er kommt aus Neuseeland und lebt jetzt mit seiner Familie in Regensburg. Sebastian Suggate lehrt und forscht als Psychologe an der dortigen Universität, wobei einer seiner Schwerpunkte empirische Untersuchungen zum Schriffterwerb sind. Eine Übersichtsarbeit (zweisprachig) zu seinen Studien findet sich in dieser Ausgabe.

Es ist mir eine Freude, heute drei Menschen zu erwähnen, die eine bedeutende Arbeit im Hintergrund leisten und ohne die das *bilinguale Projekt RoSE* so nicht möglich wäre. Sebastian Rechenberger lebt in Irland und übersetzt vornehmlich vom Englischen ins Deutsche und Norman Skills (Kapstadt, Republik Südafrika) tut meist genau das Umgekehrte. Beide zeichnet eine große Professionalität und Umsicht in allen Übersetzungsfragen aus.

Schließlich möchte ich der in Stockholm lebenden Cecilia Gavrell danken, die seit nunmehr sieben Ausgaben und mit großer Umsicht alle Text- und Gestaltungsprobleme löst – wenn nötig – in diversen Varianten.

Schon dieser kleine Überblick zeigt, wie vielgestaltig unser Journal komponiert ist: es spiegelt lebendige Internationalität wider. Das breit gefächerte Spektrum zeigt sich auch wiederum in den Beiträgen dieser Ausgabe:

In unserem *Grundlagenteil* veröffentlichen wir die Fortsetzung der Studie von Renatus Ziegler zum Thema Erkenntnistheorie mit dem Fokus auf eine Psychologie der Weltanschauungen. In die aktuelle Diskussion um die Grundlagen der Kindheitspädagogik führt Bo Dahlin ein und stellt einige kritische Rückfragen an den Konstruktivismus und die drohende Auflösung des Kindheitsbegriffes. Zwei Aufsätze gehen dann im engeren Sinne auf Schule und Unterricht ein. Phillip Wright untersucht die Verständnisansätze für „Geo“ in der Didaktik der Geografie in der Regelschul- und Waldorfpädagogik und Henning Pätzold zeigt auf, wie Bilder von Schule im Sinne theoretischer Rahmungen implizit die Wirklichkeiten von Didaktik, Lehrerverständnis und Unterrichtspraxis bestimmen, ohne dass dies in der konkreten Praxis bewusst werden muss.

Im *empirischen Teil* unserer Zeitschrift stellt Leigh Burrows eine Studie vor, die sie in Australien durchgeführt hat. Sie untersuchte die positiven Auswirkungen von Achtsamkeitsübungen in Kollegien von Waldorfschulen. Sebastian Suggate stellt Forschungen vor, welche die Effekte des früheren oder späteren Lesenlernens auf die weiteren Bildungsprozesse der Schüler analysierten und kommt dabei zu einer interessanten Aussage über das vergleichsweise späte Lesenlernen in Waldorfschulen. Dirk Steiner, der in Neuseeland arbeitet, präsentiert mit seinem Beitrag eine bedeutender werdende alternative Sichtweise auf das ADHS-Problem. Nach einem Referat über konkurrierende wissenschaftliche Erklärungsmodelle stellt er die Ergebnisse eines experimentellen Zugangs zum Phänomen dar und bewertet sie kritisch.

Im *Forum Anthroposophie und Wissenschaft* resümiert David Wood für die englischsprachigen Leser eine Kontroverse zwischen Hartmut Traub und ihm. Traub ist wie Wood ein ausgewiesener Fichte-Forscher und der Verfasser des bisher umfangreichsten, kritisch analysierenden Werkes zur Erkenntnistheorie Steiners.

Bo Dahlin befasst sich in seinem Beitrag kritisch mit einer Steiner-Interpretation des Mainzer Erziehungswissenschaftlers Heiner Ullrich.

Abgerundet wird diese Ausgabe mit der Rezension des Buches von Y. Ben Aharon (2011): *The Event in Science, History, Philosophy and Art* (T. Eftestol & A. Hugo).

Ich wünsche unseren Lesern und allen Autoren im Namen der Herausgeber und des gesamten Teams eine anregende Lektüre!

Weltanschauungen und Lebenswelt

Teil II: Erkenntnisstimmungen und Psychologie der Weltanschauungen

Renatus Ziegler

Verein für Krebsforschung, Institut Hiscia, Arlesheim / Schweiz
Philosophicum, Ackermannshof, Basel / Schweiz

ZUSAMMENFASSUNG. Rudolf Steiners Weltanschauungs-Philosophie ist historisch eingebettet in die Weltanschauungsdebatte seiner Zeit. Sie weist jedoch zugleich weit darüber hinaus: Erstens haben die wesentlich unterschiedlichen Weltanschauungs-Perspektiven ein gemeinsames Fundament in seiner Erkenntniswissenschaft. Zweitens gelingt es ihm, durch eine Ergänzung rein philosophischer Perspektiven mit Komponenten des Seelenlebens eine sachgemässe Brücke zu schlagen zwischen subjektiv-empfindungsmässigen und objektiv-philosophischen Gesichtspunkten in der Auffassung von Weltanschauung. Nimmt man insbesondere zu den Weltanschauungen die Hauptkomponenten der seelischen Konstitution, Denken, Fühlen und Wollen hinzu, so kommen sieben weitere Variationen der Erkenntniseinstellung, Erkenntnisstimmungen oder Erkenntnisatmosphären genannt, hinzu. Diese lassen sich auf drei grundlegende Erkenntnisneigungen konzentrieren. Daraus ergeben sich weitreichende Einblicke in die Bedeutung von Monismus und Dualismus für das Erkenntnisleben.

Schlüsselwörter: Weltanschauung, Anthropomorphismus, Seelische Konstitution, Monismus, Dualismus.

ABSTRACT. *World Views and Philosophies of Life, Part II: Atmospheres of Knowledge and the Psychology of Worldviews as.* Rudolf Steiners philosophy of world views is historically embedded in the discourse about ideologies and philosophies of life in his time. However, it transcends this debate in several aspects. To begin with, these essentially different worldviews have a common basis in his science of knowledge. Secondly, it becomes possible to find a decent bridge between subjective sentient and objective philosophical aspects within the spectrum of worldviews. Particularly, if one complements these philosophical worldviews with the realities of soul life, namely thinking, feeling and willing, there arise seven additional variations of the knowledge attitude, namely atmospheres of knowledge. They can be further concentrated on three main approaches for gaining knowledge. This allows for far reaching insights into the relevance of monism and dualism for the process of knowledge.

Keywords: worldview, anthropomorphism, constitution of the soul, monism, dualism.

Einführung

Mit der Untersuchung der Weltanschauungen wurde im ersten Teil dieses Aufsatzes (Ziegler 2013a) am geistigen Bewusstwerdungs-Zentrum des Menschen angeknüpft, das heisst an seinem Denk- und Erkenntnisvermögen. Die Weltanschauungen zeigten sich als differenzierter Ausdruck der universellen und umfassenden Struktur des Erkenntnisgesetzes. Sie sind die Frucht einer bewussten Handhabung der im Erkennen veranlagten Grundkomponenten, der Erfahrung, der Ideenbildung und der Urteilsbildung.

Nun sind diese Früchte aus dem *ganzen* Menschen herausgewachsen, sie bedurften seiner *gesamten* Konstitution, um zur Entfaltung zu kommen. Diese Konstitution ist der unabdingbare Grund, das Erscheinungsfeld, innerhalb welchem das menschliche Erkennen zum Ausdruck kommt und gefärbt wird.

Die im Erkenntnisprinzip wurzelnden Weltanschauungen erhalten durch die menschliche Konstitution weitere Farben, Töne oder Stimmungen. Da diese Modifikationen tiefer im menschlichen Dasein begründet sind, eben in seiner leiblich-seelischen Konstitution, lassen sie sich noch schwerer ins Werden, in Bewegung und in eine Handhabung bringen als (bestenfalls) die Weltanschauungen. Sie sind Teil des Gewordenen, des Ererbten und des kulturell-historisch bereits Erarbeiteten und damit Chance und Behinderung zugleich: Sie schenken dem Menschen Ausgangspunkte und zugleich Hürden, die in Bewegung gesetzt und überwunden werden können und müssen.

Dies ist der tiefere Grund, weshalb beim Wiederaufleben der Weltanschauungsdebatte am Anfang des 20. Jahrhunderts eine Psychologisierung und Historisierung derselben stattfand und in der Regel, von wenigen Ausnahmen abgesehen, eine philosophisch-systematische Ableitung von möglichen Weltanschauungen nicht (mehr) ins Auge gefasst wurde. Hinzu kam, dass die Bedeutung von «Weltanschauung» aufgeladen wurde zu einer Art Lebensphilosophie, die nicht nur beschreibend (deskriptiv), sondern auch vorschreibend (normativ) war – und damit wollten sich nur wenige professionelle Philosophen abgeben. Dies hatte zur Konsequenz, dass in der Regel das Gebiet der Systematik von Weltanschauungen im engeren Sinne, so wie sie im ersten Teil dieses Aufsatzes aufgefasst wurde, nicht betreten wurde und – wenn dieses Gebiet überhaupt thematisiert wurde – vor allem subjektive seelisch-emotionale Modifikationen im Kontrast zu sachbezogenen geistig-konstitutiven Perspektiven des Welterlebens ins Auge gefasst wurden.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die im ersten Teil dieses Aufsatzes beschriebene materiale Metamorphose des Erkennens sich an der Grundstruktur des Erkenntnisurteils als Verknüpfung von Wahrnehmungen mit Ideen orientierte. Hier ist Steiners systematischer und umfassender Ansatz originell und im wesentlichen konkurrenzlos. Hier sind mir auch keine historischen Vorläufer bekannt. Natürlich gab es, bewusstseins- und individualhistorisch gesehen, die meisten dieser Weltanschauungen lange bevor die universelle Struktur des Erkennens offengelegt wurde, das heisst bewusst wurde – aber eine Synthese oder systematische Strukturierung wurde meines Wissens bisher nicht versucht.

Für die Situation am Anfang des 20. Jahrhunderts war es richtungsweisend, dass die Art des individuellen Erkennens, die Art der Welterschliessung, durch tieferliegende, meist im konstitutionell veranlagten unterbewussten Seelenleben gegründeten (Vor-)Einstellungen überlagert (oder eigentlich besser: unterlagert) wird. Die dadurch zustande kommenden Modifikationen des Erkenntnislebens sind das eigentliche Thema der Weltanschauungsdebatte am Anfang des 20. Jahrhunderts, zu der auch Steiner seine Ergebnisse beisteuerte, auch wenn sie bisher nicht als solche rezipiert wurden. Nach einem kurzen historischen Exkurs sollen Steiners diesbezügliche Beiträge im folgenden einer näheren Analyse unterzogen werden.

Historisches

Historisch taucht der Ausdruck «Weltanschauung» zum ersten Mal im deutschen Idealismus auf, um dann im Laufe des 19. Jahrhunderts durch lebensgeschichtliche Elemente bereichert und zugleich subjektiviert und relativiert zu werden.¹ Der Diskurs um Weltanschauung gerät in dieser Zeit zunehmend in die Verteidigung sich gegenseitig mehr oder weniger ausschliessender Weltansichten, die jede für sich ihren alleinseligmachenden Anspruch geltend machen. Dadurch gerät dieses Konzept bereits nach 1920 in Verruf, was zu seinem raschen Zerfall beitrug, der durch den Missbrauch dieses Wortes im Dritten Reich nur noch besiegelt wurde (Rehberg 1999).

Es gab Anfangs des 20. Jahrhunderts kaum mehr Versuche für eine nach umfassenden und systematischen Gesichtspunkten geordnete philosophische Weltanschauungslehre. Eine Ausnahme stellt hier vielleicht nur Heinrich Rickert dar, der aber bei der blossen Forderung nach einer solchen stehen blieb und keine konkrete Ausarbeitung leistete (Rickert, 1920/1921 und 1933).

1. Zur Begriffs- und Wortgeschichte siehe Thomé, 2004 und die materialreiche Untersuchung von Meier, 1967 sowie die Übersichten von Schneiders, 1998 (Kap. II: «Wissenschaft und Weltanschauung») und Marquard 1973. Eine Literaturübersicht gibt Thomé, 2002. – Zur gegenwärtigen Debatte siehe die verschiedenen Beiträge in Rohbeck, 1999 und zum Thema von Wissenschaft als Weltanschauung Ziche, 2007. – Für eine nach *pragmatischen* Gesichtspunkten zusammengestellte Übersicht verschiedener Weltanschauungen, oder eigentlich Weltbilder, siehe Buschlinger et al., 2009.

Nach dem einflussreichen Entwurf einer psychologisch-historischen Charakterisierung von Weltanschauungen durch Wilhelm Dilthey (Dilthey, 1911) kam es zu einer weiteren Ausarbeitung dieser Richtung durch Karl Jaspers (Jaspers, 1925) und, mehr in soziologische Dimensionen reichend, durch Max Scheler (Scheler, 1922).

Rudolf Steiner stellte sich mit seinen Ausführungen zu den Weltanschauungen und Weltanschauungsstimmungen sowie Weltanschauungstönen (Steiner, 1990) mitten in eine Debatte um Tragweite und Bedeutung des Begriffs der Weltanschauung am Anfang des 20. Jahrhunderts. Es standen sich die vorherrschende subjektive Auffassungen von Weltanschauung (Gemütsphilosophie, Temperaments- und Stimmungsphilosophie, religiös bedingte Philosophie) und eine nur noch von wenigen vertretene *Weltanschauungs-Philosophie* gegenüber. Für letztere, zu denen auch Steiner mit seinen philosophischen Grundschriften (Steiner, 1980, 1995, 2003) zu zählen ist, umfasst Philosophie noch eine sowohl konzeptionell wie erfahrungsmässige eigenständige Fundamentalwissenschaft des Denkens und Erkennens, und ist keine bloss analytisch und hermeneutisch wertvolle Hilfs- oder Reflexionswissenschaft für die Fachwissenschaften.

Die leibliche Konstitution: naiver Anthropomorphismus

Für die Untersuchung der Erscheinungsbedingungen und damit der Quellen für mannigfache Modifikationen des Erkenntnislebens muss auf eine Gliederung des Menschenwesens zurückgegriffen werden, die im Hinblick auf die hier verfolgten Ziele knapp skizziert werden soll. Ich beginne mit der physisch-leiblichen Konstitution, schreite dann fort zum lebendigen Organismus und komme schliesslich zur seelischen Konstitution, zum Seelenleben.

Der natürlichste, selbstverständlichste und naivste Umgang mit der Welt ist der anthropomorphe. Im (naiven) Anthropomorphismus wird alles am und im Menschen im Rahmen seiner nächsten Umgebung erlebt (Steiner, 1990, S. 63). Die Leibese Erfahrung und die leiblichen Fähigkeiten stehen im Vordergrund: die Sinneserlebnisse, das leibliche Handeln (handwerkliches Können, Ausdauer, Kraft). Alles erhält seine Bedeutung durch den unmittelbaren leiblichen Bezug, wird «einverleibt»; zugleich wird die nähere Umgebung durch Leibestätigkeit erkundet und gestaltet, dem Menschen erschlossen und gemäss gemacht. In diesem Erlebnisraum gibt es keinen Erkenntnistrieb, keine Erkenntnissehnsucht oder gar ein Erkenntnisbedürfnis, da die dazu notwendige Unterscheidung von innen und aussen, von Mensch und Welt, noch gar nicht zum Erlebnis, geschweige denn zum Problem geworden ist. Erlebt wird eine naive Ganzheit des eigenen Lebens mit dem Weltleben, von welchem der Mensch seine Erlebnisse und seine Nahrung erhält und die er gemäss seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten gestaltet.

Die lebendige Konstitution: Innen und Aussen

Zu den elementarsten Funktionen des Lebendigen gehört eine anfängliche funktionale und morphologische Selbständigkeit (die zugleich mit Austausch verbunden ist), eine Abgrenzung innerer Funktionen und Gestalten von äusseren Bedingungen und Vorgängen (Rosslénbroich, 2006). Für das menschliche Erleben bedeutet diese Grundeigenschaft des Lebendigen eine Differenzierung des aus dem inneren emporströmenden Erlebens von den von aussen auf den Menschen zukommenden, auf ihn einströmenden Erfahrungen und Begegnungen.

Die bis ins Seelische hinein erlebte und wirkende Grundtatsache des Lebensbereiches ist demnach eine Polarität, namentlich die Spannung zwischen Innen und Aussen, das heisst zwischen Erlebnissen, die dem Innenleben zugeordnet werden und solchen, die, relativ zu den Innenerlebnissen, nach aussen versetzt werden. Zu letzteren gehören in erster Linie Sinneserlebnisse (mit Ausnahme eventuell der den eigenen Körper erschliessenden Sinne: Tastsinn, Lebenssinn, Eigenbewegungssinn) und zu den Innenerlebnissen alle sich (in der Regel) daran anschliessenden, durch diese angeregten (veranlassten) Erlebnisse wie Gedanken, Vorstellungen, Gefühle, Triebe, Willensimpulse, Erinnerungen, Einfälle etc. Auch das selbständige Denken und Wollen kann *zunächst* zu dieser Art Innenleben gerechnet werden.

Der aus dieser Spannung oder Polarität entspringende und sich von ihr nährende elementare Erkenntnistrieb, ein existentielles Erkenntnisbedürfnis, richtet sich auf das *Wesen*, auf den Grund, auf den Ursprung eines erlebten Sachverhaltes – was immer man genauer darunter erlebt oder versteht. Da die eigene Existenz, die Existenz der sozialen Gemeinschaft und die der natürlichen Umgebung, in welche man eingebettet ist, wesentlich mit betroffen sind, möchte man durchschauen, wie etwas zustande kommt, wie es geworden ist, was die treibenden Kräfte und Prinzipien von dessen Dasein und Werden sind. Solche das Erkenntnisbedürfnis herausfordernde Rätsel gibt es zuhauf: Unwetterkatastrophen, Erdbeben, Krankheiten, Unglücksfälle, Verbrechen, Missbrauch, Amokläufe, Hochbegabungen, Erleuchtungen, seelische Abstürze, Traumata etc.

Wo kann nun dieses Wesen der Welt, wo und wie können die tieferen Ursachen der real erlebten Tatbestände, die sich offensichtlich nicht unmittelbar zeigen, gesucht und gefunden werden? Hier gibt es gemäss den genannten, im lebendigen Leib verankerten elementaren Seelenerlebnisse im Spannungsfeld von Innen und Aussen, drei Möglichkeiten: *Erstens* kann man geneigt sein, die tieferen Ursachen im Innern, über eine Vertiefung der Innenerlebnisse zu suchen, *zweitens* kann man geneigt sein, das Wesen der Welt über die Aussenwelt, durch die Sinneswelt hindurch zu suchen und *drittens* (als eine Art Erbe des Anthropomorphismus) kann man die Sicherheit in sich tragen, dass sich alles für das Erkennen notwendige im unmittelbaren Umfeld der (sinnlichen) Welt selbst zeigen müsse.²

Die erste Erkenntnisneigung kann *Intuitismus*³ genannt werden, da sie sich bei ihrer Suche nach dem Wesen ganz auf das Innenerleben verlässt; das Innenleben ist unabdingbares Mittel, nicht Ziel der Wesenserkenntnis. Die zweite Erkenntnisneigung ist der *Theismus*,⁴ wo das Wesen, das «Göttliche» über und durch die Erscheinungen der Natur gesucht wird; hier ist Naturerfahrung das unumgängliche Mittel und kein eigenständiges Ziel der Wesenserkenntnis. Ganz anders die Erkenntnisneigung des *Naturalismus*, wo es keinen Grund gibt, über das Feld sinnlicher Erfahrungen und die direkt damit verbundenen Seelenerlebnisse hinauszugehen: Gedanklich verarbeitetes Naturerleben ist Mittel und Zweck der Erkenntnisarbeit zugleich; seelische Erlebnisse sind nur in ihrem Bezug auf Naturerlebnisse relevant und haben keinen eigenständigen Erkenntniswert.⁵

Die seelische Konstitution: Denken, Fühlen, Wollen

Die durch die lebendige Konstitution veranlagte und erlebte Zweiteilung des Gesamterlebens in Innen- und Aussenerlebnisse wird von der menschlichen Seele aufgegriffen, mit eigenen Erlebnisqualitäten erfüllt und zu

2. Das ist die Grundlage für die von Steiner so genannten «Töne» der Weltanschauungen (Steiner, 1990, S. 62). Sie werden hier im folgenden «Neigungen» genannt.

3. Der damals wie heute selten gebrauchte Ausdruck «Intuitismus» hat kaum Berührungspunkte mit den verschiedenen alten und modernen Bedeutungen von «Intuitionismus». Er meint nicht mehr und nicht weniger als eine Orientierung des Erkenntnislebens (Suche nach Erfahrungen, begriffliche Durchdringung des Erfahrenen) auf das seelische oder geistige Innenleben im Kontrast zur Orientierung des Erkenntnislebens auf die Sinneswelt. Er lässt die Art des Umgangs mit der Erfahrung offen und impliziert insbesondere nicht notwendigerweise ein unmittelbares, spontanes, nicht weiter rational begründbares Wissen vom Erfahrenen.

4. Mit «Theismus» ist kein spezifischer Götterglaube (wie im Monotheismus oder Polytheismus) gemeint, sondern eine Einstellung, die das Wesen der Welt – was immer man darunter versteht – über und durch die direkte Erfahrung der Natur erkunden will, welche die in der Natur gegenwärtigen, durch sie hindurch wirkenden und sie konstituierenden (nichtsinnlichen) Prinzipien aufsuchen und erkennen will.

5. Die Bezeichnungen für diese drei Neigungen (bei Steiner: Töne) sind von Steiner übernommen (Steiner, 1990, S. 62). Man beachte, dass es nicht auf diese Bezeichnungen selbst ankommt, sondern auf das damit Charakterisierte. Allerdings kommt die von Steiner Naturalismus genannte Neigung dem von Alexander Becker skizzierten undogmatischen Naturalismus sehr nahe (Becker 2009). – Dilthey kommt auf eine ähnliche, bis in die Formulierungen hinein verwandte Unterscheidung wie diejenige zwischen Theismus, Intuitismus und Naturalismus, die er mit «Idealismus der Freiheit», «objektiver Idealismus» und «Naturalismus» bezeichnet (Dilthey 1911, «Typen der Weltanschauungen in der Metaphysik», S. 94ff.). Er sieht diese Weltanschauungen nicht als Ergebnisse des blossen Nachdenkens, sondern als verankert in der seelischen Konstitution. Deshalb gilt, angesichts der scheinbaren Relativität aller geschichtlichen Lebensformen und philosophischen Systemen: «Die Philosophie muss nicht in der Welt, sondern in dem Menschen den inneren Zusammenhang ihrer Erkenntnisse suchen.» (S. 78). «Die Weltanschauungen sind nicht Erzeugnisse des Denkens. Sie entstehen nicht aus dem bloßen Willen des Erkennens. [...] Aus dem Lebensverhalten, der Lebenserfahrung, der Struktur unserer psychischen Totalität gehen sie hervor.» (S. 86). – Zu Diltheys Weltanschauungslehre siehe auch Hirschberger, 2006. – Auch Jaspers scheint auf eine ähnliche Einteilung mit seiner Unterscheidung des «metaphysischen Weltbildes», des «seelisch-kulturellen Weltbildes» und des «sinnlich-räumlichen Weltbildes» hinzuweisen (Jaspers, 1925, Kapitel II).

einem reichen Erfahrungsfeld zwischen Subjekt und Objekt ausgestaltet. So bettet die Seele Sinneserlebnisse (oder auch Innenerlebnisse) durch sich an diese anschliessende oder sie begleitende Gefühle in ihr Erleben ein, oder sie setzt sich mit ihnen auseinander, indem sie sich darüber Vorstellungen und Gedanken bildet. Darüber hinaus verbindet die Seele mit ihren Erlebnissen auch Bedürfnisse und Willensimpulse, mit denen sie das ursprüngliche Erleben verlässt und sich neuen Erfahrungen zuwendet.

Für das Seelenleben und das sich darin erlebende Subjekt sind demnach drei die Seele hauptsächlich erfüllende Arten intentionaler Bezüge entscheidend: (1) Erlebnismässiger Bezug der Aussenwelt auf das Subjekt durch *Gefühle*, (2) erlebnismässiger Bezug des Subjekts auf die Aussenwelt durch *Willensimpulse* und (3) im Subjekt erlebter Bezug von Inhalten der Aussenwelt untereinander in *Gedanken* und *Vorstellungen* (Steiner 1995, Kapitel VI, Absätze 10–11; Kapitel VIII, Absätze 4–5).

Auf dieser Grundlage sollen nun die dem Seelenleben im engeren Sinne zugehörigen *Erkenntnisstimmungen*, hier auch *Erkenntnisatmosphären* genannt, herausgearbeitet werden.⁶ Sie ergeben sich aus einer Entfaltung, oder Begegnung, der drei Grundneigungen der lebendigen Konstitution des Menschen, der theistischen, naturalistischen oder intuitistischen Neigung, mit den intentionalen Realitäten des Seelenlebens.

Daraus ergeben sich folgende Möglichkeiten für die seelische *Realisierung des Theismus*, je nachdem, ob ein Mensch seine seelischen Schwerpunkte im Willensleben, im Gedankenleben oder im Gefühlsleben hat, das heisst, ob er als Theist in erster Linie willensmässig, gedankemässig oder gefühlmässig *gestimmt* ist (Tabelle 2.1).

Ein *willensbetonter* Theist fasst die Welt in Analogie zum menschlichen Willen willensbewegt auf, er sucht hinter allen Tatsachen und Prozessen einen (anthropomorphen) willensartigen Kraftimpuls, insbesondere in Naturvorgängen und -gegenständen: Erkenntnisstimmung des *Voluntarismus*. Seine Erklärungen sind Kausalerklärungen im Sinne der aristotelischen Wirkursache: Er sucht nach denjenigen unbedingten willensartigen Ursachen, auf die das vorliegende Geschehen notwendig und hinreichend zurückgeführt werden kann (ob diese Intention erfüllbar ist, oder nicht, tut hier nichts zur Sache). Er sucht nach einer *willensmässigen* Verknüpfung der Welttatsachen: er möchte den Zusammenhang dieser Tatsachen willensmässig nacherleben – und nicht (nur) denken können.

Ist ein Theist dagegen eher *gedanklich* gestimmt, so sucht er ein Gedanken-Verhältnis zum Wesenhaften, das zwar in der Natur sich offenbart, aber dort nicht unmittelbar gefunden werden kann. Er versucht, sich Gedanken darüber zu machen, wie das Wesen der Welt ideell strukturiert sein müsste, um das an Erscheinungen hervorzubringen, was er erlebt (Rückschlussverfahren). Er sucht nach den ideellen Bedingungen der Möglichkeit und Erklärbarkeit tatsächlicher Erfahrungen. Das Wesen der Welt erlebt er nicht unmittelbar, seiner Überzeugung nach ist es zwar vorhanden, aber hinter den Dingen verborgen. Weiter kann er mit seinen Gedanken nicht kommen; ein direktes Erleben dieses Wesens schliesst er (grundsätzlich) aus. Hier gibt es dem menschlichen Erkennen verborgene Ursachen. Dies ist die Erkenntnisstimmung des *Transzendentalismus*.

Der *gefühlsmässig* gestimmte Theist kommt zur Erkenntnisstimmung des *Okkultismus* (oder *Instrumentalismus*): Er kann nicht sagen, ob das Wesen der Welt überhaupt in der Natur irgendwo erscheint. Er fühlt jedoch, dass das Wesen der Welt da ist, er empfindet mit Sicherheit, dass es existiert. Es zeigt sich für ihn aber nicht in der Natur (und auch nicht in ihm selbst). Er muss und kann (und will) es jedoch auch nicht ableugnen, aber es ist und bleibt verborgen. Er hat jedoch Vertrauen, dass er mit seinen Gedanken und Experimenten nicht ins Leere stösst, denn schliesslich ergeben sich daraus doch brauchbare Resultate. Er kommt mit der erfahrbaren Welt gut zurecht. Aber was immer er auch für Theorien über die Welt und deren Handhabung aufstellt, er kann grundsätzlich nicht wissen, ob sie etwas mit der wesenhaften Naturwirklichkeit zu tun haben oder nicht.

In entsprechender Weise ergeben sich drei Möglichkeiten zur seelischen *Realisierung des Intuitismus* (Tabelle 2.1). Ein *willensmässig* gestimmter Intuitist sucht durch ein tätiges Hineinleben und -erleben in sein Inneres nach dem Wesen der Welt in seiner eigenen Erfahrung. Sein Wille ist ihm Erkenntnismittel und

6. Steiner, 1990, spricht von «Weltanschauungsstimmungen» (S. 52).

-organ zur Vertiefung seines Erlebens. Er kommt zu differenzierten Erfahrungen seines Innenlebens und zu Einsichten über die Welt vermöge einer aktiven Suche nach Erlebnisintensität und Erlebnisklarheit, sowie einer aktiven Ausbildung und Stärkung seiner Seelenkräfte: Erkenntnisstimmung der *Gnosis*. Der Gnostiker ist ein aktiver Erlebnis- und Erkenntnissucher. Er wartet nicht, bis die Welt sich ihm zeigt oder ihn in seinen Fähigkeiten von sich aus soweit gebracht hat wie nötig, sondern geht ihr aktiv erkundend, Erlebnisse suchen, reflektierend und erkennend entgegen.

Ein *gedanklich* gestimmter Intuitist sucht über sein Innenleben einen gedanklich-ideellen Zugang zum Wesen der Welt. Sein Denken ist ihm Mittel und Organ der Wesenserfahrung und -erschliessung. Er sucht sein Gedankenleben möglichst konkret in der Form von Ideenerfahrungen auszuarbeiten und kommt dadurch zu einer differenzierten Erfassung von Ideeninhalten, Ideenhierarchien und Ideenzusammenhängen bis hin zu ganzen Ideenorganismen (Ideenkosmos), die er in seiner Seele präsent halten kann: Erkenntnisstimmung des *Logismus*.

Schliesslich kommt ein *gefühlsmässig* gestimmter Intuitist zur Erkenntnisstimmung der *Mystik*: Für ihn ist das Fühlen Mittel und Organ der Wesenserfassung. Durch hingebungsvolles, tendenziell passives Suchen nach Seelenerlebnissen in einer beruhigten willenlosen Seele macht er sich auf den Weg der Wesenserfahrung. Er hat die Empfindung, dass ihm dieses Wesen nicht verschlossen ist, sondern er sich ihm in seiner Seele zumindest annähern kann. Der Mystiker sucht nach einer *gefühlsmässigen* Verknüpfung der Welttatsachen. Er möchte den Zusammenhang dieser Tatsachen *erleben*, nicht (bloss) denken.

Auch der Naturalist kann durch sein Seelenleben zu bestimmten Erkenntnisintentionen neigen, dementsprechend gibt es drei seelische *Realisierungen des Naturalismus* (Tabelle 2.1). Herrscht bei ihm die Willensstimmung vor, wird er sich mit einem blossen Hinnehmen der Sinneserfahrungen nicht begnügen, sondern nach den sie bedingenden Kräften suchen, nach Wirkzusammenhängen. Er kommt zu einer Art *Willensmetaphysik* (Steiner, 1995, Kapitel VIII, Absätze 6–7), welche ihm das leisten soll, was er nicht unmittelbar erfährt: den inneren Zusammenhang der Welterscheinungen. Dies ist aber im wesentlichen die bereits im Rahmen des Theismus besprochene Erkenntnisstimmung des *Voluntarismus*.

Erkenntnisneigung	Seelengrundstimmung	Erkenntnisstimmung, Erkenntnisatmosphäre
Theismus	Fühlen	<i>Okkultismus</i>
	Denken	<i>Transzendentalismus</i>
	Wollen	<i>Voluntarismus</i>
Naturalismus	Wollen	= Willensmetaphysik
	Denken	<i>Empirismus</i>
	Fühlen	Gefühlsphilosophie
Intuitismus	Fühlen	= Mystik
	Denken	<i>Logismus</i>
	Wollen	<i>Gnosis</i>

Tabelle 2.1: Sieben Erkenntnisstimmungen oder Erkenntnisatmosphären

Ein *gedanklich* orientierter Naturalist kommt zur Erkenntnisstimmung des *Empirismus*: Ihm ist zur Erklärung der Natur alles zuwider, was in irgendeiner Weise über die Sinneserfahrung hinausgeht, insbesondere Gefühle, ausgedachte Kräfte und abstrakte Ideen. Sein Denken setzt er nur ein, um ideelle Zusammenhänge (im Sinne von Vermutungen und Hypothesen) zwischen Naturerscheinungen zu entdecken und in Theorien über die Natur festzuhalten. Den Theorien selbst kommt jedoch kein Natur-Wert, keine

konstitutive Bedeutung, das heisst keine Wahrheitsfähigkeit zu. Sie umfassen bloss menschliche (regulative) Ordnungsprinzipien zur intersubjektiven Erkenntnis und zur Handhabung der Natur.

Hat ein Naturalist eine *gefühlsmässige* Seelenstimmung, so wird er zum *Gefühlsphilosophen* (Steiner, 1995, Kapitel VIII, Absätze 2–3) und sucht das in seinen Gefühlen, was der Willensmetaphysiker im Willen und der Empirist im Denken sucht: den Zusammenhang der Naturerscheinungen. Damit wird sein Gefühl zum Organ, zum Führer in der Erkundung der Welterscheinungen. Dies fällt im wesentlichen zusammen mit der weiter oben beim Intuitismus besprochenen Erkenntnisstimmung der *Mystik*.⁷

Damit sind die möglichen seelisch-konstitutionellen Modifikationen der Weltanschauungen weitgehend entfaltet und es können deren Übergänge und wechselseitigen Zusammenhänge ins Auge gefasst werden. Da die Weltanschauungen aus den Grundkategorien des Erkennens, aus dem Gegensatz von Idee und Erfahrung hervorgehen, und die Erkenntnisstimmungen oder Erkenntnisatmosphären sich auf davon unabhängige Elemente des Seelenlebens stützen, können sie beliebig auf einander bezogen werden, es bestehen weder Überschneidungen noch irgendwelche Abhängigkeiten. Für jede der zwölf Weltanschauungen können also durch die Erkenntnisstimmungen je sieben Stimmungen oder Atmosphären zustande kommen, was insgesamt 7 mal 12, also 84 unterschiedliche Weltzugänge ergibt.

Abgeleitete Erkenntnisstimmungen: Dogmatismus, Relativismus, Pragmatismus

Die sieben Erkenntnisstimmungen geben Anlass zu noch weiteren Erkenntnishaltungen. Die der vorstellenden und denkenden Funktion der Seele am nächsten stehenden Erkenntnisneigungen des Transzendentalismus, Empirismus und Logismus bergen die Einseitigkeit des *Dogmatismus* (oder Fundamentalismus, Ideologie) in sich. So unterliegt dem Dogma der Offenbarung, wer eine nicht erfahrbare und damit nicht erkennbare, die erscheinende Welt bestimmende transzendente Welt annimmt. Dem Dogma der Erfahrung unterliegt, wer die Welt als bloss Erfahrene bereits als hinreichend erkannt ansieht, wer also leugnet, dass für die Erkenntnis (mit dem Denken) über die direkte Erfahrung hinaus geschritten werden muss.⁸ Zuletzt unterliegt dem Dogma der Theorie oder der Logik, wer Theorien, Strukturen und/oder Schemata anhängt, für die er es unterlässt oder für die er keine Notwendigkeit sieht, sie auf den Prüfstand der Erfahrung zu stellen.

Die der fühlenden Funktion des Seelenlebens nahe stehenden Erkenntnisstimmungen des Okkultismus und der Mystik bergen die Gefahr des *Relativismus* oder *Subjektivismus*, das heisst die Einseitigkeit einer Bestimmung der Welt alleine aus persönlichen Innenperspektiven. Dann wird alles Erkenntnisleben allein zum Ausdruck des persönlichen Standpunktes, der persönlichen Vorlieben und Abneigungen und/oder der schwer bis gar nicht vermittelbaren tiefergehenden Innenerlebnisse. Denn die Aussenwelt ist für Okkultismus und Mystik nur relevant, insofern sie durch Innenerlebnisse beleuchtet und erschlossen wird.

Drittens bergen die Erkenntnisstimmungen der wollenden Funktion des Seelenlebens, der Voluntarismus und die Gnosis, die Einseitigkeit einer bloss auf das Machbare, auf das praktisch Umsetzbare orientierten Haltung des *Pragmatismus* in sich. Denn der Voluntarismus ist ohnehin auf die eigenen und fremden Willensimpulse fixiert und die Gnosis wendet sich mit besonderer Intensität allen *konkreten* Welttatsachen zu.

Ontologischer Monismus und ontologischer Dualismus

Den drei Erkenntnisneigungen und dem Anthropomorphismus lassen sich noch grundlegendere Einstellungen zuordnen, die wieder zurück zu unserem Ausgangspunkt, zur Erkenntniswissenschaft, führen.⁹

7. Die hier Mystik genannte Erkenntnisstimmung ist nicht zu verwechseln mit dem Begriff der ideenklaren Mystik im Sinne von Steiner (Steiner, 1987). Siehe dazu auch die auf die Mystik eingehende Anmerkung zur Neuauflage 1924 des Werkes «Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung» (Steiner, 2003, S. 139–140).

8. Zu den Dogmen der Offenbarung und der Erfahrung siehe auch Steiner, 2003 (Kap. 14).

9. Scheler, 1922 scheint in seiner «Weltanschauungslehre» mit seiner Gliederung von Anschauungsformen bezüglich Welt, Selbst und Gott in «absolut natürliche Weltanschauungen», «relativ natürliche Weltanschauungen» und «Bildungsweltanschauungen» (S. 15–16) auf eine ähnliche Stufenfolge aufmerksam zu machen, wie diejenige durch die leibliche, lebendige bzw. seelische Konstitution bedingten Weltanschauungen: Anthropomorphismus, drei Erkenntnisneigungen (Theismus, Intuitismus, Naturalismus) bzw. sieben Erkenntnisstimmungen.

Die einheitliche Weltauffassung, das Erleben der Einheit von Mensch und Welt, die direkte Korrespondenz des Innenlebens mit dem Aussenleben macht den (naiven) Anthropomorphismus zum *Urbild des naiven Monismus*, der noch keinen Gegensatz und damit keinen Dualismus kennt. Die Einheitlichkeit des Seienden und des Erlebten, die Zusammengehörigkeit des werdenden und des Gestalteten prägen das Weltbild. Je nachdem, ob das Erkennen seinen Schwerpunkt im Sinnlich-Leiblichen hat oder im Geistig-Ideellen wird daraus ein naiver Materialismus (Naturalismus) oder ein naiver Spiritualismus. Das Wesen der Welt ist kein vom unmittelbar Erlebten verschiedenes, sondern ist da, wo Welt erlebt wird und wo Erlebtes Welt wird.

Die drei Erkenntnisneigungen des Theismus, Naturalismus und Intuitismus wurden in den vorangehenden Abschnitten im Zusammenhang einer Ableitung der sieben Erkenntnisstimmungen aus den Grundkomponenten der Seele, dem Vorstellen, Fühlen und Wollen behandelt. Daran zeigte sich, dass die Erkenntnisneigungen konstitutionell tiefer liegen als diese Seelenglieder. Entscheidend ist nun, dass bei den Erkenntnisneigungen die Wurzeln des erlebten und erlittenen Gegensatzes, der Scheinalternative (Brotbeck, 2006) zwischen einer *dualistischen* und einer *monistischen* Weltanschauung, liegt.

Denn Theismus und Intuitismus beruhen auf der allen Dualismen zugrunde liegenden Spannung zwischen Aussenwelt und Innenwelt.¹⁰ Vertreter des Theismus versuchen dieser Spannung aus dem Wege zu gehen, indem sie sich auf die umfassende Natur konzentrieren und über sie, aber hinter ihr, das Wesen der Welt aufsuchen. Sie bleiben jedoch im Dualismus des Innen/Aussen gefangen, da sie ihn nur vermeiden, aber nicht überwinden. Wenn es ihnen nicht gelingt, einzusehen, dass sie das, was sie über die Aussenwelt suchen (das Wesen der Welt), nur in ihrem Innern, in Form des Ideenzusammenhänge hervorbringenden Denkens finden können, müssen sie dem Dualismus als Antithese des Monismus verhaftet bleiben.

Ebenso versuchen Vertreter des Intuitismus, durch einseitige Konzentration auf die Innenwelt, der genannten Spannung zu entgehen, ohne durchdringenden Erfolg, da sie wiederum nur meiden (hier die Aussenwelt) was sie integrieren sollten. Diese Spannung zwischen Innen und Aussen holt sie aber wieder ein, wenn sie merken, dass sie im Innern, in ihrem Denken und Erleben, das nicht finden können, was ihnen die übrige Welt erschliesst, nämlich deren unmittelbare Erfahrung. Deshalb können sie in ihrem Innern deren aktuelles Wesen auch nicht finden, sondern müssen es hinter dieselbe versetzen.

Insofern *Theismus* und *Intuitismus* also den Gegensatz von innen erlebter seelisch-geistiger Welt und von aussen erfahrener sinnlich-physischer Welt in diese Welt selbst verlegen, in deren Seinskonstitution, sind sie *Urbilder aller ontologischen Dualismen*, welche sich als Gegensatz zu einem Monismus positionieren.

Wird die im naiven Anthropomorphismus erlebte Einheit mit der Welt, der Bezug auf und die Einhaltung des eigenen, sinnlich orientierten Erfahrens in dieselbe Welt, in die Konstitution derselben verlegt, so ergibt sich der *Naturalismus*, der sich damit als *Urbild des naiven ontologischen Monismus* herausstellt und somit den genannten Dualismen als Gegensatz gegenüber steht.

Rückblickend auf den Ausgangspunkt dieser Untersuchungen im primär leiborientierten Erleben ergibt sich: Durch den Einbezug der lebendigen Konstitution, die eine Unterscheidung von innen und aussen zur Folge hat (siehe oben), entspringt demnach aus dem naiven Monismus des Anthropomorphismus der *Gegensatz* von Dualismus und Monismus. Missversteht man Monismus und Dualismus bloss als alternative Weltauffassungen (zu denen es keine weiteren «Alternativen» gibt), so bleibt man in seiner eigenen *lebendigen* Konstitution gefangen ohne Aussicht auf Erlösung durch *seelische* oder gar *geistige* Entwicklung, das heisst ohne Durchbruch zur individuellen Entfaltung der Erkenntnisstimmungen sowie der Weltanschauungen.

Rückführungen: Vom ontologischen zum epistemologischen Dualismus

Wie beim Übergang von Theismus, Intuitismus und Naturalismus zu den Erkenntnisstimmungen gezeigt wurde, kann das Seelenleben nach seiner Art eine (vorläufige) ausgleichende Überwindung der Gegensätze anbieten. Denn man entkommt auf diese Weise in einem ersten Schritt der Scheinalternativen des Monismus

10. Steiner behandelt diese beiden zentralen Erkenntnisneigungen als Klippen, die er in einem Aufsatz über «Philosophie und Anthroposophie» *Naturerkennen* und *Mystik* nennt (Steiner 1984b); deren täuschender Charakter muss durchschaut werden, wenn Erkenntnisfortschritte möglich werden sollen, welche das Menschenwesen differenzierter und tiefer ergreifen können.

und Dualismus, indem man sich auf die Erkenntnisstimmungen oder Erkenntnisatmosphären einlässt. Jedoch: Wenn auch dadurch tatsächlich die unüberwindlich erscheinenden Fronten aufgeweicht und partiell überschritten werden, so gelangt man immer noch nicht an die *Wurzel* des Problems, nämlich zur Einsicht in die prinzipielle Unzulänglichkeit *jedes* ontologischen Dualismus und *jedes* ontologischen Monismus. Das kann erst eine Rückbesinnung auf den Erkenntnisvorgang selbst leisten.

Grundsätzlich gilt dabei natürlich, dass jeder Gegensatz zugleich ein durch Denken *bestimmter* Gegensatz sein muss, ansonsten könnte man von ihm gar nicht von einem Gegensatz sprechen. In der Regel werden bestimmte Erfahrungsfelder durch das Denken mit Ideen belegt, welche einen Gegensatz, einen Kontrast markieren, der sich allein aus den theoretisch-konzeptionell nicht weiter bestimmten Beobachtungen nicht ergeben würde. Damit ist bereits klargestellt, dass Denken und Beobachtung beim Zustandekommen von Gegensätzen eine zentrale Rolle spielen. Dies soll jedoch im Folgenden an einigen Beispielen weitergehend konkretisiert werden.

Für *Theismus* und *Intuitionismus* wurde schon darauf hingewiesen, dass es sich dabei um Haltungen oder eben Erkenntnisneigungen handelt, die auf den Gegensatz von Innenerfahrung und Aussenerfahrung zurückzuführen sind. Das Denken gehört zur Innenerfahrung und ist zudem das Instrument, mit welchem weitere Innenerfahrungen (wie Gefühle und Willensimpulse) von diesem unterschieden und dem inneren Beobachtungsbereich zugeordnet werden können. Erfahrungen der Aussenwelt gehören ohnehin zum Bereich der Beobachtungen. Für den Theismus selbst wurde bereits festgestellt, dass er von Naturerfahrungen (Beobachtungen) ausgeht und sich durch Denken in die Hintergründe der Sinnenwelt einarbeiten will. Im Intuitionismus werden durch eine Vertiefung der Innenerfahrung, zu welcher das Denken hinzugehört, über das Denken hinausgehende Erlebnisse gesucht, die dem Innen-Beobachtungsbereich zugeordnet werden müssen, da sie nicht bloss ideellen (begrifflichen) Charakter haben sollen. Somit erweisen sich Denken und Beobachtung als die grundlegenden Kategorien, mit welchen der Gegensatz von Innen und Aussen weiter differenziert und auf seine Fundamente zurückgeführt werden kann.

Die Gegenüberstellung von *Idee* und *Wirklichkeit* lebt von der Bestimmung, von dem Erleben von Ideen durch das Denken auf der einen Seite und dem Erfahren der übrigen Wirklichkeit durch das Beobachten auf der anderen Seite. Falls auch zur Wirklichkeit gedankenähnliche Erfahrungen gerechnet werden, so müssen diese von ihrem Bezug auf das Beobachten gelöst und dem Denken zugeordnet werden.

Der Gegensatz von *Geist* und *Materie* entsteht dadurch, dass alle Erfahrungen, die wie das Denken von Ideen dem Innenleben angehören (wie Gefühle, Einfälle, Erinnerungen, Vorstellungen, Wünsche etc.) dem Bereich des Geistes zugeschlagen werden und alle übrigen Erfahrungen zur Materie. Zum Bereich der Materie, genauer der materiell-energetischen Gegenstände, gehören jedoch sowohl die Gegenstände sinnlicher Erfahrungen (in der Regel beschränkt auf die primären Sinnesqualitäten) als auch alle nicht unmittelbar sinnlich erfahrbaren theoretischen, abstrakten oder eben nur denkbaren Gegenstände physikalischer Theorien, die sich aufgrund physikalischer Experimente und deren Deutung an Sinneserfahrungen anknüpfen oder daraus erschliessen lassen (Elektromagnetismus, atomare und subatomare Wechselwirkungen etc.). Damit gibt es sowohl im Bereich des Geistes als auch in dem der Materie ideell-gedanklich *und* beobachtbare Elemente; somit ist der Gegensatz von Beobachtung und Denken grundlegender als der Gegensatz von Geist und Materie.

Beim Gegensatz von *Subjekt* und *Objekt* verhält es sich ähnlich. Dabei kommt es gar nicht im einzelnen darauf an, was man nun genau dem Subjekt und was dem Objekt zurechnet. Entscheidend ist, dass sich beide Bereiche als ein Gemisch aus ideell-theoretischen und beobachtbaren Elementen bestimmen lassen: Im Bereich des Subjekts findet das Ideen hervorbringende Denken statt, aber auch noch viele andere beobachtbare oder erfahrbare Vorgänge seelischer und geistiger Natur. Für den Objektbereich gilt generell, dass die Bestimmung, was denn nun genau ein Gegenstand oder ein Objekt einer Wissenschaft sei, ohne denkende Bestimmung und irgendeinen Bezug auf beobachtbares empirisches Material nicht geht. Die konkreten Gegenstände naturwissenschaftlicher Erkenntnis sind ohne die dazugehörigen Theorien nicht spezifisch definiert.

Die Gegensätze Seele und Körper, Bewusstsein und Gehirn, Bewusstsein und Sein etc. gehören alle in

dieselbe Klasse. Wiederum ist es nicht entscheidend, wie und wo genau die Abgrenzungen jeweils getroffen werden. Es kommt darauf an, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass erstens diese Abgrenzungen grundsätzlich bereits auf Beobachtungen und Denken beruhen (also weder rein theoretisch noch rein empirisch sind, was keiner ihrer Vertreter beanspruchen würde) und dass zweitens innerhalb der einzelnen Bereiche durch eine sorgfältige Analyse sowohl Elemente des Denkens als auch solche des Beobachtens unterschieden werden können.

So gehört etwa beim Gegensatz von *Bewusstsein* und *Gehirn* zum Bewusstsein das ganze Spektrum menschlicher Erfahrungsinhalte von Sinneswahrnehmungen, Illusionen, Gefühlen, Erinnerungen, Einfällen und Vorstellungen bis hin zu Gedanken, Ideeninhalten, Denken etc.. Ob diese Erfahrungen nun durch passive Rezeption gewonnen und/oder durch aktive Beteiligung erworben wurden, ist für die Kategorie des Bewusstseins im allgemeinen nicht relevant. Letzteres wird erst wichtig, wenn es darum geht, das aktive Denken aufgrund seiner Sonderstellung als dasjenige Instrument, das alle Erfahrungen bestimmt, von den übrigen Bewusstseinsinhalten zu unterscheiden. Dann erweist sich das Bewusstsein als ein Gemenge, wo ganz unterschiedliche Erfahrungen ineinander spielen, die sorgfältig voneinander unterschieden werden müssen, wenn es um eine *Erkenntnis* der Struktur des Bewusstseins geht. Dazu muss aber vorgängig die Struktur des denkenden Erkennens aufgeklärt werden, die der Bestimmung (nicht: dem Erlebnis) von Bewusstsein vorgeordnet ist. Was nun das Gehirn angeht, so sind die Untersuchungsergebnisse der modernen Neurophysiologie und -anatomie keineswegs rein phänomenaler Natur. Sie sind Resultat komplexer und differenzierter naturwissenschaftlicher Theorien, anhand welcher weitreichende Schlüsse aus Messresultaten, welche die Vorgänge am lebenden Organismus meist nur indirekt abbilden, gezogen werden.¹¹

Damit ist exemplarisch gezeigt, dass sich vom Gesichtspunkt des menschlichen Erkennens aus seismässig oder ontologisch interpretierte Gegensätze oder Dualismen auf den erkenntnismässigen oder epistemologischen Dualismus von *Denken* und *Beobachtung*, oder auf die entsprechenden Inhalte *Idee* und *Wahrnehmung*, zurückführen lassen.¹² Hat man anhand der Erkenntniswissenschaft (siehe dazu den ersten Teil dieses Aufsatzes: Ziegler, 2013a) eingesehen, dass Denken und Beobachtung tatsächlich die nicht weiter reduzierbaren Bestandteile des Erkennens sind, so lassen sich *alle* Gegensätze darauf zurückführen.¹³

Erkenntnis der Ganzheit – Ganzheit der Erkenntnis

Aus den vorangehenden Untersuchungen lässt sich eine Konsequenz ziehen: Zur Behauptung eines *ontologischen Dualismus* kommt es nur dann, wenn der tatsächlich vorhandene epistemologische Gegensatz von Denken und Beobachtung, das heisst die Bedingungen der Möglichkeit des individuellen Erkennens, ontologisch *gedeutet* wird.

Und zur Behauptung eines *ontologischen Monismus* kommt es nur dann, wenn die epistemologische Ganzheit der Gesamterfahrung (Sinneserlebnisse, Gefühle, Vorstellungen, Willensimpulse, Ideen, nichtsinnliche Erfahrungen etc.) – im Sinne der erlebnismässigen Vorbedingungen (nicht: Voraussetzungen) der Unterscheidung von Denken und Beobachtung und damit als Vorbedingung bewussten und individuellen Erkennens – ontologisch *gedeutet* wird.

Auf der Basis der Ausführungen zur Erkenntniswissenschaft im ersten Teil dieses Aufsatzes ergibt sich, dass man in jedem bewusst und individuell vollzogenen Erkenntnisakt zunächst vor einer Gesamterfahrung steht (naiver epistemologischer Monismus ohne Dualismus), diese in einem weiteren Schritt in die Hauptkomponenten Denken und Beobachtung gliedert (epistemologischer Dualismus als Vorbedingung für die Auffassungen des ontologischen Dualismus vs. Monismus) und schliesslich die für diesen Akt ausgewählten

11. Für die Schwierigkeiten, im Rahmen der modernen Bewusstseins- und Gehirnforschung die phänomenale von der theoretisch-spekulativen Ebene zu differenzieren siehe exemplarisch die folgenden Untersuchungen: Brotbeck, 2007; Tewes, 2007; Wagemann, 2010.

12. Zu weiteren solchen in den Gegensatz von Denken und Beobachten auflösbaren Dualismen siehe Steiner, 1995, Kapitel III, Absätze 4–5; siehe auch ebenda, Kapitel II, Absätze 4–9.

13. Man beachte: Es werden hier nur die Grundelemente des Erkennens berücksichtigt und untersucht und keine Konzepte methodischer Art. Mit anderen Worten: Die Frage, wie eine solche Erkenntnis konkret und sachgemäss durchgeführt werden kann, muss an dieser Stelle offen und ergänzenden Studien überlassen bleiben.

konkreten Beobachtungen und Ideen miteinander im Erkenntnisurteil zur Erkenntnisvorstellung verknüpft (kritischer epistemologischer Monismus, Erkenntnismonismus). Die Gliederung der Gesamterfahrung in Denken und Beobachtung ist also nicht das Ziel der Erkenntnis, sie ist ein blosser Durchgangspunkt, die Bedingung der Möglichkeit ihrer Realisierung (Steiner, 1980, Kapitel V, Absatz 13). Der (kritische) epistemologische Dualismus ist die bei jedem kritischen Erkenntnisakt zu vollziehende Bedingung der Möglichkeit bewussten Erkennens und damit des kritischen epistemologischen Monismus.

Diese Tatsachen sind auch bewusstseinsgeschichtlich relevant, werden hier aber in erster Linie wegen ihrer systematischen, für die Selbstaufklärung des erkennenden Menschen zentralen Funktion angeführt. Zusammenfassend sei noch einmal die zentrale Einsicht hervorgehoben, dass die Verabsolutierung dieses epistemologisch notwendigen dualistischen Durchgangsstadiums die Wurzel aller ontologischen Dualismen ist; und er ist die Wurzel aller daraus abgeleiteten ontologischen Monismen (Materialismus, Spiritualismus etc.), die sich des jeweils anderen Standbeins des entsprechenden Dualismus (zum Beispiel zwischen Geist und Materie) entledigen.

Damit ist deutlich geworden, dass die hier vertretene Erkenntnisauffassung (Erkenntnis als Vereinigung zweier Erfahrungstatsachen, von Beobachtung und Denken) *weder* eine monistische *noch* eine dualistische Weltauffassung (Ontologie) nahelegt. Ja, selbst das *Erkenntnisprinzip* ist jenseits von (epistemologischem) Monismus und Dualismus. Jeder Anfang des Erkennens gründet zwar in der naiven monistischen Erfahrungseinheit – aber ohne den Durchgang durch den erkenntnisdualistischen Gegensatz von Beobachtung und Denken gäbe es überhaupt keine bewusste individuelle Erkenntnis der ganzen Welt. Ein erkennendes Verhältnis des Menschen wäre unter diesen Umständen entweder nicht vorhanden (wegen seiner naiven und damit fraglosen Erfahrungseinheit mit derselben) oder nicht nötig (wegen der ebenfalls fraglosen Totalbewusstheit über die Weltganzheit).

Denn die tatsächliche Organisation des Erkennens bedingt den *Vollzug* einer denkenden Tätigkeit (also keine Erwartung einer Erleuchtung und auch kein endgültig seliger Zustand der totalen Erleuchtung), welche das ohne dieselbe gegebene und damit unerkannte Erfahrungsmaterial anhand tätig angeschauter Ideen in individueller Aktivität aufgreift, Übergänge studiert, Fragen stellt und mit angemessenen Ideen durchdringt. Mit anderen Worten: Der erkennende Mensch kann sich einerseits durch sein *Denken* tätig-schöpferisch in den unmittelbar anschauend durchschaubaren (ideellen) Teil der Welterfahrung direkt einarbeiten und andererseits, fragend und erkundend, die übrige Erfahrung mit diesen ideellen Einsichten durchleuchten: individuelles Erkennen des Weltgeschehens eben.

Zusammenfassung und Ausblick

Zurück zu den Erkenntnisneigungen: Aus der Funktion des *epistemologischen* Dualismus als Bedingung der Möglichkeit individuellen Erkennens ergibt sich, dass die *Urbilder des ontologischen Dualismus, Theismus* und *Intuitismus*, nur durch die Einsicht, dass sie aus einer ontologischen Deutung des epistemologischen Urgegensatzes von Erfahrung und Denken entsprungen sind, überwunden werden können, indem diese Deutung aufgegeben und die epistemische Stellung dieses Gegensatzes anerkannt wird. Auf der anderen Seite kann der *Naturalismus* als *Urbild des ontologischen Monismus* nur dadurch seiner reduktionistischen Tendenzen entledigt werden, wenn man einsieht, dass er sich nur einem Teilbereich der Erfahrung widmet (der Sinneserfahrung und eventuell unmittelbar damit zusammenhängenden Gefühlen, Vorstellungen und Begehungen) und zudem die Funktion des Denkens nicht in das Erkennen integriert hat, er sich also zu einem kritischen (epistemologischen) Monismus weiter entwickeln muss.

Nun bedeutet der epistemologische Monismus (Erkenntnismonismus) einfach nur, dass die anthropologisch veranlagte Differenz der Art des Erfahrens durch Beobachtung und Denken überwindbar ist – nicht mehr und nicht weniger. Nicht mehr: Daraus darf kein Schluss auf die ontologische Einheitlichkeit (Einförmigkeit) der Welt gezogen werden, denn die Welt ist vielfältig, unreduzierbar und kann perspektivisch entfaltet (Weltanschauungen) und verschieden empfunden werden (Erkenntnisstimmungen, Erkenntnisatmosphären). Nicht weniger: Die Welt ist grundsätzlich in ihrer Differenziertheit erkennbar

und damit ist jede Art von behauptetem Dualismus (oder Monismus) überwindbar; was das im Einzelnen bedeutet, kann nur die konkrete Forschung zeigen. Dass dies grundsätzlich möglich ist, ist eine erkenntniswissenschaftlich feststellbare Tatsache.¹⁴

Damit ist das Ende und zugleich der Ausgangspunkt dieser Betrachtungen zur Variation des Erkenntnisgesetzes erreicht, nämlich dieses Gesetz selbst. Es ist die invariante Struktur, die allem Erkennen zugrunde liegt. Dies einzusehen ist eine Sache (und Aufgabe der Erkenntniswissenschaft). Dieses zu erleben im möglichen und tatsächlichen Durchgang durch alle Weltanschauungen, Erkenntnisstimmungen (Erkenntnisatmosphären) und Erkenntnisneigungen, und dabei immer den Bezug auf diese Grundstruktur aufrecht zu erhalten, ist eine ganz andere Sache.

In Tabelle 2.2 werden die hier erarbeiteten Gesichtspunkte unter der Perspektive einer Gliederung des Menschenwesens zusammengefasst.¹⁵

Aus diesen Perspektiven auf die sowohl fundamentale als auch weitreichende Bedeutung der Erkenntniswissenschaft wird vielleicht immer mehr verständlich, dass Steiner «seine» Erkenntniswissenschaft nicht als separates Unternehmen neben seiner Erforschung und Fruchtbarmachung der Anthroposophie ansah, sondern als konkreter Anfang derselben und zugleich als unabdingbares Fundament der Anthroposophie als *Geisteswissenschaft* (Steiner 1984a, S. 309).

Glieder des Menschenwesens	Kurzcharakteristik	Primäre Erkenntnishaltungen	Abtgeleitete Erkenntnishaltungen
<i>Physischer Leib</i>	Integrität, Unmittelbarkeit, naive Ganzheit	Anthropomorphismus	naiver ontologischer Monismus
<i>Lebendige Konstitution</i>	polare Lebensprozesse, Spannung zwischen Innen und Aussen	Theismus, Intuitismus, Naturalismus	ontologischer Dualismus, ontologischer Monismus
<i>Seelische Organisation</i>	Gedanken, Gefühle, Begehungen	Sieben Erkenntnisstimmungen (Tabelle 2.1)	Dogmatismus, Relativismus, Pragmatismus
<i>Ich-Organisation</i>	Erkenntnistätigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie, Perspektive	Zwölf Weltanschauungen (Tabelle 1.2)	Nominalismus, Essentialismus, Experientialismus, Spiritismus (Tabelle 1.3) Anthropologie, Anthroposophie, Theosophie (Tabelle 1.4)

Tabelle 2.2: Gliederung des Menschenwesens und Erkenntnishaltungen gemäss Teil I und Teil II dieses Aufsatzes

Rudolf Steiners Weltanschauungs-Philosophie ist historisch eingebettet in die Weltanschauungsdebatte seiner Zeit. Sie weist jedoch zugleich weit darüber hinaus: Erstens gibt Steiner den unterschiedlichen Perspektiven ein gemeinsames erkenntniswissenschaftliches Fundament. Zweitens gelingt es ihm, durch eine Ergänzung rein philosophischer Perspektiven mit Elementen des Seelenlebens eine sachgemässe Brücke zu schlagen zwischen subjektiv-empfindungsmässigen und objektiv-philosophischen Gesichtspunkten

14. Siehe dazu die Ausführungen zur Erkenntniswissenschaft im ersten Teil dieses Aufsatzes; siehe auch Steiner, 1980, Kapitel 4 und 5 und Steiner, 1995, Kapitel V und VII.

15. Für eine in weitere Details einsteigende philosophische Anthropologie auf der Grundlage der Erkenntniswissenschaft und Freiheitspraxis in Anknüpfung an Steiners Werk siehe Ziegler, 2013b.

in der Auffassung von Weltanschauung. Drittens bettet er – was hier nicht berührt werden konnte – seine Untersuchungen sowohl in eine planetarisch-kosmische als auch in eine biographisch-evolutionäre Perspektive ein, die das Feld rein philosophischer Untersuchungen weit übersteigen.

Literatur

- Becker, A. (2009). Lebenswelt und undogmatischer Naturalismus. In A. Becker & W. Detel (Eds.): *Natürlicher Geist. Beiträge zu einer undogmatischen Anthropologie* (pp. 221–264). Berlin: Akademie-Verlag.
- Brotbeck, S. (2006). Geist in Platznot? – Scheinalternativen. *Das Goetheanum 2006*, Nr. 19, 8–9.
- Brotbeck, S. (2007). *Das entzauberte Hirngespinnst. Über neurowissenschaftliche Suggestionen und Konfusionen*. Zürich: Pano.
- Buschlinger, W., Conradi, B. & Rusch, H. (2009). *Philomat: Apparat für weltanschauliche Diagnostik*. Stuttgart: Hirzel.
- Danneberg, L. & Vollhardt, F. (Eds.) (2002). *Wissen in Literatur im 19. Jahrhundert*, Tübingen: Niemeyer.
- Dilthey, W. (1911). Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen. In M. Frischeisen-Köhler (Ed.), *Weltanschauung – Philosophie und Religion* (pp. 1–51). Berlin: Reichl = Dilthey, W., *Gesammelte Schriften*, VIII. Band: *Weltanschauungslehre – Abhandlungen zur Philosophie* (S. 73–118). Stuttgart: Teubner 1962 (3. Auflage).
- Hirschberger, S.-C. (2006). *Die Weltanschauungslehre Wilhelm Diltheys anhand der Schrift: <Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen>* (Studienarbeit). München: Grin.
- Jaspers, K. (1925). *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlin: Springer (3. gegenüber der 2. unveränderte Auflage).
- Marquard, O. (1973). Weltanschauungstypologie. In O. Marquard, *Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie* (S. 107–121). Frankfurt: Suhrkamp.
- Meier, H. G. (1967). *Weltanschauung: Studien zu einer Geschichte und Theorie des Begriffs*. Dissertation, Universität Münster.
- Rehberg, K.-S. (1999). <Weltanschauung> und Menschenbilder – Zur Verfallsgeschichte eines Begriffs». In J. Rohbeck (Ed.), *Philosophie und Weltanschauung* (S. 66–85). Dresden: Thelem (w.e.b. Universitätsverlag).
- Rickert, H. (1920/1921). Psychologie der Weltanschauungen und Philosophie der Werte», *Logos*, 9, 1–42.
- Rickert, H. (1933). Wissenschaftliche Philosophie und Weltanschauung, *Logos*, 22, 37–57.
- Rohbeck, J. (Ed.) (1999). *Philosophie und Weltanschauung*. Dresden: Thelem (w.e.b. Universitätsverlag).
- Rosslenbroich, B. (2006). Zur Autonomieentstehung in der Evolution – Eine Übersicht. *Tycho de Brahe-Jahrbuch für Goetheanismus*, 157–200.
- Scheler, M. (1922). Weltanschauungslehre, Soziologie und Weltanschauung. In M. Scheler, *Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre* (Gesammelte Werke, Band 6, S. 13–26), Bonn: Bouvier 1986.
- Schneiders, W. (1998). *Deutsche Philosophie im 20. Jahrhundert*. München: Beck.
- Steiner, R. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft* (1891). Dornach: Rudolf Steiner Verlag, (GA 3, 5. Auflage).
- Steiner, R. (1984a). Die Geisteswissenschaft als Anthroposophie und die zeitgenössische Erkenntnistheorie (1917). In R. Steiner, *Philosophie und Anthroposophie, Gesammelte Aufsätze 1904–1923* (S. 307–331). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 35, 2. Auflage).
- Steiner, R. (1984b). Philosophie und Anthroposophie (1918). In R. Steiner, *Philosophie und Anthroposophie, Gesammelte Aufsätze 1904–1923* (S. 66–110). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 35, 2. Auflage).
- Steiner, R. (1987). *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung* (1901/1924). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 7, 6. Auflage).
- Steiner, R. (1990). *Der menschliche und der kosmische Gedanke* (1914). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 151, 6. Auflage).
- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit* (1894/1918). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 4, 16. Auflage).

- Steiner, R. (2003). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* (1886/1924). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 2, 8. Auflage).
- Tewes, C. (2007). *Grundlegungen der Bewusstseinsforschung. Studien zu Daniel Dennet und Edmund Husserl*. Freiburg: Alber.
- Thomé, H. (2002). Weltanschauungsliteratur: Vorüberlegungen zu Funktion und Texttyp. In L. Danneberg & F. Vollhardt (Ed.), *Wissen in Literatur im 19. Jahrhundert* (S. 338–380). Tübingen: Niemeyer.
- Thomé, H. (2004). Weltanschauung. In *Historischen Wörterbuch der Philosophie* (Sp. 453–460). Band 12, Basel: Schwabe.
- Wagemann, Johannes (2010). *Gehirn und menschliches Bewusstsein. Neuromythos und Strukturphänomenologie*. Aachen: Shaker.
- Ziche, P. (2007). Wissenschaft als Weltanschauung, Weltanschauung als Wissenschaft: Der Darwinismus und die Verallgemeinerung von Wissenschaft um 1900. In K. Bayertz, M. Gerhard & W. Jaeschke (Eds.), *Weltanschauung, Philosophie und Naturwissenschaft im 19. Jahrhundert*, Band 2: *Der Darwinismus-Streit* (S. 186–205). Hamburg: Meiner.
- Ziegler, R. (2013a). Weltanschauungen und Lebenswelt. Teil I: Weltanschauungen als Perspektiven des Erkennens. *RoSE – Research on Steiner Education*, 3(2), 1–16.
- Ziegler, R. (2013b). *Dimensionen des Selbst und das Ich des Menschen: Eine philosophische Anthropologie*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Poetizing our unknown childhood: meeting the challenge of social constructivism

The Romantic philosophy of childhood and Steiner's spiritual anthropology

Bo Dahlin

Rudolf Steiner University College, Norway

ABSTRACT. This paper argues for a spiritual approach to the pedagogical anthropology of childhood. Education needs a new “grand narrative” of child development to support what we have inherited from Rousseau, the Romantics, and the educational thinkers that followed them. But this requires that the challenge of the critique from social constructivism that has been voiced against all general theories of development be taken up and discussed. The peculiar epistemological and ontological dimensions involved must be carefully identified. I first examine some of the critique of developmental psychology and argue that this critique is justified in so far as psychology tends to reduce the child to a natural object and misses the transcendent, “unknown” dimensions of childhood. Three of the alternative paradigms in childhood research are then shortly presented: the *sociology*, the *phenomenological anthropology*, and the *philosophy* of childhood. All of these have made positive contributions to our understanding of childhood, but they do not present a comprehensive vision of child development. This leads to the question whether it is possible to *poetize* the transcendent dimensions of childhood and bring such a poetization into harmony with empirical research findings. This possibility is explored with inspiration from Romanticism and Rudolf Steiner's pedagogical anthropology. The latter will be the main subject of the end of the paper, as an illustration of the kind of vision we need to inform our educational practices, if future generations of the human species are to flourish in freedom and creativity.

Keywords: educational anthropology, Romanticism, childhood, spirituality

Introduction

At the end of the 19th century a consensus seems to have prevailed in the growing Kindergarten movement that its teachers needed an extensive understanding of human development (Lee & Johnson, 2007). Since (at least) the 1930's such knowledge has also been an important basis for education, especially for child-centred or “progressivist” educational approaches (Stott & Bowman, 1996). Only a few decades ago, in the early 90's, a survey conducted in UK showed that the majority of head teachers and principals ranked knowledge of child development as the single most influential contributor to professional development of teachers (Katz, 1996). However, this branch of psychological knowledge and the corresponding field of research now seem to have lost much of its previous influence on educational thinking. In recent times, and in the wake of post-structural streams of thought, a strong critique of traditional developmental psychology has appeared (for instance Morss, 1996; Burman, 2008). Developmental psychology itself seems to have turned into a rather fragmented empirical discipline with little adherence to any “grand theories”, old or new (Zimiles, 2000).

In this paper I will examine some of the critique of traditional developmental psychology in its old “grand-theory”-form. I will argue that this critique may be justified in so far as empirical developmental research tends to reduce the child to a natural object and misses the transcendent, “unknown” dimensions of

childhood. This leads to the question whether it is possible to *poetize* these unknown dimensions and bring them into harmony with empirical research findings (more about “poetize” later on). I therefore want to explore the unknown, transcendent aspects of childhood – aspects that are easily lost in the measuring and testing practices of educational institutions (Smeyers & Masschelein, 2001). Such aspects also tend to be marginalised in present childhood research, whether developmental or sociological (for instance James, Jenks, & Prout, 1998). The latter, in spite of its good intentions, may therefore promote yet another reductionist view of childhood.

My overall argument is that we need some kind of “grand narrative” of human and child development to support what we have inherited from Rousseau, the Romantics, and the educational thinkers that followed them. I will suggest a more-or-less Romantic alternative for such a narrative, with Rudolf Steiner’s pedagogical anthropology as a particular example. But I will also try to assimilate at least some of the critique that has been voiced against all general theories or “grand narratives” of development. Among other things, the peculiar epistemological and ontological dimensions involved must therefore be carefully identified and distinguished.

In the following I will first recount some of the main points of the critique of development psychology that have been voiced in recent decades. I will then shortly present three alternative paradigms in childhood research; the *sociology*, the *phenomenological anthropology*, and the *philosophy* of childhood. All of these have made positive contributions to our understanding of childhood, but they do not present a comprehensive vision of human and child *development*. By “comprehensive” I mean a vision that is not a mere airy-fairy abstraction but which encompasses and accommodates concrete, natural facts about the developing human organism, as well as transcendent and spiritual dimensions. These first sections of the paper give a summary account of the present situation in childhood research. I will then proceed to present my own views, starting with deploying some concepts from Hacking (1999) in order to meet the challenge of social constructivism or constructionism¹. These concepts will be of help in “brushing up” the Romantic philosophy of childhood and human development, which informs much of Rudolf Steiner’s pedagogical anthropology. The latter will be the subject of the end of the paper, as an *illustration* of what *kind* of vision of human development that needs to inform our educational practices, if future generations of the human species are to flourish in freedom and creativity.

The field of childhood research today: some examples

The critique of development psychology

In Western cultural history, Rousseau is a milestone in many respects. His book *Émile* is probably the first to attempt to understand the *nature* of the child, to appreciate the *difference* between children and adults and to protect *the intrinsic value of childhood* as a particular phase of human development (Göppel, 1997). Various branches of educational thought, albeit in different modes, have followed the basic thrust of Rousseau; for instance Pestalozzi-Fröbel, Montessori-Korczak, and Freud-Piaget. However, already in the beginning of the 1980’s some German educational thinkers pointed out that the question of the nature of the child tended to disappear in modern development psychology (Göppel, 1997). In present times, researchers have criticized the field of early education’s dependence on an empirical developmental psychology with too limited and outdated models of development, some of which are characterized as “romantic maturationism” (Lee & Johnson, 2007, p. 234), referring to the notion that children develop and mature mainly on the basis of “inner forces”.

What were the possible reasons for these criticisms? Why was there a growing dissatisfaction with the theories and research of development psychology? One possibility is that many empirical studies again and again seemed to disprove the dominant developmental theory at the time, *viz.* that of Piaget. These studies encouraged a more contextualized and detailed look at empirical facts and findings, and discouraged the

1. The difference between these two would take some time to sort out in detail. Suffice it to say that constructionism is the more radical version of the idea that all phenomena and all knowledge are only the results of various social conditions and processes.

formulation of general theories of stages of development. Later on, post-structural, deconstructivist and post-colonial critiques of all general theories of development, whether human or social, gained an increased influence on social and educational research. For instance, Nandy (1992) points out how 19th century liberal and utilitarian thinkers modelled the relation between Britain and its colonies on that between adult and child:

Much of the pull of the ideology of colonialism and much of the power of the idea of modernity can be traced to the evolutionary implications of the concept of the child in the Western worldview. (p. 57)

The implicit belief in evolution, both natural and social, is of basic significance for such modernist ideologies. The modernist conception of child nature is based on notions of a linear progress from immature to mature, from pre-rational to rational etc. It is also based on assumptions of *universality* and *regularity*: the same laws of development apply to all living organisms – or at least all children – and irregular or non-normal phenomena are still expressions of an underlying lawfulness (Elkind, 1997). Elkind argues that the problem with this modernist conception is that all children are expected to progress through the envisaged stages of development in the same way, although many facts point in the opposite direction:

The idea that children progress in uniform fashion throughout the grades dies hard, despite abundant knowledge of the differential growth spurts that characterize early adolescence as well as early childhood. (1997, p. 244)

Such and similar critiques, here only hinted at in an impressionistic way, have led some thinkers to proclaim the end of the age of (belief in) development, progress and evolution (Chandler, 1997). This seems to be a basic tenet in much post-modern thought and its deconstructions of what has been called “the project of modernity”. The modernist project in science is, or was, based on three essential assumptions:

- 1) that phenomena themselves are less interesting and real than the structures behind them;
- 2) that human reason is capable of grasping these deep structures of reality; and
- 3) that progress towards human fulfilment and happiness depends on understanding these structures and putting them to use.

These assumptions were implicitly adopted by most of the 20th century developmental theorists (Chandler, 1997). The problem that arises on the basis of these principles is of course a moral and political one: on the basis of universal truths of development, power-based interventions in people’s/children’s lives, on a collective as well as an individual scale, are justified. Post-modern thinking therefore tends to reject any suggestions that there is something like a fixed, universal human/child nature. Foundational sets of universal principles of human functioning “are seen as a kind of apology for cultural imperialism and a threat to the very possibility of freedom” (Chandler, 1997, pp. 14-15). As soon as we think and talk about development (as opposed to change in general) we are implicitly concerned with some ultimate, mature or final state, and how education contributes to the realization of that state (Katz, 1996). However, if all conceptions of final states are seen as socially and culturally conditioned or constructed, by what right do we as adults impose them on our children?

The belief that our conceptions of development have objective validity because they are based on scientific research, provides – or have provided until recently – a justification for our social and individual efforts to educate, teach, and instruct. This in turn easily turns into haughty attitudes of “being/knowing better than you”. As Morss remarks:

We should be on our guard against the implications of the developmental attitude to people’s lives and hopes. It treats others as behind or below ourselves, but destined to follow the same path. (1996, p. 1)

The point of Morss and similar criticisms seems to be that the very intention to study human or child development is suspicious for the reason that it is based on such a “developmental attitude”, i.e., on *looking down* upon those who have not yet developed to the stage where we ourselves are, and the belief that ours is a *higher* stage. There may be some contingent truth in this. As an example, take Piaget’s idea that the stage of formal operations is the final stage of the development of human intelligence. There is hardly any doubt that he considered himself to function on that stage, as do many others who have adopted his ideas and tested them (cf. Dahlin, 2001).

On the other hand, there is no *necessary* connection between a personal attitude of haughtiness and a theory of developmental stages. A scientific theory does not prescribe a certain attitude or behaviour. It is possible to hold a theory of stages of development and to envision oneself as adult as simply in a *later* stage of development than the child one has to educate. “Later” does not mean “better” or “higher”.

This is related to other problems pointed out by the critics of development theories: that they are “adultcentric” (Glaveanu, 2011) and that they therefore see childhood as *lacking* certain abilities and capacities. The “adultcentric” perspective makes us see and judge children’s knowledge and abilities with our adult capacities as the normal frame of reference. We compare what children can do with what adults can do and usually find that children can do less. In opposition to such views, researchers in childhood sociology coined the concept of “the competent child” (James, Jenks & Prout, 1998), focusing intentionally on what children *can* do. The limitation of this research approach is that it is more appropriate to older than to really small children, because children are studied as competent actors with adequate knowledge of their own lives. As Leppänen remarks:

These ideas are somehow problematic in connection to babies; they are not usually considered to be actors or creators of their own culture. Moreover, children’s agency is remarkably determined, enhanced and traced out by adults. (2011, p. 476)

It is therefore necessary to be more precise about what age-span the term “child” is actually referring to. In the UN-declaration of the rights of children, a person is considered a child up to the age of 18. But it seems rather contra-intuitive to call people in their late teens children. There is a huge difference between a newborn and an 18-year-old. In childhood sociology the focus is primarily on children in pre-puberty or their early teens. Children of this age are again very different from babies or toddlers. In the context of this paper I would agree with Ullrich (1999) and delimit my use of the term “child” to refer to the period from birth until the beginning of puberty.

Returning to the issue of “childhood as lack”, it must be admitted that the focus of most development research is on what knowledge and abilities children *acquire* at different ages or stages of their journey towards adulthood. This implies of course that in the beginning children *lack* these abilities. But there are exceptions; Dewey (1997) for instance emphasised the *plasticity* of childhood: the readiness and the quickness with which children learn and adapt. This is a capacity that is *lost* in adulthood. Such exceptions are important to remember and to re-assimilate in a new and more comprehensive vision of human development, compared to what has so far informed our educational institutions and practices. Otherwise, if all “grand narratives” of human development are thrown over board, we will certainly also throw out the baby with the bathwater – not very wise in this particular case.

The above is of course a rather sketchy and unsystematic review of the criticisms that have been launched against developmental theory from different directions, but hopefully it will suffice for my purpose in this paper. The criticisms are partly justified but they do not by far give us reason to completely abandon neither developmental research nor the attempt to formulate “grand theories” of human development. However, this field of research has to assimilate some important facets of the critique.

First of all, the post-structuralist questioning of the idea of an *essential* child nature is perhaps the most serious challenge to developmental theory (Zimiles, 2000). This questioning in addition includes the doubt that there is anything like a stable individual identity, essence, “I” or self. The human self is rather presented as “a simple assemblage of parts, and development as mere socialization” (Chandler, 1997, p. 14). However, as Chandler remarks, this view is actually a return “to the blank dust bowl days of know-nothing behaviourism” (*ibid.*), although that is hardly admitted by its proponents. All this points however to the necessity of a deeper inquiry into the ontology of the human self. Therefore, this challenge has to be met with a thorough analysis of epistemological and onto-anthropological dimensions of human being. I will devote the main part of this paper to this issue.

Secondly, the post-modern or -structuralist emphasis on *difference* is a useful complement to the modernist focus on *sameness* and developmental theories could profit from the post-modernists’ focus on “provinciality” and local context. Post-modern views could also help overcome the intellectual bias toward the view that

“maturity” and “the final stage” necessarily takes a particular form, free from any social or cultural influences (Chandler, 1997). This issue is related to the first. It has to do with discriminating between essential and contingent dimensions of human being.

Thirdly, it may be worth mentioning that the belief in a patterned course of child development must not be taken as parallel to a theory of the development of nations or ethnic cultures (ibid.). The notion coined by 19th century evolutionary biologists, that the ontogenesis mirrors the phylogenesis – a not identical but similar idea – is not fully applicable to human or child development. Grand theories of human/child development must distance themselves from all attempts to use them as justifications for colonialist power politics. However, this issue will not be in the foreground of this paper.

The sociology of childhood

Modern sociology of childhood arose at the beginning of the 80's (Göppel, 1997). As noted above, it tends to neglect, or objects to, the idea that there is a universal nature or essence of the child. Empirically it very often focuses on children around 10 – 12 years old. One reason for this seems to be that the children participating in the research have to be able to read and write in order to answer survey questionnaires. Göppel (1997) summarizes the findings of this research on childhood in modern Western societies in the following points:

- 1) *emotionalisation*: children no longer have any economical function in the family life, instead they are more like *providers of meaning* in their parents' lives (“Sinnlieferanten für das Leben ihrer Eltern”, ibid., p. 362);
- 2) *destabilisation*: new family structures like one-parent families, “plastic daddies” etc make children no longer expect enduring relationships;
- 3) *equalisation*: authoritarian attitudes are replaced with more egalitarian;
- 4) *isolation*: decreasing numbers of siblings and decreasing numbers of children in most habitation areas makes playing in pairs more common;
- 5) *staying at home*: urban milieus inhospitable for children and having one's own room, TV and computer at home;
- 6) *island culture*: places outside of home where children meet tend to be far apart and often demand transport service from the parents;
- 7) *institutionalisation*: pre-school, day care centres, art schools, children sport teams etc;
- 8) *pedagogisation*: this follows partly from institutionalisation plus that it is no longer self-evident how adults should relate to children;
- 9) *medialisation*: TV and Internet become children's windows to the world and they very early become conscious of the “secrets” and the negative aspects of the adult world.

Apart from these prominent characteristics other traits of modern childhood have also been noted, such as “therapeutisation”, “medicalisation”, “juridicalisation”, “technologisation” and more. Of all these characteristics, the first one about emotionalisation is particularly interesting for the later part of this paper, where I attempt to re-appropriate the Romantic philosophy of childhood. Present cultural tendencies to “romanticize” childhood can be understood as ways to re-enchant life in the private sphere, as a reaction to the disenchanting, hyper-rationalized public world of work, commerce and politics (Ullrich, 1999). As an example, the popularisation of Fröbel's romantic understanding of childhood that occurred about a century ago was pre-conditioned by the institutional separation of the social spaces of children and adults and the transformation of the role of the child within the bourgeois family life, as “economically useless but emotionally priceless” (ibid., p. 361). Theoretically one could therefore expect that present social conditions would also provide fertile grounds for a widespread acceptance of Romantic conceptions of child nature and development (which is not the same as saying that these conditions somehow *cause* such conceptions to arise).

As for the relative neglect of the question of child nature in childhood sociology, it must first be noted that all of the findings presented above are primarily about childhood as a social, societal or cultural *space*, not about the *child*. In addition, childhood sociology is seldom interested in the *effects* of this socio-cultural space on children's inner, psychological development. The focus is instead on how children *relate* to this space, or to certain aspects of it, in line with the basic assumption that children are not passive victims of their circumstances but active subjects that process their environment in creative ways. All this would be well, if it wasn't for the tendency to take these findings as arguments for a social constructionist relativisation of *child nature*, which in the end makes it impossible to say anything at all about children and their development in a general sense. The historical and cultural relativisation of childhood – in terms of children's experience and ways of relating to the world – is taken as proof that all conceptions and theories about child nature and development are (mere) social constructions. This is obviously a logical fallacy, and a fallacy with serious consequences for educational research and practice, since it is only on the basis of a (fairly) general theory/narrative/vision of child development that we can evaluate the educational significance of the empirical findings that childhood sociology report.

Phenomenological anthropology of childhood

The phenomenological approach to the anthropology of childhood appeared at about the same time as childhood sociology, but its research interest is to appreciate and understand (in a phenomenological way) children's *way* of experiencing the world, or aspects of it. This research usually focuses on children up to about five years old (Göppel, 1997). The phenomenological study of childhood is a very important alternative and complement to empirical-analytical research in development psychology. The findings in the field are however too wide and diverse to summarize here. I will only point to a few things of interest in relation to the theme of this paper. They concern ideas put forward by Käte Meyer-Drawe and her major source of inspiration, the child psychologist and phenomenological philosopher Maurice Merleau-Ponty.

Drawing on Merleau-Ponty (1992), Meyer-Drawe makes a comparison between the adult's and the child's way of perceiving the world and claims that children's perceptual life does not have the violent quality that characterize the mode of perception of adults. Perception in adults is an "act of violence" in that it "creates invisibility through visibility and inattention through attention" (1993, p. 98). The child's mode of perception, since it is more aesthetic than cognitive, lacks this quality because aesthetic experience "does not accept that the world becomes a mere manipulandum and that the human being plays herself out as the emperor over the things" (ibid., p. 102). This view agrees to a large extent with the way Romantic philosophers understood the quality of perception in childhood (more about this below).

Meyer-Drawe's characterization of the difference between adult and children's mode of world-perception does not account for social or cultural influences on perception. It is claimed to be independent of such contexts and hence belonging to the nature of the child. It seems to have been the conviction of Merleau-Ponty that such descriptions with a claim to universality could actually be found through a phenomenological research approach. He argued that it is possible on the basis of studies of child drawings, in particular, to disclose some universal qualities of the child's relation to the world, *in spite of* obvious social and cultural influences (Welsh, 2012). The child's environment has an unquestionable influence on *what* they perceive, but not necessarily on *how* they perceive things. It is not hard to accept that children's *mode* of perception may be basically and essentially different from that of adults. Phenomenology tries to recapture that mode.

In conclusion of this section a more general remark concerning the philosophical position of phenomenology today is of relevance to my further arguments. Traditionally, phenomenology has been associated with the search for "essences" and therefore adhering to the ancient dualism of essence versus appearance. Post-structural perspectives reject such dichotomies since they always imply a hierarchy and therefore lend themselves to support for illegitimate social and political power structures. Essence is for instance usually considered as epistemologically and ontologically "higher" and more valuable, being more real or true (having a higher ontological status) than appearance (which is closer to illusion). However, phenomenology does not necessarily understand essence as part of such a hierarchical dichotomy. Going

back to Goethe's way of studying nature, which by many has been interpreted as a phenomenology *avant la lettre* (Bortoft, 1996; Heinemann, 1934; Seamon & Zajonc, 1998; Simms, 2005), we find him saying: *What would become of essence if it did not appear?* ("Was wäre das Wesen wenn es nicht schien?") (quoted in Schuback, 2011, p. 50). That is, without appearance, essence would be nothing. It is only through appearance that we can come to essence. Hence, appearance is of equal importance to essence and is internally related to it.

Another interesting point can be made regarding phenomenology. There is a distinction to be made between a phenomenology of *appearing*, of phenomena as coming into being, and a phenomenology of *that which has appeared*, which is so to speak "already there" (Schuback, 2011). According to Schuback, the German Romantic Friedrich von Schelling called for the former, presumably due to the deep influence on him of Jacob Böhme and other esoteric streams of thought (cf. McGrath, 2012). It seems that Meyer-Drawe's phenomenology also is of this more dynamic and genetic kind.² Doing such phenomenology means "to realize that every image and every concept arise out of the anguish of possibilities" (Schuback, *ibid.*, p. 68). The reason is, as Heidegger said, that the "plurality of meaning" is the very element of thinking (*ibid.*, p. 171). On these grounds one can propose a philosophy that thinks in sketches, which means to create "iconoclastic images": images that do not claim to be representations of specific objects or phenomena, but rather of *processes of emergence and dissolving* (Schuback, 2011). In this respect Schelling, although inspired by pre-modern esoteric thinking, also foreshadows certain themes in post-structural philosophy, leading to a "reconstructive post-modernism" (Gare, 2002), which goes beyond both pre-modern, "mythic" thinking and modernist rationality, or rather creates a new synthesis out of their opposition. I will return to these issues when discussing the nature of Rudolf Steiner's pedagogical/spiritual anthropology.

An example of philosophy of childhood: childhood as event

The phenomenological anthropology of childhood can be seen as a form of empirical research strongly informed by philosophical principles of ontological and epistemological nature. Another area of childhood study recently developed is what Kennedy (2006a) calls philosophy of childhood. This is basically a philosophical inquiry into the phenomenon of childhood, although also accommodating findings of more conventional empirical studies. References to Kennedy's interesting and informative work will appear later in this paper. In this section I focus mainly on a paper by Smeyers & Masschelein (2001).

Drawing to a large extent on Lyotard, Smeyers & Masschelein discuss the political and educational significance of "our unknown childhood". The authors argue that ultimately, childhood belongs to the non-representable, since the experience of childhood is beyond language (drawing on the meaning of Latin *in-fans*, which literally means "without speech"). Hence, for Smeyers & Masschelein (as well as for Lyotard; see also Agamben, 2007), biological childhood seems to be defined as the phase from birth until learning to speak (or perhaps to think). As Lyotard expresses it: "I am not born, made child. I will be born later, with language, precisely on leaving childhood" (quoted in Smeyers & Masschelein, 2001, p. 151). If childhood is beyond linguistic representation, it makes of course little sense to talk about its meaning or essence. Childhood is then better understood as an *event*. *That* I have been a child, *that* we all have been children, that there *are* children, this is the remarkable thing, not *what* this childhood *is* in a general sense, not its essence or meaning. The event of childhood is beyond our rational grasp, it is transcendent and sublime in the Kantian sense: hovering on the limits of our conceptual possibilities. Such an understanding of childhood is a necessary *complement* to the instrumental rationality of educational institutions, where more or less rigorous measurement and testing constitutes the knowledge basis for pedagogical actions.

Nevertheless, childhood is not completely beyond us, it is also part of us as adults; it is "still within us, as a state of mind" (Bachelard, 1971, p. 125). Lyotard also hints at this. In addition, in psychotherapy today there is a general recognition of "the child within". This means that childhood is actually *not* a particular age or phase of development. It is rather a somewhat unmanageable "wilderness", a silence beyond language

2. Most of modern social science using phenomenology as a qualitative research approach belongs, however, to the first category. It usually describes phenomena or experiences as they have already occurred or appeared, *post facto*. A typical interview question in such research is "Tell me of an occasion when you experienced X" (see for instance Valle, 1998.)

and conceptualization. By their notion of *becoming-child*, Deleuze & Guattari (2004) – whose metaphysical turn from essence to event has perhaps inspired these francophone thinkers – indicate the possibility to re-enter this dimension of experience. Such an uncovering of experience has to do with the exploration and intensification of perception (Semetsky, 2004). Similarly, Kennedy (in Kennedy & Kohan, 2008) considers childhood a specific form of experience with a particular force and intensity. Kennedy modifies however the arguments of Lyotard and Smeyers & Masschelein (and Agamben) – whether knowingly or not I cannot tell – by suggesting that childhood is actually not the complete absence of language: it is rather *another form* of language, it is “the world languaging” and “the language of the unconscious, a multiple, polysemous code, the language of desire, the speech of the Whole” (ibid., p. 8).

In the experience of the limits of the concepts of our developmental theories we have the possibility to recognize the sublime nature of childhood as an aspect of the immensity of nature and its forces of creation and growth. For Smeyers & Masschelein this is a necessary complement to the empirical facts and theories of developmental psychology, all of which rest on the assumption that childhood is indeed representable and therefore (more or less) *manageable*. Such “scientific” and “evidence-based” discourses of child development are easily assimilated by the culture of performativity permeating present educational policy and practice (Ball, 2003). Under these conditions, childhood as a sublime silence of the unknown is occluded or neglected. Even though we all have an “inner child”, our own childhood is easily forgotten because as children we did not live so much in representations as in the silence of perceptual wilderness. As grown ups, we substitute this forgetfulness with conceptions constructed on the basis of scientific practices of observation and theory. Our inner child becomes an unknown Other, an absence that we forget and forget that we have forgotten, covered over by instrumental and economical rationalities.

Much as one appreciates Smeyers & Masschelein’s plead for an educational philosophy that brings the “transcendent event” of childhood into educational awareness (theoretical as well as practical), one cannot help asking: is this really enough to counteract the alienating practices of testing and measuring, “the terrors of performativity” (Ball, 2003)? My feeling is that these latter practices would be left untouched by any such merely transcendent and sublime discourse. We need a discourse and a narrative that takes us into the concreteness of the natural *and* the psychological *and* the spiritual development of children, but at the same time admits the necessarily unfinished, provisional and sketchy character of our knowledge in this field; hence acknowledges that childhood is indeed *also* an event beyond language and rationality. In other words, the two fields of philosophy (of education) and empirical anthropology/development psychology must not be kept apart, but be synthesized into what Rudolf Steiner called “eine Philosophie über den Menschen” (Steiner, 1983, p. 32); a philosophy of the human being. In such a philosophical and pedagogical anthropology, images of human nature and development derived from very different methods of research would be brought to interaction in ways that could be both dynamic and creative (cf. Kiersch, 2010).

Childhood as a cultural construct: the challenge of social constructionism

As noted above, one of the greatest challenges to developmental theories today is the claim that there is no universal child nature and that any such conception is a social construct, that is, a product of various social conditions and processes. Some researchers have even gone so far as to claim that the construct “child” has no truth, because there are no scientific methods by which we can unambiguously demonstrate what a child is and what it is not (Göppel, 1997).³ Children become “children” only through educational discourse and practice. No education, no “child”.

Such a view is so contra-intuitive that it is hard to accept without objections or modifications. To our common, everyday view of the world, children would surely be children even if there is no science to prove their difference from adults and even if there were no schools and no education. That is not to deny that

3. “The construct ‘child’ cannot be true. Because there are no scientific research methods with which one could demonstrate without doubt what a child is and what it is not.” (“Das Konstrukt ‘Kind’ ist nicht wahrheitsfähig. Denn es gibt keine wissenschaftliche Forschungsmethode, mit der man zeifelsfrei nachweisen könnte, was ein Kind ist und was nicht.”) (Lenzen, quoted in Göppel, 1997, p. 367) However, I am not sure that this is the view of Lenzen himself.

there is a wide span of culturally different notions of what it *means* to be a child. But such meanings are like “auras” around the natural, biological fact that children are human beings involved in processes of growth and development, which are more or less different from adults (less the older they are). It is hard to imagine that there would be any culture in which people would deny this. One could of course argue that conceptions of “growth and development” would again differ between cultures, but these conceptions would still refer to an objective reality of biological facts. According to the well-known German biologist Adolf Portmann (1982), the newborn infant of all races is relatively uniform in size, and growth processes in childhood are also very similar. Racial characteristics appear more distinctly only after puberty (p. 367). So *if there is a universal human nature*, it is probably more *like the nature of the child* than of the adult.

As stated in the introduction, I believe that the challenge of constructionism cannot be met without going into the question of the ontology of human being. I will suggest an inroad to this field by taking up Hacking’s (1999) distinction between three different categories of phenomena. Hacking first presents two categories, which he calls *interactive* and *indifferent* (or natural) phenomena. Phenomena in the interactive category are constituted in a matrix of different factors, such as social, historical and individual. He points out that this does not really mean that such phenomena are *constructed* in the literal sense, but rather that they are social *products*. (However, for social constructionists, this seems to be irrelevant.) Phenomena in this category are epistemologically subjective: they do not exist without human subjectivity. An example would be *taxes*. Taxes are not natural facts, what they are depends wholly on how they are defined.

Phenomena in the second category are epistemologically objective: their nature is not dependent on how we define them; they are indifferent to how we understand them. The child as a biological organism would be an example; or the fact that all children change their teeth around seven years of age. The biological causes and processes behind this fact are independent of our knowledge about them (unless that knowledge is used to intervene in some way, but that is another issue). However, the *significance* of this fact, what it *means* in terms of development, is not an indifferent but an interactive category.

Hacking further indicates the possibility of a third category, but he does not give it a name. It could perhaps be called a *relatively* indifferent category. To illustrate this, Hacking starts with an example from Freud. Freud himself saw all neurosis as basically a biological, natural phenomenon, that is, an indifferent category (whether this is correct or not is not the issue here). Nevertheless, he considered that their treatment needed a hermeneutic approach based on the interaction between doctor and patient. Thus an indifferent phenomenon *can be affected* by an interactive phenomenon. This suggests that some phenomena may somehow be both indifferent and interactive, that is, *relatively* indifferent. Autism would be another example: a lot of research suggests that it has a biological cause. Nevertheless, its character and development is also affected by *how it is understood* by the persons involved.⁴

Hacking’s point seems to be that social constructionism is certainly relevant for some phenomena, *viz.* those belonging to the interactive and (what I have called) *relatively* indifferent categories. However, *universal* social constructionism, a view that does not recognize the existence of any indifferent categories, is absurd. Universal social constructionism implies ontological nihilism. This does not necessarily imply *ethical* nihilism but it means that different values and practices cannot be judged or critiqued on any other grounds than principles of value. Science and empirical research lose all significance in the discussion. This again would be like a return to the reductionist view of emotivism; a position with which social constructionists themselves would hardly agree.⁵

Now I would suggest that the human being as a whole encompasses phenomena of all three categories. Being human means having a physical body that is a result of biological evolution on the physical plane of

4. Hacking’s interactive and relatively indifferent categories express something similar to the sociological so-called Thomas theorem, according to which the definition of a situation has real effects on/for that situation. W. I. Thomas and D. S. Thomas formulated this principle in 1928.

5. As Hacking points out, many social constructionists have a moral agenda with their research while at the same time hesitating to admit the possibility of morality in the traditional sense, since that too would be a relative social construction. Thus, their research paradoxically leads away from the discussion of moral issues. Such a more or less implicit moral agenda can also be seen to motivate research into the social construction of childhood (cf. Göppel, 1997), aiming at an equalization of power relations between adults and children.

existence. Many or most (but not all) phenomena on this level are indifferent to our conceptual definition or understanding of them. The physical organism is therefore an obvious ontological dimension of human being. However, all phenomena of the physical body are not independent of social conditions; in particular the *life processes* of this body. An interesting example is puberty, which is occurring later in so-called primitive people, and more and more early in Western societies. This indicates a socio-cultural influence on this basically organic process of development. Rittelmeyer (2007, chpt 4) makes an extensive summary of research around this issue and concludes that several factors probably contribute to the phenomenon. One probable factor is better nutrition, but it is likely that more specific cultural trends also contribute. These would include early media exposure to sexual imagery and the so-called sexualisation of childhood. Puberty would therefore be a phenomenon of the relatively indifferent kind; hence it is not a purely biological process, it is partly also a “social construct”.⁶

As for developmental phenomena belonging to the interactive category, these would be mainly of a psychological character. There has been a long-standing debate whether psychology is a natural or a cultural science. In its beginnings, psychology certainly wanted to emulate natural science; hence it treated its object of research, the human psyche, as a natural phenomenon. This view seems still to inform the hypothetic-deductive approach to psychological phenomena, focused on objective measurement and statistical analysis. However, due to the discovery of Vygotsky’s work and his subsequent influence on Western psychology, the school of cultural psychology has gradually grown and established itself quite strongly (see for inst. Shweder, 1991). In this view, all psychological processes are understood as “internalized” social or cultural processes and psychology is therefore basically a cultural science. It is hard to completely reject this view, considering the findings that this approach to psychological phenomena has produced. In this dimension of experience, what we *understand* a phenomenon to be actually determines what the phenomenon *is*. We have also to recognize that our understanding is not always conscious. We have subconscious conceptions and experiences, which also determine phenomena in the psychic realm.

Here we must however stop and consider the possibility that Merleau-Ponty is right in claiming (as mentioned above) that the *way* one experiences the world differs radically between children and adults, and that this difference is invariant, independent of social conditions. This would mean that there actually *is* an aspect of psychological life that is not interactive, but indifferent. On the other hand, the question is whether this aspect does not belong to another dimension: the spiritual – which of course interacts with the psychic but nevertheless in itself belongs to a different ontological level. The dimension of the spirit goes beyond that of the psyche. As Dewey (1958) said: “Soul is form, spirit informs” (p. 294).⁷ If the spirit has no form but is that which *in-forms*, it cannot in itself be a social construct, because such constructs have **forms**; hence they are rather the results of the in-forming action of the spirit. (This is not to deny that our *conceptions* of “spiritual” are to large extent social or cultural constructs.) If this argument makes sense, it means that *the child’s psyche has a different relation to the spirit, compared to the adult* (see below on the spiritual significance of childhood).

The nature of the spiritual dimension of the human being goes beyond the horizon of our present common understanding; it is therefore rather futile to go further into this field. Too much personal speculation would be involved. Suffice it to say that there probably are human/spiritual phenomena of both a relatively indifferent and a wholly indifferent kind. An example of the latter would be what Rudolf Steiner and many other spiritual thinkers call the individual Self or the “I” of the human being (Steiner, 1991). This so-called higher Self is “given” from the spiritual world and not subject to social constructions. Our personal, subjective identities and self-images belong however to the interactive category. They are the results of innumerable

6. It may be asked that if the process of puberty occurs more and more early could it not be that many or even all aspects of children’s biological development be speeded up due to cultural conditions in modern societies? Then there would be little or nothing left that belongs to the indifferent category of universal natural processes. This would make the human being as a whole a “social construct”, but only in the *relatively* indifferent sense. The “construction” is still conditioned by some basic factors of an indifferent kind.

7. Dewey also noted that the terms soul and spirit might be so overloaded with mythology that we may no longer be able to use them in science and philosophy. But, he added, “the realities are there; by whatever names they are called” (1958, p. 294).

communications and interactions between oneself, other people and the world. In summary, with the help of Hacking's three different categories of phenomena, which have here been used to explicate the ontological dimensions of human being, we can construct an onto-anthropological spectrum displayed in Figure 1 below. This scheme is not to be taken in any final or absolute sense. It is nothing but a rough sketch that points out a direction for further research. One problem is that the four dimensions in the scheme are not mutually exclusive or independent. Most probably there are interactions between all of them – and these interactions themselves belong to indifferent or relatively indifferent categories. One example would be blushing in shame or embarrassment: a psychological process interacting with a life process. Such interactions probably occur also on subtler and unconscious levels, and forms the basis for psychosomatic medicine.

<i>Onto-anthropological dimension</i>	<i>Hacking's category</i>
1. Physical organism	Indifferent (mainly)
2. Life processes	Indifferent or relatively indifferent
3. Psychological phenomena	Interactive (mainly)
4. Spirit	Indifferent (mainly)

Figure 1: An onto-anthropological spectrum of the human being related to Hacking's (1999) categories.

In the next section I will first introduce the Romantic view of human development. This will serve as background to the presentation of Steiner's pedagogical anthropology, which has many parallels with the Romantics. The scheme above will then be used in order to explicate Steiner's thinking.

The Romantic vision of human development

The appreciation of the spiritual qualities of child nature

Conceptions of the child expressed in Romantic thought are not completely without forerunners in cultural history. As Kennedy (2000) points out:

[T]he counter-image of the child that Romanticism seized and developed was also present as early as Plato, and before that in Taoism and Christianity. It is the other side of the deficit/danger symbolization: *the child as somehow more in touch with spiritual reality than the adult.* (p. 519-520; my italics)

The Romantic image of the child is a "counter-image" in that it was a reaction against the predominant and longstanding view of children as "born in sin", lacking in reason and control of their desires (the deficit/danger imagery); and therefore in dire need of discipline and correction. According to Kennedy (ibid.), Rousseau was the first to seriously challenge this notion of childhood in the West, and his ideas had a strong influence on Romantic thinkers in both England and Germany. But as hinted in the quote, there are ancient forerunners to this counter-image. In the age-old Taoist yoga tradition, the achievement of spiritual realization is symbolized by the inner birth of "the eternal child" (Rousselle, 1970, p. 73). This is also expressed in the *Tao Teh Ching* (ca. 600 B.C.; see <http://www.sacred-texts.com/tao/taote.htm>) where Lao Tzu says:

Who knows his manhood's strength,
 Yet still his female feebleness maintains;
 As to one channel flow the many drains,
 All come to him, yea, all beneath the sky.
 Thus he the constant excellence retains;
 The simple child again, free from all stains. (Verse 28)
 He who has in himself abundantly the attributes of the Tao is like an infant. (Verse 55)

In other parts of humanity we can find more or less similar conceptions of the spiritual nature of the child's being. In almost all religious traditions, the birth of a child is an event of "spiritual reconnection" for

adults (Surr, 2012). In Balinese culture, babies are not allowed to touch the ground – that is, the Earth – for the first year of life, because they are seen as belonging to Heaven and closer to God than adults (Winell, 2011). In ancient Hindu culture there was a similar idea (Kakar, 1979). As for Christianity, the well-known sayings of Christ about children belonging to the kingdom of Heaven also bear witness to the spiritual qualities of children or child nature. As Zimmer (1970) points out, these sayings are not based on an appreciation of children's moral qualities, "but because they live by their wholeness, without inhibition" (p. 38). Zimmer goes on to connect this with a Middle Eastern story about how Jesus commanded his disciples

... to stop by the carcass of a dog, to endure its stench, to behold its beauty, its white teeth, amid its putrefaction, to look upon it as a part of the world's beauty, instead of rejecting it as vile. (ibid.)

This is obviously an exercise in perception, in learning to see beauty where we instinctively or habitually see ugliness. Rudolf Steiner refers to the same story in introducing one of his inner exercises for spiritual development (Steiner, 1992). Thus the story seems to be about developing a childlike quality in perception.

It was such facts about similar religious and mythic conceptions in different parts of the world that lead Jung (1970) to formulate the hypothesis of the existence of archetypes in the collective unconscious of mankind. One of which he labelled the Divine Child. Jung found that this archetype often appeared at a particular point in the inner development of adults, as a symbol of anticipated wholeness, the integration of conscious and unconscious elements of the psyche. For Jung, the process of inner development in adulthood, what he calls the individuation process, begins "in the children's land, i.e., at a time when rational present-day consciousness was not yet separated from the historical psyche, the collective unconscious" (1970, p. 351). In Jungian psychology, a baby is understood as totally identified with the Self (the spiritual essence of individuality) and therefore experiences itself as a "deity". Many researchers in different disciplines seem to think that spirituality cannot appear in children before they are able to use language, identify themselves as separate individuals, and/or understand some basic religious concepts (Surr, 2012). However, human spirituality exists even if one is not aware of it. As Templeton and Eccles put it:

One could claim that if the goal of spiritual development is self-transcendence, newborns are inherently spiritual beings. Many theories in psychology, such as attachment and ego psychology, imply that newborns do not differentiate self from other and thus exist in a state of 'oneness'. (2006, p. 258)

Thus we can see that the Romantic conception of the spiritual nature of the child is not unique to Western cultural history and that it has lived on into present day thinking about childhood, human nature and development.

The spiral of development

One of the central themes in Romantic thought derives from Plato's *Symposium*, Plotinus, Gnosticism and the Orphic mysteries: that "the cosmic course [of creation] is from the One and the Good into evil and multiplicity and back to the One" (Abrams, 1971, p. 155). However, the whole pretext and agenda of Romantic thought is different from that of these ancient thinkers. In particular, there is a subtle difference in the conception of the "final stage": in Gnosticism and Neo-Platonism it is a simple "return to the One" but for the Romantics the final stage was on a higher level. It is also questionable whether they considered any stage as "final" in an absolute sense.

Another basic tenet of most Romantic thinkers was that a further spiritual development in adulthood was possible and even necessary for the fulfilment of humanity, as well as of human culture and society. Together with the appreciation of the spiritual qualities of childhood and the above mentioned modification of the Neo-Platonist notion of "returning to the One", it formed the basis for a spiral view of human development. Hanegraaff (1998) calls this "the educational spiral"; an aspect of the Romantic idea of evolution connected to Western esoteric thinking (more about this later on). Thus, the further development of the grown up person was seen as a kind of return to childhood, but on another level. The child represented the original unity of consciousness and the unity with nature "before the fall" – a fall into the internal divisions and conflicts that characterize adulthood. The child represents not just the "beginning" but also the end; the goal

of the life cycle being a re-appropriation of childlike spiritual qualities. As Schiller said:

They are what we were; they are what we should become once more. We were nature like them, and our culture should lead us along the path of reason and freedom back to nature. (Schiller, 1993, p. 180)

It is important to note that the “fall” into division and multiplicity is here considered *necessary* for the higher unity to emerge. In its genuine form, Romantic thought is not an attempt to escape from the problems and conflicts of life and dream oneself away into an idealistic heaven.⁸ It is a striving to overcome or transcend the conflicts of multiplicity and fragmentation, but the path goes *through* this “vale of suffering”, not away from it. And the path, as Schiller says, is – or should be – a *cultural* path of reason and freedom.

This vision of development – which covers both the individual and the collective/historical development of humanity, even of the Earth or the whole of Creation – is clearly expressed by Novalis and extensively described by Geppert (1977). Novalis (like many other Romantics) considered neither the world nor the human being as final and ready-made. Everything is in constant movement and development, striving to realize the immanent teleology of Nature. Novalis anticipated Hegel’s idea of development as proceeding according to the structure of thesis-antithesis-synthesis. Thus, if the child is the “thesis”, the adult is the “anti-thesis” and the “synthesis” is the fully developed individuality, which incorporates or assimilates the qualities of both child and adult. The problem is that culture and society raise many obstacles for adults to continue their development from what Novalis calls “the *merely* grown up human being” (“dem *bloßen* erwachsenen Menschen”) (ibid., p. 247; italics in original) – most commonly a male (!) – to self-realized individuality. This is the basis for the social, cultural and political critique inherent in Romanticism.

Inspired by Herder, Novalis saw the human being as both spirit and nature. She is a being of reason and consciousness as well as of nature, instinct and unconsciousness. Nature has produced “the human organ” (“das Organ des Menschen”) (ibid., p. 30), which is an organ of spiritual perception. Thus, the human being encompasses different ontological levels. In order to describe the potential “educational spiral” that each human being is called upon to actualize in her life, Novalis points out many different qualities characterizing its three stages. Some of them are summarized below:

- 1) There is a movement from the *innocence* of the child in the sense of not knowing what is right and wrong from a normal/social point of view, via the *guilt* of the adult, to the *higher innocence* of self-realized individuality.
- 2) There is a movement from childlike *joy*, via adult *seriousness*, to *higher joy*.
- 3) From *unity* – perceived through feeling and intuition, via *plurality*, to *all-one-ness* (“*Allheit*”).
- 4) From *nature*, via *culture*, to *individuality*.
- 5) From instinctive, unconscious *faith*, via rational *knowledge*, to higher and *conscious faith*.
- 6) From *imagination*, via *rational understanding* – according to Novalis, the world of the normal adult is “a desert of rationality” (ibid., p. 247) – to trans-rational *wisdom*.

All of these aspects are related internally to each other. For the purpose of this paper I will focus mainly on the last point, which has to do with the development of consciousness and knowledge. As noted above, with reference to Merleau-Ponty, the child’s perceptual relation to the world – the *form* of their experience – is probably qualitatively different from that of the adult. In terms of knowledge: if the adult’s knowledge is rational, the child’s is pre-rational. But in Romanticism, this pre-rationality is not to be taken merely as a “deficit” or lack, because it means that the child is more open to transcendent realms of experience. Novalis even envisioned the child as a “spiritual seer”:

The first man is the first spiritual seer. To him, all appears as spirit. What are children, if not such primal ones? The fresh insight of children is more boundless than the presentiments of the most resolute prophets. (Novalis, quoted in Kennedy, 2000, p. 519)

8. This tendency may nevertheless have been present among some of the Romantics, especially those who experimented with drugs like opium and hashish.

The direction of inner development in adult life is geared towards a recapturing of the transcendent openness of childhood experience. It means that the rational understanding one has achieved as an adult is not abolished but developed further into a trans-rational realm. Thus we can describe this aspect of the educational spiral as going from the pre-rational (in a non-derogative sense), via normal rationality – a kind of socialization of cognition – to trans-rational wisdom or higher knowledge.

In terms of consciousness, this development can be described as going from unconsciousness, via consciousness, to another form of unconsciousness. The difference between the first and the last state is subtle and difficult to conceptualize. First of all we have to recognize that we are not dealing with the Freudian concept of unconsciousness. For Freud, the unconscious consists mainly of repressed desires based on childhood phantasies. But as Welsh (2012) points out (drawing upon Merleau-Ponty), the unconscious is also a realm of *non-thematic experience* continuously going on parallel to our conscious life. It is a realm that actually creates, surrounds and supports our conscious experience. Schelling had a similar view of the relation between consciousness and the unconscious. He viewed the borderline between these two realms as always present and very close to us. (Similarly, Steiner said the line between them is sometimes as thin as a spider's web (see Meyer, 2011, p. 25.)) In his study of Schelling, McGrath (2012) notes that our contemporary forms of the non-Freudian unconscious includes those derived from Jung, from archetypal and transpersonal psychology, and from the philosophy of Gilles Deleuze. These perspectives represent a “counter-movement in Western intellectual history which is at least as old as Renaissance Hermeticism and as contemporary as Tolkien” (ibid., p. 22). Freud and Jung's different concepts of the unconscious are also intrinsically related to their concept of childhood, as pointed out by Mercer (2003).

Another issue regarding the *un*-conscious is that it is often equated with the *sub*-conscious (again usually in a Freudian sense). But if there is a subconscious, there may also be a *super*-conscious; not in the Freudian sense of the super-ego (our socially conditioned conscience), but in the sense of mental processes and activities taking place above or beyond our personal consciousness, not below its surface as repressed phantasies or instinctive emotional reactions. It seems that Gustav T. Fechner was the first (in psychology at least) to suggest a similar idea of “superconsciousness” (*Überbewußtsein*), which he associated with divine beings (Kerslake, 2006, p. 221).

The notion of the superconscious can be related to the debates around *intellectual intuition* in German idealistic philosophy. For Kant, intellectual intuition meant knowledge without sense perception, which he considered impossible for a finite subjective consciousness to achieve.⁹ For Fichte it was the subject's transcendental experience of its own activity, for Schelling a non-dual absolute knowledge in which subject and object cannot be distinguished from one another. Schelling's conception may sound like a kind *unio mystica* but is actually a distinctive act of intelligence or reason. Yet it is not a conscious act, because consciousness presupposes the subject-object duality. Thus intellectual intuition is for Schelling “an absolute knowledge hidden in the subject's unconscious, that undifferentiated unity that consciousness has always already left behind but that *continues to make possible everything that the ego knows*” (ibid., my italics). It can never be defined, but it can be artistically or aesthetically expressed. Art is for Schelling the objectification of intellectual intuition. The original state of human consciousness is actually a non-reflective grasp of the reality of God. Before we become self-conscious, we are conscious of God, but this is not a consciousness we *have*, it is one that we *are*. It is therefore unconscious from the point of view of the ego.¹⁰

It seems to me that this account of Schelling's idea of the unconscious fully justifies the application of the term “superconscious” to it. This is not to deny that for Schelling the metaphor of the “Ground” is a prevalent expression for the unconscious, indicating something “below” us. Nevertheless, this “Ground” grants the possibility of knowledge and wisdom and is therefore also a source of grace – which traditionally,

9. In this paragraph I follow McGrath (2012, p. 96ff).

10. It may be interesting to note that Schelling's theory of consciousness finds a resonance in the present day developmental psychology of Jacques Lacan:

Much as in Lacan's developmental psychology, in which the symbolic order that gives the ego a position in language is attained at the price of the infant's identification with its life, Schelling's theory of consciousness renders the ‘I think’ an achievement of individuation at the expense of being, at the price of the fullness of the intuition, ‘I am’. (McGrath, 2012, p. 98)

as we know, descends from “above”.¹¹

The knowledge achieved in intellectual intuition goes beyond rational understanding. It is trans-rational, a kind of un-knowing similar to the “docta ignorantia” of Cusanus. As Steiner (2000, p. 53) points, the “learned un-knowing” of Cusanus is not a lack of knowledge; there is more knowledge in it “than in many a book that calls itself learned”. Intellectual intuition is “un-knowing” because it is unconscious in the sense of superconscious. In childhood this knowledge gradually drops down into consciousness, primarily in the form of imagination, later in the form of conceptions and concepts (cf. Kühlewind, 2001). It then develops into the rational knowledge of adult life. At this stage there is the possibility to remain in “the desert of rationality” or to embark on an inner journey of transformation, leading back into the superconscious realms, but in a conscious way. The difference between the unconscious in infancy and in the self-realized individuality is that the superconscious activities in the small child do not yet have conscious faculties at their disposal, through which they can manifest or express themselves.

Georg Kühlewind has developed the concept of superconsciousness in the context of both child and adult inner development (see for instance Kühlewind, 1992; 2001). According Kühlewind (1992), the threshold from consciousness to the subconscious is the same as that to the superconscious. Whether we enter the one or the other realm if we cross this threshold depends on our stage of inner development. (Perhaps Goethe hinted at this in *Faust*, when concerning the famous “descent to the Mothers” he lets Mephistopheles say, “Descend, then! I might also tell you: Soar! It’s all the same” [Goethe’s *Faust* is available at *The Alchemy Website*: <http://www.levity.com/alchemy/faustidx.html>]. Similarly it is said in the *Tibetan book of the dead* that the demons you meet in the “afterlife” are basically identical with your own Buddha nature.) In infancy, the higher parts of our spiritual nature soon become superconscious, while consciousness itself still remains very different from that of the adult’s. The perceptual life of the small child is basically of a feeling-willing character. Meanings are not perceived in concepts but as immediate feelings. Those feelings are not subjective emotions or associations, “they *are* the real feel-able essences of things” (“es *sind* die wirklichen fühlbaren Wesenheiten der Dinge”) (Kühlewind, 2001, p. 53). This is in accord with the Romantic conception of the child as living in a state of mind in which there is no space between words and things. It is as if the “infant” is “without speech” simply because it does not need it.

Kühlewind’s (2001) thesis is that many of the children today that are being diagnosed with ADHD and similar disorders have difficulties to live out their excessive spiritual energy in a materialistic culture based on technology and commerce. They cause difficulties for adults because they are so strongly connected to the superconscious realm, whereas adults in general have lost all conscious relation to it. Whether one accepts or not the idea that these children are relatively highly developed souls now incarnating in an increasing number on Earth (so-called Indigo-children; see Carroll & Tober, 1999), Kühlewind’s spiritual anthropology of childhood throws a new light on the question raised by Kennedy (2000); a question that is of vital importance to education:

If children, for whatever reasons, do know the world differently – if children’s knowledge is not just a weaker, or sketchier, or more rudimentary version of adults’ – *then what can they tell us?* (p. 515; my italics)

If the child’s voice reaches us from beyond the borders of adult discourse and rational social life, *how do we hear it?* It probably depends on whether we have become stuck in “the desert of rationality” or whether we are prepared to take further steps of inner development towards trans-rational wisdom. Perhaps present cultural conditions will open our ears and hearts to children more than in earlier times. The child as a symbol for potential human development and the idea of maturity as a second childlikeness has gained some influence in present Western culture through the attention paid in psychotherapeutic circles to “the child within”. So

11. Schelling’s preference of the term “Ground” is due to a strong influence from Jacob Böhme. The term “superconscious” must not detract from the significance of this break from the traditional metaphors of God “in the heights” or “in Heaven above”. It points to the emergence of a new paradigm of esoteric thought in Europe, described by Hanegraaff (2012) as a kind of “inductive” and “incarnational” spirituality, in which the body is not denied but affirmed as a spiritual reality in its own right. This kind of thinking is akin to the Tantric approaches of Hindu and Buddhist yoga, as well as to the occult tendencies of Deleuze (Kerlake, 2006). The earlier, Neo-Platonic tradition tended to disregard or deny the significance of the body in spiritual life.

in spite of the fact that children are increasingly marginalized in present technocratic, instrumentalist society, what they represent psychologically for the adult mind is of increasing significance (cf. the “emotionalisation of childhood” registered in sociology).

All of this points however to another question of fundamental educational importance for the Romantic view of education, which is also a strong but perhaps mostly implicit motive in Steiner’s pedagogical thinking and practice: *how do we educate the child so that the stages from infancy to adulthood become as good a preparation as possible for further inner development of the adult towards self-transcendence and wisdom?*

The plasticity of childhood

The question raised at the end of the previous section seems to be of little or no relevance to the prevailing mainstream currents of educational research, policy and practice. An opposite tendency seems rather to be at work: “the sooner the better”. That is, the sooner children learn and acquire the competencies necessary for normal adult life in modern society, the better. Why? First, because children learn much easier when they are young; second, because the earlier one acquires knowledge or abilities, the longer one can make use of them; hence, the more profitable it becomes for one’s life. One could call this tendency *the intentional exploitation of the plasticity of childhood*. To some degree, this intention has always been part of education.

We noted above that Dewey (1997), like the Romantics, appreciated children’s power to learn, to grow and to develop as something that is often more or less lost in adults. In order for inner development to continue in adulthood, a certain measure of this childlike plasticity has to be present; this is one aspect of the Romantic “cult of childhood”. But the child’s potential for change and development can be appropriated in more sinister ways for adult social and political purposes. Thus, the plasticity of childhood is of central importance to all utopian ideas and even “places utopia at the heart of education” (Papastephanou, 2008, p. 101). In attempts to realize utopian social visions, education always becomes an important instrument (cf. Dahlin, 2009; 2012). The innocence of childhood becomes the blank slate upon which the adult generation inscribes its hopes, dreams and desires for the future; the child becomes the very symbol of utopia. Utopian notions of social change are not absent in Romanticism, but they are not based on explicitly delineated descriptions of the structures and institutions of Utopia. Instead, they are based on the ideal of human self-realization and self-transcendence. Children are not seen as formless matter to be moulded into pre-established shapes, but as representations of a state of consciousness that has to be recovered in adulthood. Thus, it is not “the sooner the better”, but rather the contrary.

Novalis claimed to know that “the longer the human being remains a child, the older she will become” (“Je länger der Mensch Kind bleibt, desto älter wird er”) (quoted in Geppert, 1977, p. 242). Now the intuition of this Romantic seer actually seems to have been somewhat corroborated by modern empirical research. In a longitudinal study carried out by Kern and Friedman (2009), it was found that early school entry was associated with *less* educational attainment, *worse* midlife adjustment, and even *increased mortality risk*. They also found that “early reading was associated with early academic success, but less lifelong educational attainment and worse midlife adjustment” (p. 419).

Schiller’s naïve and sentimental poetry

The quality of plasticity characterising infancy and childhood is both of a biological and a psychological nature. Biologically it is the basis for the growth and development of inner organs and external bodily structures. Psychologically it is manifest in the fluid and rapidly changing “stream of consciousness” that we commonly recognize in children. This is in line with Kühlewind’s thesis that children’s perceptual consciousness is of a feeling-willing nature. Perceptions based on rational concepts presumably have a more rigid, less flexible character. Hence, children often manifest quick movements of perceptual imagination: a wooden stick can one moment be a horse to ride on and the next a rocket, or something else.

As noted above, the Romantics appreciated a childlike quality in perception, which for them was connected to imagination. Imagination was seen as a key factor in the “restoration of the world of perception through a re-appropriation of the perceptual life of the child” (Kennedy, 2006a, p. 64). Kennedy (ibid.) relates this to Winnicott’s (1991) notion of the transitional space of experience characteristic of childhood, where the clear-cut borders between subject and object or self and world have not yet been established. (This intermediate region does not necessarily disappear in adults; it can be retained throughout life in intense experiences in the fields of art, religion, or in creative scientific research.) Imagination manifests in creative perception, which makes out of the material of everyday experience a new world by “defamiliarizing the familiar through a refreshed way of looking upon it” (Abrams, 1971, p. 379). The criterion for such freshness of sensation is the *sense of wonder*, often ascribed to children’s experience of the world. Another theme belonging to this cluster of related childlike qualities in Romantic thought is *joy* (Abrams, 1971). Joy often had a special meaning, also related to perception. For Coleridge, for instance, joy has to do with the breaking down of the boundaries between subject and object in perception, due to an overabundance of vital energy. All of this points to a prevalent concern about “refreshment” and “restoration” of adult perceptual consciousness through a “defamiliarization of the familiar”, a *de-habituation of everyday experience*.

Romantic poetry has to be understood in the context of these ideas. The aim of poetry is conceived as recapturing the freshness of childhood perception, as well as its feelings of wonder and joy in life. The only task of the poet, according to Schiller (1993), is to describe this ideal in adult life and give it its most complete expression. In this work, the poet has two options; he can either *be* the ideal, or he can *seek* it. The former makes for naïve poetry; the latter becomes sentimental. In naïve poetry, the poet expresses what he perceives in the actual state of creative imagination; in sentimental poetry he expresses his search and his longing for this lost state of consciousness. Presumably, it is especially the naïve form of poetry that Shelley refers to when he says that poetry “purges from our inward sight the film of familiarity which obscures from us the wonder of our being” (quoted in Abrams, 1971, p. 384).

As for philosophy – which according to Novalis would attain its highest form in poetry – Carlyle said: “What is Philosophy throughout but a continual battle against Custom” (quoted in ibid., p. 384). This “battle against custom” is not very different from what in phenomenology is called the *epoché*; the attempt to disregard everything one knows about a phenomenon in order to approach it with fresh eyes. Thus it could be said that in phenomenological research, a similar kind of freshness is strived for as in Romantic poetry. Semetsky (2004) detects a similar tendency in the philosophy of Deleuze, related to his notion of “becoming-child”. Becoming-child is the innocence of perception freed from common sense, i.e., from habits and custom. This innocence

...creates the conditions in real experience for the production of meanings. As becomings, *it is imperceptible, unless perception vitally increases in power*, which is the characteristic of Deleuze’s method of transcendental empiricism. (ibid., p. 59; my italics)

The imperceptibility of “becomings” points to the relevance of the notion of the superconscious discussed above, and the vital increase of perceptual power relates to the inner work necessary in adult life, in order to recover the childlike qualities of wonder, innocence and joy.

To romanticize, and other approaches to superconscious experience

We have seen that the psychological plasticity of childhood is related to its unconscious and even superconscious experiential dimensions. These dimensions cannot be grasped or fixed in rational conceptions pertaining to the normal adult state of consciousness: the “desert of rationality” in Novalis’ terms. Hence, an educational anthropology of childhood has to find ways to overcome the limitations of normal rationality. Novalis and the Romantics were searching for such ways in their poetry, but sometimes also in their philosophy. Novalis called it to *romanticize*:

In giving to the lower a higher meaning, to the ordinary a perspective full of secrets, to the well-known the worthiness of the unknown, to the finite an appearance of infinity, I romanticize. [Indem ich dem Gemeinen einen

hohen Sinn, dem Gewöhnliches ein geheimnisvollen Ansehn, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe so romantisiere ich es.] (Geppert, 1977, p. 81)

This approach to poetry and philosophy is based on the idea of “the world as symbol”. Kerslake (2006) demonstrates how Jung draws upon this Romantic idea in his analytic psychology, and Deleuze in his philosophy. A symbol is an expression of the unconscious, it differs from a sign in that it refers to something relatively unknown, something that is first apprehended in unconscious intellectual intuition. There is of course also a certain difference between Novalis and the Romantics on the one hand, and Jung on the other, in that Novalis’ poetical philosophy is a conscious attempt to reach beyond consciousness to *find* appropriate symbols for his intuitions, whereas Jung’s work goes in the other direction: to *interpret* symbols which have already been spontaneously produced by the unconscious in dreams. In his interpretations Jung used a strategy he called *amplification*, which consists in contextualizing a symbolic expression by relating it to other more or less similar symbols that can be found in other myths from other times and cultures. In doing so, the original symbol is “amplified” and thereby made more accessible to the understanding.¹² Thus, if one dreams of a child, the child symbol can be related to myths of the Divine Child that appear in different mythologies. This archetype is a symbol of the Self, the core of individuality; hence such dreams can be highly significant for the process of individuation, which involves the integration of unconscious contents into consciousness.

Novalis’ *romantisizing* and Jung’s *amplification* are two theoretical/contemplative approaches to the un- or superconscious realms of experience. There are, I contend, two other and more philosophical approaches: those of Heidegger and Deleuze. Heidegger’s philosophy is of a negative or apophatic character in that he is not claiming to know anything in the ordinary, representational or scientific sense (Marten, 2012). Heidegger was particularly drawn to the pre-Socratic thinkers in order to uncover the “original” in their thinking; not in a temporal/historical sense but in a *vertical* one. In his hermeneutics of these ancient philosophers he tries to uncover layers of meaning that lie deeper – or higher – than what these thinkers themselves were able to bring forth. In this sense he is also trying to approach the unconscious realms, beyond representational rationality. As for Deleuze, I have already hinted at his approach in the quote from Semetsky (2004) above. Kerslake (2006) and Lovat & Semetsky (2009) are examples that further develop this aspect of Deleuze’s thinking, which is very complex, unorthodox and “wild” in character.

There are many problems connected with these four approaches to the transcendent, more or less esoteric dimensions of experience. Furthermore, they are obviously very different in their results, in what they present as the outcome of their philosophical endeavours. My main point here is only that they are a further development of the Romantic impulse in philosophy and that they *exist*, even in our present time. Hence, Rudolf Steiner is not the only one – even in the academic world – to claim that superconscious dimensions of the human being and the world are accessible to the human mind, albeit not to its normal rationality and state of consciousness.

To poetize: a constructivist approach to higher knowledge

I would like to suggest the verb “poetize” as a summary expression for the four approaches to superconscious experience described above. The word “poetize” derives of course from “poetry”. Poetry as we know is an art form very much devoted to the expression of sublime or extraordinary experiences, which often requires that it transgress conventional linguistic forms. The etymology of the word goes back to old Greek *poiesis*. *Poiesis* signifies a productive activity based on a corresponding form of knowledge called *techné*. Here it is interesting to note that Steiner sometimes uses the term *Denktechnik* (for instance Steiner, 1984, pp. 88ff); that is, a *techné* of thinking; a thinking that produces something: ideas, concepts, images, or metaphors. To poetize means to engage in a special form of *Denktechnik*, in which imagination, in the Romantic sense,

12. Kerslake (2006, p. 211 note 9) quotes Jung about amplification:

Certain kinds of psychic material mean next to nothing if simply broken down but display a wealth of meaning if, instead of being broken down, that meaning is reinforced and extended by all the conscious means at our disposal – by the so called method of amplification. The images and symbols of the collective unconscious yield their discursive values only when subjected to a synthetic mode of treatment. (CW7: 81)

plays a central role. The purpose of this *Denktechnik* is to produce a linguistic expression of an experience that transcends ordinary consciousness: a *Darstellung*, to use an appropriate German term.

To produce a *Darstellung* is a creative and constructive process in which the producing subject is highly active. The poetizing approach to transcendent experience can therefore also be described as *constructivist*. It is similar to how constructivist theories of knowledge and learning depict the knowing/learning process. For constructivism, knowledge is never “given” in an objective sense, but always a construction of the knowing subject, who is active in the process. This perspective on knowledge and learning is fairly well established in educational thinking today. One could perhaps derive this epistemology from Romanticism, though it falls out of the scope of this paper to do so. If the derivation holds, however, it would show that present day constructivism is actually a watered-down version of Romantic epistemology.

Romanticism in education: progressivism and its critics

It is commonly accepted that the so-called progressivist movement in education draws a lot on Romantic conceptions of childhood (Ullrich, 1999, p. 21ff). Comenius, Rousseau, and Fröbel represent a stream of ideas that considers children as a continuous gift from God to mankind in order to raise our potentials for humanity. In 20th century progressivism this idea has been secularized. Progressivism holds an image of the autonomous child that is usually connected to the idea that children will develop “by themselves” or “from within” if they are just given the right conditions. The child’s original perfection shows itself in its desire to know, its imagination, playful self-activity and creativity. These ideas imply that childhood is not just a state of lack, a deficit pre-stage of adulthood, but has its own completeness and perfection. The development from child to adult does not only mean the acquisition of good things, but also the loss of good qualities, like the intensity and wonder of experience, and the living imagination as opposed to the rigid rationality of the adult world. The adult’s interaction with children can be a rejuvenation and can awaken again the will and the energy to work for better human life conditions. Thus, progressivism saw education as a means to reform society.

There are many critics of these progressivist ideas of childhood and education, which see them as wishful interpretations or mere *projections* of adults. The progressivist ideas are not empirically verifiable; they are merely aesthetic and/or moral constructions, expressing mystifying visions, a myth or a cult of childhood, metaphors of a regressive irrationalism that has not adapted to modernity. Such critical descriptions conceal or neglect that progressivism actually encompasses significant modern concepts and values in that it “brings into practice a concept of education and learning that is closely related to democracy” (Skiera, 2012, p. 58) (“einen demokrati-nahen Erziehungs- und Lernbegriff ins praktische Spiel bringt”). It has also assimilated the fact of modern psychological insight, that fear is an obstacle to learning, and intends to make possible learning free from anxiety (ibid.). Progressivism is therefore better understood as an alternative form of modern education. The critics’ talk about myths and cults does not mean the same as what the progressivists themselves refer to (Ullrich, 1999). It is rather a *pejorative* use of such concepts, whereas for the Romantics and their followers, myth does not mean false, untrue, or unreal. As we saw in the previous sections, mythical symbols are a kind of intuitive knowledge of the unconscious – the sub- as well as the superconscious. Myths must be taken seriously, especially in an extremely rationalistic culture like ours, because they are the expressions powerful psychic energies.

The image of the child as creative origin [...] would then be understood as a modern, secular manifestation of the collective archetype of the child, through which adults in pedagogical relations to children can again experience community and wholeness. (Ullrich, 1999, p. 351)

It was the empirical anthropology of Lévi-Strauss that first made us aware of the polymorphism of childhood, its wide cultural variations. The conclusion was that the question of the nature of childhood must remain a forever open question. This then became the basic premise of most present day sociology of childhood, the implicit stance of which is that children are not really different from adults. In this situation the Romantic image of childhood has a certain critical potential, which could be summed up as follows:

- 1) Childhood has an intrinsic quality and value, different from that of adulthood.
- 2) The child is a complete human being in the same sense as the adult. There is no “deficit” in childhood.
- 3) The child is in continuous change and development. It has an organic and psychic plasticity that the adult most often has not.

These three points indicate the *Unverfügbarkeit* of childhood and the respect for its own inherent qualities. They constitute the beginnings of a philosophical anthropology of childhood that does not limit itself to purely empirical and rationalist models of socialisation and development. The critics of progressivism fail to realize the necessity of this kind of anthropology for education, of which Steiner’s is a paradigmatic example.

Steiner’s esoteric anthropology for education

The esoteric nature of Steiner’s thought

Is Steiner’s anthropology of human development naturalistic and objectivistic? Is the nature and development of the child taken as a natural fact, as a “given”? The answer to these questions is not a straightforward yes or no. There probably are Waldorf teachers who take Steiner’s pedagogical lectures in a naturalistic way, but this is a misunderstanding (Kiersch, 2010). Steiner certainly included many natural facts in his accounts of child development, for instance the change of teeth around the age of seven, to which he gave particular significance (see below). However, many of the terms and expressions he used are not to be taken literally, they are more like heuristic devices. They implicitly claim to be based on forms of higher cognition, which cannot be completely expressed in rational concepts and therefore have to be *poetized* in order to be communicated.

According to Steiner, *imagination* is the basic form of higher knowledge. In the Western esoteric tradition, imagination is similarly understood as a higher – or deeper – form of perception, expressed in myths and symbols. Hanegraaf (1998) argues that imagination in this sense is most probably one of three elements that Romantic philosophy incorporated from Western esoteric traditions. The other two elements he calls organicism and temporalism. These were also key elements in Steiner’s thinking, as well as in Theosophy in general. Organicism refers to the pantheistic view of the world as an “organic whole”, the parts of which are related according to certain cosmic correspondences, such as sun – gold – heart, or moon – silver – reproductive organs. Organicism is opposed to the mechanistic worldview of Newtonian science. Temporalism implies the idea of continuous evolution to higher stages of being, one aspect of which is the educational spiral described above in connection with Schiller.

As for imagination, Hanegraaf notes that it is not taken as merely subjective interpretations of an objective reality. It implies instead “a close *participation* of the perceiving subject in the perceived object, which means that the object (the world) is *constituted* in the very act of perception” (ibid., p. 259). Esotericism rejects the Kantian claim that the human cognitive faculty cannot go beyond space and time.

From an esoteric perspective, the human cognitive faculty is generally considered to be unlimited, although how ‘open’ this faculty is in any given individual depends entirely on whatever stage of intellectual and spiritual development that individual has reached. (Iwersen, 2007, p. 5-6)

This naturally flies in the eyes of all adherents to mainstream modernist, rationalist Enlightenment. Such critics of esoteric thinking usually regard it as regressive and falling back on pre-modern – even anti-modern – forms of thought. However, as McGrath (2012) points out, this is a misunderstanding:

Western esotericism, at least in the form it has assumed in the last 500 years, is an expression of the same wave of humanism that generated modernity, sharing the impulse toward human amelioration through science, although it articulates an alternative way of working with nature. Western esoteric nature-philosophy refuses to follow mainstream natural science and split mind from matter, spirit from animal, finite from infinite. Esoteric modernity is [...] a modern approach to nature, which was openly rejected in the seventeenth century because it did not grant us the calculative control which techno-science demanded of the Western mind. (p. 22)

Thus, in parallel to progressivism, in the fields of philosophy and science esotericism is also better

understood as an *alternative modernity*. It shares with mainstream modernity among other things the belief that research and knowledge are important for the development of human beings and society. But it was rejected and suppressed in the 17th century because the science it envisaged and tried to realize did not produce a strong enough predictive control over nature (cf. Foucault, 1994).

Romanticism itself was also neither anti-modern nor pre-modern, but alternative-modern. It was as committed to progress, development and evolution through science and technology as its rational Enlightenment brothers and sisters. The difference is that its vision of science and technology, and therefore also of progress and development, is based on *other* principles, ideals and basic assumptions. As every logician knows, basic assumptions are not provable in a logical deductive sense, because they constitute the very basis of all such proofs. They can, however, be *experienced* as true. But in the case of the Romantic worldview this presupposes a certain de-conditioning of our perceptual faculties. As we have seen, such de-conditioning or de-habituation of perception was a major concern of the Romantics.

This characterization of Romanticism goes also for Steiner's further, esoteric development of this Western cultural impulse into what he called Anthroposophy. It too represents an alternative modernity, based on a "spiritual" rather than a "materialistic" or reductionist science. It adheres to the Enlightenment ideal of individual *freedom*, but considers its nature and the possibility of its realization in another way (Steiner, 1977). It may also be pointed out that Steiner, like his Romantic forerunners, clearly saw the importance of the three social/political ideals of the French revolution: *freedom, equality* and "brotherhood" or *solidarity* (Steiner, 1985). It is obvious that these ideals have played a significant role in the development of modernity, and also that so far no political system has managed to realize a viable and balanced synthesis of all three of them.

The integral vision of four onto-anthropological levels and four "births"

In connection with Hacking's critique of social constructionism I suggested an onto-anthropological spectrum of four dimensions or types of phenomena (Figure 1 above). Anyone familiar with Steiner's anthropology and cosmology will recognize these four dimensions. In terms of anthropology, Steiner (drawing upon esoteric traditions) calls them physical body, etheric body, astral body and "I" (Steiner, 1987). However, one must remember that this is just a primary "classification" of the aspects or dimensions of human being, which Steiner further differentiates and refines in his books and lectures. Of all these "bodies" or dimensions it is only the physical body that is known to science today. There are, however, a few exceptions in philosophy and philosophical reflections on scientific findings, where something rather similar to what Steiner refers to as the etheric body shows up.

To begin with, Schickler (2005) points out that the basic dualism between mind and matter that has characterized Western thought since Descartes could be resolved if one recognized the existence of a third, intermediate substance. It was implicitly realized already by Kant that if "such a substance which mediates between matter and thinking beings [...] could become an object of regular empirical experience, then its implications for philosophy would be highly significant" (ibid., p. 124, note 14). German brain researcher Gerald Hüther (2005) provides a more recent example of how such a mediating substance can be understood. According to Hüther the remarkable characteristic of living organisms is not the complexity of their life processes, but the ability to *govern and link* all these processes, so that the organism is *maintained as a whole*, in spite of the fact that by the laws of physics and chemistry alone it should really disintegrate. Therefore, living organisms must be seen as structures (*Gebilde*) that are able *to use* matter in accordance with an inherited inner pattern, "that is, an *inner image* of how it must be or what it can become" (p. 33; my italics) ("also ein inneres Bild von dem, wie es sein müsste oder werden könnte"). This is very much in agreement with Steiner's alternative term for the etheric body: *Bildekräfteleib* (approx. "body of image-powers").

A similar notion is found in Sheldrake's (2006) relatively well-known ideas about morphogenetic and morphic fields. Morphogenetic fields are related to the biological world (and was suggested already in the 1920's, Sheldrake says), whereas morphic fields have a more general extension. Like Hüther, Sheldrake points to the necessary presence of an inner organising force or agency in living organisms. For instance, if the same genes are present in all cells irrespective of which organ they belong to, how can we explain that

cells develop differently in different organs? Sheldrake also refers to the mathematician René Thom, who has developed mathematical models for morphogenetic fields (Thom, 1983), in which the end points towards which living systems develop are called *attractors*. All morphic fields have attractors, Sheldrake claims, and he even identifies the force of these fields with “the force of *habit*” (p. 33; my italics). One kind of morphic field is what Sheldrake calls *perceptual* fields. These fields link us to our environment and to each other and extend far beyond the brain. They explain for instance why we sometimes can sense someone looking at us from the back (Sheldrake, 2005a, 2005b). They also form the basis of telepathy and telecommunication between pets and their owners. (Probably also between parents and their babies, we could add. This may have to do with etheric forces of animals being less corrupted by egotistical influences, according to Steiner, and this ought to apply also to babies and small children.) However, it should be noted that the concept of morphic fields does not explain how forms *arise*, only how they are transferred. (This is in line with the general esoteric idea, that higher forces “inform” the etheric body, which then transfers them to the physical level.)

Finally we can trace the idea of the etheric body in Deleuze’s notion of “a body without organs” (often shortened to BwO) (Kerslake, 2006). Deleuze borrowed this expression from the French poet and actor Antonin Artaud, who was strongly influenced by occult ideas. In one of his descriptions of the BwO, Deleuze draws upon an obscure work of D H Lawrence, in which the so-called subtle body (a common term in esoteric thought) is depicted as consisting of a “vital magnetism’ organised in dynamic polarities” (ibid., p. 172). Deleuze himself says the BwO “is an affective, intensive, anarchist body that consists solely of poles, zones, thresholds, and gradients. It is traversed by a powerful, non-organic vitality” (quoted in ibid., p. 172). The expression “non-organic vitality” is interesting in that it implies that life forces are not exclusive to biological organisms but have a wider, even cosmic extension – which is also in line with how Steiner describes the etheric realm. It may also be noted that Deleuze talks about “making” a BwO, as if it did not already exist as a dimension of human (and other) being. This is perhaps the result of Deleuze general emphasis on “becoming” rather than “being”. It can also be related to the *development* of the etheric body that is described in certain esoteric traditions, for instance in Tantra yoga (Woodroffe, 1974) – also hinted at by Deleuze in his recurring references to the “Tantric egg” (Kerslake, 2006).

From these admittedly sketchy accounts it can be seen that the *concept* of an etheric dimension to human being and the world is not completely out of reach to some present (but more or less marginalized) academic thought. It is also fairly clear that etheric processes may be influenced by social and cultural conditions, since they are not limited to the purely biological aspects of existence. Hence, what I referred to as life processes in Figure 1 above may to a certain extent be “socially constructed”. An interesting example of this are the so-called Sworn virgins of the Albanian highlands, who, in order to escape unwanted marriage, or as a result of blood feuds, turn themselves into men (dress like men, take men’s jobs etc). As a result, their breasts diminish and their physical appearance become more and more like that of a man. Many of them even stop menstruating after some time (see Wikipedia, “Sworn virgin”, and especially Elvira Dones’ documentary *Sworn virgins*, Dones Media LLC, released 2008).

Moving on to the so-called astral body, references to this or similar concepts are harder to find in academic literature. In its basic form, however, the idea is not strange because it simply refers to our inner, conscious or unconscious, psychological life: the continuous flux of mental representations, remembrances, plans for the future, dreams, phantasies, desires, fears, expectations... Neither does it take much serious self-observation to realize that there is a kind of topography – maybe even a typology – of this personal inner life, which is different from that of other people. In that sense, our inner life is organised like a “body”. (Deleuze also says somewhere that representations [conceptions, *Vorstellungen*] are bodies too.) A body does not have to be made up of physical matter. Even in higher mathematics one talks about bodies. However, the real problems with the notion of the astral body begin when one considers the claim made in esoteric traditions, that this body is “astral” because it is related to “the stars”, that is, to the planets and the cosmos. As far as I know, such an idea falls outside the range of any present day academic thought, philosophical or other. Be that as it may, it is clear that things like mental representations, desires and fears etc are influenced by our social and cultural environment, even more so than our bodily life processes. Hence, this onto-anthropological dimension is to a large extent “socially constructed”.

Regarding the fourth dimension, the “I” or the Self of human beings, the idea that this “innermost core” of the human person is of a purely spiritual nature, beyond all social constructions, today meets resistance on two academic frontlines: that of brain science and that of post-structuralist human and social science. The first reduces the self to some kind of epiphenomenon (at the most) of purely material brain processes. The second reduces it to a social or discursive construction that varies from context to context, without any essential identity. In answer to such reasoning, it may be said that 1) neither Steiner nor any other esoteric tradition denies that *for the normal state of consciousness* the brain is necessary in order to have a sense of “I” or personal identity; 2) to the extent that post-structural thinking argues for the *decentred* nature of the human “I”, it is in agreement with the Romantics (Bowie, 2003) and therefore, implicitly, also with Steiner (and other esoteric traditions). For Steiner, as well as for Jung (Lauer, 2002), the *real* “I” resides in the unconscious, beyond any processes of social construction. Our normal I-sense is a mere reflection of this spiritual reality, a reflection indeed produced by the brain. *This* sense of “I” is therefore also subject to various social and cultural processes. Finally, we must remember that there *are* philosophers and brain researchers who argue for a basically spiritual understanding of the human person and of the brain, for instance Spaemann (2006), Popper & Eccles (1998), and Beauregard & O’Leary (2007).

One basic idea in Steiner’s pedagogical anthropology is that these four dimensions of human ontology develop successively in four different “births”, with intervals of approximately seven years. At seven years of age, the etheric body of the child is “born” in the sense that it reaches a certain degree of autonomy from its environment. Some of its forces are also set free for more cognitive functions (see below). About the age of 14, the same happens to the astral body, which is related to the awakening of sexuality. Finally, at the age of about 21, a certain autonomy and maturity of the personality appears, expressing the “birth” of the individual Self. The birth of the etheric and the astral bodies are both accompanied by physiological changes (the change of teeth and puberty), but the birth of the “I” is not (at least not visibly). However, the achievement of legal autonomy has in many countries been found to be appropriate around the age of 20, which is an indication of a common intuition that something related to the capacity for autonomous judgment happens around this age.

The qualities and processes of growth and development taking place in these three seven-year-periods are very different in character. These differences have to be considered in education and in how the teacher relates to the children and youngsters in her care. But the scheme of development described here would not find an easy acceptance in educational theory today. The idea of seven-year-periods simply appears “too good to be true” as it were. It also smacks of the traditional idea of “stages” of development moving from “lower” to “higher”. In answer to these criticisms one could first point out that we are not talking about stages as much as of periods. Stages may imply moving from lower to higher levels, but periods do not. Furthermore, Steiner never meant his descriptions of child development to be exact pictures valid for all individual cases. They are more like ideal sketches of very shifting empirical realities; cf. the example of puberty above. The developmental scheme must not be taken as an absolute truth; it is more like *a virtual pattern continually distorted by actuality*, to borrow some terms from Deleuze – who, by the way, considers the virtual and the actual to be *equally real*.

The integration of fact and myth: the example of the change of teeth

Critics of Steiner’s educational thinking sometimes claim that it represents a fall back to pre-modern forms of thought, or to a kind of objectivistic naturalism that have not assimilated the modern insights of constructivist epistemology. I have tried to show that such criticisms of *Steiner* are not valid. They may however be valid for some of his followers (Kiersch, 2010). In this section I will try to illustrate how Steiner’s pedagogical anthropology goes beyond both the naturalistic limitation to mere facts and the pre-modern forms of mythical thinking. It does so not by denying or rejecting them, but by *integrating* them into an *imaginal vision* (based on “imagination” as a higher form of perception). I believe that this is the only way to realize Rittelmeyer’s (2012) call for a pedagogical anthropology that not only *talks* about the significance of the body in learning but also use modern instruments to make clear exactly *how* spiritual and psychic processes express themselves in the body, and how they are *essential* for it. Considering that such spiritual and

psychic processes are to a great extent *unconscious*, they cannot be grasped in purely rational concepts: they have to be poetized. Such poetizing encompasses all the four onto-anthropological dimensions. It means “to think in sketches” (Schuback, 2011; see further below), not in absolute truths.

For Steiner it is highly significant that a child becomes “ready for school” around the age of seven, because this readiness is connected to the completion of the change of teeth.

The organic forces that develop the new set of teeth are “set free” around this age. Where do they go then? Nothing in nature ever completely disappears, it is only transformed. We do not know these forces scientifically, but clairvoyant people like Steiner claim to be able to experience them and perhaps human beings in ancient times had an instinctive knowledge of them, expressed in myths and symbols. This provides a basis for their poetization. To begin with, the substance of teeth is very similar to that of horns. It has been noted that animals in which the canine teeth are retarded/reduced develop horns instead (Portmann, 1982). The forces bringing forth teeth and horns seem to have a hardening, crystallizing function, bringing organic matter into a purely physical, crystal-like form of existence. Looking at ancient myths we find that horns are actually associated with *wisdom* and *power* (Biedermann, 1989; Eliot, 1994, p 203f). Now Steiner claims that the liberation of the organic forces from their work of growing new teeth means that the child is ready for school learning, because these forces are now available for the further development of *memory* and more precisely depicted conscious *conceptions*. Such mental capacities are obviously related to wisdom, or at least to its beginning. A certain mental power or energy is also needed for them to work. If school learning is begun before these (actually etheric) forces are set free, it affects the development of inner organs in a negative way and may even have consequences for health in adult life (cf. the reference to Kern & Friedman above).

In this context the so-called wisdom teeth are highly interesting. The expression “wisdom teeth” is similar in many languages all over the world. Already Hippocrates called them *sophronisteres*, which is related to *phronesis*, meaning practical wisdom. They appear between 16 and 25 years of age, if at all (see <http://www.wisegeek.com/why-are-the-back-teeth-called-wisdom-teeth.htm>; accessed 2012-09-01) Hence, the organic growth that produced such teeth seems to form an additional “quantum” of etheric forces set free for inner soul activity – which perhaps is why they have been related to wisdom.¹³

This is a small and rough sketch of how fact and myth can be integrated into a holistic vision of the relation between soul (cognition, memory) and body (formation of teeth). This sketch can most probably be further developed and expanded, and similar attempts can be made with other of the many “strange claims” Steiner (1932) makes in his pedagogical anthropology (for instance that the most important thing the child has to learn in the first years of school is *to breathe*). These “claims” are not to be taken literally, according to their “information”. The reader of an informative text does not have to develop any *new concepts*, but the reader of poetized sketches or symbols has to do so. Such reading must therefore be a kind of meditation (Kühlewind, 2008). The reason is that the translation of spiritual experiences and insights into logical descriptions is somewhat like breaking off stones from beautiful rock formations and build houses of them (Steiner, 1962). However, beyond the logical constructs the real content can be intuited.

To think in sketches

The “crystallizing” character of the forces forming the teeth are transformed into the soul’s ability to form more precise conceptions; that is, the thoughts of the child gain an increased ability to *come into form*. Interestingly enough, this is a process that is very significant for modern hermeneutic philosophy. Brazilian born philosopher Marcia Sá Cavalcante Schuback, whom I have already referred to, describes how philosophy today is leaving traditional forms of representational rationality for the “intensity in a *coming into form*” (2011, p. 28; italics in original; my transl.). There is a turn away from the relative rigidity of *forms* of thought towards the *movement* of thinking. Philosophy in this new mode moves in living, flexible concepts. If philosophy accomplishes this “turn” it dissolves the traditional dichotomy between *Logos* and *Mythos*,

13. There is even an extremely rarely occurring possibility of growing a *third* set of teeth. It is said of Hercules, half-god and half-man, that he did so, but apparently it is not only a mythical event (Samson, 1939).

between abstraction and fiction, which has bereaved philosophy of imagination, and imaginative fiction of conceptual thought (ibid., p. 31). Schuback takes up Schelling's Romantic philosophy as an attempt in this direction, finding in his book *Clara* clear expressions of what it means to understand philosophy as imaginative thinking (the name *Clara* possibly hints at *clairvoyance*). She denotes this mode of philosophy as thinking in "sketches". But the sketch is here not understood as a mere first step towards a more complete picture. Sketches have an intrinsic value in that they make visible a kind of search. *A sketch is a search for a way of relating to the depths of the world.*

A sketch breaks through like a lightning, not because it displays quick movements and lines but because it puts forth contradictory movements, simultaneous densifications and compressions, collections and distinctions. (Schuback, 2011, p. 174)

The lightning quality of sketched images belongs also to the imaginative images of poetry and poetic philosophy. In such philosophy, ideas are not made up of clearly determined and defined concepts, related to each other in logical, non-contradictory ways. Instead they display "contradictory movements" and simultaneous distinctions and compressions. As Schuback explains (ibid., p. 174f) (drawing upon the writings of the artist Paul Klee), this thinking in sketches is further related to "the mysterious transition from thought to text" – a transition that Steiner often referred to as particularly difficult when trying to give verbal expressions to higher, imaginative perceptions and cognitions. The movement from thought to text is again a "coming into form". All this comes very close to the kind of renewal of philosophy that Steiner called for in his time, which he described as the assimilation and experience of (etheric) life forces in the thinking activity, thereby opening up for imaginative cognition (see Steiner, 1999a, p. 69ff).

In education, Gough (2011) and Semetsky (2011) give voice to similar attempts to renew our theoretical activities through what Gough calls a "*conceptually charged use of the imagination*" (ibid., p. xi; my italics). Semetsky for her part draws upon Henri Corbin's esoteric notion of the *Imaginal* world:

Developing the creative and active imagination becomes the soul's inner means for achieving spiritual gnosis, which exceeds the factual knowledge obtained by modernity's 'scientific method' that leaves no room for imagination. It is our cognitive function as *enriched* with the three I's of imagination, insight and intuition that provides access to the *Imaginal* world... (ibid., p. 252; italics in original)

The kind of knowledge achieved in these ways, a "gnosis" or "knowledge by analogy", does not claim to establish one single scientific truth about things, but results in a plurality of diverse meanings and values embedded in the life of practical experience in different contexts. Semetsky quotes Jungian psychologist James Hillman saying that an image itself is "the true iconoclast [...] which explodes [with plural] allegorical meanings, releasing startling new insights" (ibid., p. 258). Again, one is reminded of Steiner when he says about the science of the spirit that he tried to develop, that its concepts should not be taken as "schemas and paradigms" but that in each concept must be sensed "something that blows up the word and the very idea itself, something that can at most flow out into the polysemic of pictures" (1999b, p. 57) ("etwas empfinden [...] was das Wort, was die Idee selbst zersprengen will, was höchsten in die Vieldeutigkeit der Bilder ausfließen kann").

The spiritual significance of childhood

The American Transcendentalists

So far my philosophical re-contextualization of Steiner's thinking has drawn only upon European thinkers. Therefore, in accord with what was said in the previous section, let me just briefly point to another formulation of a holistic, imaginal vision of childhood and education, derived from Ralph Emerson, Henry Thoreau and other so-called Transcendentalists in the USA and described by Miller (2011) (although Emerson, Thoreau *et al* did not call *themselves* Transcendentalists, the label was stamped on them by others). These American Romantics incorporate elements from Hinduism and Buddhism as well as from German Romanticism. They also have a common core of esoteric philosophy that strives towards a "universal truth" beyond sense perception, but intuited in contemplation. They emphasised the education of the whole child

– body, mind, soul and spirit. Education should be for self-knowledge, wisdom, and happiness. The personal presence of the teacher is of paramount significance. Their pedagogical methods include sensory observation, imagination, journal and autobiographic writing. Much of this is very similar to what Steiner recommended in his pedagogical lectures.

Here I would like to emphasise one particular idea expressed by Emerson in his famous essay “Nature” from 1836 (echoing Goethe’s well-known poem on the same theme) (Emerson, 1971). Emerson pictures the human being as “a god in ruins” and says the world would be insane if not kept in check by two things: death and infancy. Infancy he describes as “*the perpetual Messiah*, which comes into the arms of fallen men, and pleads with them to return to paradise” (p. 42; my italics). It is as if without the vulnerability of the newborn child and the certainty of their future death, human beings would lose all restraints on their inherent, potential madness (which manifests strongly enough even so). The child is the sign, or the symbol, that *everything could be different*. Associated with the idea of the plasticity of childhood referred to above, it is as if children represent a possible *metanoia*: a turning of the mind and heart towards inner change and development.

Child theology

In the Christian tradition the link between children and spirituality has clear roots in the New Testament, which has recently given rise to so-called Child Theology (CT) (Mountain, 2011). CT is a theological enquiry into the enacted parable in Matthew 18:1-5 (also Matt. 11:25 and 21:12-16). What does it mean when Jesus puts a child “in their midst” as an answer to the disciples’ question about who is greatest in the Kingdom of Heaven? This story is like a seed that has remained largely dormant in the Holy Script, but is now perhaps ready to burst and grow. The conditions pointed to by Kennedy (2006b), related to our relatively recent psychological recognition of “the child within” and its significance for adult maturity, may contribute to this growth. CT asks what we can learn from children; how we can be like a child and how to connect with the child within. It examines the spiritual qualities of childhood in order to uncover ways to live as mature adults.

The appearance of a perspective like child theology may be “a sign of our evolving consciousness” (Mountain, 2011, p. 263). The evolution of human consciousness is a theme of rare occurrence in educational discourse (Gidley, 2007). From the Romantic point of view, as well as from the perspective of Steiner education, it is however of basic significance. This evolution must involve the realization of new values and qualities of life, which an inquiry like child theology may help to uncover. Mountain (2011) identifies five such life qualities:

- 1) Living based in *relationship*, including relation to ones own inner self. This presumably also includes a conscious relation to “the child within”.
- 2) Living in *vulnerability*. A child learning to walk gives us an important lesson: to accept vulnerability and failure, but to never give up.
- 3) Life as an *unknown becoming*. “It does not yet appear what we shall be” (1 John 3:2). We should never rest in the belief that we have “arrived”.
- 4) Living in *imagination, creativity* and *play*. Here it may be added that the prevalent association of childhood with creativity is a typical inheritance from Romanticism and has been viewed with scepticism by present day cognitive psychologists, who maintain that the creativity of children is confused with behaviour that does not follow socially established norms and rules due to lack of knowledge (Glaveanu, 2011). To this one may answer that surely it is a sign of creativity that children are able to behave this way *in spite of* lacking such knowledge.
- 5) Living in *openness and hope*. The association of these qualities with childhood is again an inheritance from the Romantics and has been criticized as an idealisation contradicted by many empirical facts (Bradley, 1989). Such criticisms must be kept in mind. But one must also understand that the Romantics were pointing to an inner soul quality that is strongly present in children under normal conditions but which can certainly be prevented to manifest under unfavourable ones.

Steiner's view of the spiritual forces of childhood

The notion of the infant as the “perpetual Messiah” and the reflections of Child Theology are very much in line with Steiner’s view of the spiritual significance of childhood. Similar to Schiller’s claim that children are “what we should become once more”, Steiner (1989) claims that in order to embark on spiritual development in adult life we must consciously appeal to the forces at work in us during the first three years of our life. These forces are Christ-forces and the first three years of childhood mirror the three years that the Christ-spirit incarnated in the body of Jesus. Emerson’s “perpetual Messiah” is therefore “a perpetual reminder of the higher self” (Moore, 1991, p. xii). To understand the developmental forces at work in early childhood means to understand the Christ. The Christ-forces are the basis of what has been called the “plasticity of childhood”. *Christ is an eternal “becoming-child” of immense intensity.* Steiner even claims that the plasticity of the brain of Jesus Christ was such that its structure was continually changing, in harmony with the constellations of the planets and the stars.

That we have to call upon the Christ-forces for our inner development does not, however, mean that we have to become Christians in the conventional or traditional sense. From Steiner’s point of view, all this has nothing to do with nominalistic belief-systems, but with the *essence* of spiritual realities. This is clear from the following quote:

Imagine that you were on an island where there were as yet no scriptures about the mystery of Golgotha: if people there worked in such a way that they through their spiritual life in full consciousness took in the power of early childhood all the way up to old age, then they would be Christians in the true sense. (1989, p. 96)

Whether a child is born in a Christian, a Muslim or any other religious community makes no difference, it is still the same spiritual forces at work in its being that can be appealed to by the adults around it, under whatever name and form they find most inspiring. This is the universal spiritual significance of childhood.

Conclusion

From all of the above it is obvious that a philosophy of the human being, as well as a philosophy of childhood, that tries to incorporate both the facts of empirical anthropology and the imaginal cognitions of Anthroposophy and similar approaches can hardly be presented as the logical system of concepts that is commonly expected of a scientific theory. This of course does not mean that rigorous scientific research about children is useless. On the contrary, the facts produced by such research are essential for the imaginal poetizations that try to capture all the onto-anthropological dimensions described above.

All talk about children’s needs imply conceptions of human nature and development (Katz, 1996), and how can we educate without such talk? But the reductionist character of mainstream empirical research is rarely enough to satisfy the practical needs of teachers (Zimiles, 2000). Education is therefore virtually impossible without some general “grand narrative” of children’s nature and development (Göppel, 1997; Ullrich, 1999) – even if it is only the simple scheme of “school, vocational education, work, retirement, death” (“Schule, Ausbildung, Arbeit, Rente, Tod”), expressed by the German school shooter Sebastian Bosse in his suicide letter published on the Internet. (It is surprising that this letter has not been subjected to closer analyses from educational points of view.)

Within other academic fields new conceptions are presently emerging as “grand theories” of human development, and therefore implicitly also of child development. They consist mainly of speculations based on Neo-Darwinism and are fervently propagated by the prophets of the global church of scientific materialism, such as Richard Dawkins (1996) and his colleagues. Thus, if education does not engage in the work of formulating “grand theories” of human nature and development, others will not hesitate to do it – are in fact already doing it. Do educationalists really want to voluntarily disarm themselves in this field of thought?

References

- Abrams, M. H. (1971). *Natural supernaturalism: Tradition and revolution in Romantic literature*. New York: Norton.
- Agamben, G. (2007). *Infancy and history. On the destruction of experience*. London & New York: Verso.
- Bachelard, G. (1971). *The poetics of reverie: Childhood, language, and the cosmos*. Boston: Beacon Press.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Beauregard, M., & O'Leary, D. (2007). *The spiritual brain. A neuroscientist's case for the existence of the soul*. New York: Harper One.
- Biedermann, H. (1989). *Knaurs Lexikon der Symbole*. München: Droemersch Verlaganstalt Th. Knaur Nachfolger.
- Bortoft, H. (1996). *The wholeness of nature. Goethe's way toward a science of conscious participation in nature*. New York: Lindisfarne Press.
- Bowie, A. (2003). *Aesthetics and subjectivity: from Kant to Nietzsche*. Manchester: Manchester University Press.
- Bradley, B. S. (1989). *Visions of infancy. A critical introduction to child psychology*. Oxford & Cambridge: Polity Press.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Carroll, L., & Tober, J. (1999). *The Indigo Children. The new kids have arrived*. Carlsbad, Ca./Sydney, Australia: Hay House, Inc.
- Chandler, M. (1997). Stumping for progress in a post-modern world. In E. Amsel & K. A. Renninger (Eds.), *Change and development. Issues of theory, method, and application* (pp. 1-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dahlin, B. (2001). The primacy of cognition – or of perception? A phenomenological critique of the theoretical bases of science education. In F. Bevilacqua & E. Giannetto & M. Matthews (Eds.), *Science Education and Culture: The Role of History and Philosophy of Science* (pp. 129-151). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dahlin, B. (2009). Psycho-utopianism and education: Comenius, Skinner, and beyond. *World Futures*, 65(7); 507-526.
- Dahlin, B. (2012). Our posthuman future: digital ghosts or Earth angels? In P. Loebell & E. Schubert (Eds.), *Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Herausforderung* (pp. 35-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dawkins, R. (1996). *The blind watchmaker: why evidence of evolution reveals a universe without design*. New York: Norton.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press/Simon & Schuster.
- Eliot, A. (1994). *The global myths: exploring primitive, pagan, sacred, and scientific mythologies*. New York, N.Y.: Truman Talley Books/Meridian.
- Elkind, D. (1997). The death of child nature. *Phi Delta Kappan*, 79(3), 241-246.
- Emerson, R. (1971). Nature. In A. Ferguson (Ed.), *Collected works of Ralph Waldo Emerson, Vol. 1*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

- Foucault, M. (1994). *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.
- Gare, A. (2002). The roots of post-modernism. Schelling, process philosophy, and poststructuralism. In C. Keller & A. Daniell (Eds.), *Process and difference. Between cosmological and poststructuralist post-modernisms* (pp. 31-53). Albany, NY: SUNY Press.
- Geppert, K. (1977). *Die Theorie der Bildung im Werk des Novalis*. Frankfurt am Main/Bern/Las Vegas: Peter Lang. [The theory of *Bildung* in the works of Novalis.]
- Gidley, J. M. (2007). Educational imperatives of the evolution of consciousness: the integral visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), 117-135.
- Glaveanu, V. P. (2011). Children and creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6, 122-131.
- Gough, N. (2011). Escaping the program: A Foreword. In D. R. Cole, *Educational life-forms. Deleuzian teaching and learning practice* (pp. vii-xiii). Rotterdam: Sense Publishers.
- Göppel, R. (1997). Kinder als "kleine Erwachsene"? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. *Neue Sammlung*, 37, 357-376.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Hanegraaff, W. J. (1998). Romanticism and the esoteric connection. In R. van den Broek & W. J. Hanegraaff (Eds.), *Gnosis and hermeticism from antiquity to modern times* (pp. 237-268). Albany: SUNY Press.
- Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the Academy. Rejected knowledge in Western culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinemann, F. (1934). Goethe's phenomenological method. *Philosophy*, 9, 67-81.
- Hüther, G. (2005). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. [The power of inner images. How visions change the brain, people and the world.]
- Iwersen, J. (2007). The epistemological foundations of esoteric thought and practice. *Journal of Alternative Spiritualities and New Age Studies*, 3, 3-44.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jung, C. G. (1954). *Psychology and education. CW Vol 17*. Princeton: Princeton UP.
- Jung, C. G. (1970). Dream symbols of the individuation process. In J. Campbell (Ed.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (pp. 341-423). Princeton: Princeton University Press.
- Kakar, S. (1979). *Indian childhood: cultural ideals and social reality*. Delhi: Oxford University Press.
- Katz, L. G. (1996). Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135-146.
- Kennedy, D. (2000). The roots of child study: Philosophy, history, and religion. *Teachers College Record*, 102(3), 514-538.
- Kennedy, D. (2006a). *Changing conceptions of the child from the Renaissance to post-modernity. A philosophy of childhood*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D. (2006b). *The well of being. Childhood, subjectivity, and education*. New York: SUNY Press.
- Kennedy, D., & Kohan, W. O. (2008). Aión, kairós and chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22.
- Kern, M. L., & Friedman, H. S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 419-430.
- Kerlake, C. (2006). *Deleuze and the unconscious*. London: Continuum.

- Kiersch, J. (2010). "Painted from a palette entirely different". A new hermeneutic approach to Steiner's esoteric courses for teachers. *RoSE: Research on Steiner Education*, 1(2), 64-72.
- Kühlewind, G. (1992). *Die Erneuerung des Heiligen Geistes*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kühlewind, G. (2001). *Sternkinder. Kinder, die uns besondere Aufgaben stellen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kühlewind, G. (2008). *The light of the "I". Guidelines for meditation*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Press.
- Lauer, H. E. (2002). The riddles of the soul: depth psychology and anthroposophy. Appendix to G. Wehr, *Jung & Steiner. The birth of a new psychology*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Lee, K., & Johnson, A. S. (2007). Child development in cultural contexts: Implications of cultural psychology for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35, 233-243.
- Leppänen, T. (2011). Babies, music and gender: music playschools in Finland as multimodal participatory spaces. *Policy Futures in Education*, 9(4), 474-484.
- Lovat, T., & Semetsky, I. (2009). Practical mysticism and Deleuze's ontology of virtuality. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 5(2), 236-248.
- Marten, R. (2012). *Radikalität des Geistes. Heidegger – Paulus – Proust*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- McGrath, S. J. (2012). *The dark ground of spirit. Schelling and the unconscious*. New York: Routledge.
- Mercer, J. A. (2003). The idea of the child in Freud and Jung: Psychological sources for divergent spiritualities of childhood. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 115-132.
- Meyer, T. (Ed.). (2011). *Die Meditationsweg der Michaelschule in neunzehn Stufen*. Basel: Perseus Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1993). "Die Welt betrachtet die Welt" oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In H.-G. Herrlitz & C. Rittelmeyer (Eds.), *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur* (pp. 93-104). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1992). *The phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Moore, H. (1991). Introduction. In R. Steiner, *The spiritual guidance of the individual and humanity* (pp. vii-xvi). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Mountain, V. (2011). Four links between Child Theology and children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(3), 261-269.
- Morss, J. R. (1996). *Growing critical. Alternatives to developmental psychology*. London and New York: Routledge.
- Miller, J. P. (2011). *Transcendental learning: the educational legacy of Alcott, Emerson, Fuller, Peabody and Thoreau*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nandy, A. (1992). *Traditions, tyranny, and utopias. Essays in the politics of awareness*. Delhi: Oxford University Press.
- Papastephanou, M. (2008). Dystopian reality, utopian thought and educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 89-102.
- Popper, K., & Eccles, J. C. (1998 [1983]). *The self and its brain: an argument for interactionism*. London: Routledge.
- Portmann, A. (1982). Biology and the phenomenon of the spiritual. In J. Campbell (Ed.), *Spirit and nature. Papers from the Eranos yearbooks* (pp. 342-370). Princeton: Princeton University Press.
- Rittelmeyer, C. (2007). *Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rousselle, E. (1970). Spiritual guidance in contemporary Taoism. In J. Campbell (Ed.), *Spiritual*

- disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (pp. 59-101). Princeton: Princeton University Press.
- Samson, E. (1939). *The immortal tooth; the history of the only organ of the human body which has been regarded as being divine, a weapon of defence, a charm and at the same time the key to many scientific problems*. London: John Lane.
- Schickler, J. (2005). *Metaphysics as christology. An odyssey of the self from Kant and Hegel to Steiner*. Aldershot: Ashgate.
- Schiller, F. v. (1795/1993). On naïve and sentimental poetry. In W. Hinderer & D. O. Dahlstrom (Eds.), *Friedrich Schiller: Essays* (pp. 179–260). New York: Continuum.
- Schuback, M. S. C. (2011). *Att tänka i skisser: essäer om bildens filosofi & filosofins bilder*. Göteborg: Glänta produktion. [To think in sketches: essays on the philosophy of images and images in philosophy.]
- Seamon, D., & Zajonc, A. (Eds.). (1998). *Goethe's way of science. A phenomenology of nature*. New York: SUNY.
- Semetsky, I. (2004). Learning from experience: Dewey, Deleuze and “becoming-child”. In H. Alexander (Ed.), *Spirituality and ethics in education* (pp. 54-64). Brighton and Portland: Sussex Academic Press.
- Semetsky, I. (2011). Tarot images and spiritual education: the three I's model. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(3), 249-260.
- Sheldrake, R. (2005a). The sense of being stared at. Part 1: Is it real or illusory? *Journal of Consciousness Studies*, 12(6), 10-31.
- Sheldrake, R. (2005b). The sense of being stared at. Part 2: Its implications for theories of vision. *Journal of Consciousness Studies*, 12(6), 32-49.
- Sheldrake, R. (2006). Morphic fields. *World Futures*, 62, 31-41.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures. Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Simms, E.-M. (2005). Goethe, Husserl, and the crisis of the European sciences. *Janus Head*, 8(1), 160-172.
- Skiera, E. (2012). Reformpädagogik in Diskurs und Erziehungswirklichkeit. In H. Ullrich & S. Schlüter (Eds.), *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung* (pp. 47-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smeyers, P., & Masschelein, J. (2001). *Lenfance, education, and the politics of meaning*. In P. A. Dhillon & P. Standish (Eds.), *Lyotard: Just Education* (pp. 140-156). London and New York: Routledge.
- Spaemann, R. (2006). *Persons. The difference between 'Someone' and 'Something'*. Oxford: Oxford University Press.
- Steiner, R. (1932). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag. [General knowledge of the human being as foundation for education.]
- Steiner, R. (1962). *Makrokosmos und Mikrokosmos*. Dornach: Rudolf Steiner Nachverlassung.
- Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseln*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [Riddles of the soul.]
- Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie 1904-1923*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. [The kernel of the social question in the life necessities of the present and the future.]
- Steiner, R. (1987). *Die Schwelle der geistigen Welt. Aphoristische Ausführungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [The threshold of the spiritual world.]
- Steiner, R. (1989). *Die Arbeit des Ich am Kinde. Ein Beitrag zum Verständnis der Christus-Wesenheit*.

- In *Die Mission der neuen Geistesoffenbarung* (pp. 86-100). Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [The work of the 'I' on the child. A contribution to the understanding of the Christ-spirit.]
- Steiner, R. (1991). *The spiritual guidance of the individual and humanity*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1992). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [How to gain knowledge of higher worlds.]
- Steiner, R. (1999a). *Drei Schritte der Anthroposophie: Philosophie, Kosmologie, Religion*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [The steps of Anthroposophy: Philosophy, cosmology, religion.]
- Steiner, R. (1999b). *Die Evolution vom Gesichtspunkte des Wahrhaftigen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [Evolution from the point of view of the truthful.]
- Steiner, R. (2000). *Das Prinzip der spirituellen Ökonomie im Zusammenhang mit Wiederverkörperungsfragen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [The principle of spiritual economy in relation to questions of reincarnation.]
- Stott, F., & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(169-183).
- Surr, J. (2012). Peering into the clouds of glory: exploration of a newborn child's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(1), 77-87.
- Templeton, J. L., & Eccles, J. S. (2006). The relation between spiritual development and identity processes. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 252-265). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Thom, R. (1983). *Mathematical models of morphogenesis*. Chichester: Ellis Horwood.
- Ullrich, H. (1999). *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Valle, R. S. (Ed.). (1998). *Phenomenological inquiry in psychology: existential and transpersonal dimensions*. New York: Plenum Press.
- Welsh, T. (2012). Merleau-Ponty on cultural schemas and childhood drawing. In F. Halsall, J. Jansen & S. Murphy (Eds.), *Critical communities and aesthetic practices: Dialogues with Tony O'Connor on society, art, and friendship* (pp. 37-48). Dordrecht: Springer.
- Winell, M. (2011). *What child is this?* Retrieved July 11, 2012, from <http://marlenewinell.net/content/what-child>.
- Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. London: Routledge.
- Woodroffe, J. (1974). *The serpent power. The secrets of tantric and shaktic yoga*. New York: Dover Publications, Inc.
- Zimiles, H. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education. *Human Development*, 43, 235-245.
- Zimmer, H. (1970). On the significance of the Indian Tantric Yoga. In J. Campbell (Ed.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (pp. 3-58). Princeton: Princeton University Press.

Die Poetisierung der unbekanntenen Kindheit oder: Wie wir der Herausforderung des sozialen Konstruktivismus begegnen

Die romantische Philosophie der Kindheit und die geisteswissenschaftliche
Menschenkunde Rudolf Steiners*

Bo Dahlin

Rudolf Steinerhøyskolen, Oslo / Norwegen

ZUSAMMENFASSUNG. Der vorliegende Aufsatz vertritt einen geistigen Ansatz der pädagogischen Menschenkunde der Kindheit. Die Pädagogik benötigt eine neue „große Erzählung“ der Kindesentwicklung, die auf dem Erbe Rousseaus, der Romantiker und ihrer Nachfolger auf dem Gebiet des pädagogischen Denkens aufbaut. Das setzt jedoch voraus, dass die Herausforderung angenommen und die seitens des sozialen Konstruktivismus gegenüber allen allgemeinen Entwicklungstheorien geäußerte Kritik diskutiert wird. Dabei gilt es, die daran beteiligten besonderen ontologischen und epistemologischen Dimensionen sorgfältig zu bestimmen. Zunächst untersuche ich einige der an die Entwicklungspsychologie gerichteten Kritikpunkte und argumentiere dann, dass diese insofern gerechtfertigt sind, als dass die Psychologie dazu neigt, das Kind auf ein Naturobjekt zu reduzieren und dabei die transzendenten, „unbekanntenen“ Dimensionen der Kindheit übersieht. Anschließend stelle ich kurz drei alternative Beispiele aus der Kindheitsforschung vor: die *Soziologie*, die *phänomenologische Anthropologie* und die *Philosophie* der Kindheit. Obwohl alle drei positiv zu unserem Verständnis der Kindheit beigetragen haben, geben sie uns doch keine umfassende Anschauung von der Entwicklung des Kindes. Damit stellt sich die Frage: können die transzendenten Dimensionen der Kindheit *poetisiert* werden, und ließe sich ein solches Poetisieren mit Erkenntnissen der empirischen Forschung in Einklang bringen? Diese Möglichkeit soll mit Anregungen aus der Romantik und der pädagogischen Menschenkunde Rudolf Steiners untersucht werden. Dabei bildet Letztere am Ende des Aufsatzes das Hauptthema und soll jene Anschauung illustrieren, die unsere pädagogische Praxis prägen muss, wenn sich zukünftige Generationen in Freiheit und Kreativität entwickeln sollen.

Einleitung

Ende des 19. Jahrhunderts schien in der wachsenden Kindergartenbewegung der Konsens geherrscht zu haben, dass ErzieherInnen ein umfassendes Verständnis der menschlichen Entwicklung benötigten (Lee & Johnson, 2007). Spätestens seit den 1930er Jahren bildete diese Erkenntnis eine wichtige Grundlage für die Pädagogik, insbesondere für kindbezogene oder „progressivistische“ Erziehungsansätze (Stott & Bowman, 1996). In Großbritannien ergab eine erst Anfang der 1990er Jahre durchgeführte Umfrage, dass Schulleiter Kenntnisse auf dem Gebiet der Kindheitsentwicklung als maßgeblichen Faktor bei der Lehrerbildung einstufen (Katz, 1996). Jedoch scheinen dieser Wissenszweig der Psychologie und das entsprechende Feld der Forschung einiges an Einfluss auf das pädagogische Denken verloren zu haben. In jüngerer Zeit ist im Kielwasser poststrukturalistischer Denkweisen starke Kritik an der traditionellen Entwicklungspsychologie

*This is a translation of an originally English paper. Quotes from English sources have been translated into German by the translator (Sebastian Rechenberger). In cases where the quoted English sources are originally in German, German sources have been found in most cases.

laut geworden (z. B. Morss, 1996; Burman, 2008). Die Entwicklungspsychologie selbst scheint sich heute als eher fragmentierte empirische Disziplin zu geben, die sich weder an alte noch an neue „große Theorien“ orientiert (Zimiles, 2000).

Im vorliegenden Aufsatz werde ich einige Kritikpunkte an der traditionellen Entwicklungspsychologie in ihrer alten Form der „großen Theorien“ untersuchen. Ich werde den Standpunkt vertreten, dass diese Kritik insofern gerechtfertigt ist, als dass die empirische Entwicklungsforschung dazu neigt, das Kind als Naturobjekt zu betrachten und damit die transzendenten, „unbekannten“ Dimensionen der Kindheit übersieht. Damit stellt sich die Frage: Lassen sich diese unbekannt Dimensionen der Kindheit *poetisieren* und mit Erkenntnissen der empirischen Forschung in Einklang bringen? (Näheres zum Thema „Poetisieren“ an späterer Stelle.) Aus diesem Grund möchte ich die unbekannt, transzendenten Aspekte der Kindheit untersuchen - Aspekte, die sich in der Praxis des Messens und Testens in den pädagogischen Institutionen leicht verlieren (Smeyers & Masschelein, 2001). Darüber hinaus werden diese Aspekte in der heutigen Kindheitsforschung tendenziell marginalisiert, und zwar sowohl von der Entwicklungspsychologie als auch von der soziologischen Forschung (z. B. James, Jenks & Prout, 1998). Damit wird letztere, trotz aller guten Vorsätze, vielleicht zum Verfechter einer weiteren reduktionistischen Kindheitstheorie.

Mein übergreifendes Argument ist, dass wir eine Art „großer Erzählung“ der menschlichen und kindlichen Entwicklung benötigen, um auf dem Erbe Rousseaus, der Romantiker und ihrer Nachfolger auf dem Gebiet des pädagogischen Denkens aufzubauen. Ich werde für eine solche Erzählung eine mehr oder weniger auf der Romantik fußende Alternative vorschlagen, wobei ich Rudolf Steiners pädagogische Menschenkunde als besonderes Beispiel heranziehe. Ich werde mich jedoch auch bemühen, zumindest einen Teil der gegen alle allgemeinen Theorien oder „große Erzählungen“ der Kindheitsentwicklung vorgebrachten Kritik mit einzubeziehen. Daher müssen u. a. die hier betroffenen, besonderen epistemologischen und ontologischen Dimensionen sorgfältig bestimmt und differenziert werden.

Im Folgenden werde ich zunächst einige der wichtigsten Kritikpunkte an der Entwicklungspsychologie aufgreifen, die in den vergangenen Jahrzehnten laut geworden sind. Anschließend werde ich kurz drei alternative Beispiele aus der Kindheitsforschung vorstellen: die *Soziologie*, die *phänomenologische Anthropologie* und die *Philosophie* der Kindheit. Obwohl alle drei positiv zu unserem Verständnis der Kindheit beigetragen haben, geben sie uns doch keine umfassende Anschauung von der *Entwicklung* des Kindes. Unter „umfassend“ verstehe ich eine Anschauung, die nicht lediglich eine versponnene Abstraktion ist, sondern die sowohl konkrete, natürliche Fakten des sich entwickelnden menschlichen Organismus als auch transzendente und geistige Dimensionen mit einbezieht und zulässt. Im ersten Teil des vorliegenden Aufsatzes werde ich den aktuellen Stand der Kindheitsforschung zusammenfassen. Anschließend werde ich meine eigenen Standpunkte darlegen und dabei zunächst einige Konzepte von Hacking (1999) heranziehen, um mich der Herausforderung des sozialen Konstruktivismus bzw. Konstruktionismus zu stellen.¹ Diese Konzepte werden zur „Auffrischung“ der romantischen Philosophie der kindlichen und menschlichen Entwicklung beitragen, von der Rudolf Steiners pädagogische Menschenkunde maßgeblich geprägt ist. Letztere bildet das Hauptthema am Ende des Aufsatzes, sozusagen als *Illustration* jener Anschauung, von der unsere pädagogische Praxis geprägt werden muss, wenn sich zukünftige Generationen in Freiheit und Kreativität entwickeln sollen.

Die Kindheitsforschung heute: einige Beispiele

Die Kritik der Entwicklungspsychologie

In der westlichen Kulturgeschichte ist Rousseau in vielerlei Hinsicht ein Meilenstein. Sein Werk *Émile* ist vermutlich der erste Versuch, das *Wesen* des Kindes zu verstehen, den *Unterschied* zwischen Kindern und Erwachsenen zu erfassen und den *Eigenwert der Kindheit* als separate Phase der menschlichen

1. Eine detaillierte Untersuchung der Unterschiede dieser beiden Richtungen würde an dieser Stelle zu weit führen. Es sei lediglich erwähnt, dass der Konstruktionismus eine radikale Form der Vorstellung ist, alle Phänomene und alles Wissen seien das Ergebnis unterschiedlicher sozialer Bedingungen und Prozesse.

Entwicklung zu schützen (Göppel, 1997). Vertreter verschiedener Teildisziplinen des Erziehungsgedankens, u. a. Pestalozzi-Fröbel, Montessori-Korczak und Freud-Piaget, folgten dem Grundtenor Rousseaus, wenn auch mit unterschiedlichen Denkweisen. Anfang der 1980er Jahre wiesen jedoch bereits einige deutsche Bildungsexperten darauf hin, dass die Frage nach dem Wesen des Kindes in der modernen Entwicklungspsychologie zunehmend in den Hintergrund tritt (Göppel, 1997). Heutzutage kritisieren Wissenschaftler die Abhängigkeit der Früherziehung von einer empirischen Entwicklungspsychologie mit zu engen und zu überholten Entwicklungsmodellen, von denen einige als „romantischer Maturationalismus“ (Lee & Johnson, 2007, S. 234) bezeichnet werden und damit auf die Vorstellung anspielen, dass sich die Entwicklung und das Heranreifen von Kindern vorwiegend auf der Grundlage „innerer Kräfte“ vollzieht.

Welche möglichen Gründe gibt es für diese Kritik? Weshalb machte sich wachsende Unzufriedenheit über Theorien und Forschung der Entwicklungspsychologie breit? Eine Möglichkeit ist, dass viele empirische Studien immer wieder die damals vorherrschende Entwicklungstheorie, d. h. die Entwicklungstheorie Piagets, widerlegten. Diese Studien regten ein stärker kontextualisiertes und detailliertes Befassen mit den empirischen Fakten und Erkenntnissen an und bremsten damit das Formulieren allgemeiner Theorien über Entwicklungsstadien. Später gewann dann poststrukturale, dekonstruktivistische und postkoloniale Kritik an den allgemeinen menschlichen und sozialen Entwicklungstheorien an Einfluss auf die Sozial- und Bildungsforschung. So weist z. B. Nandy (1992) darauf hin, wie liberale und utilitaristische Denker des 19. Jahrhunderts das Verhältnis Großbritanniens zu seinen Kolonien der Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind nachempfanden:

Die Anziehungskraft der Ideologie des Kolonialismus und die Kraft der Vorstellung der Moderne lassen sich weitgehend auf die evolutionären Folgen des Kindbildes in der westlichen Weltanschauung zurückverfolgen. (S. 57)

Der bedingungslose Glaube an die natürliche und die soziale Evolution ist für solche modernistischen Ideologien von grundlegender Bedeutung. Das modernistische Konzept vom Wesen des Kindes fußt auf Denkbildern eines linearen Verlaufs vom Unreifen zum Reifen, vom Prärationalen zum Rationalen usw. und setzt darüber hinaus *Allgemeingültigkeit* und *Gesetzmäßigkeit* voraus, d. h. für alle lebenden Organismen - oder zumindest für alle Kinder - gelten dieselben Entwicklungsgesetze, und selbst irreguläre und von der Norm abweichende Phänomene sind Ausdruck einer Grundgesetzmäßigkeit (Elkind, 1997). Elkind zufolge liegt das Problem dieses modernistischen Konzepts in der Erwartung, dass alle Kinder diese vorgestellten Entwicklungsstadien auf dieselbe Art und Weise durchlaufen sollen, obwohl viele Tatsachen auf das Gegenteil deuten:

Die Vorstellung eines gleichförmigen Entwicklungsablaufs des Kindes in der Schulzeit hält sich hartnäckig, obwohl solide Kenntnisse über die unterschiedlich großen Wachstumsschübe vorliegen, die für frühe Jugendphase und Kleinkindphase gleichermaßen charakteristisch sind. (1997, S. 244)

Solche und ähnliche Kritik, die hier nur impressionistisch angedeutet werden soll, war einigen Bildungsexperten Grund genug, das Ende des Zeitalters (des Glaubens) von Entwicklung, Fortschritt und Evolution zu verkünden (Chandler, 1997). Dabei scheint es sich um einen grundlegenden Lehrsatz des postmodernen Denkens und seiner Dekonstruktionen dessen zu handeln, was als „Projekt der Moderne“ bezeichnet wurde. Das modernistische Wissenschaftsprojekt basiert bzw. basierte auf drei Grundannahmen:

- 1) Die eigentlichen Phänomene sind weniger interessant und real als die Strukturen, die sich dahinter verbergen.
- 2) Die menschliche Vernunft kann diese tiefen Realitätsstrukturen begreifen.
- 3) Fortschritte bei der menschlichen Entfaltung und Zufriedenheit hängen vom Verstehen und Nutzen dieser Strukturen ab.

Diese Annahmen wurden von den meisten Entwicklungstheoretikern des 20. Jahrhunderts bedingungslos übernommen (Chandler, 1997). Das Problem im Zusammenhang mit diesen Prinzipien ist natürlich ein moralisches und politisches; denn auf der Grundlage allgemeiner Wahrheiten sind machtgestützte Interventionen im Leben von Menschen bzw. Kindern sowohl kollektiv als auch individuell gerechtfertigt. Daher lehnt das postmoderne Denken jegliche Andeutungen von der Existenz eines fixen, universellen menschlichen bzw. kindlichen Wesens ab. Grundlegende Universalprinzipien der menschlichen

Funktionsfähigkeit „gelten als eine Art Vorwand für kulturellen Imperialismus und eine Bedrohung der Freiheitsentfaltung“ (Chandler, 1997, S. 14-15). Sobald wir über Entwicklung (und nicht über Veränderungen im Allgemeinen) nachdenken und sprechen, befassen wir uns mit einem festgesetzten, ausgereiften oder endgültigen Zustand und mit dem, was die Pädagogik zur Verwirklichung dieses Zustands beiträgt (Katz, 1996). Wenn jedoch alle Konzepte von endgültigen Zuständen als sozial und kulturell konditioniert oder konstruiert verstanden werden, welches Recht haben wir dann als Erwachsene, sie unseren Kindern aufzuzwingen?

Die Annahme, dass unsere Konzepte von Entwicklung objektive Gültigkeit haben, weil sie auf wissenschaftlicher Forschung beruhen, rechtfertigt - bzw. rechtfertigte bislang - unsere sozialen und individuellen Bemühungen um Erziehung, Schule und Unterricht. Das wiederum schlägt schnell in die hochmütige Haltung um „ich bin bzw. weiß es besser als du“. Morss bemerkt dazu:

Wir sollten uns vor den Folgen dieser Entwicklungshaltung für das Leben und Streben Anderer sehr hüten. Durch sie behandeln wir Andere, als stünden sie hinter oder unter uns auf demselben Pfad, dem auch sie folgen müssen. (1996, S. 1)

Morss und andere Vertreter ähnlicher Kritik möchten damit sagen, dass schon die Absicht, die Entwicklung des Menschen oder Kindes zu studieren suspekt ist, da sie auf einer solchen „Gesinnungshaltung gegenüber der Entwicklung“ fußt, die auf Menschen *herabblickt*, die unsere Entwicklungsstufe noch nicht erreicht haben und glaubt, dass wir auf einer *höheren* Stufe stehen. Diese Aussage hat bedingten Wahrheitsgehalt. Nehmen wir als Beispiel den Gedanken Piagets, dass das formal-operationale Stadium das Endstadium in der Entwicklung der menschlichen Intelligenz ist. Es besteht kaum ein Zweifel, dass er sich selbst in diesem Stadium sah, genau wie viele andere, die seine Ideen übernommen und geprüft haben (vgl. Dahlin, 2001).

Andererseits gibt es keinen *zwingenden* Zusammenhang zwischen persönlicher Überheblichkeit und einer Theorie über Entwicklungsstadien. Eine wissenschaftliche Theorie schreibt keine bestimmten Geisteshaltungen oder Verhaltensweisen vor. Man kann eine Theorie über Entwicklungsstadien vertreten und sich selbst als Erwachsenen einfach in einem *späteren* Stadium der Entwicklung sehen als das Kind, das man zu unterrichten hat. „Später“ bedeutet jedoch nicht „besser“ oder „höher stehend“.

Hier gibt es einen Zusammenhang mit anderen Problemen, die Kritiker der Entwicklungstheorien aufzeigen, nämlich dass sie erwachsenenbezogen (Glaveanu, 2011) sind und daher die Kindheit als einen Zustand des *Defizits* an bestimmten Fähigkeiten betrachten. Aus einer „erwachsenenbezogenen“ Perspektive sehen und beurteilen wir Wissen und Fähigkeiten von Kindern auf Grundlage unserer Fähigkeiten als Erwachsene. Wir vergleichen die Leistungen von Kindern mit denen Erwachsener und stellen dabei meist fest, dass Kinder weniger können. Im Widerspruch zu derartigen Auffassungen haben Kindheitssoziologen den Begriff des „kompetenten Kindes“ geprägt (James, Jenks & Prout, 1998), der gezielt auf das blickt, was ein Kind *kann*. Dieser Forschungsansatz zeigt jedoch Grenzen auf, da er eher auf ältere als auf sehr kleine Kinder zutrifft bzw. da Kinder als „kompetente Akteure“ untersucht werden, die über ausreichende Erkenntnisse ihres eigenen Lebens verfügen. Leppänen bemerkt dazu:

Diese Vorstellungen sind mit Bezug auf Kleinkinder etwas problematisch, da sie in der Regel nicht als Akteure und Schöpfer ihrer eigenen Kultur betrachtet werden. Darüber hinaus wird die kindliche Handlungsfähigkeit von Erwachsenen außergewöhnlich stark bestimmt, erweitert und umrissen. (2011, S. 476)

Deshalb ist zu präzisieren, auf welchen Altersabschnitt sich der Begriff „Kind“ eigentlich bezieht. Laut UN-Kinderrechts-Charta gilt ein Mensch bis zum 18. Lebensjahr als Kind. Es scheint jedoch dem intuitiven Verständnis entgegenzustehen, Menschen im späten Jugendalter als Kinder zu bezeichnen. Zwischen einem Neugeborenen und einem 18-Jährigen ist ein gewaltiger Unterschied. Die Kindheitssoziologie befasst sich vornehmlich mit Kindern im vorpubertären oder jungen Teenageralter. Auch in diesem Alter unterscheiden sich Kinder wesentlich von Säuglingen oder Kleinkindern. Im vorliegenden Aufsatz schließe ich mich daher Ullrich (1999) an und beschränke den Begriff „Kind“ auf den Zeitraum zwischen Geburt und dem Beginn der Pubertät.

Zum Thema „Kindheit als Defizit“ ist anzumerken, dass sich die Entwicklungsforschung mehrheitlich darauf konzentriert, welches Wissen und welche Fähigkeiten Kinder in verschiedenen Lebensaltern oder

Stadien auf dem Weg zum Erwachsenensein *erlangen*. Das wiederum bedeutet natürlich, dass Kinder zunächst ein *Defizit* an diesen Fähigkeiten haben. Es gibt jedoch Ausnahmen. So unterstreicht z. B. Dewey (1997) die *Plastizität* der Kindheit, d. h. die Bereitschaft und Schnelligkeit, mit der Kinder lernen und nachempfinden. Diese Fähigkeit geht uns im Erwachsenenalter *verloren*. Derartige Ausnahmen gilt es unbedingt zu beachten und aus ihnen eine neue und umfassendere Anschauung von der menschlichen Entwicklung zu gestalten, die an die Stelle dessen treten kann, was bisher unsere Bildungseinrichtungen und -praktiken geprägt hat. Wenn wir nämlich alle „großen Erzählungen“ der menschlichen Entwicklung verwerfen, schütten wir auch das Kind mit dem Bade aus, was in diesem Zusammenhang nicht besonders ratsam wäre.

Das bisher Besprochene ist natürlich nur eine skizzenhafte und unsystematische Betrachtung der von unterschiedlichen Seiten gegenüber der Entwicklungstheorie geäußerten Kritik, genügt jedoch hoffentlich den Zwecken des vorliegenden Aufsatzes. Obschon sie sicherlich ihre Berechtigung hat, ist die Kritik bei Weitem kein Grund zur Aufgabe der Entwicklungsforschung oder des Versuchs der Formulierung „großer Theorien“ über die menschliche Entwicklung. Dennoch muss dieser Forschungsbereich einige wichtige Aspekte der Kritik aufgreifen.

Zunächst ist wohl das poststrukturalistische Hinterfragen eines *essentiellen* Wesens des Kindes die schwerwiegendste Herausforderung der Entwicklungstheorie (Zimiles, 2000), zumal sie darüber hinaus mit dem Zweifel an allem behaftet ist, was auch nur ansatzweise als stabile persönliche Identität, Wesenskern oder Ich bezeichnet werden kann. Das menschliche Selbst wird als „eine schlichte Ansammlung von Teilen und die Entwicklung als bloße Sozialisierung“ (Chandler, 1997, S. 14) dargestellt. Chandler merkt jedoch an, dass diese Sichtweise eigentlich eine Rückkehr „zu den Tabula-rasa-Zeiten des wissensfreien Behaviorismus“ (ebd.) darstellt, auch wenn deren Verfechter dies kaum zugeben würden. All das deutet jedoch auf die Notwendigkeit einer tiefer gehenden Prüfung der Ontologie des menschlichen Selbst. Daher gilt es, dieser Herausforderung mit einer gründlichen Analyse der epistemologischen und onto-anthropologischen Dimensionen des Menschen zu begegnen. Dieser Thematik ist der Hauptteil des vorliegenden Aufsatzes gewidmet.

Zweitens ist die postmoderne oder -strukturalistische Betonung der *Unterschiedlichkeit* eine sinnvolle Ergänzung zum modernistischen Hauptaugenmerk auf der *Gleichförmigkeit*, und Entwicklungstheorien könnten von der Schwerpunktsetzung der Postmodernisten auf „Provinzialität“ und lokalen Kontext profitieren. Postmoderne Ansichten könnten auch zur Überwindung der intellektuellen Vorliebe für die Sichtweise, dass „Reife“ und „das Endstadium“ zwangsläufig eine bestimmte, von jeglichen sozialen oder kulturellen Einflüssen unberührte Form annehmen (Chandler, 1997). Dieses Thema ist mit dem ersten verknüpft. Es behandelt die Unterscheidung zwischen wesentlichen und bedingten Dimensionen des Menschen.

Drittens ist es vielleicht erwähnenswert, dass der Glaube an einen strukturierten Verlauf der Kindesentwicklung nicht im Sinne einer Theorie der Entwicklung von Nationen oder ethnischen Kulturen verstanden werden darf (ebd.). Evolutionsbiologen des 19. Jahrhunderts prägten den Gedanken, dass die Ontogenese die phylogenese widerspiegelt. Diese ähnliche, wenn auch nicht identische Idee ist auf die menschliche oder kindliche Entwicklung nicht uneingeschränkt anwendbar. Große Theorien der menschlichen oder kindlichen Entwicklung müssen sich von allen Versuchen distanzieren, als Rechtfertigung für kolonialistische Machtpolitik zu dienen. Dieses Thema soll hier jedoch nicht im Vordergrund stehen.

Die Soziologie der Kindheit

Die moderne Soziologie der Kindheit kam Anfang der 1980er Jahre auf (Göppel, 1997). Wie bereits erwähnt, neigt sie dazu, die Vorstellung eines universellen Wesenskerns des Kindes abzulehnen. In empirischer Hinsicht konzentriert sie sich vornehmlich auf Kinder im Alter von 10 -12 Jahren. Ein Grund hierfür scheint zu sein, dass viele Forschungsprojekte fragebogengestützt sind und die daran teilnehmenden Kinder daher lesen und schreiben können müssen. Göppel (1997) fasst die Erkenntnisse dieser Kindheitsforschung in modernen westlichen Ländern wie folgt zusammen:

- 1) *Emotionalisierung*: Kinder haben keinen ökonomischen Wert für das Familienleben mehr, sondern sind stattdessen *Sinnlieferanten* für das Leben der Eltern (ebd., S. 362).

- 2) *Destabilisierung*: Aufgrund neuer Familienstrukturen wie Einelternfamilien, Väter als bloße „Geldgeber“ usw. erwarten Kinder keine dauerhaften Beziehungen mehr.
- 3) *Egalisierung*: Autoritäre Einstellungen werden von egalitären verdrängt.
- 4) *Isolation*: Aufgrund des Rückgangs der Zahlen bei Geschwistern und generell bei Kindern in Wohngebieten wird das Spielen zu zweit verbreiteter.
- 5) *Zuhause bleiben*: Das städtische Umfeld ist kinderfeindlich, Kinder haben Fernseher und Computer im eigenen Zimmer.
- 6) *Inselkultur*: Außerhäusliche Aktivitäten der Kinder finden oft weit entfernt statt, so dass sie von den Eltern gefahren werden müssen.
- 7) *Institutionalisierung*: Vorschule, Kinderkrippen, Malschulen, Kindersportvereine usw.
- 8) *Pädagogisierung*: Diese ist zum Teil Folge der Institutionalisierung, außerdem wissen Eltern oft nicht mehr, wie sie eine Beziehung zu ihren Kindern herstellen sollen.
- 9) *Medialisierung*: Fernsehen und Internet werden für Kinder das Auge zur Welt, und Kindern werden die „Geheimnisse“ und negativen Aspekte der Erwachsenenwelt sehr früh bewusst.

Neben diesen hervorstechenden Merkmalen sind auch noch andere Eigenschaften wie „Therapeutisierung“, „Medikalisierung“, „Verrechtlichung“, „Technologisierung“ und dergleichen mehr zu erwähnen. Von diesen Merkmalen ist für den späteren Teil des Aufsatzes insbesondere die Emotionalisierung von Interesse. Dort werde ich den Versuch einer „Wiederaneignung“ der romantischen Philosophie der Kindheit unternehmen. Derzeitige kulturelle Tendenzen einer Romantisierung der Kindheit können als Versuch gewertet werden, die Privatsphäre wieder neu zu verzaubern. Sie sind eine Reaktion auf eine desillusionierte, überrationalisierte Außenwelt, die von Arbeit, Kommerz und Politik bestimmt ist (Ullrich, 1999). So ging z. B. der Popularisierung Fröbels romantischer Vorstellung von der Kindheit vor etwa einem Jahrhundert die institutionelle Trennung der sozialen Distanz-Zonen von Kindern und Erwachsenen sowie der Wandel der Rolle des Kindes im bürgerlichen Leben als „ökonomisch wertlos, aber emotional unschätzbar“ (ebd., S. 361) voraus. Theoretisch könnte man daher erwarten, dass die derzeitigen sozialen Bedingungen ebenfalls einen fruchtbaren Boden für die breite Akzeptanz romantischer Vorstellungen vom Wesen und der Entwicklung des Kindes böten (womit nicht unbedingt gesagt ist, dass diese Bedingungen auf die eine oder andere Weise *Ursache* solcher Konzepte sind).

Bezüglich der relativen Nichtbeachtung der Frage nach dem Wesen des Kindes in der Kindheitssoziologie ist zunächst zu bemerken, dass sich die oben aufgeführten Erkenntnisse in erster Linie auf die Kindheit im Sinne eines sozialen, gesellschaftlichen oder kulturellen *Raums*, nicht jedoch auf das *Kind* selbst beziehen. Darüber hinaus sind die *Auswirkungen* dieses soziokulturellen Raums auf die innere, psychologische Entwicklung des Kindes für die Kindheitssoziologie selten von Interesse. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf dem *Bezug* der Kinder auf diesen Raum bzw. auf bestimmte Aspekte dieses Raums. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder keine passiven Opfer ihrer Umstände, sondern aktive Subjekte sind, die ihre Umwelt kreativ verarbeiten. Dagegen wäre auch nichts einzuwenden, wenn es nicht die Tendenz gäbe, diese Erkenntnisse als Argument für eine sozialkonstruktivistische Relativierung des *Wesens des Kindes* anzuführen, die es letztlich unmöglich macht, auch nur irgendwelche allgemeinen Aussagen über Kinder und ihre Entwicklung zu treffen. Die historische und kulturelle Relativierung der Kindheit - mit Bezug auf das Erleben der Kinder und ihre Beziehung zur Welt - wird als Beweis dafür angeführt, dass alle Konzepte und Theorien über Wesen und Entwicklung des Kindes (lediglich) soziale Konstruktionen seien. Das ist natürlich ein logischer Trugschluss mit schwerwiegenden Folgen für die Bildungsforschung und -praxis, da man die pädagogische Bedeutung der empirischen Forschungsergebnisse der Kindheitssoziologie nur auf der Grundlage einer (recht) allgemeinen Theorie/Erzählung/Anschauung der Kindesentwicklung beurteilen kann.

Phänomenologische Anthropologie der Kindheit

Die phänomenologische Betrachtungsweise der Anthropologie der Kindheit entstand etwa um dieselbe Zeit wie die Kindheitssoziologie. Ihr wissenschaftliches Interesse ist jedoch das (phänomenologische) Begreifen und Verstehen der *Art und Weise*, in der Kinder die Welt bzw. Aspekte der Welt erleben. Forschungsobjekt sind in der Regel Kinder im Alter von bis zu fünf Jahren (Göppel, 1997). Das phänomenologische Studium der Kindheit ist eine sehr wichtige Alternative und Ergänzung zur empirisch-analytischen Forschung der Entwicklungspsychologie. Jedoch würde eine Zusammenfassung der breit gefächerten Erkenntnisse auf diesem Feld den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Ich werde lediglich auf einige für die hier behandelte Thematik relevante Punkte hinweisen. Diese beziehen sich auf Ideen von Käthe Meyer-Drawe und ihre wichtigste Inspirationsquelle, den Kinderpsychologen und phänomenologischen Philosophen Maurice Merleau-Ponty.

An Merleau-Ponty (1992) anknüpfend zieht Meyer-Drawe Vergleiche zwischen der Weltwahrnehmung des Kindes und des Erwachsenen und behauptet, dass das Wahrnehmungsleben des Kindes nicht über dieselbe gewalttätige Qualität verfüge, welche die Wahrnehmungsweise des Erwachsenen kennzeichnet. Beim Erwachsenen sei die Wahrnehmung ein „Akt der Gewalt“, weil er „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit und Unaufmerksamkeit durch Aufmerksamkeit erzeugt“ (1993, S. 98). Der Wahrnehmungsweise des Kindes, die eher ästhetisch als kognitiv ist, fehle diese Eigenschaft, weil die ästhetische Erfahrung „nicht akzeptiert, dass aus der Welt ein bloßes Manipulandum wird und sich der Mensch als Herr über die Dinge aufspielt“ (ebd., S. 102). Diese Sichtweise deckt sich weitgehend mit dem Verständnis der Romantiker von der kindheitlichen Wahrnehmung (Weiteres dazu im Folgenden).

Meyer-Drawes Charakterisierung der unterschiedlichen Weltwahrnehmung bei Erwachsenen und Kindern kann soziale oder kulturelle Einflüsse auf die Wahrnehmung nicht erklären. Sie sei von derartigen Zusammenhängen unabhängig und gehöre daher zum Wesen des Kindes. Merleau-Ponty schien der Überzeugung gewesen zu sein, dass solche Beschreibungen mit Anspruch auf Universalität durch einen phänomenologischen Forschungsansatz gefunden werden könnten. Er war der Meinung, man könne auf Grundlage des Studiums von Kinderzeichnungen universelle Eigenschaften der Kind-Welt-Beziehung ergründen, und zwar *trotz* offensichtlicher sozialer und kultureller Einflüsse (Welsh, 2012). Das Umfeld des Kindes hat zweifellos Einfluss darauf, *was* es wahrnimmt, jedoch nicht unbedingt, *wie* es die Dinge wahrnimmt. Es ist leicht nachvollziehbar, dass sich die *Art und Weise* der kindlichen Wahrnehmung grundsätzlich von der Erwachsener unterscheidet. Die Phänomenologie versucht, diese Art und Weise wiederherzustellen.

Hier scheint mir nun eine Anmerkung über die heutige philosophische Stellung der Phänomenologie für meine weiteren Argumente relevant zu sein. Traditionell verbindet man die Phänomenologie mit der Suche nach dem „Wesenskern“ und folgte damit dem alten Dualismus von Sein und Schein. Poststrukturale Perspektiven lehnen derartige Dichotomien ab, da sie immer eine Hierarchie beinhalten und sich somit zur Rechtfertigung illegitimer sozialer und politischer Machtstrukturen heranziehen lassen. So wird der Wesenskern in der Regel als epistemologisch und ontologisch „höher“ stehend und hochwertiger, aber auch als *wirklicher* und *wahrer* (mit höherem ontologischen Status versehen) als der Schein eingestuft (der eher Illusionscharakter hat). Die Phänomenologie sieht jedoch den Wesenskern nicht unbedingt als Teil einer solchen hierarchischen Dichotomie. Mit Blick auf seine Naturbetrachtung, die viele als Vorläufer der Phänomenologie ansehen (Bortoft, 1996; Heinemann, 1934; Seamon & Zajonc, 1998; Simms, 2005), äußert sich Goethe: *Was wäre das Wesen, wenn es nicht schien?* (zitiert in: Schuback, 2011, S. 50). Mit anderen Worten: Das Wesen, der Wesenskern wäre nichts ohne den Schein. Nur durch den Schein, die Erscheinung, gelangen wir zum Wesenskern. Der Schein hat also denselben Stellenwert wie der Wesenskern und ist mit ihm innerlich verbunden.

Bezüglich der Phänomenologie gibt es einen weiteren interessanten Aspekt. Es ist zu unterscheiden zwischen einer Phänomenologie des *Erscheinens*, des In-Erscheinung-Tretens von Phänomenen und einer Phänomenologie dessen, was *erschienen ist*, was sozusagen „bereits vorhanden“ ist (Schuback, 2011). Laut Schuback vertrat der deutsche Romantiker Friedrich von Schelling die erste Form, was vermutlich auf Einflüsse Jacob Böhmes und anderer esoterischer Denker zurückgeht (vgl. McGrath, 2012). Auch die

Phänomenologie Meyer-Drawes scheint eher dieser dynamischeren und genetischen Variante anzugehören.² Das Betreiben einer solchen Phänomenologie bedeutet „zu erkennen, dass jedes Bild und jeder Begriff aus dem Schmerz der Möglichkeiten erwächst“ (Schuback, ebd., S. 68). Grund hierfür ist, so Heidegger, dass die „Bedeutungsvielfalt“ der Grundbaustein des Denkens ist (ebd., S. 171). Aus diesen Gründen kann man eine Philosophie anregen, die skizzenhaft denkt, also „ikonoklastische Bilder“ schafft. Diese erheben keinen Anspruch auf Darstellung konkreter Objekte oder Phänomene, sondern stellen *Entstehungs- und Auflösungsprozesse* dar (Schuback, 2011). Obschon Schelling vom prämodernen esoterischen Denken inspiriert war, ließ er diesbezüglich bestimmte Themen der poststrukturalen Philosophie ihre Schatten voraus werfen. Dies ist ein als „rekonstruktiver Postmodernismus“ (Gare, 2002) zu bezeichnender Denkansatz, der über prämodernes, „mythisches“ Denken sowie modernistische Rationalität hinausgeht bzw. aus deren Gegensatz eine neue Synthese schafft. Auf diese Themen werde ich bei der Besprechung der pädagogisch-geistigen Menschenkunde Rudolf Steiners zurück kommen.

Ein Beispiel aus der Philosophie der Kindheit: Kindheit als Ereignis

Man kann die phänomenologische Anthropologie der Kindheit als eine Form empirischer Forschung verstehen, die stark von philosophischen Prinzipien ontologischer und epistemologischer Wesensart geprägt ist. Ein weiteres, kürzlich entwickeltes Feld der Kindheitsforschung wird von Kennedy (2006a) als Philosophie der Kindheit bezeichnet. Dabei handelt es sich im Prinzip um eine philosophische Untersuchung des Phänomens Kindheit, wenn auch unter Einbeziehung von Erkenntnissen konventionellerer empirischer Studien. Auf Kennedys interessante und informative Arbeit soll an späterer Stelle noch eingegangen werden. In diesem Abschnitt konzentriere ich mich vorwiegend auf einen Aufsatz von Smeyers & Masschelein (2001).

Smeyers & Masschelein erörtern die politische und pädagogische Bedeutung „unserer unbekanntem Kindheit“, wobei sie sich weitgehend auf Lyotard beziehen. Den Autoren zufolge gehört die Kindheit zum Nichtrepräsentierbaren, da das Erleben der Kindheit nicht in Worte zu fassen sei (mit Anspielung auf die Bedeutung des lateinischen *in-fans*, „noch nicht sprechend“). Daher gehen Smeyers & Masschelein (wie auch Lyotard; siehe auch Agamben, 2007) scheinbar von einer Definition der Kindheit als dem Zeitraum zwischen Geburt und Spracherwerb, u. U. auch bis zum Denken aus. Lyotard formuliert es wie folgt: „Ich werde nicht geboren, als fertiges Kind. Ich werde später geboren, mit der Sprache, genau am Ende der Kindheit“ (zitiert in: Smeyers & Masschelein, 2001, S. 151). Wenn sich die Kindheit nicht in Worte fassen lässt, hat es natürlich wenig Sinn, über ihre Bedeutung oder ihren Wesenskern zu sprechen. Sie ließe sich dann viel besser als *Ereignis* begreifen. Bemerkenswert ist, *dass* ich Kind war, *dass* wir alle einmal Kinder waren, *dass* es Kinder *gibt* - nicht *was* diese Kindheit im allgemeinen Sinne ist, nicht ihr Wesenskern oder ihre Bedeutung. Das Ereignis der Kindheit lässt sich mit dem Verstand nicht erfassen. Es ist transzendent und erhaben im kantschen Sinne, es schwebt an den Grenzen unserer begrifflichen Möglichkeiten. Ein solches Kindheitsverständnis ist eine notwendige Ergänzung zur instrumentalen Rationalität der Bildungseinrichtungen, wo mehr oder weniger rigoroses Messen und Prüfen die Wissensgrundlage für pädagogisches Handeln darstellt.

Dennoch ist die Kindheit für uns nicht völlig unerreichbar. Auch im Erwachsenenalter ist sie Teil von uns; wir „tragen sie noch in uns, als Gemütszustand“ (Bachelard, 1971, S. 125). Lyotard macht ähnliche Andeutungen. Auch in der Psychotherapie wird das Konzept vom „inneren Kind“ heute generell akzeptiert. Das bedeutet, dass die Kindheit *kein* bestimmtes Alter oder eine bestimmte Entwicklungsphase ist, sondern eine etwas unfügsame „Wildnis“, eine Stille, die sich der Sprache und der Begrifflichkeit entzieht. Deleuze & Guattari (2004) – deren metaphysische Wandlung vom Wesenskern zum Ereignis vielleicht diese frankophonen Denker inspiriert hat – deuten mit ihrem Gedanken vom *Kind-Werden* auf die Möglichkeit hin, sich wieder in diese Dimension des Erlebens zu begeben. Eine solche Freilegung des Erlebens hängt mit der Erforschung und Intensivierung der Wahrnehmung zusammen (Semetsky, 2004). Ähnlich betrachtet auch Kennedy (in Kennedy & Kohan, 2008) die Kindheit als eine besondere Form von Erlebnis, dem

2. Die Mehrzahl der Sozialwissenschaftler, für die Phänomenologie ein qualitativer Forschungsansatz ist, gehört jedoch der anderen Kategorie an. Diese beschreibt in der Regel Phänomene oder Erfahrungen, die bereits aufgetreten sind bzw. stattgefunden haben, also *rückwirkend*. Eine für diesen Forschungszeitigen Frage wäre: „Erzählen Sie mir von einer Begebenheit, bei der Sie X erlebt haben“ (siehe z. B. Valle, 1998).

eine bestimmte Kraft und Intensität eigen ist. Kennedy modifiziert jedoch die Argumente von Lyotard und Smeyers & Masschelein (und auch Agamben) - bewusst oder unbewusst - insoweit, als für ihn die Kindheit nicht gänzlich ohne Sprache ist. Vielmehr ist sie eine *andere Form* der Sprache, sie ist „der Welt-Sprachgebrauch“ und „die Sprache des Unbewussten, ein mannigfaltiger, polysemer Code, die Sprache des Begehrens, das Sprechen des Ganzen“ (ebd., S. 8).

Indem wir die begrifflichen Grenzen unserer Entwicklungstheorien erleben, können wir die erhabene Wesensart der Kindheit als einen Aspekt der Grenzenlosigkeit der Natur und ihrer Schöpfungs- und Wachstumskräfte erkennen. Für Smeyers & Masschelein ist dies eine notwendige Ergänzung der empirischen Fakten und Theorien der Entwicklungspsychologie, die alle davon ausgehen, dass die Kindheit durchaus darstellbar und damit (mehr oder weniger) *handhabbar* ist. Solche „wissenschaftlichen“ und „evidenzbasierten“ Diskurse der Kindesentwicklung werden leicht von der Kultur der Performativität aufgenommen, die die heutige Bildungspolitik und -praxis bestimmt (Ball, 2003). Unter solchen Bedingungen bleibt die Kindheit als ein erhabenes Schweigen des Unbekannten verschlossen oder vernachlässigt. Obwohl wir alle ein „inneres Kind“ haben, ist unsere eigene Kindheit doch leicht vergessen, weil wir als Kinder nicht in Repräsentationen, sondern vielmehr im Schweigen der wahrnehmenden Wildnis lebten. Als Erwachsene ersetzen wir diese Vergessenheit durch Konzepte, die wir auf dem Fundament der wissenschaftlichen Praxis von Beobachtung und Theorie errichten. Aus unserem inneren Kind wird ein unbekanntes Anderes, eine Abwesenheit, die wir vergessen, und deren Vergessen wir vergessen, das von instrumentalen und ökonomischen Rationalitäten überlagert wird.

Bei allem Verständnis für Smeyers & Masscheleins Aufruf für eine Bildungsphilosophie, die das „transzendente Ereignis“ der Kindheit in das pädagogische Bewusstsein (sowohl das theoretische als auch das praktische) rückt, stellt man sich dennoch die Frage: Reicht dies wirklich aus, um der entfremdenden Praxis des Prüfens und Messens, „dem Schrecken der Performativität“, entgegenzuwirken (Ball, 2003)? Ich meine, dass derartige Praktiken von einem solchen, lediglich transzendenten und erhabenen Diskurs unberührt blieben. Wir brauchen einen Diskurs und eine Erzählung, die uns in die Konkretheit der natürlichen *und* der psychologischen *und* der geistigen Kindesentwicklung führen, dabei jedoch gleichzeitig die zwangsläufig unfertige, provisorische und skizzenhafte Beschaffenheit unseres Wissens auf diesem Gebiet einräumt und damit anerkennt, dass die Kindheit tatsächlich *auch* ein Ereignis ist, das sich der Sprache und dem Verstand entzieht. Mit anderen Worten, Philosophie (der Pädagogik) einerseits und Anthropologie/ Entwicklungspsychologie andererseits dürfen nicht getrennt behandelt werden, sondern müssen zu einer Synthese verschmelzen, die Rudolf Steiner als „eine Philosophie über den Menschen“ (Steiner, 1983, S. 32) bezeichnet. In einer solchen philosophischen und pädagogischen Anthropologie würden unterschiedlichen Forschungsansätzen entsprungene Sichtweisen des Wesens und der Entwicklung des Menschen auf eine Art und Weise zusammenspielen, die sowohl dynamisch als auch kreativ ist (vgl. Kiersch, 2010).

Kindheit als kulturelles Konstrukt oder: Die Herausforderung des sozialen Konstruktivismus

Wie oben erwähnt: Die Behauptung, dass es kein universelles Wesen des Kindes gebe und alle diesbezüglichen Begriffe ein soziales Konstrukt seien, d. h. das Produkt unterschiedlicher sozialer Konditionen und Prozesse, ist heute eine der größten Herausforderungen für die Entwicklungstheorien unserer Zeit. Einige Forscher behaupten sogar, dass das Konstrukt „Kind“ keinen Wahrheitsgehalt habe, weil es keine wissenschaftlichen Methoden gebe, anhand derer sich eindeutig demonstrieren ließe, was ein Kind ist und was es nicht ist (Göppel, 1997).³ Kinder werden erst durch Diskurs und Praxis der Bildung zu „Kindern“. Keine Pädagogik - kein „Kind“.

Diese Sichtweise ist derart kontraintuitiv, dass es schwerfällt, sie ohne Einwände und Abwandlungen zu akzeptieren. Unser „Alltagsverständnis“ der Welt sagt uns, dass Kinder zweifelsfrei Kinder sind, ohne dass es wissenschaftlicher Beweise ihrer Unterscheidbarkeit vom erwachsenen Menschen bedarf. Damit soll nicht

3. „Das Konstrukt ‚Kind‘ ist nicht wahrheitsfähig. Denn es gibt keine wissenschaftliche Forschungsmethode, mit der man zweifelsfrei nachweisen könnte, was ein Kind ist und was nicht.“ (Lenzen, zitiert in: Göppel, 1997, S. 367). Ich bin mir jedoch nicht sicher, ob Lenzen diese Ansicht teilt.

abgestritten werden, dass es eine breite Fülle kulturell unterschiedlicher Denkbilder von der *Bedeutung* des Kindseins gibt. Solche Bedeutungen umhüllen „Aura-artig“ die natürliche, biologische Tatsache, dass Kinder wachsende und sich entwickelnde Menschenwesen sind, die sich mehr oder weniger von Erwachsenen unterscheiden (je weniger, desto älter sie sind). Es ist schwer vorstellbar, dass dies in irgendeiner Kultur bestritten würde. Man könnte natürlich die Ansicht vertreten, dass die Konzepte „Wachstum und Entwicklung“ sich wiederum zwischen einzelnen Kulturen unterscheiden; dennoch würden sie sich auf eine objektive Realität biologischer Fakten beziehen. Laut dem bekannten deutschen Biologen Adolf Portmann (1982) haben Neugeborene aller Ethnien eine relativ einheitliche Größe, und auch ihre Wachstumsprozesse verlaufen sehr ähnlich. Auf Ethnien bezogene typologische Merkmale prägen sich erst nach der Pubertät aus (S. 367). *Wenn es also ein universelles Wesen des Menschen gibt, ist es eher das Wesen des Kindes als das eines Erwachsenen.*

Wie in der Einleitung erwähnt, kann man meiner Auffassung nach der Herausforderung des Konstruktivismus nur begegnen, wenn man die Frage der Ontologie des Menschen angeht. Dazu möchte ich Hacking (1999) Unterscheidung zwischen drei Kategorien von Phänomenen heranziehen. Zunächst stellt Hacking zwei Kategorien vor, die er als *interaktives* und *indifferentes* (oder natürliches) Phänomen bezeichnet. Phänomene der interaktiven Kategorie sind in einer Matrix unterschiedlicher Faktoren (z. B. sozial, historisch, individuell) angeordnet. Er weist darauf hin, dass diese Phänomene deshalb nicht im wörtlichen Sinne *konstruiert*, sondern vielmehr soziale *Produkte* sind. (Dies scheint für soziale Konstruktivisten jedoch keine Relevanz zu haben.) Phänomene dieser Kategorie sind epistemologisch subjektiv, d. h. sie existieren ohne die menschliche Subjektivität nicht. Ein Beispiel hierfür wären *Steuern*. Steuern sind keine natürlichen Fakten. Was sie sind, richtet sich ausschließlich danach, wie wir sie definieren.

Phänomene der zweiten Kategorie sind epistemologisch objektiv. Ihr Wesen richtet sich nicht nach unserer Definition; sie sind unserem Verständnis gegenüber indifferent. Beispiele hierfür wären das Kind als biologischer Organismus oder die Tatsache, dass alle Kinder um das siebte Lebensjahr herum ihre Milchzähne verlieren. Die diesen Fakten zugrunde liegenden biologischen Ursachen und Prozesse existieren unabhängig von unserer Kenntnis über sie (sofern diese Kenntnis nicht für einen diesbezüglichen Eingriff genutzt wird; was hier jedoch nicht besprochen werden soll). Dahingegen ist die *Signifikanz* dieser Tatsache, was sie bezüglich der Entwicklung *bedeutet*, keine indifferente, sondern eine interaktive Kategorie.

Hacking deutet die Möglichkeit einer dritten Kategorie an, die er jedoch nicht näher bezeichnet. Man könnte sie vielleicht *relativ* indifferent nennen. Als Illustration führt Hacking ein Beispiel von Freud an. Freud betrachtete alle Neurosen als ein biologisches, natürliches Phänomen, also eine indifferente Kategorie (der Wahrheitsgehalt dieser Aussage soll hier nicht behandelt werden). Dennoch war er der Meinung, dass sie mit einem hermeneutischen Ansatz auf Grundlage der Arzt-Patient-Interaktion behandelt werden sollten. Somit kann also ein indifferentes Phänomen von einem interaktiven *betroffen* sein. Das legt nahe, dass einige Phänomene gewissermaßen indifferent und interaktiv, also *relativ* indifferent sind. Ein anderes Beispiel wäre der Autismus. Zahlreichen Untersuchungen zufolge hat er biologische Ursachen. Dennoch sind sein Wesen und seine Entwicklung auch davon betroffen, wie er von den Betroffenen *verstanden* wird.⁴

Hacking will damit wohl sagen, dass sozialer Konstruktivismus sicherlich für einige Phänomene relevant ist, und zwar für die der interaktiven und der von mir als *relativ* indifferent bezeichneten Kategorie. *Universeller* sozialer Konstruktivismus hingegen, also eine Ansicht, welche die Existenz jeglicher indifferenter Kategorien ablehnt, ist absurd. Universeller sozialer Konstruktivismus bedeutet ontologischer Nihilismus. Damit ist nicht unbedingt *ethischer* Nihilismus gemeint. Es bedeutet aber, dass unterschiedliche Werte und Praktiken nur auf einer Wertgrundlage beurteilt und kritisiert werden dürfen. Wissenschaft und empirische Forschung verlieren völlig an Bedeutung. Das wiederum gleiche einer Rückkehr zur reduktionistischen Anschauung des

4. In Hacking's Kategorien der interaktiven und relativ indifferenten Phänomenen kommt etwas zum Ausdruck, das dem so genannten Thomasschen Theorem in der Soziologie ähnelt. Laut dieser 1928 von W. I. und D. S. Thomas aufgestellten These hat die Definition einer Situation reale Konsequenzen für diese Situation.

Emotivismus, einer Sichtweise also, der die Sozialkonstruktivistinnen selbst kaum zustimmen würden.⁵

Ich behaupte nun, dass das menschliche Wesen als Ganzes Phänomene aller drei Kategorien umfasst. Mensch zu sein bedeutet, einen physischen Leib zu haben, der das Ergebnis biologischer Evolution auf der physischen Existenzebene ist. Auf dieser Ebene sind viele oder die meisten (jedoch nicht alle) Phänomene bezüglich unserer begrifflichen Definition oder dem Verständnis, das wir von ihnen haben, indifferent. Der physische Organismus ist damit eine offensichtliche ontologische Dimension des Menschen. Jedoch sind nicht alle Phänomene des physischen Leibes unabhängig von sozialen Konditionen; das gilt insbesondere für die *Lebensprozesse* dieses Leibes. Ein interessantes Beispiel ist die Pubertät, die bei so genannten primitiven Völkern später und in westlichen Gesellschaften früher und früher eintritt. Das lässt einen soziokulturellen Einfluss auf einen prinzipiell organischen Entwicklungsprozess erkennen. Rittelmeyer (2007, Kap. 4) nimmt eine weitläufige Zusammenfassung der Forschung zu diesem Thema vor und kommt zu dem Schluss, dass vermutlich mehrere Faktoren zu diesem Phänomen beitragen. Ein möglicher Faktor ist eine bessere Ernährung; es liegt jedoch nahe, dass spezifischere kulturelle Tendenzen ebenfalls eine Rolle spielen. Dazu gehören auch frühe Medieneinflüsse, insbesondere Bilder mit sexuellen Inhalten und die so genannte Sexualisierung der Kindheit. Die Pubertät wäre daher ein relativ indifferentes Phänomen, d. h. sie ist kein rein biologischer Prozess, sondern zum Teil auch „soziales Konstrukt“.⁶

Die Entwicklungsphänomene der interaktiven Kategorie sind vorwiegend psychologischer Prägung. Es wird seit langem darüber debattiert, ob die Psychologie eine Disziplin der Natur- oder der Kulturwissenschaft ist. Anfänglich eiferte die Psychologie durchaus der Naturwissenschaft nach und behandelte das Objekt ihrer Forschung, d. h. die menschliche Psyche, als Naturphänomen. Diese Ansicht scheint noch immer die hypothetisch-deduktive Betrachtungsweise psychologischer Phänomene zu prägen, die auf objektiver Messung und statistischer Analyse fußt. Seit der Entdeckung der Arbeit Wygotskis und ihres Einflusses auf die westliche Psychologie erfuhr die Schule der kulturellen Psychologie jedoch ein stetes Wachstum und konnte sich fest etablieren (siehe z. B. Shweder, 1991). Sie vertritt die Auffassung, dass alle psychologischen Prozesse als „verinnerlichte“ soziale oder kulturelle Prozesse zu verstehen seien, und die Psychologie daher im Wesentlichen eine Kulturwissenschaft ist. Angesichts der Erkenntnisse, die diese Betrachtungsweise psychologischer Phänomene erzielt hat, lässt sich das nicht völlig von der Hand weisen. In dieser Erlebnisdimension bestimmt unser *Verstehen* des Phänomens, was dieses Phänomen *ist*. Wir müssen auch begreifen, dass unser Verstehen nicht immer bewusst abläuft. Wir haben unterbewusste Konzepte und Erlebnisse, die auch Phänomene im psychischen Bereich bestimmen.

An dieser Stelle müssen wir jedoch auch die Möglichkeit erwägen, dass Merleau-Ponty mit seiner Behauptung (s. o.) Recht hat, dass die Art und Weise, in der wir die Welt erleben, sich bei Kindern und Erwachsenen grundlegend unterscheidet, und dass dieser Unterschied gleich bleibend und von sozialen Konditionen unabhängig ist. Das würde bedeuten, dass es einen Aspekt des psychologischen Lebens gibt, der nicht interaktiv, sondern indifferent ist. Andererseits stellt sich die Frage, ob dieser Aspekt nicht einer anderen, nämlich der geistigen Dimension angehört, die natürlich mit der psychischen in Wechselwirkung steht, sich jedoch auf einer anderen ontologischen Ebene befindet. Die Dimension des Geistes geht über die der Psyche hinaus. Dewey (1958) formulierte es wie folgt: „Seele ist Form, Geist in-formiert“ (S. 294).⁷ Wenn der Geist keine Form hat, sondern Form verleiht, so kann er nicht selbst ein soziales Konstrukt sein,

5. Wie Hacking betont, verfolgen viele Sozialkonstruktivistinnen mit ihrer Forschung moralische Absichten, scheuen sich jedoch, die Möglichkeit der Moralität im herkömmlichen Sinne einzuräumen, da diese ja ebenfalls eine relative Sozialkonstruktion wäre. Damit distanziert sich ihre Forschung paradoxerweise von der Behandlung moralischer Themen. Eine solche mehr oder weniger implizite moralische Agenda kann auch als Motivation zur Erforschung der sozialen Gestaltung der Kindheit gesehen werden (vgl. Göppel, 1997), um das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern auszugleichen.

6. Man könnte sich fragen, ob nicht der früher und früher beginnende Pubertätsprozess Anzeichen dafür ist, dass sich viele oder sogar alle Aspekte der biologischen Entwicklung des Kindes aufgrund kultureller Konditionen beschleunigen? Das ließe dann wenig oder sogar nichts mehr von der indifferenten Kategorie der universellen natürlichen Prozesse übrig. Damit würde das menschliche Wesen als Ganzes zum „sozialen Konstrukt“, jedoch nur im *relativ* indifferenten Sinne. Die „Konstruktion“ wird noch immer durch gewisse grundlegende Faktoren indifferenter Art konditioniert.

7. Dewey bemerkt auch, dass die Begriffe Seele und Geist mythologisch derart überladen sind, dass sie sich in Wissenschaft und Philosophie kaum mehr verwenden lassen. Er fügte jedoch hinzu: „die Realitäten gibt es, egal wie man sie nennen will“ (1958, S. 294).

da derartige Konstrukte eine Form haben, d. h. sie sind das Ergebnis der prägenden Tätigkeit des Geistes. (Damit soll nicht bestritten werden, dass unsere *Konzepte* vom „Geistigen“ weitgehend soziale oder kulturelle Konstrukte sind.) Wenn dieses Argument schlüssig ist, heißt das also, dass *die Psyche des Kindes ein anderes Verhältnis zum Geist hat als die eines Erwachsenen* (s. u. zur geistigen Bedeutung der Kindheit).

Das Wesen der geistigen Dimension des Menschen geht über den Horizont unseres derzeitigen normalen Verständnisses hinaus. Daher ist es wenig sinnvoll, diesen Bereich weiter zu erörtern. Es wäre mit zu viel persönlicher Spekulation verbunden. Es möge der Hinweis genügen, dass es vermutlich menschliche/geistige Phänomene sowohl relativ indifferenter als auch völlig indifferenter Art gibt. Ein Beispiel für letzteres wäre das, was Rudolf Steiner und zahlreiche andere Denker als „individuelles Selbst“ oder „Ich“ des Menschen bezeichnen (Steiner, 1991). Dieses so genannte höhere Selbst ist eine „Gabe“ der geistigen Welt und unterliegt keinen sozialen Konstruktionen. Unsere persönlichen, subjektiven Identitäten und Selbstvorstellungen gehören hingegen der interaktiven Kategorie an. Sie sind das Ergebnis zahlloser Kommunikationen und Interaktionen mit uns selbst, anderen Menschen und der Welt. Zusammenfassend können wir also mit Hilfe der drei Phänomenalkategorien Hackings, anhand derer hier die ontologischen Dimensionen des menschlichen Wesens erläutert wurden, ein onto-anthropologisches Spektrum konstruieren (s. Abbildung 1 unten). Dieses Schema ist weder endgültig noch absolut zu verstehen. Es ist lediglich eine erste Skizze, die eine potenzielle Forschungsrichtung aufzeigt. Ein Problem ist, dass die vier Dimensionen in dem Schema sich nicht gegenseitig ausschließen und nicht unabhängig voneinander sind. Höchstwahrscheinlich finden zwischen allen Interaktionen statt, und diese Interaktionen gehören wiederum indifferenter oder relativ indifferenter Kategorien an. Ein Beispiel wäre das Erröten aus Scham oder Verlegenheit. Es ist ein psychologischer Prozess, der mit einem Lebensprozess interagiert. Derartige Interaktionen finden auch auf subtilerer und unbewusster Ebene statt und bilden die Grundlage der psychosomatischen Medizin.

<i>Onto-anthropologische Dimension</i>	<i>Hackings Kategorie</i>
1. Physischer Organismus	Indifferent (vorwiegend)
2. Lebensprozesse	Indifferent oder relativ indifferent
3. Psychologische Phänomene	Interaktiv (vorwiegend)
4. Geist	Indifferent (vorwiegend)

Abbildung 1: Ein onto-anthropologisches Spektrum des menschlichen Wesens mit Bezug auf die Kategorien Hackings (1999).

Im nächsten Abschnitt möchte ich zunächst die romantische Sichtweise der menschlichen Entwicklung vorstellen. Sie wird als Hintergrund für die Darstellung von Steiners pädagogischer Menschenkunde dienen, die zahlreiche Parallelen zu den Romantikern aufweist. Anschließend werden Steiners Gedanken anhand des obigen Schemas erläutert.

Die romantische Anschauung der menschlichen Entwicklung

Das Verständnis der geistigen Qualitäten des kindlichen Wesens

Die von der Romantik vertretenen Konzepte des Kindes haben in der Kulturgeschichte durchaus Vorläufer. Kennedy (2000) bemerkt:

Das von der Romantik aufgegriffene und entwickelte Gegenbild des Kindes gab es schon bei Plato und davor bereits im Taoismus und im Christentum. Es ist die andere Seite der Defizit-Gefahr-Symbolisierung: *das Kind als der geistigen Wirklichkeit näher stehend als der Erwachsene.* (S. 519-520, Hervorhebung hier)

Die romantische Vorstellung vom Kind ist insofern ein „Gegenbild“, als dass sie eine Reaktion auf die vorherrschende und fest etablierte Vorstellung war, das Kind sei „in Sünde geboren“, ohne Verstand und Kontrolle über seine Begierden (die Defizit-Gefahr-Symbolik) und bedurfte daher dringend der Disziplin und Züchtigung. Laut Kennedy (ebd.) war Rousseau der erste, der diesen westlichen Gedanken der Kindheit ernsthaft in Frage stellte, und seine Ideen hatten einen starken Einfluss auf Denker der Romantik in England und Deutschland. Wie aber bereits in dem Zitat angedeutet, hatte dieses Gegenbild seine Vorläufer. In der alten Yogatradition der Taoisten wird das Erlangen der geistigen Verwirklichung durch die innere Geburt „des ewigen Kindes“ symbolisiert (Rousselle, 1970, S. 73). Dasselbe kommt im *Tao Te King* (ca. 600 v. Chr.; siehe http://web.archive.org/web/20110106080638/http://home.pages.at/onkellotus/TTK/German_Hundhausen_TTK.html) zum Ausdruck, wo Laotse sagt:

Was vom Manne in dir, musst du wissen,
Was vom Weibe in dir, niemals missen!
So wirst du zum Strombett der Welt.
Wen die Welt zum Strombett gewinnt,
Von dem wird das Eine nicht weichen.
Er kehrt sich zurück, um zu gleichen
Dem eben geborenen Kind. (Kapitel 28)

Wem des Einen Fülle ward,
Hat des zarten Kindleins Art. (Kapitel 55)

In anderen Teilen der Menschheit findet man mehr oder weniger ähnelnde Konzepte vom geistigen Wesen des Kindes. In fast allen Religionen ist die Geburt eines Kindes für Erwachsene ein Ereignis „geistiger Wiederverbindung“ (Surr, 2012). In der balinesischen Kultur dürfen Säuglinge im ersten Lebensjahr nicht den Boden - also die Erde - berühren. Sie gelten als zum Himmel gehörig und damit Gott näher als erwachsene Menschen (Winell, 2011). In der alten Hindukultur gab es eine ähnliche Vorstellung (Kakar, 1979). Im Christentum belegen die bekannten Äußerungen Christi über die Zugehörigkeit der Kinder zum Himmelreich die geistigen Qualitäten des Kindes bzw. des kindlichen Wesens. Wie Zimmer (1970) betont, ist der Grund für diese Aussagen nicht die Würdigung der moralischen Qualitäten von Kindern, „sondern weil sie aus ihrer Ganzheit und ohne Befangenheit leben“ (p. 38). Zimmer verbindet dies mit einer orientalischen Erzählung, wonach Jesus seinen Jüngern gebietet,

... beim Kadaver eines Hundes zu verweilen, um seinen Gestank zu ertragen, seine Schönheit zu bewundern, die weißen Zähne inmitten der Verwesung, ihn als zum Schönen der Welt gehörig zu betrachten, statt ihn angeekelt abzustoßen. (ebd.)

Diese offensichtliche Wahrnehmungsübung soll uns lehren, Schönes wahrzunehmen, wo wir instinktiv oder gewohnheitsmäßig Hässliches sehen. Rudolf Steiner bezieht sich bei der Einführung in eine seiner inneren Übungen für geistige Entwicklung auf dieselbe Geschichte (Steiner, 1992), bei der es anscheinend um die Entwicklung einer kindlichen Qualität der Wahrnehmung geht.

Derartige Gegebenheiten ähnlicher religiöser und mythischer Konzepte in verschiedenen Teilen der Welt führten Jung (1970) dazu, seine Hypothese von der Existenz von Archetypen des kollektiven Unbewussten der Menschheit aufzustellen. Einen nannte er „das göttliche Kind“. Jung stellte fest, dass dieser Archetyp als ein Symbol erwarteter Ganzheit, der Integration bewusster und unbewusster Elemente der Psyche, an einem bestimmten Punkt in der inneren Entwicklung des Erwachsenen auftrat. Für Jung beginnt der Prozess der inneren Entwicklung des Erwachsenen, von ihm Individuationsprozess genannt, „im Kinderland, das heißt in jener Zeit, wo sich das rationale Gegenwartsbewusstsein noch nicht von der historischen Seele, dem kollektiven Unbewussten, getrennt hat“ (1970, S. 351). In der Psychologie Jungs wird ein Säugling ganz mit dem Selbst (dem geistigen Wesenskern des Individuums) identifiziert und erlebt sich daher als „Gottheit“. Viele Forscher unterschiedlicher Disziplinen scheinen zu glauben, dass Spiritualität erst dann im Kind entstehen kann, wenn es in der Lage ist, sich als eigenständiges Individuum zu erleben und/oder grundlegende religiöse Begriffe zu verstehen (Surr, 2012). Menschliche Spiritualität gibt es jedoch auch, wenn man sich ihrer nicht bewusst ist. Templeton und Eccles formulierten es folgendermaßen:

Man könnte behaupten, dass wenn das Ziel der geistigen Entwicklung die Selbsttranszendenz ist, Neugeborene von Natur aus geistige Wesen sind. Viele Theorien der Psychologie, z. B. Bindungs- und Ego-Psychologie, gehen davon aus, dass Neugeborene nicht zwischen sich und anderen unterscheiden können und daher in einem „Ganzheitszustand“ leben. (2006, S. 258)

Es wird sich zeigen, dass die romantische Vorstellung vom geistigen Wesen des Kindes nicht auf die westliche Kulturgeschichte beschränkt ist und sich bis in das heutige Denken über Kindheit, menschliches Wesen und Entwicklung fortgesetzt hat.

Die Spirale der Entwicklung

Ein zentrales Thema des romantischen Denkens entstammt Platos *Symposium*, Plotinus, der Gnostik und den orphischen Mysterien, dass nämlich „der kosmische Verlauf [der Schöpfung] vom Einen und Guten zum Bösen und der Vielfalt und wieder zurück zum Einen verläuft“ (Abrams, 1971, S. 155). Jedoch unterscheiden sich Vorwand und Absicht der Romantiker von denen der Denker des Altertums. Insbesondere gibt es mit Bezug auf die „letzte Phase“ einen subtilen Unterschied. Für Gnostiker und Neoplatoniker ist es ein einfaches „zum Einen Zurückkehren“, wohingegen die letzte Phase für die Romantiker auf einer höheren Ebene angesiedelt war. Außerdem ist fraglich, ob sie überhaupt eine Phase als „endgültig“ im absoluten Sinne betrachteten.

Ein weiterer grundlegender Lehrsatz der Romantiker besagte, dass die geistige Weiterentwicklung im Erwachsenenalter möglich und für die Verwirklichung von Menschheit, Kultur und Gesellschaft sogar notwendig war. Zusammen mit dem Verständnis der geistigen Qualitäten der Menschheit sowie der oben erwähnten Modifizierung des neoplatonischen Gedankens des „zum Einen Zurückkehrens“ bildete er die Grundlage für eine spiralförmige Sichtweise der menschlichen Entwicklung. Hanegraaff (1998) nennt es die „Erziehungsspirale“ - ein Aspekt der romantischen Vorstellung der Evolution verbunden mit dem westlichen esoterischen Denken (davon an späterer Stelle mehr). Daher wurde die Weiterentwicklung des erwachsenen Menschen als eine Art Rückkehr zur Kindheit gesehen, jedoch auf einer anderen Ebene. Das Kind repräsentierte die ursprüngliche Einheit des Bewusstseins und die Einheit mit der Natur „vor dem Fall“, einem Fall in die für das Erwachsenenleben charakteristischen inneren Zerspaltungen und Konflikte. Das Kind repräsentiert nicht nur den Anfang, sondern auch das Ende; das Ziel des Lebenszyklus ist die Wiedererlangung kindhafter geistiger Qualitäten. Schiller sagte:

Sie sind, was wir waren; sie sind, was wir wieder werden sollen. Wir waren Natur, wie sie, und unsere Kultur soll uns, auf dem Weg der Vernunft und der Freiheit, zur Natur zurückführen. (Schiller, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3347/1>)

Wichtig ist, dass der „Zerfall“ in Aufteilung und Vielfalt hier als etwas für das Herausbilden der höheren Einheit Notwendiges betrachtet wird. In seiner wahren Form ist der romantische Gedanke nicht der Versuch, vor den Problemen und Konflikten des Lebens davonzulaufen und sich in einen idealistischen Himmel zu träumen.⁸ Vielmehr ist es ein Ringen um das Überwinden oder Transzendieren der aus Mannigfaltigkeit und Fragmentierung resultierenden Konflikte, dessen Weg jedoch *durch* dieses „Tal des Leidens“ und nicht von ihm *weg* führt. Und dieser Weg ist - oder sollte - laut Schiller ein *kultureller* Weg der Vernunft und Freiheit sein.

Diese Vorstellung von Entwicklung – die sowohl die individuelle als auch die kollektive/historische Entwicklung der Menschheit und sogar der Erde bzw. der gesamten Schöpfung umfasst – kommt deutlich bei Novalis zum Ausdruck und wird von Geppert (1977) ausführlich beschrieben. Novalis (wie auch viele andere Romantiker) betrachtete weder die Welt noch den Menschen als endgültig und fertig. Alles ist in ständiger Bewegung und Entwicklung und strebt nach der Verwirklichung der immanenten Teleologie der Natur. Novalis griff Hegels Entwicklungsvorstellung als nach der Struktur von These-Antithese-Synthese verlaufend bereits voraus. Wenn also das Kind die „These“ ist, dann ist der Erwachsene die „Antithese“ und die „Synthese“ die voll entwickelte Individualität, welche die Eigenschaften von Kind und Erwachsenem

8. Es mag diese Tendenz dennoch bei einigen Romantikern gegeben haben, insbesondere denen, die mit Drogen wie Opium und Haschisch experimentierten.

einbindet oder aufnimmt. Das Problem ist, dass Kultur und Gesellschaft dem Erwachsenen zahlreiche Hindernisse in den Weg stellen, um sich von dem, was Novalis den „*bloßen* erwachsenen Menschen“ (ebd., S. 247, Hervorhebung im Original) nennt – in aller Regel ein Mann(!) – zur selbstverwirklichten Individualität weiterzuentwickeln. Das ist die Grundlage der dem Romantizismus eigenen sozialen, kulturellen und politischen Kritik.

Durch Herder angeregt sah Novalis im Menschen sowohl Geist als auch Natur. Er ist ein durch Vernunft und Bewusstsein, jedoch auch durch Natur, Instinkt und Unbewusstsein gekennzeichnetes Wesen. Die Natur hat „das Organ des Menschen“ hervorgebracht (ebd., S. 30), ein Organ geistiger Wahrnehmung. Damit umspannt das menschliche Wesen unterschiedliche ontologische Ebenen. Zur Beschreibung der potenziellen „erzieherischen Spirale“, zu deren Verwirklichung jeder Mensch aufgerufen ist, hebt Novalis zahlreiche verschiedene Qualitäten hervor, die ihre drei Stufen bezeichnen. Einige dieser Qualitäten sind im Folgenden zusammengefasst:

- 1) Es verläuft eine Bewegung von der *Unschuld* des Kindes - im Sinne von Gut und Böse aus normaler bzw. sozialer Sichtweise nicht unterscheiden zu können - über die *Schuld* des Erwachsenen zu einer *höheren Unschuld* der selbstverwirklichten Individualität.
- 2) Es verläuft eine Bewegung von der kindhaften *Freude* über den erwachsenen *Ernst* zu *höherer Freude*.
- 3) Von der durch Fühlen und Intuition empfundenen *Einheit* über die *Vielfalt* zur *Allheit*.
- 4) Von der *Natur* über die *Kultur* zur *Individualität*.
- 5) Vom unbewussten, instinktiven *Glauben* über verstandesmäßiges *Wissen* zu höherem und *bewusstem Glauben*.
- 6) Von der *Phantasie* über das *rationale Verstehen* - laut Novalis besteht die Welt des normalen Erwachsenen aus „Wüsten des Verstandes“ (ebd., S. 247) – zur transrationalen *Weisheit*.

All diese Aspekte sind innerlich miteinander verbunden. Im Sinne des vorliegenden Aufsatzes möchte ich mich überwiegend auf den letzten Punkt konzentrieren, bei dem es um die Entwicklung von Bewusstsein und Wissen geht. Wie oben erwähnt und mit Bezug auf Merleau-Ponty ist die wahrnehmende Beziehung des Kindes zur Welt - die *Form* seines Erlebens - qualitativ wahrscheinlich eine andere als die des Erwachsenen. Für das Wissen gilt: Wenn der Erwachsene rational ist, ist das Kind prärationale. Der Romantizismus versteht diese Prärationale jedoch nicht als „Defizit“ oder Mangel, sondern sieht darin eine größere Offenheit des Kindes gegenüber den transzendenten Erlebnisbereichen. Novalis sah das Kind sogar als „Geisterseher“:

Der erste Mensch ist der erste Geisterseher. Ihm erscheint alles als Geist. Was sind Kinder anderes, als erste Menschen? Der frische Blick des Kindes ist überschwänglicher, als die Ahnung des entschiedensten Sehers. (Novalis, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/5232/6>)

Die innere Entwicklung ist im Erwachsenenleben auf das Wiedererlangen der transzendenten Offenheit des Kindheitserlebnisses ausgerichtet. Damit wird das im Erwachsenenalter erlangte rationale Verständnis nicht abgelegt, sondern zu einer transrationalen Stufe hin weiterentwickelt. Wir können diesen Aspekt der Erziehungsspirale daher als von der Prärationale (im nicht abwertenden Sinne) über die normale Rationalität - einer Art Sozialisierung der Erkenntnis - zur transrationalen Weisheit oder zu höherer Erkenntnis verlaufend beschreiben.

Hinsichtlich des Bewusstseins lässt sich diese Entwicklung als eine Bewegung vom Unbewusstsein über das Bewusstsein bis hin zu einer neuen Form des Unbewusstseins beschreiben. Der Unterschied zwischen dem ersten und dem letzten Zustand ist subtil und begrifflich nur schwer erfassbar. Zunächst müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass es sich hier nicht um den freudschen Begriff des Unbewusstseins handelt. Für Freud besteht das Unbewusstsein vorwiegend aus unterdrückten Begierden auf Grundlage von Kindheitsphantasien. Welsh (2012) weist jedoch (unter Berufung auf Merleau-Ponty) darauf hin, dass das Unbewusstsein auch ein Bereich des *nichtthematischen Erlebens* ist, das ständig parallel zu unserem bewussten Leben abläuft. Dieser Bereich schafft, umgibt und unterstützt unser bewusstes Erleben. Schelling vertrat eine ähnliche Ansicht vom Verhältnis zwischen Bewusstsein und dem Unbewussten. Er sah die Grenze zwischen diesen beiden Bereichen als etwas stets Präsenzes und in unserer unmittelbaren Nähe Verlaufendes. (Auch

Steiner spricht von einer Trennungslinie, die mitunter so dünn ist wie eine Spinnwebe [siehe Meyer, 2011, S. 25].) In seiner Studie zu Schelling stellt McGrath (2012) fest, dass sich unsere zeitgenössischen Formen des *nicht freudschen* Unbewussten u. a. von Jung, der archetypischen und transpersonalen Psychologie sowie der Philosophie Gilles Deleuzes ableiten. Diese Perspektiven stellen eine „Gegenbewegung in der westlichen intellektuellen Kultur dar, die mindestens so alt wie die Hermetik der Renaissance und so zeitgenössisch wie Tolkien ist“ (ebd., S. 22). Die unterschiedlichen Begriffe, die Freud und Jung vom Unbewussten hatten, sind laut Mercer (2003) dem Wesen nach mit ihren jeweiligen Begriffen der Kindheit verbunden.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit dem *Un*-Bewussten ist, dass es häufig mit dem *Unter*-Bewussten gleichgesetzt wird (auch hier meist im freudschen Sinne). Wenn es jedoch ein Unterbewusstes gibt, gibt es vielleicht auch ein *Über*-Bewusstes; nicht im Sinne des freudschen Über-Ichs (unser sozial konditioniertes Gewissen), sondern im Sinne geistiger Prozesse und Aktivitäten, die oberhalb oder jenseits unseres persönlichen Bewusstseins ablaufen, nicht jedoch unter der Oberfläche als unterdrückte Phantasien oder instinktive emotionale Reaktionen. Vermutlich war es Gustav T. Fechner, der (zumindest auf dem Gebiet der Psychologie) als Erster eine ähnliche Vorstellung des „*Überbewusstseins*“ entwickelte, das er im Zusammenhang mit göttlichen Wesen sah (Kerslake, 2006, S. 221).

Der Gedanke des Überbewussten hat Bezüge zur Diskussion um das Thema *intellektuelle Intuition* in der Philosophie des Deutschen Idealismus. Für Kant bedeutete intellektuelle Intuition die unmittelbare Erkenntnis ohne Sinneswahrnehmung, deren Erlangung seines Erachtens für ein begrenzt subjektives Bewusstsein unmöglich war.⁹ Für Fichte war es das transzendente Erlebnis des Subjekts seiner eigenen Aktivität, für Schelling nichtduales, absolutes Wissen, in dem Subjekt und Objekt ununterscheidbar sind. Schellings Konzept mag wie eine Art *Unio mystica* anmuten, ist jedoch ein unverkennbarer Akt von Intelligenz oder Vernunft. Dennoch ist es kein bewusster Akt, da Bewusstsein die Dualität von Subjekt und Objekt voraussetzt. Für Schelling bedeutet intellektuelle Intuition daher „ein absolutes, im Unbewusstsein des Subjekts verstecktes Wissen, diese undifferenzierte Einheit, die das Bewusstsein bereits zurückgelassen hat, jedoch *weiterhin alles ermöglicht, was das Ich weiß*“ (ebd., Hervorhebung hier). Es lässt sich nicht definieren, jedoch artistisch oder ästhetisch ausdrücken. Kunst ist für Schelling die Versachlichung der intellektuellen Intuition. Der ursprüngliche Zustand des menschlichen Bewusstseins ist eigentlich ein unreflektiertes Erfassen der Realität Gottes. Bevor wir unserer selbst gewahr werden, werden wir Gott gewahr. Das ist jedoch kein Bewusstsein, das wir *haben*, sondern das wir *sind*. Daher ist es aus Sicht des Ichs unbewusst.¹⁰

Mir scheint, dass diese Darstellung der Vorstellung Schellings vom Unbewusstsein den Begriff „Überbewusstsein“ uneingeschränkt rechtfertigt. Damit soll nicht bestritten werden, dass die Metapher des „Grundes“, etwas *unter uns* Befindlichem, für Schelling ein verbreiteter Ausdruck für das Unbewusstsein ist. Dennoch birgt dieser „Grund“ die Möglichkeit von Wissen und Weisheit in sich und ist damit eine Quelle der Gunst, die ja, wie wir wissen, traditionell von „oben“ stammt.¹¹

Durch intellektuelle Intuition erlangtes Wissen geht über das rationale Verstehen hinaus. Es ist transrational, eine Art von Un-Wissen, das der „gelehrten Unwissenheit“ des Nikolaus von Kues ähnelt. Wie Steiner (2000, S. 53) betont, ist die belehrte Unwissenheit bei Nikolaus von Kues kein Mangel an Wissen, weil „mehr Gelehrsamkeit drinnen steckt als in manchem Buch, das sich gelehrte Wissenheit

9. In diesem Abschnitt folge ich McGrath (2012, S. 96ff).

10. Hier ist vielleicht von Interesse, dass Schellings Theorie des Bewusstseins in der modernen Entwicklungspsychologie Jacques Lacans Widerhall findet:

Wie auch in der Entwicklungspsychologie Lacans, in der die symbolische Ordnung, die dem Ich seinen Platz in der Sprache gibt, um den Preis der Identifizierung des Kleinkindes mit seinem Leben erlangt wird, macht Schellings Bewusstseinstheorie aus dem „Ich denke“ eine Errungenschaft der Individuation zu Lasten des Wesens um den Preis der Fülle der Intuition, „Ich bin“. (McGrath, 2012, S. 98)

11. Schellings Vorliebe für den Begriff „Grund“ geht auf einen starken Einfluss Jacob Böhmes zurück. Der Begriff „Überbewusstsein“ sollte die Bedeutung dieses Traditionsbruchs mit Metaphern von Gott als „in den Höhen“ oder „oben im Himmel“ keinesfalls schmälern. Er ist Zeichen des Anbruchs eines neuen esoterischen Denkens in Europa, das Hanegraaff (2012) als eine Art „induktive“ und „inkarnatorische“ Geistigkeit bezeichnet, die den Körper als geistige Wirklichkeit nicht ablehnt, sondern bekräftigt. Diese Denkweise ist mit den tantrischen Ansätzen hinduistischer und buddhistischer Yoga sowie den okkulten Tendenzen Deleuzes (Kerslake, 2006) verwandt. In der vorangehenden neoplatonischen Tradition wurde die Bedeutung des Körpers im Geistigen nicht berücksichtigt oder abgelehnt.

nennt“. Intellektuelle Intuition ist „un-wissend“, da sie unbewusst im Sinne des Überbewussten ist. Im Laufe der Kindheit sinkt dieses Wissen dann allmählich in das Bewusstsein herab, zunächst vorwiegend als Phantasie und später in Form von Konzepten und Begriffen (vgl. Kühlewind, 2001). Im Erwachsenenalter entwickelt es sich dann zum rationalen Wissen. Auf dieser Stufe kann man in den „Wüsten des Verstandes“ verbleiben oder sich auf eine innere Reise der Verwandlung begeben, die zum Reich des Überbewussten zurückführt, jedoch auf bewusste Weise. Der Unterschied zwischen dem Unbewussten im Kindesalter und in der selbstverwirklichten Individualität liegt darin, dass die überbewussten Aktivitäten beim Kleinkind noch über keine bewussten Fähigkeiten verfügen, durch die sie sich offenbaren oder ausdrücken können.

Georg Kühlewind hat den Begriff des Überbewussten im Zusammenhang mit der inneren Entwicklung von Kind und Erwachsenen entwickelt (siehe z. B. Kühlewind, 1992; 2001). Laut Kühlewind (1992) ist die Schwelle vom Bewussten zum Unterbewussten dieselbe wie zum Überbewussten. Ob wir diese Schwelle beim Betreten des einen oder anderen Reichs überschreiten, hängt von der Stufe unserer inneren Entwicklung ab. (Vielleicht spielte Goethe in seinem *Faust* darauf an, als er Mephisto beim berühmten „Abstieg zu den Müttern“ sagen lässt: „Versinke denn! Ich könnt' auch sagen: steige! ‚s ist einerlei.“ [siehe Goethe, *Faust, Der Tragödie zweiter Teil* unter: http://www.digbib.org/Johann_Wolfgang_von_Goethe_1749/Faust_II?k=Anmutige+Gegend]. So heißt es auch im *Tibetanischen Buch der Toten*, dass die Dämonen, denen man im „Jenseits“ begegnet, mehr oder weniger der eigenen Buddha-Natur entsprechen.) Im Kindesalter werden die höheren Aspekte unserer geistigen Natur schon bald überbewusst, während das Bewusstsein selbst sich weiterhin stark von dem eines Erwachsenen unterscheidet. Das Wahrnehmungsleben eines kleinen Kindes ist im Wesentlichen gefühls- und willensbestimmt. Bedeutungen werden nicht als Begriffe, sondern als unmittelbare Gefühle wahrgenommen. Diese Gefühle sind keine subjektiven Emotionen oder Assoziationen, „es sind die wirklichen fühlbaren Wesenheiten der Dinge“ (Kühlewind, 2001, S. 53). Das steht im Einklang mit dem romantischen Konzept des Kindes als in einem Geisteszustand lebend, in dem Worte und Dinge nahtlos miteinander verbunden sind. Es ist als sei das Kleinkind „sprachlos“, weil es einfach keine Sprache benötigt.

Kühlewind (2001) vertritt die These, dass viele mit ADHD und ähnlichen Störungen diagnostizierte Kinder in unserer heutigen materialistischen und von Technologie und Kommerz bestimmten Kultur Schwierigkeiten haben, ihre überschüssige geistige Energie auszuleben. Sie bereiten Erwachsenen Schwierigkeiten, weil sie so stark mit dem Reich des Überbewussten verbunden sind, wohingegen Erwachsene im Allgemeinen jeden bewussten Bezug dazu verloren haben. Ob man nun die Theorie akzeptiert oder nicht, dass diese Kinder relativ hoch entwickelte Seelen sind, die sich jetzt zunehmend auf der Erde inkarnieren (so genannte Indigokinder, siehe Carroll & Tober, 1999), so wirft doch Kühlewinds geistige Anthropologie der Kindheit ein neues Licht auf die von Kennedy (2000) aufgeworfene Frage, die für die Pädagogik von entscheidender Bedeutung ist:

Wenn Kinder, aus welchem Grunde auch immer, die Welt auf andere Weise verstehen – wenn dieses Wissen der Kinder nicht einfach eine schwächere, vagere oder rudimentärere Version der Wissenserlangung Erwachsener ist – *was können wir dann von ihnen lernen?* (S. 515, Hervorhebung hier)

Wenn uns die Stimme des Kindes von jenseits des Diskurses und rationalen Gesellschaftslebens Erwachsener erreicht - *wie können wir sie hören?* Das hängt vermutlich davon ab, ob wir in den „Wüsten des Verstandes“ umherirren oder bereit sind, weitere Schritte auf dem Weg der Entwicklung zu einer transrationalen Weisheit zu unternehmen. Vielleicht öffnen uns die heutigen kulturellen Konditionen Augen und Ohren gegenüber Kindern mehr als dies früher der Fall war. Das Kind als Symbol für die potenzielle menschliche Entwicklung und die Vorstellung von der Erwachsenenreife als zweiter Kindhaftigkeit haben in der gegenwärtigen westlichen Kultur an Einfluss gewonnen, seitdem psychotherapeutische Kreise ihre Aufmerksamkeit dem „inneren Kind“ zugewandt haben. Obwohl Kinder in der heutigen technokratischen und instrumentalistischen Gesellschaft zunehmend marginalisiert werden, gewinnt das, was sie für Erwachsene psychologisch darstellen, zunehmend an Bedeutung (vgl. die in der Soziologie zu verzeichnende „Emotionalisierung der Kindheit“).

All das deutet jedoch auf eine andere Frage hin, die für die Erziehungsvorstellung der Romantiker von grundlegender pädagogischer Bedeutung war - ein starkes, wenn auch vielleicht vorwiegend indirektes Motiv

in Steiners pädagogischer Theorie und Praxis: *Wie können wir durch unsere Erziehung des Kindes erreichen, dass ihm die Stadien vom Kindesalter bis zum Erwachsenenleben eine bestmögliche Vorbereitung auf seine weitere innere Entwicklung hin zu Selbsttranszendenz und Weisheit im Erwachsenenalter sind?*

Die Plastizität der Kindheit

Die am Ende des vorangehenden Abschnitts aufgeworfene Frage scheint bezüglich der vorherrschenden etablierten Strömungen von Forschung, Grundsätzen und Praxis der Pädagogik bestenfalls geringe Relevanz zu haben. Eher scheint eine dem entgegengesetzte Tendenz vorzuliegen: „je schneller, desto besser“. Mit anderen Worten: Je schneller Kinder die für ein in der modernen Gesellschaft normales Erwachsenenleben notwendigen Fähigkeiten erlernen und sich aneignen, desto besser. Warum? Erstens: Kinder lernen viel leichter, wenn sie klein sind, und zweitens: Je früher man sich Wissen und Fähigkeiten aneignet, desto länger kann man Nutzen daraus ziehen und umso profitabler werden diese Errungenschaften für das Leben. Man könnte diese Tendenz als die *absichtliche Ausbeutung der Plastizität der Kindheit* bezeichnen. Diese Absicht hat bis zu einem gewissen Grade schon immer zur Pädagogik gehört.

Wir erwähnten bereits, dass Dewey (1997), wie auch die Romantiker, das Vermögen des Kindes begriff, zu lernen, aufzuwachsen und sich als etwas zu entwickeln, das im Erwachsenen oft schon verloren gegangen ist. Um die innere Entwicklung im Erwachsenenleben fortsetzen zu können, bedarf es eines gewissen Maßes dieser kindhaften Plastizität - dies ist ein Aspekt des „Kindheitskultes“ der Romantiker. Das kindliche Potenzial für Wandel und Entwicklung lässt sich jedoch auch auf düstere Weise für gesellschaftliche und politische Zwecke Erwachsener missbrauchen. Daher ist die Plastizität der Kindheit für alle utopischen Vorstellungen von zentraler Bedeutung; mehr noch, sie „rückt die Utopie in den Mittelpunkt der Pädagogik“ (Papastephanou, 2008, S. 101). Beim Versuch der Umsetzung utopischer Sozialvorstellungen wird die Pädagogik stets zu einem wichtigen Instrument (vgl. Dahlin, 2009, 2012). Die Unschuld der Kindheit wird das unbeschriebene Blatt, auf dem die Erwachsenengeneration ihre Hoffnungen, Träume und Begehren für die Zukunft festhält; das Kind selbst wird zum Symbol von Utopia. Utopische Denkbilder vom sozialen Wandel gibt es auch im Romantizismus. Sie fußen jedoch nicht auf klar umrissenen Beschreibungen der Strukturen und Institutionen von Utopia, sondern auf dem Ideal menschlicher Selbstverwirklichung und Selbsttranszendenz. Kinder werden nicht als formlose Masse betrachtet, die in vorgefertigte Formen zu pressen ist, sondern als Repräsentationen eines Bewusstseinszustandes, der im Erwachsenenalter wiedererlangt werden muss. Daher gilt nicht „je schneller, desto besser“, sondern eher das Gegenteil.

Novalis will gewusst haben, dass „je länger der Mensch Kind bleibt, desto älter wird er“ (zitiert in Geppert, 1977, S. 242). Heute sieht sich die Intuition dieses Sehers der Romantik tatsächlich bis zu einem gewissen Grade durch die moderne empirische Forschung bestätigt. Eine von Kern und Friedman (2009) durchgeführte Längsschnittstudie ergab, dass bei früh eingeschulerten Kindern *geringere* pädagogische Leistungen, *größere Anpassungsschwierigkeiten* im späteren Leben und sogar ein *erhöhtes Sterblichkeitsrisiko* vorlag. Die Studie ergab außerdem, dass „frühes Lesen zwar mit frühem akademischem Erfolg zusammenhängt, jedoch auch mit geringeren Bildungsleistungen und einer erschwerten Anpassung im späteren Lebenslauf“ (S. 419).

Schillers naive und sentimentalische Dichtung

Die Beschaffenheit dieser kindheitstypischen Plastizität ist sowohl biologisch als auch psychologisch begründet. Biologisch betrachtet ist es die Grundlage von Wachstum und Entwicklung der inneren Organe und der äußerlichen körperlichen Strukturen. In psychologischer Hinsicht zeigt es sich am fließenden und rasch wechselnden Bewusstseinsstrom, den wir in der Regel bei Kindern finden. Das entspricht Kühlewinds These, dass das Wahrnehmungsbewusstsein von Kindern gefühls- und willensbestimmt ist. Wahrnehmungen auf der Grundlage rationaler Begriffe sind vermutlich starrer und weniger flexibel. Daher legen Kinder mit ihrer wahrnehmenden Phantasie oft eine rasche Bewegungsfolge an den Tag: Ein Stock, der eben noch ein Steckenpferd war, verwandelt sich im Nu in eine Rakete oder etwas völlig Anderes.

Wie bereits erwähnt, sahen die Romantiker in der Wahrnehmung eine kindhafte Qualität, die für sie

mit der Phantasie verbunden war. Die Phantasie war der wesentliche Faktor bei der „Wiederherstellung der Wahrnehmungswelt durch die Wiedererlangung des Wahrnehmungslebens des Kindes“ (Kennedy, 2006a, S. 64). Kennedy (ebd.) führt dies auf den Gedanken Winnicotts (1991) von einem kindheitstypischen Übergangsbereich des Erlebens zurück, in dem die klaren Grenzen zwischen Subjekt und Objekt oder dem Selbst und der Welt noch nicht ausgeformt sind. (Dieser Übergangsbereich muss sich im Erwachsenenalter nicht verlieren, sondern kann in intensiven Erlebnissen auf dem Gebiet von Kunst, Religion und kreativer wissenschaftlicher Forschung lebenslang erhalten bleiben.) Phantasie offenbart sich in der kreativen Wahrnehmung, die aus dem Stoff alltäglicher Erlebnisse eine neue Welt schöpft, die „das Vertraute durch neue Betrachtungsweisen wieder verfremdet“ (Abrams, 1971, S. 379). Das Kriterium für eine solche Sinnesfrische ist die *staunende Wahrnehmung*, die häufig dem kindlichen Erleben der Welt zugeschrieben wird. Ein weiterer Aspekt dieser Gruppe verwandter kindhafter Qualitäten des romantischen Gedankens ist die *Freude* (Abrams, 1971). Freude hatte oft eine besondere Bedeutung, auch mit Bezug auf die Wahrnehmung. Für Colridge z. B. bedeutet Freude, im Wahrnehmen die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt durch einen Überschwalm an Lebenskraft zu überwinden. Das alles deutet auf einen zentralen Themenbereich des „Erneuerns“ und „Wiederherstellens“ des erwachsenen Wahrnehmungsbewusstseins durch eine „Verfremdung des Vertrauten“, eine *Entwöhnung des alltäglichen Erlebens*.

Die romantische Dichtung ist im Zusammenhang mit diesen Vorstellungen zu verstehen. Dichtung will die Sinnesfrische der kindlichen Wahrnehmung sowie das Staunen und die Freude im Leben wiedererlangen. Laut Schiller (1993) ist es die einzige Aufgabe des Dichters, dieses Ideal im Erwachsenenleben zu beschreiben und im vollen Umfang zum Ausdruck zu bringen. Dabei hat der Dichter zwei Möglichkeiten: Er kann das Ideal *sein* oder nach ihm *streben*. Im einen Fall entsteht naive Dichtung, im anderen sentimentale. Naive Dichtung drückt aus, was der Dichter im Zustand kreativer Phantasie wahrnimmt, wohingegen er in der sentimentalischen Dichtung die Sehnsucht nach seinem verlorenen Bewusstseinszustand zum Ausdruck bringt. So bezieht sich Shelley mit Folgendem wohl vornehmlich auf die naive Dichtung, die „den Schleier der Vertrautheit vor unserem inneren Auge hebt, der uns den Blick auf das Wunder unseres Daseins verdeckt“ (zitiert in Abrams, 1971, S. 384).

Mit Bezug auf die Philosophie - die laut Novalis ihre höchste Form in der Dichtung erreicht - sagte Carlyle: „Philosophie ist nichts als ein ständiger Kampf gegen die Gewohnheit“ (zitiert ebd., S. 384). Dieser „Kampf gegen die Gewohnheit“ unterscheidet sich nur wenig von dem, was in der Phänomenologie als Epoché bezeichnet wird, also der Versuch, alles über ein Phänomen bekannte Wissen auszuklammern und es mit frischem Blick zu betrachten. Man könnte daher sagen, dass die phänomenologische Forschung eine ähnliche Sinnesfrische anstrebt wie die Dichtung. Semetsky (2004) findet bezüglich des Gedankens vom „Kind-Werden“ in Deleuzes Philosophie eine ähnliche Tendenz vor. Kind-Werden ist die vom gesunden Menschenverstand, d. h. von Gewohnheiten befreite Unschuld der Wahrnehmung. Diese Unschuld

...schafft die Bedingungen beim echten Erlebnis für die Entstehung von Bedeutungen. Als Werden *ist es nicht wahrnehmbar, sofern die Wahrnehmung nicht entscheidend an Kraft gewinnt*, was für Deleuzes Methode des transzendentalen Empirismus charakteristisch ist. (ebd., S. 59, Hervorhebung hier)

Die Nichtwahrnehmbarkeit des „Werdens“ bezieht sich auf die Relevanz des oben besprochenen Gedankens des Überbewussten, und die wesentliche Verstärkung der Wahrnehmungskraft bezieht sich auf die im Erwachsenenleben zu leistende innere Arbeit, um die kindhaften Qualitäten von Staunen, Unschuld und Freude wiederzuerlangen.

Das Romantisieren und andere Ansätze zum Erleben des Überbewussten

Wir konnten sehen, dass die psychologische Plastizität der Kindheit mit ihrer unbewussten und sogar überbewussten empirischen Dimension verknüpft ist. Diese Dimensionen lassen sich nicht in rationale Begriffe fassen, die sich auf die normalen Bewusstseinszustände Erwachsener beziehen, die „Wüsten des Verstandes“ bei Novalis. Daher muss eine pädagogische Anthropologie der Kindheit Wege finden, die Grenzen normaler Rationalität zu überwinden. Novalis und die Romantiker suchten nach solchen Wegen, und zwar sowohl in ihrer Dichtung als auch mitunter in ihrer Philosophie. Novalis nannte es *romantisieren*.

Indem ich dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehen, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe, so romantisiere ich es. (Geppert, 1977, S. 81)

Diese Geisteshaltung gegenüber Dichtung und Philosophie fußt auf der Vorstellung der „Welt als Symbol“. Kerslake (2006) zeigt, wie Jung sich in seiner analytischen Psychologie und Deleuze in seiner Philosophie auf diese romantische Vorstellung stützte. Ein Symbol ist Ausdruck des Unbewussten. Es unterscheidet sich von einem Zeichen insofern, als dass es sich auf etwas relativ Unbekanntes bezieht, das zunächst mit der unbewussten intellektuellen Intuition erfasst wird. Es gibt natürlich auch einen gewissen Unterschied zwischen Novalis und den Romantikern einerseits und Jung andererseits. Die dichterische Philosophie Novalis' ist ein bewusster Versuch, über das Bewusstsein hinauszugreifen, um geeignete Symbole für seine Intuitionen zu *finden*. Jungs Werk hingegen schlägt die andere Richtung ein, um Symbole zu *interpretieren*, die bereits vom Unbewussten in Träumen produziert wurden. Jung verwendet in seinen Interpretationen eine von ihm als *Amplifikation* bezeichnete Strategie. Dabei wird ein symbolischer Ausdruck kontextualisiert, indem er mit anderen, mehr oder weniger ähnlichen Symbolen aus Mythen anderer Zeiten und Kulturen in Bezug gesetzt wird. Dadurch wird das ursprüngliche Symbol „amplifiziert“ und leichter verständlich.¹² Wenn man also von einem Kind träumt, lässt sich das Symbol Kind auf Mythen vom Gotteskind beziehen, die in verschiedenen Mythologien auftauchen. Dieser Archetyp ist ein Symbol des Selbst, der Kern der Individualität. Aus diesem Grund können solche Träume für den Prozess der Individuation, zu dem auch die Integration unbewusster Inhalte in das Bewusstsein gehört, von größter Bedeutung sein.

Das *Romantisieren* Novalis' und die *Amplifikation* Jungs sind zwei theoretische bzw. kontemplative Ansätze des un- oder überbewussten Erlebnisreichs. Ich behaupte, dass es zwei weitere, noch philosophischere Ansätze gibt, und zwar von Heidegger und Deleuze. Heideggers Philosophie ist negativer oder apophatischer Prägung, da sie keinen Anspruch auf Wissen im gewöhnlichen, gegenständlichen oder wissenschaftlichen Sinne erhebt (Marten, 2012). Heidegger fühlte sich besonders zu den vorsokratischen Denkern hingezogen, um das „Eigene“ in ihrem Denken zu entdecken, und zwar nicht im zeitlichen oder historischen, sondern im *vertikalen* Sinne. In seiner Hermeneutik dieser alten Philosophen versucht er Bedeutungsebenen zu entdecken, die tiefer bzw. höher liegen als es diese Denker selbst zu ergründen vermochten. In diesem Sinne versucht er auch, das Reich des Unbewussten über die gegenständliche Rationalität hinaus anzugehen. Was Deleuze betrifft, so habe ich seinen Denkansatz bereits oben mit dem Zitat von Semetsky (2004) angedeutet. Kerslake (2006) und Lovat & Semetsky (2009) sind Beispiele für die Weiterentwicklung dieses Aspekts des deleuzeschen Denkansatzes, der vom Wesen her sehr komplex, unorthodox und „wild“ ist.

Im Zusammenhang mit diesen vier Denkansätzen zu den transzendenten und mehr oder weniger esoterischen Dimensionen des Erlebens gibt es zahlreiche Probleme. Außerdem weisen sie bezüglich ihrer Erkenntnis, den Früchten ihrer philosophischen Bemühungen, große Unterschiede auf. Mir geht es hier hauptsächlich darum zu zeigen, dass selbst in unserer heutigen Zeit Weiterentwicklungen des romantischen Impulses in der Philosophie *existieren*. Damit vertritt Rudolf Steiner selbst in akademischen Kreisen nicht als Einziger, dass die überbewussten Dimensionen des Menschen und der Welt über den menschlichen Geist erreichbar sind, wenn auch nicht für seinen normalen Verstand und Bewusstseinszustand.

Poetisieren - ein konstruktivistischer Ansatz zu höherer Erkenntnis

Als Kurzausdruck für die vier oben beschriebenen Denkansätze zum Erleben des Überbewussten möchte ich gern das Verb „poetisieren“ verwenden. „Poetisieren“ leitet sich natürlich von „Poesie, Dichtkunst“ ab. Die Dichtung ist ja eine Kunstform, die sehr dem Ausdruck großartiger oder außergewöhnlicher Erlebnisse gewidmet ist, und deshalb häufig sprachliche Konventionen sprengen muss. Die Etymologie des Wortes geht auf das griechische *poiesis* zurück. Mit *poiesis* ist eine produktive Aktivität auf Grundlage einer ihr entsprechenden Form des

12. Kerslake (2006, S. 211 Anmerkung 9) zitiert Jung zum Thema Amplifikation:

Certain kinds of psychic material mean next to nothing if simply broken down but display a wealth of meaning if, instead of being broken down, that meaning is reinforced and extended by all the conscious means at our disposal – by the so called method of amplification. The images and symbols of the collective unconscious yield their discursive values only when subjected to a synthetic mode of treatment. (Band 7, 81)

Wissens gemeint, die *techné* genannt wird. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass Steiner mitunter den Begriff *Denktechnik* (z. B. Steiner, 1984, S. 88ff) verwendet, sozusagen eine *techné* des Denkens. Dieses Denken bringt etwas hervor, nämlich Ideen, Begriffe, Vorstellungen und Metaphern. Poetisieren bedeutet, sich einer bestimmten *Denktechnik* zu bedienen, bei der die Phantasie - im Sinne der Romantiker - eine zentrale Rolle spielt. Zweck dieser *Denktechnik* ist es, einen sprachlichen Ausdruck für ein Erlebnis zu finden, der über das normale Bewusstsein hinausgeht, nämlich eine so genannte *Darstellung*.

Diese *Darstellung* ist ein kreativer und konstruktiver Prozess, bei dem das *darstellende* Subjekt in hohem Maße aktiv ist. Der poetisierende Ansatz zum transzendenten Erleben lässt sich daher auch als *konstruktivistisch* bezeichnen. Er ähnelt der Darstellungsweise des Erkenntnis- und Lernprozesses in konstruktivistischen Erkenntnis- bzw. Lerntheorien. Für den Konstruktivismus ist Wissen niemals im objektiven Sinne „vorgegeben“, sondern immer eine Konstruktion des wissenden Subjekts, das aktiv an dem Prozess beteiligt ist. Diese Sichtweise von Wissen und Lernen ist im heutigen pädagogischen Denken recht etabliert. Man könnte diese Epistemologie vielleicht aus der Romantik ableiten, auch wenn dies über den Rahmen dieses Aufsatzes hinausginge. Wenn diese Ableitung gilt, würde sie zeigen, dass der heutige Konstruktivismus in Wahrheit eine verwässerte Form der romantischen Epistemologie ist.

Romantik in der Erziehung - Der Progressivismus und seine Kritiker

Es ist allgemein anerkannt, dass die so genannte progressivistische Bewegung in der Pädagogik sich weitgehend auf die romantischen Konzepte von der Kindheit stützt (Ullrich, 1999, S. 21ff). Comenius, Rousseau, und Fröbel vertreten eine Denkrichtung, die Kinder als ein fortdauerndes Geschenk Gottes an die Menschheit betrachten, das unser Potenzial für Menschlichkeit erhöhen soll. Im Progressivismus des 20. Jahrhunderts wurde diese Vorstellung säkularisiert. Der Progressivismus geht vom Bild eines autonomen Kindes aus, das meist mit der Vorstellung verbunden ist, dass sich Kinder „allein“ oder „von innen heraus“ entwickeln, wenn nur die richtigen Konditionen vorliegen. Die ursprüngliche Vollkommenheit des Kindes zeigt sich in seiner Wissensbegierde, Phantasie, spielerischen Selbsttätigkeit und Kreativität. Diesen Vorstellungen zufolge ist die Kindheit nicht nur ein Zustand des Mangels, eine defizitäre Vorstufe zum Erwachsenensein, sondern hat ihre eigene Abgeschlossenheit und Perfektion. Die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen bedeutet nicht nur die Aneignung positiver Dinge, sondern auch den Verlust guter Eigenschaften, wie der Intensität des Staunens über Erlebtes und die lebendige Phantasie, die im Gegensatz zum starren Verstand der Erwachsenenwelt stehen. Der Umgang des Erwachsenen mit Kindern kann bei diesem eine Verjüngung bewirken und Willen und Kraft für ein Mitwirken an der Verbesserung menschlicher Lebensbedingungen erwecken. Daher sah der Progressivismus die Pädagogik als Instrument zur Gesellschaftsreform.

Die progressivistischen Vorstellungen von Kindheit und Pädagogik haben zahlreiche Kritiker, die sie für von Wunschen geprägte Interpretationen oder einfach nur *Projektionen* Erwachsener halten. Die progressivistischen Vorstellungen seien nicht empirisch verifizierbar. Sie seien lediglich ästhetische und/oder moralische Konstruktionen, die mysteriöse Anschauungen zum Ausdruck bringen, einen Mythos oder Kult der Kindheit, Metaphern eines regressiven Irrationalismus, der sich noch nicht an die Modernität angepasst habe. Derartig kritische Darstellungen verheimlichen oder vernachlässigen, dass der Progressivismus eigentlich wichtige moderne Begriffe und Werte vertritt, durch die er „einen demokratienahen Erziehungs- und Lernbegriff ins praktische Spiel bringt“ (Skiera, 2012, p. 58). So vertritt er auch die von der modernen Psychologie erlangte Erkenntnis, dass Angst ein Lernhindernis ist, und sie sich daher das angstfreie Lernen zum Ziel gesetzt hat (ebd.). Progressivismus ist daher eher als seine alternative Form moderner Pädagogik zu verstehen. Seine Kritiker meinen mit ihrer Rede vom Mythos und Kult nicht unbedingt dasjenige, was die Befürworter damit bezeichnen (Ullrich, 1999). Diese eher *abschätzige* Verwendung solcher Begriffe steht damit im Gegensatz zu den Romantikern und ihren Befürwortern, für die Mythos nicht falsch, unwahr oder unwirklich bedeutete. Wie wir oben sehen konnten, sind mythische Symbole eine Art intuitiver Erkenntnis des Unbewussten - das Unter- und das Überbewusste. Mythen müssen ernst genommen werden, und zwar insbesondere in einer extrem rationalistischen Kultur wie der unseren, weil sie Ausdruck gewaltiger psychischer Kräfte sind.

Die Vorstellung vom Kind als schöpferischem Ursprung [...] wäre dann als eine moderne, säkulare Manifestation des kollektiven Kinderarchetyps zu begreifen, durch welche die Erwachsenen im pädagogischen Verhältnis zum Kind wieder Gemeinschaft und Ganzheit erleben können. (Ullrich, 1999, S. 351)

Die Vielgestaltigkeit der Kindheit und ihre breite kulturelle Vielfalt wurden uns zuerst durch Lévi-Strauss ins Bewusstsein gerückt. Seine Schlussfolgerung war, dass die Frage nach dem Wesen der Kindheit eine stets offene bleiben muss. Das wurde dann zur verbreiteten Grundprämisse der heutigen Kindheitssoziologie, in deren unausgesprochener Grundhaltung sich Kinder eigentlich nicht von Erwachsenen unterscheiden. In dieser Situation hat das romantische Kindheitsbild ein gewisses kritisches Potenzial, das sich wie folgt zusammenfassen lässt:

- 1) Die Kindheit hat intrinsische Qualitäten und Werte, die sich von denen des Erwachsenseins unterscheiden.
- 2) Das Kind ist ein vollständiger Mensch in demselben Sinne wie ein Erwachsener. Es gibt kein „Defizit“ der Kindheit.
- 3) Das Kind ist ständig in Wandel und Entwicklung begriffen. Es verfügt über eine organische und psychische Plastizität, die der Erwachsene meist nicht hat.

Diese drei Punkte sind ein Hinweis auf die *Unverfügbarkeit* der Kindheit und zeugen vom Respekt für ihre eigenen Qualitäten. Sie bilden den Anfang einer philosophischen Anthropologie der Kindheit, die sich nicht auf rein empirische und rationalistische Sozialisierungs- und Entwicklungsmodelle beschränkt. Die Kritiker des Progressivismus verkennen die Notwendigkeit einer solchen Anthropologie für die Pädagogik, für die R. Steiner ein beispielhafter Vertreter ist.

Steiners esoterische Anthropologie für die Pädagogik

Das Esoterische im Denken Steiners

Ist Steiners Anthropologie der menschlichen Entwicklung naturalistisch oder objektivistisch? Sind Wesen und Entwicklung des Kindes natürliche Tatsachen, sind sie „gegeben“? Diese Fragen lassen sich nicht mit einem klaren „Ja“ oder „Nein“ beantworten. Es gibt vermutlich Waldorflehrer, die Steiners pädagogische Vorträge naturalistisch verstehen, damit jedoch einem Missverständnis unterliegen (Kiersch, 2010). Sicherlich hat Steiner zahlreiche natürliche Fakten in die Schilderungen seiner Kindesentwicklung aufgenommen, z. B. den Zahnwechsel um das siebte Lebensjahr, dem er besondere Bedeutung zumäß (siehe unten). Viele der von ihm verwendeten Begriffe und Ausdrücke sind jedoch nicht wörtlich, sondern eher als heuristische Mittel zu verstehen. Sie behaupten implizit, auf höheren Formen der Kognition zu fußen, die sich nicht vollständig in rationale Begriffe fassen lassen und deshalb *poetisiert* werden müssen, um vermittelt werden zu können.

Laut Steiner ist *Phantasie* die Grundform höherer Erkenntnis. In der westlichen esoterischen Tradition wird die Phantasie in ähnlicher Weise als eine höhere - bzw. tiefere - Form der Wahrnehmung verstanden, die sich in Mythen und Symbolen ausdrückt. Hanegraaf (1998) zufolge ist Phantasie in diesem Sinne mit hoher Wahrscheinlichkeit eins der drei Elemente aus der romantischen Philosophie, das von westlichen esoterischen Traditionen aufgegriffen wurde. Die anderen beiden Elemente nennt er Organizismus und Temporalismus. Sie spielten auch bei Steiner - und in der Theosophie allgemein - eine entscheidende Rolle. Organizismus bezieht sich auf die panentheistische Sichtweise der Welt als ein „organisches Ganzes“, dessen Teile auf Grundlage bestimmter Übereinstimmungen miteinander verbunden sind, z. B. Sonne - Gold - Herz und Mond - Silber - Fortpflanzungsorgane. Der Organizismus lehnt das mechanistische Weltbild der newtonschen Wissenschaft ab. Temporalismus ist die Vorstellung ständiger Evolution zu höheren Daseinsebenen. Ein Aspekt ist die Erziehungsspirale, die oben im Zusammenhang mit Schiller beschrieben wurde.

Bezüglich der Phantasie stellt Hanegraaf fest, dass sie nicht als bloßes subjektives Interpretieren einer objektiven Realität zu verstehen sei. Sie bedeutet vielmehr „eine enge *Beteiligung* des wahrnehmenden Subjekts an dem wahrgenommenen Objekt, d. h. das Objekt (die Welt) wird durch die Wahrnehmung erst *gebildet*“ (ibid., S. 259). Die Esoterik lehnt die kantsche These ab, dass die Erkenntnisfähigkeit des Menschen nicht über Raum und Zeit hinausreichen kann.

Aus esoterischer Sicht gilt das menschliche Erkenntnisvermögen generell als uneingeschränkt. Wie „offen“ dieses Vermögen jedoch im einzelnen Individuum ist, hängt ausschließlich davon ab, welche Stufe intellektueller und geistiger Entwicklung dieses Individuum erreicht hat. (Iwersen, 2007, S. 5-6)

Das widerspricht natürlich allen Anhängern der etablierten modernistischen, rationalistischen Aufklärung. Solche Kritiker des esoterischen Denkens betrachten dieses in der Regel als etwas Regressives, das in vormoderne - sogar antimoderne - Denkformen zurückfällt. McGrath (2012) zufolge sei dies jedoch ein Missverständnis:

Die westliche Esoterik ist zumindest in der Form, die sie in den letzten 500 Jahren angenommen hat, ein Ausdruck derselben Welle des Humanismus, der auch die Moderne hervorgebracht hat. Sie teilt denselben Impuls der menschlichen Verbesserung durch die Wissenschaft, beschreitet jedoch beim Arbeiten mit der Natur einen deutlich anderen Weg. Die westliche esoterische Naturphilosophie weigert sich, der etablierten Naturwissenschaft zu folgen und Verstand und Materie, Geist und Tier, endlich und unendlich zu trennen. Die esoterische Moderne ist [...] ein modernes Naturverständnis, das im siebzehnten Jahrhundert auf offene Ablehnung stieß, weil es uns nicht die kalkulatorische Kontrolle gab, die die Technowissenschaft dem modernen westlichen Geist abverlangte. (S. 22)

Daher ließe sich die Esoterik, parallel zum Progressivismus, auf dem Gebiet von Philosophie und Wissenschaft auch besser als eine *alternative Moderne* verstehen. Wie auch die etablierte Moderne ist sie u. a. der Ansicht, dass Forschung und Wissen wichtig für die Entwicklung von Mensch und Gesellschaft sind. Sie wurde jedoch im 17. Jahrhundert unterdrückt, weil die von ihr vorgestellte und umzusetzende Wissenschaft keine ausreichend starke prädiktive Kontrolle über die Natur gewährte (vgl. Foucault, 1994).

Die Romantik selbst war ebenfalls weder anti-modern noch vormodern, sondern vielmehr alternativ-modern. Die Romantiker engagierten sich in demselben Maße für Fortschritt, Entwicklung und Evolution durch Wissenschaft und Technik wie ihre Brüder und Schwestern der rationalen Aufklärung. Der Unterschied ist, dass ihre Vorstellung von Wissenschaft und Technik, und damit auch von Fortschritt und Entwicklung, auf *anderen* Prinzipien, Idealen und Grundannahmen beruht. Wie jeder Logiker weiß, lassen sich Grundannahmen nicht im Sinne einer logischen Ableitung beweisen, da sie ja selbst die Grundlage eben solcher Beweise bilden. Sie können jedoch als wahr *erlebt* werden. Im Falle der romantischen Weltanschauung setzt das jedoch eine gewisse Dekonditionierung unserer Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Wie wir gesehen haben, war den Romantikern eine solche Dekonditionierung oder Entwöhnung der Wahrnehmung ein vordringliches Anliegen.

Diese Charakterisierung der Romantik gilt auch für Steiners esoterische Weiterentwicklung dieses westlichen Kulturimpulses zu dem, was er Anthroposophie nannte. Auch sie stellt eine alternative Moderne dar, die auf einer „geistigen“ statt einer „materialistischen“ oder reduktionistischen Wissenschaft fußt. Sie teilt das aufklärerische Ideal der individuellen *Freiheit*, betrachtet jedoch dessen Wesen und die Möglichkeit seiner Verwirklichung aus einer anderen Perspektive (Steiner, 1977). Es sei auch darauf hingewiesen, dass Steiner, wie schon seine romantischen Vorgänger, die Bedeutung der drei sozialen/politischen Ideale der Französischen Revolution, *Freiheit*, *Gleichheit* und „Brüderlichkeit“ oder *Solidarität*, klar erkannte (Steiner, 1985). Es ist offensichtlich, dass diese Ideale eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Moderne spielten. Ebenso deutlich ist es, dass es bisher kein politisches System geschafft hat, eine praktikable und ausgewogene Synthese aller drei Ideale umzusetzen.

Die integrale Anschauung von vier onto-anthropologischen Ebenen und vier „Geburten“

In Verbindung mit Hackings Kritik des sozialen Konstruktivismus hatte ich ein anthropologisches Spektrum mit vier Dimensionen oder Phänomentypen vorgeschlagen (vgl. Abbildung 1 oben). Wer mit Steiners Anthropologie und Kosmologie vertraut ist, wird diese vier Dimensionen wiedererkannt haben. Mit Bezug auf die Anthropologie nennt sie Steiner (in der esoterischen Tradition) physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich (Steiner, 1987). Man sollte jedoch beachten, dass es sich hierbei nur um eine „Primärklassifikation“ der Aspekte oder Dimensionen des Menschen handelt, die Steiner in seinen Büchern und Vorträgen weiter ausdifferenziert. Von diesen „Leibern“ oder Dimensionen ist in der heutigen Wissenschaft nur der physische Leib bekannt. Es

gibt jedoch in der Philosophie und bei philosophischen Betrachtungen von Forscherkenntnissen einige Ausnahmen, bei denen etwas dem Ätherleib bei Steiner Ähnliches Erwähnung findet.

Zunächst weist Schickler (2005) darauf hin, dass die grundlegende Dualität zwischen Verstand und Materie, die das westliche Denken seit Descartes bestimmt, mit der Akzeptanz der Existenz einer dritten, dazwischen liegenden Wesenheit aufgelöst werden könnte. Indirekt erkannte bereits Kant, dass wenn „eine solche Wesenheit, die zwischen Materie und denkenden Wesen vermittelt, [...] zum Gegenstand einer normalen empirischen Erfahrung würde, ihre Implikationen für die Philosophie von erheblicher Bedeutung wäre“ (ebd., S. 124, Anmerkung 14). Der deutsche Hirnforscher Gerald Hüther (2005) liefert ein jüngeres Beispiel für das mögliche Verständnis einer solchen vermittelnden Wesenheit. Laut Hüther ist die bemerkenswerte Eigenschaft lebendiger Organismen nicht die Komplexität ihrer Lebensprozesse, sondern die Fähigkeit, all diese Prozesse zu *steuern und miteinander zu verbinden*, um den Organismus *als Ganzes zu erhalten*, obwohl er nach den Gesetzen von Physik und Chemie eigentlich zerfallen sollte. Daher sind lebendige Organismen als Gebilde zu sehen, die Materie einem übernommenen Muster folgend *benutzen* können, sie sind „also ein *inneres Bild* von dem, wie es sein müsste oder werden könnte“ (S. 33, meine Hervorhebung). Diese Beschreibung passt sehr gut zu Steiners Begriff *Bildekräfteleib*, den er als alternative Bezeichnung für den Ätherleib verwendet.

Einen ähnlichen Gedanken findet man bei den relativ bekannten Vorstellungen Sheldrakes (2006) über morphogenetische und morphische Felder. Morphogenetische Felder sind in der Welt der Biologie beheimatet (und wurden laut Sheldrake bereits in den 1920er Jahren postuliert), wohingegen morphische Felder breiter gefasst sind. Wie auch Hüther, verweist Sheldrake auf die notwendige Existenz einer ordnenden Kraft, die lebendigen Organismen innewohnt. Wenn sich z. B. in den Zellen aller unserer Organe dieselben Gene befinden, wie lässt sich dann erklären, dass sich Zellen in verschiedenen Organen unterschiedlich entwickeln? Sheldrake verweist auch auf den Mathematiker René Thom, der mathematische Modelle für morphogenetische Felder entwickelte (Thom, 1983), deren Endpunkte, auf die sich lebendige Systeme zuentwickeln, als *Attraktoren* bezeichnet werden. Sheldrake zufolge haben alle morphischen Felder Attraktoren, und er bezeichnet die Kraft dieser Felder sogar als „Macht der *Gewohnheit*“ (S. 33, meine Hervorhebung). Eine Unterart der morphischen Felder nennt Sheldrake *Wahrnehmungsfelder*. Über sie sind wir mit unserer Umwelt und auch miteinander verknüpft, und sie erstrecken sich weit über das Gehirn hinaus. Sie erklären z. B., weshalb wir es mitunter spüren, wenn uns jemand von hinten anstarrt (Sheldrake, 2005a, 2005b). Sie sind auch die Grundlage der Telepathie und der Kommunikationsbänder zwischen Haustieren und ihren Haltern. (Vermutlich auch zwischen Eltern und ihren kleinen Kindern, könnte man hinzufügen. Das mag laut Steiner daran liegen, dass die ätherischen Kräfte von Tieren weniger von egoistischen Einflüssen korrumpiert sind, was auch auf Säuglinge und Kleinkinder zutreffen müsste.) Es ist jedoch hervorzuheben, dass der Begriff der morphischen Felder nicht das *Entstehen* der Felder, sondern lediglich die Art ihrer Übertragung erklären kann. (Das entspricht der allgemeinen esoterischen Vorstellung, dass der Ätherleib von höheren Kräften „geprägt“ wird und sie dann auf die physische Ebene überträgt.)

Letztlich können wir den Gedanken vom Ätherleib auch auf Deleuzes Vorstellung von einem „Körper ohne Organe“ zurückverfolgen (Kerslake, 2006). Deleuze übernahm diesen Ausdruck von dem französischen Dichter und Schauspieler Antonin Artaud, der stark von okkulten Vorstellungen beeinflusst war. In einer seiner Beschreibungen des Körpers ohne Organe stützt sich Deleuze auf ein obskures Werk von D.H. Lawrence, in dem der so genannte Subtilkörper (ein in der Esoterik geläufiger Ausdruck) als aus einem „vitalen Magnetismus“ bestehend beschrieben wird, der in „dynamischen Polaritäten angeordnet ist“ (ebd., S. 172). Deleuze selbst sagt, der Körper ohne Organe sei „ein affektiver, anarchistischer Körper, der ausschließlich aus Polen, Zonen, Schwellen und Gefällen besteht. Er ist von einer starken, nichtorganischen Vitalität durchzogen“ (zitiert in ebd., S. 172). Der Ausdruck „nichtorganische Lebenskraft“ ist insofern interessant, als dass er die Möglichkeit des Vorhandenseins von Lebenskräften außerhalb biologischer Organismen andeutet und stattdessen von einer breiteren, sogar kosmischen Dimension ausgeht, was auch der Beschreibung des Ätherischen bei Steiner entspricht. Es sei auch bemerkt, dass Deleuze vom „Schaffen“ eines Körpers ohne Organe spricht, als sei er etwas, das als Dimension menschlicher (und anderer) Wesen noch nicht existiert. Grund hierfür ist vielleicht Deleuzes generelle Betonung des „Werdens“ im Gegensatz zum „Sein“. Es lässt

sich auch im Zusammenhang mit der *Entwicklung* des Ätherleibs sehen, der in bestimmten esoterischen Traditionen, z. B. dem Tantra-Yoga (Woodroffe, 1974) beschrieben wird, auf den auch Deleuze mit seinen wiederholten Verweisen auf das „tantrische Ei“ (Kerslake, 2006) anspielt.

Aus diesen - zugegebenermaßen vagen Darstellungen - wird ersichtlich, dass der *Begriff* einer ätherischen Dimension im Menschen und im Wirken der Welt nicht völlig außerhalb der Reichweite heutiger akademischer Denkweisen liegt (auch wenn er mehr oder weniger marginalisiert auftritt). Es ist außerdem recht deutlich, dass ätherische Prozesse von sozialen und kulturellen Konditionen beeinflusst werden, da sie sich nicht auf rein biologische Aspekte der Existenz beschränken. Daher könnte das, was ich in Abbildung 1 (siehe oben) als Lebensprozesse bezeichne, bis zu einem gewissen Grade „sozial konstruiert“ sein. Ein interessantes Beispiel hierfür sind die so genannten eingeschworenen Jungfrauen Albaniens, die zur Vermeidung einer ungewollten Ehe oder in Folge von Blutfehden, wie Männer leben (sie tragen Männerkleidung, gehen Männertätigkeiten nach usw.). Als Folge davon geht ihre Brust zurück und ihr äußeres Erscheinungsbild ähnelt mit der Zeit mehr und mehr dem eines Mannes. Viele von ihnen hören nach einiger Zeit sogar auf zu menstruieren (siehe Wikipedia, „Sworn Virgin“ und insbesondere Elvira Dones' Dokumentation *Sworn virgins*, Dones Media LLC, erschienen 2008).

Verweise zum Thema Astralleib bzw. ihm verwandter Begriffe sind in der akademischen Literatur schon deutlich schwerer auffindbar. In ihrer Grundform ist die Vorstellung jedoch keineswegs befremdlich, da sie sich lediglich auf unser inneres - bewusstes oder unbewusstes - Seelenleben bezieht, d. h. den stetigen Fluss mentaler Repräsentationen, Erinnerungen, Zukunftspläne, Träume, Phantasien, Begierden, Ängste, Erwartungen... Es bedarf auch nur geringer Selbstbeobachtung, um festzustellen, dass es eine Art von Topographie - oder sogar Typologie - dieses persönlichen Innenlebens gibt, die sich von der anderer Menschen unterscheidet. In diesem Sinne ist unser Innenleben wie ein „Körper“ oder Leib geordnet. (Deleuze sagt an anderer Stelle auch, dass Darstellungen [Konzepte, Vorstellungen] ebenfalls Körper seien.) Ein Körper muss sich nicht aus physischer Materie zusammensetzen. Selbst in der höheren Mathematik spricht man von Körpern. Wirklich problematisch wird die Vorstellung vom Astralleib jedoch erst bei der Betrachtung der in esoterischen Traditionen aufgestellten Behauptung, dass dieser Körper astral sei, weil er mit den „Sternen“, d. h. den Planeten und dem Kosmos verknüpft ist. Meines Erachtens liegt diese Vorstellung völlig außerhalb jeder heutigen akademischen Denkweise, und zwar sowohl in der Philosophie als auch jeder anderen Disziplin. Wie dem auch sei; es ist deutlich, dass Gedankenbilder, Begierden, Ängste usw. von unserem sozialen und kulturellen Umfeld beeinflusst werden, und zwar noch stärker als unsere körperlichen Lebensprozesse. Daher ist diese onto-anthropologische Dimension weitgehend „sozial konstruiert“.

Bezüglich der vierten Dimension, dem Ich oder Selbst des Menschen, stößt die Vorstellung, dass dieser „innerste Kern“ des Menschen fernab jeglicher sozialer Konstruktionen liegt und rein geistiger Natur ist, an zwei akademischen Fronten auf Widerstand, nämlich der Neurowissenschaft und der poststrukturalistischen Sozialwissenschaft. In der Hirnforschung wird das Selbst (bestenfalls) auf eine Art von Epiphänomen rein materieller Hirnprozesse reduziert, und in der poststrukturalistischen Sozialwissenschaft auf eine soziale oder diskursive Konstruktion, die sich je nach Kontext verändert und im Wesentlichen keine eigene Identität hat. Auf diese Argumentation ließe sich erwidern: 1) Weder Steiner noch irgendeine andere esoterische Tradition bestreiten, dass *für den normalen Bewusstseinszustand* das Gehirn notwendig ist, um dem Menschen ein Gefühl von Ich oder einer persönlichen Identität zu geben; 2) in dem Maße, in dem das poststrukturelle Denken ein *dezentriertes* Wesen des menschlichen Ich vertritt, stimmt es mit den Romantikern (Bowie, 2003) und damit indirekt auch mit Steiner (und anderen esoterischen Traditionen) überein. Sowohl für Steiner als auch für Jung (Lauer, 2002) ist das *wirkliche* Ich im Nicht-Bewussten und damit jenseits jeglicher sozialer Konstruktionsprozesse beheimatet. Unser normales Ichgefühl ist lediglich ein Widerschein dieser geistigen Realität, also tatsächlich eine vom Gehirn erzeugte Reflektion. *Dieses* Ichgefühl unterliegt daher auch unterschiedlichen sozialen und kulturellen Prozessen. Abschließend dürfen wir nicht vergessen, dass es auch Philosophen und Hirnforscher gibt, die ein grundsätzlich geistiges Verständnis des Menschen und des Gehirns vertreten, z. B. Spaemann (2006), Popper & Eccles (1998) sowie Beauregard & O'Leary (2007).

Eine Grundvorstellung der pädagogischen Menschenkunde Steiners ist es, dass diese vier Dimensionen der menschlichen Ontologie sukzessive, in einem Abstand von jeweils etwa sieben Jahren „geboren“

werden. Im Alter von sieben Jahren wird der Ätherleib des Kindes in dem Sinne „geboren“, als dass er ein gewisses Maß an Autonomie von seinem Umfeld gewinnt. Damit werden einige seiner Kräfte auch für stärker kognitive Funktionen frei (siehe unten). Mit etwa 14 Jahren geschieht Entsprechendes mit dem Astralleib, wobei es hier eine Verknüpfung mit der erwachenden Sexualität gibt. Schließlich zeigt sich mit etwa 21 Jahren eine gewisse Autonomie und Reife der Persönlichkeit, und das individuelle Selbst wird „geboren“. Mit der Geburt von Äther- und Astralleib gehen jeweils physiologische Veränderungen einher (Zahnwechsel bzw. Pubertät), was auf die Geburt des Ichs (zumindest in sichtbarer Form) nicht zutrifft. Da das Erreichen der Volljährigkeit jedoch in vielen Ländern um das 20. Lebensjahr herum festgesetzt ist, legt dies ein allgemeines Gefühl dafür nahe, dass in diesem Lebensalter etwas stattfindet, das mit der selbständigen Entscheidungsfähigkeit verknüpft ist.

Die Qualitäten und Prozesse von Wachstum und Entwicklung dieser drei Jahrsiebte unterscheiden sich sehr deutlich voneinander. Diese Unterschiede müssen in der Pädagogik und beim Umgang des Lehrers mit den ihm anvertrauten Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden. Jedoch würde das hier beschriebene Entwicklungsschema in der heutigen Erziehungstheorie nur schwer Akzeptanz finden. Die Vorstellung der Jahrsiebte erscheint sozusagen einfach „zu schön, um wahr zu sein“. Es hat auch den Beigeschmack der traditionellen Vorstellung einer „stufenweisen“ Entwicklung, die sich von einer „niedrigen“ auf eine „höhere“ Ebene bewegt. Auf diese Kritik könnte man zunächst erwidern, dass es sich hierbei nicht so sehr um Ebenen als um Zeitabschnitte handelt. Ebenen könnten ein Aufsteigen von einer niedrigen zu einer höheren Stufe bedeuten, Zeitabschnitte jedoch nicht. Darüber hinaus waren Steiners Beschreibungen der Kindesentwicklung nicht als genaue Abbilder für jeden individuellen Fall gedacht. Vielmehr haben sie den Charakter von Skizzen sehr veränderlicher empirischer Realitäten, wie das obige Beispiel der Pubertät zeigt. Das Entwicklungsschema wird nicht mit absolutem Wahrheitsanspruch vertreten, sondern vielmehr im Sinne eines *virtuellen Musters, das ständig von der Aktualität verzerrt wird*, um einige Begriffe Deleuzes zu gebrauchen, für den übrigens das Virtuelle und das Aktuelle *gleichermaßen real* ist.

Die Integration von Fakt und Mythos - Das Beispiel des Zahnwechsels

Kritiker des pädagogischen Denkens Steiners behaupten mitunter, dass es einen Rückfall in vormodernistische Denkformen oder in eine Art objektivistischen Naturalismus darstelle, das die modernen Einsichten der konstruktivistischen Epistemologie noch nicht aufgenommen hat. Ich habe versucht zu zeigen, dass derartige Kritik an Steiner unberechtigt ist. Sie mag jedoch auf einige seiner Befürworter zutreffen (Kiersch, 2010). In diesem Abschnitt werde ich versuchen zu illustrieren, wie Steiners pädagogische Menschenkunde sowohl über die naturalistische Beschränkung auf bloße Tatsachen als auch die vormodernen Formen mythischen Denkens hinausgeht. Dabei werden diese nicht bestritten oder zurückgewiesen, sondern in eine *imaginale* Anschauung *integriert* (abgeleitet von „Imagination“ als einer höheren Form der Wahrnehmung). Das ist meines Erachtens die einzige Möglichkeit, Rittelmeyers (2012) Forderung nach einer pädagogischen Anthropologie umzusetzen, die nicht nur über die Bedeutung des Körpers beim Lernen *spricht*, sondern sich auch moderner Instrumente bedient, um zu verdeutlichen, *wie* geistige und seelische Prozesse im Körper zum Ausdruck kommen und weshalb sie für ihn *wesentlich* sind. Da derartige geistige und seelische Prozesse weitgehend unbewusst ablaufen, lassen sie sich nicht mit rein rationalen Begriffen erfassen, sondern müssen poetisiert werden. Dieses Poetisieren umfasst alle vier onto-anthropologischen Dimensionen. Das bedeutet, „in Skizzen“ zu denken (Schuback, 2011, siehe unten) statt in absoluten Wahrheiten.

Für Steiner ist es ganz wesentlich, dass ein Kind um das siebte Lebensjahr herum „schulreif“ ist, weil diese Reife mit dem Ende des Zahnwechsels verknüpft ist.

Die an der Entwicklung der neuen Zähne beteiligten organischen Kräfte werden in etwa diesem Alter „frei“. Was geschieht mit diesen Kräften? In der Natur verschwindet nichts völlig; es wird immer nur verwandelt. Wir können diese Kräfte nicht wissenschaftlich erfassen. Menschen mit hellseherischen Fähigkeiten wie Steiner behaupten jedoch, sie erleben zu können, und vielleicht hatten Menschen im Altertum eine instinktive Kenntnis von diesen Kräften, die in Mythen und Symbolen ihren Ausdruck fanden. Das soll uns als Grundlage für das „Poetisieren“ dienen. Zunächst sei erwähnt, dass die Substanz der Zähne der von Hörnern

sehr ähnelt. Es wurde festgestellt, dass Tiere mit unterentwickelten oder verkleinerten Eckzähnen stattdessen Hörner entwickeln (Portmann, 1982). Die am Wachstum von Zähnen und Hörnern beteiligten Kräfte scheinen eine härtende, kristallisierende Funktion zu haben, um organische Stoffe in einer rein physischen, kristallähnlichen Form auszubilden. In alten Sagen finden wir eine Verknüpfung von Hörnern mit *Weisheit* und *Macht* (Biedermann, 1989; Eliot, 1994, S. 203f). Steiner behauptet nun, dass die Freisetzung der organischen Kräfte nach Abschluss der neuen Zahnbildung bedeutet, dass das Kind die Schulreife erreicht hat, da diese Kräfte nun für die Weiterentwicklung des *Gedächtnisses* und genauere Darstellung bewusster *Konzepte* verfügbar sind. Derartige geistige Fähigkeiten haben zweifelsfrei mit Weisheit zu tun, zumindest in ihrem anfänglichen Stadium. Außerdem benötigen sie eine gewisse geistige Kraft, um wirken zu können. Wenn Kinder vor dem Freiwerden dieser (eigentlich ätherischen) Kräfte eingeschult werden, wirkt sich das auf die Entwicklung ihrer inneren Organe negativ aus und kann für sie sogar gesundheitliche Folgen im Erwachsenenalter haben (vgl. den obigen Verweis auf Kern & Friedman).

In diesem Zusammenhang sind die so genannten Weisheitszähne sehr interessant. Der Ausdruck „Weisheitszahn“ ähnelt sich in vielen Sprachen auf der ganzen Welt. Bereits Hippokrates nannte sie *sophronisteres*, was mit *phronesis* zu tun hat und *praktische Weisheit* bedeutet. Sie wachsen, wenn überhaupt, im Alter von 16 bis 25 Jahren (siehe <http://www.wisegeek.com/why-are-the-back-teeth-called-wisdom-teeth.htm>, aufgerufen 2012-09-01). Daher scheint das organische Wachstum, das diese Zähne hervorbringt, ein zusätzliches „Quantum“ an ätherischen Kräften für die innere Seelentätigkeit freizusetzen - vielleicht ein Grund dafür, dass man sie mit Weisheit in Verbindung bringt.¹³

Dies soll nur eine kurze und erste Skizze für die mögliche Verbindung von Fakt und Mythos zu einer holistischen Vorstellung der Beziehung zwischen Seele (Kognition, Gedächtnis) und Leib (Zahnbildung) sein. Die Skizze lässt sich sicherlich weiterentwickeln und ausdehnen, und es ließen sich ähnliche Versuche mit weiteren der zahlreichen „eigenartigen Behauptungen“ Steiners (1932) durchführen, die er in seiner pädagogischen Menschenkunde aufstellt (z. B.: das Wichtigste, das ein Kind in den ersten Schuljahren lernen müsse, sei *zu atmen*). Diese „Behauptungen“ sind bezüglich ihres „Informationsgehalts“ nicht wörtlich zu verstehen. Der Leser eines informativen Textes muss keine *neuen Begriffe* entwickeln, der Leser einer poetisierten Skizze hingegen schon. Daher muss das Lesen einer solchen Skizze eher einer Meditation gleichen (Kühlewind, 2008). Grund dafür ist, dass man sich beim Übertragen von Erlebnissen und Erkenntnissen aus der Welt der Spiritualität in die Sprache der Logik etwa so fühlt, als müsste man Steine aus einer schönen Felsformation brechen, um damit Häuser zu bauen. (Steiner, 1962). Der wahre, über die logischen Konstrukte hinausgehende Inhalt kann jedoch intuitiv erfahren werden.

In Skizzen denken

Das kristallisierende Wesen der die Zähne bildenden Kräfte wird in die Fähigkeit der Seele verwandelt, präzisere Konzepte zu bilden, d. h. die Gedanken des Kindes sind zunehmend in der Lage, *Form anzunehmen*. Interessanterweise ist dieser Prozess für die moderne hermeneutische Philosophie äußerst signifikant. Die gebürtige brasilianische Philosophin Marcia Sá Cavalcante Schuback, auf die ich mich bereits bezogen habe, beschreibt, wie sich die heutige Philosophie von traditionellen Formen gegenständlicher Rationalität hinweg und auf die *Intensität eines Form Annehmens* zu bewegt (2011, S. 28, Hervorhebung im Original). Sie wendet sich von der relativen Starre der *Formen* der Gedanken ab und der *Bewegung* des Denkens zu. Die Philosophie dieser neuen Prägung bewegt sich in lebendigen, flexiblen Begriffen. Wenn die Philosophie diese Wende schafft, löst sie den traditionellen Zwiespalt zwischen *Logos* und *Mythos*, zwischen Abstraktion und Fiktion auf, der die Philosophie um die Phantasie und die phantasievolle Fiktion um das begriffliche Denken beraubt hat (ebd., S. 31). Schuback greift Schellings romantische Philosophie als einen Versuch in dieser Richtung auf. In seinem Buch *Clara* findet sie klare Ausdrücke dessen, was es bedeutet, Philosophie als phantasievolles Denken zu verstehen (der Name *Clara* ist dabei ein möglicher Hinweis auf die *Hellseherei*). Sie beschreibt diese philosophische Prägung als ein Denken in „Skizzen“. Die Skizze wird hier jedoch nicht als ein lediglich

13. Es gibt sogar den extrem selten eintretenden Fall des Wachstums *dritter* Zähne. Der Sage nach sind Herkules, Halbgott und Halbmensch, dritte Zähne gewachsen; anscheinend geschieht dies jedoch nicht nur in der Mythologie (Samson, 1939).

erster Schritt in Richtung eines zu vollendenden Bildes gesehen. Skizzen haben eine eigenständige Bedeutung, da sie ein Suchen sichtbar machen. *Eine Skizze ist die Suche nach einem Bezug zu den Tiefen der Welt.*

Eine Skizze ist wie ein Blitzzucken - nicht weil sie schnelle Bewegungen und Linien zeigt, sondern weil sie widersprüchliche Bewegungen hervorbringt, gleichzeitige Verdichtungen und Komprimierungen, Ansammlungen und Unterscheidungen. (Schuback, 2011, S. 174)

Das Blitzhafte skizzierter Bilder gehört also zu den Phantasiebildern von Dichtung und dichterischer Philosophie. In einer solchen Philosophie bestehen Vorstellungen nicht aus klar bestimmten und umrissenen Begriffen, die auf logische und unwidersprüchliche Weise miteinander verbunden sind. Vielmehr führen sie „widersprüchliche Bewegungen“ und gleichzeitige Differenzierungen und Komprimierungen aus. Wie Schuback erläutert (ebd., S. 174f) (wobei sie sich auf die Schriften des Malers Paul Klee stützt), ist dieses Denken in Skizzen darüber hinaus „mit dem geheimnisvollen Übergang vom Gedanken zum Text“ verknüpft - einem Übergang, den Steiner häufig dann als besonders schwierig bezeichnet, wenn man versucht, höhere, imaginative Wahrnehmungen und Erkenntnisse in Worte zu fassen. Die Bewegung vom Gedanken zum Text ist wiederum ein „Form Annehmen“. Das alles weist eine enge Verwandtschaft mit der von Steiner seinerzeit geforderten Erneuerung der Philosophie auf, die er als eine Assimilation und ein Erleben (ätherischer) Lebenskräfte der Denktätigkeit beschreibt, um sich dadurch der imaginativen Erkenntnis zu öffnen (siehe Steiner, 1999a, S. 69ff).

Auf dem Gebiet der Pädagogik äußern sich Gough (2011) und Semetsky (2011) über ähnliche Versuche der Erneuerung unserer theoretischen Aktivitäten durch das, was Gough einen „*begrifflich geladenen Gebrauch der Phantasie*“ nennt (ebd., S. xi; meine Hervorhebung). Semetsky stützt sich ihrerseits auf Henri Corbins esoterische Vorstellung einer *imaginalen Welt*:

Die Entwicklung der kreativen und aktiven Phantasie wird der Seele ein inneres Instrument zur Erlangung geistiger Gnosis geben, welche die durch die „wissenschaftlichen Methoden“ der Moderne erzielten faktischen Erkenntnisse weit übersteigt, die der Phantasie keine Luft zum Atmen lassen. Es ist unsere Erkenntnisfunktion, *bereichert* durch Phantasie, Erkenntnis und Intuition, die uns Zugang zur *imaginalen Welt* verschafft... (ebd., S. 252; Hervorhebung im Original).

Auf diesem Wege erlangte Erkenntnis, eine „Gnosis“ oder „Erkenntnis durch Analogie“, erhebt nicht den Anspruch, auch nur eine einzige wissenschaftliche Wahrheit beweisen zu können, sondern führt zu einer Vielfalt von Bedeutungen und Werten, die im Leben praktischer Erfahrungen in unterschiedliche Zusammenhängen eingebettet sind. Semetsky zitiert den jungianischen Psychologen James Hillman mit dessen Aussage, ein Bild an sich sei „sei der wahre Bilderstürmer, [...] der [mit Plural] allegorische Bedeutungen zersprengen lässt und damit überraschende neue Einsichten freisetzt“ (ebd., S. 258). Auch hier wird man an Steiner erinnert, der mit Bezug auf die von ihm zu entwickelnde Geisteswissenschaft sagt, dass ihre Begriffe nicht als „Schemen und Paradigmen“ zu verstehen sind, sondern in jedem Begriff etwas empfunden werden muss, „was das Wort, was die Idee selbst zersprengen will, was höchstens in die Vieldeutigkeit der Bilder ausfließen kann (1999b, S. 57).

Die geistige Bedeutung der Kindheit

Die amerikanischen Transzendentalisten

Bisher habe ich mich bei meiner philosophischen Rekontextualisierung des Denkens Steiners nur auf europäische Denker gestützt. Daher möchte ich im Einklang mit dem im vorangegangenen Abschnitt Behandelten kurz auf eine andere Ausführung der holistischen, imaginalen Vorstellung von Kindheit und Pädagogik hinweisen, die von Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau und anderen so genannten Transzendentalisten in den USA abgeleitet ist und von Miller (2011) beschrieben wird (obwohl Emerson, Thoreau *et al* sich nicht *selbst* als Transzendentalisten bezeichneten, sondern ihnen dieses Etikett von anderen aufgestempelt wurde). Diese amerikanischen Romantiker vereinen Elemente von Hinduismus und Buddhismus sowie der deutschen Romantik in ihrem Denken. Darüber hinaus haben sie den gemeinsamen Kerninhalt einer esoterischen Philosophie, die eine universelle Wahrheit jenseits der Sinneswahrnehmung

und in intuitiv erfahrener Kontemplation anstrebt. Ihr Schwerpunkt war die Erziehung des ganzen Kindes: Leib, Verstand, Seele und Geist. Erziehung sollte der Selbsterkenntnis, der Weisheit und dem Glück dienen. Dabei ist die persönliche Anwesenheit des Lehrers von größter Bedeutung. Zu ihren pädagogischen Methoden gehören Sinnesbeobachtung, Phantasie, das Führen von Tagebüchern sowie autobiografische Arbeit. Vieles davon zeigt deutliche Parallelen zu den Empfehlungen in Steiners pädagogischen Vorträgen.

An dieser Stelle möchte ich auf eine von Emerson in seinem Essay „Natur“ aus dem Jahre 1836 geäußerte Vorstellung hinweisen (mit Anklängen an ein bekanntes Gedicht Goethes zum selben Thema) (Emerson, 1982). Emerson sieht den Menschen als „einen Gott in Trümmern“ und meint, dass die Welt wahnsinnig und rasend würde, hielten sie nicht Tod und Kindheit in Schach. Für ihn ist die Kindheit „*der immerwährende Messias*, der in die Arme der gefallenen Menschen kommt und sie anfleht, in das Paradies zurückzukehren“ (S. 137 - 139, meine Hervorhebung). Es ist als würde der Mensch ohne die Verletzbarkeit des Neugeborenen und die Gewissheit seines zukünftigen Todes völlig die Kontrolle über den ihm innewohnenden potenziellen Wahnsinn verlieren (der sich dennoch deutlich genug manifestiert). Das Kind ist das Zeichen bzw. Symbol dafür, dass *alles anders sein könnte*. Verbunden mit der oben besprochenen Plastizität der Kindheit scheint es, als repräsentierten die Kinder eine mögliche *Metanoia*, also das Hinwenden ihres Herzens und Verstandes zu innerem Wandel und zu innerer Entwicklung.

Kindertheologie

In der christlichen Tradition hat die Verbindung zwischen Kindern und Spiritualität ohne Zweifel Wurzeln im Neuen Testament, woraus in jüngster Zeit das Phänomen der so genannten Kindertheologie (KT) hervorgegangen ist (Mountain, 2011). KT ist eine theologische Erkundung des Gleichnisses in Matthäus 18:1-5 (auch Matt. 11:25 und 21:12-16). Was bedeutet es, wenn Jesus als Antwort auf die Frage seiner Jünger, wer denn der Größte im Reich der Himmel sei, ein Kind „in ihre Mitte“ stellt? Das Gleichnis ist wie ein Samenkorn, das bisher weitgehend „unentdeckt“ in der Heiligen Schrift schlummerte und nun vielleicht den richtigen Zeitpunkt erreicht hat, um aufzugehen und zu wachsen. Die von Kennedy (2006b) erwähnten Konditionen, die sich auf unsere relativ junge psychologische Anerkennung des „inneren Kindes“ und seiner Bedeutung für die Reife des Erwachsenen beziehen, könnten zu diesem Wachstum beitragen. KT fragt, was wir von Kindern lernen können, wie wir Kindhaftigkeit erlangen und an das innere Kind anknüpfen können. Sie betrachtet die geistigen Qualitäten der Kindheit und sucht nach Wegen, um als reifer Erwachsener zu leben.

Das Phänomen einer Perspektive wie der Kindertheologie könnte „ein Anzeichen unseres sich entfaltenden Bewusstseins“ sein (Mountain, 2011, S. 263). Die Entfaltung des menschlichen Bewusstseins ist ein Thema, das im Bildungsdiskurs kaum Erwähnung findet (Gidley, 2007). Aus Sicht der Romantiker und auch aus der Perspektive der Waldorfpädagogik ist es jedoch von grundlegender Bedeutung. Zu dieser Entfaltung muss auch die Verwirklichung neuer Lebenswerte und -qualitäten gehören, die eine prüfende Kindertheologie vielleicht mit zu enthüllen vermag. Mountain (2011) nennt fünf solcher Lebensqualitäten:

- 1) In *Beziehung* leben, einschließlich zu seinem eigenen Inneren. Dazu gehört vermutlich auch die bewusste Beziehung zum „inneren Kind“.
- 2) Mit *Verletzbarkeit* leben. Ein Kind, das gerade Laufen lernt, zeigt uns etwas Wesentliches: wie man Verletzbarkeit akzeptiert ohne jemals aufzugeben.
- 3) Das Leben als ein *unbekanntes Werden*. „Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden.“ (1 Johannes 3:2) Wir sollten uns nie auf der Annahme ausruhen, dass wir „angekommen“ sind.
- 4) In *Phantasie, Kreativität* und *Spiel* leben. Hier ließe sich hinzufügen, dass die vorherrschende Assoziation von Kindheit mit Kreativität ein typisches Erbe der Romantiker ist. Heutige Erkenntnispsychologen betrachten sie eher mit Skepsis und beharren darauf, dass die kindliche Kreativität mit Verhalten verwechselt wird, das aufgrund noch mangelnden Wissens keinen sozial etablierten Regeln folgt (Glaveanu, 2011). Dem könnte man entgegensetzen, dass es sicherlich eher ein Zeichen von Kreativität ist, wenn Kinder sich *trotz* dieses mangelnden Wissens so verhalten können.

5) In *Offenheit und Hoffnung* leben. Auch diese Assoziation mit Qualitäten der Kindheit stammt aus der Romantik und wurde als Idealisierung kritisiert, die zahlreichen empirischen Fakten widerspreche (Bradley, 1989). Dieser Kritik muss Beachtung geschenkt werden. Man sollte jedoch auch verstehen, dass die Romantiker hier eine innere Seelenqualität meinten, die bei Kindern unter normalen Umständen vorliegt, deren Entfaltung jedoch unter widrigen Bedingungen verhindert werden kann.

Steiners Sichtweise von den geistigen Kräften der Kindheit

Die Vorstellung vom Kind als dem „immerwährenden Messias“ und die Betrachtungen der Kindertheologie stehen ganz im Einklang mit Steiners Sichtweise von der geistigen Bedeutung der Kindheit. Ähnlich wie Schiller, der behauptet, dass Kinder das sind, „was wir wieder werden sollen“, vertritt Steiner (1989) die Ansicht, dass wir uns auf dem Weg zur geistigen Entwicklung bewusst an die in unseren ersten drei Lebensjahren wirkenden Kräfte wenden müssen. Diese Kräfte seien „Christuskräfte“, und die ersten drei Jahre der Kindheit entsprächen den drei Jahren, in denen sich der Christusgeist in Jesus inkarnierte. Emersons „immerwährender Messias“ ist daher eine „immerwährende Erinnerung an das höhere Selbst“ (Moore, 1991, S. xii). Die Entwicklung der in der frühen Kindheit wirkenden Kräfte zu verstehen, bedeutet demnach Christus zu verstehen. Die Christuskräfte sind die Grundlage dessen, was als „Plastizität der Kindheit“ bezeichnet wurde. *Christus ist ein ewiges „Kind-Werden“ unermesslicher Intensität.* Steiner behauptet sogar, dass das Gehirn des Jesus Christus eine Plastizität besaß, durch die es sich im Einklang mit den Konstellationen der Planeten und Sterne ständig strukturell veränderte.

Nur weil wir die Christuskräfte für unsere innere Entwicklung benötigen, bedeutet dies jedoch nicht, dass wir Christen im konventionellen oder traditionellen Sinne werden müssen. Aus Steiners Sicht hat all das nichts mit nominalistischen (konfessionellen) Glaubenssätzen, sondern mit dem *Wesen* geistiger Wirklichkeiten zu tun. Das wird aus folgendem Zitat ersichtlich:

Denken Sie, Sie wären auf einer einsamen Insel, wo gar keine Urkunde über das Mysterium von Golgatha je hingekommen ist: wenn Menschen da so arbeiten, dass sie durch ihr spirituelles Leben voll bewusst die Kraft des ersten Kindheitsalters aufnehmen bis ins höchste Alter hinauf, waren sie Christen im wahren Sinne des Wortes. (1989, S. 96)

Es macht keinen Unterschied, ob ein Kind nun in eine christliche, muslimische oder sonstige Religionsgemeinschaft hineingeboren wird. In seinem Wesen wirken stets dieselben geistigen Kräfte, denen sich die Erwachsenen in seinem Umfeld unter jedem beliebigen Namen und in jeder Form zuwenden können, die sie für geeignet halten. Das ist die universelle geistige Bedeutung der Kindheit.

Fazit

Aus der Gesamtheit der vorangegangenen Ausführungen dürfte ersichtlich werden, dass eine Philosophie des Menschen - wie auch der Kindheit - die versucht, die Fakten der empirischen Anthropologie und die imaginalen Erkenntnisse der Anthroposophie und ähnlicher Denkansätze in sich zu vereinen, kaum als ein logisches System von Konzepten präsentiert werden kann, die den Erwartungen an eine wissenschaftliche Theorie entsprechen. Das heißt jedoch nicht, dass gründliche wissenschaftliche Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Kindheit sinnlos ist. Vielmehr sind die Früchte solcher Forschung für all die imaginalen Poetisierungen, welche die oben beschriebenen onto-anthropologischen Dimensionen zum Ausdruck bringen möchten, von wesentlicher Bedeutung.

Alles Reden über Bedürfnisse von Kindern geht von Konzepten des menschlichen Wesens und seiner Entwicklung aus (Katz, 1996), und wie können wir ohne diese Konzepte pädagogisch arbeiten? Der reduktionistische Charakter der etablierten empirischen Forschung reicht jedoch selten aus, um die praktischen Erfordernisse des Lehrers zu erfüllen (Zimiles, 2000). Daher ist Pädagogik ohne eine wie auch immer geartete „große Erzählung“ über das Wesen und die Entwicklung des Kindes praktisch unmöglich (Göppel, 1997; Ullrich, 1999) – selbst wenn es nur das simple Schema „Schule, Ausbildung, Arbeit, Rente, Tod“ ist, wie es der Schulamokläufer Sebastian Bosse in seinem im Internet veröffentlichten Abschiedsbrief formulierte. (Es ist erstaunlich, dass dieser Brief nicht einer gründlicheren Analyse aus pädagogischer Sicht unterzogen wurde.)

In anderen akademischen Fakultäten werden derzeit neue Konzepte als „große Theorien“ der menschlichen Entwicklung und damit indirekt auch der des Kindes diskutiert. Sie setzen sich weitgehend aus neodarwinistischen Spekulationen zusammen und werden leidenschaftlich von Propheten der Weltkirche des wissenschaftlichen Materialismus propagiert, u. a. von Richard Dawkins (1996) und seinen Kollegen. Wenn sich also die Pädagogik nicht mit der Formulierung „großer Theorien“ über Wesen und Entwicklung des Menschen befasst, werden es andere tun - und tun es bereits. Ist es wirklich im Interesse der Pädagogen, sich in diesem Bereich des Denkens selbst das Wasser abzugraben?

Litertur

- Abrams, M. H. (1971). *Natural supernaturalism: Tradition and revolution in Romantic literature*. New York: Norton.
- Agamben, G. (2007). *Infancy and history. On the destruction of experience*. London und New York: Verso.
- Bachelard, G. (1971). *The poetics of reverie: Childhood, language, and the cosmos*. Boston: Beacon Press.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Beauregard, M., & O'Leary, D. (2007). *The spiritual brain. A neuroscientist's case for the existence of the soul*. New York: Harper One.
- Biedermann, H. (1989). *Knaurs Lexikon der Symbole*. München: Droemersche Verlagsanstalt Th. Knaur Nachfolger.
- Bortoft, H. (1996). *The wholeness of nature. Goethe's way toward a science of conscious participation in nature*. New York: Lindisfarne Press.
- Bowie, A. (2003). *Aesthetics and subjectivity: from Kant to Nietzsche*. Manchester: Manchester University Press.
- Bradley, B. S. (1989). *Visions of infancy. A critical introduction to child psychology*. Oxford & Cambridge: Polity Press.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Carroll, L., & Tober, J. (1999). *The Indigo Children. The new kids have arrived*. Carlsbad und Sydney: Hay House, Inc.
- Chandler, M. (1997). Stumping for progress in a post-modern world. In E. Amsel & K. A. Renninger (Hrsg.), *Change and development. Issues of theory, method, and application* (S. 1-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dahlin, B. (2001). The primacy of cognition – or of perception? A phenomenological critique of the theoretical bases of science education. In F. Bevilacqua & E. Giannetto & M. Matthews (Hrsg.), *Science Education and Culture: The Role of History and Philosophy of Science* (S. 129-151). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dahlin, B. (2009). Psycho-utopianism and education: Comenius, Skinner, and beyond. *World Futures*, 65(7); 507-526.
- Dahlin, B. (2012). Our posthuman future: digital ghosts or Earth angels? In P. Loebell & E. Schubert (Hrsg.), *Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Herausforderung* (S. 35-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dawkins, R. (1996). *The blind watchmaker: why evidence of evolution reveals a universe without design*. New York: Norton.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press/Simon & Schuster.
- Eliot, A. (1994). *The global myths: exploring primitive, pagan, sacred, and scientific mythologies*. New York: Truman Talley Books/Meridian.
- Elkind, D. (1997). The death of child nature. *Phi Delta Kappan*, 79(3), 241-246.
- Emerson, R. (1982). Die Natur. Aus: Gottfried Krieger (Hrsg.) *Ausgewählte Essays*. Herausgegeben von Manfred Pütz. Einleitung, Übersetzung und Anmerkungen von Manfred Pütz und Gottfried Krieger. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Foucault, M. (1994). *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.

- Gare, A. (2002). The roots of post-modernism. Schelling, process philosophy, and poststructuralism. In C. Keller & A. Daniell (Hrsg.), *Process and difference. Between cosmological and poststructuralist post-modernisms* (S. 31-53). Albany, NY: SUNY Press.
- Geppert, K. (1977). *Die Theorie der Bildung im Werk des Novalis*. Frankfurt am Main, Bern, Las Vegas: Peter Lang.
- Gidley, J. M. (2007). Educational imperatives of the evolution of consciousness: the integral visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), 117-135.
- Glaveanu, V. P. (2011). Children and creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6, 122-131.
- Gough, N. (2011). Escaping the program: A Foreword. In D. R. Cole, *Educational life-forms. Deleuzian teaching and learning practice* (S. vii-xiii). Rotterdam: Sense Publishers.
- Göppel, R. (1997). Kinder als „kleine Erwachsene“? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. *Neue Sammlung*, 37, 357-376.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hanegraaff, W. J. (1998). Romanticism and the esoteric connection. In R. van den Broek & W. J. Hanegraaff (Eds.), *Gnosis and hermeticism from antiquity to modern times* (S. 237-268). Albany, NY: SUNY Press.
- Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the Academy. Rejected knowledge in Western culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinemann, F. (1934). Goethe's phenomenological method. *Philosophy*, 9, 67-81.
- Hüther, G. (2005). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Iwersen, J. (2007). The epistemological foundations of esoteric thought and practice. *Journal of Alternative Spiritualities and New Age Studies*, 3, 3-44.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jung, C. G. (1954). *Psychology and education. CW Vol 17*. Princeton: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1970). Dream symbols of the individuation process. In J. Campbell (Hrsg.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (S. 341-423). Princeton: Princeton University Press.
- Kakar, S. (1979). *Indian childhood: cultural ideals and social reality*. Delhi: Oxford University Press.
- Katz, L. G. (1996). Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135-146.
- Novalis. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/5232/6>
- Kennedy, D. (2006a). *Changing conceptions of the child from the Renaissance to post-modernity. A philosophy of childhood*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D. (2006b). *The well of being. Childhood, subjectivity, and education*. New York: SUNY Press.
- Kennedy, D., & Kohan, W. O. (2008). Aión, kairós and chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22.
- Kern, M. L., & Friedman, H. S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 419-430.
- Kerslake, C. (2006). *Deleuze and the unconscious*. London: Continuum.
- Kiersch, J. (2010). "Painted from a palette entirely different". A new hermeneutic approach to Steiner's esoteric courses for teachers. *RoSE: Research on Steiner Education*, 1(2), 64-72.
- Kühlewind, G. (1992). *Die Erneuerung des Heiligen Geistes*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Kühlewind, G. (2001). *Sternkinder. Kinder, die uns besondere Aufgaben stellen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kühlewind, G. (2008). *The light of the "I". Guidelines for meditation*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Press.
- Lauer, H. E. (2002). The riddles of the soul: depth psychology and anthroposophy. Anhang zu G. Wehr, *Jung & Steiner. The birth of a new psychology*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Lee, K., & Johnson, A. S. (2007). Child development in cultural contexts: Implications of cultural psychology for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35, 233-243.
- Leppänen, T. (2011). Babies, music and gender: music playschools in Finland as multimodal participatory spaces. *Policy Futures in Education*, 9(4), 474-484.
- Lovat, T., & Semetsky, I. (2009). Practical mysticism and Deleuze's ontology of virtuality. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 5(2), 236-248.
- Marten, R. (2012). *Radikalität des Geistes. Heidegger – Paulus – Proust*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber.
- McGrath, S. J. (2012). *The dark ground of spirit. Schelling and the unconscious*. New York: Routledge.
- Mercer, J. A. (2003). The idea of the child in Freud and Jung: Psychological sources for divergent spiritualities of childhood. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 115-132.
- Meyer, T. (Hrsg.). (2011). *Die Meditationsweg der Michaelschule in neunzehn Stufen*. Basel: Perseus Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1993). „Die Welt betrachtet die Welt“ oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In H.-G. Herrlitz & C. Rittelmeyer (Hrsg.), *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur* (S. 93-104). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1992). *The phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Moore, H. (1991). Introduction. In R. Steiner, *The spiritual guidance of the individual and humanity* (S. vii-xvi). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Mountain, V. (2011). Four links between Child Theology and children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(3), 261-269.
- Morss, J. R. (1996). *Growing critical. Alternatives to developmental psychology*. London und New York: Routledge.
- Miller, J. P. (2011). *Transcendental learning: the educational legacy of Alcott, Emerson, Fuller, Peabody and Thoreau*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nandy, A. (1992). *Traditions, tyranny, and utopias. Essays in the politics of awareness*. Delhi: Oxford University Press.
- Papastephanou, M. (2008). Dystopian reality, utopian thought and educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 89-102.
- Popper, K., & Eccles, J. C. (1998 [1983]). *The self and its brain: an argument for interactionism*. London: Routledge.
- Portmann, A. (1982). Biology and the phenomenon of the spiritual. In J. Campbell (Hrsg.), *Spirit and nature. Papers from the Eranos yearbooks* (S. 342-370). Princeton: Princeton University Press.
- Rittelmeyer, C. (2007). *Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rousselle, E. (1970). Spiritual guidance in contemporary Taoism. In J. Campbell (Hrsg.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (S. 59-101). Princeton: Princeton University Press.
- Samson, E. (1939). *The immortal tooth; the history of the only organ of the human body which has been*

- regarded as being divine, a weapon of defence, a charm and at the same time the key to many scientific problems.*
London: John Lane.
- Schickler, J. (2005). *Metaphysics as Christology. An odyssey of the self from Kant and Hegel to Steiner.* Aldershot: Ashgate.
- Schiller, F. v. Über naive und sentimentalische Dichtung. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3347/1>
- Schuback, M. S. C. (2011). *Att tänka i skisser: essäer om bildens filosofi & filosofins bilder.* Göteborg: Glänta produktion. [In Skizzen denken. Abhandlung über die Philosophie von Bildern und Bildern in der Philosophie.]
- Seamon, D., & Zajonc, A. (Hrsg.). (1998). *Goethe's way of science. A phenomenology of nature.* New York: SUNY.
- Semetsky, I. (2004). Learning from experience: Dewey, Deleuze and "becoming-child". In H. Alexander (Hrsg.), *Spirituality and ethics in education* (S. 54-64). Brighton and Portland: Sussex Academic Press.
- Semetsky, I. (2011). Tarot images and spiritual education: the three I's model. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(3), 249-260.
- Sheldrake, R. (2005a). The sense of being stared at. Part 1: Is it real or illusory? *Journal of Consciousness Studies*, 12(6), 10-31.
- Sheldrake, R. (2005b). The sense of being stared at. Part 2: Its implications for theories of vision. *Journal of Consciousness Studies*, 12(6), 32-49.
- Sheldrake, R. (2006). Morphic fields. *World Futures*, 62, 31-41.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures. Expeditions in cultural psychology.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simms, E.-M. (2005). Goethe, Husserl, and the crisis of the European sciences. *Janus Head*, 8(1), 160-172.
- Skiera, E. (2012). Reformpädagogik in Diskurs und Erziehungswirklichkeit. In H. Ullrich & S. Schlüter (Hrsg.), *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung* (S. 47-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smeyers, P., & Masschelein, J. (2001). *L'enfance, education, and the politics of meaning.* In P. A. Dhillon & P. Standish (Hrsg.), *Liotard: Just Education* (S. 140-156). London und New York: Routledge.
- Spaemann, R. (2006). *Persons. The difference between 'Someone' and 'Something'.* Oxford: Oxford University Press.
- Steiner, R. (1932). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (1962). *Makrokosmos und Mikrokosmos.* Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätselfn.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie 1904-1923.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Steiner, R. (1987). *Die Schwelle der geistigen Welt. Aphoristische Ausführungen.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). Die Arbeit des Ich am Kinde. Ein Beitrag zum Verständnis der Christus-Wesenheit. In *Die Mission der neuen Geistesoffenbarung* (S. 86-100). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *The spiritual guidance of the individual and humanity.* Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1992). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1999a). *Drei Schritte der Anthroposophie: Philosophie, Kosmologie, Religion*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1999b). *Die Evolution vom Gesichtspunkte des Wahrhaftigen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2000). *Das Prinzip der spirituellen Ökonomie im Zusammenhang mit Wiederverkörperungsfragen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stott, F., & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(169-183).
- Surr, J. (2012). Peering into the clouds of glory: exploration of a newborn child's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(1), 77-87.
- Templeton, J. L., & Eccles, J. S. (2006). The relation between spiritual development and identity processes. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Hrsg.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (S. 252-265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thom, R. (1983). *Mathematical models of morphogenesis*. Chichester: Ellis Horwood.
- Ullrich, H. (1999). *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Valle, R. S. (Hrsg.). (1998). *Phenomenological inquiry in psychology: existential and transpersonal dimensions*. New York: Plenum Press.
- Welsh, T. (2012). Merleau-Ponty on cultural schemas and childhood drawing. In F. Halsall, J. Jansen & S. Murphy (Hrsg.), *Critical communities and aesthetic practices: Dialogues with Tony O'Connor on society, art, and friendship* (S. 37-48). Dordrecht: Springer.
- Winell, M. (2011). *What child is this?* Abgerufen am 1. Juli 2012 von <http://marlenewinell.net/content/what-child>.
- Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. London: Routledge.
- Woodroffe, J. (1974). *The serpent power. The secrets of tantric and shaktic yoga*. New York: Dover Publications, Inc.
- Zimiles, H. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education. *Human Development*, 43, 235-245.
- Zimmer, H. (1970). On the significance of the Indian Tantric Yoga. In J. Campbell (Hrsg.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (S. 3-58). Princeton: Princeton University Press.

Was ist „Geo“? - Eine Untersuchung zu den wissenschaftstheoretischen Implikationen des Geografieunterrichts an Regel - und Waldorfschulen

Phillip Wright

Bristol Steiner School, Großbritannien

ZUSAMMENFASSUNG. Die vorliegende Arbeit untersucht die beiden Grundprinzipien, auf denen der Ansatz des Geografieunterrichts an Waldorfschulen fußt: die holistische Darstellung von „Geo“ und die erzählende Pädagogik, mit denen dieses Wissen über die Welt generiert wird. Zunächst werden der sozialtheoretische und der konzeptuelle Rahmen betrachtet, die beide den Geografielehrplan der Regelschulpädagogik prägen. Anschließend wird dieser mit dem Kind bezogenen Ansatz zum Geografieunterricht in der Waldorfpädagogik verglichen, und zwar insbesondere mit der *Vorstellungsbildung*, die dort eine wichtige Rolle spielt. Obwohl Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit die Geografie ist, werden auch andere, weitergefasste Themen über Lehrplanwissen sowie Unterrichts- und Bildungsansätze auf Grundlage des anthropologischen Verständnisses des Kindes, der Welt und der Evolution angesprochen. Es wird argumentiert, dass sowohl phantasieerfüllte als auch stärker konzeptuell gefasste und rationale Ansätze zu Wissen und Bildung im Geografieunterricht bis zu einem gewissen Grade integriert werden müssen, um das Interesse der Schüler zu wecken und für die moderne Welt Bedeutung zu haben. Einerseits kann die Regelschulpädagogik wichtige Impulse von methodischen Ansätzen der Waldorferziehung erhalten, z.B. ihrer Erzähltradition, der Pflege von Fantasie und der Kultivierung eines „Stauens über die Welt“. Andererseits könnte die Waldorfpädagogik von dem stärker konzeptuellen und kritischen Wissensansatz der etablierten Schulen profitieren.¹ In diesem Sinne gibt es Spielraum für ein Zusammenwirken der beiden Erziehungsdiskurse.

Schlüsselbegriffe: Geografie, Lehrplan, Pädagogik, Wissen, etablierte Pädagogik, Waldorfpädagogik, Bildungspotenzial Geografie

Einleitung

Obwohl Rudolf Steiner die Bedeutung der Geografie im Lehrplan der Waldorfschule betont und sie als „Mutterfach“ bezeichnet, das „alle anderen Fächer eint“ (Steiner, 1998, S. 162), findet dieser Bereich des Lehrplans weder in Waldorfkreisen noch in der akademischen Forschung sonderlich große Beachtung.² Das ist aus meiner Sicht sehr zum Nachteil sowohl der Waldorfschüler, deren Weltbild bis zu einem gewissen Grade noch vom Geografieunterricht ihrer Schulzeit geprägt ist, sowie auch des Waldorflehrplans, der sich weiterentwickeln muss, um in einer sich ständig verändernden Welt relevant zu bleiben. Bedenkt man außerdem, dass einerseits die Geografie traditionell Wissen (von Geologie, Vegetation, Klima, Menschen usw.) synthetisieren und ein Verständnis für das sich ergebende *Ganze* entwickeln will (Raum, Regionen, Ort usw.) und es andererseits in der Waldorfpädagogik vor allem um ein Aneignen des *Ganzen* geht, so

1. Die Idee für den vorliegenden Aufsatz entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit des Autors am Geografieunterricht der Waldorfschule.

2. Es gibt diesbezüglich einige nennenswerte Ausnahmen, insbesondere David Brierleys Ratgeber für den Geografieunterricht an Waldorfschulen (Brierley, 1998, 2003).

bildet das Fach eine harmonische Ergänzung zum „Waldorf-Ethos“. Obwohl die Geografie jedoch seit fast einem Jahrhundert Bestandteil des Waldorflehrplans ist, bedarf der epistemologische und konzeptuelle Rahmen des Unterrichtsfachs der Erneuerung und Weiterentwicklung. Dem möchte ich aus der Erfahrung als Waldorflehrer und Wissenschaftler hinzufügen, dass die Geografie wohl eines der am schwierigsten zu unterrichtenden Fächer ist.³

Als rein akademische Disziplin hat die Geografie traditionell immer wieder kontroverse Debatten provoziert (eine umfassende Entwicklung dieser komplexen Thematik, die über den Rahmen dieses Aufsatzes hinausgehen würde, findet man bei Livingstone, 2000). Grund dafür ist sowohl der Umfang des Fachs (der Inhalt von Raum und Ort) als auch die Vielfalt der innerhalb des epistemologischen Rahmens der Geografie rivalisierenden Paradigmen oder Auffassungsweisen von der Welt. Das Verständnis der Geografie ist in ontologischen, ideologischen und epistemologischen Sichtweisen verankert. Daher sind Fragen des geografischen Wissens und Verständnisses eigentlich immer auch Fragen von Philosophie und Weltanschauung (Positivismus, Strukturalismus, Phänomenologie und Relativismus usw.) gewesen. Auch im waldorfpädagogischen Kontext lässt sich Geografie nicht von der ihr zugrundeliegenden Philosophie trennen. Um der Waldorfpädagogik zu mehr Glaubwürdigkeit in der akademischen Welt zu verhelfen, muss der Einfluss dieser Philosophie auf ihr Lehrplanwissen begriffen und argumentativ präsentiert werden. Darüber hinaus bedarf es eines besseren Verständnisses der intellektuellen Stellung des Wissens im Waldorflehrplan (sowie des Vergleichs mit der Regelschulpädagogik), um das Lehrerwissen in der Waldorfpädagogik zu erweitern und zu stärken. Eine wachsende Zahl britischer Waldorfschulen muss sich auch der unterschiedlichen Formen des Fachwissens sowie der damit verbundenen Pädagogik und Denktätigkeit bewusst werden, da sie sowohl den staatlichen als auch den Waldorflehrplan unterrichten (d. h. Realschulabschluss/Abitur und Hauptunterricht).⁴ Im heutigen pädagogischen Klima gilt es daher, den Spielraum für die Integration unterschiedlicher Wissens- und Lernansätze zu prüfen (Woods et al., 2005).

Obwohl die Vorteile eines von Phantasie getragenen Ansatzes für den Schüler im Fachunterricht der Waldorfschule von der akademischen Forschung eingeräumt wurden (z. B. Nielsen, 2003; Woods et al, 2005; Ashley, 2006a, 2006b; Wright, 2011, 2013), zeigen andere Studien jedoch auch Spannungen auf (z. B. Jelinek & Sun, 2003; Wright, 2009). Diese Fragen entspringen weniger dem Zweifel am Stellenwert der Phantasie für das Lernen, der wohl von wenigen Pädagogen bestritten wird, oder der Kritik an einem den Bedürfnissen des Kindes angepassten Unterrichtstempo, sondern eher den akademischen Vorstellungen dessen, was mit Bezug auf Fachwissen und Denkfähigkeiten für die heutige Zeit als akzeptabel gilt. Darüber hinaus zeigen diese Sichtweisen die klaffende Lücke zwischen akademischen Modellen von Lehrplan und Lernen, die klar zwischen Lehrplanwissen und Pädagogik unterscheiden, und dem nichtdualistischen Waldorfmodell auf, bei dem das Fachwissen eng mit dem Prozess der Wissensvermittlung bzw. der Unterrichtsmethode verknüpft ist. Diese beiden unterschiedlichen Auffassungen vom Lehrplanwissen - die eine auf wissenschaftlicher und sozialtheoretischer Basis, die andere auf der Grundlage eines anthroposophischen Kinderverständnisses - sind der hauptsächliche Grund für die epistemologischen Differenzen zwischen Waldorf- und Regelschulpädagogik. Diese Thematik möchte ich anhand eines Teilbereichs der Waldorfpädagogik gezielt untersuchen, und zwar dem der Ausführungen von „Geo“ oder der Erde, auf die sich der Lehrplan der Geografie stützt, sowie dem nicht minder wichtigen Aspekt des Bildes vom unterrichteten Kind. Meine Leitfrage lautet: *Von welchen Vorstellungen gehen die Ansätze des Geografieunterrichts an Regel- und Waldorfschulen bezüglich der Erde und des Schülers aus, und welchen Spielraum gibt es bei diesen unterschiedlichen Diskursen für ein gegenseitiges Lernen?* Zur Beantwortung dieser Frage werde ich zunächst den erkenntnistheoretischen Rahmen des etablierten Geografielehrplans untersuchen und eine Bewertung der vorherrschenden Gedankenströme vornehmen, auf die sich die unterschiedlichen Ansätze stützen. Anschließend werde ich mich mit dem Geografielehrplan der Waldorfschule und der damit verbundenen Didaktik befassen. Abschließend wird der Waldorfansatz aus der Perspektive der modernen kritischen Wissenstheorie (d. h. der sozialen Wissensproduktion) untersucht und das Potenzial für eine Integration unterschiedlicher Diskurse im Unterricht beleuchtet.

3. Der Autor hat an Regel- und an Waldorfschulen unterrichtet.

4. Angesichts zunehmender staatlicher Förderung britischer Waldorfschulen wird die Integration der unterschiedlichen Lehrpläne zu einer Aufgabe mit wachsender Bedeutung.

Denkbilder von „Geo“ und die epistemische Handlungsfähigkeit des Kindes

Während der etablierte Lehrplan für den Geografieunterricht weitgehend von intellektuellen Strömen geprägt wird, die aus der akademischen Welt herabfließenden (wenn auch mit nicht unerheblicher Hilfe von Trägheit und Wettbewerb), orientiert sich der Waldorflehrplan eng an den Bedürfnissen des Kindes aus anthroposophischer Sicht.⁵ Diese unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Rahmungen sind der Grund für die Unterschiede im geografischen Unterrichtsstoff und auch für die verschiedenen Rollen, die dem Kind in der Wissensproduktion zukommen. In der etablierten Pädagogik wurde das Lehrplanwissen für den Geografieunterricht weitgehend auf dem Schauplatz konkurrierender Paradigmen debattiert und entschieden. Obwohl diese Denkrichtungen unterschiedliche Ansichten mit Bezug auf das Wissen haben (z. B. Positivismus, sozialer Konstruktivismus/Postmodernismus und sozialer Realismus) und die Diskussion weiterhin anhält (siehe z. B. Fien, 1999; Firth, 2007; Butt, 2011; Curriculum Journal 22, vol. 3, 2011; Catlin und Martin, 2011), weisen diese Auffassungen vom Wissen trotz paradigmatischer Differenzen einige Gemeinsamkeiten auf. Vornehmlich ist hier die Annahme zu nennen, dass das Wissen vom Kind getrennt sei; denn um akzeptiert zu werden, muss Wissen akademisch produziert, d. h. textlich erstellt und konzeptionell abgesteckt sein. Anschließend findet die Aufnahme dieses Wissens durch den Schüler als ein rein kognitiver Prozess statt. Diese Ansicht über das Wissen wird getragen von einem ontologischen Dualismus, nämlich die Vorstellung, dass (kurz gesagt) die „Objektwelt“ - die wahrgenommene Welt - und das Individuum oder „Subjekt“, das sie zu verstehen sucht, zwei voneinander getrennte Realitäten seien. Dabei ist entscheidend, dass diese Annahme auch die dem Schüler bei der Wissensproduktion zukommende Rolle und damit auch seine Rolle als epistemisch Handelnder bestimmt.

Da der Lehrplan für den etablierten Geografieunterricht vorwiegend von theoretischen Wissensbegriffen bestimmt wird, überrascht es kaum, dass die epistemische Handlungsfähigkeit des Kindes unterminiert wurde (Wright, 2013). Während sich die gegenwärtige Lehrplandebatte in der Geografie weitgehend auf den Wissensinhalt konzentriert, finden der Empfänger dieses Wissens - der Schüler - und die Pädagogik weniger Beachtung, da sie als von der Wissensfrage losgelöst betrachtet werden. Abgesehen von epistemologischen Ansätzen wie dem Humanismus (in den 1970er Jahren) und in jüngerer Zeit auch dem Relativismus (z. B. Firth & Biddulph 2008, 2009a, 2009b), die etwas mehr Verständnis für die Weltsicht des Kindes zeigten, hat der etablierte Geografieunterricht bei der Entwicklung eines altersgemäßen Wissensmodells versagt. Für die Entwickler von Lehrplänen steht nach wie vor das Wissen im Vordergrund und weniger das Verständnis dafür, wie das Kind die Welt mit den eigenen, sich entwickelnden Fähigkeiten erlernt (durch konzentrierte Beobachtung, Nachdenken, Erkenntnis, Phantasiegebrauch usw.).

Der etablierte Regelschul-Lehrplan folgt konsequent einer linearen Sichtweise auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes. So wird z.B. der Schüler in der Oberstufe in erster Linie als „rationaler Denker“ gesehen, der konzeptuelles Wissen ähnlich wie ein Erwachsener analysieren und aufnehmen kann (siehe Lambert & Morgan, 2010). Traditionell hat das zur Fragmentierung der Geografielehrpläne in Themenbereiche, Module oder Einheiten geführt, in denen Wissen in Informationseinheiten aufgeteilt wurden, insbesondere „Human-“ und „Physiogeografie“, z. B. „Bevölkerung“, „Städte“, „Biome“ und „Flüsse“. In diesem Sinne wird die geografische Interpretation der Welt - der das Ausmaß der Geografie bestimmende begriffliche Rahmen - theoretisch festgelegt. Daraus folgt, dass sich das Fachwissen stark auf sekundäre und quantitative Daten (Statistiken, Grafiken usw.) oder auch Wissensformen verlassen hat, die sich standardisieren lassen und leicht abrufbar sind.

Andere kritisch orientierte oder stärker politisierte Anregungen für Lehrplanwissen tun sich trotz ihrer Motivation durch emanzipatorische Ziele der Sozialtheorie mit dem pädagogischen Gedanken der Freiheit der *Erlangung* des Wissens schwer.⁶ Während die heutige Schwerpunktsetzung der sozialen

5. Die Beziehung zwischen dem Geografielehrplan der etablierten Schulen und der akademischen Geografie ist seit Langem komplex und kontrovers. Näheres dazu siehe Lambert & Morgan, 2010.

6. Ich mache hier einen wichtigen Unterschied zwischen verschiedenen Denkbildern von Freiheit und Progressivität im Geografieunterricht. Sozialtheoretische oder kritische Wissensgefüge (sozialkonstruktivistische, sozialrealistische, radikale usw.) verfolgen traditionell deutliche politische Absichten, z. B. eine bessere oder gerechtere Gesellschaft. Phänomenologischen oder auf den Menschen bezogenen Wissensansätzen geht es vorwiegend um die individuelle Freiheit bei der Wissensschaffung. Dabei stellt sich die Frage, welche Art von Wissen und Verständnis der „frei“ denkende Schüler schaffen wird. Diese Thematik wird unten behandelt.

Wissensproduktion die breitgefächerte Machtbasis (europäisch, weiß, bürgerlich, männlich usw.) bloßlegt, unterminiert sie damit auch die epistemische Handlungsfähigkeit des Schülers. In diesem Sinne wird das Persönliche vom Politischen verdrängt. Darüber hinaus schätzt Wissen, das gesellschaftlich als ein rein sprachliches oder textliches Gebilde gesehen wird, den erkenntnistheoretischen Status des Analysierens oder Dekonstruierens höher ein als die menschliche Fähigkeit von Wahrnehmung und Phantasie. In einem solchen kulturellen und politischen Wissensgefüge verliert jeder Anspruch auf Erkenntnisse über die Welt (im Sinne eines Wahrheitsanspruchs) seine Gültigkeit. Im Gegenteil. Die wichtigste Aufgabe der Geografie solle die Dekonstruktion der rivalisierenden „Erzählungen“ oder „Wissensrichtungen“ sein, die uns die Welt erklären. Spannungen zwischen diversen Richtungen des Lehrplanwissens unterstreichen daher unterschiedliche erkenntnismäßige und ontologische Standpunkte.

Während also der Relativismus die soziale und kulturelle Stellung des Wissens in das Bewusstsein rückt, was zweifellos von pädagogischem Wert ist, wird der Schüler im Wissensprozess dezentriert und marginalisiert. Damit wird praktisch das persönlichste Element der Wissensproduktion unterminiert, nämlich die Phantasie, die sich ganz entscheidend auf die Interpretationsweise der Welt und die ihr zugemessene Bedeutung auswirkt. So wird z. B. in neueren kritischen Texten zur modernen Geografie die Vorstellung diskutiert, dass die Biome der Erde, z. B. die tropischen Regenwälder, als Erfindungen der wissenschaftlichen und politischen Märchenwelt zu verstehen seien (Stott, 2001; Stott & Sullivan, 2003). In diesen extremen, abstrakten Formen der Wissenstheorie fällt der Rolle des Staunens (beflügelt durch beschreibende Erzählungen, Bilder, direkte Wahrnehmung usw.) bei der Unterrichtseteiligung des Schülers und dem Lernen über die Welt keine große Bedeutung zu.⁷ Die Ansicht, dass diese Formen direkter Schülerbeteiligung für ein Verständnis der Geografie, einschließlich des konzeptuellen Lernens, notwendig seien, wird als eher begrenzt eingestuft.⁸ Diese unterschiedlichen Wissensauffassungen - die *eine* theoriegesteuert und konzeptuell festgelegt, die *andere* phänomenologisch und formerfüllt - prägen die beiden hier betrachteten unterschiedlichen Geografielehrpläne und ihre pädagogischen Ziele.⁹ Beide räumen dem Kind eine jeweils unterschiedliche Stellung im Erkennen ein. Man könnte sogar sagen, dass der dezidiert akademische Ansatz des Lehrplans den Schüler als etwas dem Wissen Untergeordnetes betrachtet; D. h. Ziel des Geografieunterrichts ist es dann, den Schüler an das Wissen anzupassen und nicht umgekehrt. Wie bereits erwähnt, wird z. B. im Lehrplan für den britischen Realschulabschluss in Geografie die Welt in separaten, konzeptuell verpackten Blöcken oder Themen (so genannten Einheiten) präsentiert. Der Umfang des geografischen Verständnisses wird daher von rein rationalen Kriterien mit dem abschließenden Ziel der Beurteilbarkeit und Quantifizierbarkeit bestimmt. Diese Auffassung wird von der Waldorfpädagogik jedoch in Frage gestellt. Ihr holistisches Modell beinhaltet ein evolutionäres Konzept des Lehrplanwissens. In der Geografie werden „Subjekt“ und „Objekt“ - der Schüler und die Welt - in einem nichtdualistischen Gefüge als eine Einheit betrachtet, in der sich das Wissen entsprechend der kindlichen Entwicklung und Erkenntnis der Welt entfaltet. Darüber hinaus hat in diesem Modell das affektive oder qualitative Element des Wissens

7. Die Vorstellung, dass der Mensch durch Wahrnehmung und Phantasie direktes Wissen und ein Verständnis von der Natur erlangen kann, ist eine These der Phänomenologie. Die unterschiedlichen Schulen der Phänomenologie haben jedoch ihre eigene Ontologie oder Sichtweise der Wirklichkeit und wie sie erschlossen wird. Die Waldorfpädagogik fußt u.a. auf der von Goethe postulierten anschauenden Urteilskraft. Hier schlägt die Wahrnehmung, zusammen mit der „exakten“ Phantasie eine Brücke von der Sinneswelt zum Reich der die Natur lenkenden Weltgesetze. (siehe Welburn, 2004). Im pädagogischen Sinne verwendete Steiner den Begriff „konkrete Bilder“ für Gedankenbilder, die in enger Beziehung zur direkt wahrgenommenen physischen Welt stehen. Damit war die geografische Imagination für ihn empirisch gültig oder „ein wahres Sehen im Raum“ (also kein bloßes Hirngespinnst), das das Wesen von Orten, Biomen und Regionen erfasste (Steiner, 1996).

8. Hierfür ist Suchantke (2001) mit seinen detaillierten Beschreibungen des Regenwaldes und anderer Naturräume ein erfolgreiches Beispiel. In seiner Öko-Geografie geht er von der Beobachtung der Landschaft, mit ihrer Flora und Fauna, zu einem konzeptuellen Verständnis der die Biome beherrschenden Naturgesetze über. Im Unterricht gibt es jedoch eine Vielzahl an Medien, mit deren Hilfe der Schüler Gedankenbilder gestalten und damit in die Landschaft „eintreten“ kann (vorgetragene Erzählungen, Texte, Filme, Fotos usw.). Ziel der Pädagogik ist es, anhand des bildlichen Wissenselements das begriffliche Verständnis zu erweitern und zu vertiefen.

9. Diese beiden Wissensansätze werden von unterschiedlichen Sichtweisen des Denkens und Lernens getragen. Theoretisches Wissen kann zwar als eine Art kollektive und formalisierte Phantasie gesehen werden, es ist jedoch abstrakt und festgelegt. In diesem Sinne wirkt es aus der Vergangenheit in die Gegenwart. Im Gegensatz dazu verleiht das pädagogische Arbeiten *mit* der Phantasie dem Wissen Individualität, Flexibilität und Fließen und damit Eigenschaften, die innere Aktivität und Präsenz voraussetzen. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, dass Theorie oder konzeptuelle Rahmen nicht auch ihre Berechtigung im Geografieunterricht haben, oder dass Gedankenbilder nicht auch klare Definition und Reflektion benötigen, um zu authentischem und vermittelbarem Wissen zu werden.

Vorrang vor dem Theoretischen oder rein Konzeptuellen. Es sollte auch erwähnt werden, dass sich diese unterschiedlichen epistemologischen Gefüge nicht auf Schullehrpläne beschränken, sondern auch für eine breitere, fest etablierte intellektuelle Tradition und Diskussion dieses Themas gelten. Diese akademischen Gedankenströme lassen sich im Großen und Ganzen als phänomenologisch und theoretisch beschreiben.

Phänomenologische und theoretische Ströme im geografischen Denken

Auch wenn eine ausführliche Diskussion über die Geschichte der Geografie (siehe Livingstone, 1992) über den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes hinausginge, lassen sich zwei breite Gedankenströme feststellen, die unterschiedliche Sichtweisen über Art und Umfang des Fachs vertreten. Sie lassen sich lose als *theoretisch-analytisch* bzw. *menschenbezogen* oder *phänomenologisch* definieren. Diese Meta-Erzählungen hatten auch einen entscheidenden Einfluss auf die Lehrplandebatte in der Geografie - wie insgesamt in der Pädagogik - und auf die dem Schüler bei der Wissensproduktion zukommenden Rolle. Darüber hinaus liefern sie einen Erkenntnishintergrund, der bei der Platzierung der unterschiedlichen Auffassungsweisen des Geografiewissens in Regel- und Waldorfschulen hilft. Der stärkste intellektuelle Impuls in der westlichen nachauflärerischen Geografie war zweifellos das Streben nach Rationalismus. Parallel dazu gab es jedoch eine Gegenströmung, die sich hartnäckig gegen eine rein rationale Interpretation der Welt wehrte und stattdessen andere Seinsdimensionen für das geografische Verständnis zuließ. Wie haben sich diese unterschiedlichen Traditionen in der Geschichte der Geografie manifestiert?

Im Anschluss an die nachkantische Wende (weg von einer metaphysischen oder von Gott gewollten Weltansicht) entfaltete sich die Geografie zu einem Fachgebiet für den denkenden Geist. Mit der Hinterfragung der kosmografischen Sichtweisen der Vormoderne, die Mensch und Erde im Mittelpunkt eines größeren, von Gott gewollten Universums sahen, verlagerte sich der Schwerpunkt auf die Sinneswelt.¹⁰ Die im frühen 19. Jahrhundert zunächst vom Darwinismus beflügelten, zweckbezogenen Interpretationen der natürlichen Räume der Erde (wozu auch der Mensch zählte) wurden von evolutionären verdrängt. Mit einem Weltbild, das auf den Gesetzen von Physik und Biologie fußte, war das geografische Denken durch seine primitiven Formen organischer Analogie und seinen Umweltdeterminismus ein Spiegelbild des intellektuellen Abstiegs in die Materie. Diese von unterschiedlichen Impulsen aus Naturwissenschaft, Sozialtheorie, Informationstechnik und Daten geführte Trennung (und Dezentrierung) des Menschen vom Kosmos folgte in der Geschichte geografischen Denkens verschieden geprägten Bahnen (Positivismus, Relativismus usw.). Darüber hinaus bildeten sich auch zwei Elemente des Rationalismus heraus, die den modernen geografischen Diskurs prägten. Das erste war die nach bestimmten Schemata verlaufende Fragmentierung des Wissens - die Aufspaltung von „Geo“. Das zweite war die Distanzierung vom Empirismus und die Zuwendung zu sozialtheoretischen Verständnisrahmen.¹¹ Abgesehen von kurzzeitigem Experimentieren mit schülerbezogenen Ansätzen (wie dem Humanismus), wurde der etablierte Geografieunterricht stets vom rationalistischen Projekt des Modernismus dominiert. Das hat zu einem stark festgelegten, wissenschaftsgestützten Lehrplan geführt, der in klar definierte Begriffe gefasst ist. Darüber hinaus ist ein solches Wissensschema eng an das genormte Verfahren zur Schülerbeurteilung gebunden (Wissen ist meist quantifizierbar; kognitive Fähigkeiten wie das Analysieren von Daten sind in der Geografie in einer Art und Weise definiert, die eine leichte Beurteilung zulässt usw.). In diesem Sinne stützt sich ein rationaler Ansatz der Geografie mit Bezug auf das Verständnis vorwiegend auf logisches Denken und analytische Fähigkeiten. Es überrascht daher nicht, dass holistische Vorstellungen von der Erde sowie organische und Phantasie gesteuerte Lernstrategien bis heute Randerscheinungen geblieben sind. Dennoch haben auf den Menschen bezogene Diskurse in der Geografie die Zeit überdauert (siehe Short, 2003). Ihr Gedankenstrom hat seine Wurzeln im Monismus,

10. Die der göttlichen Ordnung verpflichtete, nichtdualistische Anschauung von Mensch und Erde in der Geografie der Renaissance wird auf Weltkarten deutlich herzförmig oder „cordiform“ abgebildet. Siehe Kapitel 2: „A Heart-Shaped World?“ in Short (2000) sowie auch Cosgrove (2001).

11. Der Begriff des Empirismus ist komplex. Während Alexander von Humboldt z. B. die genaue Beobachtung und Beschreibung der Welt mit seinem eigenen artistischen Gefühl verband, stützt sich der Empirismus zur Aufstellung von Wissensansprüchen traditionell auf ein streng wissenschaftliches Prozedere. In der Geografie widerspricht der theoretische Diskurs jedoch jeder Form von Wissen, das eine neutrale Haltung einnimmt (einschließlich des auf Grundlage der Beobachtung erlangten Wissens) oder das seinen sozialen Ursprung nicht mit in Betracht zieht.

einer vormodernen, nichtdualistischen Weltsicht. Kernpunkt dieser Tradition ist die Vorstellung, dass der Mensch im Universum - bzw. in der Sprache der Geografie in einer „Kosmografie“ - verankert ist. Darüber hinaus - und das wurde zu einem epistemologischen Prinzip der Phänomenologie - wird Wissen als ein Produkt des *formerfüllten* Selbst betrachtet, das mit der Welt durch seine Fähigkeiten von Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Handeln *interagiert*. Menschbezogene Diskurse unterstreichen daher die Rolle des individuellen Erlebens bei der Wissensproduktion. Sie lassen Nichtrationales (Gefühle, Intuitionen, Staunen usw.) in der Wahrnehmung zu und bereichern damit das Verständnis der Welt. In diesem Sinne ist Epistemologie etwas Persönliches, Andauerndes und Schöpferisches, und Wissen wird organisch als etwas begriffen, das untrennbar mit der menschlichen *Beziehung* zur Welt verbunden ist. Darüber hinaus wird das Individuum durch diese Beziehung verwandelt (Husserl, 1960; Welburn, 2007). In der Geografie haben menschbezogene Diskurse ihre epistemologischen Fundamente in der Phänomenologie und ihren traditionellen fachlichen Schwerpunkt in der Beobachtung von Mensch und Landschaft (siehe Wylie, 2007). Obwohl jedoch die Phänomenologie bei der Wissensproduktion Wahrnehmung und Erlebnis in den Vordergrund stellt, gibt es in dieser Tradition keine einheitliche Ontologie. Zwar mag es eine universelle These vom „Wesenskern“ geben - ein Reich im Grenzgebiet von Wahrnehmung, Ideenbildung und dem Metaphysischen (Husserl, 1960; Merleau-Ponty, 1962); dennoch wird im humanistischen Experiment der Geografie z. B. die *Lebenswelt* oder bewohnte Welt weitgehend mit *Sinneswelt* gleichgesetzt. Von daher bleibt der epistemologische Charakter der Phantasie in der Geografie höchst umstritten, und zwar selbst in der phänomenologischen Schule. Das spricht ein wesentliches Spannungsfeld zwischen menschbezogener und theoretischer Tradition in der Geografie an, das auch die beiden hier betrachteten unterschiedlichen Lehrpläne durchdringt, nämlich *gegensätzliche Ansichten über die Phantasie als Weg zum Wissen*. Auf der einen Seite stellt der moderne geografische Diskurs, der weitgehend von der Sozialtheorie geprägt und daher kritisch eingestellt ist, die Vorstellung in Frage, dass wir direkte Erkenntnisse der Welt erlangen (und auf dieser Grundlage Wissen produzieren) können. Für den Poststrukturalisten z. B. beruht eine solche Behauptung auf der irrigen Annahme einer zentrierten, neutralen Präsenz oder eines Selbst, das aufgrund seiner ihm eigenen Fähigkeiten *weiß*.¹² Worauf es dem Poststrukturalisten jedoch wirklich ankommt, ist die Frage: Wie wird die geografische Fantasie sozial und kulturell erzeugt? Darüber hinaus hat der holistische Anspruch der Phänomenologie auf Erkenntnisse verbindender Grundsätze (zwischen Mensch und Umwelt, Beobachter und Beobachtetem usw.) aus relativistischer Sicht keine Gültigkeit. Ein Priorisieren der imaginativ-metaphysischen (vielleicht auch mythischen) Suche nach Einheit und Ordnung übersieht eine Welt, die im Grunde genommen fragmentiert, zerteilt und defekt ist, und zwar in sozialer, ökonomischer und politischer Hinsicht. Synthetische Geografien, die nach Einheit streben, was bis zu einem gewissen Grade auch auf die traditionelle räumliche Definition des *Naturraums* zutrifft, gelten als idealisiert oder sogar antimodern.¹³ Dieser Ansatz wurde von analytischen und politisierten geografischen Diskursen schon lange als apolitisch und unkritisch kritisiert. Dennoch besteht der vormoderne kosmografische Traum - vom existentiellen Streben nach Einheit mit der Welt - als ein universaler Impuls im geografischen Denken fort. Darüber hinaus ist ein Kernsatz dieses Strebens nach holistischem Wissen, das die rein rationale, wissenschaftliche Vernunft der Geografie in Frage stellt, der dem *Bild* anhängende epistemologische Charakter - sowohl in seiner äußeren Form als geografische Repräsentation (d. h. bildhafte Darstellungen der Erde) als auch innerlich als Gedankenbilder oder geografische Vorstellungen (Cosgrove 2001, 2005; Olsson, 2007),¹⁴ und eben ein solcher Ansatz ist es, der auch die Waldorfpädagogik definiert. Im Folgenden wird diese These begründet, wobei die enge Beziehung zwischen dem Wissen des Waldorfflehrplans, der Pädagogik und dem Verständnis Steiners von der Kindesentwicklung besondere Beachtung findet. Der nächste Abschnitt stellt dies genauer dar und befasst sich anschließend mit einer pädagogischen Beurteilung.

12. Gesellschaftsschicht, Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit sind ebenfalls Konditionen, die sich potenziell auf Interpretation und Verständnis der Welt auswirken können.

13. Die synthetische Vorstellung eines Raumes ist für die Tradition der Geografie von zentraler Bedeutung. Sie ist in der griechisch-römischen Geografie verwurzelt, die später im deutschen Idealismus und den daraus hervorgegangenen Geografien weiterentwickelt wurde.

14. Cosgrove hebt z. B. die existentielle Bedeutung und den anhaltenden Einfluss der Apollo-Bilder von der Erdoberfläche hervor, die jeden philosophischen Relativismus übersteigen.

Die Begründung für Lehrplan und Epistemologie des Geografieunterrichts der Waldorfschule

Pädagogik und Lehrplan der Waldorfschule orientieren sich an der Anthroposophie. Dazu gehört Steiners Kindverständnis (das die Unterrichtsmethode prägt) und seine Empfehlungen für die Vertiefung von Fachwissen. Obwohl Steiner relativ wenige konkrete Angaben zum Inhalt der verschiedenen Lehrplanfächer machte, sind das freie Arbeiten des Lehrers auf Grundlage seiner eigenen Forschung, ein synthetisches, bilderreiches Fachwissen und eine lehrergeführte Erzählmethode Herzstück des Waldorfansatzes. Im Wesentlichen sind sowohl Fachwissen als auch Pädagogik speziell auf das Kind ausgerichtet. Darüber hinaus beruht diese Ausrichtung auf Steiners holistischem Kindverständnis mit Bezug auf Körper, Seele und Geist. Diesem Modell zufolge ist das Bewusstsein im sich entfaltenden geistig-physischen Organismus des Kindes verankert und entwickelt sich aus ihm heraus. Der Waldorflehrplan für Geografie und der epistemologische Rahmen orientieren sich eng an diesem Verständnis des Kindes. Es gilt, zwei hervorstechende Merkmale bei Steiners Modell der kognitiven Entwicklung des Kindes genauer zu bestimmen, die außerdem eine direkte Auswirkung darauf haben, wie sich das Kind auf die räumliche Welt bezieht und wie es über sie denkt.¹⁵

Zum einen hat in der Waldorfpädagogik die Beteiligung der *Phantasie* des Kindes eine größere Bedeutung als direktes intellektuelles Lernen, und zwar sowohl in pädagogischer Hinsicht als auch für die langfristige Entwicklung im Erwachsenenalter. Die Phantasie, folgert Steiner, wirkt im mittleren Jahrsieb der Kindheit (7. bis 14. Lebensjahr) im dann tonangebenden „Seelenreich“ der Gefühle.¹⁶ Die gefühlsthroughdrungene Phantasie übersteigt verbal-analytisches und rationales Denken und, so Steiner, lässt sich das Kind auf natürliche, lebendige Weise mit dem beweglichen Reich des Bilddenkens vereinen.¹⁷ In diesem Sinne steht die Phantasie der Realität des Kindes näher als das rein logische Denken, und im Reich des Bildhaften wird das Kind nie müde (Steiner, 1995). Darüber hinaus fördert ein Hegen der Phantasie nicht nur die intellektuelle Entwicklung des Kindes, einschließlich des konzeptuellen Lernens, sondern ganz allgemein die Gesundheit des Organismus.¹⁸ Zum anderen kann das Erscheinen des *Ich-Erlebens* oder der Fähigkeit der Selbstbesinnung (die Steiner als „Ich im Denken“ bezeichnet) einen tiefgreifenden Wandel im Denken des Kindes über die Welt zur Folge haben (siehe unten). In der Waldorfpädagogik hat der Geografieunterricht die Aufgabe, Seele und Geist des Kindes (in ihrer Manifestation im Gefühls- bzw. Gedankenleben) in ein gesundes Verhältnis zur räumlich-physischen Welt und ihren verschiedenen Sphären (mineralische, biologische, atmosphärische, kulturelle usw.) zu bringen,¹⁹ und zwar durch die Entwicklung phantasieerfüllter Bilder der Welt, aus denen stärker ausgeprägte oder konzeptuelle Elemente des Wissens bezogen werden können. Mit der Entwicklung des kognitiven Denkens des Kindes wird der konzeptuelle Rahmen des Lehrplans entsprechend erweitert und vertieft.

Auf Grundlage dieser allgemeinen Prinzipien durchläuft der Inhalt des Geografielehrplans in der Waldorfpädagogik ab der 4. Klasse eine Reihe von Verwandlungen, die dem wachsenden räumlichen Bewusstsein des Kindes und seiner kognitiven Entwicklung Rechnung tragen.²⁰ Der eigentliche Geografieunterricht sollte laut Steiner erst beginnen, wenn im Denken des Kindes ein Gefühl der Trennung von der Welt - ein sich bildender Dualismus - empfunden wird, der auf die Selbstbesinnung und die

15. In *The Kingdom of Childhood* [Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit] (1995) und *The Education of the Child in the light of Anthroposophy* [Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft] (1965) legt Steiner eine holistische Auffassung des Kindes als Bezugsrahmen für die Pädagogik dar.

16. Steiner bezieht den Begriff der „Seele“ auf die innere Welt der Gefühle, durch welche die Beziehung des Menschen zur Welt, einschließlich des Denkens, persönlich gestaltet wird. In der mittleren Lebensperiode der Kindheit (7. bis 14. Lebensjahr) soll das Seelenleben des Kindes besonders aktiv sein; Denken und Fühlen sind praktisch miteinander verwoben. Mit der Pubertät tritt der selbständige Intellekt immer stärker hervor.

17. Die Bedeutung der Phantasie für das Lernen wurde von einer Reihe von Pädagogen unterstrichen, z. B. Bruner, Eisner und Dewey.

18. Steiner verweist auf die Beziehung zwischen intellektualisierten Formen des Lernens im Kindesalter und Stoffwechselerkrankungen im späteren Leben (Steiner, 1988).

19. Steiner verbindet das reflektierende „Ich im Denken“ mit dem höchsten Wesensglied des Menschen, dem „geistigen Wesenskern“, der sich in den drei niederen Wesensgliedern (physischer, Äther- und Astralleib) inkarniert.

20. Ich beschreibe hier nur die Urthemen der einzelnen Schuljahre im Geografielehrplan (die in Epochen unterrichtet werden, das sind ca. vierwöchige Böcke im Hauptunterricht) und die damit verbundene Pädagogik. Wie man sich denken kann, wird es bei den einzelnen Lehrern in der Praxis erhebliche Unterschiede bei der Interpretation des Lehrplans und der Qualität des Unterrichts geben (siehe Wright, 2009).

Fähigkeit des konzeptuellen Denkens des Kindes zurückgeht.²¹ Diese Verwandlung im Bewusstsein des Kindes, das bis dahin in traumähnlichen Phantasien eine Einheit mit der Welt bildete und in dem nun die konkrete, physische Realität erwacht, ist der Ausgangspunkt für den Geografieunterricht in der 4. Klasse (9. bis 10. Lebensjahr). Die äußere Welt kann nun anhand einfacher Begriffe definiert und verstanden werden. Während die räumliche Welt jedoch ihre erste formelle, abstrakte Definition und Abgrenzung erfährt (durch bildhafte Darstellungen einfacher handgezeichneter Karten mit der Landnutzung der näheren Umgebung), bleibt das Wissen eng mit dem Inneren des Kindes verbunden. Diese Beziehung ist fünffältig:

1.) Der Lehrer wählt die Erzählform (Geschichten, Beschreibungen, Charakterisierungen usw.), um ein lebendiges, *phantasieerfülltes* Bild der Umgebung zu malen, der das symbolische und konzeptuelle Element entstammt.²² Die sich daraus ergebende bildliche Darstellung ist ebenfalls bildhaft und handgezeichnet. Obwohl die Geografie ihr eigenes konzeptuelles oder interpretatives Schema hat (und leicht zu einem theoretischen und mit Fakten überladenen Fach werden kann), kommt es eher darauf an, dass Wissen und Verständnis aus dem Staunen entstehen. Um notwendigen Fehlern und Illusionen der Subjektivität Raum zu geben und kreatives Denken anzuregen, wird dieses Wissen außerdem lebendig-künstlerisch vorgetragen. 2.) Das Wissen des Geografieunterrichts ist *formerfülltes* Wissen, das sich auf das Sinneserleben und die ichbezogene Weltsicht des Kindes stützt und damit dessen natürliches Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit vertieft.²³ Aus diesem Grund beginnt die Geografie in der unmittelbaren Umgebung des Kindes. 3.) Das Wissen wird entsprechend der einheitlichen Weltsicht des Kindes als eine *integrierte Gesamtheit* von Objekten und Aktivitäten im Raum (Feldern und Bauernhöfen, Rohstoffen und Industrie usw.) statt in konzeptuell voneinander getrennten Themen präsentiert. 4.) Entsprechend dieser Entwicklungsstufe des Kindes ist seine Weltsicht im Wesentlichen *deterministisch*, d. h. so wie die äußere Umgebung auf das Kind wirkt, so wird auch die Natur in Gestalt formgebender Muster menschlicher Aktivität präsentiert.²⁴ 5.) Dem Bedürfnis des Schülers entsprechend, Dinge einfach nur zu wissen statt durch Analyse und Urteil zu intellektualisieren, wird das Wissen über die Autorität des Lehrers in Form einfacher kausaler Beziehungen oder *naiv-realistischer* Begriffe unterrichtet (Ullrich, 1994). So wird z. B. ein Industriestandort im Zusammenhang mit natürlichen Rohstoffvorkommen erklärt.

In der Mittelstufe passt sich dieser epistemologische Rahmen an das sich im Kind entfaltende Bewusstsein an. Ab der 5. Klasse (10. bis 11. Lebensjahr) entfernt sich die Geografie zunehmend aus dem Erfahrungsbereich des Schülers und dringt in die Terra incognita vor, zunächst im Heimatland und dann auf dem Heimatkontinent (6. Klasse, 11. bis 12. Lebensjahr). Obwohl die Pädagogik weiterhin vom phantasieerfüllten Unterrichten des Wissens geprägt ist (beschreibende Erzählungen, die lebhafte Bilder und Charakterisierungen von Menschen und Orten usw. hervorbringen), finden doch wichtige Schwerpunktverlagerungen statt. In der 5. Klasse wird die organische Einheit von Mensch und Natur behandelt, die Anpassung des Menschen an den Lebensrhythmus der Erde in von der Natur festgelegten Räumen. In dieser Darstellungsweise der Erde als *lebendigem* Organismus, unter besonderer Beachtung der Pflanzenwelt, wird das geografische Wissen mit der dem Schüler eigenen Empfindung für die Lebendigkeit der Erde vereint (Steiner, 1995). In der 6. Klasse „unterscheidet das Kind Seelisches, Lebendiges und Totes“. Es findet eine Bewusstseinsverlagerung auf die Welt des Leblosen statt (Steiner, 1995).²⁵ Für die Geografie bedeutet das, dass sich die Aufmerksamkeit nun auf die physische Erde richtet (Geologie, Relief, Flüsse, Klima usw.) und auf ihre Wirkung auf die verschiedenen Völker, die auf dem Heimatkontinent des Schülers leben (Hochland und Niederungen, nördliche/südliche Breiten usw.). Der Unterricht über beide geografische Bereiche - das Heimatland und den Heimatkontinent - beginnt mit einer weitgefassten Beschreibung des physischen Ganzen (Form der Erdteile, Gebirge, Flüsse usw.). Das Bewusstsein des

21. Die Geografie im Unterstufenunterricht der Waldorfschule (1. bis 3. Klasse) hat ihre Wurzeln im Erzählen von Geschichten und der Verlebendigung der natürlichen Welt.

22. Die Waldorfpädagogik arbeitet soweit wie möglich vom ganzen Körper (d. h. der Sinneswahrnehmung) und der Phantasie ausgehend *zur* Bildung von Begriffen *hin*. Der Schlaf (und das Vergessen) gelten dabei als wichtige Aktivitäten zwischen diesen beiden Stufen des Lernens.

23. Im ersten Heimatkundeunterricht macht der Lehrer meist einen geführten Rundgang in der Umgebung der Schule.

24. In dem Sinne, dass ein Kind noch keine wirklich selbstbestimmten Eindrücke auf die Welt gemacht hat (diese Eigenschaft tritt im Jugendalter auf).

25. Im Sinne eines wachsenden Bewusstseins für die Dualität zwischen dem Selbst und der äußeren Welt.

physischen Wesens der Erde markiert eine weitere Stufe im sich entfaltenden Dualismus von Subjekt und Objekt, vom Selbst und der Welt. Daraufhin ändert sich auch die epistemische Handlungsfähigkeit des Kindes; das Denken verselbständigt sich zunehmend und strebt danach, die Welt zu rationalisieren und zu verstehen. Obwohl der Intellekt sich erst noch voll entfalten muss, regen geografische Beschreibungen nun ein aktives Fragen an (Wright 2009, 2011b).²⁶ Daher besteht auf dieser Stufe ein echter Bedarf an lebendigen Gedankenbildern von Menschen und Landschaften, aus denen sich grundlegende Kausalbeziehungen und physische Gesetzmäßigkeiten ableiten lassen. Aus diesem Grund betont Steiner die Bedeutung „konkreter“ geografischer Vorstellungen bzw. „eines wahren Sehens im Raum“, das präzisen räumlichen Verhältnissen entspricht (echte Entfernungen, Maßstabtreue usw.). Daher muss der Lehrer beim Gestalten von „Geo“ nun beide Elemente des geografischen Wissens beachten, das ästhetische (d. h. eine Raumwahrnehmung) und das geometrische.

Im Vorfeld der Pubertät finden weitere Veränderungen mit Bezug auf Lehrplanwissen und kognitive Beteiligung statt. In der 7. und 8. Klasse (12. bis 14. Lebensjahr) geht der Lehrplan auf das wachsende Bewusstsein des Schülers für die Impulse und Komplexität seiner eigenen Persönlichkeit ein, indem sich der Schwerpunkt auf das Kulturelle verlagert, das nun mit Bezug auf fremde Kontinente behandelt wird. Damit soll der Schüler nicht nur Halt in seinem eigenen Seelenleben finden, sondern es weckt auch sein Einfühlungsvermögen für fremde Ethnien und Kulturen, sodass *das Andere* verstanden und somit in das eigene Weltkonzept des Schülers gerückt wird (Richter et al 2000). Dieses geografische Wissen hat zwei weitere Merkmale. Zum einen wird, um eine holistische Vorstellung von der Ganzheit der Erde zu erhalten, das Augenmerk auf indigene Völker, die als Archetypen der Menschheit (Jäger und Hirten usw.) präsentiert werden, und deren Anpassung an das Biom gelenkt (Indianer, Nomaden, Eskimos usw.). Zum anderen ist dieses Wissen häufig, wenn auch nicht immer, in den Stoff der europäischen Geschichte gebettet (z. B. die Entdecker), der dem jeweiligen Jahresthema des Lehrplans entspricht („Die Renaissance“, „Das Zeitalter der Entdeckungen“). Aus diesem Grund kann die geografische Darstellung in „Orientalismus“ umschlagen (ein potenzielles Problem, das unten erläutert wird).²⁷ Zur Pubertät hin muss diese Methode ggf. auch an die sich regenden Fähigkeiten des Schülers wie Begriffsvermögen, Selbstbetrachtung und Weltbewusstsein angepasst werden. Obwohl die Wissensgestaltung weiterhin vorwiegend vom Lehrer ausgeht, der sich dabei stark auf die beschreibende Erzählung stützt, müssen eigenes Wissen und Ansichten der Schüler zum Zug kommen und beachtet werden. Dieses auf den Schüler Eingehen und das Unterrichten rein konzeptueller Elemente der Geografie (Kartenlesen, geografische Terminologie usw.) erfordert erhebliche Anpassungen der Lernmethode.

In der Oberstufe entwickelt die Geografie schließlich eine breitere ökologische Perspektive und reagiert damit auf die mit der Pubertät einhergehenden biologischen Veränderungen. Ausgehend von der Dichte des Mineralreichs (9. Klasse) verlagert sich der geografische Schwerpunkt dann auf die rhythmischen, lebensschaffenden Prozesse der Biosphäre (10. Klasse) und die Atmosphäre (11. Klasse). Von der Grundlage ausgehend, dass sich der Jugendliche in ein unabhängiges Seelenleben zurückzieht und diesen subjektiven Bereich an die äußere Welt anpassen muss, will der Geografieunterricht nunmehr einem Gefühl der *Zugehörigkeit* des Schülers zu einem größeren Lebenssystem Rechnung tragen. In der Anthropologie der Waldorfpädagogik vollzieht sich mit dem, was als Geburt des Intellekts bezeichnet wird, gleichzeitig ein signifikanter epistemologischer Wandel. Da Gefühlen nun eine bedeutendere Rolle im Denkprozess zukommt, beginnen unabhängige rationale Urteilskraft und Einschätzungsvermögen (auf Grundlage von Sinneseindrücken), die stärker in sich gekehrte gefühlsmäßige Kognition der Kindheit zu überlagern. Um jedoch intellektuelle Abstraktion und übermäßige Antipathie gegenüber der Welt zu vermeiden, wird ein kontextueller oder goethescher Wissensansatz gewählt, für den die genaue Beobachtung Ausgangspunkt für das Verständnis der Naturgesetze der Erde (von Biomen, Landschaften, Menschen usw.) sowie die organische Entwicklung von Vorstellungen und Begriffen ist. So vereint sich die Sinnesepistemologie mit Sinnen und Kognition des Menschen zur *phänomenologischen Methode*. Nun wird die Wissensgestaltung soweit wie möglich schülerbezogen und zu „lebendiger und plastischer Phantasie“ (Rawson and Richter, 2000, S.152).

26. Für Steiner findet die wahre Geburt des Intellekts bzw. die Emanzipierung des Denkens vom inneren Gefühlsleben mit den sich in der Pubertät vollziehenden Veränderungen statt.

27. Mit „Orientalismus“ sind exotische und idealisierende Darstellungen der (nichteuropäischen) „anderen“ Kulturen gemeint.

Damit hat die geografische Phantasie im Verlauf der Kindheit einen grundlegenden Wandel vollzogen. Aus den Anfängen der Kinderzeit als einem innerlich beweglichen Wechselspiel zwischen Sinneswahrnehmungen und geistiger Bildhaftigkeit ist im Jugendalter ein intentionales, selbsttätiges Bewusstsein und Reflektieren der Welt geworden. Aus der unmittelbaren, formerfüllten Sinneswelt einer „Behausung“ breitet sich die vom Willen im Denken gestaltete geografische Phantasie über das Reich der gelebten Erfahrung auf die ganze Welt der „Terra incognita“ aus.

Fragen des Wissens und Lernens

Die beiden hier untersuchten Fragen zu den Konzeptionen von *Wissen und Lernen* im Lehrplan stützen sich auf unterschiedliche epistemologische Rahmen und pädagogische Ziele. Während die Regelschulpädagogik eine stärker intellektualisierte, kognitive Lernstrategie innerhalb eines klar umgrenzten Rahmens verfolgt, passt sich der Waldorflehrplan bei der Wissensvermittlung an die Bedürfnisse des Kindes an und schenkt Phantasie und Sinneswahrnehmung bei der Wissensgestaltung größere Beachtung (Wright, 2013). Folglich hat das geografische Wissen im Unterricht der Waldorfschule eine flexiblere und organischere Form, die bis zu einem gewissen Maße in der pädagogischen *Transaktion der Phantasie* Gestalt annimmt - einem Prozess, der vornehmlich durch die Lehrerzählung im ureigenen Kontext und der Dynamik des Unterrichtsdiskurses instrumentiert wird (Nielsen, 2003, Wright, 2009). Innerhalb dieses epistemologischen Rahmens spielt das Nichtrationale (Staunen, Ästhetik usw.) bei der Wissensgestaltung eine wichtige Rolle. Zusammen mit der die geografische Phantasie inspirierenden, holistischen Weltsicht soll sich diese Art der Beteiligung zu einem beflügelten Lerndiskurs verbinden, der mit der richtigen Lenkung und Vortragsweise ein eindrucksvolles Gefühl für die Orte und Regionen der Erde vermittelt.²⁸ Über einen solchen Ansatz kann der Geografieunterricht das Interesse des Schülers an der Welt, sein Einfühlungsvermögen für andere Kulturen und ein sensibles Zugehörigkeitsgefühl wecken.

Es gibt jedoch auch Aspekte am Lehrplan und der Pädagogik der Waldorfschule - beide stützen sich auf die esoterische und universalistische Weltsicht Steiners - die Kontroversen provozieren. Unterstrichen wurde dies in den vergangenen Jahrzehnten durch das Interesse an sozialer Produktion und kultureller Positionierung des Wissens (mit Bezug auf Ethnien, Stand, Geschlecht, menschliche Beziehung zur Natur usw.).²⁹ Insbesondere werfen diese relativierenden und kritischen Stimmen Fragen hinsichtlich der historischen Erzählung bzw. des Jahresthemas in der Waldorfpädagogik (z. B. „Die Entdeckung der Welt“ in der 7. Klasse) sowie ihre Auswirkung auf den Lehrplan, einschließlich der Geografie, auf. Aus rein akademischer Sicht liegt das Problem diesbezüglich beim evolutionären, epistemologischen Rahmen der Waldorfpädagogik - der Vorstellung von einem sich inkarnierenden (d. h. auftretenden) *zentrierten* „Selbst“, vom dem aus der Schüler (über die Sinneswahrnehmung) die Welt betrachtet und Vorstellungen bildet. Zwar begründet diese geistige Epistemologie das Wissen im Persönlichen und Metaphysischen - dem formerfüllten Reich der Sinneswahrnehmung und der Transzendenz der Phantasie. Die soziopolitischen Dimensionen des Wissens werden jedoch marginalisiert. Darüber hinaus geht eine solche Kind bezogene Erkenntnistheorie zwangsläufig in eine breitere kulturelle und ethnozentrische Weltsicht über. Wie oben betont, kann daraus im Kontext der Waldorfpädagogik eine explizit eurozentrische, geografische Sichtweise („Wissen“) resultieren und zwar insbesondere dann, wenn Wissen über die „Alte“ und „Neue“ Welt mit der Geschichtlichkeit und kolonialen Tradition des Heimatlandes verknüpft ist.³⁰ Darüber hinaus kann die Vorstellung von Anpassung und Zugehörigkeit zu einem Biom bei ungeschickter Handhabung dieses Themas einen rassistischen Beigeschmack bekommen: ein vermeintlich natürlicher Determinismus und naturalistische Darstellungen von indigenen Nichteuropäern können zu ausgesprochen problematischen

28. Das hängt grundsätzlich von der Fähigkeit des Lehrers ab, das Wissen mit Phantasie zu bereichern und diese Phantasie in einer Weise verbal zu artikulieren und zu gestalten, die den Schüler zur Beteiligung am Unterricht anregt. In diesem Sinne bedürfen Gestaltung und Austausch von Wissen im Unterricht dessen, was Nielsen „fantasievoller Transaktion“ oder „phänomenologische Momente“ nennt (2003, S. 14).

29. Relativismus und Dekonstruktion sind wichtige Aspekte des modernen akademischen Paradigmas in den Geisteswissenschaften. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Verständnis der soziokulturellen Produktion von Wissen, einschließlich von Wahrheitsansprüchen.

30. Hier gibt es Problempotenzial, wenn z. B. das geografische Verständnis Afrikas oder Amerikas aus der Perspektive einer von Europäern „entdeckten“ Welt geführt wird.

Thesen führen.³¹ Obwohl solch einseitige Darstellungsweisen vermieden werden können, wenn die Phantasie mit Bezug auf die (regionale) Geografie das Politische und Kontroverse ebenso behandelt wie das Natürliche und Synthetische, wirft diese Thematik weitere Fragen auf. 1.) Sollte die Waldorfschule ein kritischeres Denken anregen und einen stärker konzeptuellen Rahmen in ihr phantasieerfülltes Schema aufnehmen (z. B. in der 7. und 8. Klasse)? 2.) Wie können diese und andere kritische Fragen zum Thema Wissen in das Lehrplandenken des Klassenlehrers einfließen, der in vielen Fällen kein Experte in den einzelnen Fächern ist? 3.) Sollte sich die Waldorfschule überhaupt mit derartigen akademischen Wissenskonzepten befassen, die wohl bezüglich der holistischen Sicht des Kindes und der Ziele ihrer Pädagogik eher marginal sind?³²

Ich bin der Meinung, dass diese Wissensfragen in einem modernen Waldorflehrplan berücksichtigt werden sollten. Ihnen kann bis zu einem gewissen Grade auch durch das wichtigste Medium der Waldorfpädagogik Rechnung getragen werden, nämlich das lebendige Zusammenspiel im Unterrichtsgespräch. Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich der Unterrichtsdiskurs im Waldorfkontext im Rahmen einer bestimmten Lehrer-Schüler-Beziehung und einer Dynamik abspielt, die Gestaltung, Vermittlung und Entwicklung des Wissens bestimmen. Darüber hinaus ist dieses Diskursforum durch eine gewisse Spannung gekennzeichnet, insbesondere in den höheren Klassen. Einerseits stärkt der Waldorfansatz mit seiner Erzählmethode (mit deutlich weniger Betonung auf festgelegtes Textwissen oder IT als in etablierten Schulen) und der einzigartigen Unterrichtsstruktur die Stellung des Lehrers als *Wissensautorität*,³³ andererseits ergibt sich angesichts des sich beim jugendlichen Schüler entfaltenden kritischen Denkens und eines sich entwickelnden Bewusstseins für die Welt die Notwendigkeit, dieses Wissen zu *hinterfragen*.³⁴ Damit sind sowohl Gestaltung und Umfang des Lehrplanwissens als auch die damit verbundene kognitive Aktivität (phantasieerfüllt *und* nachdenklich/kritisch) weitgehend von der Kultur des Austauschs zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht abhängig. Hier ist sicherlich der Ort: *im Wirkungsfeld von Erzählmethode und Unterrichtsgespräch* (mit all seinen Nuancen von Stimme, Emotion und Semantik), *wo sich Denken und Wissen wirklich entfalten*.

Integration von Lerndiskursen?

Die vorliegende Arbeit hat Elemente der Waldorfpädagogik (Erzählmethode, Schwerpunkt Phantasie usw.) und des Kind bezogenen Lehrplanwissens aufgezeigt, die potenziell für die Regelschulpädagogik von Nutzen sein könnten. Im Gegenzug habe ich darauf hingewiesen, dass die Waldorfpädagogik durch eine kritischere und nachdenklichere Haltung gegenüber ihrem Lehrplan und ihrer Pädagogik im Sinne moderner akademischer und pädagogischer Denkformen bereichert werden könnte. Obwohl Schwerpunkt meiner Ausführungen der Geografieunterricht ist, besteht für *alle* Fächer der Waldorfschule Diskussionsbedarf (auf der Grundlage empirischer Unterrichtsstudien), und zwar insbesondere angesichts der Freiheit, die dem Lehrer bei der Interpretation des Lehrplans gegeben ist.³⁵ Darüber hinaus stellen wohl auch der explizit metaphysische Charakter, die universellen Ansprüche und bis zu einem gewissen Grade auch der didaktische Ton der anthroposophischen Lehren Steiners einen Ballast für eine zeitgemäße Überarbeitung des aus ihm resultierenden pädagogischen Systems dar. Ein Dialog zwischen der Waldorfpädagogik und der akademischen Gemeinschaft insgesamt (Pädagogik, Philosophie und Naturwissenschaft) findet nur relativ begrenzt statt

31. Das historische Problem der kolonialen Darstellung in der akademischen Geografie hat breite Aufmerksamkeit und Kritik auf sich gezogen (siehe Said, 1994; Driver, 2001).

32. Wenn man bedenkt, dass sich Waldorfpädagogik im Grunde genommen mit der langfristigen geistigen, emotionalen und körperlichen Entwicklung des Kindes und weniger mit den veränderlichen intellektuellen Paradigmen einer bestimmten Epoche befasst.

33. Ein wesentlicher Teil des Hauptunterrichts ist die verbale Präsentation neuer Inhalte (auf Grundlage des Klassenunterrichts), die am nächsten Tag wiederholt werden. Ein Grundprinzip der Waldorfpädagogik ist auch die These, dass der Schüler die „natürliche Autorität des Klassenlehrers“ brauche, insbesondere in den unteren Klassen.

34. Obwohl Kindern durch moderne Medien (Internet, Fernsehen usw.) die Welt insgesamt zweifellos näher in das Bewusstsein gerückt wird, sollten wir nicht annehmen, dass solche passiven Eindrücke dieselbe Wirkung haben wie im Unterricht durch lebendiges menschliches Zusammenspiel gestaltete Gedankenbilder.

35. Dieser Bereich der Praxis sollte beachtet werden. Zwar konzentrieren sich akademische Abhandlungen über den Waldorflehrplan häufig auf den Lehrplan. Über dessen Interpretation und Umsetzung im Unterricht wurden jedoch in Großbritannien nur sehr wenige empirische Forschungen angestellt (in Deutschland sieht dies anders aus).

und die Ansichten klaffen hier nach wie vor weit auseinander.³⁶ Dennoch hat die Waldorfpädagogik trotz ihres relativen Randdaseins, insbesondere in Großbritannien, vieles zur sich entfaltenden Diskussion über menschenbezogenes Wissen und Lernen in einer nachindustriellen Welt beizutragen. Ein *Crossover* zwischen dem Waldorfansatz (holistisch, organisch, gemeinschaftlich usw.) und den akademischen Sichtweisen auf das Lernen, die ein breiteres Verständnis von Intellekt und Lehrplanwissen vertreten, hätte erhebliches Potenzial.³⁷

Obwohl in der Waldorfszene keineswegs einheitliche Ansichten mit Bezug auf das intellektuelle Element des Lernens herrschen, sieht die öffentliche Meinung die Waldorfpädagogik diesbezüglich wohl als zu wenig rigoros (und Schulabgänger dadurch benachteiligt).³⁸ Außerdem muss sich die Waldorfschule angesichts einer stärkeren Berücksichtigung des etablierten Lehrplans (die meisten britischen Waldorfschulen bieten den Realabschluss, einige auch das Abitur an) und zunehmender staatlicher Finanzkontrolle (und damit verbundener genauerer Überprüfung) dringend mit der Wirkung der Waldorfpädagogik auf die Entwicklung des Intellekts befassen. In diesem Zusammenhang ist auch zu untersuchen, inwieweit unterschiedliche Lerndiskurse sich potenziell gegenseitig unterstützen und nebeneinander Anwendung finden könnten. Wie bereits erwähnt, ist es in diesem Zusammenhang entscheidend, wichtige Elemente des Denkens und Lernens, insbesondere das phantasieerfüllte und rationale bzw. analytische Denken zu entwickeln und zu integrieren. Wie können diese Elemente in einer Lernstrategie zusammenwirken?

Holistische Erziehungsmethoden werden von einer breiteren, organischen Sichtweise des kognitiven Lernens getragen. Eine solche Strategie ist das gezielte Arbeiten mit dem Wechselspiel zwischen rationalem Denken (Hinterfragen, Begriffsbildung, Urteilsbildung, Analysieren usw.) und Phantasie getragener bzw. phänomengeleiteter Unterrichtsbeteiligung (siehe Hart 1998, 2007).³⁹ So eignet sich z. B. der Erzählstil (wie auch Beobachtungen von Bildern, Gegenständen usw.) zum Gestalten von Momenten, in denen sich die Gedanken (durch lebhaft Beschreibungen usw.) in Gedankenbilder vertiefen. In solchen Momenten tritt das analytische, reflektierende oder kritische Denken gewollt in den Hintergrund, um den Schüler soweit wie möglich in das Objekt (bzw. im Zusammenhang mit der Geografie in eine Landschaft usw.) eintauchen zu lassen. Dann liegt es am Schüler, einen bestimmten Gedanken, z. B. eine Frage oder ein Urteil, in das Gedankenbild einzubringen und damit die geeignete Interpretation auszulösen. Auf diese Weise wird das Objekt näher definiert (nämlich konzeptuell) oder z. B. aus einer anderen Perspektive oder einem größeren Zusammenhang betrachtet. Durch diesen rationalen, reflektierenden Prozess vollzieht das Bild selbst eine Umgestaltung oder Metamorphose. Darüber hinaus werden durch rationales Denken (Hinterfragen, Diskussion usw.) neue Vorstellungen angeregt. Obwohl hier die Möglichkeiten, einen dialektischen Ansatz des Denkens und Lernens in die Pädagogik einfließen zu lassen, nur angedeutet werden, ist das positive Potenzial erheblich. 1.) Mit dem Gestalten von Gedankenbildern sind die Schüler auf einer persönlichen, affektiven Ebene an der Ausgestaltung des Wissens beteiligt. Damit vertieft sich die Bedeutung des Wissens und alle Schüler werden in den Prozess der Wissensgenerierung einbezogen. 2.) Das Wissen selbst wird zu einem dynamischen, verwandelnden und gemeinschaftlichen Prozess des Gestaltens von Vorstellungen statt eines bloßen Aneignens von Informationen. Damit kann sich das Wissen, einschließlich seines konzeptuellen Elements, vermittels des Fließenden und des Grenzüberschreitenden der Phantasie organisch entwickeln. 3.) Das Medium, durch das diese Dialektik entsteht und das sie erhält und lenkt - das Unterrichtsgespräch - ist im Wesentlichen subjektbezogen. Neben den phänomenologischen Momenten der Beobachtung (von Bildern, Landschaften usw.) ist die Wissensgenerierung daher ein auf Sinneswahrnehmung und menschlicher Interaktion fußender formenfüller Prozess. 4.) Das Subjektive im Wissen wird ständig geprüft,

36. So findet die Waldorfpädagogik z. B. selbst in akademischen Texten, die weitergefasste oder Kind bezogene Ansichten vertreten, in Großbritannien selten oder nie detailliert Beachtung. Im Gegenzug enthalten Medienstimmen über die Waldorfpädagogik (einschließlich der Webseiten von Waldorfgegnern) häufig landläufige Mythen, Verzerrungen und faktische Ungenauigkeiten.

37. So stützt sich z. B. das Werk von Heron und Reason über gemeinschaftliche und organische Lernstrategien auf die goethesche Epistemologie (Heron und Reason, 1997).

38. Aus dem eigenen Studium der Materie weiß ich, dass mit Bezug auf kognitives Lernen, insbesondere in der Mittelstufe (d. h. 7. und 8. Klasse) selbst innerhalb der Waldorfgemeinschaft erhebliche Unklarheit besteht.

39. Obwohl sowohl Begriffe als auch Vorstellungen Formen des Denkens sind, folgert Steiner, dass Begriffe den Denkenden im Wesentlichen von der Welt distanzieren, sozusagen in einer „antipathischen“ Haltung, während Vorstellungen das Subjekt näher an die Realität der Welt heranziehen, quasi in einer Geste der „Sympathie“ (Steiner, 1990).

kontextualisiert und durch einen geistigen Prozess des Reflektierens, Diskutierens und Beurteilens definiert. Wissen muss letzten Endes konzeptuell präzise, relevant und übertragbar sein.

Obwohl der traditionelle Rhythmus des Hauptunterrichts der Waldorfschule einen solchen holistischen Lernansatz bereits bis zu einem gewissen Grade demonstriert (neuer Stoff, Wiederholung, Anwendung usw.), setzt doch das gezielte und integrierte Arbeiten mit phantasieerfülltem und rationalem Denken ein erhebliches Können bei der Präsentation des Wissens und der Handhabung des Unterrichtsdiskurses voraus. Es gilt vor allen, das Wissen durch den Lehrer in eine Form zu verwandeln, die die Phantasie des Schülers anspricht. Je nach Alter des Schülers ist es ebenso wichtig, einen inklusiven Diskursraum zu schaffen, in dem der Lehrer Anstöße zum Reflektieren und Klären von Vorstellungen und Begriffen gibt, die den Schüler zur Mitarbeit an der Weiterentwicklung des Wissens anregt.⁴⁰ Das ist der wohl schwierigste Teil bei der Umsetzung einer solchen diskursiven Pädagogik, da der Lehrer seinen Schülern in diesen Momenten ihre Standpunkte entlocken, seine eigene Stimme zurücknehmen und aktiv zuhören muss. Die Inszenierung eines solchen organischen Prozesses der Wissensgestaltung setzt die Fähigkeit voraus, Vorstellungen durch die Handhabung komplexer Erzählungen in räumlichen und zeitlichen Grenzen darstellen, erweitern und formen zu können.

Fazit

Die Konzeptionsgeschichte der Geografie hat sich im Verlauf komplexer und mitunter überschneidender Diskurse intellektueller (d. h. theoriegelanter) Analyse und vielfältiger Vorstellungen von „Geo“ entfaltet. Aus pädagogischer Sicht spiegelt der Geografieunterricht in der Schule diese Strömungen wider. Auch er bedarf sowohl phantasieerfüllter als auch förmlicher, rationaler Beteiligung, um dem Lehrplanwissen persönliche Bedeutung, breitere Relevanz und logische Schlüssigkeit zu verleihen. Jedoch sind diese Aspekte des Wissens bezüglich der beiden hier betrachteten Traditionen – Regelschul- und Waldorfpädagogik – weitgehend polarisiert. Auf der einen Seite ist der etablierte Geografieunterricht überwiegend den akademischen Konzeptionen des Wissens gefolgt und verfolgt festgelegte, kognitiv definierte Lernziele. Auf der anderen Seite verfolgen Waldorfflehrplan und -pädagogik einen Kind bezogenen Ansatz, bei dem der Phantasie (und der Sinneswahrnehmung) Vorrang vor formellem, konzeptuellem Lernen gegeben wird. In ihrer Extremform bieten beide Strategien unbefriedigende Lehr- und Lernansätze für die Geografie.

Angesichts dieser Problematik wurde die Möglichkeit aufgezeigt, dass beide Bereiche von der guten Fachpraxis des jeweils anderen lernen könnten. Für Waldorfpädagogen bedeutet das, eine Suche nach Wegen, eine flexible, menschenbezogene Epistemologie an modernen, sozial relevanten Sichtweisen des Wissens auszurichten. Ein Ziel, das durchaus erreichbar ist und das bei der Konzeption von „Geo“ keine Abstriche an eine vitale, Phantasie getragene Vermittlung des Fachwissens in Kauf nehmen müsste.

40. Empirische Studien belegen, dass die Dynamik des Lerndiskurses selbst im Rahmen des Hauptunterrichts völlig unterschiedlich verlaufen kann und daher entsprechend unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden. Während einige Lehrer die freie Diskussion und Ergründung bestimmter Themen anregen, halten andere die Zügel deutlich straffer (Wright, 2009).

Literatur

- Ashley, M. (2006a). *Authority, anarchy and anachronism on the slopes of sustainability: Steiner-Waldorf pedagogy and the development of mature judgement*. Referat auf der Jahresversammlung der BERA, University of Glamorgan, 14.-17. September 2006.
- Ashley, M. (2006b). *Can one teacher know enough to teach year six everything? Lessons from Steiner-Waldorf Pedagogy*. Referat auf dem Jahrestreffen der American Educational Research Association, Chicago.
- Brierley, D. (1998). *In the sea of life enisled: an introduction to the teaching of geography in Waldorf education*. Oslo: Antropos Akademi.
- Brierley, D. (2003). *No man is an island*. Oslo: Antropos Akademi.
- Butt, G. (Hrsg.) (2011). *Geography, education and the future*. London: Continuum.
- Catling, S. und Martin, F. (2011). Contesting *powerful knowledge*: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-) geographies. *Curriculum Journal*, 22, (3), 317-335.
- Cosgrove, D. (2001). *Appollo's eye: a cartographic genealogy of the earth in the western imagination*. John Hopkins University Press.
- Cosgrove, D. (2005). *Geographical imagination and the authority of images*. Hettner-Lecture: Franz Steiner Verlag. *Curriculum Journal*, 22, (3), 317-335.
- Driver, F. (2001). *Geography militant*. Oxford: Blackwell.
- Fien, J. (1999). Towards a map of commitment: a socially critical approach to geographical Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8, (2), 140-158.
- Firth, R. (2007). *Geography teachers, teaching and the issue of knowledge*. Nottingham: Nottingham Jubilee Press.
- Firth, R. & Biddulph, M. (2008). *Young people's geographies*. Nottingham: Nottingham Jubilee Press. Abrufbar unter: <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces>
- Firth, R. & Biddulph, M. (2009a). Whose life is it anyway? Young people's geographies. In D. Mitchell (Ed.), *Living geography: exciting futures for teachers and students*. London: Optimus Education.
- Firth, R. & Biddulph, M. (2009b). Young people's geographies and school geography. *Teaching Geography, Spring 2009*, 32-34.
- Hart, T. (1998). A dialectic of knowing: integrating the intuitive and the analytic. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 11, 5-16.
- Hart, T. (2007). *From information to transformation - education for the evolution of consciousness*. New York: Verlag Peter Lang.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A Participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry* 3(3), 274-294.
- Husserl, E. (1960). *Cartesian meditations - an introduction to phenomenology* (Den Haag).
- Jelinek, D. & Sun, L. (2003). *Does Waldorf offer a viable form of science education?* Waldorf Science Education Research Monograph.
- Lambert, D. & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11-18: a conceptual approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Livingstone, D. (2000). *The geographical tradition*. Oxford: Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nielsen, T. (2003). *Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: a phenomenological case study*. Referat auf der First International Conference on Imagination in Education, Vancouver, BC, Canada, 16.-19. Juli 2003.
- Olsson, G. (2007). *Abysmal: a critique of cartographic reason*. The University of Chicago Press.

- Rawson, M. and Richter, T. (2000). *The educational tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum*. Forest Row: Steiner School Fellowship Publications.
- Short, J. (2000). *Alternative geographies*. Pearson.
- Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. London: Vintage.
- Steiner, R. (1965). *The education of the child in the light of anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1988). *Deeper insights into education*. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1990). *Study of man*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1996). *Education for adolescents*. London: Rudolf Steiner Press.
- Stott, P. (2001). Jungles of the mind: the invention of the “Tropical Rainforest”. *History Today*, 51, (5), 38-44.
- Stott, P. & Sullivan, S. (Eds) (2003). *Political ecology, science, myth and power*. London: Arnold.
- Suchantke, A. (2001). *Eco-geography - what we see when we look at landscapes*. Hudson, NY: Lindisfarne Books.
- Ullrich, H. (1994). Rudolf Steiner - a neo-romantic thinker and reformer. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24, (3/4), 555-572.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's philosophy*. Edinburgh: Floris Press.
- Woods, P. (Hrsg.) (2005). *Steiner schools in England*. Forschungsbericht Nr. 645 des DfES (britisches Kultusministerium).
- Wright, P. (2009). *Holistic philosophy and classroom practice - an investigative study of the Steiner-waldorf approach to teaching geography*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bristol.
- Wright, P. (2011a). What is a human-centred geography? Stretching the geographical imagination in pursuit of holism. *Geography*, 96, (3), 156-160.
- Wright, P. (2011b). Exploring the role of imagination and narrative in geography teaching. *Geographical Education*, 24, 64-71.
- Wright, P. (im Druck). Theory of knowledge or knowledge of the child? Challenging the epistemological assumptions of the curriculum debate on geography from an alternative viewpoint. *Oxford Review of Education*.
- Wylie, J. (2007). *Landscape*. London: Routledge.

Bilder der Schule – Bilder der Organisation.

Zur bildhaften Gestaltung pädagogischer Organisationen

Henning Pätzold

*Universität Koblenz-Landau, Deutschland
Institut für Pädagogik*

ZUSAMMENFASSUNG. Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit sind verbreitete methodische Orientierungen in der (Schul-)Pädagogik, die gleichzeitig aber auch in anderen Disziplinen, namentlich der Organisationswissenschaft, eine Rolle spielen. Mit Bezug auf die Organisation treffen sich beide Perspektiven, insofern Schulen *pädagogische Organisationen* sind. Im Folgenden geht es zunächst um eine Begründung der Nutzbarkeit von Bildern im einen wie dem anderen Kontext. Im weiteren Verlauf werden typische organisationswissenschaftliche Bilder einerseits und pädagogische Bilder andererseits einander gegenüber gestellt. Das Potenzial derartiger Betrachtungsweisen in Bezug auf die Gestaltung von Schule wird abschließend exemplarisch unter besonderer Berücksichtigung des durch Bilder der Organisation und Schule induzierte Bilder der Lernenden erörtert.

Schlüsselwörter: Schule, Organisation, Schulentwicklung

Einleitung: Warum Bilder?

In der Waldorfpädagogik spielen Bilder eine zentrale Rolle. Schon mit der ersten Schulgründung wurde die Bedeutung bildhafter Anschaulichkeit im Unterricht herausgearbeitet: Der Naturkundelehrer und Schularzt der ersten Waldorfschule, Eugen Kolisko, schrieb dazu 1929: „Es muss die Naturkunde so an das Kind und an den jungen Menschen herankommen, dass in jeder Naturerscheinung einerseits die Beziehung zum *Weltall* und seinen großen Gesetzmäßigkeiten aufleuchtet und andererseits die Beziehung zum *Menschen* gefunden werden kann“ (Kolisko 1929, zit. n. Graudenz 2013, S. 86). Ein vergleichbarer Anspruch wird selbstverständlich auch gegenüber anderen, zum Beispiel kulturkundlichen Fächern erhoben (vgl. ebd.). Anschaulichkeit bedeutet hier allerdings nicht nur, Unterricht durch Bilder anzureichern, sondern es soll im Lernenden ein lebendiges Bild entstehen, das ihm erlaubt, das behandelte Phänomen in einem größeren Zusammenhang zu sehen und zu erleben. Dieser didaktische Anspruch ist weit über die Grenzen der Waldorfpädagogik hinaus anschlussfähig und findet leicht Zustimmung. Umso mehr stellt sich die Frage, ob er wirklich auf „das Kind“ und „den jungen Menschen“ zu beschränken ist. Was bedeutet es und welchen Nutzen hat es, Anschaulichkeit im Sinne des Hervorbringens eigener Bilder auch in anderen Lern- und Entwicklungssituationen zu nutzen? Was bedeutet dieser Ansatz insbesondere bei der Betrachtung der Waldorfschule, die ja ihrerseits den Anspruch erhebt, die Beziehung sowohl zum Einzelnen als auch zu einem die Schule weit übersteigenden, größeren Ganzen ernst zu nehmen?

Aus waldorfpädagogischer Sicht erscheint es also zumindest nicht abwegig, *Schule bildhaft zu denken*. Mit dieser Idee ist sie überdies in guter Gesellschaft, insofern gerade in der Organisationswissenschaft, deren Potenziale für die Entwicklung von Schule noch keineswegs ausgeschöpft sind, eine Hinwendung zum Bild Raum greift, nicht zuletzt vorangetrieben durch Gareth Morgans Bestseller „Images of Organization“ (Morgan 1998). Gerade im Kontext der Arbeit mit Bildern und Metaphern steht man jedoch auch leicht in

der Gefahr, vordergründig Ähnliches für gleich zu halten – insofern steht vor der Frage nach der Beschreibung und konstruktiven Nutzung von Bildern der Schule diejenige nach den Bedeutungen bildhaften Denkens.

Bildhaftes Denken

In Bildern denken bedeutet, Zusammenhänge in einem Sinne zu erfassen, der mit dem viel strapazierten Adjektiv „ganzheitlich“ gekennzeichnet werden kann (vgl. auch Meyer-Drawe 2008, S. 103ff). Nicht der lineare Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen einzelnen Akteuren gerät in den Blick, sondern eben das „Gesamtbild“, die „Vision“, das „great picture“. Einzelheiten gehen darüber verloren – damit wird dem Bild allerdings auch der Anspruch der lückenlosen Nachvollziehbarkeit der Details geopfert. So gesehen sagt ein Bild – in Abwandlung des geläufigen Sprichworts – nicht mehr als 1000 Worte, sondern anderes. Dieses *Andere* wird häufig mit nicht-rationalem, mitunter auch mythischem Denken in Verbindung gebracht. Der Mythos verwende „keine rationale Sprache, die abstrakte gedankliche Inhalte vermittelt. Die Sprache des Mythos ist eine Bildsprache, eine Sprache, die die Phantasiekräfte im Zuhörenden aufruft“ (Hübner 2005, S. 75). Edwin Hübner rekapituliert den Zusammenhang zwischen Mythos und bildhaftem Denken also als kulturgeschichtliche Zeitdiagnose, die historisch die Zeit bis zur griechischen Antike charakterisiert. Mythos, Irrationalität, Bildhaftigkeit und das Fehlen einer analytischen Trennung von Subjekt und Objekt (und damit eines modernen Selbstbewusstseins) bilden hier eine Einheit:

„Das bildhafte Urdenken kennt keine Rationalität im modernen Sinne und es fehlt ihm zugleich auch das Bewusstsein vom eigenen Selbst, das sich als den Objekten der Welt gegenüberstehend erlebt“ (Hübner 2005, S. 77).

Diese Einheit ist im weiteren Verlauf der Geschichte vor einer ausgreifenden Rationalität zurückgewichen, die Subjekt und Objekt zu trennen vermag, allerdings eben auf Kosten jenes Gesamtbildes, das auch die entfernten Zusammenhänge erfassen kann. Hübner spricht in diesem Zusammenhang mit einem Begriff Schopenhauers vom „Urdenken“ (ebd., S. 75) und zitiert:

„Alles Urdenken geschieht in Bildern: darum ist die Phantasie ein so notwendiges Werkzeug desselben, und werden phantasielose Köpfe nie etwas Großes leisten – es sein denn, in der Mathematik“ (Schopenhauer, zit. n. ebd.).

Damit verweist dieser aber darauf, dass auch heute bildhaftes Denken von großer Bedeutung ist. Der Hinweis auf die Mathematik markiert deren besondere erkenntnistheoretische Bewertung und soll an dieser Stelle nicht philosophiehistorisch verfolgt werden, sondern selbst metaphorisch. Dann zeigt sich gerade hier eine besondere, zweite Form bildhaften Denkens, die später von zentraler Bedeutung sein wird: Mit Bildern kann ein Mensch sich seine Welt in Schopenhauers Sinn vorstellen und so ordnen. Bilder können aber auch bewusst verwendet werden, um eine andere *Perspektive* auf einen Sachverhalt zu gewinnen. Die Idee dieses Vorgangs lässt sich in der Tat besonders gut in der Mathematik darstellen: Hier gibt es das Konzept der Isomorphie (also Gleichförmigkeit, in der Mathematik spricht man genauer vom Isomorphismus) zwischen mehreren Strukturen. Zwei Strukturen sind isomorph, wenn man jedem Element der einen Struktur ein Element in der anderen zuordnen kann, so dass alle Beziehungen, die zwischen den Elementen der Ausgangsstruktur bestanden, auch zwischen ihren Abbildern in der Zielstruktur erhalten bleiben und diese Beziehung auch umgekehrt gilt.¹ Der Nutzen einer solchen Isomorphie liegt darin, dass nun Aussagen in jeder der beiden Strukturen auch für die jeweils andere übersetzt werden können. Praktisch ist das zum Beispiel nützlich, wenn man die Gültigkeit einer Aussage in einer Struktur überprüfen möchte. Es kann dann sein, dass dies innerhalb dieser Struktur schwierig ist, es aber möglich ist, sie – durch den Isomorphismus – in die andere Struktur abzubilden, wo der Beweis leichter möglich ist (z.B. weil diese besser untersucht ist). *Phantasie* ist an dieser Stelle nicht erforderlich, um Vorstellungen zu schaffen, wohl aber bedarf es ihrer, um Isomorphien zwischen Strukturen zu entdecken und die entsprechenden Verfahren der Abbildung zu finden und zu beschreiben.

Das Konzept der Isomorphie ist also eine Art geregelte Modellbildung. Es geht darum, einen relevanten Ausschnitt (der Welt, eines Wissenschaftsbereichs, eines Theaterstückes oder irgendeines anderen Dinges

1. Zugunsten der Lesbarkeit soll an dieser Stelle eine mathematisch nicht ganz exakte Beschreibung des Isomorphismus genügen.

oder Ereignisses) in einen anderen abzubilden, in dem sich mit den Elementen dieses Ausschnitts bestimmte Operationen durchführen lassen, die wiederum rückübertragbar sind. Die Besonderheit in der Mathematik ist, dass diese Rückübertragbarkeit formal gesichert werden kann, während bei der Modellbildung (etwa im physikalischen Experiment) immer die Gefahr besteht, dass sich die Beziehungen zwischen den Elementen bei der Übertragung von einem Bereich in den anderen eben doch verändern.

Die Forderung einer formal einwandfreien Übertragungsvorschrift zwischen Wirklichkeitsbereich und Modell wäre allerdings in den meisten Wissenschaften ein unerreichbares Ideal; die Eignung eines Modells kann außerhalb der Mathematik immer in Zweifel gezogen werden; die oben beschriebene Rationalität greift hier also niemals in vollem Umfang. So gesehen ist ein Modell, jenseits eines mathematisch definierten Isomorphismus, *immer* mythisch: Bei allem Bemühen um Rationalität enthält es einen unhintergehbaren Anteil an *Hoffnung* (die sich nicht selten auf den individuellen Schatz wissenschaftlicher Erfahrung stützt), dass das Modell die relevanten Beziehungen der Elemente bewahrt. Die literarische Bezeichnung für diese Art Hoffnungsträger lautet „Metapher“.

Metaphern

In der wissenschaftstheoretischen Diskussion führen Metaphern ein eigenartiges Dasein. Einerseits sind sie mit erheblicher Skepsis konfrontiert, was angesichts der oben beschriebenen kulturgeschichtlichen Diagnose kaum verwundert. Etwas metaphorisch zu sagen bedeutet, es nicht so genau, nicht so rational, nicht so belastbar darzustellen; der Sprecher übernimmt nicht die volle Verantwortung für das, was er sagt, sondern verweist mit dem Begriff Metapher auf einen unbestimmten und unbestimmbaren Anteil, eine Art Übertragungsverlust, den man bei der Übersetzung eines Sachverhalts in ein Bild in Kauf nehmen muss. Andererseits ist die Sprache, auch und gerade die der Wissenschaften, durchsetzt von derartigen Metaphern. Fachbegriffe beliebiger Disziplinen rufen Bilder auf, um Theorien oder Sachverhalte zu benennen². Diese Bilder sind aber nicht nur Begriffe, sondern auch manifeste Werkzeuge des Denkens – ob es „Phantasiebilder“ (Kieser 2006, S. 86) in der Organisationswissenschaft sind, „Schulprofile“ (Moser 2004, S. 95ff) oder „Leitbilder“ (Schreyögg 2008, S. 369f) im Management. Lakoff und Johnson nennen solche Metaphern in ihrer Metapherntheorie „konzeptuell“ (zit. n. Fuchs & Huber 2012, S. 143). Sie liefern nicht nur ein Abbild, sondern erlauben es dem Anwender, sich in ein metaphorisches Erlebnis hineinzustellen. Sich als „Rädchen im Getriebe“ einer bürokratischen Organisation zu fühlen bedeutet in der Regel mehr, als auf eine bestimmte organisationale Konfiguration hinzuweisen, der man qua Arbeitsvertrag zugeordnet ist. Es kann zum Beispiel bedeuten, auch die Kolleginnen und Kollegen als solche „Rädchen“ zu empfinden, an der Anonymität der hinter allem stehenden planenden Instanz zu leiden und sich zu fühlen, als sei man regelrecht mechanischer Belastung ausgesetzt. In dieser Empfindungsmöglichkeit liegt aber auch ein Potenzial zu alternativen Formen der Wahrnehmung sozialer und materieller Wirklichkeit. Sie ist nicht irrational, indem sie an die Stelle logischer Folgerung ein unkontrollierbares Empfinden setzt, sondern sie aggregiert Möglichkeiten der logischen Folgerung auf einer höheren Ebene. Metaphern sind, mit den Worten von Michael Pielenz, „Bündel von Schlussregeln“ (zit. n. ebd., S. 144). Könnte es sein, dass diese Form bildhaften Denkens auch geeignet ist, die Beschreibung – und Veränderung – von Organisationen im Allgemeinen und Schulen im Besonderen zu begründen?

Bilder der Organisation, der Schule und der Steuerung

Folgt man diesem Gedanken weiter, dann sind Metaphern reguläre Werkzeuge des Denkens, die insbesondere helfen, Aspekte in die Überlegungen einzubeziehen, die einer unmittelbaren rationalen Analyse nur schwer zugänglich sind, etwa subjektive Theorien, kulturelle Vorannahmen, Vorurteile oder Gewohnheiten (vgl. ebd., S. 151). Insbesondere in der Organisationswissenschaft spielt diese Idee eine große Rolle. Zum einen hat sie in besonderem Maße die Aufgabe, rational schwer zugängliche Phänomene zu bearbeiten

2. Die Auswahl möglicher Beispiele ist grenzenlos, hier mögen einige wenige, willkürlich gewählte genügen: Die Mathematik spricht beispielsweise von Steigungen, die Biologie von ökologischen Nischen, die Ökonomie von transparenten Märkten usw.

(beispielsweise Organisationskulturen), zum anderen hat sie sich in einem engen Wechselverhältnis zwischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlern einerseits und Praktikern – insbesondere der Organisationsberatung – entwickelt, so dass ihre Konzepte, Instrumente und Verfahren in enger Tuchfühlung mit Anwendern entstanden sind und weiter entwickelt werden. Metaphorisches Denken und Beschreiben als Verfahren hat sich in diesem Zusammenhang als besonders wirksam erwiesen und mit dem oben bereits genannten walisisch-kanadischen Autor Gareth Morgan einen Vertreter gefunden, der selbst an der Schnittstelle zwischen Organisationsberatung und -wissenschaft zu verorten ist.

Gareth Morgan: Bilder der Organisation

Morgan stellt in seinem Buch „Images of Organizations“ (1998) verschiedene Metaphern vor, mit denen das nicht immer ganz einfache Konstrukt Organisation inhaltlich gefasst und beschrieben werden kann. Im Einzelnen beschreibt er Organisationen als Maschinen, Organismen, Gehirne, Kulturen, politische Systeme, psychische Gefängnisse, Flux und Transformation sowie als Herrschaftsinstrument. Seine Stoßrichtung ist dabei explizit: Er bietet Metaphern nicht nur als Vehikel zum Nachdenken über Organisation an, sondern als konkretes Instrument der Führung und Gestaltung mit erkenntnistheoretischem Anspruch, „the medium of organization and management is metaphor“ (ebd., S. ix). Gleichzeitig verschränkt er die Darstellung mit wichtigen Eckpunkten der Entwicklung organisationswissenschaftlicher Theorie. Dass die dabei angeführten Bilder einander eher ergänzen als ersetzen ist für ihn kein Nachteil sondern Teil des Programms, denn, so Morgan, „all organization and management theory and practice is based on images, or metaphors, that lead us to understanding situations in powerful yet *partial* ways“ (ebd., S. 3f).

Morgans Darstellung der unterschiedlichen Bilder ist vielfältig und anregend, kann aber an dieser Stelle natürlich nicht im Einzelnen entfaltet werden. Stattdessen möchte ich drei „Bilder“³ herausgreifen, die im pädagogischen Zusammenhang besonders ertragreich sind: Organisationen als Maschinen, politische Systeme oder Organismen. Sie werden im Folgenden dargestellt und in den weiteren Abschnitten dieses Beitrags wiederum aufgegriffen. Die Darstellung folgt dabei *nicht* der von Morgan, sondern setzt eigene Akzente, die Morgans Perspektive allerdings auch nicht widersprechen.

Maschinen

Das Bild der *Maschine* ist dabei wohl das prominenteste in der Organisationswissenschaft; von Max Webers Bürokratiemodell über Charly Chaplins Parodie des Maschinellen (in „Modern Times“) bis zu heute aktuellen Maschinenmetaphern wie dem „ineinandergreifen von Zahnrädern“ ist sie gleichermaßen konstante Leitmetapher wie Zielscheibe süffisanten Spotts, wenn es um das Organisieren geht. Und tatsächlich verbinden sich mit ihr zurecht gleichermaßen Erwartungen der „reibungslosen“, effizienten Aufgabenverrichtung wie der Gefahr von Überregulierung, „Sand im Getriebe“ und „Zusammenbruch“. Maschinen funktionieren dort besonders gut, wo sie gut konstruiert sind und mit einer Umwelt interagieren, die keine besonderen Anpassungsleistungen verlangt. Das liegt daran, dass Maschinen selbst Objekte sind, die von den konstruierenden Subjekten unüberwindlich getrennt sind. Sie werden nach einem Plan gemacht, der selbst außerhalb der Maschine liegt und in ihr unveränderlich manifestiert wird. Verändern sie sich dennoch, so geschieht das entweder ohne Absicht (durch Verschleiß, Beschädigung o.Ä.) oder wiederum im Rahmen vorausgeplanter Möglichkeiten der Anpassung.

Der Soziologe Stephan Fuchs bringt das Modell der Maschine mit dem erkenntnistheoretischen Realismus in Verbindung (Fuchs 2001, S. 298ff) – Maschinen müssen gewissermaßen davon ausgehen, dass es *eine* unveränderliche Wirklichkeit gibt, in der sie operieren. Dann können sie, konstruiert von Menschen, die diese Wirklichkeit kennen, die sich darin stellenden Aufgaben in der Tat mit großer Wirksamkeit erledigen.

3. Der Titel des Buches lautet in der deutschen Übersetzung „Bilder der Organisation“, ein Titel, der – im Gegensatz zum Original – nicht mehr auf die zweite Bedeutung „Imagination“ im Sinne von Vorstellung verweist. Auf der Ebene der direkten Übersetzung lässt sich dieses Problem allerdings nicht lösen, es verweist, wie so oft, auf die Grenzen des Übersetzens (die wiederum auch als Metapher für die Grenzen von Isomorphie und Modellbildung verwendet werden können).

Grenzen erfährt die Metapher jedoch dort, wo Umwelten sich verändern.. Zum einen können sich Maschinen nur in dem Maße an die Umwelt anpassen, das durch die Konstruktion bereits vorausgesehen wurde. Zum anderen tragen sie zur Veränderung ihrer Umwelt selbst entweder gar nicht bei oder nach einem wiederum vorweggenommenen Bild davon, wie diese aussehen soll. Beides ist aber mit der Zieloffenheit der Pädagogik schwer vereinbar.⁴

Politische Systeme

In Bezug auf Organisationen stößt die Maschinenmetapher, trotz ihrer ungebrochenen Popularität, natürlich immer wieder an Grenzen. Grundannahmen wie die, dass Mitarbeiter unter der Bedingung von Bezahlung bereitwillig alle Rollenerwartungen und Aufgaben annehmen, dass sie keine eigenen ungefragten Gestaltungsimpulse in die Organisation einbringen oder, um im Bild zu bleiben, die, dass es dem einzelnen Rädchen „egal“ ist, was die anderen Rädchen machen, erweisen sich als falsch. Bereits seit den 1920er Jahren hat sich deshalb in der Organisationswissenschaft ein wachsender Strom von Untersuchungen, der unter dem Oberbegriff „human relations“ zusammengefasst wird (vgl. Schreyögg 2008, S. 40ff) daran gemacht, weitere Bedingungen der Entstehung und Veränderung von Organisation zu untersuchen, die nicht im Bild von der Maschine aufgehen. Immer ging es hierbei um das „Eigenleben“ der Mitglieder, sowohl in Bezug auf ihre eigenen Verhältnisse zur Organisationsumwelt, als auch – und vielleicht noch mehr – um die Art, wie sie Beziehungen untereinander gestalten. Wenn (viel später) in diesem Zusammenhang von Organisationen als *politischen Systemen* gesprochen wurde, so heißt das nicht, dass die Organisation sich einfach am sie umgebenden politischen System orientiert und dieses nachbaut (dass etwa in demokratischen Staaten demokratische Betriebe oder demokratische Schulen entstünden), sondern dass die Grundbestandteile des Politischen auch auf Organisationsebene wirksam werden. Konflikte, Interessen und Macht spielen innerhalb von Organisationen eine Rolle und ihr permanenter Ausgleich ist ein Vorgang, der sich mit politischen Kategorien beschreiben lässt. So kann ein Mitarbeiter individuellen Interessen (beispielsweise nach einem schöneren Büro) dadurch zur Geltung verhelfen, dass er Macht anhäuft (beispielsweise indem er bestimmte organisationsrelevante Informationen sammelt und nur begrenzt weiter gibt) und im Konfliktfall gegenüber einem Konkurrenten ausspielt. Das Beispiel zeigt ein eher pessimistisches Menschenbild, das im Ansatz der „Mikropolitik“ (Burns 1961 zit. n. Schreyögg 2008, S. 348) vorzuherrschen scheint, oft geht es aber in dieser Betrachtungsweise auch nur darum, *auch* den egoistischen Motiven von Organisationsmitgliedern Aufmerksamkeit zu schenken, ohne dass der Mensch deshalb insgesamt in das Schema eines rationalen Nutzenmaximierers gepresst werden muss. Organisationsentwicklung heißt in dieser Perspektive, politische Prozesse als manifesten Teil der Organisationsdynamik zu berücksichtigen und ernst zu nehmen. Organisationen wie Schulen darüber hinaus unmittelbar nach dem Vorbild anderer politischer Systeme bzw. Regierungsformen zu gestalten, wie etwa als Demokratien, ist ein Thema, dass weiter unten noch einmal aufgegriffen wird.

Organismen

Der Begriff Organismus hat eine wechselvolle Geschichte, die insbesondere in metaphorischer Hinsicht sehr viele Deutungen zulässt. In der griechischen Antike war das „Organon“ ein Werkzeug (auch Sinneswerkzeug). In der Bedeutung von Denkwerkzeug wird er bereits verwendet, indem eine Sammlung von aristotelischen Schriften zur Logik „Organon“ als Titel trägt (wenn dieser auch vermutlich nicht von Aristoteles selbst gewählt wurde). Auf lebende Körper wird er im Anschluss an die cartesische Vorstellung vom Körper als Mechanismus erst wesentlich später übertragen. In dem Maße, in dem der Vorstellung vom Körper als (höchst komplexem) Mechanismus widersprochen wird, wird mit „Organismus“ auch eine eigenständige Vorstellung von Lebendigkeit verbunden, die sich nicht mehr auf eine perfekte maschinenartige Konstruktion reduzieren lässt.

⁴ Exemplarisch für diese Auseinandersetzung ist die Kritik an der vermeintlichen Veränderungsfeindlichkeit in Parsons Konzept einer Theorie des Bildungswesens (vgl. Tillmann 2010, S. 143f).

Wenn heute also von Organisationen als Organismen gesprochen wird, verweist das (neben der unmittelbaren sprachlichen Ähnlichkeit) auf das raffinierte und in seiner Komplexität kaum zu durchschauende Wechselverhältnis der einzelnen Teile eines Organismus, aber auch auf die Eigendynamik eines solchen Zusammenspiels. Im Gegensatz zur Maschinenmetapher geht man davon aus, dass man einen Organismus nicht zerlegen und zu einem funktionsfähigen Ganzen wieder zusammensetzen kann. Organismen vollziehen ihre Funktionen nur, solange sie leben, und wenn sie zerlegt werden, ist dieses Leben unwiderruflich zu Ende. Die Organismusmetapher liefert aber noch weitere Anregungen. So legt sie eine *funktionale* Gliederung der Organisation (entsprechend der Gliederung des Körpers in Organe) nahe; bestimmte physiologisch-organische Funktionen lassen sich dabei sinngemäß auf Organisationen übertragen, etwa die Steuerungsfunktion des Gehirns, die Versorgungsfunktion des Herz-Kreislauf-Systems (welches wiederum in Organe aufgeteilt werden kann) usw. Die Waldorfpädagogik greift diese Vorstellung bekanntermaßen auf, wenn sie beispielsweise die Lehrerkonferenz als „Zentralorgan“ bezeichnet (Steiner 1986, S. 241), aber auch bei anderen Organisationen spricht man metaphorisch vom „Kopf“ der Einrichtung, von „Standbeinen“ und Ähnlichem. In der Organisationswissenschaft insgesamt ist der Begriff des Organismus besonders in den 1960er Jahren durch Unterscheidung zwischen der mechanistischen und der organischen Organisation von Burns und Stalker verbreitet worden (vgl. Schreyögg 2008, S. 278), auch hier verbindet sich damit eine Vorstellung hoher Komplexität und Ideen der Selbststeuerung, die insbesondere im Kontext der Systemtheorie große Bedeutung erlangt haben.

Schule und Erziehung in Bildern

So wie Organisationen durch Bilder beschrieben werden können, kann auch der Blick auf die Organisation Schule und die Institution Erziehung durch Bilder angeregt werden. Diese Praxis ist keine Erfindung neuerer Zeit, sondern bereits historisch vielfältig anzutreffen. Um den Rahmen der Bilder von Schule und Erziehung abzustecken, werden in den nächsten drei Abschnitten wiederum drei Bilder vorgestellt, die die oben entfaltete organisationswissenschaftliche Perspektive hinsichtlich der Schule konkretisieren und ergänzen. Es sind die barocke Perspektive der „didaktischen Maschine“, diejenige der Schule als Staat im Kleinen und schließlich die des Schulorganismus.

Didaktische Maschinen

Bewegte und bewegende Maschinen – Automaten – waren vor allem in der Barockzeit eine bedeutungsvolle Metapher für das Pädagogische schlechthin. In einer „barocken Liebe zu allem Maschinenartigen“ (Meyer-Drawe 2008, S. 22) vereinigte sich eine „Maschinentheorie des Lernens“ (ebd.) mit dem „Hineinzwängen des Schulhaltens in den Rhythmus der Uhr“ (Neumann 1993, S. 30)⁵. Der Barockpädagoge Comenius (der auch in Bezug auf Bildhaftigkeit des Unterrichts eine große Rolle spielt, vgl. Hübner 2005, S. 54ff) folgte dieser Idee, indem er eine durch und durch maschinisierte Vorstellung von Unterricht entwirft:

„Wünschenswert [...] ist aber, dass die Methode der menschlichen Bildung mechanisch ist: das heißt, dass sie alles so zuverlässig vorschreibt, dass alles, was nach ihr gelehrt, gelernt und gehandelt wird, unmöglich nicht vorankommen kann, in gleicher Weise wie es bei einer gut konstruierten Uhr, einem Wagen, einem Schiff, einer Mühle, und einer beliebigen künstlich zur Bewegung befähigten Maschine der Fall ist“ (Comenius 1657/2013).

Dieses Comenius-Zitat ist wohl weniger bekannt als etwa die Einleitung der *Didactica Magna*, die von Freude des Lernens und der Vermeidung unnützen Verdrusses spricht und damit ein dezidiert am menschlichen Wohl orientiertes Bild von Schule entwickelt. Wie also kommt es dann, dass auch Comenius der Maschine so vorurteilslos positiv begegnet? Ohne sich allzu tief auf eine historische Argumentation einzulassen, lässt sich hier wieder auf die Bedeutung des Plans im Rahmen der Maschinenmetapher verweisen. Für uns erscheinen Maschinen – aus Erfahrung – als von Menschen mehr oder weniger gut konstruierte

5. Zurecht weisen Autorinnen wie Meyer-Drawe darauf hin, dass diese Liebe zum Maschinenartigen in neuem Gewand auch in der Gegenwart mechanistische Modelle des Lernens hervorbringt, etwa in Form der programmierten Instruktion der 1960er Jahre oder aktuellen Konzepten des computerunterstützten Lernens.

Artefakte. Die Maschine „versammelt“ (Latour 2010, S. 109ff) die physikalischen Gesetzmäßigkeiten, die Ideen der Konstrukteure, die Materialien, die Vorstellungen von ihrer Nutzung und anderes mehr. Der dahinter stehende Plan ist also keine monistische, ideale Struktur, sondern notwendigerweise in gewissem Sinne Stückwerk. Dem steht die barocke Auffassung eines idealen Planes gegenüber, der der Maschine eine vollkommene Funktionalität einschreibt, die sich am transzendenten Maßstab göttlichen Wirkens messen lässt, diesem zumindest nacheifert. Musterbeispiel barocker Maschinenkunst waren etwa die astronomischen Uhren dieser Zeit, „die bis dahin überzeugendste Antwort des Menschen auf das von Gott vorgegebene Modell der Welt“ (Neumann 1993, S. 41). So ist Comenius' Vorstellung von einer didaktischen Maschine mit der optimistischen Idee aufladen, einem göttlichen Plan entsprechen zu wollen. Dieses Maschinenmodell – anders als heutige Konzepte maschinistischen Denkens – überschreitet die Möglichkeiten des Menschen, statt hinter sie zurückzufallen. Heute aber verfügen wir über Erfahrungen mit Maschinen, die im 18. Jahrhundert nicht vorlagen und können uns diesen Optimismus nicht mehr zu eigen machen. Schule als Maschine klingt heute deshalb nach Produktion, Zurichtung und Enthumanisierung – nicht an göttliche oder transzendente Weisheit denkt man, sondern eher an Moritz Schrebers körperliche Standardisierungswerkzeuge (vgl. Abbildung 1) oder die von Foucault beschriebene „Räderwerke der Disziplin“ (Foucault 1994, S. 244).

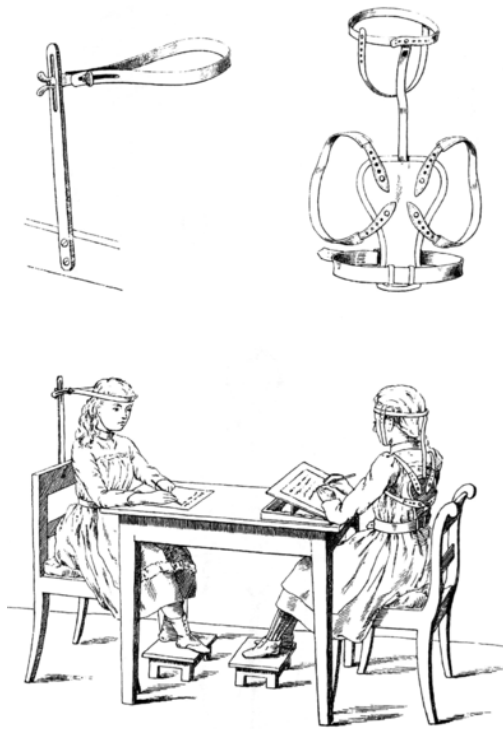


Abbildung 1: Schrebers „Gradhalter“ (Quelle: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Geradhalter_%28Schreiber%29.png)

Schule als Polis

Eine Antwort auf das Ausbleiben eines göttlichen Planes ist die Selbstregulation, etwa in Form einer Schule als politischem System. Die Idee der Schule als Polis verbindet man in der deutschsprachigen Pädagogik zunächst mit Hartmut von Hentig, der sie etwa in seinem zuerst 1993 erschienenen Buch „Die Schule neu denken“ entfaltet hat (vgl. von Hentig 2003, S. 189ff). Von Hentig positioniert sich aber auch entschieden gegen die von Comenius noch bejahte Vorstellung von Lernzielkontrolle, zumindest gegen „Konditionierungstechniken“ (zit. n. Arnold und Schüßler 1998, S. 119) und einen übersteigerten „Determinismus“ (zit. n. ebd.). Sein Denken ist dabei stark beeinflusst vom amerikanischen Pragmatisten John Dewey, der die Schule in einen engen theoretischen Zusammenhang mit Demokratie brachte (Neubert

2006). Aber auch vor Dewey gab es die Idee der Verbindung von Schule und Regierungsform. Der Herbartianer Karl Volkmar Stoy beschrieb 1898 eine Erziehungsanstalt als „kleine Republik“ (zit. n. Coriand 2006, S. 153)⁶. Bei allen Einschränkungen im Praktischen kann man wohl sagen, dass die grundlegende Idee, Schule nach demokratischen Ideen zu organisieren, prinzipiell einen Konsens darstellt. Es gibt wenig ernsthafte grundsätzliche Einwände, Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen über die Gestaltung des Schullebens zu beteiligen und die Organisation politischer Entscheidung in einem umgebenden Staatswesen legt es nahe, diese Mitbestimmung nach ähnlichen Prinzipien zu gestalten – wenngleich die Vorstellungen darüber, in welchem Rahmen sich diese Mitbestimmung abspielt, sehr unterschiedlich sein mögen. Die Gestaltung und Verwaltung von Schulen durch Kollegien entwickelt sich im staatlich verantworteten Schulwesen in eine ähnliche Richtung, indem auch hier vormals zentralisierte Aufgaben (wie die Auswahl von Personal) an die Schulen weiter gegeben werden; private Schulen sind hier durch die dezentrale Trägerschaft – etwa in Form eines Vereins – häufig bereits auf demokratische Entscheidungsstrukturen verpflichtet bzw. realisieren diese auch aus eigenem Antrieb.

Es ginge allerdings zu weit, hier unmittelbar von einer Polis zu sprechen. Zum einen ist sie selbst historisch nicht unproblematisch (etwa in Bezug auf die Unterscheidung zwischen freien und nicht freien Menschen im griechischen Stadtstaat), zum anderen kann die Realisierung demokratischer Prinzipien höchst unterschiedlich ausfallen und verteilt sein. Die Idee der Polis ist also interpretationsbedürftig und man kann nicht behaupten, dass sie sich als normative Orientierung für die Gestaltung von Schule breit durchgesetzt hätte. Zu unterschiedlich sind die Vorstellungen von Art und Ausmaß der Selbst- und Mitbestimmung. Gerade vor dem Hintergrund eines sich kontinuierlich wandelnden Verständnis von der Regierungsform im umgebenden Staat ist das auch nicht überraschend. Die Schulgestalt kann Normen begründen und ihnen zur Durchsetzung verhelfen, gleichwohl wird sie in den meisten Fällen vor allem aus der Umgebung Normen beziehen, mit denen sie ihre organisationalen Aufgaben erfüllen kann. Die Utopie einer Schule als Polis oder einer demokratischen Schule bedarf also sowohl der inhaltlichen Konkretisierung (die sehr unterschiedlich ausfällt) als auch einer Umgebung, in der die gewonnenen Prinzipien praktisch umsetzbar sind. Für Modellschulen scheint dies möglich zu sein, eine schulstrukturelle Bewegung leitet sich hieraus aber nicht erkennbar ab.

Schulorganismen

Die Vorstellung von der Schule als lebendigem Organismus ist in der Waldorfpädagogik vertraut und verbreitet, sie wurde oben bereits angesprochen. Sie verweist einerseits auf die Lebendigkeit und Komplexität des Systems Schule, andererseits aber auch auf Grenzen. Ein Organismus ist ein sich selbst organisierendes System, durch das aber Individualität als eine Art höhere Instanz hindurch scheint: Das Individuelle „ist nicht mein Organismus mit seinen Trieben und Gefühlen, sondern das ist die eigene Ideenwelt, die in diesem Organismus aufleuchtet“ (Steiner 2004, S. 164). Analog besteht das Wesen der Schule nicht in einem bestimmten Aufbau, in dem Organe fein aufeinander abgestimmt sind, sondern in dem, was sich als Idee und Praxis durch diese Organe realisiert. Der (Schul-)Organismus findet seinen Zweck nicht in sich selbst, sondern darin, dass er einem bedeutenderen Phänomen ermöglicht, zu *sein*. Dieses muss nicht unbedingt in abstrakter oder esoterischer Sprache beschrieben werden, es kann um recht konkrete Ziele wie Bildung, Teilhabe, mitmenschliche Solidarität und anderes gehen – Phänomene eben, die sich in Schule realisieren können. Der Begriff des lebendigen Organismus tritt dann in gewisser Weise das Erbe der Maschinenmetapher an. Anders als bei der Maschine ist der ihm zugrunde liegende Plan jedoch nach wie vor nicht gänzlich erforscht und auch nicht in die Hand menschlicher Erbauer gegeben. Insofern gebietet der Organismus manchmal jene Ehrfurcht, die das Bild der Maschine nicht (mehr) zu evozieren vermag, und die Schopenhauer in den nicht umsonst viel zitierten Aphorismus gekleidet hat:

„Jeder dumme Junge kann einen Käfer zertreten. Aber alle Professoren der Welt können keinen herstellen.“ (Schopenhauer)

6. Interessant ist in Bezug auf von Hentig, dass Stoy auch die Idee der Versuchsschulen verfolgte, in Bezug auf die Waldorfpädagogik, dass er ein Konzept der „Kinderbilder“ (zit. n. Coriand 2006, S. 151) formulierte, das große Ähnlichkeiten zur Kinderbetrachtung aufweist.

Die Organismusmetapher verbindet also die Regelmäßigkeit im Aufbau (ein Organismus kommt nicht zufällig zustande) mit der Idee des Lebendigen, die über alles Menschgemachte hinausweist. Offen lässt sie auf diese Weise allerdings auch, *wie* dieser Organismus hergestellt werden kann; eine bestimmte Anordnung der Organe und ihrer Austauschprozesse kann angelegt werden, das Lebendige aber kann wohl nur durch die lebendige Mitwirkung seiner Mitglieder entstehen.

Bilder machen Bilder – Folgerungen für die Organisationsgestaltung

Die hier vorgestellten Bilder liefern ein kontrastreiches Bild. Einerseits ist beispielsweise jede der genannten Organisationsmetaphern nicht zuletzt mit dem Anspruch angetreten, Begrenzungen der vorausgehenden Metaphern zu überwinden; andererseits finden sich zum Teil große Unterschiede zwischen Bildern der Organisation einerseits und der Schule andererseits. An dieser Stelle liegt meines Erachtens ein Potenzial, denn Schulen sind immer *auch* Organisationen, auch wenn sie nie *nur* Organisationen sind. Damit ist es notwendig, das sich daraus ergebende Spannungsverhältnis zu reflektieren, um die Einrichtung Schule in angemessener Weise weiter zu entwickeln. Dieser allgemeine Gedanke soll abschließend verbunden werden mit der Frage, welche Bilder von den *Mitgliedern* dieser Einrichtung sich aus dem vorher gesagten ergeben.

Das Maschinenmodell der Organisation wird mit einer – im Gegensatz zu Webers Argumentation in der Regel eher negativ konnotierten – Vorstellung von Bürokratie, Regelungsdichte und Unselbständigkeit verbunden. Lehrende wie Lernende in einer maschinenartigen Einrichtung sollen also funktionieren und den zugrunde liegenden Plan nicht in Frage stellen – zumal sie strukturell nicht fähig sein können, ihn zu erfassen. Auch in Comenius' sehr viel optimistischerer Auffassung von der „didaktischen Maschine“ hat jeder Einzelne sich dem unerforschlichen Plan zu unterwerfen. Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass dieser in diesem Fall nicht von anderen Menschen entworfen und fehlbar ist, sondern göttlich und vollkommen. Blendet man beide Bilder übereinander so ergibt sich eine differenziertere Vorstellung der Organisationsmitglieder: Sie sind einerseits gehalten, den durch einen Plan festgesetzten Regeln des Zusammenspiels zu folgen, weil die Maschine sonst schnell zum Stillstand kommt. Der Plan selbst kann aber nicht mehr den Anspruch der Unfehlbarkeit erheben. Die Mitglieder der Organisation müssen deshalb ihre Mitwirkung mit kritischem Bewusstsein verbinden: Sie halten Regeln ein, hinterfragen diese aber auch und nutzen gegebenenfalls Möglichkeiten der Revision der Regeln – sie handeln aufgeklärt, in einem dynamischen Verhältnis von Vertrauen und Kritik. Wie weit sich die Waagschale dabei zur Seite des Vertrauens einerseits oder der Kritik andererseits neigt, hängt wesentlich von den Rollen ab, die die Organisation ihren Mitgliedern zuweist, mithin also auch wieder vom zugrunde liegenden Plan. Dessen Einzelheiten können an dieser Stelle nicht diskutiert werden und manifestieren sich in jeder Einrichtung auf je individuelle Weise. In jedem Fall aber legt sie, konsequent gedacht, ein Bild vom Einzelnen nahe, der einerseits richtig oder falsch handeln (d.h. funktionieren) kann, dessen Nicht-Funktionieren aber ebenso Ausdruck eines falschen Plans sein kann. Gerade Schulkonzepte, die die Individualität in den Mittelpunkt rücken, etwa in Bezug auf Inklusion, müssen sich also fragen, wie sich Planbarkeit von Abläufen mit dieser in einer Weise verbinden lassen, die allen Organisationsmitgliedern Raum für gelingendes Handeln lässt.

Die Vorstellung der Organisation als politisches System liefert wiederum zwei unterschiedliche, einander nicht nur ergänzende Perspektiven. Der Mikropolitikansatz verweist auf ein im Kern pessimistisches Menschenbild – Organisationsmitglieder versuchen, individuellen Nutzen zu maximieren und machen dabei Gebrauch von Spielräumen, die sich innerhalb einer Organisationsstruktur ergeben. Dort praktizieren sie politische Prozesse, und erringen oder nutzen Macht. Die Vorstellung von den Mitgliedern solcher Organisationen ist folgerichtig von Misstrauen geprägt (vgl. Schreyögg 2008, S. 359), eine entscheidende Schwächung beim Versuch, gemeinschaftliche, produktiv angelegte Vorhaben zu realisieren. Die Schule als „Polis“ oder „Republik im Kleinen“ wiederum geht davon aus, dass ihre Mitglieder in der Lage sind (bzw. sein müssen), im sozialen Raum Schule konstruktiv demokratische Prinzipien anzuwenden, die sich auf eine größere, umgebende Gemeinschaft ausdehnen lassen. In seiner optimistischen Fassung unterstellt das Konzept, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler selbst hierzu in der Lage sind, in seiner weniger optimistischen Fassung bleibt es immer noch bei der Annahme, dass sie die notwendigen Fähigkeiten bis zu

den wie auch immer beschaffenen Grenzen ausbauen müssen, weil nur so eine angemessene Vorbereitung auf spätere Lebenssituationen erfolgt. Konkretere Schulkonzepte schreiben Schülerinnen und Schülern meist die grundsätzlich erforderlichen Fähigkeiten zur demokratischen Mitbestimmung zu, lassen gleichzeitig aber offen, inwieweit sie schon ausgebildet oder noch zu realisierendes Potenzial sind (vgl. als prominentes Beispiel Bildungskommission 1995, S. 79ff). Mit dem pessimistisch getönten Bild der Mikropolitik verbindet beides sich zu einem Bild von den Organisationsmitgliedern, die das Potenzial zur Realisierung demokratischer Mitmenschlichkeit haben, es gleichwohl pflegen und immer wieder neu erwerben müssen. Menschliche Schwächen und Egoismus sind dabei keine förderlichen, aber auch nicht grundsätzlich zu überwindende Bedingungen, sondern Aspekte menschlichen Zusammenlebens, die nur begrenzt, aber nicht ausgeschaltet werden können und sollen.

Der Organismusbegriff verweist in der Organisationswissenschaft vor allem auf Komplexität und steht damit latent im Widerspruch zu analytischen Zugängen. In Vorstellungen von der Schule als Organismus ist demgegenüber die Sicht auf die funktionale Gliederung deutlicher, sodass Schulorgane analog zu körperlichen Organen gedacht werden. Beiden Bildern ist aber zu eigen, dass Organismen etwas hervorbringen, was über die Summe der beteiligten Instanzen hinaus geht. Aus waldorfpädagogischer Perspektive ist dabei besonders deutlich, dass der Organismus letztlich nicht Selbstzweck ist, sondern dazu beiträgt, etwas anderes hervorzubringen. Weiterhin ist die Organismusmetapher wie keine Andere der genannten kollektivierend. Der Einzelne, ob Schüler oder Lehrer, ist selbst kein Organ, sondern tritt in verschiedenen Kontexten als Teil unterschiedlicher Organe in Erscheinung. Indem so das Zusammenwirken der Teile betont wird, verlieren diese ihre Kontur. In diesem Bild steckt insofern die Gefahr, Individualität zu unterdrücken, aber eben auch die Zuversicht, dass ein sozialer Organismus nicht vom Beitrag eines Einzelnen abhängt, sondern vom Zusammenspiel vieler Beiträge. Es liefert damit auch einen Kontrapunkt zu allzu individualistischen (Leistungs-)Ideologien.

In diesem letzten Abschnitt wurde skizziert, wie die Bilder der Organisation und der Schule letztlich auch Bilder von den Einzelnen Mitgliedern (Lernende, Lehrende) hervorrufen. Diese Zusammenhänge sind nicht universell gültig: Es ist möglich, Organisationen als Maschinen zu betrachten, ihre Mitglieder aber als kreative Einzelwesen, die in der Maschine gegängelt und in ihrer Entfaltung begrenzt werden. Jedoch, anzunehmen, dass das Bild von pädagogischen Organisationen und das ihrer Mitglieder dauerhaft weit auseinander liegen könnten hieße, die Kraft von Organisationskulturen zu unterschätzen (vgl. Herbrechter und Schwankl 2009, S. 105). Dabei spielt natürlich eine besondere Rolle, dass es die Mitglieder der Organisation sind, die ihr(e) Bild(er) der Organisation haben, verbreiten und ihnen zur Wirkung verhelfen. Insofern sie dies tun, suchen sie aber eine (möglicherweise gemeinsame) Orientierung, in die sie ihr individuelles Handeln einordnen können, sei es als widerständig oder als fördernd. Vor dem Hintergrund kommt es offenkundig weniger darauf an, ein bestimmtes Bild der Organisation zu propagieren oder gar durchzusetzen, sondern darauf, in einer pädagogischen Organisation ein gemeinsames tragfähiges Bild zu entwickeln, das es den Mitgliedern erlaubt, ihr Wollen und Handeln konstruktiv auf gemeinsame Ziele zu orientieren. Anders als bei der Formulierung von „Leitbildern“ wird ein solches Bild nicht in systematischen Abstimmungsprozessen entwickelt und auch nicht explizit formuliert. Es entsteht und verändert sich kontinuierlich als emergentes Phänomen (vgl. Schreyögg 2008, S. 339ff), das sich dem direkten Zugriff entzieht. Die vorgestellten Beispiele sollten zeigen, dass jedes der Bilder wünschenswerte und weniger wünschenswerte Aspekte in sich vereint – ein tragfähiges Bild ist eben nicht ein harmonisches Ideal, sondern ein solches Bild, das auch Widersprüche und Konflikte in sich aufzunehmen vermag. Und letztlich ist es immer ein bewegtes Bild, das mit jedem neuen Menschen in der Organisation, mit jedem neuen Kind in der Schule weiter entwickelt wird. Der Einzelne begegnet dem Bild als Ausdruck von etwas Gewachsenem, Größeren, und realisiert seinen Anteil daran, sodass Bild und Mensch (und Organisation) sich verändern können. Eine bildhafte Gestaltung von Schule bedeutet damit letztlich die Umsetzung des eingangs von Kolisko zitierten Gedankens: Das Bild der Schule verbindet die „großen Gesetzmäßigkeiten“ (unabhängig davon, ob man sie sozial oder materiell, universell oder temporär betrachtet) mit dem einzelnen Menschen und er oder sie verbinden sich mit ihnen.

Literatur

- Arnold, R., & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Comenius, J. A. (2013, April 10). Die didaktische Maschine / machina didactica (1657). Abgerufen von <http://didactools.de/comenius/machdidk.htm>
- Coriand, R. (2006). Karl Volkmar Stoy (1815-1885) - Otto Willmann (1839-1920). In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 152–177). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fuchs, H., & Huber, A. (2012). Metaphern der Organisation – Organisieren und Führen durch Metaphern. In M. Junge (Hrsg.), *Metaphern und Gesellschaft* (S. 141–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von <http://www.springerlink.com/content/rj5213g40v768126/abstract/>
- Fuchs, S. (2001). *Against Essentialism: A Theory of Culture and Society*. Cambridge Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press.
- Graudenz, I. (2013). Die Waldorfschule der Zukunft aus der Perspektive der Lehrer. In D. Randoll & M. da Veiga (Hrsg.), *Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung. Zwischen Tradition und notwendigen Reformen* (S. 83–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Herbrechter, D., & Schwankl, C. (2009). Kultursteuerung im Kontext von Schule und Organisation. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter, & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (S. 102–116). Wiesbaden: VS.
- Hübner, E. (2005). *Anthropologische Medienerziehung: Grundlagen und Gesichtspunkte*. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Kieser, A. (2006). Max Webers Analyse der Bürokratie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (S. 63–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Morgan, G. (1998). *Images of Organization*. San Francisco, Calif.; Thousand Oaks, Calif.: Berrett-Koehler Publishers; Sage Publications.
- Moser, H. (2004). Instrumente für die Schulentwicklung. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 91–104). Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
- Neubert, S. (2006). John Dewey (1859-1952). In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 221–246). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, N. (1993). *Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schreyögg, G. (2008). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (5., vollst. überarb. und erw. Aufl., Nachdr.). Wiesbaden: Gabler.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung* (5. Aufl., Bd. 307). Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag. Abgerufen von <http://fvn-rs.net/PDF/GA/GA307.pdf>
- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung* (16. Auflage., Bd. 4). Dornach (Schweiz): Rudolf-Steiner-Verlag.

Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim u.a.: Beltz.

Images of the School – Images of the Organisation.

The uses of imagery in the structuring of educational organisations

Henning Pätzold

University of Koblenz-Landau, Germany
Institute for Pedagogy

ABSTRACT: While the use of concrete imagery enjoys widespread approval in teaching methodology in schools, its value also extends to other disciplines, such as organisational science. Within the concept of “organisation” these two perspectives merge, insofar as schools themselves are *educational organisations*. This article begins by discussing reasons for considering images useful in both contexts. Then typical images from within organisational science, on the one hand, will be compared with pedagogical images on the other. Finally, the potential usefulness of this approach for the organisational structuring of schools will be assessed, with particular emphasis upon the way the images of learners are affected by those of the organisation and the school.

Keywords: school, organisation, school development

Introduction: why images?

In Waldorf education images play a central role. Right at the time when the first school was founded clear emphasis was placed upon the importance of using concrete pictures in teaching: on this subject Eugen Kolisko, who taught natural history and was the school doctor at the first Waldorf school, said in 1929: “Natural history must be presented to children and young people in such a way that in every natural phenomenon its relationship to the *universe* and its major laws should shine forth on the one hand, while on the other its relationship to the *human being* can be apprehended.” (Kolisko 1929, quot. in Graudenz 2013, p. 86). Naturally the same holds for other subjects as well, for instance, cultural history (ibid.). Here, of course, pictorial concreteness does not just mean spicing up lessons with pictures, rather it has more to do with creating in the mind of the learner a living image, which allows him to experience the phenomenon in a wider context. This way of doing things finds echoes of approval far beyond the borders of Waldorf education. And thus the question arises all the more insistently as to whether such an approach really applies only to “children” and “young people”. What would it mean and how effective would be the use of pictorial concreteness, in this sense of the ability to generate ones own images, in other learning and design situations? In particular what does this figurative approach imply for the overall idea of an organisation like the Waldorf school, which itself claims to be seriously concerned with both its relation to the individual and to a greater whole far beyond the limits of the school.

Certainly from the Waldorf point of view it seems perfectly apt *to think of the school in a figurative way*. This idea places Waldorf practitioners in good company, in that the use of the image is held in high regard in organisational science, which still has an immense contribution to make in the field of school development – a position it owes in no small measure to Gareth Morgan’s bestseller “Images of Organisation” (Morgan 1998). It is precisely in the context of working with images and metaphors, however, that one is easily in danger of taking apparent similarity for identity. Thus before we come to describing how images of the school may be used constructively, we must first consider the nature of figurative thinking itself.

Figurative thinking

To think figuratively means to apprehend relationships in a way that can be designated by that very over-worked adjective “holistic” (see also Meyer-Drawe 2008, p. 103ff). Attention is not directed towards matters of linear cause and effect, but rather is upon the “whole”, the “vision”, the “big picture”. Details get lost in the process – although it can also be seen as sacrificing any expectation of complete comprehension of the details for the sake of a composite picture. Thus, a picture – to revise the old saying – doesn’t tell more than a thousand words, just something else. This *something else* is often associated with non-rational, sometimes even mythical thinking. Mythic language, it is thought, is “not a rational language which communicates abstract, cognitive content. It is a picture language which invokes the listener’s powers of imagination (Hübner 2005, p. 75). Edwin Hübner sums up the connection between myth and figurative thinking as a phase in the history of culture which lasted up to the time of the ancient Greeks. Here myth, irrationality, pictorial consciousness and the absence of any analytical separation of subject and object form a unity:

“Ancestral picture-thinking is devoid of rationality in the modern sense and is equally lacking in any awareness of an individual self confronting the objects of this world” (Hübner 2005, p. 77).

In the further course of history this unity was gradually displaced by an increasing rationality with the ability to separate subject from object. The price of this, of course, was the loss of the comprehensive picture with its far-reaching range of figurative associations. In this context Hübner employs Schopenhauer’s concept of “ancestral thinking”¹ (ibid., p. 75) and quotes him as follows:

“All ancestral thinking occurs in pictures: which is why imagination is one of its essential instruments; and heads devoid of imagination will never achieve much – even in mathematics” (Schopenhauer, quot. in ibid.).

At the same time this points to the fact that figurative thinking is also of great importance today. The reference to mathematics marks its epistemological standing at the time and will not be pursued here in historical terms, but as a metaphor itself. Then in addition there appears here a special second form of figurative thinking, which will later be of central importance: with pictures a human being can form representations of the world, in Schopenhauer’s sense, and in this way bring order to it. Pictures can also be used intentionally to gain another *perspective* on a particular situation. The idea behind this process lends itself to illustration particularly well in mathematics: here there is the principle of isomorphism (i.e. equivalence of form) among two or more structures. Two structures are said to be isomorphic when every element in the one can be assigned to a corresponding element in the other such that all spatial relations among the elements of the template structure are preserved in their equivalents in the target structure, and vice versa.² The usefulness of isomorphism lies in the fact that anything that holds for one of the structures can be expressed in terms of the other one. Its practical utility appears, for instance, when a certain property of a particular structure needs to be tested and is for some reason difficult to determine directly. In such a case it may be possible to perform the test upon the isomorphic equivalent, where proof may be easier to obtain (e.g. because more is known about it). Here *imagination* is not needed for the forming of representations, but is essential for discovering isomorphic relationships between structures and for envisaging the procedures required to work with them.

The principle of isomorphism thus forms the basis of a sort of controlled model building. This consists in taking a relevant extract of something (the world, a branch of science, a play, an object or event of some sort) and matching it isomorphically, such that certain operations can be performed with the elements of the extract and can at the same time be applied retro-actively. The special thing about mathematics is that this retro-active transference can be formalised with complete accuracy, whereas with model building (in a physics experiment, say) there is always the danger of the relationships between the elements changing in the process of transference from one area to another.

For most sciences, however, to set a standard of completely accurate transference between the model and the real world would be an unattainable ideal; outside of mathematics the applicability of a model can always

1. Translator’s note: The English essayist and cultural historian, Owen Barfield, called this “original participation” (Barfield, “Saving the Appearances”, 1957).

2. In the interests of readability it was felt that a not quite exact mathematical description of isomorphism would suffice.

be called in doubt; the above described rationality never achieves its full extent. Viewed in this way, a model, beyond the limits of an isomorphism defined in strict mathematical terms, is *always* mythical: All striving towards rationality entails an unavoidable portion of *hope* (not seldom based upon a given individual's store of scientific experience) that the model will preserve the relevant combination of elements. The literary term for the vehicle of this kind of hope is "metaphor".

Metaphors

In the philosophy of science metaphors lead a peculiar existence. On the one hand, they are regarded with considerable scepticism, which in view of their history, as described above, is hardly surprising. To say something metaphorically implies presenting it not very exactly, rationally or well-based in terms of evidence. The speaker doesn't take full responsibility for what he is saying, but in using a metaphor is referring to a vague and indefinable element, a sort of referential deficit, that one must put up with in translating a certain set of circumstances into an image. On the other hand, language, and here that of science is no exception, is shot through with metaphors. No matter what the discipline, its technical terms will employ images in order to name theories or factual content.³ Metaphorical images, however, are not merely concepts, but also tools of thought – whether in the guise of "imaginative pictures" in organisational science (Kieser 2006, p. 86), or "school profiles" (Moser 2004, p. 95ff) or "vision statements" in management. In their theory of metaphors Lakoff and Johnson describe such as these as "exploratory" (cit. in Fuchs & Huber 2012, p.143). They not only deliver a representation, but also permit the person using them to participate in a metaphorical experience. To work in a bureaucratic organisation and feel like a "cog in the machine" is much more expressive than saying that one's employment contract stipulates subservience to a particular organisational configuration. It could imply, for instance, that colleagues are also felt to be "cogs", that one suffers on account of the anonymity of the powers that stand behind the organisation's planning, and that one therefore feels completely at the mercy of mechanical forces. But in this feeling also lies the potential for alternative ways of perceiving social and material reality. It is not irrational in the sense of putting an indeterminate feeling in the place of logic, rather it aggregates logical possibilities on a higher plane. Metaphors are, in the words of Michael Pielenz, "bundles of rules for forming conclusions" (cit. in *ibid.*, p. 144). Could it be that this form of figurative thinking is also suited to provide the basis for describing – and changing – organisations in general and schools in particular?

Images of the Organisation, the School and of Management

Pursuing this line of thinking further, metaphors are regular tools of thinking with the special ability to incorporate into the overall picture aspects not immediately accessible to rational analysis, such as subjective theories, cultural assumptions, prejudices or habits. (cf. *ibid.*, p. 151). This idea is particularly important in organisational science. For one thing, its task consists to a considerable degree in dealing with phenomena that are hard to access rationally (for instance, organisational "cultures"); for another, its whole development has taken place in close interaction with social and economic scientists on the one hand and people directly involved in business on the other, especially management consultants. Thus its ideas, tools and procedures have all developed in close association with practitioners of one kind or another, and continues to do so. Metaphorical thinking and description as a way of working has proved very effective in this context, and in the Welsh-Canadian author, Gareth Morgan, has found an advocate who is also at home on the interface between management consultancy and organisational science.

Gareth Morgan: Images of the Organisation

In his book "Images of Organisations" (1998) Morgan presents various metaphors by which the never quite simple construct, organisation, can be captured in descriptive terms. One by one he gives detailed

3. The choice of possible examples is well-nigh infinite; here a few arbitrarily chosen ones must suffice: mathematics speaks of "gradients", biology of "ecological niches", economics of "transparent markets".

descriptions of organisations as machines, organisms, brains, cultures, political systems, psychic prisons, flux and transformation and as instruments of power. The thrust of his argument is very explicit: he offers metaphors not just as vehicles for reflection upon the nature of organisations, but as a concrete instrument for their management and structuring and as a principle of knowledge – “the medium of organization and management is metaphor” (ibid., p. ix). At the same time he wraps the argument in several key ideas in the development of organisational theory. That the images Morgan presents enhance rather than displace each other is for him no disadvantage, but entirely in keeping with the whole programme, for, as he says, “all management theory and practice is based on images, or metaphors, that lead us to understanding situations in powerful yet *partial* ways (ibid. p. 3f).”

Morgan’s presentation of the various images is diverse and stimulating, but cannot, of course, be given in detail here. Instead, I would like to highlight three “images”⁴, which are especially productive in the context of education: organisations as machines, political systems or organisms. They will be presented below and then taken up in later sections of this article. While this presentation deviates from Morgan’s in that it makes points of its own, it also says nothing that contradicts him.

Machines

The image of the *machine* is probably the most prominent in organisational science; from Max Weber’s model of bureaucracy via Charley Chaplin’s parody of the machine age (in “Modern Times”) to modern epithets, such as the “intermeshing of cogs”, it has remained both a constant leading metaphor and the butt of easy ridicule any time the subject of organisation is raised. And with equal justification such expectations as “well-oiled” efficiency, the danger of over-regulation, “spanners in the works” and “total breakdown” are also associated with it. Machines work properly when they are well constructed and interact with an environment that doesn’t require of them any special adaptations. The reason for this is that machines are themselves objects which are insuperably separated from the subjects responsible for their construction. They are made according to a plan, which itself lies outside the machine, and of which the machine is an invariant manifestation. If nevertheless it does vary, this either occurs unintentionally, or within the framework of pre-planned adaptive tolerances.

The sociologist Stephan Fuchs relates the machine model to the epistemology of realism (Fuchs 2001, p. 298ff) – machines must, as it were, assume that there is *one* unchangeable reality, within which they operate. Thus, having been constructed by human beings, who are familiar with this reality, they are indeed able to fulfil the tasks arising within it with great efficiency. The metaphor, however, shows its limits where it encounters environmental change. On the one hand, machines can only adapt themselves to their environment to the extent that this has been planned for in their construction. On the other, they either make no contribution to changing their environment or do so according to a pre-determined picture of how this should look. Neither of these, however, is compatible with the open-ended nature of teaching situations.⁵

Political Systems

In relation to organisations the machine metaphor is always coming up against limitations, in spite of its popularity. It generates basic assumptions, such as that employees, in exchange for their wages, will be prepared to take on any role or task that might be expected of them, that they will not put forward any unsolicited suggestions as to how the organisation should be run, or, to stay with the image, that individual cogs don’t care what the other cogs are doing. These assumptions have proved false. For this reason since as early as the 1920’s there has been a growing flood of studies conducted in organisational science under

4. In the title of the German version of the book the word “images” has been translated with the word “Bilder”, which loses the reference the English word makes to “imagination” in the sense of the faculty of representation. On the level of direct translation, however, this problem is insoluble – which points, as often is the case, to the limitations of translation (which again could serve as a metaphor for the limits of isomorphism and model-building).

5. A prime example of this debate is Parson’s critique of supposed conservatism in his outline of a theory of the education system (see Tillmann 2010, p. 143f).

the general heading of “human relations” (cf Schreyögg 2008, p. 40ff). They have been concerned with investigating change-generating factors that do not fit in with the machine image. Here the main thing was always the subjects’ “personal existence”, both in terms of their own place within the organisation and – perhaps more importantly – their way of relating to one another. When in this connection organisations come (much later) to be spoken of as *political systems*, this does not mean that they are seen simply as reproductions of whatever political system they happen to be subject to (that in democratic states, say, only democratic firms or democratic schools arise), but that the basic elements of politics are also played out at the organisation level. Conflicts, competing interests and power are all part of what goes on in an organisation and keeping them in constant balance is a process that can be described in terms of political categories. An employee could, for example, be furthering his individual interests (the desire for a nicer office, say) through amassing power (for instance, by gathering and selectively withholding information crucial to the running of the organisation) and then using it against his opposite number in the case of conflict. This example represents a rather pessimistic image of the human being, as appears prominently in the approach known as “micro-politics” (Burns 1961, cit. in Schreyögg 2008, p. 348). In this view, however, it is often a question of making sure egotistic motives are paid due attention *as well*, rather than trying to force the human being into the mould of a rational “utility maximiser”. Organisational development is seen from this perspective as a matter of taking account of political processes as a manifest component of organisational dynamics and taking them seriously. Organising schools according to political or governmental systems, such as democracy, is a further aspect of this theme that will be taken up later.

Organisms

The concept of organism has had a very checkered history, which admits of a large number of metaphorical interpretations. For the ancient Greeks “organon” signified a “tool” (also in the context of perception). It has also been used in the sense of a tool of thought – a collection of Aristotelian writings on logic is called “Organon” (even though this title was presumably not chosen by Aristotle himself). Only considerably later was it first applied to living bodies in the train of the Cartesian idea of the body as a (highly complex) mechanism. To the extent that this idea encountered contradictions, the word “organism” became associated with the idea of something independently alive that could no longer be reduced to a perfect, machine-like construction.

Thus today, when organisations are spoken of as organisms, a parallel is being drawn (quite apart from their purely verbal similarity) not only with the refined and well-nigh infinitely complex relationships among the parts of an organism, but also with the dynamic autonomy of this interplay. In contrast to the machine metaphor, it is assumed thereby that an organism cannot be taken apart and then reconstructed into a functional whole. Organisms fulfil their function only as long as they are alive, and when they are taken apart that life is irrevocably at an end. The organism metaphor, however, has more to tell us. It carries the implication that organisational structure is *functional* (in correspondence to the body’s being composed of organs). The physiological functions of certain organs may thus be applied to organisations: for instance, the managerial function of the brain, the supply and maintenance function of the circulatory system (which can be further divided into other organs) etc. As is well known, Waldorf education has adopted this idea, as when, for example, the college meeting is designated as the “central organ” of a school (Steiner 1986, p. 241); but such metaphorical expressions are also used of other organisations, as when one speaks of the “head” or the “backbone” of an institution, and so on. In organisational science the concept of the organism was championed particularly in the 1960’s by Burns and Stalker through their clarifying of the distinction between mechanistic and organic organisation (cf. Schreyögg 2008, p. 278). Here also there are the associated ideas of high complexity and self-regulation, which have become very important in the context of modern systems theory.

Images of the educational process

Just as organisations can be described using images, the same is true of the organisation “school” and of the institution “education”. This practice is by no means a modern invention, but has a long and varied

history. In order to establish a framework for images of the school and of education, the next three sections will present images which have to do with the school, but also add substance to the perspectives from organisational science considered above. The first is the Baroque notion of the “didactic machine”, then the school as a mini-state, and finally the school as an organism.

Didactic machines

During the Baroque Period the metaphor of the automotive machine – the automaton – was the last word on pedagogical method. The “Baroque love for everything machine-like” (Meyer-Drawe 2008, p. 22) created a union of a “mechanical theory of learning” (ibid.) with “the forcing of school life into compliance with the rhythm of the clock” (Neumann 1993, p. 30).⁶ The Baroque philosopher of education, Comenius (who also figures large in connection with the pictorial in teaching, see Hübner 2005, p. 54ff), was an adherent of this idea, in that his picture of teaching is thoroughly mechanistic:

“It is, however, desirable [...] that educational method be mechanical: in other words, that it prescribes everything in such a reliable way that all learning, teaching and classroom activities cannot but advance, just as does a well-made clock, a waggon, a ship, a mill, or any kind of machine artificially equipped with the ability to move.” (Comenius 1657/2013)

This Comenius quotation is less well known than, say, the introduction to his *Didactica Magna*, which speaks of the joy of learning and of avoiding unnecessary unpleasantness, and thus puts forward an image of school decisively oriented towards human well-being. How comes it, then, that Comenius’s attitude to the machine is so unreservedly positive? Without wishing to go too deeply into the historical argument, we can approach this question by considering how the word “plan” was used within the context of the machine metaphor. For us machines appear – from experience – as artefacts constructed, with varying precision, by human beings. The machine is an “aggregate” (Latour 2010, p. 109ff) of physical laws, designers’ ideas, materials, utility scenarios and much more. Thus the plan behind it is no monistic, ideal structure, but of necessity a kind of patchwork. In contrast to this stands the Baroque Era’s conception of an ideal plan, which inscribes into the machine a perfect functionality, which in turn may be seen as on a par with the transcendent attributes of divine power, or at least as an emulation of them. The classic examples of the Baroque art of the machine are probably the astronomical clocks of this era: “hitherto the most convincing human answer to the God-given model of the cosmos”. (Neumann 1993, p. 41) Thus Comenius’s idea of a didactic machine embodies the optimistic intention of being in tune with the divine plan. This machine model – in contrast to modern mechanistic thinking – surpasses human capabilities rather than falling behind them. Today, however, our experience of machines is of a kind that did not exist in the 18th century, and so we can no longer share their optimism. School as a machine sounds to us more like mass production, uniformity, dehumanisation. We do not associate it with divine or transcendent wisdom, but rather with things like Moritz Schreber’s bodily standardisation devices (see Fig. 1) or the “disciplinary wheels” described by Foucault (Foucault 1994, p. 244).

6. Authors like Meyer-Drawe quite rightly point out that this love of the machine analogy is currently producing mechanistic models of learning in a new guise – for instance, in the programmed instruction popular in the 1960’s or in modern models of computer-supported learning.

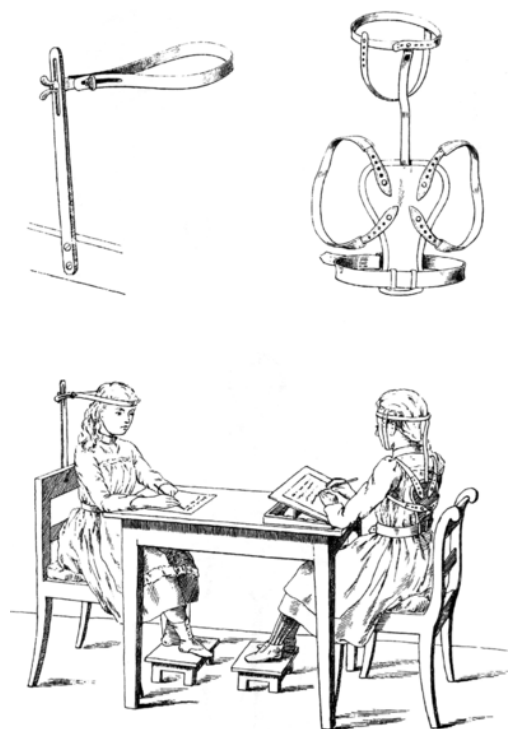


Figure 1: Schreber's "Back-straightener" (source: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Geradhalter_%28Schreber%29.png)

School as "polis"

One answer to the absence of a divine plan is self-regulation, which in the case of a school can mean envisaging it as a political system. The idea of the school as "polis" is associated in the realm of German educational thinking with the name of Hartmut von Hentig. It was first put forward by him in 1993 in a book called "Die Schule neu denken" ("Rethinking the School", cf. von Hentig 2003, p. 189ff). Von Hentig, however, sets his face against the idea – favoured by Comenius – of controlled learning outcomes, not to speak of "conditioning techniques" (op. cit. Arnold and Schüssler 1998, p. 119) and excessive "determinism" (op. cit. *ibid.*). In this his thinking has been strongly influenced by the American pragmatist John Dewey, who drew a close theoretical parallel between the school and democracy (Neubert 2006). But the connection between the school and particular forms of government had already been made before Dewey's time. In 1898 the Herbartian philosopher Karl Volkmar Stoy described an institute of learning as a "small republic" (op. cit. Coriand 2006, p. 153).⁷ In spite of all practical reservations, it can be said that the basic idea of organising schools along democratic lines finds general consensus. There are very few serious fundamental objections to giving students a say in the running of schools, and the organisation of political decision-making in the respective country would tend to be taken as the model of how to do this, even though ideas as to the framework within which this student participation should take place might vary considerably. In the state sector of education things are developing in a similar direction in that teachers are being given more responsibility for decisions affecting the running of their school. For instance, formerly centralised tasks (like the appointing of staff) have been given to the schools. Private schools, through being in the hands of a decentralised body – perhaps in the form of an association – are normally obliged to have democratic decision-making structures, but mostly they create them of their own accord.

It would be going too far, however, to speak here of an actual "polis". For one thing, historically it is itself

7. In relation to von Hentig it is interesting that Stoy also embraced the idea of experimental schools, and in relation to Waldorf education that he outlined the idea of "child portraits" (op. cit. Coriand 2006, p. 151), which is very similar to its practice of the "child study".

not without problems (for instance, in the matter of the distinction between free and un-free citizens in the Greek city-state); for another, democratic principles can be interpreted and realised in a wide variety of ways. The idea of the polis is thus in need of interpretation, and it cannot be maintained that it has been widely accepted as the normative model for the structuring of schools. The opinions as to the manner and extent of self-determination and participation in decision-making vary too widely for that. In view of the constantly changing ideas about what constitutes government in the wider political context of whatever country a school finds itself in, this is not surprising. A particular form of school can establish its own norms and facilitate their implementation; in most cases, however, it will draw the norms required for the carrying out of its organisational tasks chiefly from its surroundings. The utopian idea of the school as an ideal democracy or “polis” requires, in other words, both concretising in terms of content (which can turn out very variably) and a political context in which its hard-won principles can find practical application. For model schools this seems to be possible, although this shows no sign of giving rise to a school design movement.

Schools as organisms

The idea of the school as a living organism is very familiar in Waldorf education, as previously mentioned. It points, on the one hand, to the dynamism and complexity of the school as a system, while on the other indicating the existence of limits. An organism is a self-organising system, which may be suffused with the light of individuality as a sort of higher level of control: the individual “is not myself as an organism with its instincts and feelings, rather it is my own world of ideas which lights up within this organism” (Steiner 2004, p. 164). By way of analogy, the essential nature of a school consists not primarily in its having a particular structure involving a subtle interplay among its various organs, but rather in the degree to which certain ideas and practices which find their realisation through these organs. The (school-) organism fulfils its purpose not through itself, but through the fact that it bestows *being* upon something more significant. This does not have to be expressed in abstract or esoteric language. It can very well be concerned with concrete aims like cultural knowledge acquisition, power-sharing, inter-personal solidarity and so on – in fact, any aim appropriate for a school. Thus, in a certain way, the concept of a living organism takes up the legacy of the original machine metaphor. In contrast to the machine, however, its underlying plan still is not fully understood, nor is its construction in human hands. Thus the organism sometimes commands the kind of reverence formerly (but no longer) evoked by the machine image, and expressed by Schopenhauer in this oft-quoted and well-loved aphorism:

“Any stupid boy can stamp on a beetle, but not all the professors in the world could make one”.

The organism metaphor combines rule-bound structure (an organism does not come about by chance) with a principle of life that transcends human capability. At the same time it also leaves open the question of *how* a given organism is composed; its organs and their possible channels of interaction can be arranged in a certain order, but its life can only arise through the animate contribution of its parts/members.

Images generate Images – consequences for the structural design of organisations

With what has been presented here an overall picture rich in contrast has been built up. For instance, on the one hand each of the metaphors alluded to has appeared on the scene with at the very least the purpose of overcoming the limitations of the previously reigning one; on the other hand, they bear witness in some respects to large differences between the organisation and the school. There is, in my opinion, a certain potential in this, for all schools are *also*, even though they are never *only*, organisations. Thus it is necessary to reflect upon the dynamics of this relationship with a view to working out how the school as an institution is to develop appropriately in the future. In conclusion, this general perspective will be considered in connection with the question as to what images of this institution’s *members* emerge from it.

Contrary to Weber’s view, the machine model of an organisation usually carries a negative connotation, associated with the image of bureaucracy, regimentation and restriction of freedom. Both staff and students in a machine-like institution are to fulfil their functions and not question the underlying plan – particularly

as, structurally speaking, they are not in any position to understand it. Even in Comenius's much more optimistic scenario of the "didactic machine" every individual had to submit to the unfathomable plan. The crucial difference lies in the fact that the latter was not of human and therefore fallible design, but divine and perfect. If these two models are merged, this yields a varied picture of the organisation's members: On the one hand, they are obliged to follow the rules of engagement laid down by the plan, lest the machine come to an abrupt stop. The plan itself, however, can no longer be regarded as infallible. The organisation's members must therefore bring their critical awareness to bear upon their activities: they obey rules, but question them while holding open the possibility of actually revising them – their actions are informed by reason, in a dynamic relationship between trust and criticism. How far the balance tips towards the one or the other depends upon the roles the organisation has assigned to its members, and therefore also upon the underlying plan. The details of this, manifesting as they do in every organisation in an individual way, cannot be discussed here. Nevertheless, the picture of the individual member consistent with all of the above is of someone who can act (i.e. function) either correctly or incorrectly, but whose non-functionality can equally well be the expression of a mistaken plan. Thus, school models that place central importance upon individuality (say, in the interests of inclusivity) must consider how they are going to ensure the organisation's ability to run according to plan while leaving scope for its members to perform successfully.

The idea of the organisation as a political system provides two further complementary, but distinct, perspectives. The micro-political approach appears rooted in a pessimistic worldview – organisation members strive to maximise their own utilitarian interests, and in so doing make use of such rooms for manoeuvre as the organisation's structure permits. Here they are engaging in political processes, and attaining or using power. It is logical to picture the members of such organisations as being pervaded with mistrust (cf. Schreyögg 2008, p. 359), a definite weakness when attempting to put some co-operative, productive project into practice. The school as "polis" or "small republic", on the other hand, works on the assumption that its members are (or should be) capable of constructively applying democratic principles which can be extended into the surrounding community. In its optimistic version this model also assumes that students are particularly suited to this, the less optimistic one that they must develop these abilities within certain (arbitrarily) defined limits, this being the only appropriate way they can be equipped to cope with such situations later in life. More concrete school models usually ascribe to students the fundamental abilities required to participate in democratic decision-making, but at the same time leave open the extent to which they have already been developed or are to be regarded as unrealised potential (cf. as prominent example *Bildungskommission 1995*, p. 79ff). In the pessimistically tinged micro-political picture both merge into an image of the organisation's members as having the potential for democratic co-operation, but nonetheless of having to work at it and constantly renew it. Human weaknesses and egotism are regarded neither as required conditions nor as needing in principle to be overcome, but as aspects of human communal life that can only be held within bounds but cannot (and should not) be eliminated.

In organisational science the organism concept is primarily associated with complexity, and as such stands implicitly in contradiction to any analytical approach. In accounts picturing the school as an organism, however, a clearer view is gained of functional structure, so that the organs of a school can be thought of as analogous to bodily organs. Common to both views is the fact that organisms create something which goes beyond the sum of their components. From the perspective of Waldorf education, it is particularly clear in this connection that the organism is not an end in itself, but contributes to the bringing forth of something else. Furthermore, the organism metaphor is collectivist to an extent beyond any of the others dealt with here. The individual, whether student or teacher, is not an organ, but appears in different contexts as a part of various organs. Since so much emphasis is placed upon the interplay of the parts, these lose their contour. Thus this image harbours the danger of suppressing individuality, but also confidently affirms that a social organism does not depend upon the contribution of any one individual, but upon the interplay of many contributions. It further provides a counterpoint to individualistic ideologies that over-emphasise competitive performance.

This last section gave a sketch of how images of the organisation and the school ultimately generate images of their individual members (students, teachers). These relationships are not universally valid: It is possible

to regard organisations as machines, but their members as creative individuals reined in by the machine and stunted in their development. Nevertheless, to assume that the image of educational organisations and that of their members could be permanently at odds would be to underestimate the power latent in the cultural dynamics of organisations (cf. Herbrechter and Schwankl 2009, p. 105). Specially significant here, of course, is that it is the organisation's members who conceive, spread and apply their images of it. Insofar as they do this, however, they are searching for some kind of (possibly common) orientation to guide their individual action, whether it be resistant or supportive. Upon this background it is apparent that what is important for an educational organisation is not so much the propagation and even enforcing of a particular image of the organisation, as the development of a common, solidly viable image that permits the members to channel their intentions and actions constructively towards common goals. In contrast to the formulation of a "vision", this sort of image is not arrived at by systematic voting processes, nor is it even explicitly formulated. It is an emergent phenomenon that is continually changing (cf. Schreyögg 2008, p. 339ff) and evades direct definition. The examples presented here were intended to show that each of the images combines desirable and less desirable aspects – a viable image is not a harmonious ideal, but one capable absorbing contradictions and conflicts. And finally, it is always flexible. Every new person joining the organisation, every new child in the school, contributes to its further development. The individual encounters the image as the expression of something advanced in its growth, greater, and realises his own part in it. In this way both image and human being (and organisation) are enabled to change. The use of figurative thinking in arriving at the conception of a school, then, involves rephrasing the Kolisko quotation we began with: The image of the school unites the "major laws" (regardless of whether they are thought of in a social or material, universal or temporal context) with the individual person and he or she unites him- or herself with them.

References

- Arnold, R., & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Comenius, J. A. (2013, April 10). *Die didaktische Maschine / machina didactica* (1657). Retrieved on <http://didactools.de/comenius/machdidk.htm>
- Coriand, R. (2006). Karl Volkmar Stoy (1815-1885) - Otto Willmann (1839-1920). In B. Dollinger. (Eds.). *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (pp. 152–177). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Fuchs, H. & Huber, A. (2012). Metaphern der Organisation – Organisieren und Führen durch Metaphern. In M. Junge (Eds.). *Metaphern und Gesellschaft* (pp. 141–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved on <http://www.springerlink.com/content/rj5213g40v768126/abstract/>
- Fuchs, S. (2001). *Against Essentialism: A Theory of Culture and Society*. Cambridge Mass. [et. al.]: Harvard Univ. Press.
- Graudenz, I. (2013). Die Waldorfschule der Zukunft aus der Perspektive der Lehrer. In D. Randoll & M. da Veiga (Eds.), *Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung. Zwischen Tradition und notwendigen Reformen* (S. 83–88). Wiesbaden: Springer, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herbrechter, D., & Schwankl, C. (2009). Kultursteuerung im Kontext von Schule und Organisation. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter, & R. Körzel (Eds.). *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (pp. 102–116). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hübner, E. (2005). *Anthropologische Medienerziehung: Grundlagen und Gesichtspunkte*. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Kieser, A. (2006). Max Webers Analyse der Bürokratie. In A. Kieser & M. Ebers (Eds.). *Organisationstheorien* (pp. 63–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Morgan, G. (1998). *Images of Organization*. San Francisco, Calif.; Thousand Oaks, Calif.: Berrett-Koehler Publishers; Sage Publications.
- Moser, H. (2004). Instrumente für die Schulentwicklung. In R. Arnold & C. Griesse (Eds.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (pp. 91–104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neubert, S. (2006). John Dewey (1859-1952). In B. Dollinger (Eds.). *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (pp. 221–246). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, N. (1993). *Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schreyögg, G. (2008). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (the fifth, completely revised edition; reprint). Wiesbaden: Gabler.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung* (5th. edition., vol. 307). Dornach (Switzerland) Rudolf Steiner Verlag. Retrieved on <http://fvnrs.net/PDF/GA/GA307.pdf>

- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung* (16th. edition., vol. 4). Dornach (Switzerland): Rudolf-Steiner-Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (completely revised edition; an extended and updated version). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim et al.: Beltz Verlag.

Does early reading instruction help reading in the long-term? A review of empirical evidence

Sebastian Paul Suggate

*University of Regensburg, Germany
Faculty of Psychology, Sports Science and Education*

ABSTRACT. Widespread and extensive changes have seen early reading instruction become an educational target for preschool and kindergarten aged children. Surprisingly, empirical researchers and policy makers have by and large paid little attention to the effects that early reading instruction has on later reading development. In this critical review, I outline five main arguments for early reading and examine their logical and evidential basis. Then I present research that has compared groups of children over the long-term as a function of whether they received early formal reading instruction or not. I conclude, on the basis of the evidence and critique, that children do not show better long-term reading performance that is attributable to their having received earlier formal reading instruction.

Keywords: Early reading; reading development; early childhood; long term; reading; language

Does early reading instruction help reading in the long-term? A review of empirical evidence

In the last decade, both sides of the Atlantic and virtually all corners of the Pacific experienced centrally driven pressure to lower school entry ages and increase the academic content of preschool and kindergarten curricula. In the United Kingdom, the Early Years Curriculum—which British wryly termed the “nappy curriculum”—entailed binding early academic curricula and standards for children sometimes younger than four (House, 2005). Germany experienced what has been called the PISA shock, after reportedly unsatisfactory findings from the Programme for International Student Assessment (PISA) studies. In both instances, the earlier fostering of academic skills was seen to be the solution to a number of perceived problems, such as (a) reducing illiteracy, (b) reducing social divides between the “haves” and the “have-nots” (i.e., Matthew Effects), and (c) bolstering economic performance through having a more dynamic workforce or, perhaps more cynically, having children in the workforce and paying taxes sooner.

Although a study of the social and political influences in education is fascinating and enlightening, the purpose of this paper is to examine the claim on an evidential basis that early reading leads to greater later achievement. Clearly, the first question to resolve is precisely whether early reading leads to later advantages before one can consider whether early childhood curricula should focus early on this academic skill. In this brief review, I first clarify what is meant by early reading and then consider scientific arguments for early reading before outlining the empirical studies that have to-date been conducted.

What is early reading?

Early reading can be defined in a number of different ways, such as reading before children are readily able learn to read, before children are in school, before children are perceived as being sufficiently developed in other non-academic areas first, or before the transition into middle childhood (e.g., the first dentition). Pragmatically, a historical and comparative analysis would say that formal reading instruction beginning when children are four or five, as in the English speaking world, would be considered early and formal reading beginning around age six or seven, as in much of continental Europe, would be considered late. My preferred approach has been to divide the issue of early and late according to optimality (Suggate, in press). Specifically, educationalists tend to focus on *capability* in discussions of when to teach reading, whereby it is emphasised that children can in fact learn to read when they are very young (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001a). Instead, I reason that it is more important to ask whether it is *optimal* to teach children to read a certain ages, in the sense that the alterations in child development arising from having experienced reading instruction and acquired reading skills needs to be considered.

A second feature of the above characterisation is that I have referred to when *formal schooling* begins, or to *formal reading instruction*. My purpose in doing so is to emphasise that this paper focuses in the process of instructing children in reading through explicit and programmatic teaching of text reading and decoding skills. In other words, I refer to reading instruction when this is clearly directed from outward onto children—regardless of whether adults attempt to do this in a playful way or not—it is fundamentally different from playful learning where the child is the initiator of nearly all activity.

Arguments for Early Formal Reading Instruction

Numerous educational practitioners, scientists and policy makers recommend that children be taught some combination of phonemic awareness, print knowledge, word reading, strategy, or decoding skills during kindergarten or preschool, with intervention offered to those who make insufficient progress in acquiring reading skills (e.g., Aram & Biron, 2004; Coyne & Harn, 2006; Hintze, Ryan, & Stoner, 2003; Lyon & Chhabra, 1996; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). Good and colleagues concisely expressed the argument:

[B]y third or fourth grade, students are performing well below their peers, and it is too late to modify beginning reading instruction to promote the acquisition of initial reading skills. What is needed for prevention of reading failure is to *begin early*... (emphasis is original authors', Good, Gruba, & Kaminski, 2002, p.699).

Other scholars have focused on the idea that children who are not reading successfully in class will progressively disengage from instruction, disrupt their peers, and fall further behind in reading, establishing a "pattern of reading failure" (Shinn, Shinn, Hamilton, & Clarke, 2002, p. 113).

In essence, there are three main aspects to the argument above, namely: (a) early poor readers remain poor readers, (b) early reading interventions are effective, and (c) children become ever worse if early help is not provided. A fourth aspect that has recently come to enter the debate is that reading and language are one and the same, such that it does not matter when children learn to read. Finally, it is often argued that early reading improves language. Each of these arguments will be considered in turn.

Start behind, stay behind?

Correlational studies are research designs in which two variables are statistically related to one another to explore possible cause and effect relations. One example is correlating the incidence of lung cancer in a population with the number of cigarettes people smoke. Crucially, correlational designs can only ever indicate causality, they cannot demonstrate it. For example, the news magazine *Der Spiegel* reports that its readers have greater knowledge, but this correlation does not allow us to determine that reading *Der Spiegel* makes its readers more knowledgeable, as it could be that more knowledgeable readers read the magazine in the first place.

Bearing this *Spiegel* analogy in mind, correlational evidence links: (a) pre-school reading to school reading performance (Lonigan, Schatschneider, Westberg, & The National Early Literacy Panel, 2008). However, from this evidence it is not possible to determine whether it was having these early reading skills that caused greater reading later on. Given that most reading skills are discrete entities that can be acquired quickly under the right conditions (Suggate, in press), it is unlikely that learning reading skills early *per se* was the key factor. Rather other influences probably led to both early and later reading skill, such as the: socio-economic status; home literacy environment; parental pressure; parental involvement; child care, school, or preschool focus; and engagement in reading. In other words, it cannot be concluded that “starting behind” *per se* leads to “staying behind”, in reality it is likely that both starting behind and staying behind have the same underlying cause in most cases.

Additionally, this correlational evidence is not as clear cut as Good and colleagues’ (2002) quote above indicates. First, correlations between early reading skills and later reading tend to weaken greatly over time (e.g., Blatchford & Plewis, 1990). Additionally, what early reading skills correlate with is complicated and it is actually early *language* skills that emerge as a solid predictor of later reading comprehension (Storch & Whitehurst, 2002; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007). Logically, complicated language comprehension is clearly the important factor for reading comprehension, once elementary decoding skills have been mastered (Suggate, in press).

Finally, a third problem is that predictive correlation coefficients only reflect the extent to which low scores at time 1 relate to low scores at time 2. Many doomsday prophecies have been ventured based on findings showing that lower readers in one grade are also the lower readers in another grade (e.g., Juel, 1988). However, forming ranks of children according to percentile and quartile and then comparing these ranks across times provides little insight into reading problems other than that there is some stability in reading across time. If a child’s reading performance lies at the 10th percentile, it may simply be that that child’s reading ability actually places him or her 90th in a race of a 100 children – if that child ‘wins’ by improving his or her rank, then another must ‘lose’ by going down. Stability in predictive evidence (e.g., Juel, 1988) is, by itself, little cause for alarm, but instead it would be more disconcerting if education had the effect of turning the best readers into the poorest (Suggate, 2012).

In short, correlational evidence has robustly established associations between preschool predictors and elementary school achievement. However, because of difficulty inferring causation from these correlational data, this evidence does not lend itself to the conclusion that early reading development is necessary for, or specifically causal of, later reading skill.

Reading intervention

A second tenet in the argument for early reading is that early reading programmes improve children’s reading skill. The gold-standard in such research is a randomized-controlled experimental design, yet few such studies exist in the preschool period and none of these follow children well into primary school (Bus & van Ijzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b, Suggate, 2010) raising questions as to publication bias. Therefore, the claim that early reading interventions improve children’s reading long term cannot be upheld.

Matthew Effects

Dangers around early disadvantage in reading are eloquently illustrated by the Matthew Effect (Stanovich, 1986). According to the Matthew Effect, the rich become richer and the poor comparatively poorer, such that:

for unto every one that hath shall be given, and he shall have abundance: but from him that hath not shall be taken away even that which he hath (Matthew 25:29).

Applied to reading, the Matthew Effect is the idea that children who have lesser reading skill earlier fall further behind over time because they read more slowly and have less exposure to learning opportunities. In support of this idea is the observation that an excellent middle school reader might read 10,000,000 words

in a year, whereas a poor reader only about 100,000 (Nagy & Anderson, 1984). However, empirical evidence that the gaps between the good and poor readers actually widen over time is sparse and contradictory (Bast & Reitsma, 1998; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi, & Kirby, 2005; Shaywitz et al., 1995) and does not convincingly lend itself to the conclusion that early differences in reading skill widen dramatically. Even if studies were to show Matthew Effects, as with correlational evidence, one cannot be sure that the factors driving the initial differences were not also the cause of later differences. In short, evidence for the Matthew Effect is unfortunately disproportionate given the influence that this catchy idea has had in educational research and policy.

Reading is just part of language

One argument for early reading draws upon similarities between reading and language, sometimes using evidence for the latter as evidence for the former. The extreme form of this argument draws on findings demonstrating the unique phonological and broader language development in the first years of life, which may be partly grounded in neural plasticity (Lundberg, 2006). By extending the analogy to reading, it is not uncommon to hear the argument that early reading is needed to lay the foundation for later reading, particularly for children who might develop dyslexia (i.e., brain training). This argument is entirely speculative because, as reviewed above, there is no evidence to suggest that simply learning to read earlier will prevent dyslexia or that the kind of brain training that might possibly result is more beneficial than more embodied language or movement oriented experiences.

A less extreme version of this argument draws on parallels between reading and language development, arguing that they are part of the same continuum:

The term “emergent literacy” is used to denote the idea that the acquisition of literacy is best conceptualized as a developmental continuum, with its origins early in the life of a child, rather than an all or none phenomenon that begins when children start school. ... [A]n emergent literacy perspective views literacy-related behaviors occurring in the preschool period as legitimate and important aspects of literacy (Whitehurst & Lonigan, 1998, pp. 848-849).

Although it is indeed true that many skills needed for reading do begin developing before birth, to claim that reading can begin at any point in childhood because all experiences are reading is like claiming that wheat will turn itself into bread, without the harvester, miller, and the baker simply because the key ingredient grew out of the ground. Elementary observation testifies that there are several features of reading and language making these two entirely different from one another. To begin with, reading is visual (or tactile when the script is Braille) whereas, language for children is mostly oral and aural and reading is seldom accompanied with gesticulation. To delineate the matter further, children can talk and listen while climbing a rope, running in the playground, or chasing a ball—activities which are virtually impossible to (safely!) do while reading. In scientific language, the obvious might be stated thus:

The evidence reviewed is consistent with the notion that print knowledge may be distinct from oral language and meta-linguistic skills. The research reviewed revealed that (a) many researchers already are analyzing these behaviours separately, (b) the results of empirical tests revealed that emergent literacy is not a unitary construct; and (c) print knowledge, language, and phonological awareness were affected by different types of activities (Sénéchal, LeFevre, & Smith-Chant, 2001, p.446).

Reading improves language

One final argument that is often voiced is that reading is needed to improve language development. Certainly, the language in written text is different to that in spoken text, making it conceivable that a precocious reader might learn words that a non-reader would not learn. However, the opposite is also true, a child that is spending time indoors reading compared to children playing together outside is also missing out on experiences that other children have. Additionally, the kind of reading skills that children can acquire early are unlikely to enable them to read particularly complicated texts, which is why some have suggested that

only children in grade 3 or 4 would be expected to learn new vocabulary from reading (Nagy & Anderson, 1983). In our empirical studies comparing language development for children in play-oriented kindergartens versus formal school, we have not been able to find advantages in language skill for early readers (Suggate, Reese, Lenhard, Neudecker, & Schneider, 2012; Suggate, Schaughency, & Reese, 2011). Finally, we have also gathered empirical evidence suggesting that competent readers in grade 2 and 4 in Germany learn fewer words from independent reading than from hearing stories (Suggate, Lenhard, Neudecker, & Schneider, in press). In summary, there is little reason to believe that early reading exerts meaningful improvements in language skill.

Comparative evidence on early reading

One surprising observation of scientific discussion on early reading is that investigators have focused on tangential lines of evidence and reasoning—correlation, intervention, Matthew Effect evidence—and almost totally ignored the evidence that actually compares groups of children who learned to read at different ages. This evidence, which I have reviewed elsewhere in more detail (Suggate, 2011, Suggate, 2012, Suggate, in press), is briefly outlined.

Evidence from preschool programs

There is a large body of evidence to suggest that a well-designed preschool or home intervention program can boost the later cognitive and social development of children raised in poverty or otherwise at-risk environments (Gilliam & Zigler, 2001; Lazar & Darlington, 1982; Magnusson, Ruhm, & Waldfogel, 2007; Nelson, Westhaus, & MacLeod, 2003). Long-term benefits generally exist for cognitive and social-emotional development more than for academic achievement (Gilliam & Zigler, 2001; Nelson et al., 2003).

Crucially, however, evidence from these preschool programmes is not evidence that it is important to teach early reading skill *per se* for two reasons. First, the main difference in day to day experiences between children in the pre-school programmes and those not there is often that they receive something approaching a normal kindergarten environment, with rich language interactions, security, and daily rhythms. Therefore, it is likely that the effective ingredient was simply taking them out of their otherwise underprivileged environments.

Second, if one examines the effect sizes for reading achievement as a function of whether children attended these preschool programmes that had some kind of formal reading instruction, then the advantages are not apparent for reading skills in primary schools (Suggate, in press) – the effects for reading appear to wash out. Thus, even children from social problem areas do not appear to benefit from early reading *per se*.

Evidence from entering school earlier versus later

A further set of studies actually manipulate the age at which children enter school (Elley, 1992; Suggate et al., 2010; Turnbull, 2006), which provides useful evidence because reading instruction usually begins with school entry. One approach to collecting this kind of data is to use international comparisons, capitalizing on the different school entry ages.

Two studies compared the reading achievement of children as a function of when they began school, while attempting to statistically control for country differences in educational and social indicators. Elley (1992) found that by age nine, there was little difference between the children that had been receiving formal reading for four years versus two years (starting at age 5 versus 7, respectively). Suggate (2009) confirmed that there was no difference attributable to school entrance age by age 15 using data from the PISA study collected across 54 countries. However, neither study was able to take account of orthographic differences in languages thought to make reading, particularly in English, more difficult (Seymour, Aro, Erskine, & COST Action Network, 2003).

Research comparing reading from schools adopting the state versus Waldorf curriculum in English-speaking countries provides evidence on whether an earlier SEA is particularly necessary in English to counter its complex orthography. Crucially, in New Zealand children enter school on the day of their fifth birthday and receive formal reading instruction from then onward, such that by age six, most are fairly fluent readers (McNaughton, Phillips, & MacDonald, 2000). In contrast, Steiner school pupils mostly enter school when aged six and a half. We, therefore, conducted a study across the first six years of both types of school, controlling for receptive vocabulary, home literacy environment, reading-self concept, parental education and income, community economic status, second language proficiency, and ethnicity (Suggate, Schaughency, & Reese, 2013). Outcome measures tapped pre-reading, reading fluency, and reading comprehension domains. Our analyses indicated that by age 11 the later starters had caught up and the later starters even showed a slight advantage in reading comprehension – which was replicated in a follow-up with a second sample of 12 year old children (Suggate et al., 2013).

In a life-long study of the long term effect of early reading on intellectually gifted children, Kern and Friedman (2009) investigated effects of school entry age on a host of factors, from educational achievement, midlife adjustment and mortality. Although early school entry and learning to read earlier was initially associated with positive factors (i.e., higher IQ and family income), early reading only resulted in short term educational success and long-term it was associated with lower educational achievement and worse teenage and adult adjustment. In addition to being linked with lower overall achievement and adjustment, earlier school entry (when the parents opted to send the child a year earlier than they could have) was linked to earlier death, even after controlling for a host of personality and developmental variables (Kern & Friedman, 2009).

Summary of empirical findings

Arguments based on correlational studies, early intervention research, and Matthew Effects, do not strongly support the need for early reading instruction. Moreover, across the reviewed research, evidence indicates that an earlier onset of reading instruction by one to two years, whether this occurs at age three or five, leads to no advantage in long-term reading achievement. This evidence is drawn from at-risk and normally achieving samples, from a variety of curricula, countries, and languages. If the research question were expressed in the terms of a null hypothesis—the starting point of positivistic research—the conclusion would be that there is no evidence to reject the null hypothesis. According to that scientific convention then, the null hypothesis that early reading had no long term effect, would be upheld.

References

- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 588–610.
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew Effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology, 34*, 1373–1399.
- Blatchford, P., & Plewis, I. (1990). Pre-school reading-related skills and later reading achievement: further evidence. *British Educational Research Journal, 16*, 425–428.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403–414.
- Coyne, M. D., & Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools, 43*, 33–43.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001a). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*, 393–447.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001b). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*, 250–287.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Gilliam, W. S., & Zigler, E. F. (2001). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 441–473.
- Good, R. H., Gruba, J., & Kaminski, R. A. (2002). Best practices in using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an outcomes-driven model. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology* (pp. 721–735). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hintze, J. M., Ryan, A. L., & Stoner, G. (2003). Concurrent validity and diagnostic accuracy of the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills and the Comprehensive Test of Phonological Processing. *School Psychology Review, 32*, 541–556.
- House, R. (2005). Childhood endangered: The government's curriculum guidance for the foundation stage - commentary and critique. In R. House (Ed.), *The trouble with education: Stress, surveillance and modernity*. Montreal: Ur Publications.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437–447.
- Kern, M. L., & Friedman, H. S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(4), 419–430. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.025
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society of Research in Child Development, 47*(2-3), 1–151.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., Westberg, L., & The National Early Literacy Panel. (2008). *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention). Jessups, MD.
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review, 14*, 65–79.

- Lyon, G. R., & Chhabra, V. (1996). The current state of science and the future of reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2, 2–9.
- Magnusson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does kindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26, 33–51.
- McNaughton, S., Phillips, G., & MacDonald, S. (2000). Curriculum channels and literacy development over the first year of instruction. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 49–59.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304–330.
- Nelson, G., Westhaus, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6, Article 31.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J., & Kirby, J. R. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97, 299–319.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: a longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265–282.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., & Smith-Chant, B. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439–460.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., & COST Action Network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Shaywitz, B. A., Holford, T. R., Holahan, J. M., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., & Shaywitz, S. E. (1995). A Matthew Effect for IQ but not for reading: Results from a longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 30, 894–906.
- Shinn, M. R., Shinn, M. M., Hamilton, C., & Clarke, B. (2002). Using curriculum-based measurement in general education classrooms to promote reading success. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 113–142). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
- Suggate, S. P. (2009). School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research*, 48, 151–161.
- Suggate, S. P. (2010). Why “what” we teach depends on “when”: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*, 46, 1556–1579. doi:10.1037/a0020612
- Suggate, S. P. (2011). Viewing the long-term effects of early reading with an open eye. In R. House (Ed.), *Too much, too soon? Early learning and the erosion of childhood*. (pp. 236–246). Gloucestershire, UK: Hawthorne Press.
- Suggate, S. P. (2012). Watering the garden before a rainstorm: The case of early reading. In S. P. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 181–190). London: Routledge, Taylor & Francis.
- Suggate, S. P. (in press). The Parable of the Sower and the long-term effects of early reading. *European Early Childhood Education Research Journal*.

- Suggate, S. P., Lenhard, W., Neudecker, E., & Schneider, W. (in press). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First Language*.
- Suggate, S. P., Reese, E., Lenhard, W., & Schneider, W. (2012, September 7). Language and literacy development as a function of whether children attend play-oriented kindergartens or formal school. Poster presented at the *Narrative, Intervention, and Literacy* conference, Paris.
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2011). The contribution of age and formal schooling to oral narrative and pre-reading skills. *First Language*, *31*, 379–404. doi:10.1177/0142723710395165
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013). Children who learn to read later catch up to children who learn to read early. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 33–48. doi:10.1016/j.ecresq.2012.04.004
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, *11*, 3–32.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*, 848–872.

Trägt früher Leseerwerb langfristig zur Lesekompetenz bei? Eine kritische Betrachtung empirischer Forschungsbefunde

Sebastian Paul Suggate

*Universität Regensburg, Deutschland
Fakultät für Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft
Institut für Pädagogik*

ZUSAMMENFASSUNG: Durch weit verbreitete und tief greifende Veränderungen ist der frühe Leseunterricht ein pädagogisches Ziel für Kinder im Vorschul- und Kindergartenalter geworden. Dabei haben empirische Forschung und politische Entscheidungsträger der Auswirkung des frühen Leseunterrichts auf die spätere Entwicklung des Lesens überraschend wenig Beachtung geschenkt. In der vorliegenden kritischen Betrachtung werde ich fünf Hauptargumente für frühes Lesen erläutern und die Grundlage ihrer Logik und Erkenntnisse untersuchen. Anschließend werde ich Studien vorstellen, in der Gruppen von Kindern mit früherem bzw. späterem Beginn des Leseunterrichts über einen längeren Zeitraum beobachtet wurden. Anschließend komme ich auf Grundlage der Forschungsergebnisse und einer kritischen Abhandlung zu dem Schluss, dass Kinder langfristig keine besseren Lesefähigkeiten aufweisen, die sich auf früheren Leseunterricht zurückführen lassen.

Stichwörter: Früher Leseerwerb; Lesekompetenz und Entwicklung; Frühe Kindheit; Lesen; Spracherwerb, Schreiben, Waldorfpädagogik, empirische Studien, Optimalität

Trägt früher Leseerwerb langfristig zur Lesekompetenz bei? Eine kritische Betrachtung empirischer Forschungsbefunde

Im vergangenen Jahrzehnt wurde auf beiden Seiten des Atlantiks und praktisch im gesamten Pazifikraum zentraler Druck ausgeübt, um das Einschulungsalter zu senken und den akademischen Inhalt des Lehrplans für Vorschulen und Kindergärten zu erhöhen. In Großbritannien wurde der Early Years Curriculum eingeführt - mit trockenem britischen Humor als „Windellehrplan“ bezeichnet - der verbindliche frühe akademische Lehrpläne und Standards für Kinder vorgibt, die mitunter noch nicht einmal vier Jahre alt sind (House, 2005). In Deutschland gab es den so genannten PISA-Schock infolge angeblich unbefriedigender Ergebnisse der PISA-Studien (Programme for International Student Assessment). In beiden Fällen sah man die frühe Förderung akademischer Fähigkeiten als Lösung einer Reihe vermeintlicher Probleme, z. B. a) Senkung des Analphabetismus, b) Angleichung der sozialen Unterschiede zwischen Arm und Reich (Matthäuseffekt) und c) Erhöhung der Wirtschaftsleistung durch dynamischere Arbeitskräfte - oder etwas zynischer betrachtet: Einstieg von Kindern in den Arbeitsmarkt, die dadurch früher Steuern zahlen.

Obwohl die Analyse der sozialen und politischen Einflüsse in der Pädagogik ein faszinierendes und aufschlussreiches Thema wäre, ist die Absicht des vorliegenden Aufsatzes die evidenzbasierte Untersuchung der Behauptung, dass früher Leseerwerb zu höheren Leistungen im späteren Leben führe. Es liegt nahe,

dass zunächst die Frage zu klären ist, ob frühes Lesen für das spätere Leben überhaupt Vorteile bringt, bevor Überlegungen hinsichtlich einer entsprechenden Schwerpunktsetzung in Lehrplänen für Kinder angestellt werden. In der vorliegenden kurzen Betrachtung möchte ich zunächst klarstellen, was mit frühem Lesen gemeint ist und anschließend wissenschaftliche Argumente für das frühe Lesen untersuchen, bevor ich die bisher zu diesem Thema durchgeführten empirischen Studien erläutere.

Was ist frühes Lesen?

Frühes Lesen lässt sich unterschiedlich definieren, z. B. als Lesen, bevor Kinder Lesen lernen können, bevor sie eingeschult werden, bevor sie als in anderen akademischen Bereichen ausreichend entwickelt gelten oder vor dem Übergang in die mittlere Kindheit (d. h. Zahnwechsel). Pragmatisch ausgedrückt würde eine historische und vergleichende Analyse feststellen, dass formaler Leseunterricht im Alter von vier oder fünf Jahren (wie in englischsprachigen Ländern) als „früh“ und im Alter von sechs oder sieben Jahren (wie in weiten Teilen Mitteleuropas) als „spät“ gilt. Ich bevorzuge hierbei, die Differenzierung in „früh“ und „spät“ auf Grundlage der *Optimalität* (Suggate, im Druck) vorzunehmen. In Diskussionen um das Lesealter neigen insbesondere Pädagogen dazu, sich auf die *Fähigkeit* zu konzentrieren, wobei betont wird, dass Kinder bereits sehr früh lesen können (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001a). Ich argumentiere jedoch, dass man vielmehr fragen sollte, ob es *optimal* ist, Kindern in einem sehr frühen Alter das Lesen beizubringen; und ich plädiere dafür, dass die aus dem Leseunterricht und der erlernten Lesekompetenz resultierenden Veränderungen der Kindesentwicklung untersucht werden müssen.

Ein weiterer Punkt der obigen Beschreibung ist meine Bezugnahme auf den *formalen Schulungsbeginn* bzw. *formalen Leseunterricht*. Damit soll betont werden, dass sich der vorliegende Aufsatz auf das ausdrückliche und programmatische Unterrichten von Kindern im Textlesen und Dekodieren bezieht. Anders formuliert, gemeint ist Leseunterricht, der von einem Erwachsenen auf spielerische oder sonstige Weise gezielt von außen an das Kind herangetragen wird. Dieser Ansatz unterscheidet sich grundlegend von einem spielerischen Lernen, bei dem das Kind selbst Initiator fast aller Aktivität ist.

Argumente für den frühen formalen Leseunterricht

Viele Pädagogen, Wissenschaftler und politische Entscheidungsträger empfehlen, dass Kindern eine Kombination von phonemischem Bewusstsein, Schriftsprachenkenntnis, Wortlesen, Strategie oder Dekodierungsfähigkeiten in Kindergarten und Vorschule beigebracht wird, wobei bei unzureichendem Fortschritt im Erlangen der Lesekompetenz entsprechende Förderung angeboten wird (z. B. Aram & Biron, 2004; Coyne & Harn, 2006; Hintze, Ryan, & Stoner, 2003; Lyon & Chhabra, 1996; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). Good et al. brachten das Argument wie folgt auf den Punkt:

In der dritten oder vierten Klasse liegen die Leistungen der Schüler weit unter dem Durchschnitt, und für einen anderen Ansatz beim Leseunterricht zum Erlernen erster Lesekenntnisse ist es zu spät. Um ein Versagen beim Lesen zu verhindern, muss mit dem Lernen *früh begonnen* werden... (Hervorhebung der Autoren, Good, Gruba, & Kaminski, 2002, S. 699).

Andere Autoren befassten sich mit der These, dass sich Kinder mit mangelndem Leseerfolg zunehmend aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen, ihre Mitschüler stören, im Lesen weiter zurückbleiben und damit ein „Verhaltensmuster des Leseversagens“ entwickeln (Shinn, Shinn, Hamilton, & Clarke, 2002, S. 113).

Dieses Argument hat im Wesentlichen folgende drei Aspekte: a) Anfänglich schwache Leser bleiben schwache Leser, b) frühzeitige Leseförderung ist wirksam und c) Kinder verschlechtern sich immer weiter, wenn ihnen nicht rechtzeitig geholfen wird. In jüngerer Zeit wird ein vierter Aspekt debattiert, nämlich dass Lesen und Sprache ein und dasselbe ist und es daher keine Rolle spielt, wann Kinder Lesen lernen. Abschließend wird häufig behauptet, dass frühes Lesen die Sprachkompetenz verbessert. Diese Argumente werden hier jeweils untersucht.

Spät angefangen, nie aufgeholt?

Korrelationsstudien sind Forschungsdesigns, bei denen zwei Variable statistisch in Bezug gesetzt werden, um mögliche Ursachen- und Wirkungsbeziehungen zu untersuchen. Ein Beispiel wäre die Korrelation der Inzidenz von Lungenkrebs in einer bestimmten Population mit der Anzahl gerauchter Zigaretten. Entscheidend ist, dass Korrelationsdesigns auf Kausalität immer nur hinweisen, sie jedoch nie nachweisen können. So berichtet z. B. das Nachrichtenmagazin *Der Spiegel*, dass seine Leser klüger als andre seien. Diese Korrelation lässt jedoch nicht den Schluss zu, dass die Leser ihr größeres Wissen durch das Lesen dieser Zeitschrift erlangt haben. Es kann einfach bedeuten, dass *Der Spiegel* von klügeren Menschen gelesen wird.

Diese *Spiegel*-Analogie im Hinterkopf behaltend, verknüpfen die Korrelationsbefunde vorschulische und schulische Leseleistung (Lonigan, Schatschneider, Westberg, & The National Early Literacy Panel, 2008). Anhand dieser Befunde lässt sich jedoch nicht feststellen, ob diese vorschulische Lesekompetenz ursächlich für das spätere bessere Lesen in der Schule war. Bedenkt man, dass die meisten Lesekenntnisse eigenständige Entitäten sind, die sich unter geeigneten Bedingungen (Suggate, im Druck) leicht aneignen lassen, ist es unwahrscheinlich, dass die Lesekompetenz *an sich* der entscheidende Faktor war. Wahrscheinlich ist, dass andere Einflüsse sowohl zur frühen als auch zur späteren Lesekompetenz geführt haben, nämlich: die sozio-ökonomische Stellung; das familiäre Bildungsumfeld; Elterndruck; Elternbeteiligung; Schwerpunkt bei Kinderbetreuung, Schule oder Vorschule, die Beschäftigung mit dem Lesen. Anders formuliert: es lässt sich daraus nicht schlussfolgern, dass „spät angefangen“ *an sich* zu „nie aufgeholt“ führt. Vielmehr ist es wahrscheinlich, dass in den meisten Fällen sowohl dem späten Anfang als auch dem Zurückbleiben dieselbe Ursache zugrunde liegt.

Darüber hinaus sind die Korrelationsbefunde nicht so eindeutig, wie es das obige Zitat von Good et al. (2002) unterstellt. Zunächst nimmt die Korrelation zwischen früher Lesekompetenz und späterem Lesen über längere Zeiträume tendenziell deutlich ab (z. B. Blatchford & Plewis, 1990). Darüber hinaus ist das Korrelat früher Lesekompetenz kompliziert, und es sind eigentlich frühe *Sprachkenntnisse*, die sich als solider Prädiktor für späteres Leseverständnis erweisen (Storch & Whitehurst, 2002; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007). Logisch betrachtet ist das Sprachverständnis eindeutig der für das Leseverständnis entscheidende Faktor, wenn erst die elementaren Dekodierfähigkeiten beherrscht werden (Suggate, im Druck).

Letztlich stellt sich auch ein drittes Problem, dass nämlich prädiktive Korrelationskoeffizienten lediglich wiedergeben, inwiefern sich die niedrigen Werte zum Zeitpunkt 1 auf die niedrigen Werte zum Zeitpunkt 2 beziehen. Es wurden zahlreiche Schreckensszenarien von Befunden abgeleitet, denen zufolge minder kompetente Leser in einer Klasse auch minder kompetente Leser in einer höheren Klasse sind (z. B. Juel, 1988). Jedoch ist das Aufstellen von Rangfolgen für Kinder nach Perzentilen und Quartilen sowie das anschließende Vergleichen dieser Rangfolgen über einen Zeitraum kaum dazu geeignet, über eine gewisse Stabilität der Lesekompetenz im Zeitvergleich hinaus Einblick in die Thematik Leseprobleme zu gewähren. Wenn die Leseleistung eines Kindes beim 10. Perzentil liegt, ist es mit Bezug auf seine Lesefähigkeit vielleicht einfach 90. in einem Sample von 100 Kindern. Wenn dieses Kind „gewinnt“, indem es sich um einen Platz verbessert, muss ein anderes zwangsläufig „verlieren“, indem es abgestuft wird. Stabilität bei prädiktiven Befunden (z. B. Juel, 1988) ist an und für sich noch kein Grund zur Beunruhigung. Eher wäre es bedenklich, wenn die Pädagogik aus den besten Lesern die schlechtesten machte (Suggate, 2012).

Kurz gesagt, Korrelationsbefunde haben fest etablierte Zusammenhänge zwischen Vorschulprädiktoren und Grundschulleistungen aufgezeigt. Weil es jedoch schwierig ist, aus diesen Korrelationsdaten eine Kausalität abzuleiten, lässt sich aus diesen Befunden allein nicht schlussfolgern, dass eine frühe Entwicklung des Lesens für spätere Lesekompetenz notwendig oder sogar speziell kausal ist.

Förderung beim Lesen

Ein zweiter Grundsatz des Arguments für frühes Lesen besteht darin, dass die Lesekompetenz von Kindern durch Frühleseprogramme verbessert werde. Der Maßstab für solche Studien ist ein randomisiert-kontrolliertes Design. Dennoch liegen nur wenige solcher Studien für den Vorschulzeitraum vor, und von

diesen verfolgt keine die Kinder nennenswert bis in die Grundschulzeit (Bus & van Ijzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b, Suggate, 2010), was wiederum Fragen bezüglich eines Publikationsbias aufwirft. Aus diesem Grund lässt sich die Behauptung, dass Lesefrüherförderung langfristig die Lesekompetenz von Kindern verbessert, nicht aufrechterhalten.

Matthäuseffekt

Die Gefahren bezüglich einer frühen Benachteiligung beim Lesen werden vom so genannten Matthäuseffekt eloquent veranschaulicht (Stanovich, 1986). Der Matthäuseffekt besagt, dass die Reichen reicher und die Armen vergleichsweise ärmer werden;

Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden (Matthäus 25:29).

Auf das Lesen bezogen bedeutet der Matthäuseffekt, dass Kinder mit geringeren Lesekenntnissen mit der Zeit weiter zurückbleiben, weil sie langsamer lesen und ihnen weniger Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Diese Vorstellung fußt auf der Beobachtung, dass ein sehr guter Leser der Mittelstufe vielleicht 10.000.000 Wörter pro Jahr liest, ein schlechter hingegen nur etwa 100.000 (Nagy & Anderson, 1984). Empirische Befunde für ein allmähliches Öffnen der Schere zwischen guten und schlechten Lesern sind jedoch dürftig und widersprüchlich (Bast & Reitsma, 1998; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi, & Kirby, 2005; Shaywitz et al., 1995); außerdem lassen sie nicht glaubhaft die Schlussfolgerung zu, dass sich eine frühe Kluft in der Lesekompetenz drastisch verbreitert. Selbst wenn Studien den Matthäuseffekt aufzeigten, ließe sich, wie bereits bei den Korrelationsbefunden, nicht mit Sicherheit sagen, ob nicht die für die ursprünglichen Schwierigkeiten kausalen Faktoren auch für die im späteren Alter verantwortlich sind. Kurz gesagt, die Beweise für den Matthäuseffekt sind angesichts des Einflusses, den diese griffige Vorstellung auf die Bildungsforschung und -politik hatte, leider außer Proportion.

Lesen ist einfach Teil der Sprache

Ein Argument für frühes Lesen stützt sich auf Ähnlichkeiten zwischen Lesen und Sprache, und wendet Befunde aus der Sprachforschung auf das Lesen an. Die Extremform dieses Arguments stützt sich auf Befunde, welche die spezifische phonologische und weitere Sprachentwicklung aufzeigt, die sich in den ersten Lebensjahren vollzieht und sich auf die Nervenplastizität gründet (Lundberg, 2006). Durch Übertragung der Analogie auf das Lesen hört man häufig das Argument, dass früher Leseerwerb als Grundlage für das spätere Lesen notwendig sei, und zwar insbesondere bei Legasthenie gefährdeten Kindern (positiver Effekt des Gehirntrainings). Dieses Argument ist rein spekulativ, weil es - wie oben gezeigt - keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass sich Legasthenie einfach durch früheren Leseerwerb verhindern lässt oder das daraus eventuell resultierende Gehirntaining förderlicher ist als formerefüllte Sprache oder bewegungsorientierte Erfahrungen.

Eine etwas abgemilderte Variante dieses Arguments stützt sich auf Parallelen zwischen Lese- und Sprachentwicklung und behauptet, beide gehören zum selben Kontinuum:

Der Begriff „Emergent Literacy“ soll bedeuten, dass der Schriftspracherwerb des Kindes als kontinuierlicher Lernprozess mit Ursprung in der frühen Lebensphase des Kindes und weniger als ein Phänomen gesehen wird, das schlagartig mit der Einschulung beginnt. ... Emergent Literacy betrachtet die Verhaltensweisen mit Bezug auf den Schriftspracherwerb im vorschulischen Alter als legitime und wichtige Aspekte des Schriftspracherwerbs (Whitehurst & Lonigan, 1998, S. 848-849).

Obwohl die Entwicklung vieler für das Lesen notwendiger Fähigkeiten tatsächlich bereits vor der Geburt beginnt, wäre die Behauptung, dass es sich zu jedem Zeitpunkt der Kindheit erlernen ließe, weil sich alle Erfahrungen auf das Lesen bezögen, mit der Behauptung gleichzusetzen, dass sich Weizen ohne das Zutun von Bauer, Müller und Bäcker in Brot verwandelt, nur weil die Hauptzutat aus dem Boden gewachsen ist. Elementare Beobachtungen belegen, dass sich Lesen und Sprache mit Bezug auf diverse Merkmale wesentlich unterscheiden. Zunächst wird deutlich, dass Lesen visuell (bzw. im Fall der Brailleschrift ertastbar), die

Sprache dagegen bei den meisten Kindern oral und aural ist. Außerdem wird das Lesen selten von Gestik begleitet. Um die Thematik weiter abzugrenzen, lässt sich feststellen, dass Kinder sprechen und zuhören können, während sie klettern, auf dem Spielplatz umher toben oder einem Ball hinterher rennen; Aktivitäten, die beim Lesen (ohne erhebliches Sicherheitsrisiko!) praktisch nicht durchführbar sind. In der Sprache der Wissenschaft ließe sich das Offensichtliche daher vielleicht wie folgt formulieren:

Die untersuchten Befunde stehen im Einklang mit der Vorstellung, dass sich Schriftsprachkenntnisse wohl von gesprochener Sprache und metalinguistischen Fähigkeiten unterscheiden. Die untersuchten Studien zeigten, dass a) diese Verhalten bereits von zahlreichen Forschern separat analysiert werden, b) empirische Tests gezeigt haben, dass Emergent Literacy kein einheitliches Konstrukt ist und c) Schriftsprachkenntnisse, Sprache und phonologisches Bewusstsein von unterschiedlichen Aktivitäten beeinflusst werden (Sénéchal, LeFevre, & Smith-Chant, 2001, S. 446).

Lesen verbessert die Sprache

Ein letztes, häufig vorgetragenes Argument besagt, dass Lesen zur Förderung der Sprachentwicklung notwendig sei. Sicherlich gibt es Unterschiede zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache, und somit ist es denkbar, dass sich ein frühreifer Leser Wörter aneignet, die ein Nichtleser nicht lernt. Dennoch gilt hier auch das Gegenteil: Wenn ein Kind seine Zeit zuhause mit Lesen verbringt, während andere Kinder draußen spielen, entgehen ihm die damit verbundenen Erfahrungen. Dazu kommt, dass die durch frühen Leseerwerb zu erwartenden Fähigkeiten kaum zum Lesen besonders komplizierter Texte ausreichen, weshalb einigen Stimmen zufolge nur Schüler der 3. oder 4. Klasse ihren Wortschatz durch Lesen verbessern (Nagy & Anderson, 1983). In unseren empirischen Studien, in denen die Sprachentwicklung zwischen Kindern in spielbetonten Kindergärten mit der formaler Schüler verglichen wird, konnten wir keine Vorteile bezüglich der Sprachfähigkeiten für Frühleser feststellen (Suggate, Reese, Lenhard, Neudecker, & Schneider, 2012; Suggate, Schaughency, & Reese, 2011). Abschließend haben wir anhand empirischer Befunde auch zeigen können, dass in Deutschland kompetente Leser der 2. und 4. Klasse sich weniger Wörter durch selbständiges Lesen als durch das Zuhören Anderer aneignen (Suggate, Lenhard, Neudecker, & Schneider, im Druck). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es wenig Grund zu der Vermutung gibt, frühes Lesen trüge spürbar zur Verbesserung der Sprachkenntnisse bei.

Vergleichende Befunde zum frühen Leseerwerb

Eine überraschende Beobachtung der wissenschaftlichen Diskussion über frühes Lesen ist, dass sich die Forscher auf tangentielle Beweisführung und Argumentation - Korrelation, Förderung, Matthäuseffekt - konzentriert und dabei fast völlig die Befunde ignoriert haben, die Kindergruppen mit Leseerwerb auf verschiedenen Altersstufen vergleichen. Diese von mir an anderer Stelle ausführlicher untersuchten Befunde (Suggate, 2011, Suggate, 2012, Suggate, im Druck) sollen hier kurz zusammengefasst werden.

Befunde aus Vorschulprogrammen

Eine umfangreiche Befundlage deutet darauf hin, dass ein gut gestaltetes Programm zur Vorschul- oder Heimförderung die spätere kognitive und soziale Entwicklung von Kindern, die in Armut oder anderen Risikoumfeldern aufwachsen, stärken kann (Gilliam & Zigler, 2001; Lazar & Darlington, 1982; Magnusson, Ruhm, & Waldfogel, 2007; Nelson, Westhaus, & MacLeod, 2003). Dabei zeichnen sich langfristige Vorteile generell eher für die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung als für akademische Leistungen ab (Gilliam & Zigler, 2001; Nelson et al., 2003).

Dabei ist jedoch entscheidend, dass aus diesen Schulprogrammen gewonnene Erkenntnisse keine Aussage darüber machen, ob der frühe Leseerwerb *an sich* wichtig ist, und zwar aus zwei Gründen. 1.) Der wichtigste Unterschied in der Alltagserfahrung zwischen Kindern, die an entsprechenden Vorschulprogrammen teilnehmen und anderen Kindern ist häufig, dass erstere so etwas wie eine normale Kindergartenumgebung

mit reichhaltiger Sprachinteraktion, Sicherheit und einem täglichen Rhythmus erleben. Daher liegt es nahe, dass diese Wirkung bereits durch den Wechsel aus ihrem anderweitig benachteiligten Umfeld erzielt wurde.

2.) Wenn man die Effektgrößen für Leseleistung in Abhängigkeit einer Teilnahme der Kinder an diesen Vorschulprogrammen mit formalem Leseunterricht untersucht, sind die Vorteile für Lesekompetenz in Grundschulen nicht mehr offensichtlich (Suggate, im Druck) – die Effekte des Lesens scheinen sich zu verflachen. Damit scheinen also selbst Kinder aus sozialen Problembereichen nicht von frühem Lesen *an sich* zu profitieren.

Befunde aus dem Vergleich von früherer und späterer Einschulung

Weitere Studien manipulieren sogar das Einschulungsalter (Elley, 1992; Suggate et al., 2010; Turnbull, 2006). Damit wird ein wichtiger Anhaltspunkt geliefert, da der Leseunterricht in der Regel mit der Einschulung beginnt. Eine Möglichkeit zur Erfassung derartiger Daten ist die Verwendung internationaler Vergleiche, um damit unterschiedliche Einschulungsalter zu nutzen.

Zwei Studien verglichen die Leseleistungen von Kindern in Abhängigkeit mit dem Einschulungsalter. Dabei wurde versucht, landesspezifische Unterschiede pädagogischer und sozialer Indikatoren statistisch zu kontrollieren. Elley (1992) stellte fest, dass es im neunten Lebensjahr nur noch geringe Unterschiede zwischen Kindern mit vier Jahre langem formalem Leseunterricht im Vergleich zu Kindern mit nur zwei Jahren gab (mit Beginn im Alter von fünf bzw. sieben Jahren). Suggate (2009) bestätigte anhand von Daten der PISA-Studie, die in 54 Ländern erfasst wurden, dass im Alter von 15 Jahren kein Unterschied aufgrund des Einschulungsalters vorlag. Beide Studien vermochten jedoch nicht, die orthografischen Unterschiede zwischen den Sprachen zu berücksichtigen, die vermutlich insbesondere im Englischen das Lesen erschweren (Seymour, Aro, Erskine, & COST Action Network, 2003).

Studien, welche die Lesekompetenz in *Regelschulen* und *Waldorfschulen* in englischsprachigen Ländern vergleichen, liefern uns Erkenntnisse über die Notwendigkeit eines ggf. früheren Einschulalters, um der komplexeren Orthografie des Englischen Rechnung zu tragen. Insbesondere in Neuseeland werden Kinder an ihrem fünften Geburtstag eingeschult und nachfolgend formal im Lesen unterrichtet, so dass die meisten von ihnen mit sechs Jahren recht flüssig lesen können (McNaughton, Phillips, & MacDonald, 2000). Im Gegensatz dazu werden Waldorfschüler im Schnitt erst mit sechseinhalb Jahren eingeschult. Vor diesem Hintergrund haben wir eine Studie über die ersten sechs Jahre in beiden Schulsystemen durchgeführt und dabei den rezeptiven Wortschatz, das familiäre Schriftsprachenumfeld, das Leseselbstkonzept, Bildung und Einkommen der Eltern, den ökonomischen Status der Gemeinde, Zweitsprachkenntnisse und Ethnizität kontrolliert (Suggate, Schaughency, & Reese, 2013). Ergebnisparameter nutzten die Domänen Lesevorbereitung, Leseflüssigkeit und Leseverständnis. Unseren Analysen zufolge hatten mit elf Jahren alle Spätanfänger aufgeholt und wiesen beim Leseverständnis sogar einen geringen Vorteil auf - was in einer Folgestudie mit einer zweiten Probe von zwölfjährigen Schülern repliziert wurde (Suggate et al., 2013).

In einer lebenslangen Studie der Langzeitwirkung des frühen Lesens bei intellektuell begabten Kindern untersuchten Kern und Friedman (2009) die Auswirkung des Einschulungsalters auf eine Reihe von Faktoren von der Bildungskompetenz über die Anpassung im späteren Leben bis zur Sterblichkeit. Obwohl Früheinschulung und frühes Erlernen des Lesens zunächst mit positiven Faktoren verbunden war (d. h. höherer IQ und höheres Familieneinkommen), führte frühes Lesen nur zu kurzfristigem Bildungserfolg; langfristig wurde es mit geringerer Bildungskompetenz und größeren Anpassungsschwierigkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter assoziiert. Neben der Verknüpfung mit insgesamt geringeren Leistungen und größeren Anpassungsschwierigkeiten steht die Früheinschulung (d. h. die von Eltern bewusst um ein Jahr vorgezogene Einschulung) selbst nach Kontrolle einer Reihe von Persönlichkeits- und Entwicklungsvariablen auch im Zusammenhang mit früherem Tod (Kern & Friedman, 2009).

Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Argumente auf Grundlage von Korrelationsstudien, Frühinterventionsforschung und Matthäuseffekt liefern keine stichhaltigen Gründe für frühen Leseunterricht. Darüber hinaus zeigen die Befunde der hier untersuchten Studien, dass ein um ein bzw. zwei Jahre früherer Beginn des Leseunterrichts, ob nun im Alter von drei oder fünf Jahren, zu keinem langfristigen Vorteil bei der Lesekompetenz führt. Diese Ergebnisse stützen sich auf Auswahlen von gefährdeten und normal leistenden Schülern mit unterschiedlichem Hintergrund bezüglich Lehrplan, Land und Sprache. Wenn die Forschungsfrage als Nullhypothese - dem Ausgangspunkt der positivistischen Forschung - formuliert würde, hieße die Schlussfolgerung, dass es keine Beweise gibt, um die Nullhypothese zu verwerfen. Der wissenschaftlichen Konvention folgend würde also die Nullhypothese, nämlich dass früher Leseerwerb keine langfristigen Auswirkungen hat, bestätigt werden.

Literturverzeichnis

- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 588–610.
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew Effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology, 34*, 1373–1399.
- Blatchford, P., & Plewis, I. (1990). Pre-school reading-related skills and later reading achievement: further evidence. *British Educational Research Journal, 16*, 425–428.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403–414.
- Coyne, M. D., & Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools, 43*, 33–43.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001a). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*, 393–447.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001b). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*, 250–287.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Den Haag: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Gilliam, W. S., & Zigler, E. F. (2001). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 441–473.
- Good, R. H., Gruba, J., & Kaminski, R. A. (2002). Best practices in using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an outcomes-driven model. In A. Thomas & J. Grimes (Hrsg.), *Best Practices in School Psychology* (S. 721–735). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hintze, J. M., Ryan, A. L., & Stoner, G. (2003). Concurrent validity and diagnostic accuracy of the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills and the Comprehensive Test of Phonological Processing. *School Psychology Review, 32*, 541–556.
- House, R. (2005). Childhood endangered: The government's curriculum guidance for the foundation stage - commentary and critique. In R. House (Hrsg.), *The trouble with education: Stress, surveillance and modernity*. Montreal: Ur Publications.
- Juel, C. (1988). Learning to reading and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437–447.
- Kern, M. L., & Friedman, H. S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(4), 419–430. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.025
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society of Research in Child Development, 47*(2-3), 1–151.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., Westberg, L., & The National Early Literacy Panel. (2008). *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention). Jessups, ML.
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review, 14*, 65–79.

- Lyon, G. R., & Chhabra, V. (1996). The current state of science and the future of reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2, 2–9.
- Magnusson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does kindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26, 33–51.
- McNaughton, S., Phillips, G., & MacDonald, S. (2000). Curriculum channels and literacy development over the first year of instruction. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 49–59.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304–330.
- Nelson, G., Westhaus, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6, Artikel 31.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J., & Kirby, J. R. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97, 299–319.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: a longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265–282.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., & Smith-Chant, B. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439–460.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., & COST Action Network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Shaywitz, B. A., Holford, T. R., Holahan, J. M., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., & Shaywitz, S. E. (1995). A Matthew Effect for IQ but not for reading: Results from a longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 30, 894–906.
- Shinn, M. R., Shinn, M. M., Hamilton, C., & Clarke, B. (2002). Using curriculum-based measurement in general education classrooms to promote reading success. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Hrsg.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (S. 113–142). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
- Suggate, S. P. (2009). School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research*, 48, 151–161.
- Suggate, S. P. (2010). Why “what” we teach depends on “when”: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*, 46, 1556–1579. doi:10.1037/a0020612.
- Suggate, S. P. (2011). Viewing the long-term effects of early reading with an open eye. In R. House (Hrsg.), *Too much, too soon? Early learning and the erosion of childhood*. (S. 236–246). Gloucestershire: Hawthorne Press.
- Suggate, S. P. (2012). Watering the garden before a rainstorm: The case of early reading. In S. P. Suggate & E. Reese (Hrsg.), *Contemporary debates in child development and education* (S. 181–190). London: Routledge, Taylor & Francis.
- Suggate, S. P. (im Druck). The Parable of the Sower and the long-term effects of early reading. *European Early Childhood Education Research Journal*.

- Suggate, S. P., Lenhard, W., Neudecker, E., & Schneider, W. (im Druck). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First Language*.
- Suggate, S. P., Reese, E., Lenhard, W., & Schneider, W. (2012, 7. September). Language and literacy development as a function of whether children attend play-oriented kindergartens or formal school. Poster presented at the *Narrative, Intervention, and Literacy* conference, Paris.
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2011). The contribution of age and formal schooling to oral narrative and pre-reading skills. *First Language*, *31*, 379–404. doi:10.1177/0142723710395165
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013). Children who learn to read later catch up to children who learn to read early. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 33–48. doi:10.1016/j.ecresq.2012.04.004
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, *11*, 3–32.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*, 848–872.

Shadow play: mindfulness and reflection in Waldorf education

Leigh Burrows

*Flinders University, Adelaide / Australia
School of Education*

A relational approach to practice and inquiry requires us to be intellectually, spiritually, emotionally and bodily engaged, with receptivity, openness, sensitivity, flexibility and a true willingness to listen, see and understand.
(Finlay & Evans, 2009, p109)

You must have shadow and light source both.
Rumi in Barks (2010, p109)

ABSTRACT. This paper reports on research conducted with 25 teachers and leaders from eight Waldorf schools in Australia that explored their experience of mindfulness and reflection in relation to a self-identified relational dilemma with a student, colleague or parent that was causing them concern at work. The aim was to see if the practices assisted in shining a light on difficult encounters and create more positive school communities. The study found that the participants experienced mindfulness practice and journaling as personally and professionally empowering and in some cases, liberating. In the majority of cases by the end of the six-week project the dilemma was no longer experienced as a dilemma or their relationship to it had altered. Analysis of the dilemmas showed that their root causes were a blend of personal, interpersonal and structural/institutional factors. It is suggested that more research is needed to explore the potential of mindfulness and reflection to contribute to more sustained personal, professional and institutional renewal in Waldorf education.

Keywords: Steiner/Waldorf education, relationships, school communities, teachers, adult learning.

Introduction

In 2009 I dreamt that the paint pots left behind in my Waldorf classroom some years before were still bubbling away alchemically. A few months later I dreamt that I was standing next to a white rose, which was planted in the grounds of a Waldorf school, and beside an anthroposophical bookshop. I had experienced a significant emotional episode while Waldorf teaching in 1997, something that deeply affected my emotional wellbeing and I wondered if the dreams might be suggesting there was some emotional alchemy from that time that if explored and processed may be part of a healing process for both myself and for others going through similar experiences in Waldorf schools around the country.

Like Schaefer (1995), I had long been concerned about the state of relationships in Waldorf schools and had often wondered what could be done to address what Miller (2012) has recently described as their 'dysfunctional dynamics amongst adults - faculty, staff, administrators and parents'. It has been suggested that the relational difficulties seen in Waldorf communities may be due to their 'deeply rooted' shadow side

because they seek to live in the bright light of the spirit (Miller, 2012). This explanation has never seemed entirely satisfactory to me given my experience and research with students, teachers and parents in relation to the darker side of relationships with students, colleagues and parents in mainstream education (Burrows, 2011a; 2011b; 2011c; 2010; 2009; 2008; 2004).

Through my professional development and consultancy work with Waldorf schools nationally in 2012 I had however become acutely aware that teachers and leaders appeared to be under significant additional pressure due to: changes to governance and leadership structures; funding; accountability; performance management; legislation; teacher qualifications; workload; national testing; performance management; new national curriculum requirements; class sizes; changes in age of children when beginning school; subject offerings, sustainability; inclusion of students with special needs and behavioural and emotional difficulties and dealing with parent expectations. Teachers and leaders seemed emotionally and physically stretched and many would use my presence in the schools as an opportunity to share their feelings of unease and frustration about a student, colleague, leader or parent.

I was aware that I needed to be careful not to get myself drawn into the very dynamic that led to being invited to work with them in the first place as Neville (2008) has shown often happens to consultants but for my own healing and those of others I wanted to explore and address why as Schaefer (2012, p108) has observed:

Waldorf schools are profound learning communities for children, but rarely conscious learning communities for adults.

When the opportunity arose to conduct research in mindfulness and reflection in Waldorf schools I decided to respond to the call by Rawson (2011) in this journal for new research that is based on a discourse between practitioners and educationalists and contributes to an emerging strengths-based yet critical dialogue on relationships in Waldorf education. While this paper is predisposed towards an agenda that is hope-full, care-full and grounded (Giles, Bell & Palmer, 2012) it does not avoid problematic contexts and situations. As Schaefer (2011) has noted, issues that repeatedly block a school's development can be difficult and even impossible at times to talk about openly. Yet as Rudolf Steiner himself observed:

We cannot have the attitude that we do not want to discuss (the question of discipline) in our meetings simply because it is unpleasant. That is exactly why we do need to discuss it Steiner (1923/1998, p546).

This view is supported by Woods, Ashley and Woods (2005) who argue that Waldorf school leaders and teachers need to be more critically reflective and self-questioning about the practical impact of what is otherwise somewhat taken for granted in their schools' ethos. As Rawson (2011, p27) has noted:

Without criticality the Waldorf body of knowledge and practice may remain at the level of transmission rather than at the level of transformation.

According to Schaefer (2012, p121):

There are a number of critical issues in Waldorf schools, which often trigger crises and which, if met consciously, lead to renewal and transformation.

If they are not met consciously however, he notes, they have:

a way of spilling over into the broader community, leading to unhappy children and parents, and they tend to pollute the soul space of the school... they have profound effects on the attitudes, feelings and behavior of all school members.

As a ex- Waldorf teacher and parent and current Waldorf grandparent and sometime consultant I share with Schaefer (2011) and Rawson (2011) a deep commitment to Waldorf education, which is matched by a passion to improve it and it is in this spirit that I offer this paper exploring the role of mindfulness and reflection in contributing to the creation of more conscious Waldorf learning communities for adults.

Mindfulness

In its most common form mindfulness has come to be associated with awareness and acceptance of present moment experience with the aim of reducing an individual's stress and suffering (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness can assist in providing a space from which to observe our habitual automatic emotionally charged reactions, by bringing awareness to the present moment and helping us see that certain powerful reactions have the capacity to take hold of us and drive our behavior (Wolstenholme, 2002).

While mindfulness practice is generally aimed at calming the mind by abstaining from emotional and circumstantial intensity (Chogyam & Dechen, 2002) it can however also be understood as 'a spiritual awareness that is embodied and feelingful' (Stanley, 2012). This relates to the North American medicine wheel teachings (Bopp, Bopp & Lane, 1984) where emotions are seen to include being passionately involved in the world, compassion, anger at injustice, the refinement of feelings and the ability to set strong emotions aside to serve others. For Langer (1989) mindfulness also involves an enhanced awareness of multiple perspectives in problem solving and increased openness to new information. For Hick and Furlotte (2009) and Stanley (2012) there is also a critical element in mindfulness which can assist us to understand ourselves, and how we react to others and social structures and organizations.

These combined wellbeing, cognitive, affective and sociological definitions reflect the personal, interpersonal and structural dimensions of mindfulness for Hick and Furlotte (2010, p286) who found that the mindfulness training they offered to both social workers and social work clients under stress helped build their capacity to:

- Notice, pause and breathe
- Accept themselves but not the situation
- Clarify with clarity
- Think creatively
- Open to fear
- Take action
- Smile
- Work in solidarity
- Be persistent.

A number of researchers have shown that mindfulness can be a valuable resource for teachers to assist them to calmly respond rather than over-react to unsettling and provocative student behavior (Brown, (2002; Burrows, 2008, 2010, 2011b; Day, 2004; Franco, 2010, Korthagen, 2009; Jennings and Greenburg, 2009; Roeser, Skinner, Beers, & Jennings 2010). A smaller number have discovered mindfulness can also assist teachers to cope with feelings of frustration, anger, stress, emotional imbalance, anxiety and professional ineffectiveness in relation to difficult encounters with colleagues (Brown, 2002, Burrows 2011a, 2011b; Thomas, 2010) and parents (Burrows, 2004; Cunningham, ND).

In the main, research has focused on the use of breath and sensing meditations to assist in disengaging from powerful emotions in order to reduce stress and decrease reactivity. This approach can lead according to Chogyam and Dechen (2002, p5) to a belief that we should 'rise above' our emotions, 'as if human feelings were some sort of spiritual disability.' Some mindfulness teachings may indeed encourage people to reject their emotional personality in favour of a 'spiritual calm' – 'a state in which the pause button has been depressed, where there is little chance of feeling anything at all (Allione, 2008).

Kornfield (in Allione, 2008,px) has suggested however that through accepting and welcoming our emotions we can learn to 'transform their energy and find freedom in their midst.' According to Allione (2008) through experiencing our emotional energies we are able to access the energy that is tied up in our conflicts and difficulties for our own liberation. The aim of this particular approach to mindfulness is

principally concerned with transforming our experience of everyday being, rather than achieving an esoteric or spiritualized mode of existence. For Chogyam and Dechen (2002, p62) the aim in this approach to mindfulness is to:

engender cheerful courage, perceptive consideration, sincere determination, natural gallantry, graciousness, creativity, and spaciousness.

Emotions in education

Teachers and leaders both government and independent schools appear to be emotionally and physically stretched. According to Franco (2010, p655) 'teachers constitute one of the professional collectives most affected by psychological problems'. Emotions tend to be commonly viewed as experienced by individuals and relating to their own capacity for self-management and self-regulation (Goleman, 1989). While this likely to be the case to some extent, there is also an interpersonal or intersubjective dimension of emotions in which we may be able to draw on our own emotional understanding to feel empathy for others (Denzin, 1984). For as Orbach (2008, p33) puts it:

We affect one another. We cannot, not.

Hargreaves (2001) argues that looking at emotions through a broader viewpoint:

takes the discussion of emotions in education beyond honourable and sacred ideals of love, care, trust and support towards a more profane realm of unsettling and darker emotions and teaching such as guilt, shame, anger, jealousy, frustration and fear.

Hargreaves (2001) calls this the 'emotional underlife' of teaching which he suggests has been intensified due to the adverse emotional effects on teachers of inspection processes, curriculum reform, testing, work load and complex relationships with colleagues, students and parents.

Teaching and learning are also 'emotional practices' for Hargreaves (2001) that need to be understood in terms of context. People express and experience emotions differently in different cultures, occupations and workplaces (Gallego, Hollingsworth & Whitenack, 2001). In the light of this difference I was pleased when the opportunity arose to conduct similar research with Waldorf teachers and leaders to that which I had already conducted with mainstream teachers and leaders.

The study

For this research with Waldorf school leaders and teachers a similar model was used as for two previous face-to face studies conducted with mainstream school leaders and teachers in metropolitan and country South Australia (Burrows; 2011b; 2011c) which had supported teachers to use mindfulness-based inquiry methods to find a grounded place inside to more clearly see their reactions and responses to a relational dilemma at work with a student, colleague or parent and choose the most appropriate way of responding. The approach taken for all the studies was to combine sensing meditations and reflective journaling to assist participants to turn more consciously towards the challenges of professional life and its emotional intensity with compassion for self and other.

Waldorf teachers and leaders from eight schools in Australia participating in professional development workshops were invited to participate in an integrated online (email) mindfulness-based inquiry over a six week period exploring the potential of mindfulness practice and journaling to assist in responding rather than reacting to a relational dilemma in the form of a student, colleague or parent at work. 36 people began the study and 25 remained at the end of the six-week period. Nine people withdrew due to work commitments.

Participants were asked to:

- Identify a relational dilemma at work
- Give themselves and anyone involved in their dilemma a pseudonym

- Email the dilemma/case before beginning the mindfulness practices
- Engage regularly in the 'soles of the feet' meditation* (Singh, Lancioni, Winton, Adkins, Singh & Singh, 2007) as formal practice at home
- Engage in the 'soles of the feet' meditation as informal practice at work whenever they knew they would shortly be seeing the person related to their dilemma
- Take regular 'mindful' walks which involved tuning into the inner sensations of the body as they walked, gently bringing their mind back to the present moment when it wandered
- Read and digest short articles on mindfulness and emotions emailed through weekly
- Reflect in their journals on the emotions engendered through experiencing their dilemma consciously
- Email weekly reflections

All the activities were designed to be easily integrated into participants' working and personal lives without excessive demands on time. Guidance in how to conduct the activities was provided but was not rigidly prescriptive in the sense of needing to learn a technique. The following instructions were given to participants:

- Sit comfortably with the soles of your feet on the floor
- Lean forward just slightly
- Close your eyes if you wish or focus on a spot in front of you
- Tune in to your feet, feel the texture of your socks, or stockings or the sole of your shoe, the curve of your arch and the heels of your feet against the back of your shoes.
- Keep breathing naturally and keep focusing on the soles of your feet – what does the sensation feel like?
- Continue to breathe naturally whilst being aware of the soles of your feet
- Also become aware of what you can hear around you
- Now when you are ready open your eyes and become aware of what you can see around you

(See the following link for an insight into the meditation in action: http://www.youtube.com/watch?v=lzoerv42KDw&list=UUhAumjy26uts_hvywCSdgvQ&index=2).

The aim of both the soles of the feet meditation and the mindful walking was simply to intentionally shift the focus of attention through tuning in to the sensations of the soles of the feet and the body. In this way it becomes possible to detach from troubling thoughts and emotions without trying to control them

Participants received weekly email replies to their journal reflection, in which I communicated responses to their reflections in order to build a bridge of understanding, trust, empathy and support.

Methodology

While the majority of mindfulness studies have adopted quantitative approaches using a range of mindfulness scales (Rapgay & Bystrisky, 2009), according to Kabat-Zinn (2003, p149), the 'radical, transformative essence' in mindfulness can be lost if there is too great a focus on the measurement of clinical change. Grossman has made a significant contribution to the discussion of the limitations inherent in the use of mindfulness scales, arguing that there is a need for researchers to develop new approaches for studying mindfulness since conventional, linear scientific methods are not subtle, refined or nuanced enough (see Grossman & Van Dam, 2011).

For Kabat-Zinn, mindfulness is a phenomenological description of simple and effective ways of cultivating various aspects of mind and heart through mindful attention. Childs (2007) similarly sees mindfulness

as an actual phenomenological reality that presents itself to our immediate awareness as a whole way of experiencing or feeling.

Research into teacher professional learning in mindfulness is still new and therefore requires:

great sensitivity and a range of theoretical and methodological lens to illuminate the richness and complexity of this phenomenon (Greenberg, 2012, p162).

For this reason according to Roeser, Skinner, Beers, & Jennings (2012, p171):

Phenomena finding investigations that use rich descriptions, case studies of exemplars, and other forms of qualitative assessment of mindfulness in education seem particularly important.

Given the focus on experiencing the intrapersonal and interpersonal dimensions of mindfulness in this study a qualitative relational phenomenological research approach seemed appropriate. Case study research can help to connect the worlds of the researcher and practitioner through the cultivation of dialogue as a legitimate way of building knowledge according to Poulter (2009). This understanding can form the basis of a genuine partnership that has the capacity to produce a type of scholarship that bridges the gap between theory and practice and insight-building case studies since:

practitioners and participants may be sources of knowledge, consumers of knowledge and producers of knowledge. (Ospina & Dodge, 2005, p419)

Given the sensitive nature of this research, and my desire to conduct research 'with' people rather than 'on' them I decided to use relational-centred inquiry methodology for this study. Finlay and Evans (2009) suggest that it is likely that relational researchers choose subjects to study that they have already have a deep interest in and commitment to. In relational research the co-created relationship between researcher and participant is foregrounded in which the researcher seeks to build a bridge to the other, 'using our special awareness, experience, skills and knowledge' (Finlay & Evans, 2009, p3). In relational research data is seen to emerge out of an evolving, dynamic and interactional process 'as the joint product of researchers and participants (and readers) and the relationships they build' (Finlay & Evans, 2009, p6).

A significant aspect of relational research is for the researcher to ensure participants have a voice. This was a necessary element in this research since: 'How else are researchers and readers to know what a teacher knows or feels?' (James, 2007, p966). The on-line component of this study which included email conversations as a source of data collection and use of pseudonyms provided an opportunity for open-ended confidential conversations to occur to allow participants to express their views freely. The use of email as communication medium was chosen due to findings in previous research (Burrows, 2011a) that the freedom offered by virtual communication in terms of time and space appears to facilitate a greater disclosure of personal information (Meho, 2006).

Data analysis

For this study qualitative data were made up of weekly journal entries emailed to the researcher. This elicited rich descriptions that highlighted participants' professionalism depth, sensitivity and commitment to education. For example one teacher wrote in her journal that:

My work on the whole is the place where I feel confident and in my element. I love my work passionately and I am extremely excited and stimulated intellectually and spiritually by Anthroposophy. I feel that I am good at what I do and that the curriculum as I teach is nourishing me as well as my class. I have found my life's destiny.

She also wrote however:

I experience a wave of seemingly out of control emotional reactions concerning work. These are when I have been feeling unsupported in my position and doubting the motives of others.

As I read and re-read the journal entries and my replies I found that over time I began to be able to 'feel' into their observation, looking for nuances and subtleties of perception, experience, reflection and expression often seeing something in later readings that I had previously missed. These deeper readings

seemed to draw out and evoke their “felt” qualities to enhance phenomenological apprehension. Over period of months as I continued to read in the field of mindfulness I found a way of clustering the entries into personal, interpersonal and structural categories.

The following selected extracts from participants’ first journals which contained a description of a dilemma at work may be difficult to read but I have chosen to include them so the reader may gain a sense of what participants were dealing with at work, in their own words.

Feelings about a chosen dilemma

Dilemma relating to a student

I feel guilty and my whole professional ethos is being challenged. This child has really rattled my cage.

I was emotionally lost and got into thinking ‘I’m not a good teacher’.

I dreamt there was an education inspector in my classroom. Whilst I was working with a student he went to the corner of the classroom and said there is dust in the corner.

The situation makes me feel exhausted, frustrated and angry. It brings up my lack of experience and my weaknesses in classroom management, which creates feelings of disappointment and failure

A few weeks ago I had a bit of a breakdown and had to have leave for almost 3 weeks.

I am personally exhausted by him and last week got a headache and stress in neck and shoulders that last 4 days due to him speaking in his dominating loud voice.

A situation has been ‘brewing’ for a while and every now and then exploding

The extracts above all relate to working with children with students with special needs including a mix of mental health, learning difficulties and underlying trauma. In most cases while the child was at the centre, complex and intense relationships around the child often involved class teacher, special needs teacher, leader and parents and in some cases there was also involvement of a representative from a teacher’s union and private psychologist and general practitioner. Two of the teachers were diagnosed with vicarious post-traumatic stress disorder due to working with traumatised children and other children with special needs without enough support. This was missed by leaders and colleagues, who had told them that they were ‘too emotional’, ‘not coping’ and not able ‘to hold their class’.

Dilemma relating to a colleague

For years I have struggled with my personal feelings while working at this school.

The levels of mistrust I have with certain people are interesting. Is it a form of paranoia, or a legitimate sense of caution...?

I feel overwhelmed and intimidated. This is something that greatly affects my sense of wellbeing and self-esteem in my workplace I am feeling hurt, self-conscious and unsupported.

The situation has been weighing on me heavily. I feel like an outsider who doesn’t really have a place. A sense of uneasiness accompanies me all day everyday.

I feel unfairly judged for not being ‘Steiner trained’. I feel like going back to the state system where you are appreciated for all your efforts. I have never before felt so exposed to personal attacks.

The situation is quite depressing for me and has affected my summer.

I have presented at conferences and given lectures but for some reason my colleagues here make me feel judged and inadequate.

The extracts above relate to difficult encounters with colleagues including: complex disagreements with a colleague who taught and was critical of her own child; sensing bullying behaviours of colleagues in relation

to leadership, disagreeing about the way students with special needs should be supported and included; feeling judged for not having Waldorf teacher training; feeling unskilled in classroom management, working closely with someone with a dogmatic and inflexible approach to Waldorf early years teaching.

Teachers felt in competition with colleagues and leaders felt at times as if they were not respected, and feeling judged by other teachers. Issues identified in the journals related to the lack of professional development support, training, awareness of different teaching philosophies and pedagogies, a lack of openness to new ways of thinking, lack of knowledge about disability discrimination, difficulties relating to leadership, leadership without sufficient experience, rigidity with curriculum and pedagogy, fear of taking risks and fear of innovation.

Dilemma relating to a parent

I am beginning to feel the strain on my relationship with these parents who are seeming to be losing faith in me and having unhelpful conversations with other parents in the class.

Dealing with this situation brings up a strange mix of envy regret and distaste for me.

I was met with a screaming outburst in front of the children. I felt manipulated and a little threatened.

She is a trouble-maker, white-ant and manipulator of people. She has been agitating in the community for some time and has some followers who believe her half-truths and lies. She is very forceful and passionate.

I also discovered that hearing his mother's voice creates a physical reaction within myself. I met a woman on the weekend that had a similar tone, and for want of a better word, accent and I felt clammy... a feeling of insignificance, inability and lowliness came upon me like a physical blow. It is my intrinsic belief that I am not worthy that I am afraid of; of being found out that I am a fraud. The situation makes me feel exhausted, frustrated and angry. I don't want to let my own history and baggage skew or interfere with this relationship.

Tonight (Friday night at midnight) I am left train smashed and upset. For years I have struggled with my personal feelings whilst working at this school. These things are so interwoven with people's own stuff and school stuff... I need to go back to bed.

The extracts above relate to: a parent perceived as bullying a teacher and the school not being supportive; a parent visiting the class and speaking publicly in a loud voice about her concerns; parents of a child with significant special needs who are making unrealistic demands; a parent who has power in the community and wishes to 'infiltrate' management; a parent of a child with special needs who is constantly emailing the teacher and wanting to have meetings; a parent who came into the classroom on a Friday afternoon and told the teacher she had not been happy with her for years and had major concerns about her.

Journal reflections overall showed that teachers were dealing with the complexity of teaching colleagues' children, coping with feeling they were not Waldorf trained or anthroposophical enough, trying to manage with numbers of children with special needs in their classes without enough support, trying to cope with classroom management and dealing with parents with demands and behaviours that at times appeared unreasonable. There were concerned that students were admitted to the school without enough consultation, enough assessment information, or documentation from previous schools. Leaders were dealing with the complexity of their roles, feeling unsupported by teachers and other members of the leadership team, overworked and overwhelmed.

Perceived benefits of mindfulness and journaling practices

As participants worked with their formal and informal practices: the soles of the feet meditation, mindful walking, journaling and reading about mindfulness and emotions, they did begin however, to notice changes in themselves, other people and in a small number of cases, their environment.

Extracts from participants' journals have been included as before to convey their growing awareness, in their own voices. They have been clustered in themes (adapted from the work of Hicks and Furlotte, 2009,

p286) to reflect the personal, interpersonal and structural/Institutional aspects of the dilemmas chosen by the participants and to allow an unfolding story to emerge.

Pausing, sensing, tuning in

Participants were all able to varying degrees to notice, pause and tune into the soles of their feet and witness their thoughts, senses and in particular, emotions as part of both formal and informal practice.

I noticed that I felt guilty and very stressed. I felt tight in my chest and tummy and completely wired.

At times I became conscious of holding in tension in the stomach region & shoulders, which I endeavoured to relax.

Being mindful has made me realize how much of a roller coaster ride teaching can be. When I focus on the soles of my feet I gain an almost immediate sense of calm.

The soles of my feet meditation and sensing into my limbs is becoming much easier to remember, and has become very pleasant. It is still amazing to me how easy these exercises are, as I have tried over many years to find my way to an 'inner space' that is calm and centred.

The soles of the feet exercise seems such a simple thing to do throughout the day and certainly creates a more positive 'feel' to my day.

I was MC for the event. There were six primary classes and many parents. The way I grounded my nerves was to stand centre stage and wait for the audience to settle. While they quietened I tuned into the souls (sic) of my feet. Only me speaking and 200 people listening. I look forward to the next time I can experience that oneness with the audience.

Opening to fear

Some participants in the study showed an awareness that having courage does not necessarily mean we do not experience fear. Some began to connect with the sensations of fear and separate these from their thoughts and action.

I have realised I need to learn courage to face my fears...to face these people who, quite frankly scare me ... as you said 'Feel the fear but do it anyway.'

Observing my emotional responses and where they resided in my body was centred very much on anxiety and fear. When I scanned my body it was very much around my breathing or lack of it, where the fear resided. What I noticed was that when I felt the fear in my body my breathing deepened. I did the exercise 3 times through the day on Monday when I was feeling most tensel fearful of the new situation I found myself in.

Lightening up

During the course of the project many participants became lighter, holding their dilemma less tightly, beginning to see how that affected their wellbeing and how others responded to them.

I realised today how free and happy I feel. I can put a lot of it down to the mindfulness. I do not feel like I am being restricted or hemmed in as I have for such a long time. It is wonderful!

I found I had a lighter feeling as soon as I sent off my journals.

I feel more calm and peaceful within myself. What ever whichever way it has come I like the feeling and I hope it stays with in within me.

I feel that something subtle has shifted into my management of the class that has given me authority in a calm and purposeful way.

Seeing clearly

During the course of the project many participants began to demonstrate the capacity to ask questions to

clarify the dilemma without blaming themselves and beginning to illuminate the root causes of the problem although this could have gone deeper.

I have developed the idea of a 'anthroposophical cupboard. If you separated out yourself from these inner parts in an untrue way (abstention) they would sit in the cupboard and ferment.

Now I have a different way of observing myself. Whereas one I would observe myself at difficult times I now find that I can observe myself from within myself.

I did have an aha moment because as I looked within myself I realized I did have negative feelings towards this particular child.

Things have completely changed, or have they simply gone away? I'm not sure. This woman is not in my orbit any more.

The moments of realization were many.

Thinking creatively

Many participants began to trust their instincts and creativity, pausing and thus avoiding reacting on autopilot and opening possibilities for new options

I am becoming more aware with my challenge and am able to think 'outside the box'. I have come up with the possibility that it may be my interactions with the other little boy that triggers Matt's responses to me, mum and other children.

One thing came in loud and clear I could 'beat myself up' or use it as a learning experience (I was doing the soles of my feet) I went with the latter.

I am becoming clearer in myself and I'd I feel when i am about to launch into my old Pattern (sic) I step back and try a new tact (sic). I'm not sure whether that is intuition stepping in there but the space I give myself to respond helps calm my response some what and gives me a chance to consciously respond not out of habit but giving a space for a new thought to come in (or intuition).

She has also been more approachable, more understanding of my perspectives. I'm calmer, and better prepared for our conversations.

The contact with the researcher = has been absolutely inspiring. The readings and little emails have filled my thoughts and all my spare time. I have really loved it.

This project has been fantastic! It has brought focus to my work and home life. I feel more within myself, calm and peaceful when I have used the souls (sic) of my feet to respond rather than react to a situation.

Accept yourself but necessarily not the situation

A small number of participants were able to consciously separate themselves from the situation and through staying in the moment whilst acknowledging their own feelings become empowered to take action.

I experience again that by taking more of a back seat, I am actually able to be a more positive influence than when I'm in my usual 'in your face' way of being.

My dilemma is something that is with me every day. It scares me, frustrates me, follows me but over the past 5 weeks of this project I am now aware that I thought was my dilemma is actually a school-wide dilemma, which is deeply entrenched into the culture of the school. I am no longer 'buying in' to the situation as much as I have in the past though and am putting energy into writing a draft policy document so I can propose some changes.

Working in solidarity

A number of participants began to realize there was no need to do it alone and they were able to see that others were experiencing similar events.

We heard that one of the teachers is on stress leave and that made me feel frustrated and upset. I wanted us to gather forces to help her. The school is not supporting her and she has too many high needs children and this issue was raised in

a meeting. After trying to get a bit of solidarity going among the staff, I came home and wrote a letter to management asking what was going to be done.

I think my progress in my dilemma is through asking for help.

Jade's behavior has improved out of sight. I am able to ask him for kind behavior and he has been able to change course.

I have now discovered several people who can give me a slightly arm's length perspective on my difficulties... I guess in the past I have felt more constrained in terms of who I can share issues with, what to share and how to do it. I'm getting better at discernment in this arena and also at trusting that by leaving some space and allowing others to form their own judgments, a picture will emerge that enables others to engage with my questions and concerns in a clearer way.

I get the sense that 'the universe' is supporting me, and I'm grateful. I have realised that my perspectives in relation to a particular matter are in fact widely held.

At first when I thought of my dilemma I could feel a big hollow under my lungs full of an acidy liquid that gets churned with every breath but now its just there as a reminder to stay focused on what step to take next and identify what can be done to cultivate mutual interest amongst staff.

Taking action

Some participants were able, with calmness and clarity to determine what action could be taken and do it. A very small number were able to think about how the system could change to prevent this in the future.

I notice the difference between meetings that are 'sprung' on me and those I've prepared for with the meditation. With preparatory grounding, I'm able to express myself more clearly, respond more openly/ less defensively.

To reflect on the week I found my initial anger very strong but when I put the mindfulness exercise into practice I was able to separate my feeling and set them aside and do something practical about the problem. It took some courage to face my colleague in light of past events and I was weighing up the long-term consequences of this move. She was pleasant and understanding so was it my mindful approach, her opinion about this issue or good timing. All I know is that I have had a very successful time and see that even with no power I was able to make some valuable things happen.

As with previous studies (Burrows, 2011a; 2011b; 2011c) this study found that simple practices such as meditating on the soles of the feet and mindful walking practiced regularly at work and home assisted participants to be more present and self aware without reactivity even when they were faced with an aspect of their dilemma in the form of a person or situation. In this study participants also found through the mindfulness and journaling practice they were able gain new insights into their emotional reactions to their dilemma, feeling more compassionate towards themselves and others and beginning to see them from a more nuanced and multi-dimensional perspective. At the end of the project many participants they reported either that the dilemma was no longer present or that their relationship to it had changed.

Discussion

This study has highlighted that many Waldorf teachers and leaders like teachers in mainstream education (Burrows, 2011a & b) and professionals such as nurses face difficult emotional challenges at work (Finlay, 2005). Although many of the research studies reviewed for this study (Ogletree, 1998; Neilson, 2002; Petrash, 2004; Stehlik, 2003) suggest that Waldorf schools tend to create positive and mutually supportive relationships, Woods, Ashley and Woods (2005) found in their study of Steiner schools in the United Kingdom that there are relational issues that need to be addressed. This study supports their findings that internal power differences, dominance by certain individuals/groups, personality clashes and power plays, stressful relationships with parents, classroom management difficulties and issues to do with accountability and governance are intensifying as the schools face new challenges (Woods, Ashley and Woods, 2005). It also reinforces House's (2001, p40) findings that:

There are significant levels of stress in Waldorf schools stemming from difficulties with parental expectations, the collegiate type of management structure, in-school human relations and low pay levels.

This study demonstrates that at times teachers and leaders face situations that are so emotionally demanding they feel drained or threatened. Journals from this project indicated that many participants were dealing with situations of extreme complexity leading in two cases to burnout. Three main issues with intertwining personal, interpersonal and structural dimensions have emerged: students with special needs, collegial relationships including those with leadership and parent-teacher relationships. Space does not permit an in-depth discussion of the issues themselves. It is important to touch on them here however and to highlight that depending on whether they are personal, interpersonal or structural, they require an individual, group or institutional response, and ownership if the situation is to change.

Personal factors in mindfulness

Lakota shaman Lame Deer has taught that it is necessary in our lives to:

Experience and feel all the ups and downs, the courage and fear... being right in the midst of the turmoil not shielding yourself from it

(in Burrows 2011a, p115).

The mindfulness project appears to have assisted participants to 'sit in the fire' (Mindell, 1995) to begin to process and transform some of the emotions that were belonged to the past but were charged by the experience of their dilemma. Mindfulness appears to offer a way to process powerful emotions individually without having to act on them. As participants practiced waiting receptively for a response to arise from within they became less enmeshed with thinking, feeling and sensing and able to pause long enough to allow themselves find the most appropriate response to the situation, thus acting from within in the midst of complexity (Shotter, 2005).

In two cases teachers' choice to focus on children with underlying trauma issues for their dilemma (Cairns, 2002) led to them eventually receiving diagnoses of vicarious post traumatic stress disorder. It was of concern to they felt so judged, inadequate, lacking in knowledge and skills, unsupported and that their level of stress and distress was not picked up by colleagues or leaders but by the researcher.

It would appear that participants in the study and parents as well, do not ordinarily have the opportunity to adequately express their concerns openly without fear that it would be seen as a personal deficit. I observed that teachers and leaders were much more comfortable to express themselves in their journals than in group settings. I believe that the stakes may simply be too high for many teachers and leaders to speak openly about their concerns. Schaefer (2012) focuses on the importance of group conversations amongst Waldorf teachers this but this does not take sufficient account of the fact that it may not necessarily be safe to speak in a group setting.

Interpersonal factors in mindfulness

Participants in this study gradually became aware that emotions could be an important source of information about themselves and how others are feeling (Wolstenholme, 2002). As they observed how they reacted to other people's emotional energy they could more easily understand why they acted they way they did. They were then more able to separate out whose emotions were 'in the driver's seat' and accept them with presence without feeling so overwhelmed.

Teachers in the study were generally unaware that the experience of psychological and emotional stress and trauma can lead to obsessiveness, being excessively judgmental and perfectionism which can mean professionals and parents become critical of each other leading to breakdowns in communication, misunderstanding and defensiveness (Cairns, 2002). There is a need for teachers and leaders to access professional development in the effects of trauma on learning, behavior and wellbeing available to all teachers and leaders such as that provided by the Australian Childhood Foundation SMART training (<http://www.childhood.org.au>).

While it is important for teachers to be able to provide a container for their students' emotions so they do not build up to reach boiling point, they in turn need to have their powerful emotions contained by their leaders and the school as a whole (Hanko, 2006).

As Beaudoin (2011) discovered in her research negativity tends to creep into staff room conversations especially when the discussion turns to policy or leadership changes, colleagues, parents or students with challenging behaviours. According to Achinstein (2002) when teachers enact reforms in the name of community conflict often arises. There is therefore a need to reframe conflict as constructive in building education communities that learn (Achinstein, 2002). There is a need to embrace diverse rather than singular views of teaching quality so that shared discussions of classroom practice do not run the risk of treating differences between teachers as deficits.

Structural / institutional factors

Hargreaves (1998) has stressed that it is important to appreciate that the emotional lives of teachers do not only relate to individual psychological or dispositional qualities, but are also phenomena that are shaped by how the work of teaching is organised, structured and led. While there is always a personal and interpersonal aspect to relational difficulties that many issues were found occurring across all the schools indicates there was a significant presenting structural element.

Since collegial and parental relationships have already been identified in the literature (Achinstein 2011, Beadouin, 2002; Burrows, 2011a, 2011b, 2004; Hargreaves, 2001,1989; Rawson 2010, Schaefer, 2012,1998; Woods et al, 2005) as being factors affecting mainstream and Waldorf teacher effectiveness it appears unlikely they can be reduced to individual teacher and leader fallibility. Like Hargreaves (1998) I believe that personal sources and subjective elements for relational dilemmas tended to be overplayed by teachers and leaders including Waldorf researcher, Peters (2013) who recently put teacher burnout down to 'badly functioning self management'. While Peter (2013) found in his study exploring the wellbeing of Waldorf teachers taking responsibility and personal action was influenced by teachers' levels of personal or self efficacy he did however acknowledge there is a need for greater responsibility to be taken at a whole school level.

The teachers and leaders in this study usually bottled up their work-related frustrations emotions as they did not appear to have the time, space, skills, support or environment needed to help them transform them. While it is important for teachers to be able to provide a container for their students' emotions so they do not build up to reach boiling point, they in turn need to have their powerful emotions contained by their leaders and the school as a whole (Hanko, 2006). I am not sure who supports the leaders however when the schools are not part of a schooling system as such with access to principal coaches and mentors.

Overall there appeared to be little understanding of the importance of supporting colleagues through stressful times as a preventative and proactive human resources strategy. While a situation may originally arise in relation to one person, student or parent it can rapidly become more complex with ripple effects right through the school. If teachers and leaders are to be able to deal with high levels of stress and relational complexity they may need support from their organization in the form of adjustments to timetabling, workload, curriculum, policy development, numbers of students with special needs and behavioural difficulties, more access to professional development and at times, mediation support to deal with conflicts with colleagues and parents.

When things become more settled it is then important that the learning from this experience is drawn upon to inform policy and practice changes wherever needed- in human resources, behaviour management, special needs, professional development, curriculum, pedagogy, leadership and parent communication. Teachers and leaders can be like canaries down a mineshaft, signalling to us where there is a need to take action. It is important that people are able act to transform existing structures where critical reflection reveals that these structures serve as impediments according to Lessem and Schieffer (2010, p221).

Teachers whether mainstream or Waldorf clearly need a high degree of social and emotional competence if they are to successfully address the obstacles, challenges and conflicts of their professional lives (Burrows, 2011a, 2011b, 2011c; Jennings, 2011). There is a need for responsive and sensitive professional learning to help teachers and leaders begin to process and transform the powerful emotions charged by challenging situations in classrooms, staffrooms and meeting rooms. There is increasing evidence that professional learning is most effective when it is ongoing, addresses issues identified by teachers, and is situated in relationships and contexts that support teacher learning (Day, 2004, Kitchen, 2010; Webster-Wright, 2009). There is therefore a need for new forms of in-service teacher education to shift from a paradigm focused on knowledge dissemination and training (Webster-Wright, 2009) to one that is more tailored to teachers' needs and context.

Limitations of the study

Although the results are promising the project involved a relatively small number of participants. Those who chose to participate may have done so because they were already experiencing difficulties and were seeking help. Equally possible is that participants could have been at a turning point in their lives, and in this way as Hick and Furlotte (2009) suggest, the mindfulness work may have 'fed into a dynamic that was already occurring in their lives'.

While the practice of mindfulness and journaling has been shown to have positive outcomes for the participants of the study it needs to be acknowledged this study also had the advantage of having a researcher who had her personal mindfulness practice and was a trained counsellor. For McCown, Reibel and Micotti (2010) it is essential to have a mindfulness guide who authentically embodied the spirit or essence of the practices being taught.

It is most likely that a longer project would be needed for structural/institutional aspects (Hick and Furlotte, 2010) to be able to be satisfactorily addressed.

Conclusion

This study highlighted the value of mindfulness practice as a form of tailored professional development for Waldorf teachers, leading to increased self-knowledge and understanding of a relational dilemma at work. Hargreaves called in 2001 for more research to be conducted to assist us to understand more about teachers' emotions in relation to the changing and varying organizational life in schools. Some of this work is presently being conducted in relation to mindfulness (Ekman, ND; Jennings, 2011; Roeser et al, 2012). There is an urgent need however for this element to be addressed in relation to Waldorf schools if we are to build capacity in its teachers and leaders for enhanced self efficacy, wellbeing, responsiveness and transformative action. There is a need to conduct research into practical and pragmatic policies and practices including special needs support provision, behavior management, leadership and in particular whether having one main teacher for the class teacher period has proven benefits for teachers, leaders, parents, and of course students or whether it contributes to the arising of unacceptable levels of stress and conflict.

In the introduction to this paper I expressed my concern that if we put the relational difficulties in Waldorf schools down to the spiritually embedded nature of the communities people may feel there is not much that can be done since there were higher forces at play. Conducting this qualitative study has given me the opportunity to test my hypothesis that there may be other more mundane factors in operation such as difficulties with funding, staffing, curriculum, pedagogy, special needs and classroom management knowledge and support and advice and professional development as are also occurring in mainstream schools in Australia which have a much greater infrastructure of support yet still have a dark side in relation to student, collegial and parent communication and collaboration.

This exploratory study has clearly shown how mindfulness practice can assist teachers and leaders to shine the light of clarity on their own emotions and feel more empathy towards the emotions of others. It has

certainly been of benefit to me and I now view my own experience with a great deal more clarity. I am able to see that what happened to me has personal, interpersonal and structural/institutional aspects and that it was not all about my own personal deficits which was how I felt at the time so much so that I even questioned my teaching vocation which was something I had been aware of since I was three years old.

The study has demonstrated that there is much more work to do in terms of sharing responsibility and taking action in relation to personal, interpersonal and structural issues at work in Waldorf communities. I am pleased to have conducted this study and hope it inspires more investigation. I think those paint jars are now set to rest and no longer bubbling.

I would like now to conclude by acknowledging the contribution the participants have made to this research in terms of their involvement, friendship, guidance and responses to a draft of this paper. After reading a draft, a teacher- participant wrote:

I experienced a building acknowledgement and recognition that it's not just me that does it hard, that my judgments of myself and others - unvoiced or not - play into the whole thing.

This research also has the possibility of a big wakeup call to Steiner schools, that it's way past time to implement processes that lead to social hygiene and more healthy professional relationships. I reckon your data could easily be the basis for a bit of a look into the need for renewed professional practice in Steiner schools. Thanks for having the courage to go where you've been.

While a leader- participant wrote:

Just as when I was teaching, many of my dreams were about the children I taught, since I have been a Waldorf school leader many of my dreams are about groups of children and individual teachers. I see the teachers as my "class" to whom I am responsible and serving. Then your email and article arrived. It is as if your respondents in the study were your "class". I felt that you were taking responsibility for and serving us. It felt very nice and then you quoted 'we affect one another. We cannot, not'. Even in our thoughts, we affect one another. Does that make sense?

Thank you, again, for your very valuable work.

There is certainly a need to conduct further research with a longer time frame to explore the potential of mindfulness and reflection to contribute to sustained personal, professional *and* institutional renewal in Waldorf education. For as Mistleberger (ND) has suggested: 'to work with mindfulness is to transform both the work we do, and ourselves, as we work.

References

- Achinstein, B. (2002). *Community, diversity and conflict among school teachers. The ties that blind*. New York: Teachers College Press
- Barks, C. (2010). *The Soul of Rumi*. New York: Harper Collins.
- Beaudoin, M. (2011). Respect, where do we start? *Educational Leadership* 69(1): 40-44.
- Burrows, L. (2011a). *Feeling real: It's like putting your hand through a wall into another world*. QLD: Post Pressed.
- Burrows, L. (2010). I just want friends. A relational wellbeing approach to autism support. *Journal of Student Wellbeing* 3(2): 1-11
- Burrows, L. (2008). Max And The Knight: How A Therapeutic Story Provided A Connection Point For Child, Family, School, Human Service Agencies And Community. In Bottrell, D & Meagher, G. (2008). *Communities and Change: Selected Papers*. Sydney: Sydney University Press.
- Burrows, L. (2007). *Recreating the Circle of Wellbeing*. Adelaide: DECS Press.
- Burrows, L. (2004). Compassionate Communication with Parents of Children and Young People with Learning Difficulties. *Australian Journal of Learning Disabilities* 9(4), 12-20.
- Cairns, K. (2002). *Attachment, Trauma and Resilience: Therapeutic Caring For Children*. London: BAAF.
- Chogyam, N., & Dechen, K. (2002). *Spectrum of Ecstasy. Embracing the Five Wisdom Emotions*. Boston: Shamballa
- Cunningham, J (ND). Compassionate Communication and Waldorf Schools. Centre for Non-violent communication. Access 3/7/2008 from <http://bodewell.hypermart.net/documents/Compassionate%20Communication%20&%20Empathy%20ReadOnline.pdf>
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. UK. Routledge/Falmer.
- Ekman, P. (ND). Cultivating Emotional Balance Teacher training. Accessed 11/4/2013) <http://www.cultivatingemotionalbalance.org>
- Finlay, L. & Evans, K. (2009). *Relational Centred Research. Exploring Meanings and Experience*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Giles, D., Bell, M., Palmer, C., Halsey, J. (2013). *Co-constructing a relational approach to Educational leadership and management*. Adelaide: Cengage
- Gallego, M. A., Hollingsworth, S., & Whitenack, D. A. (2001). Relational knowing in the reform of educational cultures. *Teachers College Record*, 103(2), 240-267.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury: UK.
- Grossman, G., & Van Dam, N., T. Mindfulness, by any other name....: trials and tribulations of *sati* in western psychology and science. *Contemporary Buddhism* 12: 1, 219 — 239.
- Hargreaves A (2001). The Emotional Geographies of Teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hanko, G. (2006). *Behaviour and the Learning Of Looked After and Other Vulnerable Children*. Retrieved 10th March, 2009 from www.familieslink.co.uk/.../behaviour,%20attachment%20and%20communication.pdf
- Hicks, S. F., & Furlotte, C., (2010). An Exploratory Study of Radical Mindfulness Training with Severely Economically Disadvantaged People: Findings of a Canadian Study', *Australian Social Work*, 63: 3, 281 —298
- Hick, S.F. & Furlotte, C. (2009). Mindfulness and social justice-oriented approaches: Bridging the mind and society together in social work practice. *Canadian Social Work Review*, 26(1), 5-25. “
- House, R (2001). Stress and the Waldorf teacher. Towards pre-emption through understanding. *Steiner Education*. 35(2) 36-41

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. Chapter 13 in A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the twenty-first century* (pp. 133–143). New York: Rowman & Littlefield. [
- Jennings, P., K. Snowberg, M. Coccia, and M. Greenberg (2011). Improving classroom-learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction* 46(1): 37-46.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice* 10(2): 144-156.
- Kitchen, J. (2010). Fostering Professional Learning through Relational Teacher Development: Reconceptualizing the Delivery of Professional Development *Journal of Teaching and Learning*, 7, (1)
- Korthagen, F. (2009). From reflection to presence and mindfulness. Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam, August 2009.
- Langer, E. J. (2000.) Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science* 9(6): 220-223.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive Behavioural Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: The Guildford Press.
- McCown, D., D Reibel, and M. Micozzi (2010). The person of the teacher. In: *Teaching mindfulness. A practical guide for clinicians and educators*. Philadelphia: Springer
- Lessem, R and Schieffer, A (2010). *Transforming Enterprise and Society*. Surrey: Gower Publishing.
- Meho, L. (2006). E-Mail Interviewing In Qualitative Research: A Methodological Discussion. *Journal of the American Society for Information and Technology*. 57(10) 1284-1295.
- Miller, J. (2013). Bringing Social Health to Waldorf Schools. Accessed 2/4/2013 from www.anthroposophy.org/nc/articles/article-detail/archive/2013/03//article/bringing-social-health-to-waldorf-schools-1167.htm
- Mindell, A. (1995). *Sitting In the Fire. Sitting In the Fire: Large Group Transformation Using Conflict and Diversity*. Portland: Lao Tse Press.
- Nielsen, T. W. (2004). *Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: a case study of holistic education*. Bern, Oxford, New York: Peter Lang.
- Ogletree, E. (1998). International survey of the status of Waldorf Schools. ERIC (*Educational Resources Information Centre*) University of Illinois, US.
- Orbach, S. (2008). Democratising Psychoanalysis. Chapter 2. In Clarke, S., Hahn, H., & Hoggett, P. *Object Relations and Social Relations: The Implications of the Relational Turn in Psychoanalysis*. London: Karnac.
- Petrash, J. (2004). *Understanding Waldorf education from the inside out*. Beltsville: Gryphon Press.
- Poulter, J. (2006). The two embedded research functions of heuristic case practice. *Australian Social Work*, 59(3), 328-341.
- Rawson, M. (2010). Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective. *Journal Rose- Research on Steiner Education* 1 (2).
- Rapgay, L., and A. Bystrisky (2009). Classical mindfulness: An introduction to its theory and practice for clinical application. Proceedings of the conference on longevity, regeneration and optimal health: integrating eastern and western perspectives. Phoenicia, NY.

- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167–173. [
- Shotter, J. (2005). *The short book of 'witness' thinking*. Downloaded 6/10/2011 from <http://pubpages.unh.edu/~jds/ShortbookUSA.pdf>
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, Adkins, A., Singh, J., & Singh, A., (2007) Mindfulness Training Assists Individuals with Moderate Mental Retardation to Maintain their Community Placements: *Behaviour Modification*.
- Schaefer, C. (2012). *Partnerships of Hope: Building Waldorf School Communities*. New York. AWSNA.
- Schaefer, C (1998). Developing a Culture of Leadership, Learning and Service in Waldorf Schools. Accessed 12/2.2001 from http://pdf.aminer.org/000/264/564/deepening_and_developing_the_conception_and_service_of_the_library.pdf
- Stanley, S. (2012). Mindfulness: Towards a critical relational perspective. *Social and Personality Psychology Compass* 6 9 631-641.
- Stehlik, T. (2002). *Each parent carries the flame: Waldorf Schools as sites for promoting lifelong learning, creating community and educating for social renewal*. Flaxton, QLD: Post Pressed.
- Steiner, R.(1923/1998). *Faculty Meetings with Rudolf Steiner*. New York: Anthroposophic Press.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Wolstenholme, I. (2002). *Emotional Hostage. Negotiate your freedom*. Glastonbury: Realized Network.
- Woods, Pratley, M & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Department for Education and Skills. University of West of England. Bristol.

Unbagging Fidgety Philip

A Pedagogical Case Study Comparison Pertaining a Rethinking in Dealing with Syndromes of Attention Deficiency and Hyperactivity in Juveniles and Infants

Dirk M. Steiner

*Auckland University of Technology, Aotearoa / New Zealand
School of Education*

ABSTRACT. Much of what has ever been written about attention affecting syndromes is subject of debate. Attempts at an explanation have varied within scientific disciplines from the very beginning. After almost three decades of a principally drug-driven practice of treatment, in recent years, ethical, social, pedagogical, and—obviously—medical concerns, regarding such an alignment's adverse aspects, sharply regained in public as well as academic relevancy. In this paper, I am giving credit to the findings of Hüther et al., who, since 2009, investigated potential alternative ways of giving therapy to attention affecting syndromes by taking ADHD diagnosed children out into nature, discontinuing their medication for several months—and returned with results that were astonishing, showing that alternative ways of dealing with attention affecting syndromes generally existed. These findings altogether resonate with my own observations and long-standing experiences in working with adolescents in an experiential educational and Steiner/Waldorf pedagogical context, which I exemplify in order to endorse and make a reinforcing case for Hüther's preliminary findings and hypothesis.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD, ADD, methylphenidate, Ritalin, alternative perspective, alternative treatment, educational approach, Steiner/Waldorf education, experiential education, alternative pedagogy, boy-specific education.

ZUSAMMENFASSUNG: Vieles von dem, was jemals über Aufmerksamkeitsstörungen und deren Hintergründe geschrieben worden ist, ist nach wie vor Gegenstand ausgiebiger akademischer Debatte. Von Anfang an wichen Erklärungsversuche innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen voneinander ab. Nach fast drei Jahrzehnten einer vornehmlich Medikamenten orientierten Behandlungspraxis, haben ethische, soziale, pädagogische und – offensichtlich – medizinische Bedenken, in Bezug auf die negativen Auswirkungen einer derartigen Ausrichtung, in den letzten Jahren stark an öffentlicher, als auch akademischer Relevanz zugenommen. Der Artikel nimmt Bezug auf die von Hüther et al. seit dem Jahre 2009 gewonnenen empirischen Erkenntnisse in Sachen alternativer Therapiemöglichkeiten in der Behandlung von Syndromen des so genannten ADHS. In einem Feldversuch zog Hüther et al. mit einer Gruppe ADHS-diagnostizierter Kinder, unter Absetzung jeglicher Medikation, für mehrere Monate hinaus auf eine Berghütte in den Südtiroler Alpen und kehrte mit Ergebnissen zurück, die bemerkenswert sind: Sie zeigen, dass alternative Wege im Umgang mit Aufmerksamkeitsstörungen generell und faktisch existieren. Diese Befunde resonieren insgesamt mit meinen, langjährigen Erfahrungen und Beobachtungen in der Arbeit mit Jugendlichen in einem erlebnis-, und waldorfpädagogischen Kontext, welche ich Hüther et al. Erkenntnissen in einer konstruktiv-bereichernden Weise gegenüberstelle und diskutiere.

Stichwörter: Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, ADHS, ADS, Ritalin, Methylphenidat, alternative Sichtweise, alternativer Behandlungsansatz, pädagogischer Ansatz, Waldorfpädagogik, alternative Pädagogik, Erlebnispädagogik, jungenspezifische Erziehung.

The phenomenon of attention deficiency—then and now

“Children nowadays are tyrants, [...] they contradict their parents [...] and tyrannise their teachers. They have execrable manners, flout authority, [and] have no respect [...]. What kind of awful creatures will they be when they grow up?” These concerns, as cited in Tapscott (2009, p. 305)—as contemporary as they may sound—are about 2400 years old and come from no other than the great Socrates¹. Similarly, Plato², the World’s most influential philosopher, at his time, expressed: “[O]f all animals the boy is the most unmanageable, inasmuch as he has the fountain of reason in him not yet regulated; he is the most insidious, sharp-witted, and insubordinate of animals” (Plato, 2009, p. 118). Specifically, from a historical viewpoint, there seems to be documentary proof that attention affecting syndromes are not a recent phenomenon: Aristotle³, for instance, states that youths, in their character “[...] are changeable and fickle in their desires, which are violent while they last, but quickly over: Their impulses are keen but not deep-rooted, and are like sick people’s attacks of hunger and thirst” (1941, p. 1403). Hippocrates⁴ specified patients with “[...] quickened responses to sensory experience, but also less tenaciousness [persistence] because the soul moves on quickly to the next impression” (as cited in Baumgaertel, 1999, p. 977) and named this condition an “[...] overbalance of fire over water” (as cited in Baumgaertel, 1999, p. 977). And justifiably so: Experts agree that restless children who cannot concentrate for a long time have been around as long as time itself and that nowadays numbers, in fact, do not exceed numbers of previous times (Lehmkuhl, as cited in C. Hoffmann & Schmelcher, 2012). Plato, then, explicitly pleaded for an indigenous, well-balanced, and holistic education, without coercion (Plato, 2006). Hippocrates (1891) suggested the classical Greek therapeutic approach of a dietetic treatment, aiming to restore mind and body integrity through particular physical, musical, and mental exercises as well as a specific diet, consisting of “[...] barley rather than wheat bread, fish rather than meat, water drinks, and many natural and diverse physical activities” (as cited in Baumgaertel, 1999, p. 977)—nowadays considered as ‘alternative’ methods of treatment.

The story of *Fidgety Philip*—a critical retrospect of the evolution of ‘ADHD’

In marked contrast to the example from ancient Greece evolved our modern-day per- and conception of attention deficient and/or hyperactive children. In fact, the entire history and discovery of attention affecting syndromes⁵, pre- and post-20th century, is an abstruse hotchpotch of doctrines itself: Determinations, such as *Minimal Brain Damage* (MBD), *Minimal Cerebral Dysfunction* (MCD), *Psycho-Organic Syndrome* (POS), *Organic Drivenness*, *Hyperactive Child Syndrome* (HCS), *Hyperkinetic Impulse Disorder* (HID), *Developmental Hyperactivity*, *Hyperkinetic Syndrome*, *Hyperkinetic Disorder* (HKD), and so on, had been defined over the past century (Barkley, 2003; Seidler, 2004), diagnosing and labelling inattentive and/or hyperactive children with disorders ranging from ‘naughtiness’, via ‘neuropathy’, ‘psychopathy’, to ‘neurasthenia’, turning into ‘child defect’, followed by ‘brain damage’, in between just a ‘neurosis’, after that being termed ‘disease’, ‘defect’, and ‘retardation’, and, for the time being, ends up with the genes and the neurotransmitter chemistry (Seidler, 2004). After the previous term *Attention-Deficit Disorder* (ADD) had expired with the latest revision of the DSM, version IV-TR (APA, 2000), the modern disease pattern of *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) was born. What, during the times of Heinrich Hoffmann’s *Fidgety Philip* (1844/1917) was merely considered ‘naughtiness’, a hundred and fifty years later has been escalated into a ‘genetic brain disorder’, allegedly requiring medication with psychotropic drugs. However, Barkley, a widely cited proponent of ‘ADHD’, already proclaimed in 2008 that with the publication of DSM-5⁶ in 2013, the current understanding of ‘ADHD’ will be completely redefined and renamed. He even adumbrates it being a

1. Socrates of Athens (469 – 399 BCE), classical Greek philosopher

2. Plato of Athens (429 – 347 BCE), classical Greek philosopher and Socrates’ student

3. Aristotle of Stagira (384 – 322 BCE), classical Greek philosopher and Plato’s student

4. Hippocrates of Cos (ca. 460 – ca. 370 BCE), ancient Greek physician

5. Instead of using the pejoratively connoted label ‘ADHD’, within the scope of this paper, I am using the more phenomenologically descriptive and thus non-judgmental term attention affecting syndromes, accounting for what has typically been defined as ‘ADHD’ in particular, as well as any other type of behavioural conspicuity, to begin with.

6. *Die Geschichte vom Zappelphilipp* (‘The Story of Fidgety Philip’), written in 1844 by the German paediatrician Heinrich Hoffmann, is a trivially popular children’s story, describing a little boy and his undesirable behaviours which can be interpreted as an attention conspicuity/hyperactivity (cf. H. Hoffmann, 1844/1917; Seidler, 2004).

possible ‘maths disorder’ (Barkley, 2008). What the ancient Greeks had over us, I suppose, was that they had a holistic perception of things—a quality or capacity we nowadays have lost sight of, especially in the sciences.

On the dubious victory of a post-modern miracle pill

In addition to the above, and altogether contradictory to the Greeks, also manifests our modern-day understanding and approach to treatment of ‘misbehaving’ or, rather, ‘misfitting’ children: An estimated ten to twelve million children are undergoing permanent medication with *methylphenidate*⁷ (MPH) in the United States at the present (Stolzer, 2012)⁸. During the 1980s, when the phenomenon of ‘ADHD’ was being discovered and defined as a genetically caused brain defect, ‘a pill to fix it’ appeared to be a modern and convenient solution, at the time. Despite the questionable practice of putting children on a *Schedule II*⁹ categorised ‘psychotropic controlled substance’ (UN/INCB, 2003) as the remedy of choice—akin to a snort of cocaine¹⁰, by the way—medicine very publically and quite literally won out over the critics and those voicing misgivings—even though understandings and attempts at an explanation of the phenomenon of attention affecting syndromes have varied within scientific disciplines from the very beginning. Until today, certainty of the actual existence of an ‘ADH disorder’ never existed (Furman, 2008; National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE), 2008). The so-considered ‘world-scale childhood and youth brain disorder of the new millennium’ (Acosta, Arcos-Burgos, & Muenke, 2009; National Institutes of Health, 1998), so far, has only been manifested in a catalogue of behavioural patterns, such as ‘inattention’, ‘impulsivity’, and, in some cases, ‘hyperactivity’ (ADHD Association, 2008).

Problematism of today’s ‘mainstream’ practice

Paradoxically, this modern perception and practice of ‘fixing children with a pill’ has now gotten out of control—at least in certain parts of the World¹¹. Between 1990 and 2013, Ritalin distribution will have risen by almost a fiftyfold: From an annual 1,768.00 kg in 1990 (Feussner, 1998), the US production quota of methylphenidate is going to skyrocket to an expected 80,750.00 kg in 2013 (DEA, 2012)—a rise by five thousand per cent. Those eighty tons of ‘legal speed’, approved for 2013, constitute about ninety per cent of the World’s methylphenidate production—most of which will also be consumed within the United States (UN/INCB, 1996). This precarious and certainly disputable contemporary situation raises the question: Why, apparently, are such enormous numbers of our children suddenly reported to be ‘distracted’, ‘restless’, ‘hyperactive’—in brief—‘abnormal’? And where does this large-scale ‘genetically evoked brain defect’, effectively redefined as ‘ADHD’, the ‘most common disorder of childhood’ (Acosta et al., 2009; National Institutes of Health, 1998), suddenly come from? And what if attention affecting syndromes are in fact of environmental (i.e. socio-cultural) origin and are therefore a psychologic-pedagogical problem that has meanwhile been heavily—yet wrongfully—medicalised?

Against the backdrop of a nearly unethical practice of diagnosing and medicating attention deficient/hyperactive children, Diller already remarked in 2001 that such an explosive increase in numbers (regarding diagnoses of ‘ADHD’, as well as prescriptions of Ritalin) should be “[...] warning us that we are not meeting the needs of all our children, not just those with AD[H]D” (Diller, 2001, para. 7). Following this, the individual physical and psychological damage (and sequelae), as well as the social disadvantages that come along with the labelling of affected persons and thereby throwing them into the maelstrom of a vast lobby’s

7. The next (fifth) edition of the American Psychiatric Association’s (APA) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), commonly called DSM-5, is currently in consultation, planning and preparation. It is due for publication in May 2013 and will supersede the DSM-IV which was last revised in 2000 (Wikipedia, 2010).

8. (active substance, commonly known under the brand name *Ritalin*[®] as well as *Concerta*[®], *Metadate*[®], *Methylin*[®], *Focalin*[®], and *Daytrana*[®])

9. (in 2002, ten million children were estimated to be under medication with Ritalin worldwide (cf. Ditz, 2002))

10. (according to the *UN Convention on Psychotropic Substances* (United Nations, 1971))

11. The Brookhaven National Laboratory in Upton, NY, and the Department of Psychiatry of the State University of New York in Stony Brook, NY, have proven that pharmacological actions produced by therapeutic (oral) doses of Ritalin are comparable to those produced by doses of recreational (intranasal) cocaine (Volkow et al., 1998).

construct of assumptions of which the actual existence hitherto remains to be proven (Furman, 2008; National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE), 2008). Now, almost three decades after its first distribution, the societal danger and damage which the medication-dominated approach—as well as the existence of an ‘ADHD’ in general—is causing, are becoming more and more evident (Asherson et al., 2012; Blech, 2012; Caci et al., 2011; Diller, 1996; Foreman, 2006; Haislip, 1996; Harpin, 2005; Hervas et al., 2011; Hüther, 2011; Kube, Petersen, & Palmer, 2002; Küpper et al., 2012; Leuzinger-Bohleber, Brandl, & Hüther, 2006; MTA Cooperative Group, 1999, 2004; Schmidt, 2010; Shaw et al., 2011a, 2011b; Shire plc., 2011; Staufenberg, 2011; von Lüpke, 2008, 2009) and pedagogical concerns, as well as socio-political scruples and misgivings—official levels included—are nowadays getting ever louder (Blau, 2009; Blech & Thimm, 2002; Breggin, 2000; DeGrandpre, 1999, 2001; Diller, 1999, 2001; Furman, 2008; Haislip, 1996; Hüther, 2010; Hüther & Beise, 2010; Hüther & Bonney, 2012; Hüther & Thimm, 2002; Leuzinger-Bohleber, Brandl, & Hüther, 2006; National Institute of Mental Health (NIMH), 2010; Traxl, 2012). What if the drug-driven mainstream approach, by itself, is a dead-end track?

Despite all efforts to prove the necessity and *raison d'être* of methylphenidate, this becomes fairly obvious if one realises the fact that MPH is not a ‘remedy’ that would cure anything, on the contrary, it is a psychotropic, mind-altering drug that temporarily suppresses a medical condition in order to enable those affected to function again in contemporary society—just as we use highly effective analgesics to suppress acute pain, but the medical condition (such as toothache, for instance) still needs appropriate attending to. Here, solely pain-killing treatment without taking care of the actual syndrome (i.e. caries), will naturally lead to a worsened and more and more problematic condition. And since we are talking about a problem relating to the psyche, heavy, potentially addictive, mind-altering drugs, while suppressing symptoms in the first instance, will only worsen the mental condition itself. This leads to the conclusion that Ritalin, by itself, can actually never constitute an appropriate solution to our societal problems (cf. Leuzinger-Bohleber, Brandl, & Hüther, 2006). Considering the explosively propagating practice of diagnosing of ‘ADHD’ and prescribing of MPH, this logical fact seems to have been widely misunderstood. Realistically, MPH constitutes a very convenient—yet radical—solution that is ruining the lives of millions of young people and thus devastating our societies. This kind of thinking and acting actually constitutes a regression.

A number of researchers argue that the education system—and thus society—is in serious peril due to a culture of careless praising, diagnosing, and blanket disseminating of Ritalin (Hüther, as cited in Blau, 2009; Breggin, 1998, 2000; DeGrandpre, 1999, 2001; Diller, 1999, 2001; Hüther, as cited in Hauser, 2009; Hüther, 2010; Hüther & Beise, 2010; Hüther & Bonney, 2012; Hüther & Thimm, 2002; Schmidt, 2010). In my opinion, medical treatment with Ritalin can only constitute an exception in a worst-case or emergency situation (and should never be applied without accompanying, non-medical therapies), not least because too little is known about the drug’s long-term effects on body and soul/mind (Hauser, 2009; Leuzinger-Bohleber, Brandl, & Hüther, 2006). Similarly, Hüther states: “The experience of children to be functioning only with a pill, should be made as seldom as possible” (as cited in Ditz, 2002, para. 1).

The problem is that society has meanwhile generated quite a number of serious worst-case patients (i.e. extreme cases) which, in fact, are going to be very hard to deal with and treat without the use of medication. It is beyond debate, one cannot generalise that drug-free treatment works in every case, but it should always be the ultimate objective. Therefore, in my opinion, further research in the fields of socio-cultural, cognitive, and behavioural neuroscience is going to generate valuable future insights that will lead us to a new concept of appropriate and sustainable contemporary ways of educating. In order to approach this difficult topic from another perspective, I exemplify the case study of Hüther et al., in the following.

An empirics-based counter example: *The Via Nova Alp Project (VNAP)*

In 2009, German brain researcher and initiator of several pedagogical initiatives, Gerald Hüther¹², accompanied by a team of scientists, medical doctors, and experiential educators, set off taking eleven 'ADHD' diagnosed children to a remote mountain chalet, 2400 metres high in the South Tyrolean Alps, for a period of eight weeks, investigating potential alternative ways of giving therapy to children with attention affecting syndromes (Hüther, Rauschenfels, & Tlach-Eickhoff, 2012; Hüther, Schmidt, Michl, Thünemann, Bonney, et al., 2009). The experiment is referred to as *The Via Nova Alp Project (VNAP)* (Hüther et al., 2012). The children, between eight and fourteen years of age, had been assigned to a naturalistic therapy: No media, no PC, no mobile, no sugar, and, of course, no medication from the first day (Hauser, 2009; Hüther, Schmidt, Michl, Thünemann, Opp, et al., 2009). Therefore: Farm life, a rhythmical daily schedule beginning with the feeding of the animals early in the morning and spending and working a fair amount of the day outdoors in alpine nature (Hauser, 2009; Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), 2010). With an emphasis on 'learning by doing', creative activities, constructive dialogue, individual devotion, and in making use of the power of psycho-social learning (i.e. mutual dependence in a self-catering group, for instance), the *VNA* project proved highly successful (Beiler-Raabe, 2010; Hauser, 2009, 2010; Hüther, Schmidt, Michl, Thünemann, Opp, et al., 2009; Rauschenfels, 2010; Sinn-Stiftung, 2010a) and was widely reported, publicised and discussed across German-speaking countries (3sat Fernsehen, 2010; Fasolin, 2010; Gaede, 2009; Hüther & Schaaf, 2009; Hüther & Tenzer, 2010a, 2010b; RTL Television, 2010; Sat.1 Fernsehen, 2010a, 2010b; ZDF, 2010). To the astonishment of many German families (Sinn-Stiftung, 2010a), the study showed that alternative ways of dealing with attention affecting syndromes (as opposed to pure medication) do generally and factually exist—if fundamental changes to common living environment and fields of activity are made (Hauser, 2009, 2010; Hüther & Tenzer, 2010b). Parents' observations and feedbacks, regarding the children's re-entry into family as well as school life, half a year after the project, have been very positive (cf. Beiler-Raabe, 2010; Bohdanský, 2010; Hauser, 2010; Iris B., 2010; Sinn-Stiftung, 2010a, 2010b; Susanne & Horst F., 2010). No family reported a worsening of the condition after the project was over. Au contraire: A follow-up report, published one year after the project, confirms that, except for one boy¹³, all children have since managed to get on without medication (Hauser, 2010). Based on parents' evaluation reports available (cf. Beiler-Raabe, 2010; Bohdanský, 2010; Hauser, 2010; Iris B., 2010; Sinn-Stiftung, 2010a, 2010b; Susanne & Horst F., 2010) as well as the above literature and documentaries on the project, I have summarised and generalised its more detailed outcomes¹⁴ as follows:

Physical condition

- a) Due to healthy diet and the amount of movement on the alp, all children were in a remarkable physical constitution and shape (those overweight had considerably lost weight and were very proud of that).
- b) The rustic, earthly, and adventurous way of living in the mountain cabin as well as working on the alp has been stated to have literally 're-invigorated' the children.
- c) The children's sleep behaviour has considerably improved since.

Emotional condition

- d) The children exposed a feeling of pride regarding their newly acquired technical skills (such as chopping wood, lighting a fire, milking the cows, making yoghurt, etc.)

12. The USA and Canada account for ninety-five per cent of the world's Ritalin consumption (DeGrandpre, 2001) although totalling less than five per cent of the World's population (The World Bank, 2012). More children in North America are diagnosed with 'ADHD' than in the rest of the World combined (DeGrandpre, 2001).

13. Prof. Dr. Dr. Gerald Hüther (born 1951) is a German neurobiologist and brain researcher, presiding over the Central Department for Neurobiological Prevention Research at the University of Göttingen, Germany (Psychiatric Clinic), as well as at the University of Mannheim/Heidelberg, Germany (Institute for Public Health). Apart from that, he is the academic head and chairman of the foundation council of *The SINN-STIFTUNG* in München, Germany (Purps, 2012).

14. (whose single mother did not manage to support him any longer due to prevailing personal problems of her own)

- e) The children's self-esteem has since been strengthened and has considerably risen.

Progress regarding emotion-regulating coping

- f) The children have acquired techniques in observing and dealing with their feelings in situations of conflict. They improved in dealing with and controlling of their aggressions by remembering those techniques. The children have since been more even-tempered, calm, and relaxed.
- g) The children have learned to listen and expose a better understanding towards others and have become much more approachable than before.
- h) They have considerably improved in carrying out the things they are asked to do. Some have kept up helping out in the household since.

Learning progress at school

- i) The children have meanwhile had positive experiences at school (such as being admitted into a new school, being accepted by their class, teachers, etc.).
- j) The children have made considerable progress as regards concentrated/attentive study both in school and at home.
- k) The children have since been more successful in terms of their academic achievement at school. Some have meanwhile been rated to have become 'good' students.
- l) The children have since made several friends within their surroundings by themselves and are making an effort in maintaining those friendships.

Summarising and final statements

- m) Having to deal with 'ADHD' within the family and other environments remains a demanding challenge for most families. However, families reported to have rediscovered their humour and/or having been able to re-establish a positive family atmosphere, besides having to deal with 'ADHD'.
- n) The transition from life on a nature playground on the alp back to inner-city and family life has occasionally been stated as challenging. Guided group adventures in nature have been requested by parents to be pursued further on a regular basis.
- o) The team's enormous engagement, enthusiasm and ministrations have been remarked throughout and found crucial in relation to the success of the project.
- p) In sum, the children have gone through a remarkable intellectual and physical development, and emotional well-being has found its way into the children's lives.
- q) One parental couple concludes their review with the words: "[...] up there [in the mountains], they were allowed to 'be' children and not just to 'function' [orig. emph., own lit. transl.]" (Leyla S. as cited in Sinn-Stiftung, 2010b, p. 2).

Project evaluation and discussion

The empirical findings of the *VNA* project have been derived from individual case analyses within a bigger case study (the *VNA* project itself). The cases have been discussed and analysed within a team of medical, psychological, neurological, and pedagogical experts and also involved the family and environment of the child. Uniting multi-perspectival expert opinion, the individual approach can be considered a holistic family-integrated, child-centred, qualitative case study. The results have been published in a number of

research articles and research interviews. Additionally, the project has been comprehensively documented and reported by accompanying media.

The researchers and facilitators of the *VNA* project came to the conclusion that lack of attention was not the problem (Hüther & Tenzer, 2010b). Much rather were the children not able to direct their attention to a common focus or object of interest. This lack of so-called *shared attention*—prerequisite for the development of individualised societies—is an experience of socialisation which is not innate but has to be learned in early years (Hüther & Tenzer, 2010b). The reason for this, as the researchers identified, was that some of the children were still stuck in the dual mother-child relationship, a strong and important bond among mammalia during rearing. This ‘clinging dyad relationship’ had never been elevated into a triad relationship, *id est*, a third, common, outer object or person of focus, as should naturally happen once children start to interact and socialise with others (Hüther & Tenzer, 2010a). Here, this maternal relationship has been maintained due to various reasons. Therefore, the children never learned to experience in common or to ‘share’ experiences (Hüther & Tenzer, 2010b). Starting in kindergarten, almost everything in our society operates on the principle of *shared attention*. That is why, once in direct contact with others in kindergarten or school, these children try to draw others’ attention to themselves (Hüther & Tenzer, 2010b).

Hüther et al.’s attachment hypothesis is scientifically known as the field of *attachment research*¹⁵. The *dyad/triad theory* goes back to the work of the German sociologist Georg Simmel at the end of the nineteenth century. However, though mentioned by Freud in relation to his theory of the *Oedipus complex*, the *triad theory* has only been investigated in recent decades (cf. Metzger, 2000). In their latest, comprehensive publication, a multi-perspectival case analysis on the causes of ADHD, Neraal and Wildermuth (2008) establish significant interconnections between affected infantile attachment capabilities and later behavioural disorders (Neraal, 2008). Neraal shows that, in a dyadic mother-child relationship, loss of differentiation, amalgamation, and developmental stagnation can eventuate (2008). In attachment studies on six-month-old babies, Carlson, Jacobvitz, and Sroufe (1995), as well as Sroufe (1997) were able to generate reliable prognoses regarding future development of ADHD (as cited in Neraal, 2008). According to Sperling, Massing, Reich, Georgi, & Wöbbe-Mönks’ *Theory of the Multi-Generation Perspective* (1982), attachment patterns are being transferred subconsciously from generation to generation. The quality of attachment, which we receive as little children, we will hand on to our own children in the same manner (Sperling et al., 1982, as cited in Neraal, 2008). In other words, during the child’s first year of life, the primary caregiver’s ‘delicacy of feeling’ decides whether the attachment of the child will be successful (i.e. qualitative) or not (Sperling et al., 1982). If it is unsuccessful, one of several forms of deficient attachment will be the case (Neraal, 2008). Studies indicate that deficient attachment patterns, acquired in the first year of life, in up to 90% of the cases, remain highly stable over the next five years of life (Main & Cassidy, 1988; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994, as cited in Neraal, 2008). In the case of safely attached children, effectively, the patterns remain stable in 100% of the cases (Main & Cassidy, 1988; Wartner et al., 1994, as cited in Neraal, 2008). However, Mentzos (1984), as cited in Neraal (2008), has shown that the child’s urge to play and explore its environment will only be lived out if its need for safe attachment has been satisfied. It has further been found that the quality of attachment as well as the successful transition to triadic structures are closely linked to the process of mentalisation as well as the capacity to symbolise (including one’s motility)—all aspects are crucial in the process of developing a stable, reflective, and autonomous individuality (cf. Haubl & Liebsch, 2008; Kummert, 2007; Neraal, 2008; von Lüpke, 2005).

Recently, the *Frankfurt Prevention Study*, a two-year non-medical, psychoanalytic prevention and intervention programme in kindergartens, showed a significant decrease in ADHD symptoms among children (Läzer, Neubert, & Leuzinger-Bohleber, 2010; Leuzinger-Bohleber, Brandl, Hau, et al., 2006; Leuzinger-Bohleber, Fischmann, Göppel, Läzer, & Waldung, 2008). All that is to say that Hüther et al.’s hypothesis exists in a specific psychoanalytical and family-therapeutic variant. Hüther et al.’s hypothesis

15. (as the project has helped all children ‘in some way or other’, most reports focus on the positive outcomes of the project which is reflected in this review/summary being less critical than it possibly could. However, given that the pedagogic-therapeutic chalet stays have since been run on a regular basis and reports cited cover an entire series of VNA projects, certainly supports the results’ sustainability.

complements and is endorsed by current psychoanalytic and medico-sociological state of research.

The underlying cause, which Hüther's statements indicate to, is that the processes of enculturation and socialisation can nowadays not be taken for granted any longer due to an increasing individualisation—and/or alienation—of parents' lifestyles. Not least because the focus of family life has shifted from formerly common experiencing, discussing, reading, crafting, playing, or dining (i.e. social interaction) towards a culture of each family member enjoying their media of choice by themselves (i.e. mute and unprocessed consumption) (cf. Hüther & Tenzer, 2010b). Quite the opposite: "The human brain is a social organ. It develops by relational experiences [own lit. transl.]" (Hüther as cited in Hauser, 2009, p. 64). Experiencing of relations and emotions, but also stress, negligence, and violence during the first years of one's life characterise one's brain, including the maturation of the dopaminergic system (Hüther, Schmidt, Michl, Thünemann, Opp, et al., 2009; Hüther & Tenzer, 2010b). So-called *cross-fostering* experiments with rats have shown that already minimal differences in maternal rearing behaviour considerably influenced the offsprings' brain development and later behaviour (Hüther & Tenzer, 2010b). Röhl (2009) put it this way: "If one permanently chooses the wrong pathways in one's brain [whether deliberately or inadvertently], they become broader [own lit. transl.]" (p. 15). And young children, being perfect in imitating—or, rather, incorporating—their usual and especially social environment with their whole being, nowadays, are highly vulnerable to absorb and assimilate both 'abnormal' or 'incomplete', in short, 'adverse' patterns of behaviour and will be embedding those within the synaptic network structure of their brains (Hüther & Tenzer, 2010b). Following this, children's behaviour is expression of what socialisation has taught them and how their (social) environment has shaped their brains. In this respect, Seitz-Stroh (2004) refers to *biopsychosocial conditionalities*. Freud once said: "Children are completely egoistic; they feel their [adopted] needs intensely and strive ruthlessly to satisfy them" (Freud, 1900/1971, p. 250). Indeed, children strive to learn and socialise, but "[t]he foremost experience that has burned itself into the minds of these children is 'loneliness' [emph. added, own lit. transl.]" (Hüther as cited in Hauser, 2009, para. 60). They are actually longing for attention, for social experiences, for friendships, for interaction with the World, hoping to be noticed but, since they never learned how to interact properly, they try to draw all attention to themselves by disrupting others—which usually ends in rejection, repudiation, punishment, flogging, or simply numbing with Ritalin (Hüther & Tenzer, 2010b). These children are actually ruling themselves and others out. *Fight-or-flight* is what the lacking experience of socialisation has taught them (Hauser, 2009). This behaviour is merely a coping mechanism in order to deal with their pain and distress (Hüther & Tenzer, 2010b). Their brain is neither wrongly wired nor defective: These children are using it differently than other children, simply because they have different problems. Therefore, their brain is getting structured in a different way (Hüther & Tenzer, 2010b). Following this, states Hüther, attention and hyperactivity related syndromes are foremost a relational, and thus an emotional, disturbance (as cited in Hauser, 2009).

This modern understanding which Hüther et al. established since 2001 (Föller-Mancini, 2001, 2002a), most widely conforms with what Rudolf Steiner indicated regarding young children's brain development, around one hundred years ago, as well: He pointed out that the shaping of the brain was one of the most important tasks of the first septennial (as cited in Föller-Mancini, 2002b). Based on the principle that the child's individual activity forms the basis for its physical foundation, the cultivation and use of imagination, so Steiner, was particularly significant in relation to the shaping of the inner organs, especially the brain (as cited in Föller-Mancini, 2002b).

Hüther et al.'s empirically founded hypothesis challenges predominating assumptions and offers a new explanatory model concerning the mechanisms of action of Ritalin (Föller-Mancini, 2001, 2002a).

After the success of the *VNA* project in 2009, the pedagogic-therapeutic chalet stays have since been taking place on a regular basis¹⁶—sometimes several at the same time—either in the German, Austrian, or Swiss Alps (cf. Fasolin, 2010; Hüther et al., 2012).

Change of scene. Having been a year-long high school teacher at a Steiner/Waldorf school in Germany,

16. (which is based on the pioneering work of John Bowlby (1958, 1969, 1988) and Mary Ainsworth (1969, 1989; Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974) in the 1960s, 70s, and 80s (Bretherton, 1992))

allowing me ample scope to pedagogically shape and create, Hüther et al.'s above findings very much resonate with my own observations and long-standing personal experiences in working with adolescents (cf. D. M. Steiner, 2007a; 2007b, 2010) which I am going to refer to in the following in order to endorse and make a reinforcing case for Hüther et al.'s preliminary findings and hypothesis from a similar perspective.

Empirics-based counter example II: *The Summer Hiking Experience Project (SHXP)*

It has been for a number of years now that I have been initiating tri-weekly experience hiking trips during summer holidays, for students of year nine¹⁷ upwards. The trips involve some eight hours of—sometimes tough but also adventurous—daily hiking through a remote and beautiful mountainous area of a European country, which the entire group had chosen, worked out, and prepared for, beforehand. Participants carry their personal baggage as well as part of the communal equipment, such as tents, cooking gear, guitars, first aid sets, or food on their back; approximately 12-14 kg altogether. Since our tours are designed in a 'nomadic' type of hike (making use of *freedom camping*), every afternoon we need to find a new, appropriate spot to set up our camp—which was often tricky. Then followed a regular routine: The putting up of the tents, collecting firewood, sending out of teams to organise drinking water or buy supplies, but also time to relax and go for a swim, play guitar, write diary, play games, wash clothes, take care of one's little aches and pains, or explore the surroundings, and so on, followed by collectively cooking dinner on the fire, recollecting of the day's experiences and planning of the next day, as well as some frolicsome singing in the evening.

The overall hiking party is divided into groups of 6-8 participants each, as many as do fit into each tent, similar to Baden-Powell's *principle of the small group*, as laid out in *Scouting for Boys* (1908). We make use of the *Kohle*, a traditional Lapp tent, already borrowed by the German *Wandervogel Bewegung* (lit. 'Wayfaring-Bird Movement') of the 20th century. These duck-made tents have no ground sheet and allow for a fire to be made inside—hence they constitute a perfect social space. They can also be taken apart, which is perfect in terms of spreading the carrying of the tent on as many shoulders as possible.

Individual groups meet every couple of days at previously arranged meeting points in order to spend the night together with the entire hiking party. These nights always have a sort of festive character as the singing with the big group is much more overwhelming and each group has lots of experiences to share (or perform) from the last couple of days. We discourage competition between the groups so that every group can choose the route, pace, and level of difficulty they want without having to justify anything. The big get-togethers are fun evenings; however the most intense experiences happen in the small group. Each group's success is dependent on every single member. If somebody hurts their ankle for instance, everyone else has to carry a few more things in order to relieve the injured member, and so on. This social interdependence necessarily caters for sympathetic social interaction and an insightful getting on with each other, adults included.

Once accomplished with my own class and storiated back home in the term after, from then on, up to fifty high school students would register interest to join the *SHX* trips each year. In other words: Half of the high school wants to spend half of their summer holidays¹⁸ with their fellow students and teachers! To this day, we happen to have mastered adventurous *SHX* trips in most European countries (cf. D. M. Steiner, 2003, 2005a, 2005b; D. M. Steiner & Busch-Geertsema, 2004, 2006a, 2006b, 2006c; D. M. Steiner, Busch-Geertsema, & Nermerich, 2007; D. M. Steiner, Busch-Geertsema, & Stief, 2003a, 2003b).

Pedagogical evaluation of *The Summer Hiking Experience Project (SHXP)*

The point I am instancing this on-going project is the following: Surprisingly, the trips were quite popular with girls, but also boys of all 'calibres'—at least as experienced 'inside' the classroom—were decidedly keen to join the hiking party. In fact, quite a few of them (I'm thinking of a group of ninth graders in this

17. The project is subsidised by The *SINN-STIFTUNG* (lit. 'Foundation of Meaningfulness'), a charitable private foundation, based in München, Germany (Hüther et al., 2012).

18. (approx. age fourteen/fifteen)

case) had major difficulties to motivate themselves and direct their attention onto school matters at all; and single ones were even on medication with Ritalin. To put it another way: At school, by means of academic performance, these boys were obvious underachievers—if not failures—and their contribution and interest in learning (indeed even at a Steiner/Waldorf school¹⁹) was pretty humble; at least as regards ‘academic’ subjects.

Bewilderingly, during the hiking trips—which those boys would join on a regular basis—these youth automatically took on a leading role with regard to the whole undertaking, simply convincing the group by employing their outdoor skills and knowledge as well as their hands-on approach (cf. Tenzer, 2012). Once their strengths were accepted by the group, they enjoyed living out to the fullest, whether it was about leading the group cross country via map and compass, or supporting one after the other traversing a swift flowing stream by jumping from rock to rock. At night they would take care of collecting and chopping firewood and getting the fire started in order for dinner to be cooked. In pouring rain, they would be the ones outside the tents, digging ditches or trying to support and improve the (teepee-like) tents from the inside. Such—and many more—situations were communal group experiences. The accompanying ‘guide’, often older high school students that had already participated in several trips before, rather had an accompanying or initiating than a leading function.

The level of interdependency is high; everyone is literally eating from the same pot, sleeps under the same (thin) roof, drinks the same water, and is warmed by the same fire. Behaving anti-social is at the expense of the entire group and it will usually not take long until this fact is naturally going to be reflected back to the actuator. The necessity to household with one’s capacities (in every respect) is also the reason that one needs to refocus on very elementary things. During such trips, nothing is without consequence. And there are not many options to escape the situation; one simply has to face it—in a physical sense (i.e. by means of the challenges of the daily journey), as well as in a social sense. Meeting, communication, and collaboration must take place; otherwise the undertaking is going to fail.

I remember a situation with a group where, after a full day of hiking, soaking wet by the steady downpour, we were in real need of a warm meal. This meant: Kneeling in the mud for hours, sheltered by a few ponchos, alternately blowing to keep the heavily smoking fire somehow going until our dinner was cooked. We succeeded. No matter the wet clothes, the taste of our meal, and the sand and grass in it, it was an absolute experience of success, of group achievement—and, since we had a real common problem to solve, we were all ‘in the same boat’. I had never experienced such a power of endurance (or, pedagogically: *Resilience*) in those boys in the classroom before. Out there, it was simply there. And it was obviously real; as if they had been waiting to be challenged by such ‘real’ adventures. In the classroom, they appeared to be either absent or disturbing what the teacher considered to be task and topic of the hour. This got them into a role of becoming a sort of ‘second class students’—those that did not matter for the class’ success—as often uttered by their fellow students.

Returning to the trips, although they would often still want to go separate ways, and thus needed to be assigned personal tasks to accomplish and grow on, suddenly they had a say in what mattered and suddenly they (re-)gained the others’ respect. This change of roles—certainly as surprising for me as it was for their fellow (female) classmates—really did them good and truly raised everyone’s mutual understanding and appreciation of the other.

In other words: I got to observe and experience what difference a drastic change of living (and learning) environment does evoke: If these students had not been joining the trips, I would have never gotten to experience their personalities in this very positive way (just as little as they might have, themselves). It is likely, they would have spent some further years sitting in school (more or less on sufferance), and not be gaining much from it. And this, in my opinion, is true for so many stages in child development: The urge to explore and learn is there, but as long as this natural aptitude of children is not being seized upon by educators—in the sense of what Socrates termed being ‘a midwife in the service of learning’²⁰—and simply

19. (summer school holidays in Germany last six weeks)

20. (However, I am referring to single cases, especially those receiving psychotropic drugs.)

does such things with young people, this gift just oozes away and desiccates and the opportunity to, in Hüther's terms, cultivate and nurture sound synaptic bonds, has been squandered and will have its fallouts (such as attention affecting syndromes and academic resignation).

I imagine that such long-term *SHX* trips or expeditions are even of a greater pedagogical and educative value than the stationary camps already are, especially for adolescents from around fourteen years of age and over. This insofar, as these trips constitute and generate a very authentic situation: Nothing is enacted, simulated, or planned, and arranged 'entertainment' does not even exist. Their main content: A natural dose of risk and adventure, brought along by the journey itself²¹.

In summary, the combination of the following factors I see as crucial (therapeutic) elements for the overall success of an *SHX* project:

- a) the fact of an (inescapable) real-life condition,
- b) set in (technologically disconnected) natural wilderness,
- c) a pedagogically guided, interdependent, social peer cohort constellation,
- d) scope for self-proving as well as reflective engagement with oneself,
- e) mixed with the elements of movement (nomadic backpacking),
- f) adventure (exploration, risk, and fun),
- g) simplest living (self-subsistence and camping), as well as
- h) aesthetics (natural beauty, music, performing arts, etc.).

Therefore, granting 'natural risk' some space (again), is what makes these summer hiking experiences so real. In other words, the driving and curative force in these undertakings can simply be called 'genuine encounter with the other and with the forces of nature', or, in short: A dose of reality.

The empirical findings reported here are the summarised observations and consensuses of the leadership team's pedagogical discussions over the years as well as my own reflections on the matter. This data has been collected unsystematically. The observed results indicate that comprehensive social learning processes as well as potential post-maturing processes are taking place and are helping single participants to overcome deficient childhood structures. As these observations concern individuals, they can be seen as individual pedagogical case studies of qualitative character within a greater case study (the entire project). In terms of validity, these findings, though observed over a number of years/trips, are only first indications and should not be generalised. However, it can be concluded that the *SHXP* appears to be a promising way in dealing with attention deficient and hyperactive youth and should be investigated further by use of additional scientific methods.

Pedagogical conclusion

Both of the projects instanced, demonstrate that the children are literally 'getting into motion'. They realise that they are neither as helpless, nor incalculable, nor as unbearable as they are usually told and gradually they get an idea that things can actually work differently (Hauser, 2009). In authentically interacting with others, they (re-)gain access to themselves and their emotions and thus find new purchase within themselves. Educator Rudolf Steiner describes this as the urge for "[...] collision with the outside World [...]" (1975, para. 3); a sort of reflective resistance or bouncing back by the World, which children need to experience, in order to know that it and they exist (R. Steiner, 1975). This takes place through play, nature, as well as social interaction. In short: Children need to actively experience themselves within their natural and social environment in order to develop a healthy relationship to it.

But does genuine, authentic encounter still take place? The World has become highly diversified, pluralistic,

21. Ipsissima verba: "[...] I am the son of a midwife and have myself a midwife's gifts [...]" (as cited in Plato, 1921, sect. 151b-c).

and therefore individualistic on the one hand, but also rushed and distracted—arguably ‘hyperactive’ and ‘attention deficient’ (cf. Hüther & Tenzer, 2010b)—if not ‘egoistic’, on the other hand. In this respect, one really needs to pose the question: Are now the children sick—or the circumstances? (cf. Hauser, 2009). Or are our hyperactive and attention deficient lifestyles making them sick? I acknowledge that parenting, and none more so than single-parenting a child with ‘ADHD’, can be tough sometimes, especially if life is tough, too. I also know how relieving it feels to have an external authority confirm that it is not one’s fault, that it is the child’s transmitter chemistry and thus the genes that are defect; but are we not deceiving ourselves in believing so? ‘ADHD’, I argue, is a home-made societal²² problem; an attention deficiency on the part of society as a whole. The culture and lifestyles we have created do obviously not work well for children. The syndromes, these children suffer from, could actually be called ‘socialisation deficit syndrome’. In other words, children’s proper socialisation is becoming more and more difficult for contemporary parents to ensure (cf. Neraal, 2008). If parents and families alone cannot manage to cope with their children, society has to help out. Attention affecting syndromes in children are an accurate reminder that something is wrong with our current culture and therefore society, that is, ways of parenting, ways of spending leisure time, ways of educating, etc., need to adapt to modern society’s social changes and challenges. I thus argue that aspects of socialisation and enculturation nowadays need to be addressed pedagogically and be specifically practised at school.

Further, these young people’s polar oppositeness in behaviour during the *SHX* trips gives reason for concern, concern regarding what we are doing wrong in the way we school children. School cannot always be fun, but eight hours of hiking are also tough physical work and not just fun. And so is cooking, collecting and chopping wood, washing up, doing one’s laundry by hand etc. and yet everyone likes it and does it. These trips are physically highly challenging²³, but the social aspect always prevails and transforms them into a success. During those *SHX* trips, I experienced usually highly difficult boys to be calm, listening, ahead-thinking, communicative, reflective, full of ideas; simply normal, awake, and on the task—the very characteristics that they were said to be lacking. Arguably, some of these boys might have learned more and flourished more during these tri-weekly trips than they did learn—and foremost: remember—all school year long. Sadly, our education systems are less and less suitable for children because our performance-driven thinking has laid all weight onto abstract and foremost materialistic (i.e. measureable) aspects with very little room left for artistic and aesthetic education. In my opinion, this example makes it obvious that at school, all too often, we are actually educating ‘past’ the needs of our children.

In the age of pluralisation and individualisation, children need not be given finished facts or ready-made knowledge to swallow and digest. Nor do they need a constant streaming of meaningless entertainment and, even less do they need to be narcotised when they are turning difficult because of that (cf. Hauser, 2009). What they need are opportunities to explore the World and interact with real people; in short: They need to genuinely experience (cf. Hüther & Obländer-Garlichs, 2008). Extrinsically actuated transfer and memorisation of abstract intellectual knowledge, followed by measures of testing whether it has ‘arrived’, is an educational concept of the 19th century that simply leaves the learner ‘out in the cloud’. In doing so, we are emotionally dulling our succeeding generations. In the economy, calls for proper social skills are getting ever louder (Birnthaler, 2008). Therefore, the phenomenon and problem of attention affecting syndromes urgently needs to be addressed pedagogically: In order to meet the needs of the present, we need to develop a new, much more humane understanding of learning, teaching, and schooling in general. 21st century education, in my opinion, needs to be comprised of ‘authentic social discovery learning’ and ‘experience-orientated self-discovery learning’ as part of socialisation; as opposed to dashing and testing of fixed concepts. Learning must be intrinsically enlivening. Students have to find meaning in it.

Meandering back to the topic, in *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, Louv (2008) lays out the benefits of nature experience and outdoor education, especially with regard to

22. (as opposed to commercial, adrenalin-driven experiential ‘education’, such as white water rafting, downhill mountain biking, or bungee jumping, for instance)

23. (caused by socio-cultural/environmental factors, such as the quality of upbringing/parenting (i.e. opportunity to an untouched childhood/free play, quality of nutrition, exposition to media, contact with nature, etc.), the quality of socialisation and enculturation, the quality of friendships, the quality of school education, etc.)

attention affecting syndromes. This is supported by Taylor, Kuo, & Sullivan's (2001) study, demonstrating that activities in natural settings leave 'ADHD' diagnosed children better able to focus and concentrate. Lately, Dudley (2012) as well as Traxl (2012) support and further elaborate on this approach as regards treatment of attention affecting syndromes. What if daily social play in nature was prescribed instead of Ritalin? Hüther et al. presuppose that fundamental changes to common living environment and fields of activity be made (Hauser, 2009, 2010; Hüther & Tenzer, 2010b) if the *VNA* camp therapy shall have any prospects of success. And if we cannot send all our children on the alp; the alp, the forest, or the sea has to be brought (back) into the cities and the schools and adventurous, socio-experiential learning opportunities in natural settings (as also requested by parents of the *VNA* project/cf. bullet point 'n') should be pursued on a regular basis as part of the school curriculum; not only but particularly in (heavily) urbanised areas.

Another interesting example may be the trips of the itinerant experiential educator Andreas Schier who undertakes biking trips with groups of students of up to half a year's duration, cycling all across the United States, for instance (cf. Schier, 2012). Even more iconographic as regards 'being in the same boat', may be the classical sailing trips of traditional experiential education. Alternative pedagogies and therapies with an emphasis on student-centred, experience-orientated, as well as social learning in a media-voided environment—such as the concepts of Steiner/Waldorf and Montessori education, for instance—in my opinion, seem to be appropriate counter-balancing developments in the right direction.

References

- 3sat Fernsehen. (2010). *Alm-Therapie statt Tabletten. Elf Kinder, mit der Diagnose ADHS, haben an einer ungewöhnlichen Behandlung teilgenommen* [Broadcast]. Germany: 3sat Fernsehen.
- Acosta, M. T., Arcos-Burgos, M., & Muenke, M. (2009). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In G. G. Berntson & J. T. Cacioppo (Eds.), *Handbook of neuroscience for the behavioural sciences* (Vol. 2, pp. 1020-1042). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- ADHD Association. (2008). *What is ADHD?* [Online publication]. Retrieved September 14, 2010, from <http://www.adhd.org.nz>
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, *40*(4), 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, *44*(4), 709-716. doi:10.1037/0003-066X.44.4.709
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development. In M. P. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp. 99-135). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR)* (4th text rev. ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aristotle. (1941). *Rhetorica* (W. Rhys Roberts, Trans.). In R. P. McKeon (Ed.), *The basic works of Aristotle*. New York, NY: Random House, Inc.
- Asherson, P., Caci, H., Doepfner, M., Donfrancesco, R., Faraone, S. V., & Fitzgerald, M. (2012). The negative impact of attention-deficit/hyperactivity disorder on adult daily life: Results of the european lifetime impairment survey. *European Psychiatry*, *27*(1), 1. doi:10.1016/S0924-9338(12)74424-3
- Baden-Powell, R. S. S. (1908). *Scouting for boys*. London, United Kingdom: C. Arthur Pearson Ltd.
- Barkley, R. A. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Nature, course, outcomes, and comorbidity. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.
- Barkley, R. A. (2008, October 18, 2010). Advances in the understanding and management of ADHD. UC Davis M.I.N.D. Institute lecture series on neurodevelopmental disorders (11/2008) [Online broadcast]. Retrieved from <http://www.uctv.tv/search-details.aspx?showID=14660>
- Baumgaertel, A. (1999). Alternative and controversial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatric Clinics of North America*, *46*(5), 977-992. doi:10.1016/s0031-3955(05)70167-x
- Beiler-Raabe, K. (2010). *ADHS aus neurobiologischer Sicht am Beispiel des 'Almprojekts' von Prof. Gerald Hüther*. München, Germany: GRIN – Verlag für akademische Texte GmbH. doi:10.3239/9783640960408
- Birnthaler, M. (2008). *Erlebnispädagogik und Waldorfschulen*. Stuttgart, Germany: Verlag Freies Geistesleben.
- Blau, W. (2009). Ich bin ein Zombie, und ich lerne wie eine Maschine. Ritalin macht leistungsfähig. Experten sagen, das Medikament sei eine Gefahr für die Gesundheit und unser Bildungssystem. Ein Selbstversuch. *ZEIT Campus* (February 18, 2009). Retrieved from <http://www.zeit.de/campus/2009/02/ritalin>
- Blech, J. (2012). *Gene sind kein Schicksal: Wie wir unsere Erbanlagen und unser Leben steuern können* (2nd ed.). Frankfurt am Main, Germany: S. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Blech, J., & Thimm, K. (2002). Kinder mit Knacks. Keine psychische Störung wird bei Kindern häufiger diagnostiziert als die Hyperaktivität: Die Betroffenen sind leicht erregbar, unkonzentriert und nerven Eltern und Lehrer. Immer mehr Zappelpilippe werden mit Pillen ruhig gestellt. Werden so nur Erziehungsmängel überdeckt? *Der Spiegel*, *2002* (29), 122-131.

- Bohdansky, B. (2010). *Statement zum Almaufenthalt* [Statement of Nikola & Robin's father]. Retrieved October 26, 2012, from <http://www.win-future.de/downloads/statement-zum-almaufenthalt-von-boris-bohdansk.pdf>
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 1958 (39), 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume 1: Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Breggin, P. R. (1998). *Talking back to Ritalin: What doctors aren't telling you about stimulants for children*. Monroe, ME: Common Courage Press.
- Breggin, P. R. (2000). *A scientific basis for rejecting the use of stimulants for the treatment of ADHD* [Testimony before the US House of Representatives]. Retrieved October 13, 2010, from http://www.breggin.com/index.php?option=com_content&task=view&id=80
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775. doi:10.1037/0012-1649.28.5.759
- Caci, H., Asherson, P., Doepfner, M., Donfrancesco, R., Faraone, S. V., Fitzgerald, M., ... Woods, A. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder is associated with impairment in everyday life as reported by parents of affected children: Results of the European lifetime impairment survey. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 3(2), 197. doi:10.1007/s12402-011-0058-y
- Carlson, E. A., Jacobvitz, D., & Sroufe, L. A. (1995). A developmental investigation of inattentiveness and hyperactivity. *Child Development*, 66(1), 37-54.
- DeGrandpre, R. (1999). *Ritalin nation: Rapid fire culture and the transformation of human consciousness*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc.
- DeGrandpre, R. (2001). A dose of reality. The truth about North America's greatest drug problem: Ritalin. *Adbusters Magazine*, 36(7/8). Retrieved from <http://85.18.251.150/10d/dose.htm>
- Diller, L. H. (1996). The run on Ritalin: Attention deficit disorder and stimulant treatment in the 1990s. *The Hastings Center Report*, 26(2), 12-18.
- Diller, L. H. (1999). *Running on Ritalin: A physician reflects on children, society and performance in a pill* (1st ed.). New York, NY: Bantam Books.
- Diller, L. H. (2001). A nation of kids running on Ritalin. *docDiller.com* (January 7, 2001). Retrieved from <http://www.docdiller.com/oped/56-a-nation-of-kids-running-on-ritalin.html>
- Ditz, R. (2002). Göttinger Hirnforscher warnt vor Parkinson-Symptomen als Folge von Ritalin. *Der Spiegel*, 2002 (11). Retrieved from <http://www.spiegel.de/spiegel/vorab/a-186355.html>
- Drug Enforcement Administration (DEA) / US Department of Justice. (2012). Quotas – 2012: Established aggregate production quotas for schedule I and II controlled substances and established assessment of annual needs for the list I chemicals ephedrine, pseudoephedrine, and phenylpropanolamine for 2013. *Federal Register*, 77(190), 59980-59983.
- Dudley, M. A. (2012). *The need for nature: Exploring youth leadership development through outdoor activities* (Master's thesis). SIT Graduate Institute, Brattleboro, VT. Retrieved from <http://digitalcollections.sit.edu/capstones/2559> (Capstone Collection. Paper 2559)
- Fasolin, S. (2010). Alp der Hoffnung. Im Tal besuchen sie Therapien, schlucken Tabletten und gelten als schwierige Jungs. Ihre Diagnose: ADHS, das Zappelphilipp-Syndrom. Auf der Alp soll alles besser werden. Dank einer Hütte, zwei Pädagogen, drei Ziegen und viel Natur. *SonntagsBlick Magazin*, 2010 (September 12), 19-25. Retrieved from <http://www.arbeitskreis.ch/downloads/newsletter/Sonntagsblick.pdf>
- Feussner, G. (1998, November 16-18). *Diversion, trafficking, and abuse of methylphenidate*. Academic paper

- presented at the meeting of the NIH Consensus Development Conference on Diagnosis and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, William H. Natcher Conference Center, Bethesda, MD.
- Föllner-Mancini, A. (2001). Wer ist aufmerksamkeitsgestört? Der Streit um ADS als Spiegel unserer Gesellschaft. *Zeitschrift Info3*, 2001 (10), 32-34.
- Föllner-Mancini, A. (2002a). ADS – Ansichten aus dem Inneren eines Theoriegebäudes. *Zeitschrift Info3*, 2002 (11), 20-21.
- Föllner-Mancini, A. (2002b). Mehr als Ritalin-Kritik. Das Buch „Neues vom Zappelphilipp“ plädiert für ein ganzheitliches Verständnis von ADS. *Zeitschrift Info3*, 2002 (6), 22-23.
- Foreman, D. M. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Legal and ethical aspects. *Archives of Disease in Childhood*, 91(2), 192-194. doi:10.1136/adc.2004.064576
- Freud, S. (1971). *The interpretation of dreams* (J. Strachey, Trans.). London, United Kingdom: George Allen & Unwin Ltd. (1900)
- Furman, L. M. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Does new research support old concepts? *Journal of Child Neurology*, 23(7), 775-784. doi:10.1177/0883073808318059
- Gaede, P.-M. (2009). Alm statt Ritalin. Kinder mit Aufmerksamkeitsstörung (ADHS) brauchen keine Medikamente, sagt der Göttinger Neurobiologe Gerald Hüther [Interview]. *GEO Magazin*, 2009 (11), 154-155. Retrieved from <http://www.geo.de/GEO/reisen/reiseideen/interview-alm-statt-ritalin-62250.html>
- Haislip, G. R. (1996, December 10-12). *Conference report by the Drug Enforcement Administration (DEA)*. Academic paper presented at the meeting of the Conference on Stimulant Use in the Treatment of ADHD, San Antonio, TX, December 10-12, 1996. Retrieved from <http://www.add-adhd.org/textonly/ritalin.html>
- Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of Disease in Childhood*, 2005(90), i2-i7. doi:10.1136/adc.2004.059006
- Haubl, R., & Liebsch, K. (2008). Mit Ritalin leben. Zur Bedeutung der AD(H)S-Medikation für die betroffenen Kinder. *Psyche — Z Psychoanal*, 62(7), 673-692.
- Hauser, U. (2009). Zeit des Erwachens. In diesem Sommer fand auf einer Südtiroler Alm in knapp 2400 Meter Höhe ein einzigartiges Experiment statt: Elf Jungs mit der Diagnose ADHS, im Alltag ruhig gestellt durch Ritalin, sollten acht Wochen lang lernen, ohne die Tablette zu leben. *Stern*, 2009 (45), 50-68. Retrieved from [http://reporter-forum.de/index.php?id=117&tx_rfartikel_pi1\[showUid\]=437&cHash=95ac165af8804f4c6407cf504483a56f](http://reporter-forum.de/index.php?id=117&tx_rfartikel_pi1[showUid]=437&cHash=95ac165af8804f4c6407cf504483a56f)
- Hauser, U. (2010). Adrians neues Leben. Sie sollten lernen ohne Tabletten klarzukommen. Dazu verbrachten elf Jungen mit ADHS den Sommer 2009 auf einer Südtiroler Alm. Der *Stern*, der über das Projekt berichtete, hat einige der Eltern und Kinder erneut befragt: Wie kommen die Jungs heute in ihrem Alltag zurecht? *Stern*, 2010 (10), 97-100. Retrieved from <http://www.ads-kritik.de/Alm.pdf>
- Hervas, A., Asherson, P., Caci, H., Doepfner, M., Donfrancesco, R., Faraone, S. V., ... Woods, A. (2011, May 28). *Parental experiences of diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children: Results from the European lifetime impairment survey*. Scientific paper presented at the meeting of the 3rd International Congress on ADHD 'From Childhood to Adult Disease', May 26-29, 2011, International Congress Center Berlin (ICCB), Berlin, Germany.
- Hippocrates of Cos. (1891). In F. Adams (Ed.), *The genuine works of Hippocrates*. New York, NY: William Wood & Co.
- Hoffmann, C., & Schmelcher, A. (2012, February 16). Ritalin gegen ADHS. Wo die wilden Kerle wohnten. Ritalin ist eine Pille gegen eine erfundene Krankheit, gegen die Krankheit, ein schwieriger Junge zu sein. Immer mehr Jungs bekommen die Diagnose. Die Pille macht sie glatt, gefügig, still und abhängig. *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*. Retrieved from <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/>

- ritalin-gegen-adhs-wo-die-wilden-kerle-wohnten-11645933.html
- Hoffmann, H. (1917). Die Geschichte vom Zappel-Philipp. In *Der Struwwelpeter oder: Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3 – 6 Jahren* (400th ed.). Frankfurt am Main, Germany: Literarische Anstalt Rütten & Loening. (1844)
- Hüther, G. (2010, May 6). *Neurobiologische Hintergründe der Entstehung von ADHS und der Wirkung von Psychostimulanzien*. Conference paper presented at the meeting of the ADHS und Sucht. Auswirkungen und mögliche Alternativen der ADHS-Behandlung, Hannover, Germany.
- Hüther, G. (2011). Generation Ritalin. Die Ursachen von Lern- und Verhaltensproblemen und die Wirkung von Psychostimulanzien bei Schülern mit ADS-Symptomatik. *Praxis Schule — Zeitschrift für die Sekundarstufe 1 des Schulwesens*, 2011 (4), 4-8.
- Hüther, G., & Beise, U. (2010). Erfahrung gemeinsamen Erlebens ist entscheidend: ADHS ist keine Krankheit! [Interview]. *Pädiatrie*, 2010 (2), 7-10.
- Hüther, G., & Bonney, H. (2012). *Neues vom Zappelphilipp. ADS verstehen, vorbeugen und behandeln*. Weinheim, Germany: Verlagsgruppe Beltz / Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Hüther, G., & Obländer-Garlichs, F. (2008). Kinder brauchen Gelegenheiten, ihr Verhalten selbst steuern zu lernen [Interview]. *JAKO-O Familienmagazin 2008* (3). Retrieved from http://www.jako-o.lu/Artikel.wv_article+M5b5401765be.0.html
- Hüther, G., Rauschenfels, C., & Tlach-Eickhoff, A. (2012). *Via Nova. Neue Wege im Umgang mit AD(H) S Symptomatik und angrenzenden Ausdrucksformen*. Retrieved October 14, 2012, from http://www.sinn-stiftung.eu/downloads/expose_vianova_31.07.12.pdf
- Hüther, G., & Schaaf, J. (2009, November 1). Supermans Irrweg. Der Hirnforscher Gerald Hüther fordert bessere Vorbilder für Jungs. Dafür aber müssten Männer umdenken [Interview]. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (FAZ)*, p. 51. Retrieved from <http://www.adz-netzwerk.de/Supermans-Irrweg.php>
- Hüther, G., Schmidt, G., Michl, W., Thünemann, K., Bonney, H., Opp, G., ... Schuster, M. (2009). *Via Nova – Neue Wege im Umgang mit ADHS. Das pädagogisch-therapeutische Konzept*. Retrieved June 14, 2010, from http://www.sinn-stiftung.eu/downloads/via-nova_konzept.pdf
- Hüther, G., Schmidt, G., Michl, W., Thünemann, K., Opp, G., Merten, R., ... Rauschenfels, C. (2009). *Das Potential-Entfaltungs-Programm „Via nova“ der SINN-STIFTUNG stärkt Kinder mit AD(H) S-Symptomatik und ermöglicht Heilung*. Retrieved October 23, 2012, from <http://www.win-future.de/downloads/das-potential-entfaltungs-programm-via-nova.pdf>
- Hüther, G., & Tenzer, E. (2010a). ADHS ist die Folge veränderter Sozialerfahrungen. Der Hirnforscher Gerald Hüther entwickelt eine neue Sicht auf die häufigste psychiatrische Erkrankung von Kindern [Interview]. *Psychologie Heute*, 37(3), 12-13.
- Hüther, G., & Tenzer, E. (2010b). ADS ist Folge veränderter sozialer Erfahrungen in modernen Gesellschaften. Der Hirnforscher Gerald Hüther entwickelt eine neue Sicht auf die häufigste psychiatrische Erkrankung von Kindern [Interview]. *Psychologie Heute*, 37(1).
- Hüther, G., & Thimm, K. (2002). Funkstille im Frontalhirn. Der Göttinger Neurologe Gerald Hüther über hyperaktive Kinder, die Verknüpfung von Nerven im Babyhirn und mögliche Langzeitschäden durch das Medikament Ritalin [Interview]. *Der Spiegel*, 2002 (11), 220-222.
- Iris B. (2010). *Unser Leben nach der Alm* [Statement of Florian's mother]. Retrieved October 26, 2012, from <http://www.win-future.de/downloads/unser-leben-nach-der-alm.pdf>
- Kube, D. A., Petersen, M. C., & Palmer, F. B. (2002). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Comorbidity and medication use. *Clinical Pediatrics*, 2002 (41), 461-469. doi:10.1177/000992280204100702
- Kummetat, V. (2007). *Bindung und ADHS. Kindliche und elterliche Bindungsrepräsentanzen bei*

- Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (Doctoral thesis). Universität zu Köln, Köln, Germany. Retrieved from <http://kups.ub.uni-koeln.de/2269/>
- Küpper, T., Haavik, J., Drexler, H., Ramos-Quiroga, J. A., Wermelskirchen, D., Prutz, C., & Schauble, B. (2012). The negative impact of attention-deficit/hyperactivity disorder on occupational health in adults and adolescents. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85(8), 837-847. doi:10.1007/s00420-012-0794-0
- Läzer, K. L., Neubert, V., & Leuzinger-Bohleber, M. (2010). Wachsen sich ADH-Symptome mit der Zeit aus? Ergebnisse der Nacherhebung der unbehandelten Kontrollgruppe der Frankfurter Präventionsstudie. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 41(4), 558-578.
- Leuzinger-Bohleber, M., Brandl, Y., Hau, S., Aulbach, L., Caruso, B., Einert, K.-M., ... Hüther, G. (2006). Die Frankfurter Präventionsstudie. Zur psychischen und psychosozialen Integration von verhaltensauffälligen Kindern (insbesondere von ADHS) im Kindergartenalter — Ein Arbeitsbericht. In M. Leuzinger-Bohleber, Y. Brandl, & G. Hüther (Eds.), *ADHS - Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen* (pp. 238-269). Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leuzinger-Bohleber, M., Brandl, Y., & Hüther, G. (Eds.). (2006). *ADHS — Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen* (2nd ed.). Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., Göppel, G., Läzer, K. L., & Waldung, C. (2008). Störungen der frühen Affektregulation: Klinische und extraklinische Annäherungen an ADHS. *Psyche — Z Psychoanal*, 62(7), 621-653.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder* (2nd updated and expanded ed.). Chapel Hill, NC: Algonquin Books / New York, NY: Workman Publishing Co., Inc.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24(3), 415-426. doi:10.1037/0012-1649.24.3.415
- Mentzos, S. (1984). *Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven*. Frankfurt am Main, Germany: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Metzger, H. G. (2000). *Zwischen Dyade und Triade. Psychoanalytische Familienbeobachtung zur Bedeutung des Vaters im Triangulierungsprozess*. Tübingen, Germany: Edition Diskord.
- MTA Cooperative Group. (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 56(12), 1073-1086. doi:10.1001/archpsyc.56.12.1073
- MTA Cooperative Group. (2004). National Institute of Mental Health multimodal treatment study of ADHD follow-up: 24-month outcomes of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 113(4), 754-761.
- National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE). (2008). *Attention-deficit/hyperactivity disorder. Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults (NICE clinical guideline 72)*. London, United Kingdom: National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE) / National Health Service (NHS). Retrieved from <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/CG72NiceGuidelinev3.pdf>
- National Institute of Mental Health (NIMH). (2010, September 23). *Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) – medications*. Retrieved October 12, 2010, from <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/attention-deficit-hyperactivity-disorder/medications.shtml>
- National Institutes of Health (NIH). (1998). Diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. NIH consensus statement online. (1998, November 16-18). 16(2), 1-37. Retrieved from <http://consensus.nih.gov/1998/1998AttentionDeficitHyperactivityDisorder110html.htm>

- Neraal, T. (2008). Derzeitige Theoriekonzepte. In T. Neraal & M. Wildermuth (Eds.), *ADHS. Symptome verstehen – Beziehungen verändern* (pp. 39-93). Gießen, Germany: Psychosozial-Verlag.
- Neraal, T., & Wildermuth, M. (Eds.). (2008). *ADHS. Symptome verstehen - Beziehungen verändern*. Gießen, Germany: Psychosozial-Verlag.
- Plato. (1921). *Plato in twelve volumes: Theaetetus* (H. N. Fowler, Trans., Vol. XII). London, United Kingdom: William Heinemann, Ltd. & Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Plato. (2006). *The republic* (B. Jowett, Trans.). Teddington, United Kingdom: The Echo Library.
- Plato. (2009). *The laws* (B. Jowett, Trans.). Lawrence, KS: Digireads Publishing.
- Purps, S. (2012). *Tabellarischer Lebenslauf: Prof. Dr. Dr. Gerald Hüther*. Retrieved October 21, 2012, from <http://www.gerald-huether.de/wissenschaftlich/lebenslauf-von-prof-dr-gerald-huether/tabellarischer-lebenslauf-von-prof-dr-gerald-huether/index.php>
- Rauschenfels, C. (2010). *Sinn-Stiftung: Medikamente können die Beziehungsebene nicht herstellen. Projekt Via Nova gewährleistet nachhaltige und ganzheitliche Unterstützung bei AD(H)S*. Retrieved October 23, 2012, from http://www.win-future.de/downloads/alm_projekt_presseinfo.pdf
- Röhl, A. (2009, November 19). Nur noch schlucken. Wählt man im Hirn immer die falschen Straßen, werden sie breiter: Eine Polemik gegen den massenhaften Ritalin-Konsum. *junge Welt – Die Tageszeitung*, p. 15. Retrieved from <http://www.jungewelt.de/2009/11-19/003.php>
- RTL Television. (2010). *Nie mehr Zappelphilipp – Therapie in den Alpen* [Broadcast]. Germany: RTL Television.
- Sat.1 Fernsehen. (2010a). *Wie ADHS-Kinder lernen ohne Pillen zu leben (Teil 1)* [Broadcast]. Germany: Pro Sieben / Sat.1 Media Group.
- Sat.1 Fernsehen. (2010b). *Wie ADHS-Kinder lernen ohne Pillen zu leben (Teil 2)* [Broadcast]. Germany: Pro Sieben / Sat.1 Media Group.
- Schier, A. (2012). *Schule unterwegs* [Project website 1996-2012]. Retrieved October 24, 2012, from <http://www.schuleunterwegs.de/>
- Schmidt, H. R. (2010). *Ich lerne wie ein Zombie: Plädoyer für das Abschaffen von ADHS* (2nd ed.). Freiburg, Germany: Centaurus Verlag & Media KG.
- Seidler, E. (2004). „Zappelphilip“ und ADHS. Von der Unart zur Krankheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 101(5), 239-243.
- Seitz-Stroh, H. (2004). Unruhe und Ablenkbarkeit durch Beunruhigung? Hyperkinetisches Syndrom (ADHD) und Zeitgeist. *Psychoanalytische Familientherapie*, 5(2), 103-108.
- Shaw, M., Caci, H., Hodgkins, P., Kahle, J., Callamaras, N., & Woods, A. (2011a). Long-term outcomes of ADHD: Global and regional study publication trends. *European Psychiatry*, 2011 (26), 578. doi:10.1016/S0924-9338(11)72285-4
- Shaw, M., Caci, H., Hodgkins, P., Kahle, J., Callamaras, N., & Woods, A. (2011b). Review of studies of ADHD: Long-term outcomes with and without treatment. *European Psychiatry*, 2011 (26), 579. doi:10.1016/S0924-9338(11)72286-6
- Shire plc. (2011). First results of European survey show significant impact of ADHD at school and home, yet parents wait over two years for an ADHD diagnosis [Press release]. Retrieved from http://www.shire.com/shireplc/uploads/press/Shire_LISPressRelease_May2011.pdf
- Sinn-Stiftung. (2010a). Stellungnahme der Sinn-Stiftung zu Via Nova Alm Projekt. *Newsletter*, 2010 (3). Retrieved from <http://www.ads-hilfe.org/zdf-37grad>
- Sinn-Stiftung. (2010b). *Stimmen der Eltern* [Summary of parents' voices]. Retrieved October 26, 2012, from http://www.win-future.de/downloads/via-nova_die-eltern.pdf

- Sperling, E., Massing, A., Reich, G., Georgi, H., & Wöbbe-Mönks, E. (1982). *Die Mehrgenerationen-Familientherapie*. Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9(2), 251-268. doi:10.1017/S0954579497002046
- Staufenberg, A. M. (2011). *Zur Psychoanalyse der ADHS. Manual und Katamnese*. Frankfurt am Main, Germany: Brandes & Apsel Verlag.
- Steiner, D. M. (2003). Durch einen tiefen Stein: Fahrt durch die ‚Gorges du Verdon‘ in der Provence. *Der Eisbrecher*, 2003 (4), 8-13.
- Steiner, D. M. (2005a, October 5). *Die Baskenlandfahrt — Zu Fuß durch die navarrisch-baskischen Berge der Pyrenées Atlantiques: Spaniens ‚Picos de Europa‘. Die Dokumentation zur Fahrt*. Documentary slide lecture presented at the RSS Mittelrhein, Neuwied am Rhein, Germany [Lecture manuscript, 30 pages].
- Steiner, D. M. (2005b, July 8-10). *Hajk Eireann — Eine dreiwöchige Rucksackwanderung durch Südwest-Irland (1. Preisträger)*. Final project report presented at the meeting of the 2nd DWJ Bundeswettbewerb ‚Junges Wandern‘ 2004 (Preisverleihung), Bad Homburg, Germany. Retrieved from <http://www.jugendwandert.de/wettbewerbsbeitraege/07.htm>
- Steiner, D. M. (2007a). Junge, Junge! Gerade noch mal gut gegangen! Ein Plädoyer für die Jungenarbeit. *Apropos – Pädagogische Zeitschrift*, 2007 (22), 16-17.
- Steiner, D. M. (2007b, April 17). *Zappelphilipp und Quasselliese. Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen?* Public lecture presented at the RSS Mittelrhein, Neuwied am Rhein, Germany. [Lecture manuscript, 23 pages].
- Steiner, D. M. (2010, September 24). *The fidget syndrome. Alternative perspective on attention affecting syndromes*. Academic paper presented at the meeting of the Auckland University of Technology 4th Annual University Postgraduate Symposium 2010, Auckland, Aotearoa New Zealand.
- Steiner, D. M., & Busch-Geertsema, B. (2004). *Hajk Eireann — Zu Fuß durch Irlands Südwesten. Der Film zur Fahrt* [Documentary film]. Germany
- Steiner, D. M., & Busch-Geertsema, B. (2006a, September 10). *Bella Abruzzo — Wanderfahrt der Jugend 2006. Eine kleine Kostprobe unseres sibillinischen Sommers in den italienischen Abruzzen. Die Dokumentation zur Fahrt*. Documentary slide lecture presented at the RSS Mittelrhein, Neuwied am Rhein, Germany [Lecture manuscript, 30 pages].
- Steiner, D. M., & Busch-Geertsema, B. (2006b). *Bella Abruzzo — Wanderfahrt der Jugend 2006. Zu Fuß durch einen sibillinischen Sommer. Teil 2* [Documentary film]. Germany. Retrieved from <http://youtu.be/kFjug8TgFMs>
- Steiner, D. M., & Busch-Geertsema, B. (2006c). *Bella Abruzzo — Wanderfahrt der Jugend 2006. Zu Fuß durch eines der schönsten Gebirge Italiens. Teil 1* [Documentary film]. Germany. Retrieved from <http://youtu.be/hXGCUFarqs>
- Steiner, D. M., Busch-Geertsema, B., & Nermerich, D. (2007, October 1). *Sommerhajk Åsgård — Zu Fuß durch Norwegens Jotunheimen. Die Dokumentation zur Fahrt*. Documentary slide lecture presented at the RSS Mittelrhein, Neuwied am Rhein, Germany [Lecture manuscript, 30 pages].
- Steiner, D. M., Busch-Geertsema, B., & Stief, L. (2003a, September 25). *Auf Jugendtrek durch Wales — Wanderfahrt durch die Cambrian Mountains. Die Dokumentation zur Fahrt*. Documentary slide lecture presented at the BdP Bipontina e.V., Zweibrücken/Pfalz, Germany [Lecture manuscript, 30 pages].
- Steiner, D. M., Busch-Geertsema, B., & Stief, L. (2003b, November 20). *Wanderfahrt Provence — Zu Fuß durch Südfrankreichs ‚Gorge du Verdon‘. Die Dokumentation zur Fahrt*. Documentary slide lecture presented at the BdP Bipontina e.V., Zweibrücken/Pfalz, Germany [Lecture manuscript, 30 pages].
- Steiner, R. (1975). Between death and rebirth — Lecture two. Given in Berlin, Germany on November

- 20, 1912. (E. H. Goddard & D. S. Osmond, Trans.). In *Between death and rebirth — Ten lectures given in Berlin, Germany between 5th November 1912 and 1st April 1913* (2nd ed.) [GA 141]
- Stolzer, J. M. (2012). The risks associated with stimulant medication use in child and adolescent populations diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(1), 5-14. doi:10.1891/1559-4343.14.1.5
- Susanne & Horst F. (2010). *Malte nach der Alm* [Statement of Malte's parents]. Retrieved October 26, 2012, from <http://www.ads-hilfe.org/zdf-37grad>
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. New York, NY: McGraw-Hill Publishing.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment & Behavior*, 33(1), 54-77. doi:10.1177/00139160121972864
- Tenzer, A. (2012). *ADS* [Essay]. Retrieved from <http://www.konzentrationlernen.de/ads>
- The World Bank. (2012). *Population 2011*. Retrieved October 18, 2012, from <http://databank.worldbank.org/databank/download/POP.pdf>
- Traxl, B. (2012, July 17). Modediagnose ADHS und fehlende Beziehungserfahrungen. Beim Verschreiben von Psychostimulantien an Kinder sind mehr Zurückhaltung und Vorsicht geboten [Gastkommentar]. *Der Standard*. Retrieved from <http://derstandard.at/1342139272509/Modediagnose-ADHS-und-fehlende-Beziehungserfahrungen>
- United Nations. (1971). *Convention on psychotropic substances*. Vienna, Austria: United Nations Publications.
- United Nations International Narcotics Control Board. (1996). *Report of the international narcotics control board for 1996* [U.N. Doc. E/INCB/1996/1]. New York, NY: United Nations Publications. Retrieved from http://www.incb.org/incb/annual_report_1996.html
- United Nations International Narcotics Control Board. (2003). *Green list. List of psychotropic substances under international control. Annex to the annual statistical report on psychotropic substances (23rd ed.)* [U.N. Doc. V.03-84569E]. Vienna, Austria: United Nations Publications. Retrieved from <http://www.incb.org/pdf/e/list/green.pdf>
- Volkow, N. D., Wang, G.-J., Fowler, J. S., Gatley, S. J., Logan, J., Ding, Y.-S., ... Pappas, N. (1998). Dopamine transporter occupancies in the human brain induced by therapeutic doses of oral methylphenidate. *American Journal of Psychiatry*, 155(10), 1325-1331.
- von Lüpke, H. (2005). AD(H)S als medizinisches Modell: Auf der Suche nach Halt. In O. Appel & G. Zeitlinger-Brückmann (Eds.), *So geht's! AD(H)S in der Schule* (pp. 21-26). Speyer, Germany: Institut für Schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (IFB).
- von Lüpke, H. (2008). Die ADHS-Problematik hat eine lange Geschichte. *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*, 20(1/2), 102-112.
- von Lüpke, H. (2009). AD(H)S und Ritalin. Polarisierung und Positionierung in der pädagogischen Arbeit. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2009 (9), 31-33.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65(4), 1014-1027. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00799.x
- Wikipedia. (2010). 'DSM-5'. Retrieved October 18, 2010 <http://en.wikipedia.org/wiki/DSM-5>
- Zweites Deutsches Fernsehen. (2010). *Wo die starken Kerle wohnen. Kinder versuchen einen Neuanfang* [Broadcast]. Germany: Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF). Retrieved from <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/990790/Wo-die-starken-Kerle-wohnen>

On the spirit and letter of Rudolf Steiner's philosophy

A critical reading of Hartmut Traub's *Philosophie und Anthroposophie*

David W. Wood

In 2011 the Fichte scholar Hartmut Traub published a 1,000 page study on Rudolf Steiner's early philosophical writings entitled *Philosophie und Anthroposophie: Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik* (Stuttgart: Kohlhammer Verlag). On the one hand, Traub's book convincingly demonstrates the fruitfulness of locating Steiner's philosophy within the tradition of German Idealism. On the other, his judgment of Steiner's philosophical originality is for the most part negative. According to Traub, Steiner simply lifted many of his ideas, arguments and *termini technici* from the German idealists, especially from J.G. Fichte. The following review-essay seeks to make a contribution to the current debate on the most appropriate scientific principles for Steiner research. The text originally appeared in German in the December 2012, January and April 2013 issues of the journal *Die Drei*. My point of departure were the questions: are there any other ways of understanding the Fichtean heritage in the philosophy of Rudolf Steiner than those proposed by Traub? And how can one objectively approach the topic of Steiner's originality? Hartmut Traub replied to this review-essay in the April 2013 issue of *Die Drei*. He acknowledged that we share many points in common regarding the Fichte-Steiner relationship, however, he rejected the majority of my criticisms as largely misunderstandings on my part. As I noted in my answer to him in the same April issue, Traub's reply did not convince me that the substance and nature of my original judgments were invalid. In the present English version of this review-essay I have nevertheless tried to improve on the precision and detail of some of my criticisms.¹

1. Steiner on Fichte

The German idealistic philosopher Johann Gottlieb Fichte was born just over two hundred and fifty years ago, on 19th May 1762. To many readers of Steiner it is no secret to learn that Fichte's works are important for comprehending the origins of anthroposophy, for references to this philosopher are found throughout Steiner's writings and lectures. Indeed, the earliest extant text from Steiner's hand is a fragment dated 1879, and demonstrates the young 18-year-old grappling with the nature of truth and knowledge in Fichte's first 1794 exposition of the *Wissenschaftslehre* (Steiner, 1970, pp. 26-34), while in one of his earliest letters from August 1881 we see Steiner urging a friend to read Fichte's *Bestimmung des Menschen* (1800) as a way of overcoming his scientific materialism (Steiner, 1985b, pp. 28, 36). More than forty years later in his autobiography *Mein Lebensgang* Steiner is unequivocal about the influence that a number of Fichte's other texts had on him as a young man. For him, Fichte's *Bestimmung des Gelehrten* (1794) and *Über das Wesen des Gelehrten* (1805) constituted "a kind of ideal to which I myself wished to aspire" (Steiner 2000a, p. 52). This passage is often quoted, but what exactly are these Fichtean ideals that were so crucial to Steiner? They are above all a devotion to truth, morality and knowledge. For example, in the first text Fichte famously

1. I would like to thank the editors of *Die Drei* for their kind permission to allow the English versions of these texts to be published here. Unless otherwise stated, all the translations from the German texts are my own, including those from Hartmut Traub's book (cited as T, followed by page number) and from Steiner's writings, as well as from the *Johann Gottlieb Fichte Gesamtausgabe* (cited as FGA followed by series, volume and page numbers; cf. bibliography for more details).

characterizes the vocation of a scholar as: “I am a priest of truth; I am in its pay, and thus I have committed myself to do, to risk, and to suffer anything for its sake” (Fichte 1988, p. 176); accordingly, the scholar should strive to be “the *ethically best* man of his time” (ibid.); while in the second text, the scholar as writer should not simply give voice to his own personal opinions but strive instead for selfless objectivity: “The idea itself must speak, not the writer.” (Fichte 1805, p. 208). Can textual support for these ideals of truth and morality be found in the young Steiner? Looking again at his letters, we find the twenty-year-old student Steiner writing to another friend on July 27, 1881: “I am pursuing a wholly determined goal, an ideal goal, knowledge of the truth. Now, this goal cannot be reached in jumps, but it requires precisely the utmost honesty in one’s striving in the world, a striving that is free of selfishness, not to mention free of resignation.” (Steiner 1985b, p. 17). These same ideals can be later found in Steiner’s principal work on spiritual development, *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* According to Steiner, all higher knowledge depends on a “veneration towards *truth and knowledge*”, as well as a heightening of one’s own morality and ethics; a golden rule for spiritual development is: “if you attempt to take *one* step forward in the knowledge of secret truths, so simultaneously take *three* steps forward in the perfection of your character towards the good.” (Steiner 1993, pp. 20, 67).

Steiner’s doctoral dissertation of 1891, published the following year as *Wahrheit und Wissenschaft*, adopts a more critical attitude to Fichte, arguing what he thought was *lacking* in the Fichtean system of philosophy – an insufficiently developed epistemological conception: “If he [Fichte] had developed the concept of knowledge, then he would have arrived at the true starting point of the theory of knowledge: *the I posits knowing*.” (Steiner 1892, p. 40). Steiner is not claiming to refute Fichte’s philosophy here, but merely pointing out a less explored area in his writings. In what are probably two of Steiner’s least read philosophical works: *Gedanken während der Zeit des Krieges* (1915) and *Vom Menschenrätsel* (1916), Steiner points out how Fichte is *wrongly labelled* as a *merely abstract* thinker. If one makes the effort to pass beyond the initially dry presentations one can discover a living and transformative *force* in his writings. In the former text: “Whoever allows Fichte’s manner of spirit (*Geistesart*) to work upon themselves will subsequently experience that he has taken up something into his soul, something that works in an entirely different manner than the ideas and words of this thinker. These ideas and words become transformed in the soul. They become a force”. (Steiner 1915, p. 13). In the latter book he states that in the future Fichte’s philosophical writings will be able to be presented in such a way that they will be understandable to every single person: “a time will come in which Fichte’s ideas will be able to be cast in a form that is understandable to anyone wishing to think about the meaning of life from out of life itself. These ideas will become accessible to even the simplest human soul, who is far removed from what one calls philosophical thinking.” (Steiner 1984a, p. 24).

Steiner’s public lecture of 1915, “Fichtes Geist mitten unter uns”, is a testimony to how much he believed he was working in the spirit of Fichte: “If we understand him correctly, then we cannot do anything else: we have to feel Fichte’s spirit here among us.” (Steiner 2000b, p. 231). In this vein, if Steiner’s magnum opus of 1894 is entitled *Die Philosophie der Freiheit*, the philosophical intention of Fichte’s Jena *Wissenschaftslehre* of 1794 is no different. Exactly one hundred years before Steiner’s work, it is Fichte who claimed to have written the first philosophical system of freedom, and compared his revolution in philosophy to the contemporary political revolution in France: “My system is the first system of freedom. Just as France has freed man from external shackles, so my system frees him from the fetters of the things in themselves, which is to say, from those external influences with which all previous systems – including the Kantian – have more or less fettered man.” (Fichte 1988, p. 385).

Finally, in his 1908 text “Philosophie und Theosophie” (title changed to “Philosophie und Anthroposophie” in the 2nd edition of 1918), Steiner situates his own worldview within the history of philosophy. Outlining a series of positive contributions to philosophy passing from Aristotle and the logical thought of Thomas Aquinas, down to Kant and the German idealists, Steiner again underscores the significance of the Fichtean theory of the I. For him, one of the main concerns of theosophy/anthroposophy is to provide a secure cognitive path that avoids the twin dangers of false mysticism and a speculative knowledge of nature. What are the roots of Steiner’s thought in philosophical history? – Using his own brief formulation: “Here Aristotle can be supplemented by Fichte.” (Steiner 1984b, p. 101).

2. Two aspects of Steiner's method

In the preface to the first published version of his system, *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*, Fichte gave some important advice to readers of his philosophy. He stated that he intended to change the terminology and language in every later presentation: "I have tried [...] as much as possible to avoid a fixed terminology. I will remain faithful to this maxim also in future versions of this system, up to the final perfected presentation of it." (Fichte 1794, p. VII). He reaffirmed the necessity of this method 13 years later in his main work on religion, *Die Anweisung zum seligen Leben*: "I will untiringly reflect upon new formulations, phrases, and expressions, as though it were impossible to make myself understood to you." (Fichte 1806, p. 42). In spite of all the differences in terminology, Fichte considers his philosophy to be a unity, and one should not think that a new word signifies a rupture in his system. Why does Fichte continually change the language of his philosophy? Because he believes that a fixed terminology only leads to intellectual passivity and does not promote independent thought on the part of the student: "a fixed terminology – [is] the most convenient means for anyone clinging to the letter to rob every system of its spirit and to turn it into a dried out husk." (Fichte 1794, p. VII; for the specific example of Fichte changing the well-known early 1793 terminology of "intellektuelle Anschauung" (intellectual intuition) later on into "Genesis" in 1804 and "neuer Sinn" (new sense) in 1813, see Wood 2012).

This method of continually modifying the letter in order to promote the spirit is also followed by the founder of anthroposophy. For example, in a 1911 lecture Steiner chose another new and unusual term, the "body of love" (Liebesleib), to designate the second member of the human being that he had already designated as "etheric body" (Ätherleib, Ätherkörper) and "life body" (Lebensleib) in his writings: "Love and the longing for love is given to us in the etheric body, and we can therefore justifiably call the etheric body a 'body of love': light and love". (Steiner 1989b, p. 187). Commenting in a subsequent lecture on his practice of continually changing his approach and terminology Steiner explained: "But it is exactly the same, and I do this on purpose, so that anthroposophists do not become accustomed to cling to words, but to try and approach the object itself." (Steiner 1995, p. 194). For Steiner, all his terms are interrelated and chosen with care, and one must not dogmatically remain at the single word. Instead, the student has to *actively* bring all the meanings of the different terms together in order to form a more comprehensive concept: "The worst way to draw closer to the object is to swear by the once uttered word; rather, one should bring what has been said at different times together into a harmony" (Steiner 1995, p. 195).

On the other hand, Steiner's terminology had to come from somewhere, and like Fichte, he mostly used existing or older terminology, and gave them *new meanings*. Steiner outlines at least three reasons for doing this: Firstly, to link onto and demonstrate agreement with certain cultural and spiritual traditions; secondly, to better illustrate the progress he was attempting with respect to an earlier work (cf. Steiner 2000a, pp. 365, 390; Steiner 1961, p. 247); and thirdly, "because our modern epoch, which is far removed from spiritual scientific knowledge, does not have a terminology of this kind, and it is always easier to make oneself understood by using older terminology than by inventing a new one." (Steiner 1921-22, May 1921, p. 207 footnote). And to point out another potential misunderstanding: just because Fichte and Steiner changed their terms does not mean that they undervalued their terminology and choice of words on the whole. On the contrary, as we have just seen, their terminology itself directly points to the cultural and spiritual traditions in which to read and understand their works. Hence, as with Fichte, one has to pay careful attention to both the origins of Steiner's language as well as to the new employment and meanings that he gave to older linguistic terms.

A second more well-known aspect of Steiner's method is his manner of looking at the same topic or problem from completely different standpoints. For him one standpoint is not enough, a worldview that takes into account multiple standpoints is better able to capture the nature of reality. Contradictions arise if one remains at a single perspective. Where did Steiner learn this aspect of his method? – He learned it from Goethe and the German philosophers. In 1892 Steiner harshly criticized a book by the philosopher Karl Bleibtreu because the latter was ignorant of this methodology: "But this book is terrible, and precisely because Herr Bleibtreu does not have any idea that each and every thing has numerous sides. Of every proposition that he puts forward, the opposite is also true. [...] Since the Germans have had a philosophy

and Goethe's works they know that a *single* viewpoint is no longer sufficient for observing an object, but that one has to go around it and view it from every side." (Steiner 1989a, p. 507). An important consequence of this approach is that often *different language* and *different images* are required in order to describe the object from each new standpoint: "It is incredibly difficult for certain people to understand that when observed from different sides, every single thing presents itself in a different manner." (Steiner 1921, p. 168). Hence, the second aspect of Steiner's method of changing standpoints is closely related to the first aspect of changing terminology.

Steiner often remarked how many critics failed to understand these two aspects of his method. In *Von Seelenrätselein* (1917) he explained how well-known intellectuals like Max Dessoir simply added their *own* meanings to his words, and instead of seriously discussing his philosophy they set about "refuting" some invented "distortion" of it, "which does not have the slightest thing to do with my own." (Steiner 1983, p. 8).

3. Traub's interpretation of Steiner

In many respects Hartmut Traub's recent 1, 000 page study on Steiner's philosophy entitled – *Philosophie und Anthroposophie: Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik* (henceforth cited as T, followed by page number) – is a welcome addition and milestone in the research, and will hopefully stimulate more scientific debate on the relationship between philosophy and anthroposophy. Traub's book above all provides a detailed commentary and critique of two early texts of Steiner: his philosophical dissertation of 1891, "Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichte's Wissenschaftslehre", published in a slightly enlarged form in 1892 as *Wahrheit und Wissenschaft*, and *Die Philosophie der Freiheit* (1st edition 1894, 2nd ed. 1918). In their scope and detail Traub's commentaries go greatly beyond all previous academic studies of Steiner's philosophy. One of Traub's aims is to put an end to some of the extremes in Steiner scholarship. Among others, he classifies researchers into groups such as blind "apologists" who do not engage with the "contradictions in Steiner's texts" (T: 37), one-sided critics with personal agendas, and commentators lacking "critical examination" and the necessary "distance" to be objective (T: 36-39). He harshly criticizes the "retrospective manner of interpretation" (retrospektive Deutungsansatz) of many Steiner interpreters, in which they read Steiner's early writings in the light of the later ones without considering the possible changes in the different editions (T: 37). This criticism is certainly justified, as modern academic standards require researchers to be aware of the various editions, chronology and alterations to an author's published or unpublished writings. A guiding principle of Traub is not to speculate but to stay close to the actual texts, to engage in "painstaking textual work" (T: 25) that takes into account in Steiner's texts "what he actually *wrote* in accordance with the letter and the course of his thought" (T: 25). These principles could easily serve as scientific standards for Steiner research, particularly since many researchers fail to take into account exactly what Steiner wrote in the different editions of his works, and where a portion of the secondary literature is plagued by an over-reliance on unverifiable second and third-hand oral comments that Steiner apparently made. Many of these problematic issues could be easily overcome by adhering to the above principles and by following a genuine historical-critical method. (I have recently elsewhere argued for such an approach; cf. Wood 2013a and Wood 2013b). With respect to Traub's book, a question of course is: does Traub himself adhere to these scientific principles? Traub is confident that he does, and believes that his book is "the first thorough textual and critical analysis and commentary on the central and fundamental philosophical works of Rudolf Steiner" (T: 25).

One of the chief findings of Traub's study is that Steiner did not accurately represent other philosophical systems but intentionally engaged in polemics with them (T: 27). Furthermore, it appears that Steiner did not fully understand these other philosophical systems and their methods, because Traub repeatedly criticizes him for: "misunderstandings", "errors" and "failed interpretations" (T: 45-47, 75-78, 121, 136, 353, 681, 717, 799), "misguided and unsuccessful criticisms" of other thinkers (T: 464-474, 736), "lack of clarity", "confusion", and "perplexity" (T: 127, 233, 329, 366, 498, 614, 655, 722), "inconsistency" and "incoherence" (T: 220, 317, 482, 712) "insufficient understanding" and "contradictions" (T: 58, 141, 219, 264, 632, 806, 855) etc. Finally, Traub evidently does not share the view that Steiner adopted Fichte's profound dedication

to truth and morality, for he additionally depicts Steiner of operating “to the point of plagiarism” with respect to the writings of Eduard von Hartmann and other philosophers, and of a conscious/unconscious “covering up and omission” of the actual historical sources in his texts in order to heighten his own originality (T: 104, 133, 228, 302, 441f., 461, 485). It should be clear that Traub's *Philosophie und Anthroposophie* also contains an extraordinary catalogue of charges against Steiner's philosophical competence and intellectual honesty and it will be up to future researchers to either confirm or reject many of these charges. Our essay cannot examine all the points of Traub's large book, but because it plays a central role in his study we will focus on a number of interrelated elements in his understanding of the Fichte-Steiner relationship.

4. Steiner in the tradition of German idealism

Three important contributions that Traub makes to Steiner research concern the historical tradition in which he situates Steiner's philosophy. Firstly, Traub's book overwhelmingly shows that the most fruitful tradition in which to read Steiner's early philosophy, and even theosophy, is that of the Western philosophical stream of German idealism. Employing a large range of sources from Kant to Schopenhauer, Traub completely undermines the views of Helmut Zander and others that Steiner's philosophy is to be placed among Eastern traditions, or that *Die Philosophie der Freiheit* is indebted to the writings of Friedrich Nietzsche (T: 462, 896, 933, 963, 968). Three of Traub's most significant results regarding Steiner and his philosophy are: that “the fundamental ideas of later theosophy and anthroposophy are developed from the early philosophical writings” (T: 22); that Steiner always remained “in essence a European thinker” in the tradition of German idealism (T: 33); and that “Steiner's theosophy is much more strongly rooted and at home in the tradition of European, particularly the idealistic history of ideas, than in the Asian one” (T: 957).

Secondly, it is perhaps Traub's greatest merit to have highlighted the importance of Johann Gottlieb Fichte for Steiner, especially his 1806 text: *Die Anweisung zum seligen Leben, oder auch die Religionslehre* (Way to the Blessed Life, or also a Doctrine of Religion). This text has been ignored by most other Steiner researchers, though a notable exception unmentioned by Traub is Diether Lauenstein, who prepared an edition of Fichte's text fifty years ago for the Verlag Freies Geistesleben. (Cf. Fichte 1962). Those who read Fichte's *Anweisung* will see that its spirit and philosophical methodology inform much of Steiner's own approach to religion. Like the later Steiner, Fichte argues that his understanding of Christianity is essentially Johannine: “The Johannine Christ says entirely the same as what teach and prove; and even says it in the same terms that we have used here.” (Fichte 1806, p. 48). Despite this harmony between his thought and the fourth gospel, Fichte was adamant that his conclusions were arrived at in a manner completely independent of the scriptures: “with the demonstration of this agreement between our doctrine and Christianity we did not want to prove the truth of our doctrine, nor was our intention to provide it with an external support. Its proof should have been apparent in the previous lectures as an absolute self-evidence, and it does not need any further support. [...] Do not expect the philosopher to lead you back into the fetters of blind authority.” (Fichte 1806, pp. 154-155). Although the *Anweisung* is new in terms of its systematic presentation, in terms of ancient traditions it is to be placed within the stream of Johannine Christianity, and it is here that Fichte even hints at esotericism: “we assert that this knowledge, in all its integrity and purity, which we are also unable to surpass, has since the origin of Christianity, and in every age, and despite being for the most part misunderstood and persecuted by the established church, that it was nevertheless able to prevail and flourish in secret here and there [...] though this doctrine may appear new and unprecedented to the present epoch, it is actually as old as the world, and is especially the doctrine of Christianity that can be found in the most genuine and purest ancient document, in the Gospel of John” (Fichte 1806, pp. 38, 154). And again like Steiner, Fichte maintains that his interpretation of Christianity will be labelled as “mysticism” by his critics but that it is in fact arrived at through “pure thinking”, because: “only the highest flights of thought can approach the Godhead, and it cannot be grasped by any other sense.” (Fichte 1806, pp. 35-37). Thus, it is precisely Fichte's modern philosophical presentation that distinguishes the *Anweisung* from the Gospel of John and constitutes its innovation. Fichte calls his exposition: “the path of a consistent, systematic and scientifically clear derivation.” (Fichte 1806, pp. 38-39). In fact, in Fichte's eyes, this scientific approach to the Johannine doctrine of the unity of the Word not only holds for his conception of religion

in the *Anweisung*, but is actually implicit in his *system of philosophy as a whole*. In 1804 he had already designated his *Wissenschaftslehre* as a “Logologia” – i.e. as a higher system of reason or of the Logos itself: “I name this oneness ‘reason’, ó logos, as in John’s Gospel, or ‘knowing’, so that one will not confuse it with ‘consciousness’, which is a lower disjunctive term that is only found in opposition to being. Therefore, I name this system ‘Wissenschaftslehre’ or ‘logologia.’” (Fichte 2005, p. 205).

Turning back to Traub’s book, we can therefore partly agree with his view when he says: “there is above all *one* philosophical work that significantly and fundamentally influenced Steiner’s early ‘anthroposophical and theosophical’ thought, indeed, his thought on the whole. It is J.G. Fichte’s *Religionslehre, Die Anweisung zum seligen Leben*” (T: 901). On the other hand, we have to disagree with some of Traub’s rather negative conclusions regarding the relationship between Fichte’s *Anweisung* and Steiner’s 1902 book *Christentum als mystische Tatsache* (Christianity as Mystical Fact). According to Traub, Steiner has done nothing more than just “seamlessly incorporate” (T: 960) many central doctrines from Fichte’s *Anweisung* into his *Christentum* book. Or again in a negative sense, Steiner has simply “borrowed from it the decisive termini, topics and methodological approaches and structures for his own *philosophical worldview*” (T: 901). Our disagreement relates to Traub’s principal method of almost exclusively searching for earlier textual “sources”, *similarities* and terminological “influences” in Steiner’s texts but minimizing or overlooking the differences. This approach is limited when it neither sufficiently takes into account the method of giving *new and different meanings* to appropriated older terms, nor allows for the possibility of independent or renewed knowledge. If Traub grants Fichte’s claim that he has independently arrived at the Johannine doctrine of Christianity, even though the *Anweisung* and the Gospel of John employ – according to Fichte himself – exactly “the same images and expressions” (Fichte 1806, p. 154), then why does Traub not grant this same independent possibility to Steiner’s doctrine? Inversely, if one asserts that Steiner must have borrowed decisive elements of his philosophy from Fichte’s *Anweisung*, then one must be consistent and extend this same criticism to Fichte with regard to the Gospel of John, despite Fichte’s assurance that it is not based on the authority and the “external support” of this gospel. Alternatively, one could leave open the possibility of both philosophers having independently arrived at their doctrines of Christianity. However, as it stands Traub’s argumentation is inconsistent and displays an intellectual bias in favour of Fichte, since he only criticizes Steiner and not the author of the *Anweisung zum seligen Leben*, and overlooks the major differences between their two readings (For a number of concrete examples of the significant differences between Fichte’s and Steiner’s interpretations of the Gospel of John see Section 9 below, “The Johannine Question”).

Likewise problematic for Traub’s conclusion is the fact that Steiner scarcely refers to Fichte’s *Anweisung* in his published philosophical writings, and a discussion of it is absent from *Die Philosophie der Freiheit*. Traub circumvents this problem by calling upon a highly revealing letter of Steiner to Richard Specht dated 30 November 1890, which contains a lengthy quote from the beginning of the *Anweisung*. This quote in the letter begins with Fichte’s words: “For life is love, and the entire form and force of life consists in love and out of love. – What I have just said expresses one of the deepest propositions of knowledge [...]” (Fichte 1806, p. 2; Steiner 1987b, p. 37). Before quoting this long excerpt from the *Anweisung* Steiner had written of Fichte: “Early this morning a passage of his had virtually brought me into ecstasy” (“Heute früh hat mich eine Stelle von ihm geradezu in Entzückung gebracht.”) (Steiner 1987b, p. 37). Steiner then brings Fichte’s “living” understanding of love into connection with the conception of *freedom*: “I would so dearly like to make this conception of freedom into the pivotal and unified point of my entire philosophizing.” (Steiner 1987b, p. 38). This 1890 letter to Richard Specht is understandably precious for Traub, and Steiner’s words in it about ecstasy form a leitmotif for over sixty pages in the final section of Traub’s book (T: 908-973).

Nevertheless, in his zeal to champion Fichte, Traub occasionally falls into a retrospective line of interpretation by appealing to Steiner’s later positive remarks on Fichte for support (T: 530-531, footnote). As one will recall, Traub had rejected retrospective interpretations as unscientific and the preferred method of blind Steiner apologists (T: 36-39). This is not a serious problem with regard to Fichte, because of Steiner’s constant engagement with him in his early writings. Why is the retrospective form of interpretation unproblematic here? It is unproblematic to the extent that the earlier texts provide adequate evidence for a later conception or judgment. On the other hand, this form of interpretation is in general suspect when

there is a rewriting of history or biography on the part of the author – or when the early and later views simply do not match. – Here Hartmut Traub and I are in agreement. (See Traub's views on this same point, Traub 2013, p. 53).

Moreover, I believe it is obviously contestable when there does not exist *any* early textual support for a subsequent interpretation. In this regard Traub's severe criticism of the adult Steiner's understanding of the Christian church and religion as *childlike*, as "largely stuck in the naïveté of his childhood experiences, which were never reflected upon and scientifically modified" (T: 802) is problematic for two main reasons. Firstly, because Traub's criticism blatantly contradicts his earlier thesis that Steiner's mature ideas on religion were significantly influenced by J.G. Fichte. – If Steiner's views on religion were "never reflected upon and scientifically modified" since his childhood, why go to such lengths to highlight the significance of Fichte's *Anweisung* for his philosophy of religion? Secondly, Traub's judgment here belongs to the problematic type of retrospective interpretation. That is to say, since there are no extant documents at all from Steiner's childhood to objectively inform us of his thoughts on religion and the church at this time, Traub's judgment is wholly reliant on the adult Steiner's much later account of his childhood in his 1923-1925 autobiography. Despite this complete absence of textual support, an absence freely admitted by the author: "for there are hardly any authentic sources [...] and we are therefore mostly directed to Steiner's own memoirs" (Traub 2013, p. 53), Traub paradoxically would have the reader believe he is not engaging in the suspect kind of retrospective interpretation, but rather in a "more comprehensive appreciation (*umfassendere Würdigung*) of what Steiner has communicated to us about his childhood." (Traub 2013, p. 53; cf. T: 796-803).

Notwithstanding, a third important achievement of Traub is to have investigated in great detail the remarks on an "Anthroposophie" by Immanuel Hermann Fichte (the son of J.G. Fichte), a philosopher to whom Steiner had also referred. Arguing against the views of Helmut Zander and Christoph Lindenberg (T: 902, 933), Traub uncovers many interesting links between this unjustly neglected thinker and Steiner (T: 973-1018). Traub classifies his own research on I.H. Fichte as "new territory" (*Neuland*), which it undoubtedly is in many respects. Somewhat ungenerously, however, he dismisses earlier Steiner research on this topic to be as a rule unsystematic and ignorant (T: 32, 228, 901, 974), in which the pioneering work of Hermann Ehret is "the exception that confirms this rule" (T: 974, footnote 575). Traub's final summary ("Resümee") is also contestable: "And finally at the beginning of the 20th century Steiner finds in I.H. Fichte's *Anthroposophie* the conceptual idea (konzeptionelle Idee) and the *terminus technicus* of anthroposophy" (T: 996). One could say that Traub's own research proves the opposite. That is to say, his study shows that Immanuel Hermann Fichte could not have been a principal source for Steiner's later anthroposophy because even Traub himself cannot locate its most significant elements and ideas in I.H. Fichte's writings. These include Steiner's entire cosmology, cosmogenesis, and doctrine of the Christian hierarchies, his theory of succeeding but mirrored cultural and historical epochs, his views on mystery wisdom and the path of initiation, his physiology and theory of the human senses, and his numerous concrete examples and detailed expositions of the laws of reincarnation, all of which are absent from the works of Immanuel Hermann Fichte. These are not only enormous differences between Steiner and I.H. Fichte, but also between Steiner and Kant, Lessing, Goethe, J.G. Fichte, Troxler and E. von Hartmann. Yet Traub overlooks these many striking and considerable differences, and does not attribute any noteworthy originality to Steiner. The question has been recently raised by Renatus Ziegler (cf. Ziegler 2012), and should be a question posed by every anthroposophist: What exactly constitutes Steiner's philosophical originality?

5. Steiner's philosophical originality

One could argue that Steiner's most original and lasting philosophical achievement is precisely his attempt to show how Haeckel's naturalistic theory of evolution can be reconciled with an idealistic philosophy of human freedom and morality. As Steiner wrote in *Die Philosophie der Freiheit*: "Ethical individualism therefore is the crown for the edifice that Darwin and Haeckel strove to build for natural science. It is the spiritualized theory of evolution transposed to moral life." (Steiner 2nd ed. 1918, p. 206). In 1900 Steiner dedicated his book *Welt- und Lebensanschauungen im neunzehnten Jahrhundert* "in heartfelt esteem" to Ernst Haeckel. (Although the "Einleitung" (Introduction, pp. 1-16) to this book contains one of Steiner's most extensive discussions

of Fichte's writings, the text is absent from Traub's study. This *Einleitung* is not yet in the *Rudolf Steiner Gesamtausgabe*. In *Welt- und Lebensanschauungen im neunzehnten Jahrhundert* Steiner presents nineteenth century thought as essentially the development from idealism to realism, or from Fichte's *Bestimmung des Menschen* (1800) to Haeckel's *Welträtsel* (1899). For Steiner, these two texts illustrate the change from a view of the world where thinkers primarily strive "to draw truth from out of themselves", to one where the riddles of nature become uncovered through "*observation of the facts.*" (Ibid., "Vorrede", unpaginated). Although the idealistic and realistic conceptions often appear fundamentally opposed, they may in fact complement each other, since they view the world from two completely different standpoints. Moreover, Haeckel's work was highly significant for Steiner's anthroposophy. How? – Because it provided one of the foundations for a scientific theory of reincarnation that could not be supplied by the German philosophers. (Cf. Steiner 1987c, pp. 80-83, 97.) As Steiner noted in 1907: "Now, despite the whole of German philosophy, despite the entire remainder of German education, Haeckel's phylogenetic thought is the most significant deed in German spiritual life in the second half of the nineteenth century." (Steiner 2007, p. 93).

Unfortunately, instead of engaging in any meaningful way with Steiner's philosophical writings on Haeckel, in his book *Philosophie und Anthroposophie* Hartmut Traub resorts to unfounded speculations. He maintains that a key reason why Steiner exhibited a philosophical interest in Haeckel was because he wished to enlist the latter's support for a philosophy job in Jena after he had finished his doctorate. Thus, Steiner's positive reading of Darwinism and natural scientific theories is "also to be understood as a deep bow before Ernst Haeckel and his influence, which the latter could have had on the possible hiring and appointment of Steiner in Jena" (T: 791). That the combination of Haeckel and freedom philosophy "was also a strategic career decision, is not a malicious insinuation, but was also openly admitted by Steiner himself" (T: 792). Now, that Steiner counted on Haeckel's support for his career may be true, but to attribute his *intellectual interest* in Haeckel's work to this fact, and then to claim that Steiner himself *openly admitted* as such, is an entirely different matter. It has absolutely no textual basis and Traub does not supply any. What then is Traub's *primary* source for this claim? – He himself says that it is a letter of 21 March 1894 that Steiner wrote to Pauline Specht. (Cf. T: 792; Traub 2013, pp. 55-56). In this letter Steiner discusses Haeckel's 60th birthday party: "On the 17th February in Jena there was a wonderful celebration for Haeckel's 60th birthday. It is noteworthy that I, a non-native of Weimar, happened to be the only Weimar person among the guests. Days like this leave behind a lifelong memory, and I am glad that I was able to attend this delightful celebration of monistic natural science. Hopefully the later sister, monistic philosophy, will soon be pleased to have the possibility of communally fighting side by side with the earlier sister to vanquish the stultifying religious prejudices of the people. It was a real joy to see how Haeckel, although on this day he only wanted to speak conciliatory words, continually intimating how much hatred his heart harboured against every form of zealotism. With my own endeavours I am very much counting on Haeckel." (Steiner 1987b, p. 209). – Thus, according to Traub's reading, the above passage from this March 1894 letter in which Steiner remarks that he is counting on Haeckel's support for battling religious prejudice of every kind should be additionally interpreted as an *open admission* from Steiner that one of his motivations for writing on Haeckel and monism was a *strategic career* one in order to get an *academic job in Jena*. I think it is fair to say that an examination of Steiner's actual letter shows that Traub's thesis is entirely speculative and a distinct departure from a close textual analysis. This is unfortunate, because the Haeckel-Steiner relationship is exceedingly crucial for understanding Steiner's philosophical writings yet continues to be superficially treated in the research. In fact, Steiner's published works document that his intellectual interest in Haeckel and "Freiheitsphilosophie" began well before his doctorate and continued for the rest of his life. (For example, already in 1886 Steiner had written: "the most significant natural scientific theorist of the present time is Haeckel", Steiner, 1886, p. 65; and similar sentiments can be found in other later texts and in his unfinished autobiography of 1923-25: Steiner 2000a, pp. 218-222, 236-238; cf. Steiner 1986 (1921 lectures), pp. 102ff.).

This brings us to the originality of Steiner's mature world conception to which he gave the name "Anthroposophy." What are its philosophical origins and chief influences? As we just saw, Traub's book above all traces this stream back to the conceptions of an "Anthroposophie" held by the nineteenth century thinkers Immanuel Hermann Fichte and I.V.P. Troxler. Apart from a number of stimulating forays into the theories of Descartes and Spinoza, Traub's lengthy monograph rarely ventures beyond eighteenth and

nineteenth century philosophical thought. In one sense this is fair and understandable because a significant portion of Steiner's work links onto and engages with German idealism and the natural scientific systems of these centuries. Nevertheless, Steiner's seminal essay "Philosophie und Anthroposophie" does not merely emphasize the German idealists and I.H. Fichte or I.V.P. Troxler, but traces out a path much further back in philosophical history to Thomas Aquinas and Aristotle. This essay is obviously crucial to Traub, because he has taken the title of his book from it. Although Traub's work on the origins of anthroposophy is a valuable and considerable improvement on much of the secondary literature, his research does not extend far enough in my opinion, and it is particularly regrettable that he forgoes a critical discussion of Aristotle and Aquinas when examining its roots. Which writings and conceptual elements of the philosophy of Aristotle and Aquinas did Steiner have in mind when he traced out this long historical path? Where is an analysis either confirming Steiner's views on the history of philosophy or showing them to be incorrect? Important discussions of this nature are absent from Traub's text. His reason for omitting the philosophers Thomas Aquinas and Aristotle in his study of the origins of anthroposophy is as follows: "For an analysis of the philosophical genesis of anthroposophy these two figures accordingly do not come into question, for the reception of both happened after the grounding of anthroposophy and were then interpreted by Steiner in the spirit of his new philosophical-anthroposophical worldview." (T: 905). This statement is patently erroneous, because Steiner had already specifically brought Aristotle into connection with "oriental theosophy" (*morgenländische Theosophie*) as early as the year 1890 when outlining the predecessors to Goethe's thought (Steiner 1987a, p. 284). Moreover, Steiner mentions Aristotle's theory of art in the early 1889 essay "Goethe als Vater einer neuen Ästhetik" (Steiner 1889, p. 5) as well as his physics in the 1892 published version of his doctorate, *Wahrheit und Wissenschaft* (Steiner 1892, p. 5), while Thomas Aquinas and Aristotle are jointly discussed in the 1897 work *Goethes Weltanschauung* (Steiner 1921, pp. 28-29). Also incompatible with Traub's judgment is Steiner's March 1893 review of a book by the Aristotelian-Thomistic thinker Vincenz Knauer, in which Steiner writes: "I would like to bestow this praise in a wholly unrestricted manner on the first part of the book, which extends to Thomas Aquinas. [...] I count Knauer's presentation of Aristotelian philosophy to the clearest, most lucid and correct that exists;" (Steiner 1989a, p. 330). Either Steiner is engaging in false flattery here or he was indeed well acquainted with the works of Aristotle and Aquinas by early 1893.

One is led to conclude from Traub's book that he has rejected the possibility of Aristotle, Aquinas and other earlier philosophers having had an essential influence on Steiner's later philosophical worldview because of the absence of the *terminus* "anthroposophy" in their writings. Here one should recall Steiner's method outlined above: presenting one and the same conception from a new perspective might involve the employment of entirely different words. For Steiner, the concept and idea are not the same as the linguistic term, a view already stated in the 1894 *Philosophie der Freiheit*: "What a *concept* is cannot be expressed in words. Words can only draw a person's attention to the fact that he has concepts." (Steiner 1894, p. 52). Yet Traub seems to frequently confuse *word* and *concept*, or to treat them as identical for Steiner. For example, Traub says that he cannot find the "concept of anthroposophy" in *Das Christentum als mystische Tatsache* (T: 975), or find the "concept of monism" in Steiner's *Grundlinien* and dissertation (T: 505), when it is apparent from his discussion that he merely cannot find the *words*.

6. A philosophy of feeling

Another main thesis of Traub regarding *Die Philosophie der Freiheit* is to reject it as a logical and rigorous work of philosophy. Instead Traub asserts that it is full of argumentative "jumps and arbitrary elements" (T: 35), and exhibits "erraticness and a lack of connectedness" (T: 36); and is "very disjointed with regard to its argumentative structure" (was deren argumentativen Aufbau betrifft, sehr sprunghaft) (T: 35; cf. 36). As with his above reading of Haeckel, Traub again goes further and maintains that this "disjointed" interpretation of the argumentative structure of *Die Philosophie der Freiheit* is not his own personal view but confirmed by the "author himself" (T: 36); that the "lack of comprehensibility in the conceptual interrelations of his *Philosophie der Freiheit*" was "openly acknowledged" by "Steiner himself" (T: 318); "the young Steiner was extremely conscious of the disjointedness and argumentative deficiencies in the structure of his 'major philosophical work'" (T: 36). Once again the opposite is actually true. Steiner always maintained that *Die*

Philosophie der Freiheit was not only highly logical, but even “that within it something reigns like a kind of mathematical thinking” (Steiner 1994, p. 116). This opinion is evidently well known to Traub, because he also quotes it at the end of his book (T: 1017). Steiner was of the view that *all* his written works were composed in a dispassionate “mathematical style”, and that he did this in order to leave the reader free (Cf. Steiner 2000a, p. 436). Contrary to a widespread misconception, Steiner does not advocate uncritical or illogical thinking; in fact, he contends that *only fully rational, logical and non-contradictory thought* can be the foundation for the path of *all* knowledge, i.e. for both scientific and spiritual-scientific knowledge, and in this respect he was building on the works of the nineteenth thinkers Gideon Spicker and Friedrich Theodor Vischer. (Cf. Steiner 1983, pp. 135-138; for more details on the cognitive influence of Vischer and Spicker on Steiner and of the importance of overcoming scientific contradictions, see Wood 2013c).

What then is Traub’s main textual source for his claim of Steiner’s open admission of “disjointedness and argumentative deficiencies” and “conceptual incomprehensibility” in *Die Philosophie der Freiheit*? It is a letter that Steiner wrote to the Austrian thinker Rosa Mayreder in November 1894. Here Steiner describes how his book did not arise out of abstract theories but from a deeply personal experience of freedom: “I do not lecture; I relate what I have inwardly *experienced*. I have related it in the manner that I have experienced it. Everything in my book is meant in a personal manner. Even the form of the thoughts. A more instructive nature might have broadened the topic. Perhaps I could do it myself in time. To begin with, I just wanted to portray the biography of a soul struggling to freedom. Here one cannot do anything for those wishing to accompany one over the hurdles and abysses. One has to see for oneself how to overcome them. [One cannot] stand still and first try to explain to others how they could *most easily* overcome them, because the longing for the goal burns too strongly within one. In any event, I believe I would have fallen had I immediately attempted to seek the most appropriate paths for others. I traversed my path as well as *I* could; and then I subsequently described *this* path. Now I could perhaps find a hundred different ways as to how others should proceed. But to begin with I did not want to write about any of these other paths. I have deliberately (*Willkürlich*) and entirely individually overcome (*übersprungen*) a number of hurdles, worked myself, in my own particular manner, through thickets. Only when one has arrived at the goal, does one know one is there.” (*Ich lehre nicht; ich erzähle, was ich innerlich durchlebt habe. Ich erzähle es so, wie ich es gelebt habe. Es ist alles in meinem Buche persönlich gemeint. Auch die Form der Gedanken. Eine lehrhafte Natur könnte die Sache erweitern. Ich vielleicht auch zu seiner Zeit. Zunächst wollte ich die Biographie einer sich zur Freiheit emporringenden Seele zeigen. Man kann da nichts tun für jene, welche mit einem über Klippen und Abgründe wollen. Man muß selbst sehen, darüberzukommen. Stehenzubleiben und erst anderen klarmachen: wie sie am leichtesten darüberkommen, dazu brennt im Innern zu sehr die Sehnsucht nach dem Ziele. Ich glaube auch, ich wäre gestürzt: hätte ich versucht, die geeigneten Wege sogleich für andere zu suchen. Ich bin meinen gegangen, so gut *ich* konnte; hinterher habe ich *diesen* Weg beschrieben. Wie andere gehen sollen, dafür könnte ich vielleicht hinterher hundert Weisen finden. Zunächst wollte ich von diesen keine zu Papier bringen. Willkürlich, ganz individuell ist bei mir manche Klippe übersprungen, durch Dickicht habe ich mich in meiner nur mir eigenen Weise durchgearbeitet. Wenn man ans Ziel kommt, weiß man erst, daß man da ist.*) (Steiner 1987b, pp. 232-233)

Now it is true that the words “Willkürlich” and “übersprungen” can be found in this letter, and of course “Willkürlich” has several meanings, such as “deliberately”, “arbitrarily” or “haphazardly”, whereas “übersprungen” could mean “jumped over” or “overcome”, and to decide on the correct meanings involves examining the words in their context. Here the central question is: Do Steiner’s words in this November 1894 letter – which, as one will recall, is Traub’s principal source for his claim – amount to an open admission on the part of Steiner that the structure and argumentation of his book *Die Philosophie der Freiheit* is illogical, conceptually incomprehensible or disjointed? Or is the author – almost one year after the work’s publication – more graphically recounting and critically reflecting on the enormous personal and intellectual effort that was involved in the writing of his book? I have stated my view; objective readers are free to examine the passage above and decide for themselves. In any event the path for resolving serious scientific problems is almost never smooth; it inevitably involves dramatic inner struggles, even in the domain of logic and mathematics. It does not necessarily mean that the author’s final written presentation or argumentative structure is disjointed, deficient or full of jumps.

Interestingly, Steiner's language here in this 1894 letter of overcoming "hurdles" (*Klippen*) directly parallels the language later used in two later key philosophical texts on anthroposophy, the above-mentioned seminal essay "Philosophie und Anthroposophie", and the "Skizzenhaft dargestellter Ausblick auf eine Anthroposophie" (Outline of a View of Anthroposophie), which concludes Steiner's 1914 book, *Die Rätsel der Philosophie*. In these two texts the "hurdles" to be overcome by the seeker of knowledge are false mysticism, an abstract knowledge of nature, and certain theoretical limits to cognition. (Cf. Steiner 1984b, p. 68; and Steiner 1985a, pp. 596, 599). Yet Traub completely misses these subtleties in Steiner's choice of terminology. That his reading of Steiner's letter is forced is also obvious from the reply of Rosa Mayreder herself, in a passage not quoted by Traub. Mayreder fully understood the personal element to Steiner's philosophy, yet it was precisely the book's philosophical clarity that she most prized: "that you have solved the most difficult problem of human knowledge in such a luminous and lucidly understandable form with respect to freedom, appears to me to be of incalculable importance for the future development of modern spiritual life." (R. Mayreder to R. Steiner, 22 Dec. 1894; Steiner 1987b, p. 236). Even the philosopher Eduard von Hartmann, a key figure in Traub's book, similarly praised Steiner's talent for making highly abstract topics accessible, which presumably means that he thought Steiner had understood them: "The presentation and style is attractive and skillful, just as I am accustomed from you; it has also proved to be the case that even with these occasionally very abstract topics, your talent for presentation did not fail you." (E. v. Hartmann to R. Steiner, 21 Nov. 1893; Steiner 1987b, p. 191).

In my view, Traub's effort to make Steiner into a disjointed and unclear thinker is due to his understanding of Steiner's *Die Philosophie der Freiheit* as essentially a philosophy of feeling. For Traub, "the topic of feeling", the "emotive", is "one of the central fields of interest within Rudolf Steiner's philosophical worldview." (T: 29-30); Steiner's early texts "point to feeling being unmistakably one of, if not indeed *the* central systematic function within his existence-related philosophical worldview" (T: 30). With this interpretation and emphasis on the function of feeling in *Die Philosophie der Freiheit* Traub believes he has overturned "a paradigm that was considered impregnable in Steiner research" (T: 30), in which earlier researchers had almost exclusively focused on the role of thinking and falsely understood the significance of feeling (T: 522). Despite Traub's confident claim, by ascribing a superiority to feeling over thinking in *Die Philosophie der Freiheit* he is simply confusing two elements in which the priority is exactly the reverse. For Steiner, "*thinking* and *feeling* correspond to the twofold nature of our being" (Steiner 1894, p. 105), and though feeling often seems to be more important and "more richly saturated with reality than the cognitive contemplation of the world" (Steiner 1894, p. 106), it is too personal and individual to form the basis of a philosophy. To anyone who thinks feeling is more essential: "One can reply to this that the life of feeling actually only has richer significance for my individual nature." (Steiner 1894, p. 106). Consequently, feeling can neither be the starting point nor operate as the central function of Steiner's worldview. What is the starting point and foundation of his philosophy? *Pure thinking*. Because in "thinking we have a principle that exists through itself" (Steiner 1894, p. 48), and this is crucial for a monistic and idealistic thinker like Steiner.

Of course feeling plays a role in Steiner's philosophical system, that is not to be denied. But anyone familiar with Steiner's methodology of multiple standpoints would realize that it constitutes just *one* aspect of Steiner's philosophy, and does not play the foundational role. Steiner's texts are so abundantly clear and unambiguous on this point that Traub's many arguments to propose feeling as "unmistakeably" the central systematic function are just not convincing. The simple fact is that a worldview primarily based on feeling can never furnish a satisfactory theory of freedom, truth, or moral intuition, because they all require thinking and ideas to explain them. This even holds for a theory of *love*, as Steiner famously remarks at the beginning of *Die Philosophie der Freiheit*: "The way to the heart passes through the head. Even love is no exception in this respect. If love is not merely an expression of the lower sex drive, then it rests on the representations (*Vorstellungen*) that we make of the beloved being. And the more idealistic these representations are, the more elevated the love. Here too thought is the father of feeling. [... Many people] do not have love, because they lack the *representation*." (Steiner 1894, pp. 20-21).

7. The case of “soul” (*Seele*) in *Die Philosophie der Freiheit*

In the second, 1918 edition of *Die Philosophie der Freiheit* Steiner added a number of long supplements, as well as changing certain expressions. He did not try to hide the fact that he had made these changes. To indicate the extent of these modifications he affixed on the front title page of the second edition the words: “wesentlich ergänzt und erweitert” – *significantly supplemented and enlarged*. Steiner’s reason for changing some of the earlier formulations was to try and improve their clarity: “I have only changed what today seemed to me to be clumsily expressed” (Steiner 1918, p. 8). Regarding the *content* of the book, Steiner was of the opinion that “the content of the text is essentially almost entirely unchanged” (ibid). Thus, though he had now changed the letter of the text in places, for him its spirit or basic conviction was fundamentally identical. He labelled as “malevolent” anyone claiming that the changes in the text implied a change in the main thrust of his philosophy: “On account of the changed passages, only a malevolent person would find cause to say that I have changed my fundamental conviction.” (ibid.) These words have been repeatedly used and abused by researchers, with many believing that by merely showing a change in his terms they have demonstrated a lack of continuity in Steiner’s worldview. Not at all. The question is *not* whether Steiner altered certain formulations or words, for here indeed he openly admits he did this. Rather, the crucial question is whether these supplements and changes to the second edition signify a rupture in the book’s *essential content*, or to the central *concepts* of the work, or to Steiner’s *fundamental conviction*.

In his book Hartmut Traub strongly disagrees with Steiner’s view of philosophical continuity in *Die Philosophie der Freiheit*. Traub argues that the changes to the 2nd edition represent a fundamental shift in Steiner’s worldview: “in Steiner’s review of 1918 a lot became newly aligned, supplemented, shifted and also changed in essence” (T: 26). For Traub, the difference between the first and second editions of Steiner’s main philosophical work is as follows: “In the *supplements* from the year 1918 the *Philosophie der Freiheit* now became transformed into a ‘theory of the soul’ (*Seelenlehre*) in the eyes of the author” (T: 221). This accusation of a major change in Steiner’s philosophy is an extremely serious matter. What is Traub’s principal evidence in support of such a change? According to Traub, Steiner radically altered the second edition of *Die Philosophie der Freiheit* by adding an entirely new word and concept, “the concept of the soul” (der Begriff der Seele), a word and concept that did not exist in the first edition of 1894:

“For the central concept of the later [1918] interpretation, the *concept of the soul*, and the related mature reflections and insights on the ‘experiences of the soul’, ‘regions of the soul’ and the method of the ‘observation of the soul’, cannot even be found in the [first edition of the] text as a word, much less determined as a systematic thought.” (T: 219).

Traub’s accusation would be devastating, if it were true. But this claim too is false, because both the concept and word “soul” occur numerous times in the first 1894 edition of Steiner’s *Die Philosophie der Freiheit*. For example, a single “faculty of the soul” (*Seelenvermögen*) is compared to the “*entire* human nature” (Steiner 1894, p. 8); an entire section of the text is devoted to the physiological theory of perception and the relation between “brain and soul” (Gehirn und Seele) (Steiner 1894, pp. 69-73); and another detailed section (Steiner 1894, p. 115-123) is devoted to the representation (Vorstellung) of the “soul” by “dualists”, “physicists”, the “naïve realist” etc. To be fair, Traub does have a minor point, because the word “soul” occurs a large number of times in Steiner’s *supplements* of 1918. However, one still needs to ask: is Steiner’s 1918 *concept of soul* the same as his 1894 one? Answering this question would involve a careful analysis and comparison of Steiner’s earlier and later presentations of this complex concept. It is a grave omission of Traub not to have furnished such an analysis. Instead, Traub simply puts forward his opinion that the second edition of 1918 has changed into a theosophical theory of the soul because of the more frequent occurrence of the *word* soul. Traub then offers a psychological diagnosis, remarking that in his later theosophical phase Steiner had obviously *forgotten* what he had written in the first edition, and cites the French writer Marcel Proust’s idea of a “*mémoire involontéé*” (T: 218) to explain Steiner’s imperfectly operating memory. (In fact, Proust’s precise term is “*mémoire involontaire*”). However, that Steiner was fully aware of the difference between unconscious and conscious memory is clear from his 1917 text *Von Seelenrättseln* (Steiner 1983, p. 134), an important theoretical text from the same period that Traub likewise fails to consult here.

One could now ask: what exactly *is* Steiner's later *theosophical* concept of the soul? The chapter "The Nature of the Human Being" (Das Wesen des Menschen) in his book *Theosophie* gives a straightforward answer:

The word *soul* refers to that through which the human being connects things with his own existence, through which he experiences with them pleasure and displeasure, desire and aversion, joy and pain. [...] *Feeling* initially joins itself to sense sensation. One sensation makes the human being experience desire, another [makes him experience] aversion. These are impulses of his inner life, of his soul life. (Steiner 2003, pp. 27, 31)

There are many further aspects to Steiner's theory of the soul, and one would have to examine his other presentations to arrive at a more comprehensive understanding of this concept. At any rate it should be evident from the above: one of the central aspects of Steiner's later theosophical concept of soul does not concern ideas, thoughts or moral intuitions, but is intimately related to "pleasure and displeasure", "joy and pain", i.e. to the role and existence of *feelings*. Thus, based on what Steiner *has actually written*, a genuine theosophical theory of the soul for him would be one that provides an explanation of the role of feelings in our inner life. – This is of course exactly Traub's interpretation of the first 1894 edition of *Die Philosophie der Freiheit*. It is unsurprising that Traub did not provide an analysis of Steiner's later concept of soul, because it would have completely undermined his thesis of a change in Steiner's main philosophical text. For if one follows Steiner's method, a method of going beyond the two different words "feeling" and "soul" to look at their *actual meanings*, one sees that these two concepts are reciprocally interdependent for Steiner. Hence, if the first edition of *Die Philosophie der Freiheit* is a presentation of the systematic role of "feeling", then it is essentially a "theory of the soul", and there is no substantial change to the 1918 edition. But Traub also wants to argue for an essential change to the second edition. In other words, one of Traub's two main interpretations of *Die Philosophie der Freiheit* is fundamentally flawed, because both are in contradiction with each other.

To summarize this problem with Traub's interpretation: he claims that there is an essential rupture in the second 1918 edition of Steiner's *Philosophie der Freiheit* because of the apparent introduction of a brand new theory – a theosophical theory of the soul – yet Traub does not critically define what this new theory of soul in the second edition is. Does Steiner have a theosophical theory of the soul in the sense of Fichte, Kant, Franz Brentano, Jacob Böhme, or Madame Blavatsky? Or is perhaps Steiner's theory of the soul wholly unique and original to him? One can speculate all one likes about this, but until one undertakes a careful textual analysis of Steiner's actual writings on this point, one will remain at mere empty words. At the very minimum I imagine a scientific analysis of Steiner's later theory of the soul would have to include an examination of his views in the 1904 book *Theosophie*, his 1910 *Geheimwissenschaft im Umriss*, as well as his 1917 text on the soul called *Von Seelenrätselfn*. And if one publishes a book with the title *Philosophie und Anthroposophie*, why not also include Steiner's unfinished 1910 text on physiology and the soul with this very title, *Anthroposophie: Ein Fragment*. In his April 2013 reply to me Traub now concedes that the word soul can indeed be found in the first 1894 edition of Steiner's *Die Philosophie der Freiheit*. However, he maintains that this does not mean that Steiner had a theory of the soul in the first edition, and thus it would be illogical to compare a non-existent theory in the first edition with another theory in the second (Traub 2013, pp. 57-58). However, that is precisely my point with regard to Traub's own claim for the second edition: merely *pointing out* that the *word soul* is more frequent in the 1918 edition does *not* automatically constitute the introduction of a *new theory* of the soul by Steiner, neither does it by any means demonstrate there is a change in his philosophy, nor is it a substitute for a proper *critical analysis* of the concept of soul on Traub's part. In his monograph Hartmut Traub has raised the serious charge that there is an essential rupture in Steiner's main philosophical work, but as it stands his charge remains unfounded and unproved.

8. No Goethe?

Traub believes that the influence of Goethe has been vastly overrated in the reception of Steiner's philosophical works, and argues for a "Steiner without Goethe" (T: 208-212). He asserts that one could completely dispense with Goethe and it would not affect the substance of Steiner's thought: "One can quite well understand, without any substantial loss, a spiritual scientific Rudolf Steiner without Goethe" (T: 973). In contrast, a

“Steiner without the influence of Fichte” is “scarcely conceivable at all” (T: 973). At first glance Traub’s idea might seem plausible, insofar as the reception of Steiner’s works has particularly focused on Goethe and perhaps contributed to the neglect of other thinkers like J.G. Fichte. And of course, Traub is free to leave the topic of Goethe unexamined if he so chooses. His choice to do so has allowed him to argue for the emancipation of Steiner from the influence of Goethe. (cf. Traub 2013, pp. 58-59). On the other hand, if there does exist an important Goethean *philosophical* influence in Steiner’s early writings, and not merely a literary or natural scientific one, then it is not unreasonable to ask that a serious study of Steiner’s early philosophy to consider or at least to draw attention to this influence.

Unfortunately, Traub rejects the possibility of such a Goethean influence without subjecting it to a serious examination. For example, he considers Steiner’s first book *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* (1886) to be more a literary text than a philosophical one: “The main direction of its argumentation, however, is less philosophical but rather more literary in character” (T: 27). And according to Traub, as a presentation of “Rudolf Steiner’s own position” this first book has only limited value and one should leave this text to “Goethe and Schiller research” (T: 27). Would Steiner himself agree with Traub’s characterization here? No, for Steiner held a diametrical view of his first book. Writing in 1886 to the philosophers Friedrich Theodor Vischer and Eduard von Hartmann, just after the book had been published, Steiner expressly says that although his philosophical research takes its point of departure from Goethe, the book should still be regarded as his own independent contribution to the theory of knowledge: “Even though it also connects on to Goethe, I actually openly confess that I above all wanted to furnish a contribution to epistemology and not at all a contribution to Goethe research. [...] Although it follows from Goethe, it is supposed to be less a contribution to the Goethe literature than rather a contribution to the theory of knowledge.” (Letters 25 Nov. & 21 Dec. 1886; Steiner 1985b, pp. 141, 145). Traub should be aware of Steiner’s position here because he directly quotes from another part of this same letter to Eduard von Hartmann in Part Three of his book (cf. T: 506-507). Hence, in 1886 Steiner himself is already arguing for a certain degree of autonomy and emancipation from Goethe. However, instead of critically examining the origins of Steiner’s epistemology from out of the Goethean worldview, Traub advocates ignoring this early period of Steiner, beginning his own 1,000 page study with the dissertation of 1891. As such Traub departs once more from his stated aim of a close textual study based on Steiner’s actual words.

Traub’s position is all the more extreme because as late as 1923 Steiner still regarded his first book of 1886 to be “the epistemological foundation and justification of everything that I later said and published.” (GA 2: 11). Again, in a scientific study it is not a matter of believing or disbelieving Steiner’s words here, but of objectively investigating them. In defence of his “Steiner without Goethe” approach Traub furthermore notes that Goethe’s name is only mentioned two times in passing in *Die Philosophie der Freiheit* (T: 211). However, Johann Gottlieb Fichte’s name is only briefly mentioned three times. If the criterion for importance in *Die Philosophie der Freiheit* is the number of times a name is cited, then obviously one could not argue for much of a Fichtean influence either.

More problematic is the fact that Traub seems to deliberately omit some of Steiner’s most explicit statements on the philosophical influence of Goethe because they do not correspond to his “Steiner without Goethe” thesis. In other words, Traub fails to engage with contradictions to his own reading. Perhaps the most flagrant example of this concerns the earlier mentioned November 1890 letter to Richard Specht, where Steiner says he has been brought into “ecstasy” by Fichte’s *Anweisung zum seligen Leben*. As noted, Traub quotes from this letter over a dozen times, and it forms a central focus and leitmotif for over sixty pages in Part Four of his book. Yet in his “Steiner without Goethe” arguments Traub nowhere quotes the following paragraph from this same 1890 letter in full, in which Steiner writes:

It is wholly remarkable to me, how *Fichte* and *Goethe* work their way in from two sides and meet together at the summit in perfection. I believe I understand my epoch very well when I say: the idealism of Fichte and Goethe must bear its final fruit in a kind of freedom philosophy. Because “freedom” is the correlative of that concept for the two of them. (R. Steiner to Richard Specht, 30 Nov. 1890; Steiner 1987b, p. 38).

It is obvious: here Steiner not only points to Fichte as one of the sources for his philosophy of freedom, but explicitly singles out *Goethe too*. Even more, with regard to the philosophical conception of freedom both Fichte

and Goethe appear to form a harmonious unity for Steiner. This 1890 letter constitutes one of the primary sources for Traub's Fichtean reading of Steiner's early philosophy, and he continually refers to it throughout his book, yet he repeatedly leaves these words on Goethe unquoted in full, and thus the very possibility of a Goethean influence on Steiner's philosophy is left un-investigated and unacknowledged. As a result, Traub again invites the criticism of an intellectual bias in favour of Fichte, this time at the expense of Goethe. At the end of his book Traub writes: "It is remarkable, and in conclusion it is worth underscoring this once more, that in our reconstruction of the early developmental history of the foundations and structures of the philosophical worldview of Rudolf Steiner we did not come across any significant influences of Goethe, nor were we directed to any at all." (T: 973) One can only say that if the Steiner research of the future wishes to be considered as serious and scientific then it has to overcome this highly selective manner of quoting and proceeding.

9. The Johannine question

One of my main disappointments with Traub's book vis-à-vis Steiner is that he seems to be willing to carry out the process of looking for *positive* differences with regard to Fichte and other thinkers, but hardly ever with regard to Steiner. Naturally, Traub is *not obliged* to consider the possible positive differences, and since he rarely does this for the author of *Die Philosophie der Freiheit* it is not surprising that he does not find Steiner to be very original. Some might say that Traub's own book is unoriginal insofar it merely repeats many of the criticisms of earlier research; however, I believe that this would be unfair. Despite not agreeing with aspects of Traub's interpretation of Steiner, and despite the similarity of some of his approaches and views with earlier critics, one should be open and objective enough to acknowledge the progress Traub has made in understanding Steiner's philosophy, especially in relation to the stream of German idealism. Here Traub's book should indeed be viewed as a milestone in Steiner research. Nevertheless, as a researcher Traub seems disinclined to investigate the possibility of *positive differences* between Steiner and other thinkers. As we saw, this unfortunately makes his book argumentatively one-sided and exposes him to the charge of intellectual bias. His tendency to uncover philosophical influences and similarities is without question one of the strengths of his book. However, by systematically presenting Steiner's supposed deficiencies, yet repeatedly failing to investigate the possibility of Steiner making a positive contribution to knowledge, it is hard to see how Traub is able to form an objective judgement of Steiner's originality or lack of it.

I will try to make this problem clearer using the concrete example of Fichte's and Steiner's commentaries on the Gospel of John. As mentioned above, I agree in part with Traub concerning the importance of Fichte's *Anweisung* for Steiner. In his book *Philosophie und Anthroposophie* Traub has rightly pointed out the many affinities in the explanations of Fichte and Steiner of the so-called "Lazarus miracle" in this gospel. Here both thinkers concentrate on the notions of death and rebirth, of spiritual love, and partaking in the eternal life of the Logos etc. (cf. T: 954-961). – However, does Traub see any major differences between their respective readings of the raising of Lazarus, or find anything innovative in Steiner's presentation? In general for Traub, all of Steiner's key interpretative elements in his *Christentum* book are simply taken wholesale from Fichte's text: "Steiner's interpretation of the Lazarus miracle reveals itself *in detail* – and without any real original difference – to be the entire Logos-Word theology of the *Anweisung*, the doctrine of eternal life and the possibility of an immediate participation in it." (T: 956). Traub repeatedly speaks of Steiner's "exact adoption of Fichte's wholly unconventional exegesis" (T: 956); the central Fichtean views – both exoteric and esoteric – are taken over by Steiner "without modification" (T: 960). Even Steiner's interpretation that the raising of Lazarus should be understood in terms of the *language of initiation* is not original for Traub: "Then what transpired here in the love that Jesus had for Lazarus, as an initiation event that is borne by metaphysical love, is exactly what Fichte had written about in the *Anweisung* concerning God love's for his existence." (T: 961).

Now Traub could be right here, and one could indeed try to argue that the most essential points of Steiner's exegesis of the raising of Lazarus can be found in Fichte's commentary. On the other hand, could Traub be attributing arguments to Fichte that are not really present in his writings, and therefore overlooking the originality and positive differences between Fichte and Steiner? It will be up to other researchers to

determine this in more detail. I will briefly conclude by asking the question: What elements of the raising of Lazarus did Fichte acknowledge to be difficult to explain? Fichte noted that the Lazarus event seemed to go against logical explanations, that it was not subject to what he called an inner rational or logical proof (*innerer Beweis*) like the rest of this gospel, and therefore appeared to be intellectually contradictory. What was Fichte's way of dealing with this problem? – He said he would leave the task of explaining how this episode could be rationally understood to a subsequent thinker. Writing in his *Staatslehre* at the end of his life in 1813: “The raising of Lazarus is evidently against it [the principle of an inner proof]: I will therefore leave it to someone else to investigate.” (Fichte 1820, p. 217; FGA II/16, p. 145).

Such a rational and non-contradictory explanation of the raising of Lazarus was attempted by Steiner in his writings and lectures on the Gospel of John. I am not arguing here for the correctness of Steiner's interpretation, but simply inquiring into whether there are crucial differences or new elements in his explanation of the Lazarus event compared to Fichte's. Steiner believed himself capable of providing a rational solution to this event by carefully examining the language of certain *key words* in this gospel. Steiner's explanation of words such as “love”, “come forth”, “birth” and “death” hinges on the fact that they have multiple levels of meaning. For instance, on the one level “love” refers to the “God's love for his existence” like we find in Fichte, yet on the other the term “loved” is also a *terminus technicus* of the language of initiation to be found in the mystery schools of ancient Greece and Egypt. “Loved” or “beloved” signifies that the neophyte had passed through an initiation. As a consequence, Steiner argued that many of the contradictions in the text are only apparent and could be overcome by viewing them from this perspective, and especially the death of Lazarus should be understood as part of an initiation ceremony, a ceremony that was formerly private in the mystery schools but here dramatically carried out on the public stage. (Cf. Steiner 1902, pp. 89-105; Steiner 1981, pp. 62-84). An unbiased reader should see that an explanation of this kind – which focuses on the *multilayered meanings* of the gospel's terminology as a way of *resolving its contradictions* – is explicitly lacking in Fichte.

Moreover, Steiner's reference to the mystery language of the text directly relates to what is arguably his most *original contribution* to the Lazarus debate. For in his *Christentum* book and later gospel lectures Steiner additionally tries to provide a solution to the so-called “Johannine Question”: to the riddle of the identity of the author of the fourth gospel. Steiner's solution is noteworthy for at least three reasons: first, in the spirit and method of J.G. Fichte, it is a rational or “inner proof”, and as such is not contrary to the intellect or logic; second, it is based on an analysis of the *composition* of the entire text; third, it is perfectly *immanent* to the gospel itself and does not rely on external documents or secondary texts. Working backwards from the fact that the author of the gospel does not name himself apart from calling himself “the disciple whom Jesus loved ... this is the disciple who testified and wrote these things” (John 21: 20-25), Steiner points out that this name is specifically given to Lazarus (John 11: 5, 36), and that it is Lazarus who is awakened or initiated by Jesus (John 11: 38-44). Combining a rational line of argumentation with an analysis of the gospel's terminology, Steiner shows in an immanent manner that the identity of the writer of the fourth gospel, the disciple whom “Jesus loved”, must be none other than the awakened (initiated) Lazarus. (Steiner 1902, pp. 89-105; and Steiner 1981, pp. 62-84). Fichte does not explicitly attempt a solution to the Johannine Question, to the problem of the authorship of this gospel, whereas Steiner's contribution to the authorship debate has been noted by some of the leading theological experts on this topic. (Cf. Cullmann 1975, p. 81). In other words, here we have a significant positive difference between Fichte's and Steiner's readings of the Gospel of John and an original contribution from the latter to understanding this text.

Of course, not the literal terms but the spirit of Steiner's writings is the most crucial aspect. However, as he himself says in his lectures on the Johannine documents, one can only arrive at the meaning or spirit of a text if one has *first* properly understood and has a thorough knowledge of its letter: “We first have to find this literal sense, first learn to know it. The following sentence is often quoted: ‘The letter kills, but the spirit gives life’ (2 Cor. 3, 6). Those who quote this sentence frequently do so in a strange manner. They take it as a license to freely use their own personal fantasy, which they then call the ‘spirit of the object’, and extract it from the words [...] We have to first of all know the letter, and then we can also kill it” (Steiner 1981, pp. 104-105).

I am of the view that this same process could hold for all textual work, and this is why I agreed with

so many of the scientific principles outlined by Traub at the beginning of his book. *First*, one strives to precisely understand the literal meaning of a text, how and why the author employs certain terms, and perhaps even the origins of the terminology and its relations to other texts; before *second*, attempting to move beyond these literal terms in order to understand the full meaning given to them by their author, or to more comprehensively grasp their sense or spirit. With regard to the fourth gospel Steiner also used following image of weighing gold: "And with such a profound ancient document as the Gospel of John it is really a matter of placing every single word on the gold scales in order to ascertain its correct value." (Steiner 1981, p. 82). To be sure, one should not merely admit this as a vague theoretical research ideal, but concretely strive to grasp the texts and terminology of an author *in practice*. In this sense as researchers it seems that we still have a long way to go in not only understanding the spirit of Steiner's writings, but also in comprehending the mere letter of his texts.

10. Conclusion

The main merit of Hartmut Traub's book is to have comprehensively situated Steiner's thought within the stream of philosophy with which it shares the most intellectual affinity – German idealism, and particularly the works of Johann Gottlieb Fichte. In addition to his detailed research on Immanuel Hermann Fichte, Traub's most original contribution is to have drawn attention to J.G. Fichte's *Anweisung zum seligen Leben*, where he has highlighted the significance of its Johannine conceptions, language and arguments for Steiner's worldview. In the future I believe it will be impossible to make a serious study of Steiner's Christology and philosophy of religion without taking into account Fichte's *Anweisung* text. Moreover, Traub's extensive and critical research on the influence of J.G. Fichte's *Wissenschaftslehre* and I.H. Fichte's anthroposophy has the potential to not only lead to a re-evaluation of a number of central conceptions in Steiner's *Philosophie der Freiheit*, but also in his later major writings such as *Theosophie* and *Das Christentum als mystische Tatsache*. In short: Traub's book provides a necessary scholarly and scientific orientation for further exploring some of the more disputed issues, theoretical influences and historical transitions between the domains of philosophy and anthroposophy in the writings of Rudolf Steiner. – Any research on the anthroposophical worldview that aspires to be scientific will have to engage with the proposed interpretations of his monograph.

Nevertheless, for a work of 1,000 pages called *Philosophie und Anthroposophie*, and which proclaims itself as the new standard on Steiner's philosophy, certain grave omissions in Traub's book cannot be overlooked. They include an inadequate understanding of Steiner's philosophical method of changing standpoints and terminology; speculative departures from his principle of a close text-critical analysis; a failure to critically investigate Steiner's claim that the historical roots of his thought reach back to Thomas Aquinas and Aristotle; and even though Steiner explicitly points to Goethe's idealism as a key inspiration for his freedom philosophy, Traub rejects in advance a possible philosophical influence of Goethe, and omits a number of key textual sources that contradict his "Steiner without Goethe" thesis.

With such a contested and controversial figure as Rudolf Steiner, a precise and fair analysis of both the spirit and letter of his writings is needed. Just like in natural science, one must distinguish in Steiner's texts between the history of a word and its concept and meaning: "And even the natural scientist, when he wishes to investigate the nature of 'the human being', does not follow back how the *word* 'human being' has arisen and its evolution in language. He stays close to the object, not to the *word*, which is merely an expression of the object." (Steiner 1902, p. 6). It is the same with the word and concept "Anthroposophy". One could indeed trace the historical origins of the term back two hundred years to philosophers such as Robert Zimmermann, Immanuel Hermann Fichte or I.V.P. Troxler, and as we saw above, this philological aspect is vitally important. However, one must not remain at the mere terminological level but pass on to the word's concept, to its various meanings or underlying *spirit*. And to remember: when a concept or object is viewed from a new standpoint, one might be dealing with exactly the same object, except that it is now expressed in different terminology. In his foundational lecture of February 1913, "The Essence of Anthroposophy" (*Das Wesen der Anthroposophie*), given during the first ever general meeting of the newly founded Anthroposophical Society, Steiner proposed that the philosophical stream of "Anthropo-

Sophia” could be traced back not just two hundred years, but back more than two thousand years, to the birth of Sophia (wisdom) in ancient Greek thought. (Cf. Steiner 1988, pp. 59-78). A century after Steiner’s foundational talk of 1913, a scientific study of his claim for a more ancient heritage of Anthroposophy still remains a desideratum in the research.

We have taken the title of our essay from the philosopher Johann Gottlieb Fichte, so we will leave the last word to him. In his 1794 text *Ueber den Unterschied des Geistes, u. des Buchstabens in der Philosophie* (On the Difference between the Spirit and Letter in Philosophy) Fichte explains why a philosophy of feeling can never be a satisfying and fundamental philosophy. Why? – Because it would exclude a genuine knowledge of *truth*. Feeling can at most point us to truth, but it can never give us conscious knowledge of it; for this we need spirit:

Feeling points the way to where we may find the truth, but it only merely *points* to it; it does not furnish truth. [...] Feeling must be illuminated and developed; it has to be distinguished and determined by the power of judgment. Spirit is elevating one’s feeling into clear consciousness: remaining at mere feeling and calling upon it as a proof, is a lack of spirit; the abundant and inexhaustible fount of confused enthusiasm. (FGA II/3, p. 337).

References

- Cullmann, O. (1975). *Der johanneische Kreis. Zum Ursprung des Johannesevangeliums*, Tübingen: J.C.B. Mohr/Paul Siebeck.
- Fichte, J.G. (1794). *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre*. Leipzig: Christian Ernst Gabler.
- Fichte, J.G. (1795) *Ueber den Unterschied des Geistes, u. des Buchstabens in der Philosophie*, in: FGA II/3: 337. (FGA = J.G. Fichte Gesamtausgabe).
- Fichte, J.G. (1805). *Ueber das Wesen des Gelehrten, und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit*. In öffentlichen Vorlesungen, gehalten zu Erlangen, im Sommer-Halbjahr 1805. Berlin: In der Himbürgischen Buchhandlung, 1806.
- Fichte, J.G. (1806). *Die Anweisung zum seeligen Leben, oder auch die Religionslehre*. Durch Johann Gottlieb Fichte. Berlin: Im Verlag der Realschulbuchhandlung.
– (1962). ed. Diether Lauenstein. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Fichte, J.G. (1820). *Die Staatslehre* Berlin: G. Reimer.
- Fichte, J.G. (1962-2012). *Gesamtausgabe*, eds. R. Lauth, E. Fuchs, P. K. Schneider et al., 42 vols. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog. (cited as FGA).
- Fichte, J.G. (1988). *Early Philosophical Writings*. Edited and Translated by Daniel Breazeale. Ithaca, New York. Cornell University Press.
- Fichte, J.G. (2005). *The Science of Knowing. J.G. Fichte's 1804 Lectures on the Wissenschaftslehre*. Albany/ New York: State University of New York Press.
- Steiner, R. (1886). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller (Zugleich eine Zugabe zu ‚Goethes naturwissenschaftlichen Schriften‘ in Kürschners Deutscher National-Litteratur) von Rudolf Steiner*. Berlin & Stuttgart: Verlag von W. Spemann.
– (2003), 8th edition. (GA 2; GA = *Rudolf Steiner Gesamtausgabe*). Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1889). *Goethe als Vater einer neuen Ästhetik*. Vienna: Verlag der ‚Deutschen Worte‘, Engelbert Pernerstorfer.
- Steiner, R. [1891]. *Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichte's Wissenschaftslehre. Prolegomena zur Verständigung des philosophierenden Bewusstseins mit sich selbst*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doctorwürde von der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock vorgelegt von Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1892). *Wahrheit und Wissenschaft*. Weimar: Herm. Weissbach.
– (1980) 5th ed. (GA 3). Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1894) *Die Philosophie der Freiheit*. Berlin: Verlag von Emil Felber.
(1918) second edition. Berlin: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
(1995). 16th ed. (GA 4) Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1900/01) *Welt- und Lebensanschauungen im neunzehnten Jahrhundert*. 2 vols. Berlin: Verlag Siegfried Cronbach.
- Steiner, R. (1902). *Das Christentum als mystische Thatsache*. Berlin: Verlag von C.A. Schwetschke und Sohn.
(1989) 9th edition. (GA 8) Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1915) *Gedanken während der Zeit des Krieges*. Berlin: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (1921). *Goethes Weltanschauung*. 5th ed. Berlin: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (1921-1922). *Der Orient im Lichte des Okzidents*. Lecture in Munich from August 1909, revised by Steiner and published in the journal *Die Drei* in 1921-1922.
- Steiner, R. (1961) "Alois Magers Schrift *Theosophie und Christentum*. Mein Erlebnis beim Lesen dieser

- Schrift". Essay 9 Nov. 1924, in: *Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze 1921-1925 aus der Wochenschrift 'Das Goetheanum'*. (GA 36; GA = R. Steiner Gesamtausgabe). 1st ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1970). Über Fichtes *Wissenschaftslehre*. Fragment eines Manuskriptes (1879) in: *Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe* No. 30, pp. 26-34. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1981). *Das Johannes-Evangelium*. (GA 103). 10th ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseln*. (GA 21). 5th ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984a). *Vom Menschenrätsel*. (GA 20). 5th ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984b). *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904-1923*. (GA 35). 2nd ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985a). *Die Rätsel der Philosophie, in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt*. (GA 18) 9th edition. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985b). *Briefe Band I: 1881-1890*. (GA 38). 3rd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Anthroposophie, ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte*. Public lectures in Stuttgart, 29 August to 6 September 1921 (GA 78). 3rd ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987a). *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften*. (GA 1). 4th ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987b) *Briefe Band II: 1890-1925*. (GA 39). 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987c). *Lucifer-Gnosis 1903-1908*. (GA 34). 2nd edition. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989a). *Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884-1901*. (GA 30). 3rd ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989b). *Die Mission der neuen Geistesoffenbarung*. (GA 127). 2nd ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* (GA 10). 24th edition. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1994). *Damit der Mensch ganz Mensch werde*. (GA 82). 2nd ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Das esoterische Christentum und die geistige Führung der Menschheit* (GA 130). 3rd ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998). "Das Wesen der Anthroposophie", lecture 3 February 1913 in: R. Steiner, *Das Wesen der Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, pp. 59-75. (Reprinted in: *Archivmagazin*, Nr. 1, June 2012, pp. 10-25).
- Steiner, R. (2000a). *Mein Lebensgang*. (GA 28). 9th ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2000b). *Aus dem mitteleuropäischen Geistesleben*. (GA 65). 2nd ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. (GA 9) 32nd ed. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2007). *Selbstzeugnisse*. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Traub, H. (2011). *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners – Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Traub, H. (2013). "'Fichtes Geist mitten unter uns': Eine Replik auf David W. Woods Rezension meines Buches *Philosophie und Anthroposophie*", *Die Drei* 04/2013, pp. 51-60

- Wood, D. W. (2012). "Fichte's Philosophical Terminology", talk given in Bologna, 21 September 2012, at the VIII Congress of the International J.G. Fichte Society; forthcoming in the conference proceedings in the *Fichte-Studien*.
- Wood, D. W. (2012/2013). "Über Geist und Buchstabe in der Philosophie Rudolf Steiners. Zu Hartmut Traubs Steiner-Studie", Part I, *Die Drei*, 12/2012, pp. 29-39; Part II, *Die Drei* 1/2013, pp. 47-59.
- Wood D. W. (2013a). "Wie kann die Steinerforschung wissenschaftlicher werden? Replik auf Hartmut Traub", *Die Drei*, 04/2013, pp. 61-65.
- Wood, D. W. (2013b) "Plaidoyer for Historical-Critical Steiner Research. Using the Methodological Example of Rudolf Steiner as a Possible Character in the *Mysteriendramen*", *RoSE: Research on Steiner Education*, vol. 3, no. 2, pp. 17-27.
- Wood, D. W. (2013c). "The Course of Dr. Strader's Life: The Open Biographical Secret of Rudolf Steiner's Drama Character", published on the website of the Science Group of the Anthroposophical Society in Great Britain: http://www.sciencegroup.org.uk/wood_strader_2013.pdf
- Ziegler, R. (2012). Worin besteht Steiners Originalität (nicht)? Eine kritische Lagebestimmung anstelle einer Buchbesprechung: Initiierung einer noch zu führenden Debatte in: *Archivmagazin*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, No. 1, June 2012, pp. 124-130.

A critical view of Heiner Ullrich's critique of Rudolf Steiner's philosophy of knowledge

Bo Dahlin

Rudolf Steiner University College, Norway

In his book about Rudolf Steiner, Heiner Ullrich (2008) discusses – among other things – Steiner's philosophy of knowledge. Reading this part of the book, encompassing pp. 123 – 135, I was astonished to find so many claims about what Steiner means *almost without a single reference to – let alone a quote from – Steiner's work*. I am surprised that such a text can be published with the implicit claims of being a scholarly and academic book (it is published as volume 11 of the Continuum Library of Educational Thought). In these 12 pages (and also in the rest of the book) one finds one conclusive judgment after another about Steiner's philosophy without any arguments, demonstrations or clear references to Steiner's texts,¹ as if it was not at all a question of Ullrich *interpreting* Steiner's work, but as if he is merely *recounting* what Steiner himself has said or written. And yet, having studied Steiner's work for over 20 years, I for one can hardly recognize a single idea from Steiner in Ullrich's presentation of him. Almost all of it consists of distortions and misconceptions piled up, one upon another. Ullrich's account of Steiner's philosophy seems to be based on secondary and mainly critical sources, he seems not to have taken the trouble to read Steiner himself.

In the following I will try to justify this highly critical view of Ullrich's presentation. I will limit myself however to the pages 123 – 127 of the book, comprising a section called "Anthroposophy as a philosophy without boundaries". I think a thorough discussion of these pages is enough to give an impression of how Ullrich (mis) treats Steiner's ideas. At some points I will bring in references and a quote from Steiner's work, but I will also allow myself the same liberty as Ullrich and simply state my interpretation of Steiner, in opposition to his. I do this because this is not a peer-reviewed academic article and finding all the relevant references is a time-consuming work. Those who know Steiner's work may judge for themselves whether my interpretations accord with Steiner and with their own. If we disagree, the discussion about this issue can continue.

Ullrich's claims about anthroposophy as "a philosophy without boundaries"

Steiner is known to have made many critical remarks about Kant's philosophy. Ullrich says critics of Steiner conclude that he misreads Kant's epistemology in a psychological way and that this leads him to "a pre-critical, naively realistic position in the justification of his own theory of knowledge" (Ullrich, p. 123). Many dogs are buried in these simple statements; one is almost overwhelmed by the work that would be needed to unearth them all. I have to limit myself to a few of them. Steiner is indeed questioning the epistemological boundaries that Kant proclaimed, but he is no more "psychological" in his reading than many other philosophers after Kant, who also questioned these boundaries (Schelling, Hegel, and others). Hegel for instance, in his typically dialectical fashion, said that if one is aware of a limit, a border, one is implicitly also aware of *what is on the other side* of the border – this is inherent in the very concept of a border.

1. There are other references, but they are to *critics* of Steiner, and their conclusions.

Admittedly, Steiner adheres to the longstanding esoteric tradition that the limits of knowledge are relative to the individual's conscious cognitive capacity, and that such capacities can be developed beyond the normal. This may sound "psychological", but taking it as a fact that such capacities can be developed does not mean that all epistemological issues are suddenly transformed into psychological ones. It does, however, eliminate the grounds for taking Kant's notion of epistemological boundaries as a given, even if Kant's reasoning in this respect is purely epistemological and untouched by any empirical-psychological dust.

As for Steiner's philosophy being pre-critical and naively realistic, this too is an obvious misunderstanding. By "pre-critical" Ullrich presumably means pre-Kantian, i.e., a stance that has not realized the boundaries of knowledge; that we cannot know the thing-in-itself; that our knowing is subjectively conditioned in a general way by the very nature of our consciousness, which is conditioned by the categories of understanding that are either inherent (Kant's view) or acquired in one way or another (post-Kantian views). But it is precisely the impossibility or incoherence of Kant's view that is the object of Steiner's critique. For one thing, he points out that Kant starts from the assumption that we already know *what knowledge is*: Newtonian natural science. (This is hardly an example of self-reflective critique on Kant's part!) Steiner assimilated Kant's views but went beyond them by showing that they do not hold. Regarding the post-Kantian views, which implies that any striving for knowledge must be self-reflective and self-critical, Steiner did many times 1) praise the objectivity and constant effort to transcend mere subjective perceptions and opinions so characteristic of modern scientific research methods, and 2) repeatedly warned against the dangers of deceptions and illusions inherent in the path towards higher, spiritual knowledge or cognition. Hence, to call Steiner's philosophy pre-critical is simply absurd.

Only at one point does Steiner say that naïve realism is *almost* a correct position, and that concerns the experience of our own thoughts. If I think for instance of a geometrical problem, I cannot but take it for granted that the thoughts I develop mean what I think they mean. I could not arrive at any conclusion at all if I did not take this stance. This of course does not exclude the possibility that I may not be aware of all the *implications* of a particular thought at a particular moment in time.

Ullrich goes on to say that Steiner "affords the individual [...] an ultimately unlimited capability for acquiring knowledge", and that he does this by "transfiguring the thought process into the supposedly objective mirror of being" (ibid.). The "ultimately unlimited" capacity for knowledge comes from the belief in the possibility to develop – by very stringent and demanding work on oneself – organs of perception and cognition beyond the normal, which has already been mentioned. It can be said to be ultimately unlimited because there is simply *no point* in establishing a *theoretical* limit for this capacity, although in practical life there is always such a limit, contingent upon personal capacity and other circumstances. Steiner himself sometimes admitted that there were things he did not know, but sometimes they became known to him later on – just as it happens in normal research. Ullrich, however, prefers not to point these things out, making Steiner's ideas seem fantastic and unrealistic. He even accuses Steiner of discounting "the critical question of the correlation between human imperfection and the limits of cognition" (ibid.), when it is precisely these imperfections that the work to develop both conventional scientific and higher spiritual cognition has to overcome, which Steiner often points out in the texts dealing with how to gain knowledge of "higher worlds".

The statement that Steiner transfigures the thought process into an objective mirror of being is even more preposterous. As far as I know, Steiner never talks about genuine knowledge as a "mirror of reality" or that thinking can become a mirror of being (taking being and reality as synonyms). Quite the opposite; in the preface to his dissertation he explicitly rejects a so-called reproductive view of knowledge; i.e., the notion that knowledge is a kind of mirror image – a re-presentation – of a reality that is pre-given and independent of human consciousness:

Die Aufgabe der Erkenntnis ist *nicht*: etwas schon anderwärts Vorhandenes in begrifflicher Form *zu wiederholen*, sondern die: *ein ganz neues Gebiet zu schaffen*, das mit der sinnfällig gegebenen Welt zusammen erst die volle Wirklichkeit ergibt. (Steiner, 1980, p. 11; my italics)

Erkenntnis, that is knowledge or cognition, takes place in consciousness as a *creative event*, in which perceptions from the "external world" – external in relation to the *subjective consciousness*, not merely to the

body – flows together with concepts perceived from within the subjective stream of thoughts. This is how Steiner develops this basic idea. Hence, the thought process is far from a mirror of being.

Next, Ullrich goes on to say that Steiner “disregards the historical dimension of human understanding of self” (p. 124). This claim is inconceivable for anyone familiar with Steiner's descriptions of the historical development of human consciousness; which implies precisely successive changes in the understanding of both self and world. The acute awareness of subjectivity, of being a “self” separate from the world, is a quality of consciousness characteristic of modernity – of what Steiner calls the epoch of the consciousness soul – developing in the 16th century and provoking new ideas in both science and epistemology. In earlier epochs people did not feel as distinctly separate from the world and therefore epistemological issues were discussed in another mode.

Similarly, further down on the same page, Ullrich says that Steiner's concept of the human being “leaves no room for the idea of a historically unique person who exists in order to achieve self-determination in liberty and to seek solidarity with the other”. The fact is that one could claim exactly the opposite, with a certain reservation for the fact that Steiner in his early philosophical period rejected the idea of a universal and objective “meaning of life” for human beings: hence human beings would not exist “in order to” something. Anthroposophy, like most esoteric teachings about reincarnation and karma, make a clear distinction between the historical personality and the “higher Self”. Even though the higher Self in a certain sense exists beyond time and space, the historical personality to which it is related is certainly unique in each particular incarnation. This personality also has the possibility to work for self-determination, although in its true sense such self-determination cannot take place without a deeper connection to the higher Self. It is this connection that gives the basis for “liberty” in the sense of inner freedom; as well as for solidarity with others. Furthermore, solidarity (“brotherhood”) – together with equality and freedom (in the social sense) – was one of the basic values in the movement for social renewal that Steiner inaugurated after WWI, the so-called social three-foldness. To say that Steiner's philosophy leaves no room for solidarity with other people is an outright lie.

But Ullrich does not pay attention to any of this. Instead he talks about how for Steiner human understanding is “of a divine nature” (ibid.) – hence, presumably, eternal and unchanging, as divinity is usually conceived. The reason that Steiner thinks so is, according to Ullrich, because he believes that “thought is fundamentally capable of recognizing the absolute in the form of recognizing the essence of phenomena” (ibid.). It is true that Steiner says we can grasp the essence of things in thought, but where on earth does he link the essence of phenomena to *the absolute*? It seems to me that Ullrich's reasoning builds on the conventional assumption that “the divine” is linked with eternity and therefore with “no-change”, and furthermore with “essence” and with “the absolute”. The latter at least is definitely not changing. But Steiner's view is not as simple as this kind of classical and rigid Platonism. First of all, what is “divine”? In traditional esoteric thinking, to which Steiner adheres, the divine in its proper sense refers to the highest level of the spiritual world (this is not the conventional sense of “divine”). In Christian terms this would be the Trinity. Below that there are many kinds of spiritual beings of which the so-called angels are the ones closest to the human being. These spiritual beings *take part in history and undergo change and development*, just as humans do. They are active in the life of knowledge as well as in other spheres, but this is not a reason to call human understanding *divine*. As for “essence”, Steiner had no static or rigid view of essence. For instance, he praised Goethe's optics for the way it uncovers the essence of the optical colours (Steiner, 1987), but he himself also held lectures about “the essence of colours”, in which he described these essences in ways completely different from Goethe (Steiner, 1991). In another lecture series (Steiner, 1990) he describes conceptual essences as *dynamic and moving*, linking them to the spiritual hierarchy that in the tradition of Dionysius the Areopagite was called *Dynamis*. Now these beings may be called “divine” in a loose sense, but they are far from “the absolute”.

Next Ullrich considers Steiner's philosophical ethics and says that his ethical individualism “envisions a self-aware individual human being that searches for the source of his or her morality purely by pondering and establishing a link to the totality of the world” (ibid.). That we have to do with self-aware individuals goes without saying, all ethics presuppose this, to the extent that it is the conscious reflection on issues of

goodness and rightness. The search for the source or the basis of morality is also implicit in all such reflections. The specific trait of Steiner's ethics should then be that this search is carried out "purely by pondering and establishing a link to the totality of the world". There is a linguistic ambiguity here: the sentence can mean 1) first "purely pondering" and then "establishing a link"; or 2) both "pondering a link" and "establishing a link". To me, the first alternative seems most reasonable. The first question that then arises is the meaning of "purely by pondering"? Does "purely" here imply the sense of *merely*? One gets the impression that it does. It can hardly mean "pure pondering", although Steiner certainly talks about pure *thinking*. But that is something else. As far as I know, Steiner never talks about "pondering" in connection with such serious issues as the basis of my own morality; but he does talk about *thinking*.² He also talks about *moral intuition*. For Steiner "thinking" and (moral) "intuition" are very specific terms, with specific meanings; and their meaning is far from "purely pondering". Admittedly, Ullrich also mentions "moral intuition", but he does not go into the meanings of these terms and his presentation of Steiner is therefore again distorted.

As for "establishing a link to the totality of the world", the absence of any reference or quote makes the reader again lost as to what is the basis of this description. The only association I personally get is where Steiner, in his "philosophy of freedom" (1977) writes the following:

In dem Denken haben wir das Element gegeben, das unsere besondere Individualität mit dem Kosmos zu einen Ganzen zusammenschließt. Indem wir empfinden und fühlen (auch wahrnehmen), sind wir einzelne, indem wir denken, sind wir das all-eine Wesen, das alles durchdringt. (p. 72-73)

For Steiner, thinking in its genuine and deep sense is part of the world process and therefore becomes a link between the inner life of the mind and the external world. This is not an arbitrary belief but based on the fact that the human organism is a product of natural evolution, and this evolution has provided us with the thinking faculty.

Ullrich now goes on to claim that for Steiner the ethical individual – that is, the individual engaged in this pondering and link establishment – is not at all free, although Steiner says so. "Steiner's concept of liberty represents, strictly speaking, a state of determination based upon the world of ideas" (p. 125). The moral intuition makes him or her "behave according to the timeless order of the world of ideas" (*ibid.*). This is also a misunderstanding, but of a more subtle kind. Steiner never said that moral action is – or should be – based on a *complete* grasp of the *totality* of the world of ideas. But this is how Ullrich describes it: "having attained *the highest level of knowledge*, [the human being] *merges* with the grand scheme of things" (p. 124) and "[i]t is only on the basis of the metaphysical prerequisite of *the oneness of individual nature and ideality* that the individual can follow his or her moral intuition..." (p. 124-125). But such a human being is no longer an *individual*, a concrete historical person; his individuality is dissolved. However, in the lines following the quote above, Steiner makes it clear that the individuality is not dissolved in such a way:

Wir sehen in uns eine schlechthin absolute Kraft zum Dasein kommen, eine Kraft, die universell ist, aber wir lernen sie nicht bei ihrem Ausströmen aus dem Zentrum der Welt kennen, sondern *in einem Punkte der Peripherie*. Wäre das erste der Fall, dann wüßten wir in dem Augenblicke, in dem wir zum Bewußtsein kommen, das ganze Welträtsel. Da wir aber in einem Punkte der Peripherie stehen und *unser eigenes Dasein in bestimmte Grenzen eingeschlossen finden*, müssen wir das außerhalb unseres eigenen Wesens gelegene Gebiet mit Hilfe des aus dem allgemeinen Weltensein in uns hereinragenden Denkens kennen lernen. (p. 73; my italics)

It is clear from this quote that Steiner does not talk about the oneness of individual nature and ideality, because the individual is still "a point at the periphery" of the universal power of thinking, and also finds his/her own being enclosed within certain limits. What Ullrich does not see is that for Steiner, an individual is precisely someone who is limited and has his own perspective on things. An individual cannot see, let alone become identical with, the *totality* of the world of ideas.³ But he can see *some of it*, and he can let himself

2. One could suspect a problem of translation here, since Ullrich originally wrote in German. In English, "to ponder" has however a range of different meanings, translatable to German as everything between *grübeln* and *nachdenken* or *erwägen*. Whatever Ullrich's original term was, the text has no indication that he considered the special meanings that Steiner attaches to thinking and intuition.

3. It should also be noted that Steiner does not talk about a "zusammenschließen" with the world of ideas, but with "das all-eine Wesen" and "eine Kraft": the universal power of thinking activity.

be inspired to act by what he sees – or to not act. He can also trust that what he does *not* see nevertheless is in harmony with what he does see. If ethical action was possible only to the kind of cosmic individual that Ullrich describes, Steiner's ethical individualism would be pointless, because such people do not exist.

What is said above also shows that Ullrich is wrong when he says that Steiner's idea of freedom actually represents "a state of determination based upon the world of ideas" (p. 125). It is true that for Steiner (moral) ideas play a central role in the realization of free action. But Ullrich forgets, or does not see, that it is the *personal experience* of such ideas that is of greatest significance. That is, there is no direct process of causal determination going from the idea to the personal action. The influence of the idea is mediated by subjective experience. In order for the idea to work as an inspiration for action *I* must *love* it. Steiner is clear about this. In a way, his ethical individualism is a further development of the old Augustinian dictum: love, and do what thou wilt. True love has no cause; it is spontaneous. Ideas cannot *cause* love in us. The same idea can represent the angels to one person and the devil to another. The personal *interpretation* of the idea is part of the mediation between the idea and the action. The interpretation has a formative influence on the action and in it all kinds of subjective, more or less idiosyncratic factors come into play.

Finally Ullrich discusses Steiner's ideas of ethical individualism in relation to his later talks about reincarnation and karma. The problem here is that the notion of karma seems to contradict the possibility of freedom and self-determination. Ullrich is probably not alone in thinking so. "If formative processes in the development of the self occur not in the human world but rather beyond it, then the individual is, during his or her earthly lifespan, precisely not master of his time and himself" (p. 126). However, Ullrich fails to consider that the formative process taking place "beyond the human world" is nevertheless determined by the very actions that the human being herself has carried out in her previous "earthly lifespan[s]". Of course, it means that I am not master of my time (whatever that would mean), nor of myself, in *this* lifespan. But my impediments to such mastery are the results of my own (now forgotten) actions. There is admittedly a certain ambiguity here, since the personality that carried out these actions no longer exists and "I" as a personal ego no longer feel any connection to them. But to the degree that I wake up to my higher Self of which both the previous and the present personality is an instance as it were – or at least accept the possibility of the existence of such a Self – I realize that I am also responsible for what I have done in previous incarnations. I then see that I am indeed a being who determines myself through my actions. However, a *complete* mastery of myself and my life (time?) is hardly possible, and Steiner never said that it was. The realization of freedom is a gradual and slow process, starting as if from an infinitesimally small point: our *active thinking*. This inner spiritual activity is necessary in order to understand Steiner's philosophy, which he himself often pointed out. It seems to me that unfortunately Ullrich has not taken up this challenge.

References

- Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987). *Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Der menschliche und der kosmische Gedanke*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Das Wesen der Farben*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner*. London & New York: Continuum.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Torbjørn Eftestøl
Aksel Hugo

Review of: Ben-Aharon, Y. (2011) *The Event in Science, History, Philosophy and Art*. VBW Publishing.

In a conversation between Foucault and Deleuze in 1975, Deleuze, by reference to Proust, affirms all his writing as *tools*; “It must be useful. It must function. And not for itself.”¹ To write a book is to create a toolbox for transformation, for change and for combat, Deleuze says. This is a very relevant point when it comes to Ben-Aharon’s 2011 publication *The Event in Science, History, Philosophy & Art*. It is structured in four parts, each focusing around the discoveries and creations that the 20th century has brought in each of the four areas. It seems to us that some of the unique characteristics of this book is the combination of it as a map, or a time-picture of the 20th century, as well as tools for transformation that *emerge* from such a broad overview. In other words, what Ben-Aharon is able to do, is to use his fully individualized anthroposophical method (this was presented in his 1995 *The New Experience of the Supersensible*²) and find elements in contemporary culture that through his creative synthesis together compose a fully updated language and picture of the metamorphosis and becoming of man.

The first chapter on ‘The Event in Science’ is composed to give the reader a contemporary picture of how this new language develops along a renewed forefront of contemporary mainstream science. Already coined in 1983 by the Noble Prize winner

in chemistry Ilya Prigogine, it is the shift ‘*from Being to Becoming*’. A new synthesis is emerging between chemistry and biology, genetics and theory of evolution, neurology and the cognitive sciences where a picture of the human as a growing edge of cosmic evolution is emerging. It is an image to feel more at home with, and also challenged by, as creative human being. And most importantly, it can support and be supported by contemporary history and philosophy (as presented in chapter 2 & 3) – and hence bridge the gap between science and the humanities. A life science coming alive becomes a human science.

In chapter two the story of human individuation (Burkhardt 2012) is taken one step further, now into history; i.e. our Western cultural biography. What is the relation between the history of ideas and the history of their realization in social reality? Through a very original and precise concept of ‘reversal’, Ben-Aharon discovers a new social law that applies to this particular field of relations. It is the law of how every new social idea (as for example the ideas of the French revolution; freedom, liberty and “brotherhood” or solidarity) through the process of appropriation is captured into exact opposite actualizations. Looking back at social tragedies of the 19th and 20th cultural history (nazism, communism, commercialism or capitalism) there is no moral excuse for these reversals. There is however a relief, when we understand that the social tragedies appear as a result of the same process that has given our sense of self its cultural momentum and gravity. The moment we understand this historical law of reversal as unavoidable is the moment we see the possibility of its re-reversal. Ben-Aharon’s point is that we can understand the wound by going *into* it, and that this is also the path to resurrect culturally – in and through the same wounds. When we see that the genesis of these social sufferings are connected to one and the same law of reversal, we are lead to the question of a possible cure or healing impulse. The philosophical and epistemological counter-force Ben Aharon spots is the wound-seekers of 20th century philosophy: the great transformers of 20th century instrumental knowing.

1. Michel Foucault, «Intellectuals and Power: A Conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze», in *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews* (New York: Cornell University Press, 1977), 205–2017.

2. Jesaiah (Yeshayahu) Ben-Aharon, *The New Experience of the Supersensible: The Anthroposophical Knowledge Drama of Our Time* (London: Temple Lodge Publishing, 1995).

In the third chapter 'The Event in Philosophy' five philosophical authorships are brought together to compose that healing counterforce, which includes diverse and very disparate elements. The five are Gilles Deleuze together with Felix Guattari, Michel Foucault, Jacques Derrida, Alain Badiou and Emmanuel Levinas. Each of these thinkers bring fuel that will help to transform thinking and, as Ben-Aharon quotes Deleuze/Guattari on, make philosophy reach its sole purpose; to be worthy of the event. The five thinkers together compose a double movement of *virtualization of thinking*, which releases it from the body and its psychological habits, and a re-entry into the world of actualities where the encounter with the other takes place in an enhanced consciousness. The central tool that the chapter explains is the process of de-actualization, virtual actualization and re-actualization. These concepts are taken from Deleuze and Deleuze/Guattari's writings, and are explained as a process that can be said to be a conscious excarnation and incarnation of thinking. One of the significant aspects of the book is that this process as a whole is said to create *a new body*. Here Ben-Aharon takes what Deleuze/Guattari calls a Body without Organs (BwO) and uses this concept as designating a new human-cosmic creation. This is what enables a conscious exploration of life itself in its virtual state, but also what secures a safe connection with and re-entry into the physical world of actualities. Ben-Aharon presents this process without too much quotation from the works by Deleuze/Guattari, thus giving the reader the task of translation between the texts. This is in itself a rewarding experience, and anyone who will study for example the books *What is Philosophy?* or the third chapter of *Difference and Repetition*, will find very interesting material for such a comparative study. This should be of utmost interest both to those who are well versed in Deleuze/Guattari as well as those who have read the philosophical and spiritual scientific works by Rudolf Steiner.

We cannot go through all the philosophers that Ben-Aharon deals with, but in addition to Foucault and Derrida who in the book are presented mainly as contributing to the spiritualization of thinking, Badiou and Levinas are two thinkers who bring the necessary counterbalance in their focus of the encounter with the Other. If Badiou is the one who reminds us of the necessary split in us between our human-animal nature, and the *subject of truth* that this ordinary person must be penetrated by and

then remain faithful to by directing daily goals and habits towards supporting this truth, then Levinas helps to think the encounter with the Other as the most fundamental constitutive event of our being. In this way the event in philosophy is balanced both cognitively and morally: the more cosmic we become, the deeper we penetrate into social life and the earth.

If the chapter on philosophy helps us to grasp the process of transformation of thinking and consciousness by means of contemporary thinkers and the inspiration that they embody, then the chapter on art brings this one step further into concretizing the creation of a virtual body, a BwO. In 'The Event in Art' seven stages of artistic becoming are depicted. These are Ben-Aharon's own creations, but in each of them he applies statements and works by artists who reflect the different intensive levels of artistic becoming. The first stage presents the problem of creating a Threshold Identity, which has to do with the mutual and reciprocal shifting between activity and receptivity, between artistic will and the given material, and the problem of self-consciousness related to this. From this all-important discovery, the artistic process is deepened. The question of an articulation or expression that will support and induce such a Threshold Identity is brought forth in the next stage; Initiation Language. This new language is sourced in a remembering (not-forgetting) of threshold identity through the act of expressing. For each new stage, which does not follow in linear fashion but belong together in a non-organic wholeness, a more hidden aspect of the creative process is revealed. Together this intensification of conscious creativity will contribute with what Ben-Aharon calls a virtual heart and blood organ. The artist offers his or her forces of life and attention in the process of creating a work of art, but is at the same time infused by cosmic inspiration. In such an exchange, which belongs to the fourth stage called *Vortex (Metamorphosis)*, a mutual reversal of life and death in and through each other takes place. The individual grows into the cosmic and vice versa. In this way the artistic process continues, but also builds on the foundation that the philosophical transformation of thinking has laid. The last stage of artistic becoming is called *History (Resurrection)*, and leads back to the beginning. Here it is reflected how the whole process, both the artistic process per se, and the whole project of giving expression to the Event, is one which weaves together life and death.

Through the chapter on art, Ben-Aharon shows how cosmic life and human life is exchanged in a mutual life-death and resurrection process, and it is through such a realization that a new virtual body will be created. In this way *The Event in Science, History, Philosophy & Art* can be seen as a preparation for the next book that Ben-Aharon has announced, and which will go into detail on the creation of a new virtual body.

This summer both a German and Spanish translation of the book has been published, making Ben-Aharon's research available also for German and Spanish readers. An interesting question to raise is how Ben-Aharon's book relates to and extends Herbert Witzgenmann's phenomenology of cognition in his 'Strukturphänomenologie' (Witzgenmann 1983). In any case, there is now a vast field of work to be done in connecting new anthroposophical research with new developments in science, philosophy and art. For this purpose, the way consciousness studies and phenomenology of becoming is linked to art and science in Ben Aharon's work, creates a new canvas; not a space of representation but a space of performance where renewal of science implies renewal of history.

We hope his book will be received and eagerly studied as an important element in creating this new beginning.

References:

- Ben-Aharon, Jesaiah (Yeshayahu). *The New Experience of the Supersensible: The Anthroposophical Knowledge Drama of Our Time*. London: Temple Lodge Publishing, 1995.
- Ben-Aharon, Yeshayahu. *The Event in Science, History, Philosophy & Art*. Texas: Virtualbookworm Publishing, 2011.
- Burkhardt, Jacob. *Die Kultur der Renaissance in Italien*, Fischer Taschenbuch Verlag, 2012
- Deleuze, Gilles. *Difference and Repetition*. Translated by Paul Patton. New York: Columbia University Press, 1994.
- Deleuze, Gilles, og Félix Guattari. *What Is Philosophy?* Translated by Hugh Tomlinson and Graham Burchell. New York: Columbia University Press, 1996.
- Foucault, Michel. «Intellectuals and Power: A Conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze». I *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, 205–217. New York: Cornell University Press, 1977.
- Prigogine, Y. *From Being to Becoming: Time and Complexity in the Physical Sciences*. W.H Freeman & Company, 1980.
- Witzgenmann, Herbert. *Strukturphänomenologie vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitsenthüllen*, Gideon Spicker Verlag, 1983.

Authors of RoSE Volume 4 Nr.1 2013

Leigh Burrows has a Bachelor of Arts from Monash University, a Diploma in Education and Masters in Special Education from Flinders University, a PhD from the University of South Australia and a Diploma of Solution Focused Psychotherapy from the Milton Erickson Institute of Tasmania. She has been a Waldorf class teacher, a secondary special needs teacher, learning difficulties and wellbeing advisor and is now a lecturer at Flinders University. She has published in the areas of parent-teacher communication, wellbeing, teaching students on the autism spectrum and mindfulness. She regularly provides consultancy and professional development services to government and independent schools.

Bo Dahlin was until 2012 professor of education at Karlstad University, Sweden and is staff member at the Rudolf Steiner University College in Oslo, Norway. Bo's main research interest is philosophy of education. His empirical research has been cross-cultural studies of conceptions of learning, based on a qualitative (phenomenographic) approach.

Torbjørn Eftestøl studied music at the Norwegian State Academy and Universität der Künste, Berlin, and philosophy (MA) at the Centre for Research in Modern European Philosophy, Kingston in London. He works as a freelance pianist and writer in Oslo, as well as teaching piano, contemporary music history and philosophy at Rudolf Steiner University College, Oslo.

Aksel Hugo studied environmental sciences at The Norwegian University of Life Sciences, and did his PhD in theory of knowledge (The Ecology of Knowing) in 1995 at the same university. From 2005-2012 he was director of the MEd. programme in Waldorf Education at Rudolf Steiner University College in Oslo. He is currently researcher and lecturer in Science Education at the Norwegian University of Life Sciences, in Norway.

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.

Dirk M. Steiner is education researcher and casual lecturer at Auckland University of Technology in Auckland, Aotearoa New Zealand. Trained as a Steiner/Waldorf pedagogue in Germany and the UK, Dirk has been teaching as a middle and high school teacher in the Bonn area in Germany. In addition to rich years of teaching, he also looks back on 15 years of experience in dealing with young people in various other pedagogical settings. Currently, Dirk is working on his doctoral thesis, a philosophical perspective on 'authentic and sustainable ways of educating in the 21st century'. His main research interests include, inter alia: sociology of childhood and youth; human right to education; psychology of learning and teaching; holism, aesthetics, and sustainability in education; philosophy of experience; as well as gender-conscious education.

Sebastian Suggate is currently a lecturer and researcher in education and developmental psychology at the University of Regensburg. In 2009 he was awarded an Alexander-von-Humboldt fellowship which he undertook at the University of Würzburg (2010-2011). He graduated with an Honours degree (first class) in psychology and a PhD thesis from the University of Otago (New Zealand) in 2009, with his thesis placed on the University's list of exceptional theses. His research interests focus on how preschool and early schooling and home experiences relate to later reading, language, mathematics, fine motor skills, and cognitive development.

David W. Wood, born 1968 in Australia, PhD in philosophy jointly from the Sorbonne (Université Paris IV) and the Ludwig-Maximilians-Universität in Munich. From 2009-2011, post-doctoral researcher at the Bayerische Akademie der Wissenschaften where he collaborated on the *Johann Gottlieb Fichte Gesamtausgabe*. Among others, he is the author of *"Mathesis of the Mind": A Study of Fichte's Wissenschaftslehre and Geometry* (Fichte-Studien-Supplementa, volume 29); co-editor and co-translator of J.G. Fichte/F.W.J. Schelling, *The Philosophical Rupture between Fichte and Schelling: Selected Texts and Correspondence (1800-1802)*, and joint editor of the forthcoming *Routledge Handbook of German Idealism*

Phillip Wright has taught for 13 years as a class teacher and Upper School humanities teacher in Steiner schools in the UK. He completed his doctorate in Steiner education at Bristol University in 2009. Previous to this he studied geography, philosophy and education at Exeter, London and Keele Universities (respectively). His research interest is in Steiner curriculum and pedagogy and how this compares with other forms of education. Phillip currently teaches at Bristol Steiner School, England.

Renatus Ziegler is born in Basel 1955. He studied mathematics and theoretical physics at the Federal Institute of Technology (ETH Zürich) and made his PhD at the University of Kassel, Germany, in Geometrical Mechanics, 1985. During 1985-1987 he was visiting assistant professor in the USA, 1987-2001 researcher and lecturer at the Mathematical-Astronomical Section of the Goetheanum in Dornach, Switzerland. Since 2001 he works at the Verein für Krebsforschung, Arlesheim, Switzerland, in clinical research and pharmaceutical quality assurance. In addition to numerous papers (see www.reinesdenken.ch) his books include "Platonische Körper" (2012), "Projective Geometry and Line Geometry" (2012), "Intuition und Ich-Erfahrung: Erkenntnis und Freiheit zwischen Gegenwart und Ewigkeit" (2006).