

Volume I Number I
January 2010

Hosted at www.rosejourn.com

Table of Content / Inhaltsverzeichnis

Editorial (<i>German</i>)	3
Editorial (<i>English</i>)	5
Part I: Fundamentals / Grundlagen	
Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik <i>Jost Schieren</i>	7
Upper-School Training at Steiner Waldorf Schools: Cognitive Challenges for the Embodied Self (Part 1) <i>Wilfried Sommer</i>	19
Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Herausforderungen für das verkörperte Selbst (Teil 1) <i>Wilfried Sommer</i>	33
Steiner Waldorf Education, Social Three-Folding and Civil Society: Education as Cultural Power <i>Bo Dablin</i>	49
Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung	
Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit <i>Christian Rittelmeyer</i>	60
Aspects of Spirituality, God Images, and the ‘Self-Centredness’ in 17-year-old Adolescents Attending Religious Education at High-School <i>Arndt Büsing</i>	75
Kasuistik in der Waldorfpädagogik. Zum Verhältnis von Schülerbesprechungen und Fallkonferenzen <i>Axel Föller-Mancini</i>	85
Conference Reports / Tagungs- und Kongressberichte	
Spiritual Values in Higher Education (2005-2009) <i>Aksel Hugo & Charlotte von Bülow</i>	92
Spirituelle Werte in der Hochschulbildung (2005-2009) <i>Aksel Hugo & Charlotte von Bülow</i>	94
Position Papers / Positionspapiere	
Nurturing Human Growth. A Research Strategy for Steiner Waldorf Education <i>Aksel Hugo</i>	96
Turning Tides: Creating Dialogue between Rudolf Steiner and 21st Century Academic Discourses. A Brief Report on Steiner-based Academic Research in Australia in Context <i>Jennifer Gidley</i>	101
Review articles / Übersichtsartikel	
Bibliography of Steiner-related Australian Academic Research. (Updated January 2010) <i>Jennifer Gidley</i>	108
Call for papers / Aufruf für Beiträge	
International Steiner Research Database <i>Jennifer Gidley</i>	113
Authors of RoSE Volume 1 Nr.1 2010	114
Announcements	116

Editorial

Axel Föllner-Mancini & Bo Dahlin

Nach einer dreijährigen Vorbereitungsphase geht das Online-Journal *Research on Steiner Education* „RoSE“ nunmehr an den Start. Im Rückblick auf diesen Prozess tauchen so einige Mühen und Diskussionen wieder auf, die ein international veflochtenes Projekt kennzeichnen: Wie schafft man es, dass Menschen aus ganz unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und geografischen Herkünften sich auf ein gemeinsames Ziel verständigen können? Wie hält man das Gespräch in Gang, wenn inhaltliche und methodische Differenzen auftauchen? Was sind eigentlich die Qualitätsmerkmale einer „anthroposophisch orientierten Zeitschrift“ mit „akademischem Anspruch“ und wie lassen sie sich beim Blick auf jeden eingereichten Artikel prüfen?

Der Versuch, über Grenzen hinweg solche Fragen zu stellen und mit vorläufigen Antworten zu versehen, hat mit zwischenmenschlicher Begegnung zu tun; allerdings einer Begegnung, welche in ihrer inneren Form auf Bewusstseinsbildung ausgerichtet ist. Im Mittelpunkt dieses Experimentierfeldes steht die mittlerweile Tradition gewordene Tagung „Spiritual Values in Higher Education“. Sie findet ein Mal im Jahr statt – und zwar jeweils in einem anderen Land (siehe den Bericht von Aksel Hugo und Charlotte von Bülow in dieser Ausgabe). Hier wurde das Journal entworfen und mit den weiter ausgreifenden Tagungszielen konzeptionell verbunden.

Ein Kernanliegen dieser Online-Zeitschrift ist die Grundlagenforschung im Bereich der Waldorfpädagogik. Eine Verknüpfung solcher Beiträge mit allen erdenklichen Aspekten der modernen Erziehungswissenschaft, der Pädagogik und der Gesellschaftstheorie halten wir für selbstverständlich. Dabei müssen nicht wenige Sprachbarrieren überwunden werden. Dieser Herausforderung möchten wir uns stellen. Letztlich hängt damit der Anspruch zusammen, die eigenen Begriffe zu klären und für den wissenschaftlichen Dialog weiter anschlussfähig zu machen.

Die erste Ausgabe von RoSE gliedert sich in zwei Teile: Der Aufsatz von Jost Schieren leitet den thematischen Schwerpunkt „Grundlagen“ ein. Der Autor verknüpft die erkenntniswissenschaftliche Frage nach der menschlichen Intuition mit praktischen Ansätzen in der Waldorfpädagogik. Er zeigt auf, dass die bildungstheoretische Didaktik Steiners philosophische Wurzeln hat. Ein Grundanliegen der daraus hervorgehenden Unterrichtsmethodik ist die Förderung des offenen, produktiven Erkenntnisvermögens der Schüler. Der epistemologisch konturierte Intuitionsbegriff, den Schieren hier entwickelt, wirft ein Licht auf die gegenwärtige Kompetenzdebatte.

Der zweisprachig publizierte Beitrag von Wilfried Sommer greift einen Aspekt der geisteswissenschaftlichen Persönlichkeitstheorie auf und klärt ebenfalls die darauf bezogenen unterrichtlichen Konsequenzen. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht der Mensch als leibliches Subjekt. Die schulischen Lehr- und Lernprozesse ermöglichen Erfahrungen des inkarnierten Selbst (Schüler), die zu Sinnwelten auskristallisieren. Die Vermittlung von Welt und Selbst geschieht in erfahrungsgesättigten Bewusstseinsprozessen, die biografisch bedeutsam sein können. Damit setzt der Autor dem Modell des schulischen Informationstransfers eine Didaktik entgegen, die auf personale Fähigkeiten abzielt statt auf Wissensreproduktion.

Bo Dahlin weitet anschließend noch einmal die Perspektive, indem er versucht, den konzeptionellen Einklang der pädagogischen Bildungsidee Rudolf Steiners mit dessen Gesellschaftstheorie aufzuweisen. Die Aktualität dieses holistischen Ansatzes erweist sich mit Blick auf gegenwärtige Konzepte der Zivilgesellschaft, wie sie von Cohen, Arato und anderen Autoren vertreten werden. Dahlin macht auf die dort vorhandenen Freiheitsmomente aufmerksam, die geeignet seien, die nivellierenden Kräfte eines globalen Markt Denkens zurückzudrängen.

Der zweite Teil des Heftes ist der empirischen Forschung gewidmet; Christian Rittelmeyer wendet sich dem „heißen Eisen“ der Temperamentelehre und ihrer Anwendung in der waldorfpädagogischen Praxis zu. Er beginnt mit einer kurzen Revue kritischer Stimmen zu diesem Thema. Die vom Autor zitierten Kommentare aus der Literatur offenbaren vor allem eines: dass es nötig ist, den Begriff der menschlichen Temperamente zu rekonstruieren und einer näheren Überprüfung zugänglich zu machen.

Genau dies leistet Rittelmeyer unter Rekurs auf die angelsächsische und deutschsprachige Forschungsliteratur sowie auf Steiners Aussagen. Im praktischen Teil wird ein Test-System zur Erforschung der Temperamente vorgestellt und diskutiert.

Der Beitrag von Arndt Büssing stellt die Ergebnisse einer anonymen Querschnittsuntersuchung dar, die bei 17-jährigen Gymnasialschülern im Religionsunterricht vorgenommen wurde. Mit Hilfe standardisierter Fragebögen ließen sich innere Einstellungen zur Spiritualität, Lebenszufriedenheit und zur Selbstzentrierung der Jugendlichen ermitteln, wobei diese Aspekte in der Analyse weiter differenziert werden konnten. Die Resultate lassen insbesondere hinsichtlich der „impliziten Selbstzentrierung“ einen signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen erkennen. Die hier vorgestellte Pilotstudie wird deshalb weiter geführt.

Um Schülerbesprechungen und Fallkonferenzen geht es in Axel Föllner-Mancini's Artikel. Waldorfschulen praktizieren eine geisteswissenschaftlich orientierte Entwicklungspädagogik. Schülerbesprechungen, die dem Individuum gerecht werden wollen, sind eines der vielen Qualitätsmerkmale dieses Schultyps. Mit Blick auf die aktuelle Professionalisierungsdebatte in der Pädagogik wird das erweiterte Potenzial von Fallkonferenzen ausgelotet, die sich kasuistischer Methoden bedienen. Die Interpretation einer Textpassage aus den Lehrerkonferenzen mit Rudolf Steiner verdeutlicht das Desiderat eines solchen Konferenztyps.

Ein Tagungsbericht (Aksel Hugo / Charlotte von Bülow), zwei Strategiepapiere zur Forschung (Aksel Hugo und Jennifer Gidley) sowie eine Bibliografie zur akademischen Steiner-Rezeption in Australien und ein Call for Papers (beide Jennifer Gidley) runden die Ausgabe ab.

Wir hoffen, dass wir mit diesem ersten Heft von RoSE Ihr Interesse wecken können. Eine lebhaftere und weiterführende Diskussion zu den Beiträgen, aber auch zum Format dieses Journals wäre uns die beste Bestätigung. Wenn Sie Anregungen, Vorschläge und/oder Kritik zu RoSE haben: Wir freuen uns auf Ihr Schreiben!

Editorial

Bo Dahlin & Axel Föllner-Mancini

The launch of the online journal *Research on Steiner Education* follows three years of preparation. Looking back, some of the difficulties and discussions associated with such an internationally interwoven undertaking re-emerge: How to bring people with such diverse cultural, linguistic and geographical backgrounds to agree on a common goal? How to keep alive a discussion when faced with differences as to the content and methods to be applied? What are the attributes of an 'anthroposophically orientated journal' with 'academic aspirations', and how are the individual contributions tested against this 'benchmark'?

Trying to reach out beyond borders in order to ask those questions and find answers, however temporary, is everything to do with the human encounter. However, it is an encounter whose core intention is to raise consciousness. At the heart of this experiment is the Spiritual Values in Higher Education conference, which has become something of a tradition. The annual event takes place in a different country each year (see also the report by Aksel Hugo and Charlotte von Bülow in this issue). It is also where this journal is drafted and linked conceptually into the more detailed objectives of the conference.

The key intention of the present journal is basic research in Waldorf education. Obviously, any published contributions are tied in to a broad spectrum of aspects of modern educational science, pedagogy and social theory. To achieve this, many linguistic hurdles need to be overcome. A challenge we are only too happy to take on. After all, our aim is to explore our own concepts and make them accessible to a wider scientific debate.

The first issue of RoSE comprises two parts: Jost Schieren's article introduces the first issue's focus on 'basics'. The author relates the epistemological question of human intuition to practical approaches in Waldorf education. He points to the philosophical roots of Steiner's education-theory based teaching methods. One basic concern of the methodology developed from this is the encouragement of an open and productive capacity of knowledge in students. The epistemologically shaped concept of intuition developed by Schieren casts a light on the current debate about competence.

Wilfried Sommer's contribution, published both in German and English, seizes on an aspect of humanistic personality theory, and also clarifies the consequences for teaching associated with it. The human being as a physical subject forms the center of his article. Learning and teaching processes at school bring forth experiences of the incarnated self (student), which crystallize into sense worlds. Communication between world and self takes place in experience-filled processes of consciousness with potential significance for the student's biography. Thus, the author sets against the model of an educational transfer of information teaching methods that are aimed at personal abilities rather than knowledge production.

Following that, Bo Dahlin once again broadens the perspective by pointing to the conceptional unity of Rudolf Steiner's idea of education with his social theory. How current this holistic approach is becomes apparent when considering contemporary concepts of civil society as advocated by Cohen, Arato and other authors. Dahlin draws attention to the fact that aspects of freedom exist that are suitable to push back the leveling forces of a global market-oriented thinking.

Part two of the journal is dedicated to empirical research: Christian Rittelmeyer addresses the 'hot topic' of the theory of temperaments and its application in Waldorf school classroom teaching. He starts with a brief review of critical voices on this subject. The quotations from literature selected by the author reveal above all the necessity for the concept of the human temperaments to be reconstructed and made accessible to closer examination. In exactly that vein, Rittelmeyer refers to Anglo-Saxon and German-language research literature as well as statements from Steiner. The practical part introduces and discusses a test system for the exploration of the temperaments.

Arndt Büssing's contribution outlines the results of an anonymous cross-sectional study carried out among 17-year old academic high school students in religious education. The aim of this study, based on standardized questionnaires, was to determine inner attitudes toward spirituality, life satisfaction and self-centering among the target group. Especially with regard to 'implicit self-centering', the results show a marked difference between boys and girls. This warrants a continuation of the pilot study introduced here.

Axel Föllner-Mancini's article deals with student appraisals and case studies as part of faculty meetings. Waldorf schools practice a humanistically orientated education of development. Student appraisals designed to do justice to the individual are one of many attributes of this type of schooling. With reference to the current debate about professionalization in education, the wider potential of case studies as part of faculty meetings based on casuistic methods is being considered. The interpretation of a text passage from faculty meetings Rudolf Steiner participated in emphasizes the desirability of this type of faculty meeting.

A conference report (Aksel Hugo / Charlotte von Bülow), two strategic papers on research (Aksel Hugo and Jennifer Gidley) as well as a bibliography of the academic reception of Steiner in Australia and a call for papers (both Jennifer Gidley) complete the present issue.

We hope that this first issue of RoSE will arouse your interest. A lively and productive discussion of the topics raised as well as the format of the journal itself would be a much-appreciated outcome. We welcome any suggestions and/or criticisms you may have about RoSE and look forward to your feedback.

Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik

Jost Schieren

Alanus University of Arts and Social Science, Alfter, Germany

ZUSAMMENFASSUNG. Die in der schulischen Praxis bewährte Waldorfpädagogik ist im Hinblick auf ihre theoretische und wissenschaftliche Fundierung nur wenig entwickelt. Die von dem Begründer der Waldorfpädagogik - Rudolf Steiner - vor allem in seinem Frühwerk dargelegte Epistemologie - insbesondere der darin enthaltene Intuitionsbegriff als zentrale Kategorie des Erkenntnisvermögens - enthält die Kernelemente einer selbsttätigen Denkkraft, einer Selbstgesetzlichkeit der Denkinhalte und eines intuitiven Austausches beider Elemente. Die auf Intuition beruhende Epistemologie Steiners begreift in ihrer anthropologischen Relevanz den Menschen als freiheitsfähig. Dies bildet die zentrale bildungstheoretische Grundlage der Waldorfpädagogik, die ein am sich zur Freiheit entwickelnden Menschen orientiertes pädagogisches Handeln zum Maßstab hat. Wesentliche Lernaspekte der Waldorfpädagogik werden vor dem Hintergrund des Intuitionsbegriffes dargestellt.

ABSTRACT. While tried and tested in the classroom, Waldorf education is nonetheless underdeveloped with regard to its theoretical and scientific foundations. The epistemology of Rudolf Steiner, the founder of Waldorf education, set forth in his early work - particularly the concept of intuition as the central category of the capacity of knowledge - comprises the core elements of an independent thinking activity, an autonomy of thoughts and an intuitive exchange of both these elements. With regard to its anthropological relevance, Steiner's intuition-based epistemology thinks of the human being as capable of freedom. This forms the central basis in educational theory of Waldorf education, whose benchmark is to act according to the needs of a human being developing toward freedom. Key learning criteria of Waldorf education are outlined against the background of the concept of intuition.

1. Ellen Key

Die schwedische Pädagogin Ellen Key, die große pädagogische Visionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts formuliert hat und die auf Grund ihrer oft sehr radikalen Thesen auf die weitere Entwicklung der Pädagogik eigentlich kaum einen nachhaltigen Einfluss ausüben konnte, hat in ihrer wohl bekanntesten Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“ (Key 1900, 1992) an einer Stelle das Dilemma der Schulbildung beschrieben:

„Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben. Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre ihr Leben auf Schulbänken damit zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester Kenntnisse zuerst in Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schließlich in Esslöffelportionen einzunehmen, Mixturen, die der Lehrer oft aus Darstellungen aus vierter oder fünfter Hand zusammengebraut hat.“ (Key 1900/1992, S. 144)

In ihrer Not, keine sinnvollen Alternativen zu kennen, plädiert sie an verschiedenen Stellen eher für die Abschaffung der Schule als für den Fortbestand der damaligen Zustände. Die private, familiäre Erziehung – in den USA als *homeschooling* (vgl. Fischer/Ladenthin 2006) populär – hat für sie einen größeren Wert. Es heißt in diesem Sinne:

„Fast alle großen Männer und Frauen, die selbstdenkend und selbstschaffend waren, haben ihre Bildung teils gar nicht in der Schule, teils mehr oder weniger spät, teils mit längeren oder kürzeren Unterbrechungen, teils in *verschiedenen* Schulen erhalten. Meistens waren es der Zufall, die lebendige Anschauung, das im geheimen gelesene Buch, die eigene Wahl des Stoffes, die dem Ausnahmehenschen seine Bildung gegeben haben. Goethes Erziehung ist in diesem Falle ideal, wenn man von einiger Pedanterie auf Seiten des Vaters absieht. Am Arbeitstisch seiner Mutter lernt er die Bibel kennen; französisch lernt er von einer Theatertruppe; englisch von einem Sprachmeister zusammen mit dem Vater; italienisch, indem er die Schwester in dem Gegenstande unterrichten hört; Mathematik von einem Freunde des Hauses, und Goethe wendet sie sogleich an: zuerst bei seinen Papparbeiten, später bei seinen architektonischen Zeichnungen. Er führt seine Aufsätze in Form eines Briefwechsels in verschiedenen Sprachen zwischen mehreren, in verschiedene

Länder zerstreuten Geschwistern aus, und er studiert eifrig Geographie in Reisebeschreibungen, um den Schilderungen Lokalfarbe geben zu können! Er wandert mit dem Vater herum, lernt verschiedene Handwerke beobachten, kleine Aufträge ausführen usw.“ (Key, a.a.O., S. 173)

Ellen Key beklagt in diesen Aussagen, dass die eigentliche Entwicklung des Kindes und Jugendlichen durch die reguläre Schulbildung behindert bzw. sogar verhindert werde. Das Kind und der Jugendliche stehen unter einem außerordentlichen normativen, gesellschaftlichen Druck, der in Bezug auf die Entfaltung des eigenen Wesens keine Hilfestellung zu geben vermag. Heute, in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts, hat sich im Hinblick auf die konkrete didaktische und methodische Entwicklung Vieles verändert. Die Unterrichtsdidaktik und die Lernpsychologie können oftmals wirksame Hilfe leisten, was den Lernerfolg angeht. Im Hinblick aber auf die Unterrichtsziele und deren normative Einbindung hat sich prinzipiell seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts kaum etwas geändert. Noch immer gibt die Gesellschaft die Unterrichtsziele normativ vor und werden diese nicht aus den Entwicklungsbedingungen des Kindes und Jugendlichen gewonnen. Sie werden zwar dank weiter entwickelter Didaktikmodelle auf das Kind und den Jugendlichen bezogen, sie werden aber kaum aus einem Verständnis des heranwachsenden Menschen entwickelt. Hier fehlt die *Intuition in den Wesenszusammenhang des Menschen*¹.

2. Fehlende Wesensintuition

Dies ist wahrscheinlich ein verallgemeinerbares Signum unseres naturwissenschaftlichen Zeitalters, dass die grundsätzlichen Intuitionen in die jeweiligen Wesenszusammenhänge fehlen, dass aber auf Grund einer an der Empirie orientierten Grundgesinnung die jeweiligen Einzelergebnisse durchaus weiterführend sind.

Rudolf Steiner hat mit der Begründung der Waldorfpädagogik 1919 aufgezeigt, wie eine Pädagogik ausgehend von der Wesensintuition in die Grundlagen menschlicher Entwicklung zu konkreten methodischen und didaktischen Umsetzungen gelangen kann. In der Entwicklung der Waldorfpädagogik seit 1919 ist allerdings das Problem aufgetreten, dass zwar die konkreten methodischen Angaben in der Regel treu befolgt werden, die darin beispielhaft wirkende Wesensintuition selbst aber eher in den Hintergrund getreten ist. Diese Ablösung der operationalisierten Methodik von der Wesensintuition führt dazu, dass die Methodik selbst für das Wesen der Sache genommen wird, sie ihren beispielhaften Charakter verliert und dogmatisiert wird. Die Wesensbegründung, aus der heraus die Waldorfpädagogik entwickelt wurde, ist nicht mehr zugänglich, sie wird allenfalls zitiert, aber nicht vollzogen. In der Folge sind zeitgemäße Fortentwicklungen der Methode zum einen unerwünscht und zum anderen auch unmöglich. Auch ein produktiver Diskurs im Kontext der gegenwärtigen Pädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaften ist auf dieser Grundlage nicht möglich. Dadurch befindet sich die Waldorfpädagogik in einer Nische abseits des erziehungswissenschaftlichen Diskurses.

Die nachfolgende Betrachtung möchte beispielhaft zeigen, wie sich einzelne methodische Elemente der Waldorfpädagogik auf eine ursprüngliche Wesensintuition zurück beziehen lassen und von dort ihre Begründung erfahren. Die Wesensintuition, auf die sich die Betrachtung bezieht, ist die prinzipielle *intuitive Verfasstheit des menschlichen Erkennens*, wie es Rudolf Steiner in seinem Buch „Die Philosophie der Freiheit“ (Steiner 1918) dargestellt hat und wie es von Herbert Witzmann in vielen seiner Publikationen erläutert worden ist (vgl. Witzmann 1983, 1987, 1988).

3. Der Intuitionsbegriff Rudolf Steiners und Herbert Witzmanns

Rudolf Steiner unterscheidet zwischen verschiedenen Denkformen. Das gewöhnliche Denken ist auf die sinnliche Erscheinungswelt gerichtet. Es führt zu den Vorstellungen der umgebenden Dinge, Pflanzen, Tiere und Menschen und deren Eigenschaften bzw. zu den sinnlichen Qualitäten der Welt, wie sie durch die verschiedenen Sinnesorgane vermittelt werden. Zugleich vergegenwärtigt das Vorstellen auch uns selbst und unser Innenleben. Wir tragen neben den Vorstellungen über die Welt auch die Vorstellung unseres Selbst in uns. Dieses Denken schafft ein duales Bewusstsein, indem es sich die Dinge gegenüberstellt. Es kann deshalb auch *gegenständliches Denken* genannt werden. Es kann verschiedene Stufen der Abstraktion eingehen, indem es sich von der sinnlichen Erscheinungswelt löst und daran gewonnene Inhalte zusammenfassend abstrahiert bzw. indem es die Erfahrungswelt unter bestimmten vorgegebenen Prinzipien (beispielsweise denjenigen der Mathematik) betrachtet. – Von diesem auf Vorstellungen und Abstraktionen bezogenen Denken unterscheidet Steiner das reine oder auch intuitive Denken. Ein wesentlicher Unterschied liegt darin, dass das intuitive Denken nicht nur im dualen Sinne *von etwas* weiß, sondern dass es *von sich* bzw. sich weiß.

1. „Unter Intuition versteht man das unvermittelt unmittelbare Gewahren eines Wesens, eines Wertes oder das unvermittelt unmittelbare Innesein eines Handlungszieles.“ (Eley 1973, Bd. III, S. 748) Im Sinne des philosophiehistorisch wirksam gewordenen Intuitionsbegriffes ist die scheinbare *Unvermitteltheit* der inneren Schau zwar ein grundlegender Aspekt; es soll aber im vorliegenden Aufsatz gezeigt werden, dass die Intuition durchaus unter systematischen Erzeugungsbedingungen steht und entsprechend auch beschrieben werden kann. Mit Bezug auf die neuere Diskussion zum Thema kann der hier vorgenommene (und an Steiner und Witzmann anknüpfende) Aktualisierungsversuch *phänomenologisch* genannt werden (vgl. Eley a.a.O. S. 750 ff.).

Der Intuitionsbegriff Steiners umfasst aber noch weitere Elemente, welche in der Darstellung Witzmanns wie folgt beschrieben werden:

- Vollzugsförmigkeit
- Selbstzusammenhang der Inhalte
- Rückbestimmtes Bestimmen oder Wesenstausch

Diese seien nachfolgend einzeln erläutert.

3.1 Vollzugsförmigkeit

Das intuitive Denken wird verstanden als dem vorstellenden Denken vorausgehend und dieses begründend. Es bleibt aber im gewöhnlichen Bewusstsein unbewusst. Im Gegenteil: Alle drei Elemente der Intuition werden durch das Vorstellungsbewusstsein real unterdrückt, was dazu führt, dass das intuitive Denken nur schwer zu erfassen ist. Die Denkgewohnheiten stehen dem entgegen. Rudolf Steiner spricht von einem herbeizuführenden Ausnahmezustand, der es erst ermöglicht, den intuitiven Grund des Bewusstseins zu erfassen; dieser Ausnahmezustand wird mittels der Methode der seelischen Beobachtung herbeigeführt (vgl. Steiner, 1987, S. 39ff.). Die von Steiner als seelische Beobachtung bezeichnete Methode beobachtet, was die Seele tut, wenn sie denkt. Das erste Ergebnis, das genannt wird, lautet: Die Seele weiß nicht, dass sie denkt, wenn sie denkt. Wir wissen zwar, was wir denken, wir wissen aber in der Regel nicht, dass wir denken. Das Denken ist immer auf einen Inhalt gerichtet, nicht aber auf sich selbst. Wir übersehen dabei den Tätigkeitsanteil, der in unserem Denken existiert. Wir haben in unseren Vorstellungen lediglich ein Inhaltsbewusstsein, das wir als solches hinnehmen. Wir bemerken aber nicht, dass den jeweiligen Inhalten eine Tätigkeit zugrunde liegt, die sie ursprünglich hervorbringt. Bei näherem Nachforschen gelangt die gegenwärtige Wissenschaft je nach Provenienz zu unterschiedlichen Erklärungsgründen für den Ursprung des Denkens: Es wird im Sinne der Gehirnforschung als aus der Interaktion der biophysischen Materie entstammend gedacht oder im Sinne der Affektionstheorie aus der Wahrnehmung kommend oder es wird im Sinne der Sozialisierungstheorie den soziobiografischen Bedingungen der Bewusstseinsentwicklung zugeschrieben. Es wird allerdings nicht in seiner ersten Form des Auftretens als Tätigkeit gewürdigt. Dies ist in eindringlicher Weise schon von dem deutschen Idealisten Johann Gottlieb Fichte in seiner „Wissenschaftslehre“ (Fichte 1801/1971) getan worden. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Tathandlung. Steiner lenkt in eben diesem Sinne die Aufmerksamkeit der seelischen Beobachtung zentral auf den Tätigkeitsanteil des Denkens, welcher nicht geleugnet werden kann, denn allein die Tatsache des Unterlassenkönnens gibt den Erweis für die Tätigkeitsgebundenheit des Denkens: Wenn jemand beispielsweise eine mathematische Aufgabe lösen soll, so geschieht dies nicht von allein. Er muss gedanklich tätig werden, um die Aufgabe zu lösen. Er kann die gedankliche Arbeit aber auch unterlassen. Es hängt allein von seinem Tätigkeitsentschluss ab, ob er denkt, womit aber noch nicht sichergestellt ist, dass er die Aufgabe auch lösen kann. Man kann aber mit Sicherheit sagen, dass, wenn die Aufgabe gelöst werden soll, man tätig werden muss. Das Denken vollzieht sich nicht ohne unser Zutun. Hierbei muss allerdings bedacht werden, dass der Tätigkeitsanteil im Denken variieren kann. Gerade das oben als Vorstellen bezeichnete Denken, das zum Teil auch sehr assoziativ erfolgt und verschiedenste Eindrücke und auch Erinnerungen bis hin zu psychisch bedrückenden Erfahrungen zum Teil willkürlich verbindet, zeichnet sich durch einen verschwindend geringen Tätigkeitsanteil aus. Ein wissenschaftlich geschultes, besonders ein mathematisches und auch philosophisches Denken dagegen existiert nur, indem es tätig vollzogen wird.

Für das Feld des Lehrens und Lernens hat die Tatsache der Tätigkeitsform oder Vollzugsförmigkeit des menschlichen Denkens weit reichende Konsequenzen. Es folgt daraus, dass es kein fertiges, abgeschlossenes Wissen gibt, dass wir nicht die Opfer uns usurpierender Bewusstseinsinhalte sind, die ggf. durch ein ausgeklügeltes didaktisches System in unsere Köpfe gelangen, sondern dass im Gegenteil jeder Bewusstseinsinhalt allein unserer eigenen seelischen Aktivität zu verdanken ist, wir ihn selbst verantworten und er unserer freien Leistung entspringt.

Im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird ein Aspekt dieses Gedankens in modifizierter Form durch den *Konstruktivismus* vertreten, der in Überwindung einer naiv realistischen Sicht auf die Gegenstandswelt darauf aufmerksam macht, dass der gesamte menschliche Wissens- und Bewusstseinsbestand, auch die Gebilde der sinnlichen Erscheinungswelt letztlich Konstruktionen des menschlichen Bewusstseins seien. Es gibt demnach – erkenntnistheoretisch gesprochen – keine fertige Außenwelt, sondern nur Sichtweisen auf die Welt, die durch den Verstand konstruiert werden.³

2. Mit dem (in der Psychologie, in der Philosophie und auch in der Theologie) unterschiedlichsten Deutungen unterliegenden Begriff „Seele“ ist im dargelegten Sinne zunächst nichts anderes gemeint als das sich in Empfindungen, Gefühlen, Willensimpulsen und Gedanken darlebende Innere des Menschen. Beim Denken ist das willentlich in Tätigkeit begriffene Element damit gemeint.

3. Vgl. zum Konstruktivismus: Maturana 1985, S. 32ff., Watzlawick 1995, Glasersfeld 1996.

3.2 Selbstzusammenhang der Inhalte

Die Theorie des Konstruktivismus führt allerdings zu einem äußerst subjektiven Weltbild, welches noch näher betrachtet werden soll.

Die Tatsache der Vollzugsförmigkeit des Denkens legt den Verdacht nahe, dass jeder Bewusstseinsinhalt allein das Produkt unserer Subjektivität ist. Wenngleich dieser Subjektivitätsvorwurf auch anderen bewusstseinsgenetischen Theorien anhaftet, denn auch die Gehirnphysiologie, die Affektionstheorie und eine behavioristische Sozialisationstheorie werden allenfalls intersubjektiv, niemals aber objektive „Wahrheit“ als Merkmal der Bewusstseinsinhalte beanspruchen, so ist er doch mit einem intuitiven Erkenntnisbegriff nicht zu vereinen. In diesem Zusammenhang weist Herbert Witzenmann im Anschluss an Rudolf Steiner auf verschiedene Merkmale nun nicht der Denktätigkeit, sondern der Denkinhalte hin.⁴ Ein wesentliches Merkmal ist die Unhintergebarkeit des Denkens: Das Denken kann zur Begründung seiner selbst niemals verlassen werden. Es ist immer auch ein Denken, das die mitunter abstrusesten Theorien über seine eigene Genese formuliert. Auch wenn es sich selbst für nichtig erklärt, wird eine solche Erklärung wiederum durch das Denken selbst abgegeben; es setzt demnach voraus, was es negieren will. Das Denken ist – formal betrachtet – das nicht hintergehbare Element des Bewusstseins. Ein weiteres Merkmal ist der Selbstzusammenhang des Denkens. Inhaltlich rekurriert das Denken fortwährend auf seine eigenen (begrifflichen) Bestimmungen. Jeder Begriff hängt in sich selbst mit allen anderen Begriffen zusammen, wird durch diese getragen und begründet. Witzenmann spricht von der Logizität des Denkens und benannte in zahlreichen Vorträgen einzelne Beispiele zur Veranschaulichung des in sich getragenen Selbstzusammenhanges des Denkens: „Das Teil kann nicht größer sein als das Ganze.“ Und: „Die Ursache erfolgt nicht früher als die Wirkung.“ Jeder Begriff: ‚Teil‘, ‚Ganzes‘, ‚Ursache‘, ‚Wirkung‘ - ist in sich selbst bestimmt und bestimmt sich in seinem Verhältnis zu allen anderen Begriffen. Wir nehmen diese Bestimmungen im Denken wahr. Insofern ist das Denken übersubjektiv. Witzenmann spricht davon, dass die Denkinhalte subjekt- und objektallgemein seien, insofern sie für alle Subjekte gelten und ebenfalls für alle Objekte, denn der Begriff der Tanne gelte für alle Tannen, die sind, die waren und die sein werden. Das Denken betätigt zwar die Denkinhalte, es verändert sie aber nicht. Es partizipiert denkend an dem Selbstzusammenhang der Begriffe. Witzenmann hat in diesem Zusammenhang oftmals angefügt, dass es keine Denkfehler, sondern nur Denkklücken gebe. Das tätige Denken kann nicht fehlerhaft sein, da in ihm nichts anderes zur Erscheinung kommt als die evidentielle Selbstbestimmung der Denkinhalte.

Dieses Verständnis des Begrifflichen, welches dem Denken seinen Inhalt gibt, als eines in sich selbst bestimmten Zusammenhangs, entspringt einer weit zurückreichenden idealistischen Denktradition. Die inhaltliche Autonomie der Ideen und Begriffe wird besonders von Platon und an ihn anschließenden Philosophen vertreten. In der Scholastik gab es diesbezüglich den so genannten Universalienstreit zwischen Realisten und Nominalisten. Der Begriffsrealismus vertritt die Auffassung, dass die dem Denken zugänglichen Begriffe wesensautonom sind und dass sie zugleich die Essenz der im Erkennen zugänglichen Erscheinungswelt bilden. Der Begriffsnominalismus vertritt die Auffassung, dass den Begriffen des Denkens keine eigene Realität zugrunde liegt und dass sie lediglich Namen für die uns umgebende Erscheinungswelt darstellen. Im Anschluss an die *Transzendentalphilosophie* Kants hat sich die Meinung durchgesetzt, dass wir es beim Denken allein mit kategorialen Bestimmungen des Verstandes zu tun haben, die für die Erkenntnis der Welt zwar entscheidend sind. Diese Erkenntnis dürfe sich jedoch – im Sinne der Bescheidenheit – nicht anmaßen, tatsächliche Aussagen über die Welt zu treffen. Sie trifft lediglich Aussagen – wie schon für den Konstruktivismus dargelegt (als dessen Vorläufer Kant gelten kann) - über die Sichtweisen auf die Welt. - Steiner vertritt demgegenüber eine dezidiert begriffrealistische Position, welche im Deutschen Idealismus in ähnlicher Form von Georg Wilhelm Friedrich Hegel entwickelt worden ist (vgl. Hegel 1807/1986). Diese Position ist - insbesondere nach den entsprechenden Veröffentlichungen von Stegmüller (vgl. Stegmüller 1974) - außerordentlich unpopulär und wohl einer der Gründe, weshalb die anthroposophische Geisteswissenschaft philosophisch nicht ernst genommen wird. Im Rahmen dieses Aufsatzes sei der Standpunkt Steiners so weit verfolgt, als die Unhintergebarkeit des Denkens außer Frage steht, denn jede Fremdbegründung des Denkens (im Gehirn, im soziokulturellen und historischen Kontext u.a.) bedient sich, wie ausgeführt, des Denkens, setzt es demnach voraus und kann es daher nicht erklären. Auch ist der Selbstzusammenhang des Denkens evident. Evolutionsbiologische Erklärungsversuche (vgl. Maturana 1985, S. 32ff.), die die logischen Formen, die dem Denken zugrunde liegen, auf biologische und psychische Primärphänomene zurückführen wollen, beanspruchen die sich in jedem Gedankenvollzug darlebende Selbstbestimmung des Denkens, deuten mit dessen Hilfe biologische und psychische Phänomene, um diese wiederum als Ursache für die logischen Formen anzuführen. Auch hier wird versucht, ein Sich-Selbst-Begründendes mit etwas zu begründen, das sich nicht selbst begründet. Die weiterführende These des Begriffsrealismus, dass nämlich die Begriffe und Ideen im platonischen Sinne in ihrer Essenz die Gebilde der Welt konstituieren, sei hier offen gelassen. Aus pädagogischer Sicht ist es allerdings nicht unerheblich, dass Kinder und Jugendliche mit einem Grundvertrauen in ihre Erkenntnisorganisation heranwachsen, dass sie mittels ihres Denkens die Dinge der Welt begreifen, durchdringen und verstehen können.

4. Vgl. Herbert Witzenmann (1978): Darin der Aufsatz: Intuition und Beobachtung. Außerdem: Herbert Witzenmann (1983): Strukturphänomenologie.

3.3 Rückbestimmtes Bestimmen oder Wesenstausch

Ein weiterer sich dem Ausnahmezustand der seelischen Beobachtung zeigender Aspekt des intuitiven Denkens ist das von Herbert Witzmann so benannte *rückbestimmte Bestimmen*. Dieser Ausdruck verweist auf den Austauschvorgang, der sich im Denken zwischen Denkakt und Denkinhalt fortwährend abspielt. Der individuelle Denkakt bringt einen Denkinhalt hervor und bestimmt insofern dessen Erscheinen. Der Inhalt selbst wird allerdings nicht bestimmt. Dieser wirkt auf den Denkakt zurück und bestimmt dessen Vollzugsform. Der Denkakt vollzieht den Denkinhalt nach Maßgabe von dessen inhaltlicher Selbstbestimmung. Diesen Vorgang des Austausches zwischen individuellen Denkakten und universellen Denkinhalten bezeichnet Witzmann als „Wesenstausch“ (vgl. Witzmann 1988, S. 9ff.). Das individuelle denktätige Ich gibt sich den Inhalt eines universellen Begriffes und dieser taucht in die Erscheinungsform eines individuellen Denkaktes ein. Der Wesenstausch vollzieht sich im Rhythmus von Individualisierung der Denkinhalte und Universalisierung von Denkakten. Wir geben uns selbst den Inhalt unserer denkenden Tätigkeit und stimmen darin mit den universellen Denkgesetzen überein. Ein Bild für diesen Vorgang bietet sich in Folgendem: Man stelle sich einen rege und gleichmäßig dahin fließenden Bach- oder Flusslauf vor. An einer Stelle mitten im Wasser liegt ein Stein, an dem das Wasser vorbeifließt. Es bildet sich durch den Rückstau eine Welle. Diese Welle zeigt sich dem Auge des Betrachters als ruhende Gestalt. Sie erhält ihre ruhige und klare Gestalt durch das unermüdlich hindurch fließende Wasser. Dies ist einerseits ein Bild für das Ineinandergehen von Ruhe und Bewegung, es kann aber auch ein Bild für die stetig rege Denkaktivität sein, die in die gestalthafte Ruhe eines Begriffes einmündet und dessen inhaltliche Gestalt erst durch die eigene Bewegung erscheinen lässt, sie mitvollzieht und nicht verändern kann.

Im neunten Kapitel seiner „Philosophie der Freiheit“ (Zusatz von 1918) beschreibt Rudolf Steiner den Intuitionsvorgang in einem synthetischen Satz: „Intuition ist das im rein Geistigen verlaufende bewusste Erleben eines rein geistigen Inhaltes. Nur durch Intuition kann die Wesenheit des Denkens bewusst werden.“ (Steiner, 1987, S. 146) Dieser Satz kann auf Grundlage des Vorausgehenden wie folgt gedeutet werden: Im individuellen Denkakt (Vollzugsförmigkeit) erhebt sich der Mensch aus seiner Leibgebundenheit, indem er die Leiblichkeit zurückdrängt - wie Steiner ebenfalls im neunten Kapitel der „Philosophie der Freiheit“ erläutert -, insofern handelt es sich um ein *im rein Geistigen verlaufendes* Geschehen. Der Denkakt vollzieht denkend nichts anderes - d.h. er unterliegt keinen leiblichen oder seelischen Einflüssen - als den Denkinhalt (Selbstbestimmung der Begriffe), insofern ist er *rein geistig*. Mit der Beschreibung *bewusstes Erleben eines rein geistigen Inhaltes* wird auf den Charakter der Rückbestimmung hingewiesen: Der Denkvollzug erlebt in sich die Selbstentfaltung der Denkinhalte. Dies geschieht aber nur im intuitiven Denken. Das nicht-intuitive Alltagsdenken hat eben kein Vollzugs- bzw. Tätigkeitsbewusstsein und kann dadurch nur den Bestimmungscharakter der Denkinhalte in verblasster Form erfahren. Weil die Begriffe in dieser Bewusstseinsform nicht aktiv vollzogen werden bzw. der aktive Vollzug außerhalb des Bewusstseinsumfanges stattfindet, können sie auch nicht in ihrer geistoriginären Eigendynamik erfahren werden.

4. Vorstellungsbewusstsein

Hiermit sind wesentliche Merkmale einer intuitiven Bewusstseinsverfassung gekennzeichnet. Bevor nun gefragt wird, wie sich diese Einsichten in einer pädagogischen Besinnung fruchtbar machen lassen, sei etwas Weiterführendes zur Symptomatik des Vorstellungsbewusstseins angeführt. Das Vorstellungsbewusstsein, welches zugleich unser Alltagsbewusstsein ist, zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass es mit einer vermeintlich fertigen Welt umgeht, von der es den Eindruck hat, dass sie sich in den einzelnen Vorstellungen abbilde. Es hat kein Bewusstsein von seiner eigenen aktiven denkerischen Beteiligung an der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit ist aus Sicht des Vorstellungsbewusstseins vorgegeben. Wir tragen lediglich Abbilder dieser Wirklichkeit in uns. In diesem Sinne ist das Vorstellungsbewusstsein ein konsumtives, zuschauendes Bewusstsein, das in der Art eines Fernsehzuschauers von der Wirklichkeit eine bestmögliche Befriedigung seines Wohlbefindens wünscht. Wir sind selbst die (Fernseh-)Zuschauer unseres Bewusstseins. Der Mensch als handelndes Wesen wird auf der Grundlage des Vorstellungsbewusstseins das Bedürfnis haben, seine Absichten und Ziele möglichst direkt und unmittelbar der Wirklichkeit einzuprägen. Insofern ist es ein von der Wirklichkeit überwältigtes und im Handeln diese Realität wiederum überwältigendes Bewusstsein. *Repression* und *Aggression* sind die untergründigen emotionalen Ströme des Vorstellungsbewusstseins. Wenn es sich als solches glücklicherweise im Individuum, das in der Regel jedes für sich Ressorts aktiver Wirklichkeitsteilhabe pflegt (in Musik, Kunst, menschlichen Begegnungen oder im Beruf), nicht immer zeigt, so ist es doch als entmenslichte Fratze in das äußere Antlitz unserer Zivilisation gemeißelt: Wir sind von einer sich aus passiven Vorstellungsbildern speisenden und diese zugleich verfestigenden medialen Technik bis in die feinsten Stränge der menschlichen Kommunikation überwältigt und überwältigen die natürliche Welt mit den unersättlichen Begierden unseres seelischen Wohlbefindens.

Das intuitive Bewusstsein hat demgegenüber einen anderen Charakter. Es ist zum einen dadurch gekennzeichnet, dass es ein aktives Bewusstsein ist, d.h. alle Inhalte desselben werden tätig hervorgebracht. Es ist ein sich selbst generierendes Bewusstsein. Zugleich ist es aber kein autistisches, in der Selbstgenügsamkeit eigener Aktivität sich darlebendes Bewusstsein. Es berührt in seiner eigenen Denkaktivität eine Sphäre geistiger sich selbst tragender Inhalte, insofern speist es sich aus Wesensbegegnungen,

die ihm seine über sich selbst hinausgehende, in ständig fortschreitendem Wesenskontakt sich fortentwickelnde Gestalt geben. So wie wir im sozialen Zusammenhang in der Begegnung mit Menschen, die wir bewundern bzw. deren einzelne Eigenschaften wir schätzen, lernen, unser eigenes Menschsein fortentwickeln, so gewährt uns im Erkennen unser aktives Intuitionsbewusstsein eine mit der Welt kommunizierende und uns daran entfaltende Individualgestalt. Unser Verhältnis zur Wirklichkeit ist auf dieser Grundlage kein usurpierend-usurpiertes, sondern ein pflegendes, beinahe gärtnerisches. Wir lassen in unseren Erkenntnisgesten den Wesenscharakter der Erscheinungswelt aufblühen und gewinnen daran unser eigenes, dann erst menschliches Gepräge.

5. Pädagogische Aspekte

Aus der vorangegangenen – zugegebenermaßen etwas plakativen – Gegenüberstellung der Grundgesten eines vorstellenden und eines intuitiven Wirklichkeitsbewusstseins lässt sich deutlicher der Ansatz und die Bedeutung einer Pädagogik einschätzen, die es sich zum Ziel setzt, intuitive Elemente insbesondere in ihre Methodik einfließen zu lassen. Denn da die Intuition ihrem Wesen nach Vollzug ist, muss auch eine darauf ruhende pädagogische Bemühung weniger durch ihre Inhalte als vielmehr durch ihre Verfahrensweisen überzeugen. In dieser Hinsicht hat Ellen Key ein untrügliches Empfinden und eine sichere Einsicht bewiesen, indem sie die Zielrichtung allen pädagogischen Bemühens – wie aus den angeführten Eingangszitaten deutlich wird – in der Förderung der *Selbsttätigkeit* und des *Selbstschaffens* erblickt. Hier ist auch einer der Grundpfeiler der Waldorfpädagogik zu verorten. Es seien einzelne ausgewählte Elemente der Waldorfpädagogik betrachtet:

5.1 Tätiges Lernen

Wenn man – wie vorausgehend dargelegt – davon ausgeht, dass alle Kenntnis und alles Wissen, dass die gesamte Wirklichkeit sich allein dem aktiven Denkwillen erschließt, so muss ein pädagogisches Bemühen darauf zielen, den Heranwachsenden nicht passive Vorstellungsinhalte zu präsentieren, sondern vornehmlich versuchen, deren Willensbereich anzusprechen. Es gibt verschiedene Elemente des Waldorfunterrichtes, die für den heranwachsenden Menschen ein feines und untrügliches Gespür für den die eigene Aktivität beanspruchenden intuitiven Umgang mit der Wirklichkeit wecken. Eines dieser Elemente ist die Einbeziehung der Physis in Lernprozesse. Der so genannte Rhythmische Teil, der den allmorgendlich zwischen 8.00 und 10.00 Uhr stattfindenden Hauptunterricht an der Waldorfschule einleitet, signalisiert nicht nur im Sinne der Salutogenese (vgl. Antonovsky 1997) die Würdigung des Kindes als ein ganzheitliches Wesen, dessen Leib nicht allein dazu nütze ist, den Kopf in die Schule zu tragen, sondern es bezieht schon bei elementaren Lernvorgängen über die schlichte Beanspruchung leiblicher Aktivität den Willen mit ein. Das Kind lernt die eigene Willensenergie in der Bewegung der Leiblichkeit zu ergreifen und erhält auf diese Weise eine erste zarte Empfindung dafür, dass der Wille und nicht die Vorstellung das Medium unserer Wirklichkeitsbegegnung ist. Die Wirklichkeit will getan und nicht vorgestellt werden.

5.2 Erfahrungsorientiertes Lernen

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Waldorfpädagogik ist die Erfahrungsorientierung des Lernprozesses. Diese ist freilich nicht exklusiv der Waldorfpädagogik vorbehalten. Sie bildet den Grundduktus vieler reformpädagogischer Ansätze (Freinet, Montessori u.a.), ist insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht von Wagenschein und seinen Schülern weiterentwickelt worden (vgl. Wagenschein 1980) und wird gegenwärtig durch die Ergebnisse der Gehirnforschung erneut mit Nachdruck gefordert (vgl. Hüther 2006, Spitzer 2007). Aus der Perspektive des intuitiven Bewusstseins hat die Erfahrung, insbesondere die Sinneserfahrung eine große Bedeutung: Jede echte Sinneserfahrung durchbricht unseren Vorstellungspanzer, weil Sinneserfahrungen uns dazu ermuntern, ihre Qualitäten mit begrifflicher Aktivität zu durchdringen. Goethe spricht hier von einem *sinnlich-sittlichen Innesein*. Wenn wir die Farbe des Himmels als Blau bezeichnen, so mag dies ein richtiges Urteil sein, wir haben aber dabei die eigentliche Qualität des Himmelsblaus nicht empfunden. Um dies zu gewährleisten, ist es nötig, dass wir nicht nur den Begriff des Blaus etikettierend verwenden, sondern dass wir nach der besonderen Qualität des Blaus fragen. Wir müssen darauf achten, *wie* das Blau erscheint. Dies führt über die bloße Vorstellung des blauen Himmels hinaus in ein qualitatives Empfinden, innerhalb dessen der Begriff des Blaus aktiv entfaltet wird. Ein solcher Umgang mit der Sinneserfahrung kann insbesondere in der Kunst gepflegt werden, die es erlaubt, dass elementare Sinneserfahrungen in ihrer qualitativen Erstreckung verfolgt werden. Vor diesem Hintergrund haben die Künste in der Waldorfpädagogik eine besondere Aufgabe. Sie führen das Kind in ein qualitativ mitvollziehendes Erleben in die Erscheinungswelt ein, welches insgesamt dann auch für einen eher phänomenologisch orientierten Unterricht Bedeutung gewinnt.

5.3 Personales Lernen

Einen weiteren Lernaspekt bildet das personale Lernen und zwar in einer zweifachen Ausrichtung, nämlich bezogen auf den Lernenden und auf den Lehrenden. Als Lernende befinden sich die Kinder in einer Klassengemeinschaft, in der jeder Schüler seinen berechtigten Platz hat und nicht auf Grund von möglichen Leistungsdefiziten ausgesondert werden kann (Sitzenbleiben). Die gruppenpädagogisch orientierte Lerngemeinschaft mit all ihren Problemen und sozialen Anforderungen signalisiert dem Kind, dass es als *Person* in einem sozialen Kontext ernst genommen wird und umgekehrt aufgefordert ist, seine Mitschüler in eben diesem Sinne ernst zu nehmen. Die durch das deutsche Schulsystem verfolgte Leistungsselektion stellt demgegenüber eine entpersonalisierte, allein leistungsorientierte Pädagogik dar.

Auch die von Rudolf Steiner gerade in den ersten Lernjahren als wesentlich betrachtete *Temperamentenlehre* (vgl. Steiner 2007) ist zu berücksichtigen. Es zählt nicht in erster Linie der zu vermittelnde Stoff, sondern die Hinwendung zu den personalen Bedingungen des einzelnen Kindes, welche für die Lernprozesse aufgeschlossen werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass gerade die Temperamentenlehre vielfach kritisiert worden ist (vgl. Ullrich 1986, vgl. Rittelmeyer in dieser Ausgabe von RoSE), da sie außerordentlich normativ wirkt, von vielen Waldorfpädagogen auch so vertreten wird und eher den Eindruck eines „Schubladendenkens“ vermittelt, das gerade nicht das einzelne Kind in das Blickfeld der Aufmerksamkeit rückt, sondern mittels eines Begriffsschemas Kinder psychisch klassifiziert. Soweit dieser Vorwurf in der pädagogischen Praxis zutreffend erhoben wird, ist die geübte Kritik an der Temperamentenlehre zweifellos gerechtfertigt. Man kann sie allerdings auch in einem anderen Sinne verstehen, indem Rudolf Steiner mit den angeführten Temperamenteigenschaften Grundformen des Verhältnisses von Selbst und Welt strukturell beschreibt. Hier geht es dann weniger um zu klassifizierende Typen, sondern um Verhaltenstendenzen. Man kann in seinem Verhalten eher das Selbst auf die Welt (Cholerik und Sanguinik) oder die Welt auf das Selbst beziehen (Melancholie und Phlegma). Diese Beziehung kann entweder mehr durch den Willen (Cholerik und Phlegma) oder durch die gedankliche Reflektion (Sanguinik und Melancholie) erfolgen. Dies führt dann zu folgenden möglichen Verhaltenstendenzen:

- Cholerik: Das Selbst wird durch den Willen auf die Welt bezogen.
- Phlegma: Die Welt wird durch den Willen auf das Selbst bezogen.
- Sanguinik: Das Selbst wird reflexiv auf die Welt bezogen.
- Melancholie: Die Welt wird reflexiv auf das Selbst bezogen.

Wichtig ist nicht, dass der Pädagoge die Kinder schubladenartig klassifiziert, sondern dass er ein begriffliches Instrumentarium entwickelt, das selbstverständlich über die Temperamentenlehre hinausgehen muss und weitere entwicklungs- und verhaltenspsychologische Aspekte einbezieht, um Verhaltens- und Erlebensbesonderheiten des einzelnen Kindes wahrzunehmen und in der unterrichtlichen Interaktion zu berücksichtigen. Wesentlich ist auch, dass eine temperamentartig auftretende Eigenschaft nicht als pädagogisches Problem aufgefasst wird, sondern als Chance, die Aufmerksamkeit und Beteiligung des Kindes für unterrichtliche Prozesse zu gewinnen. Das pädagogische Ziel ist es, dass das Kind zu einer temperamentartigen Eigenschaft ein mehr und mehr freies Verhältnis entwickelt, also nicht darauf festgelegt ist und wird, sondern sich des Temperamentspektrums aktiv und gegebenenfalls plural bedienen lernt.

Eine wesentliche Rolle in der personalen Pädagogik aber bildet die Person des Lehrenden. Diese hat für die Schülerinnen und Schüler der ersten acht Schuljahre eine zentrale Funktion. Er oder sie möge sich – dies ist die Grundforderung der Waldorfpädagogik – als entwickelnde, sich selbst erziehende Lehrerpersönlichkeit darstellen. Die eigenen aktiven, geistigen Vollzüge der Lehrenden geben dem Heranwachsenden ein Beispiel für die unermessliche Weite geistiger Selbstwerdung. Unterrichtlich kommt dieser Aspekt darin zum Ausdruck, dass die *Klassenlehrerpersönlichkeit* zunächst - etwa in den Klassen 1-6 – als verehrte Persönlichkeit und dann – in den Klassen 6-8 – eher als Person, an der das eigenen Emanzipationsbedürfnis seine Kontur gewinnt, über acht Jahre wirksam ist, wobei das Prinzip des Klassenlehrers nicht durch einen beispielsweise erfolgenden Wechsel in den Klassen 5 oder 6 beeinträchtigt wird (vgl. hierzu Helsper u.a. 2007).

Des Weiteren ist der so genannte *Erzählteil* des Unterrichtes darauf angelegt, dass die Lehrperson durchaus im oft geschmähten Frontalstil im eigenen Vollzug, weder ab- noch bloß angelesen, „Werte“ vermittelt: Göttergeschichten, Legenden über tugendhaftes Verhalten, Sagen über den Kampf gegen das Unrecht, große Taten und kulturprägende, historische Momente, große Biografien usw.. Dieser Erzählteil zeigt den Schülern beispielhaft, wie sich die Lehrperson mit einem sich selbst tragenden Gehalt verbunden hat und diesen vor ihnen und mit ihnen vollzieht, wofür das „Erzählen“ seit jeher der schönste Ausdruck ist. Es wird davon „erzählt“, wie das menschliche Individuum in der oft auch schicksalhaft niederschmetternden Begegnung mit dem Universell-Geistigen eine neue Größe erlangt hat.

5.4 Kulturgenetisches Lernen

Ein besonderer Gesichtspunkt des Lehrplanes der Waldorfschulen ist der *altersgemäße Lehrplan*, welche u.a. durch Umsetzung der biologischen Phylo- und Ontogenese auf die Kulturentwicklung zustande kommt. Der heranwachsende Mensch tritt in eine fertige Kultur ein, die er zunächst als gegeben hinnehmen muss. Der Waldorfunterricht geht nun so vor, dass die kulturellen Leistungen in ihren Entstehungsprozessen und -bedingungen wiederholt werden. Das wird deutlich etwa in der *Hausbauepoche* bzw. allgemein der so genannten *Handwerksepoche*, weiterhin darin, die aufeinander folgenden Jahrgangsstufen als Abbild der kulturellen Entwicklungsstufen der Menschheit zu begreifen. Die Schülerinnen und Schüler haben so einen tätigen, mitvollziehenden Einblick in die Entstehung der jeweiligen Kultur. Kultur ist demnach kein fertiges Produkt, sondern von Menschen gemacht und durch Menschen zu verändern. Die jeweilige und vor allem die aktuelle Kultur ist nicht mehr und nicht weniger als ein Beispiel menschlicher Gestaltungskraft, zu deren Fortentwicklung jedes Individuum ermuntert wird. Die Heranwachsenden erlangen auf diesem Wege ein Vertrauen in ihre eigenen kulturbildenden Kräfte. Auch der bekannte Verzicht auf bzw. der zunächst in den unteren Klassenstufen mäßige Einsatz von Schulbüchern zielt in diese Richtung. Schulbücher können die Illusion gegebener, feststehender Wissensinhalte vermitteln. In ihnen macht sich der menschliche Produktivanteil nicht mehr aktuell geltend. Es bedarf einer gewissen intellektuellen Reife und Unabhängigkeit, um Bücher nicht als Autoritäten hinzunehmen, sondern sie kritisch zu durchdringen, was freilich Thema der Mittel- und Oberstufe ist. Nicht das aufbewahrte und gebündelte Wissen, sondern die sich selbst vollziehende Persönlichkeit soll das Vorbild sein, d.h. verkürzt ausgedrückt: *Der Mensch lernt vom Menschen*.

5.5 Werteorientiertes Lernen

Die bisher genannten Aspekte der Waldorfmethode reflektieren eher das Gespür für das vollzugsförmige Erfassen der Wirklichkeit. Hinzu tritt als komplementäres und darin implizit enthaltenes Element die Werteorientierung. Dass diese nicht an erster Stelle steht, wie vielleicht mehr in der Tendenz eher kirchlich ausgerichteter Schulen, das liegt daran, dass es nicht um die autoritäre oder auch nur angebotene Setzung und die freilich erwünschte Aufnahme von Werten geht, sondern um die Ahnung der Möglichkeit des selbsttätigen Vollzugs derselben. Die insbesondere im Erzählteil enthaltene Werteorientierung ist immer gegengewichtet einerseits durch den Vollzug der Lehrperson und andererseits durch bewusst akzentuierte tätige Unterrichtsanteile, die dann auch nicht im Frontalstil stattfinden sollten.

Auch ist der Umgang besonders mit den Mitmenschen und der Natur durch Achtsamkeit und Anerkennung geprägt. Die gesamte ästhetische Gestaltung des Klassenzimmers, der Schule und des Schulgeländes, auch der Hefte und aller Kleinigkeiten des täglichen Gebrauchs, spiegelt im Schönheitsempfinden die Verheißung einer in sich begründeten Wahrheit, zu der aber wiederum allein eigenkünstlerisch-tätiges Bemühen den Zugang findet. Die Technik als Ausdruck unmittelbarer und schneller Bedürfnisbefriedigung wird bewusst zurückhaltend eingesetzt, besonders in den ersten Schuljahren. Was nicht ausschließt, dass ein angemessener Technologieunterricht angeboten wird, der zu einem Durchdringen und sachgemäßen Anwenden der Technik führt.

6. Exkurs: Erlernen der Schrift

Am Beispiel des Erlernens der Schrift, wie es an der Waldorfschule praktiziert wird, sei etwas veranschaulicht, das im Kontext jeder Pädagogik von maßgeblicher Bedeutung ist: die Bildung von Moralität.

6.1 Moralität

Zur Verdeutlichung nimmt die gedankliche Betrachtung ihren Ausgang wiederum vom Vorstellungsbewusstsein. Das Vorstellungsbewusstsein wurde im Vorausgehenden als ein intuitionsverdrängendes Bewusstsein charakterisiert, insofern es keinen aktiven und bewussten Zugang zu der Sphäre sich selbst tragender Ideen ermöglicht. Da aber jedes Bewusstsein, auch das Vorstellungsbewusstsein, sich von der Vollzugsleistung aktiven Denkens speist, diese Leistung aber im Vorstellungsbewusstsein - wie Herbert Witzmann darstellt - vorbewusst ist (vgl. Witzmann 1983), so ist das Vorstellungsbewusstsein ein aus dem intuitiven Bewusstsein abgeleitetes. Entsprechend sind die Inhalte des Vorstellungsbewusstseins abgeleitete Begriffe und Ideen, die dem selbstzusammenhängenden Ursprung entrissen als abgeklärte Schatten im Sinne des platonischen Gleichnisses uns zu Zuschauern ihres wesenlosen Auftritts machen. Es sind eigentlich abgezogene, d.h. abstrakte Begriffe. Als solche stehen sie im Sinne der Aufklärung für die mündige Unabhängigkeit des Menschen von einer in sich geschlossenen begrifflichen und ideellen Welt. Denn in dem Akt der Vorstellungsbildung liegt auf der anderen Seite ein emanzipatorischer Akt des individuellen Menschen. Die Begriffe werden aus einem universellen Kosmos herausgelöst und stehen den eigenen Erkenntnis- und Handlungsbedürfnissen

zur Verfügung. Dieser Schritt ist bewusstseinsevolutiv im 15. Jahrhundert mit dem so genannten Beginn der Neuzeit vollzogen worden und wurde zum Reflexionsgehalt der Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert. Das Vorstellungsbewusstsein bildet in diesem Sinne nicht die Grundlage, wohl aber die Vorbedingung menschlicher Unabhängigkeit und Freiheit. Darin liegt sein Wert. Es ist aber entsprechend dieser Charakterisierung zugleich ein Abstraktionsbewusstsein und als solches abgelöst von einer Begegnung mit einer in sich selbst begründeten und sich selbst tragenden Wesenhaftigkeit. Die Grundlage allen moralischen Handelns kann aber als Wesensbegegnung beschrieben werden: Eine Handlung ist gut, wenn sie die Entfaltung eines anderen Wesens befördert, soweit diese Entfaltung nicht die Existenz anderer Wesen beeinträchtigt. Das kann sie nur, wenn sie Einsicht in den jeweiligen Wesenszusammenhang hat. Es ist tatsächlich so, dass eine solche Einsicht das natürliche Bedürfnis guten Handelns befördert.

6.2 Abstraktion und Technik

Ein aus dem Wesenszusammenhang abstrahiertes Vorstellungsbewusstsein kann nicht aus sich heraus gut handeln, es kann lediglich die Handlungsanweisungen anderer mehr oder minder gut befolgen. Da es zudem referenzlos die Inhalte des eigenen Bewusstseins verabsolutiert, hat es das natürliche Bedürfnis, die eigenen Absichten möglichst schnell und unkompliziert umzusetzen. Hierzu bietet sich die Technik an. Die den Menschen heute zur Verfügung stehende Technik ist per se darauf angelegt, die der Befriedigung der jeweiligen Absichten dienenden Handlungen ohne den Umweg der Begegnung mit dem jeweiligen Wirklichkeitsgebiet direkt umzusetzen. Wollen wir umgekehrt – ohne Einsatz von Technik – mit unserem Handeln in der Wirklichkeit etwas verändern, müssen wir uns auf die Gesetze des jeweiligen Wirklichkeitsbereiches einlassen, diese adaptieren, um auf dieser Grundlage unsere Ziele erreichen zu können. Dies bedeutet aber in zumindest rudimentärer Form eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Wirklichkeitsbereich und eine wenigstens partielle Aneignung von dessen Gesetzen, sonst könnte unser Handeln nicht erfolgreich sein. Die Technik erspart uns, in eine solche Wirklichkeitsbegegnung erfahrend einzutreten. Wir müssen lediglich die jeweiligen Knöpfe und Hebel und das Wissen um ihre Wirkung beherrschen können, um unsere Ziele und Absichten umsetzen zu können. Wir haben es dabei mit einer in der Regel ähnlichen, im Computerzeitalter – (ob wir Auto fahren, eine Waschmaschine bedienen oder telefonieren) - beinahe austauschbaren Benutzeroberfläche zu tun. Die eigentlichen von der Maschine durchgeführten Vorgänge müssen wir nicht beherrschen und wir durchschauen sie in der Regel auch nicht. Dies hat zur Folge, dass die so genannten Nebenwirkungen der Technik und auch ihre Folgen aus dem Bewusstsein unserer Verantwortung verbannt werden. Da wir im anderen Fall beim Fahrradfahren oder Laufen die reale Energie, die zur Fortbewegung benötigt wird, erfahren, ist dieser Tätigkeit ein gewisses Maß gesetzt, welches ggf. durch Training erweitert werden kann. Beim Autofahren wird der Energieverbrauch nur am Geldbeutel erfahren. Die reale Wirkung auf die Umwelt bis hin zum Straßenbau, der Autoproduktion und was sich sonst anschließt, wird in der Regel übersehen. Man kann sagen: Weil Technik durch sich selbst den jeweiligen gesetzmäßigen Zusammenhang der Wirklichkeit verbirgt, erschwert sie – insbesondere für Kinder – das Grundgefühl für ein moralisches Handeln, welches sich im Einklang mit der Natur und Welt befindet.

6.3 Abstraktion und Schrift

In diesem Zusammenhang ist die Art und Weise des Schrifterlernens an der Waldorfschule bedeutsam. Die Schrift als Kulturleistung des Menschen kann als der Inbegriff der Abstraktion gelten: Etwa 26 einzelne Zeichen, von denen keines irgendeine Bedeutung hat, können jeden Zusammenhang, jeden Gedanken und jedes Gefühl zum Ausdruck bringen. Das, was *nichts* bedeutet, kann *alles* bedeuten. Die Schrift ist frei von jeder Bedeutung und kann deshalb jede Bedeutung zum Ausdruck bringen. Sie ist ein aus dem Bedeutungszusammenhang heraus gelöstes Gebilde, insofern ist sie abstrakt.

Die Methodik des Schrifterlernens an der Waldorfschule ist nun darauf angelegt, dass die Kinder zunächst in einen inneren Zusammenhang eintauchen. Der Lehrer erzählt eine Geschichte oder ein Märchen, beispielsweise von einem *Ritter* oder von einer *Maus*. Es kommt nicht darauf an, welche Geschichte erzählt wird, sondern darauf, dass die Geschichte ein wirkliches Erlebnis enthält, mit dem die Kinder sich verbinden können, das sie berührt. Dann wird ein Bild gemalt, das etwas von der Geschichte wiedergibt. Hier werden die Kinder selbst tätig. Sie verbinden sich nochmals mit der Geschichte. Nun wird aus diesem Bild in angemessener Weise der Buchstabe „R“ oder „M“ entwickelt.

Auf diese Weise tragen die Kinder ein Erlebnis, einen bedeutungsvollen Zusammenhang in sich, aus dem der einzelne Buchstabe entwickelt wird. Auch wenn sie die Geschichte später, wenn sie schreiben und lesen können, vergessen sollten, so bleibt doch eine feine Erinnerung daran enthalten, dass der einzelne Buchstabe einmal in einem Bedeutungszusammenhang stand. Und gerade diese feine Erinnerung ist es, welche unterrichtlich von Bedeutung ist. Das Lesen- und Schreibenlernen als kulturtechnische Verfügbarkeit ist zunächst gar nicht das Wichtige, auch das wird getan und vielleicht sogar leichter, weil man mit seinen Erlebniskräften dabei ist; es kommt vielmehr darauf an, einmal an einer besonderen Stelle exemplarisch erfahren zu haben, wie eine Abstraktion entsteht. Das gibt dem gewöhnlichen Vorstellungsbewusstsein eine andere Tingierung. Es spürt bei

allem operationalen Pragmatismus, mit dem wir gewöhnlich durchs Leben gehen, dass es so etwas wie einen sich selbst tragenden bedeutungsvollen Zusammenhang gibt, dass es Sinn gibt, dass das Kind einmal daran partizipiert hat und dass es nur eine Frage der eigenen Aktivität ist, sich wieder mit ihm zu vereinigen. Das ist die feine Tingierung, die das Vorstellungsbewusstsein durchziehen könnte, und was dazu führt, dass wir dessen Absolutheitsanspruch durchbrechen und wir aufmerksamer werden insbesondere in unserem Handeln für die Wesensrealität, die alle unsere Schritte umgibt, seien sie auch noch so sehr durch die Vehikel der Technik geleitet. Auf solche Weise wird in dem Kind die Grundlage für eine freie Moralität veranlagt.

6.4 Phantasie

Es bietet sich an dieser Stelle an, auf ein weiteres wesentliches Element des Waldorfunterrichtes einzugehen: die *Phantasie* (vgl. hierzu Schiller / Wiechert 2007). Die Phantasie ist im gewöhnlichen Verständnis eine von der gegebenen Wirklichkeit unabhängige Vorstellungstätigkeit, die zwar Elemente des Wirklichen einbezieht, diese aber nach eigenem Bedürfnis modifiziert, ohne etwaige Gesetze der Welt berücksichtigen zu müssen. Es können auf solche Weise Aussagen gewonnen werden, die eine größere Affinität zum menschlichen Inneren haben, beispielsweise Wünsche, Ideale oder Gefühlsnuancen passend wiedergeben oder auch nur die Ungebundenheit von festen Wirklichkeitseindrücken genießen. Steiner hat in vielen seiner Schriften und Vorträge auf die Bedeutung der Phantasie für den Waldorfunterricht hingewiesen. Er hat dabei allerdings ein anderes Verständnis von Phantasie nahe gelegt. Er spricht in Anlehnung an Goethe von der „exakten Phantasie“. Dies meint nicht, dass die Phantasie in exakter Weise Wirklichkeitsverhältnisse abzubilden habe, sondern dass sie sich – wie es auch dem beschriebenen gewöhnlichen Phantasieverständnis entspricht – von den gegebenen Wirklichkeitsverhältnissen, wie sie unser Vorstellungsleben dominieren, löst, dann aber in die bewegliche Sphäre des Allgemeinbegrifflichen und Ideellen eintaucht. Das so genannte „Exakte“ der Phantasie speist sich demnach nicht von der Erfahrungswirklichkeit, sondern von der in sich bestimmten Wesenheit des Begrifflichen. Dieses ist bei aller inneren Bestimmtheit zu vielfachen Metamorphosen fähig. Es kann sich in unendlich viele Gestalten verwandeln, in denen es lebt, mit denen es aber nicht identisch ist. Goethe hat diese schöpferische Verwandlungskraft in der Natur gesehen, an der er auch sein Phantasievermögen geschult hat. Anders aber als das reine Denken, das in den allgemeinen Begriffen lebt, bietet die Phantasie konkrete Bilder. In diesen konkreten Bildern bleibt aber eine Ahnung der schöpferischen Bildemacht des Begrifflichen erhalten. Dieses wirkt hindurch und gibt den Produkten dieser Phantasie den besonderen Zauber. Die Phantasie ist demnach keine *Abstraktion*, sondern eine *Konkretion*. Sie ist ein Bild für die konkrete Anwesenheit eines allgemein Begrifflichen in einer Wahrnehmung. Rudolf Steiner empfiehlt den Lehrern immer wieder, nicht abstrakte Begriffe, sondern lebendige Bilder im Unterricht zu verwenden. Diese geben den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, den aus Altersgründen in der Komplexität gedanklich nicht eigenständig zu durchdringenden Zusammenhang des Begrifflichen im Bild empfindend aufzunehmen.

7. Fähigkeiten bildendes Lernen

Neben der Vollzugförmigkeit und dem Selbstzusammenhang der Begriffsinhalte ist als Merkmal des Intuitiven das *rückbestimmte Bestimmen* genannt worden. Dieses bedeutet – wie angeführt, dass das Denken in der Begegnung, Durchdringung und im tätigen Vollzug der Denkinhalte von diesen qualifiziert wird. Ein ähnlicher Vorgang findet auf der Handlungs-, aber auch auf der Erkenntnisebene in der Fähigkeitenbildung statt. Eine Fähigkeit auszuüben bedeutet, dass wir uns in tätiger Übereinstimmung mit dem Gesetz einer Sache befinden. Blickt man als Beispiel auf die Fähigkeit des Fahrradfahrens, so ist äußerlich betrachtet nötig: den Lenker festzuhalten, die Pedale zu treten und nicht nach links oder rechts zu kippen. Das ist eine äußere Beschreibung. Die spezifische Fähigkeit aber, die benötigt wird, ist, sich in eine tätige Übereinstimmung mit den Gesetzen des Gleichgewichtes zu bringen. Das Gleichgewicht muss aktiv vollzogen werden. So fordert jede Fähigkeit den aktiven Vollzug des Gesetzes einer Sache. Es hilft beim Fahrradfahren gar nichts zu *wissen*, wie es geht. Es muss vollzogen werden. Die Waldorfschule hat als zentrales Ziel nicht die Wissensvermittlung, sondern die Fähigkeitenbildung. Dies ist eine wesentliche Grundlage für die Bildung eines intuitiven Bewusstseins. Fähigkeiten sind auf der Ebene des Handelns Intuitionen. Umgekehrt sind Intuitionen Fähigkeiten. Eine Intuition bedeutet die Fähigkeit, den Selbstzusammenhang, das Gesetzmäßig-Ideelle einer Sache mitvollziehend zu durchdringen. Intuitionen werden durch die Veranlagung von Handlungsfähigkeiten, wie sie die Waldorfpädagogik in den verschiedensten Feldern des Künstlerischen, Handwerklichen, aber auch des Denkerischen und Beobachtungsmäßigen zu schulen bemüht ist, mit veranlagt.

8. Schluss

In seinem Theaterstück „Nathan der Weise“ lässt Lessing im letzten Akt (5. Akt, 6. Szene) die junge Tochter Nathans, Recha, an den Hof des Saladin gelangen. Dort trifft sie auf die Schwester des Saladin, Sittah. Sittah empfängt Recha mit den Worten: „So jung! so klug! so fromm! Was du nicht alles weißt! Nicht alles musst gelesen haben!“ Darauf erwidert Recha: „Ich gelesen? –

Sittah, du spottest deiner kleinen albern Schwester. Ich kann kaum lesen.“ Sittah will das nicht glauben, worauf Recha sagt: „Ein wenig meines Vaters Hand! – Ich meinte, du sprächst von Büchern.“ Sittah bestätigt dies, worauf Recha erläutert: „Nun, Bücher wird mir wahrlich schwer zu lesen! – Im ganzen Ernst. Mein Vater liebt die kalte Buchgelehrsamkeit, die sich mit toten Zeichen ins Gehirn nur drückt, zu wenig.“ Dann fügt sie an, dass so manches, das sie weiß, das wisse sie allein aus seinem Munde. „Und könnte bei dem meisten dir noch sagen, Wie? Wo? Warum? er mich's gelehrt.“ Sittah sagt daraufhin: „So hängt sich freilich alles besser an. So lernt mit eins die ganze Seele.“

Dieser kurze Dialog fasst die zentralen Elemente der Waldorfpädagogik zusammen. Ein intuitives Lernen, wie es die Waldorfpädagogik veranlagt, ist immer auch ein kontextuales oder ganzheitliches Lernen. Es ist kein abgezogenes Wissen, sondern es stellt sich und den Lernenden in den konkreten Zusammenhang dessen, was gelernt wird, und gibt darin eine Sinnorientierung. Man weiß, *wie*, *wo* und *warum* man etwas gelernt hat. Die ganze Seele, der ganze Mensch ist in den Lernprozess involviert, er kommt zu sich selbst im Prozess und Inhalt des Lernens, welches von ihm vollzogen wird.

Das Ideal der Waldorferziehung hat Rudolf Steiner einmal mit den Worten ausgedrückt: „Das Größte, was man vorbereiten kann in dem werdenden Menschen, in dem Kinde, das ist, dass es im rechten Momente durch das Verstehen seiner selbst zu dem Erleben der Freiheit kommt. Wahre Freiheit ist inneres Erleben.“ (Steiner, 1974, S. 72ff.) Dieses *rechte Verstehen seiner selbst*, welches sich im intuitiven Prozess ereignet, kann tatsächlich pädagogisch nur *vorbereitet* werden. Während das Vorstellungsbewusstsein lediglich die Bedingung der Freiheit darstellt, schafft eine in dem geschilderten Sinne angewandte Pädagogik eine Grundlage der Freiheit. Die Realisation der Freiheit lebt im intuitiven Bewusstsein und ist dem weiteren Lebensweg der Kinder und Jugendlichen vorbehalten.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Eley, L. (1973): Intuition. In: Krings, H. / Baumgartner, H.-M. / Wild, C. (Hrg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. 5 Bde.; Bd.III, S. 748 - 760. München: Kösel Verlag
- Fichte, J. G. (1801/1971): Fichtes Werke (hrsg. v. I. H. Fichte). Darstellung der Wissenschaftslehre aus dem Jahre 1801. Zur theoretischen Philosophie. Bd. 2. Berlin.
- Fischer, R. & Ladenthin, V. (Hrsg.) (2006): Homeschooling - Tradition und Perspektive. Würzburg.
- Glaserfeld, E. v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
- Hegel, G. W. F. (1807/1986): Werke (hrsg. v. E. Moldenhauer u. K. M. Michel). Phänomenologie des Geistes. Bd. 3. Frankfurt a.M.
- Helsper, W. / Ullrich, H. / Stelmaszyk, B. / Höblich, D. / Graßhoff, G. / Jung, D. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, G. (2006): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen.
- Hüther, G. (2005): Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf.
- Kant, I. (1781/1974): Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe. 12 Bände (hrsg. von. W. Weischedel). Band 3/4. Frankfurt a.M.
- Key, E. (1900/1992): Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim/Basel.
- Maturana, H. R. (1998): Biologie der Realität. Frankfurt a.M.
- Maturana, H. R. (21985): Biologie der Kognition. In: Maturana, H. R. (Hrsg.): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig, S. 32-80.
- Schiller, H. & Wiechert, C. (Hrsg.) (2007): Fantasie. Von den schöpferischen Kräften der Erziehung. Stuttgart.
- Spitzer, M. (2007): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München/Heidelberg.
- Stegmüller, W. (31974): Glauben, Wissen und Erkennen. Das Universalienproblem einst und jetzt. Darmstadt.
- Steiner, Rudolf (1894/1987): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Rudolf Steiner Gesamtausgabe Band 4. Dornach. (abgekürzt GA 4)
- Steiner, Rudolf (1974): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Rudolf Steiner *Gesamtausgabe Band 308. Dornach.*
- Steiner, Rudolf (2007): Das Geheimnis der menschlichen Temperamente. Dornach.
- Ullrich, Heiner (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim/München.
- Wagenschein, Martin (1980): Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart.
- Watzlawik, Paul (1995) (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München.
- Witzenmann, Herbert (1983): Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept im Anschluss an die Erkenntniswissenschaft Rudolf Steiners. Dornach.
- Witzenmann, Herbert (1978): Intuition und Beobachtung. Teil I und II. Stuttgart.
- Witzenmann, Herbert (1988): Der Urgedanke. Rudolf Steiners Zivilisationsprinzip und die Aufgabe der Anthroposophischen Gesellschaft. Dornach.

Upper-School Teaching at Steiner Waldorf Schools: Cognitive Challenges for The Embodied Self

Wilfried Sommer

Waldorf Teachers' Training College, Kassel, Germany
Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter, Germany

SUMMARY. The processes at work in Steiner Waldorf (hereafter 'Waldorf') upper school teaching show specific characteristics. They address, for example, heterogeneous learning groups, structuring the learning process in a manner that engenders in the student communication with the world and with themselves. The didactic preparation of teaching material should not merely facilitate this but also consider the embodied self with its diverse life modes. This process shall be considered in the language of phenomenological anthropology. The dialectics of the centric and eccentric positions will be the subject of discussion as will be the significance of engaged and detached perspectives.

Part I of this article, in this issue, discusses not only the teaching processes but also their philosophical setting. Two concrete examples from the classroom illustrate how this then translates into the appropriate path in practical teaching. In the next issue, Part II of the article will examine classroom methodology. This will discuss how classroom practice can help students, as embodied persons, to relate to their need for intellectual positioning and thus develop a way of thinking that does not alienate them from themselves as persons but puts their embodied, personal existence into context.

Introduction: Frequently voiced questions

Wherever Steiner education or Waldorf schools are the topic of discussion, question that frequently emerges is: What makes them special? What sets them apart? Often, these are colored by any number of nuances such as: What is the essence of this education beyond any currently prevailing educational trends? How to renew a successful model and make it fit for the 21st century? Is it even feasible to have a progressive educational approach given an upper school that caters for students up to their 18th year? If the goal is to improve the quality of Waldorf schools, specific qualitative characteristics of Waldorf education and especially of the teaching at Waldorf schools will have to be made transparent and expressed in systematic terms.

The present article is the result of discussions and an academic conference on the principles of Waldorf education. In that context, the question as to the essence of Waldorf education was raised. The present article will endeavor to take this question in a particular direction and also narrow it down: The core business of teaching – Wherein lies the essence of Waldorf education? Is there an 'average' school day, for instance in an 11th grade mathematics lesson, where features characteristic of a Waldorf school can be identified?

In order to limit the scope of the present article, some well established and visible elements of the educational profile of many Waldorf schools, such as internships, a variety of individual school projects, class plays, etc. were excluded. The attention will focus on whether or not 'everyday school life' displays characteristics specific to Waldorf education. The pointed emphasis of the question comes at the expense of a linguistic ambiguity, if not imprecision, as the wording implies that the essence of Waldorf education is something that is determinable. This essence would be implemented more successfully by good teachers and less so by others. That is not, however, what is meant here by essence. Rather, the intention is to outline how the essence of Waldorf education is implemented *in the very act*, how a teacher's individual grasp results in an occurrence which, retrospectively, may turn out to be a central characteristic of Waldorf education (Gögelein 1990).

The focus of the present article will be on teaching *processes*. These processes will be described and characterized with regard to their significance for the students.

What makes good teaching has been researched and described time and again over the past decades (Rutter 1983). Criteria characteristic of good teaching are, for example:

- Concentration in the classroom,
- Focusing on the teaching goals,
- Prioritizing of subject matters,
- A strong bond or respect for the teacher figure, or
- A climate conducive to bringing joy to teaching.

No doubt this definition is a suitable tool for the assessment of good teaching at Waldorf schools.

But what then makes for good teaching at Waldorf schools specifically? Put into a language familiar to Waldorf schools where questions of their own identity are concerned: How can teaching promote an interest in the world? How can these wings of interest lead to communication with oneself? How can communication with the world evolve into communication with oneself? Is it possible that, in the act of teaching, spiritual aspects are tangibly expressed, here and now, as a coherent stratum of being of the world, and that in turn this stimulates the formation of individuality with equal tangibility?

If spirit is defined, albeit preliminarily, as a coherent stratum of being of the world that expresses itself in the very act, we are dealing with something spiritual that is tangible in teaching and at the same time the spiritually tangible formation of the individuality. This means that the spiritual origins of Waldorf education are encountered in the classroom, in the very process of teaching. Even in this initial paraphrasing of the definition of spirit there is an indication that the focus of this article is the practical teaching life as it may evolve from anthroposophy as a spiritual science.

A glance at teaching heterogeneous learning groups

The teaching of heterogeneous learning groups has been well researched, and re-emerged as the focus of discussion following the PISA shock. The recurring question is whether or not this teaching setup is beneficial and effective for gifted students and whether or not students with less favorable cognitive prerequisites would be frustrated and therefore should be taught in separate learning groups. The discussion of this issue is frequently associated with thought patterns that Weinert characterizes as assessments of the effectiveness of schooling that are either too pessimistic or too optimistic, respectively (Weinert 2001).

Overly pessimistic assessments refer to research that places much greater importance on genes or the environment rather than the effectiveness of schooling, as individual differences, which often continue throughout schooling, stabilize depending on genetic make-up and socio-economic conditions (Jencks 1973, Hernstein 1994).

By contrast, overly optimistic assessments assume that, given the appropriate didactics and developmental assistance, any differences in socio-economic conditions can be offset and students are generally able to compensate for lower learning prerequisites with a more appropriate learning period.

To many teaching professionals, these thinking patterns are familiar from their everyday classroom experience: It is a common assumption that so-called gifted students, that is to say those with high cognitive competence combined with a strong interest and dedication, are less needy of teaching as they already master a given content or goal anyway and are able to apply them independently. It is often thought that, for students with parents who are involved in education, some schooling is actually unnecessary. In this thinking pattern, the effectiveness of schooling is viewed relatively pessimistically.

However, where the assumption is that marked differences in students' abilities and skills can be fundamentally or even permanently eradicated by suitable remedial teaching, or individual steps in a student's development can be mastered 'once and for all' by suitable remedial action, the assessment of the effectiveness of schooling may be somewhat over-optimistic.

At Waldorf schools, so-called heterogeneous learning groups are taught primarily by not applying any external differentiation as to a student's aptitude or achievement. This means teachers are time and again confronted by the thinking patterns outlined above. In particular, they are continually faced with having to focus on teaching heterogeneous groups and, as a result, on the significance of the school for all students as a central aspect of their profile. The work of Stern and Weinert about heterogeneous learning groups is of particular relevance to Waldorf schools:

- '... Equally unwarranted is certainly the hope that inspiring teaching would make the differences between students disappear. In actual fact, inspiring teaching and useful exercises encourage students according to their individual prerequisites. General levels improve, but the differences remain at those higher levels.' (Stern 2003)

- 'Regardless of the different abilities and talents of the students, all they know and are capable of in later life must first be learned. Learning is the most powerful mechanism of cognitive development. This applies equally and without qualification to highly as well as less gifted children. In many cases, didactic support is both required and effective. Measures based on motivational psychology or social education, however well meant, can be no substitute for actual teaching but only an often very effective precondition for it. Given comparable schooling conditions, it is not possible generally to eliminate individual differences in learning and performance.' (Weinert 2001, p. 85)

Positively put, successful teaching is of interest to all students in all their diversity, regardless of their individual levels of talent. It is exactly because everything a student will know and be able to do in later life first has to be learned that heterogeneous learning groups make sense. Successful teaching in this kind of setting is characterized in that all students learn something. Ideally, they learn with creativeness and joy, thus progressing on their developmental paths. This does not preclude differences in achievement. However, the actual act of learning is something students have to do for themselves, whatever their level of talent. All students benefit from good teaching. The act of learning is something they have to achieve by themselves.

Based on the above insights, the question of where in the core business of teaching the essence of Waldorf education lies may be narrowed down further. How can teaching be structured so that all students may participate in acts of learning that help them to progress and develop their subject-specific, methodological, social, and personal competencies? How are these acts of learning to be fleshed out specifically? Or to put it in the terminology of Waldorf schools: All education is self-education. How can teachers create a learning environment that enables children and adolescents to educate themselves? (Steiner 1956)

In what follows, the question as to the specific characteristics of Waldorf education in the core business of teaching presupposes that this teaching is to be meaningfully structured in accordance with heterogeneous learning groups. On this basis, the question now is which specific approach Waldorf education-based teaching takes and, more particularly, how this extends into adolescence. The focus will be on acts of learning through which students, in a climate of concentration, rise above themselves, finding new ways of communicating both with themselves and the world. They do so not in the sense of Prussian traditional duty but in the hope that spaces may exist or develop where they can apply what they have learned independently and joyfully, deepen their acquired knowledge or set out on a path of practice in order to experience in a multitude of ways how progress in learning, broadly practiced and joyfully applied, enriches their lives. A sparkle of euthenics that pervades the school. – Over recent years, Waldorf schools have tried many such approaches. Time and again they showed how approaches to teaching only work by developing a broad spectrum of skills and if students experience themselves in their own learning progress and feel at home in their school (Iwan 2005).

Waldorf education: The embodied self in heterogeneous learning groups

Waldorf education takes a differentiated approach to the embodied self and thus regards the classroom as a space that facilitates experiences and development for the embodied self. In doing so, it views learning as a process where students can develop as embodied beings and act directly. To illustrate this point by way of a contrast, Waldorf education does not regard the learning process exclusively as a transfer of information where students, using their properly functioning senses, incorporate pieces of information in their inner world, however imagined. At this point, Waldorf education breaks with the legacy of Descartes¹ and views the embodied existence of the student in its immediacy. Students are persons and incarnated as such. They experience their conduct of life, their moods and processes of consciousness as embodied beings. This is the backdrop against which teaching and learning processes are observed. In doing so, it is often taken that teaching creates a realm of experience within which students may change as embodied beings. With slight exaggeration, teaching could be called an experience, a venture, new ground, which, when lived through, finely transforms a student into someone new, someone who has progressed in their development. Thus teaching is also aimed at the development of personal competencies.

The conception of the student as a person incarnated in his or her body will not be elaborated on at this point as it has been described in detail elsewhere (Steiner 1987, Leber 1993). This view on Waldorf education was merely inserted here as the ideas discussed below implicitly assume that learning processes exist which are significant and meaningful in biographical terms. They also require an understanding of the kind of learning by experiencing which enables students, as persons, to create a new horizon and to become approachable up to the level of personal meaningfulness. An explicitly scientific rationale of this approach has been described elsewhere (Combe, Gebhard 2007, Fuchs 2000) and would go beyond the scope of this article.

1. In this context, Descartes' legacy refers to a dualistic anthropology for which the philosopher led the way. He separates physical experiences from psychological ones. On the one hand, there is the material, the extended body (*res extensa*), and on the other hand an inner world which is seen as non-material and non-spatial (*res cogitans*). The perceptions and acts of consciousness of this inner world are judged in that they are projections that the inner world constructs in the body by way of mechanic processes.

Based on the aforementioned assumption of the possibility of learning by experiencing, the focus will now be directed to a layer of teaching that stimulates both students and teachers not merely to communicate with the world but also with themselves. In the language of phenomenological anthropology, notably developed by Fuchs (Fuchs 2000, 2008), communication with the world covers experiences of feeling centered within one's body and, in this mode of one's own existing, turns to the multitude of things that may be experienced. One undergoes a centrifugal movement of interest, of understanding perception, of empathy and participation. This is juxtaposed with situations where one observes one's experiences from a point outside but not in an unfamiliar way. Out of this centrifugal movement emerges a thing, an experience that one observes detached from oneself. From an eccentric position, the observer gains a reflexive distance without retreating behind their experiences (Fuchs 2000, Plessner 1975). What comes about is a dialog with the world that is also a soliloquy as one communicates with oneself before the tableau of one's experiences.² Both attitudes are the basis of many teaching processes. Any following references to communicating with the world or communicating with oneself allude to attitudes characterizing students' life modes rather than a concept that seeks to achieve explicitly ethical communication of the students with themselves in every lesson or to integrate in the learning processes incremental phases of self-reflection. In the realm of experience that is teaching, a living ambiguity is characterized in which the students *live*: Looking outward – communication with the world, looking inward in eccentric position – communication with oneself.³ In Waldorf education, the common shorthand term for such an ambiguity is the dynamic field between the poles of outside and inside, and it is one of the concerns of Waldorf schools for students to learn to breathe properly within that field. One goal of Waldorf education is to achieve teaching that breathes and harmonizes the abovementioned communication processes with the world and with oneself and thus generates an entity that encourages development. This addresses a level of the educational process that is not primarily aimed at the students' talents but one that is more general and outlined below in anthropological terms. Teaching is anthropologically legitimate and heterogeneous learning groups are justified because the exercised legitimation is independent of the talent of individual students.

Thus when images are developed in the classroom, the teacher is mindful of these being taken in by the students as embodied beings. To an extent that is in keeping with their age, the resonator of their bodies points their eyes outward much like the images created in classroom teaching. This process is to harmonize with whatever may be discovered in terms of insights and what is distinctive and new, again according to age, by looking from a reflexive distance. When, in adolescence, students can avail themselves of the heightened powers of the reflexive distance and experience them as an eye of a needle through which they personally want to pass time and again in order to develop their own viewpoints and identities, this inner potential needs constant realignment with the world outside. With their powers of judgment increasing in puberty, teaching must provide students with the ability to actually break through into the outside world.

Such a level of teaching as a characteristic of Waldorf education will be explained by examples. First, however, it should be observed that the claim outlined above, that is to say that harmonizing communication with the world and with oneself within the learning process leads to a simple and yet philosophically far-reaching conclusion: What is being taught must be grasped in a way that enables harmonization of inner and outer worlds. But how to bring something alive in the classroom in order to let the dialog or the conversation between inner and outer worlds unfold or even harmonize? Which state of knowledge is the right one for structuring classroom teaching? Does one assume that the subject, as a spectator of the events in an objectively complete world, takes in information, or that they construct their own world which, in relation to an outside world, has stabilized merely in a survivable configuration? – We are entering the philosophical workshop of the teacher.

Entering the philosophical workshop

In recent years, the life world of students has changed dramatically, not least as a result of progress made in the area of brain research and its broad adoption. The common equation of the brain with consciousness leads to widespread skepticism as to whether or not we can trust our perceptions (Fuchs 2008). Is it not the brain that makes us believe the world is, as we perceive it? Do we truly have a free will or is our brain just fooling us into believing we do?

The abovementioned modification of the life world also stems from a perception popular since the modern era that mechanical processes and constructs derived from them are 'the essence' which affects subjective experiences in our sense organs. A classical concert is reduced to nothing but a superposition of sound waves of varying frequencies and therefore merely an oscillation of atmospheric pressure with a specific frequency spectrum. The light afforded by a lamp is nothing but electron jumps whose energy difference turns into an electromagnetic field.

2. The nature of this soliloquy often remains in the unconscious as the person directs their interest at the substance of their experiences. Yet they will have had these experiences as an embodied being. They cannot escape this mode of experience and thus will communicate with themselves in the reflexive distance.

3. If outward or *outside* and inward or *inside* were to refer directly to the embodied self in one's body, the self, in its centrifugal movement, would be incarnated directly and immediately, inward would be the appropriate choice of word while in the eccentric position of reflexive observation it would face its physicalness from the *outside*. In the following, this dual nature of *inside* and outside will not be elaborated on.

If the reductionist program of science becomes part of the life world with only limited methodological reflection, it leads to alienation from the world. The experiencing subject stands at a distance to constructs that are supposed to produce the phenomena. At the same time, the subject's experiences turn into something that just results from the way the subject is organized. Between the world with its objects and the subject there is a gaping chasm that may be experienced as alienation, depletion of meaning or mechanization.

This is not to say anything against the reductionist program of science. Rather, attention is being drawn to the challenge, as part of the educational and didactic process, to consider that direct elementarization of reductionist approaches may cause the very alienation in the classroom that has been outlined above. If reductionist approaches dominate or shape, for example, physics lessons from the outset, students will perceive the ways of thinking associated with these approaches as something that essentially represents the thing itself. Such an influence on the students can be expected.

To what extent students incorporate the reductionist program into their beliefs became apparent when, in 2000, the authors of the third Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) published their findings as to the scientific world view students had adopted by the time they finished high school (Baumert, Bos, Lehmann 2000). The traditional empiristic worldview was the dominant one. In short, according to this worldview, physicists discover nature's laws of physics step by step. What the questioned high school graduates were barely aware of is that scientists had a large part and considerable latitude in the analysis of their experiments and that freedom of method also means that physics is a constructive achievement of the scientist. – Students often rate their knowledge as something 'that is', that is to say they perceive it as ontological (Bader 2000).

If teaching is designed as a process of communication with the world and with oneself as an embodied being, as is the case in Waldorf education, the content being taught must allow such communication. Communication with the world has to encourage students to experience themselves, right down to their attitude toward life, as someone who can turn to the world anew, as someone who, by way of teaching, has mastered communicating with themselves to a degree that they have progressed in their development and will continue on that path with new potential. Teaching that merely elementarizes reductionist approaches didactically would be based on a content-related starting point that runs contrary to the intentions of Waldorf education. Such teaching would try to induce a process of communication without providing the necessary content-related potential, without giving it nourishment.

One special attribute of the core business of teaching at Waldorf schools is that content is unlocked with the aim of enabling the subject as an embodied person to analyze without feeling alienated. The challenge is not to use the content of teaching indirectly to instill into the students the attitude of a spectator but to enable them to exercise the full spectrum of participation available to them as embodied beings. This is the didactic task in which Waldorf teachers need to position themselves.

Steiner outlined this issue repeatedly in his lectures on education and derived from it concrete teaching advice. In his analysis of the meaning of thinking as part of the third lecture in *Study of Man* (Steiner 1975), he characterizes two possibilities of the soul life which, in the communication with the world, will lead to different results: One the one hand, the application of concepts to differentiate one province from another thus enabling us to 'acquaint ourselves with things' and to observe them, and on the other hand, the tendency of the thought life to set up postulates which claim to be universal. He chooses an example from the world of physics, saying: 'For instance, in our books on physics you will find the law of the mutual impenetrability of bodies set up as an axiom: At that place in space where there is one body no other body can be at the same time. This is laid down as a universal quality of bodies. But one ought only to say: Bodies and beings of such a nature that in the place where they are in space no other similar object can be at the same time are "impenetrable" bodies.'

While the principle expressed in this sentence may be difficult to incorporate into the teaching of introductory physics, it certainly illustrates how seriously the issue of generalizing programs in the structuring of lessons was taken from the very beginning of Waldorf education. In the same vein, Steiner suggested elsewhere that, when teaching zoology, a characterization based on diverse relationships be developed to replace a definition-based approach (Steiner 1975).

In Waldorf education, the power of the individual to reduce elements in their perceptions and thoughts, to separate the essential from the expendable, to grasp the basics of things is guided in a specific direction: in a direction where this power serves to sharpen our observation, to 'acquaint ourselves with things' and develop diverse characterizations. In contrast, another possibility of the thought life, characterized in that elements are declared absolute or universal, is recognized for its alienating 'side-effect'. Finalizing a thing by setting it in stone may well preclude the student from choosing a broader, more open and tentative path to conceptualization thus accepting that further dialog will not take place and alienation sets in. In practical terms, characterizing rather than defining means aiming for a dialog approach, thus instilling into the students a dialog-based reasoning disposition.

Waldorf schools cultivate their students' dialog-based reasoning disposition in science teaching by the application of phenomenological teaching concepts. Students follow Wagenschein's call to 'Save the Phenomena' and exercise an alert and understanding observational disposition by fostering a culture of observation that develops from looking to objective seeing and finally methodical seeing. At the first stage of looking, phenomena are allowed to fully unfold; nature is not interrupted.

Following wonder, first impression and inner concernment, the second stage of objective seeing lets reasoning awake and ask initial questions as to the context of things. By methodically pursuing the conditional structure, objective seeing turns into methodical seeing, thus reaching the third stage.⁴

The next question to consider is that about the insightful context. And contrary to some voices, it can also be found in phenomenological teaching concepts on the basis of the unfolding rationality (Mackensen 2005). It challenges the students in the use of their intellect. However, in doing so, the concept of causality is not limited to the assumption that behind the phenomena lie the causes that generate the phenomena, that is to say a limitation that develops causes which are introduced hypothetically along causal structures of reasoning. Rather, this possibility of conceiving explanations is avoided by organizing and, if appropriate, mathematizing sequences of phenomena. This structure is arranged in such a way as to allow nature to express herself as purely as possible so as to convey, when moving from one phenomenon to the next, the variations and multiplicity of the phenomena (Schieren 1998). This multiplicity is to be the basis for developing the fundamental conditional structure of a subject area. When these conditions are met, those phenomena will appear. The appointed judge in the Kantian sense, who calls nature to the witness stand and compels her to answer the questions he puts to her is superseded by the experimenter who enables nature to present herself as purely as possible (Kant 1974). To put it in the words of Goethe: The phenomena are recognized in their determination and are determined anew by the human mind (Goethe 1966). – A rational empiricism is applied which, in dialog with the phenomena, becomes aware of the insightful context in conditional judgments.⁵ – As has been shown in recent years, this is a workable approach up to high school exam level and also especially in the training of university-level physics students (Grebe-Ellis, Sommer, Vogt 2002).

When teachers apply phenomenological concepts in their teaching, the question may arise out of the familiarity of phenomenological processes of understanding as to whether the insights gained from the order of sequences of phenomena merely represent another possible view of nature or whether in the phenomena of nature the categories of these insights speak to us actively here and now. This question looks at the productivity of thinking (Da Veiga 2008): Does the personality learn something in its thought movements, in the categories of its thinking which also speaks actively in the form of the phenomena? Can the act of thinking that takes place in categories and brings to consciousness its contents be just the other side of the coin? Is the one side the active generation of the phenomenon itself? – The depth of the question of reality and truth opens up. Thus, teaching that is based on the intention not to lead students unreflectedly into the alienation of reductionist approaches becomes a profoundly philosophical question. At the same time, it becomes apparent how strongly a philosophical positioning resonates in the classroom – consciously, semi-consciously or deeply unconsciously (*Figure 1*).

Even without a final answer to this question, vast perspectives are opened up. These perspectives resonate in the teaching approach of Waldorf schools. On the one hand, the focus is on the productivity of thinking as it conceptualizes itself in the contents of conscious categories, allowing for a productive concept of the spirit. This productive concept of the spirit includes the incarnated person who performs the thinking (Steiner 1962).⁶ On the other hand, the phenomena of nature are thought of as actions that happen here and now. Is it there that the spirit appears productively in an outer form? (as opposed to in the conscious categories of thinking of incarnated persons).

If the characteristics of the spirit developed here were to be true, it would be the aim of Waldorf education to also use the contents being taught to give students a spiritual home in the world. This sense of home would be able to develop because, as incarnated persons, students can perform their thinking in harmony with the world. Subject and object would be imagined as activities that form a spiritual oneness. – If a teacher were to embrace this possibility as a result of their own individually attained knowledge, the personality in question would find themselves consciously and cognitively in a state of holism.

Waldorfschools do not demand of their teachers to embrace the realm of possibility outlined above. Also, it is rarely the subject of differentiated discussion among Waldorf education practitioners whether or how individual teachers have exemplarily experienced a state of holism out of an active, outer phenomenon and an act of positive thinking. In everyday Waldorf teaching, this question remains a long vision.

4. This reference to Martin Wagenschein's educational and didactical approaches relevant to Waldorf education is just one of many. Numerous other connections could be made. However, this would go beyond the scope of the present discussion.

5. In this context, conditional judgements refer to relationships that can be expressed as follows: *if* such and such a condition is met *then* such and such phenomena appear.

6. Following the discussion of the concept of force in his essay *Knowing and Human Action in the Light of the Goethean Way of Thinking*, Rudolf Steiner phrases this as follows (Steiner 1962): „... The opposite of this is... when the idea approaches the sense world directly. There the idea itself appears as causative. And here is where we speak of the *will*. *Will, therefore, is the idea itself apprehended as force*. It is totally inadmissible to speak of an independent will. When a person accomplishes something or other, one cannot say that will is added to the mental picture. If one does speak in that way, then one has not grasped the concepts clearly, for, what is the human personality if one disregards the world of ideas that fills it? It is, in fact, an active existence. Whoever grasps the human personality differently - as dead, inactive, naturally occurring product - puts it on the level of a stone in the road. This active existence, however, is an abstraction; it is nothing real. One cannot grasp it; it is without content. If one wants to grasp it, if one wants a content for it, then one arrives, in fact, at the world of ideas that is engaged in doing...’

In the course of his life, Steiner devoted himself time and again to this question. He documented in a variety of his works (Steiner 1958, Steiner 1960) the many avenues he took in his quest to find answers. To this effect, his contribution to the 11th International Congress of Philosophy in Bologna, Italy (April 6th-11th, 1911), provides one such example of his work (Steiner 2007):

The person organizes their experiences in a reflexive distance. In the act of thinking, they generate awareness for categories that shape these experiences. The activity of the person and the acting of the world merge.

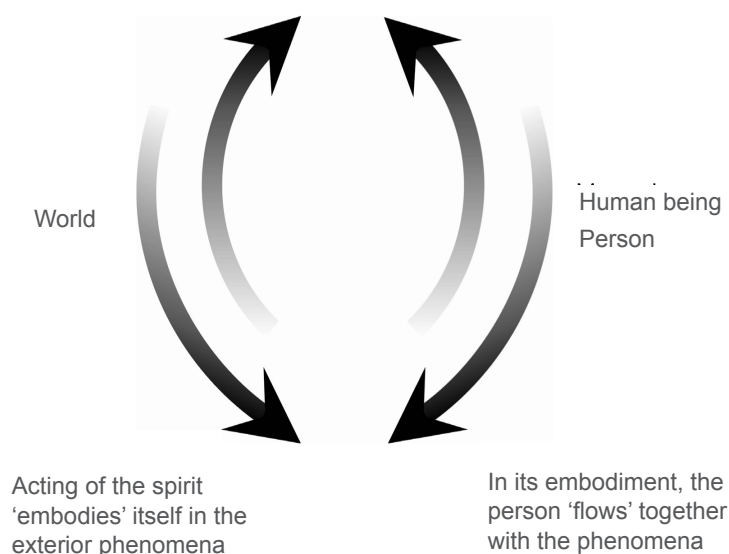


Figure 1. From a viewpoint of educational philosophy, the man/world relationship merges into a state of holism.

'If one wants to reduce a vast, acute characteristic of critical epistemology to a simple formula, one could say: In the facts of the consciousness horizon, the critical philosopher initially sees perceptions, images or symbols, and a possible relationship with a transcendental outer can only be found *within* the thinking consciousness. The consciousness simply could not leapfrog itself, could not prevail over itself in order to submerge into something transcendental. Such an idea has indeed the appearance of something obvious. And yet it is based on a prerequisite one only needs to see through in order to dismiss it. It almost sounds paradoxical if one accuses subjective idealism, which is expressed in said idea, of being covertly materialistic. And yet, one cannot help it. Let me illustrate my point by way of a comparison. Imagine one takes a seal to impress a name into molten sealing wax. All relevant aspects of the name are thus transferred from the seal to the sealing wax. What cannot transfer from the seal to the sealing wax is the metal of which the seal is fashioned. Now let us replace sealing wax with man's soul life, and seal with the transcendental. It becomes immediately obvious that one can only speak of the impossibility of transferring the transcendental to the imagination if one does not think of the objective content of the transcendental as spiritual, this being analogous to the complete transfer of the name to the sealing wax. Rather, the prerequisite for the purpose of critical idealism must be that the content of the transcendental is an analogy of the metal of which the seal is made. However, this can only take place if the covert materialistic assumption is made that the transcendental has to transfer to the imagination by way of a materially thought process. Provided the transcendental is spiritual, the thought of it being absorbed by the imagination is entirely possible.'

Based on the experience of his insight, Steiner might have answered the question as to the essence of Waldorf education by referring to it as an enlivened, educational fleshing out of his philosophical studies. It is up to the individual Waldorf teacher committed to their own rationality to find their own place in the above outlined realm of possibility.

What is an essential in the core business of teaching? – A classroom practice whose very concept includes the possibility of a state of holism that, if it exists, wants to be recognized concretely.

Out of the philosophical workshop and into the classroom: Examples of classroom practice

The philosophical questions prompted here surface in everyday teaching, exemplified by concrete teaching sequences. As outlined above, in doing so, the concept of a state of holism with which teaching at Waldorf schools is often credited, evolves into a task of knowledge which is to be recognized not in the general but in the detail of the subject matter taught. One faces the challenge of finding the special profiling of Waldorf schools, an essence in the core business of teaching, in what is concrete and beyond easily demonstrable special characteristics of their structure. It is especially at junior high and high school levels, that the special educational character only becomes apparent if one engages in the special characteristics in detail. General and generalizing statements are replaced by specifics that express something that is characteristic.

The following two examples will perhaps demonstrate how the above-discussed points become the theme in many Waldorf school lessons. These observations have a sketch-like quality as they are not part of a subject-didactical introduction, which has been described elsewhere (Mackensen 2005, Buck, Mackensen 2006, Sommer 2005, Maier 1993).

The sunrise – experienced in wonder, judged with reason

In the 6th grade physics main lesson, the introduction to optics takes place in a room that can be completely darkened. This room need not be beautiful but should be furnished with a variety of distinguishable items – among them perhaps pieces of differently colored cloth hung along the walls.

Having prepared the class for this step, the room should then be completely darkened. In total silence, the darkness is allowed to unfold in its implacability. In standing or sitting, students can use the gravity of their own bodies to achieve a measure of orientation. However, normal everyday consciousness that enables us directly to look at objects in our surroundings can no longer be maintained with its usual quality.

If then a very dim light bulb, placed in a frosted cylinder, slowly brightens, a soft glow emerges on the ceiling or elsewhere in the room. – There, light appears! This first impression of an as yet unstructured brightness can be like an exclamation. By further brightening the light students are perhaps able to make out a corner in the room. The contour emerging out of the powerful yet disorienting darkness triggers a feeling of liberation. It provides something to hold on to. Eventually, individual contours emerge more clearly against others and one is often surprised how they define colored surfaces. One could have the impression of the colors ‘rising’ from the pieces of cloth. It is a joy to see how colorful the world is, that there are also dark corners, and that everything around us is spatially contoured. –

Based on this experiment is the realization that the lamp, or the sun, glows or shines by itself and gives light while the objects around it accompany it in its brightness or brightening. The brightness inherent in the sun or the lamp is juxtaposed in opposition to surrounding objects that are extrinsically lit by them. In an initial examination, the intrinsic brightness encourages its environment to be illuminated. The experience and the process of brightening are the basis of this concept (sunrise or twilight experiment).

Another differentiation is added to the series of experiments. On the surface of about half a square meter (5-6 square feet), salt is used to create a landscape with mountain ranges. Salt is used because it participates well in the brightness of its surroundings and because it is white and therefore ‘extrinsically bright’. An intrinsically bright lamp is moved above the mountain range following the daylight path of the sun. The lamp describes a semi-circle that is arranged in a vertical plane above the landscape. Light first catches the mountaintops, and the occasional hillside becomes visible, much like an alpine meadow early in the morning. Later, mountains take shape with contrasting light and dark sides, the time is now 10 a.m. The various shaded and unshaded areas create a mood ideal for photography. Eventually, the sun reaches its zenith. It is 12 noon, the scenery seems dull. In the absence of any shades, the mountains appear scattered. Now in decline, the sun again casts shadows, giving the scenery a lively structured appearance. When the sun finally sets it plunges the landscape into darkness.

When focusing less on the diverse shadow play and more on the brightness of an individual horizontal plain in the salt landscape⁷, one will notice the steady increase in brightness as the lamp moves toward its zenith. *In relation to the horizontal surface, the lamp follows a dome-shaped path across the surface. The surface becomes brighter the closer the lamp moves to the zenith of the dome. In doing so, the dome describes the visible half space above the surface.*

When paying close attention to the hillsides in the salt landscape, it is apparent that they remain in the dark for longer when facing away from the ‘morning sun’. A walker crossing one such hillside in the early hours would find their view of the sun obstructed by a mountaintop. The sun would be invisible and the slope would remain in darkness. If a farm were situated on that

7. For the purpose of Wagenschein, this would be the transition from looking to objective and methodical seeing.

hillside, people living there would not see the sun rise until perhaps 10 a.m. Only then would they enjoy the amount of light that had already filled the flat plain hours earlier. The sloped hillside is located on a different plane of horizon. When looking at the brightness at this particular spot, one has to imagine a dome that is pitched at an angle to the dome above the horizontal plane. Accordingly, it will be afternoon before this spot reaches its maximum brightness (*Figure 2*).

Further analysis shows: Above the dome, a directional relationship between the sun's position and the brightened surface can be described. There is also a distance dependency. The closer the lamp is to the surface, the *brighter* the surface becomes. The lamp also appears *larger* when seen from the surface.

For an observer standing on the surface, its illumination depends on the size of the lamp in their field of vision (perspective size). Also important is the observer's viewing direction of the lamp that they can put in relation to the surface on which they stand. The observation stated by the observer *engaged* in the experiment can also be formulated in *detached* geometrical terms on the basis of the dome and the distance: The illumination of a surface is greater the closer the lamp is to the zenith of its horizon and the shorter its distance to the surface.

The excerpts from a sequence of phenomena as developed for 6th grade introductory physics by Von Mackensen (Mackensen 2005) easily illustrate that a phenomenological search for an explanation of basic optical appearances takes place not only in a state of wonder but is experienced by the senses and put into structured thought. At the same time, above the dome as a visible

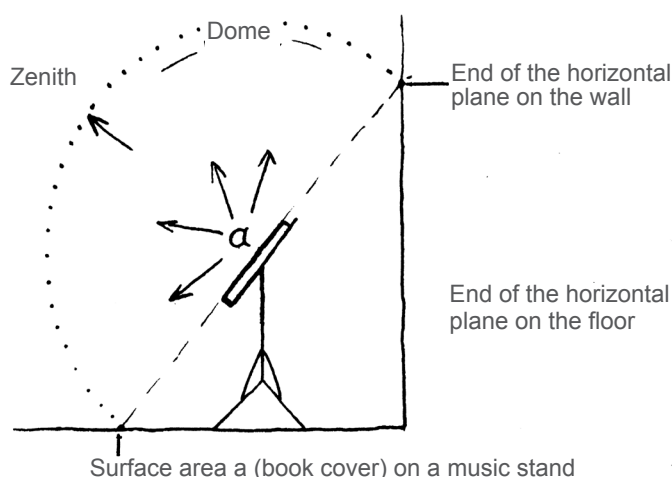


Figure 2. This diagram developed by Mackensen (Mackensen 2005) shows that the brightness of surfaces can be formulated in geometrical terms by means of a dome as the visible half space above a surface. Thus, possible visual relationships of an observer located on the surface are geometrized in a detached manner.

half space above a surface and its zenith, basic geometric terms form part of the analysis from the very beginning. But this analysis is based purely on observation and may not say anything about the nature of light. Rays of light as mechanical phenomena associated with brightness are not introduced.

By looking at the orientation within the dome, a directional relationship, based on the location of the observer, is established. The relationship is a regulative element within the presentation and the conceptualization. The directional relationship determines the light ray model by specifying a direction of the rays. The difference highlighted here is that between the geometrical organization of visual impressions as opposed to hypothetical statements about the nature of light that is to illuminate the world with its rays. On a formally geometric level, the two statements are identical. On a physical one, they are not. – The fact that excluding statements about the nature of light in introductory physics lessons brings with it significant curricular advantages up to the teaching of polarization or the quantum theory makes the phenomenological approach an attractive option even beyond Waldorf school circles (Grebe-Ellis 2005). This also means that the upheavals of the quantum theory can be taught within a different curricular framework and with a certain degree of methodological unity (Sommer 2005).

How strongly many people have assimilated this model as fact becomes apparent when teaching introductory physics while excluding the rays of light. One soon becomes aware of certain habits that give rays of light an ontological dimension. The relearning this necessitates is often much more elaborate compared to acquiring it as a 'first learner' or novice.

The abovementioned brightness conditions of the salt landscape are categorized under two perspectives: As the observer in the *engaged perspective*, one puts oneself on a surface in the salt landscape. One abandons the geographic overview and integrates into the landscape. In this scenario, the perceived size of the lamp and the viewing direction both determine the brightness. This is contrasted by the *detached perspective* where the salt landscape is viewed from the outside. Instead of integrating into the landscape, the observer takes a geographic overview from the outside. The geographic space is organized geometrically.

In the engaged perspective, one relates to one's immediate bodily existence. One analyzes the possible visual relationships as seen from a mountainside in the salt landscape. With reference to the body, the thought is led by a centrifugal interest in the direction in which the lamp could be seen and the size in which it would appear. The resonator of one's own body participates directly in the thought process.

In the detached perspective, this bodily integration appears in a reflexive distance. The direction felt in one's own body becomes an element in the geometric dome concept, and the perceived size an idea of a certain distance. While one does not retreat behind the experiences of the engaged perspective, a shift in position does take place. One's perspective is no longer centered inside the body, rather it has moved away from the center, becoming eccentric. The detached perspective is characterized in that it has an eccentric position in relation to the bodily existence (Fuchs 2000, Plessner 1975). Students as well as teachers who think through the sequence of phenomena developed here refer, in their thinking, to their bodily existence. In doing so, they take up the ambiguity of the body – as described in Chapter 3 – which is characterized by a centric and an eccentric position of a person. Thus, engaging in physics means at the same time engaging in the centric and eccentric positions of their own bodily existence. Their communication with the world also becomes communication with themselves (*Figure 3*). - What sets Waldorf education apart is the fact that very different modes of the bodily existence are addressed by the way a subject matter is presented in class. The frequently voiced demand for teaching to address the 'human being as a whole' is met if lessons address the full spectrum of the student's life modes.

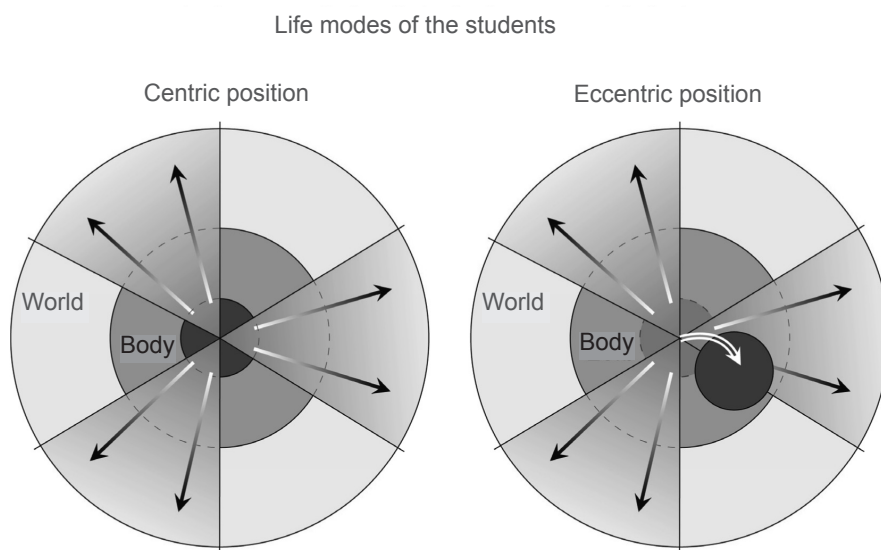


Figure 3. The different life modes of the students in the engaged and detached perspectives.

In this instance, communication with the self is anthropologically founded. Needless to say, the anthropological foundation is not a subject of the physics lessons. Rather, the students engage in the subject of brightness. However, the content-related analysis is designed so that their experiences gained from the experiments and their thought movements involved in the interpretation of the experiments relate to their incarnated human existence. In that sense, this teaching sequence is also anthropologically founded. This form of anthropological foundation may be referred to as communication with oneself.

Points at infinity become imaginable – a projective geometry classic

When planning for the subject of projective geometry in 11th grade mathematics main lesson, the teacher can lay out the subject didactically in a way that allows it, quite literally, to be drawn out of spatial intuition (Bernhard 1984). One possible example for this is to project the triangles ABC1 to

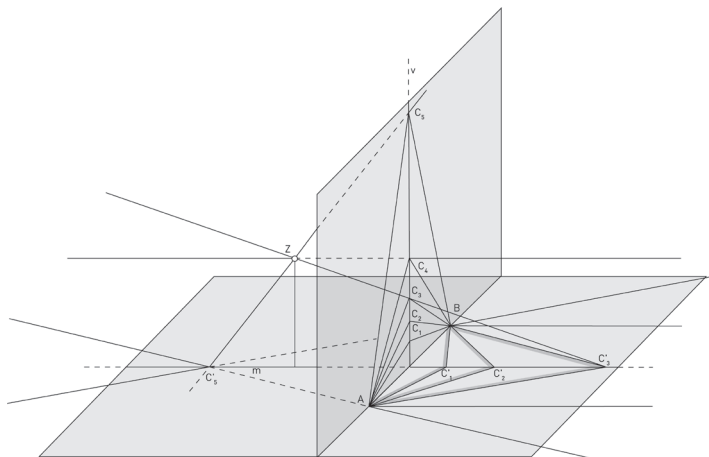


Figure 4. In an example from Bernhard (Bernhard 1984), different triangles are to be projected from a vertical plane into a horizontal plane by use of center point Z. Center Z and tip C_4 are on the same level. Where on the horizontal plane is image point C'_4 located?

ABC₅ a center point Z from a vertical plane on to a horizontal plane by use of projective straight lines. A straight line running through Z, continuing e.g. along the sides of triangle ABC₂ while remaining fixed on Z, would then denote a triangle ABC_{2'} on the horizontal plane. As points A and B are both located on the line of intersection, they are part of both the original triangle and the projected triangle on the horizontal plane.

Point C_4 in triangle ABC₄ on the vertical plane is on the same level as center point Z. If the projected straight lines are run, as outlined above, along the sides of this triangle, the projection is achieved in the same manner until point C_4 is reached. There, the projected straight line runs parallel to the horizontal plane. Where is image point C'_4 located?

Just before touching C_4 the projected straight line will be slightly inclined and therefore intersect with the horizontal plane. The more its decline diminishes and approaches a horizontal orientation the farther the point of intersection with the horizontal plane moves away from Z. It travels farther and farther to the right. If the projected straight line moves at a constant speed along one side of the triangle toward C_4 , the speed at which the point of intersection with the horizontal plane moves to the right increases enormously. Where is image point C'_4 located?

A classroom discussion may yield that the perception of this point becomes blurred and can no longer be grasped in the accustomed way. Soon, alternatives are suggested, for example to erect a vertical plane at a great distance, that is to say 'virtually in infinity'. This would then provide the necessary projection plane, and the problem would be solved. Unfortunately, this was not the question.

- In the course of the discussion, the following sequence of steps can be agreed upon:
- The point vanishes to the right into infinity.
- One still thinks of a point that has vanished. Part of the vanishing process is that projecting straight line and centerline m are arranged parallel to each other. Thus, the appropriate sides of the triangle in the horizontal plane also run parallel to centerline m and the projected straight line.
- These parallel straight lines are like a trace that can still be grasped relatively easily, if one thinks of the point that has vanished (and is no longer readily comprehensible).
- This vanished point that is associated with a direction of parallel lines, may be referred to as far point.

Adding the projections of further triangles (e.g. ABC₅) proves this line of thought. The projections in their entirety form a certain wholeness when considering that an infinitely far point C'_4 is allocated as an image point to the original image point C_4 . Horizontal plane and projected straight line through Z and C_4 now have a common point in far point C'_4 . – Thus, the concept of a far point has been developed from spatial intuition. While the far point is beyond the bounds of the imagination, it can still be grasped as a thought. Thinking takes shape, the imagination reaches its limits.

How this process helps students to develop an awareness of the feasibility of their thinking has been described elsewhere (Sigler 2006) and need not be discussed here. Instead, a number of students' comments will serve as examples. They were made following a lesson in projective geometry in the 2007/08 school year in response to the following question: 'Does the existence of far points pose a problem for you or can you capture their concept easily?'

The answers included:

- 'I can well imagine that, in certain cases, there must be a far point in infinity. Because if you thought it didn't exist just because you can't determine it, the projected image would be incomplete. An original image of a certain shape retains this shape in a way even as a projection. That is why, in the extreme case of a projected point being located in infinity, the logical conclusion must be that in this case also the shape must be retained, even if it is not readily comprehensible.'
- 'Initially, the idea of the existence of far points takes some getting used to. But when you think about it for a while it does start making sense. Also, far points give you reassurance. The fact that they exist puts everything in its place, and that's a neat idea ...'
- 'Yes, the existence of far points gives me a problem. As far as I'm concerned, two straight lines running parallel always maintain the same distance to each other and hence never intersect with one another.'
- 'Logically, it wouldn't make sense to expect two parallels to intersect with one another.
In terms of perspective, two parallel lines meet on the horizon. Which, unlike a purely geometrical representation, could be linked to the earth's curvature. As far as I'm concerned, to imagine a far point of two parallel lines in infinity is something you can agree on in an understanding with yourself.
Certainly in your own imagination, unless you actually want two parallel lines to meet in a far point they would never do so.'

While the first two comments are from female students, the two last ones came from their male peers. It is immediately obvious how the communication with the content of the projective geometry lessons is at the same time also communication of the students with themselves.

Conclusions for the quality development of the core business of teaching

Using the above two examples, the indicated path from the philosophical workshop to practical teaching makes it clear that part of the qualitative development of Waldorf schools derives specifically from their unlocking of the content of the subjects they teach. Fertile sequences of phenomena must be developed and presented through appropriate teaching aids. The challenge is also to represent these sequences.

And there is another aspect: Students should learn to feel as contemporaries and to position themselves; the bridge between phenomenological conceptualization and the reductionist program of the sciences must be made transparent to them. If the reductionist program can be analyzed on the basis of clearly and well thought out phenomenological relationships the *reduction may be recognized in its distinctiveness*. This approach ensures that students do not assess reductionist models ontologically.

In the years to come, it is this kind of bridge building that will present a major challenge for Waldorf schools so as to avoid their teaching being regarded as wayward rather than specific and modern. To give but one example: If Waldorf schools can succeed in approaching, for example, the concept of the atom not as a three-dimensional building block but as a non-material entity which combines the quantitative relationships of various areas of physics in a spatially or energetically structured complex of ideas, their students will get to know a modern physical concept which can also be clearly linked to the phenomenological physics lessons that went before.

This aspect of qualitative development can only be realized on the basis of appropriate further training and requires a readiness on the part of the teachers to pursue new avenues.

Literatur

- Bader, F. (2000). *Quantenmechanik macht Schule*. Physikalische Blätter, 10, S. 65-67.
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik-und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bernhard, A. (1984). *Projektive Geometrie aus der Raumschauung zeichnend entwickelt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Buck, P., Mackensen, M.v. (2006). *Naturphänomene erlebend verstehen*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Combe, A., Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- da Veiga, M. (2008). *Rationalität und Intuition*. In: Schieren, J. (Hrsg.), *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goethe, J. W. (1966). *Erfahrung und Wissenschaft*. In: *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe, Bd. 13. Hamburg: C. Wegner.
- Gögelein, Christoph (1990). *Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie?* In: Bohnsack, F. und Kranich, E.-M. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Grebe-Ellis, J., Sommer, W., Vogt, J. (2002). *Abituraufgaben zur Hebung, Beugung und Polarisierung. Materialien für einen modellfreien Optikunterricht im Grund- und Leistungskurs Physik*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Grebe-Ellis, J. (2005). *Grundzüge einer Phänomenologie der Polarisierung*. Berlin: Logos.
- Hernstein, R. J., Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Iwan, R. (2005). *Zeig, was Du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik*. Heidelberg: Menon.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1973). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Kant, I. (1974). *Kritik der reinen Vernunft I*. Hrsg.: Weischedel, W. F. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Leber, S. (1993). *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Mackensen, M.v. (2005). *Klang, Helligkeit, Wärme*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Maier, G. (1993). *Optik der Bilder*. Dürnau: Verlag der Kooperative Dürnau.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: De Gruyter.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child development*, 54, 1-29.
- Schieren, J. (Hrsg.) (2008). *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* München: Kopaed.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf und Bonn: Parerga.
- Sigler, S. (2006). *Exemplarische Stationen einer Epoche über projektive Geometrie*. In: *Mathematikthemen für die 11. Klasse*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Sommer, W. (2007). *Schatten: Dunkle Kontur – Bild der Sonne. Wie führt Waldorfpädagogik den Goetheanismus weiter?* *Erziehungskunst*, 10, S. 1086-1098.
- Sommer, W. (2005). *Zur phänomenologischen Beschreibung der Beugung im Konzept optischer Wege*. Berlin: Logos.
- Steiner, R. (1975). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1987). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1956). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1956). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. S. 131. Bern: Troxler-Verlag.
- Steiner, R. (1960). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1988). *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1958). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1962). *Wissen und Handeln im Lichte der Goetheschen Denkweise*. Kapitel: Ethische und historische Wissenschaften. In: Steiner, R.: *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2007). *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*, S. 51. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stern, E. (2003). *Lernen – der wichtigste Hebel in der geistigen Entwicklung*. Vortrag am Hanse-Wissenschaftskolleg vom 13. Januar 2003.
- Varela, F. J. (2002). *Wahr ist, was funktioniert*. In: Pörksen, B.: *Die Gewissheit der Ungewissheit*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wagenschein, M. (1962). *Die pädagogische Dimension der Physik*. Braunschweig: Westermann.
- Wagenschein, M. (1980). *Rettet die Phänomene*. In: Wagenschein, M. (Hrsg.): *Naturphänomene sehen und verstehen*. Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. E. (2001). *Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?* In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst

Wilfried Sommer

*Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel, Deutschland
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

ZUSAMMENFASSUNG. Die Unterrichtsprozesse in der Oberstufe Freier Waldorfschulen weisen spezifische Merkmale auf: Sie wenden sich z.B. an heterogene Lerngruppen und legen dort das Lernen so an, dass es sich zu einem Verständigungsprozess mit der Welt und mit sich selbst entwickeln kann. Die didaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte muss das nicht nur zulassen, sondern auch das verkörperte Selbst mit seinen unterschiedlichen Lebensmodi berücksichtigen. Dieser Rahmen soll in der Sprache der phänomenologischen Anthropologie charakterisiert werden. Die Dialektik von zentrischer und exzentrischer Position wird ebenso wie die Rolle von eingebundener und abgelöster Perspektive thematisiert.

In einem ersten Teil kommen in dieser Ausgabe nicht nur die Unterrichtsprozesse zur Sprache, sondern auch deren philosophisches Umfeld. An zwei konkreten Unterrichtsbeispielen wird dann der entsprechende Weg in die pädagogische Praxis verdeutlicht. In der nächsten Ausgabe soll in einem zweiten Teil die Unterrichtsmethodik untersucht werden. Hier wird es um die Frage gehen, wie Schülerinnen und Schüler durch die Unterrichtspraxis ihr Bedürfnis nach intellektueller Verortung auch auf sich als verkörperte Personen beziehen und damit ein Denken entwickeln können, das sie nicht von sich als Personen entfremdet, sondern vielmehr ihr verleblichtes personales Dasein in Zusammenhänge stellt.

Einleitung: Eine häufig gestellte Frage

Wenn Waldorfpädagogik oder Freie Waldorfschulen derzeit im Gespräch sind, wird oft nach ihrer Besonderheit, ihrer Profilbildung gefragt. Dabei schwingen unterschiedlichste Nuancen mit: was bildet die Substanz dieser Pädagogik jenseits der gerade vorherrschenden Trends im Bildungsverständnis, wie könnte man ein Erfolgsmodell renovieren und auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts hin profilieren, ist ein reformpädagogischer Ansatz mit einer Oberstufe, in welcher Jugendliche bis in ihr 18. Lebensjahr hinein unterrichtet werden, überhaupt noch möglich?, um nur einige zu nennen. Arbeitet man mit dem Anliegen, die Qualität von Waldorfschulen zu verbessern, gilt es außerdem, spezifische qualitative Merkmale der Waldorfpädagogik und insbesondere des Unterrichts an Freien Waldorfschulen transparent darzustellen und auszuformulieren.

Die vorliegende Darstellung geht aus Gesprächen und einem Akademietag zu den geistigen Grundlagen der Waldorfpädagogik hervor. Dort wurde die Frage bewegt, worin das Eigentliche der Waldorfpädagogik liege. Die Frage wird im Folgenden nach einer Richtung präzisiert und gleichzeitig deutlich eingeschränkt: Kerngeschäft Unterricht - Wo liegt hier das Eigentliche der Waldorfpädagogik? Gibt es an einem „ganz normalen“ Schultag, z.B. im Hauptunterricht einer 11. Klasse, Merkmale, an denen sich das besondere Profil Freier Waldorfschulen zeigt?

Es bleiben in Begrenzung der Thematik etablierte und äußerlich gut sichtbare Elemente des pädagogischen Profils vieler Waldorfschulen unberücksichtigt, wie z.B. die Praktika, die Jahresarbeit oder andere Formen individualisierter Projektarbeit, die Klassenspiele und auch künstlerischen Abschlüsse. Im Zentrum des Interesses steht, ob im „Alltag Schule“ sich spezifische Charakteristika der Waldorfpädagogik festmachen lassen. Die Zuspitzung der Frage wird mit einer sprachlichen Mehrdeutigkeit, wenn nicht Ungenauigkeit erkaufte, schwingt doch in der Formulierung implizit mit, dass es das Eigentliche der Waldorfpädagogik wie etwas Festlegbares gäbe. Dieses Eigentliche würde von guten Lehrerinnen und Lehrern eben erfolgreicher, von anderen weniger erfolgreich umgesetzt. Ein solches Verständnis eines Eigentlichen ist hier nicht gemeint. Vielmehr soll umrissen werden, wie „das Eigentliche“ der Waldorfpädagogik sich *in actu* vollzieht, wie sich im individuellen Zugriff der Lehrerinnen und Lehrer ein Vorgang ereignet, den man im Rückblick als ein zentrales Merkmal der Waldorfpädagogik herausdestillieren mag (Gögelein 1990).

Das Augenmerk der Darstellung wird auf Unterrichtsprozessen liegen. Diese sollen beschrieben und in ihrer Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler charakterisiert werden.

Was guter Unterricht ist, wurde in den letzten Jahrzehnten immer wieder untersucht und beschrieben (Rutter 1983). Es sind Merkmale wie

- die Konzentration im Klassenraum,
- eine Fokussierung auf die Lernziele,
- eine Hierarchisierung der Unterrichtsinhalte,
- eine starke Bindung und Schätzung der Lehrerpersönlichkeit oder
- ein Klima, in dem Lernen Freude macht,

welche guten Unterricht charakterisieren. Für die Beurteilung guten Unterrichts an Freien Waldorfschulen ist diese Charakterisierung sicherlich problemlos anzuwenden.

Was profiliert also guten Unterricht an Freien Waldorfschulen in spezifischer Weise? Mit den Worten formuliert, wie sie in Freien Waldorfschulen gebräuchlich sind, wenn Fragen des Selbstverständnisses bewegt werden: Wie kann der Unterricht Weltinteresse befördern, wie können diese Flügel des Interesses zu einer Verständigung mit sich selbst führen, wie kann die Verständigung mit der Welt zugleich eine Verständigung mit sich selbst werden? Ist es möglich, dass sich im Vollzug des Unterrichts Geistiges als eine zusammenhängende Seinschicht der Welt hier und jetzt konkret ausspricht und dass dadurch genau so konkret die Individualität angeregt wird, sich zu bilden?

Wird der Begriff des Geistes in aller Vorläufigkeit dahingehend gefasst, dass sich eine zusammenhängende Seinschicht der Welt in actu ausspricht, geht es um geistig Konkretes im Unterricht und gleichzeitig die geistig konkrete Bildung der Individualität. Der geistige Ursprung der Waldorfpädagogik wird also im konkreten Unterrichtsgeschehen selbst aufgesucht. Indem hier der Begriff des Geistes in einer ersten Umschreibung eingeführt wurde, klingt schon in der Hinführung auf die Fragestellung mit an, dass die pädagogische Lebenspraxis ins Auge gefasst werden soll, wie sie aus der Anthroposophie als Geisteswissenschaft entwickeln kann.

Ein Blick auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist viel untersucht und nach dem PISA-Schock neu diskutiert worden. Dabei geht es immer wieder um die Frage, ob der Unterricht auch für die Begabten lohnend und wirksam sei und ob Schülerinnen und Schüler mit ungünstigeren kognitiven Voraussetzungen nicht frustriert würden und deshalb gesonderten Unterricht in eigenen Lerngruppen erhalten sollten. Oft sind mit der Diskussion dieser Frage Denkmuster verbunden, die Weinert als zu pessimistische und zu optimistische Einschätzungen über die Wirksamkeit der Schule charakterisiert (Weinert 2001).

Zu pessimistische Einschätzungen beziehen sich auf Untersuchungen, nach denen der Einfluss der Gene oder der Umwelt sehr viel größer als die Wirksamkeit der Schule ist, stabilisieren sich doch – abhängig von der genetischen Ausstattung und den sozioökonomischen Verhältnissen – individuelle Unterschiede, die oft die ganze Schulzeit erhalten bleiben (Jencks 1973, Hernstein 1994).

Dem stehen zu optimistische Einschätzungen gegenüber, die davon ausgehen, dass durch richtige Didaktiken und Fördersysteme jegliche Unterschiede in den sozioökonomischen Verhältnissen auszugleichen seien oder Schülerinnen und Schüler generell ihre schlechteren Lernvoraussetzungen durch eine ausreichende Lernzeit kompensieren könnten.

Vielen Pädagogen sind diese Denkmuster aus ihrem beruflichen Alltag vertraut: Oft wird bei sogenannten begabten Schülerinnen und Schülern (hohe kognitive Kompetenzen bei gleichzeitig hohem Interesse und Engagement) davon ausgegangen, dass sie den Unterricht nicht nötig haben, dass sie einen bestimmten Inhalt oder ein Lernziel sowieso schon beherrschten und selbständig anwenden könnten. Oft meint man, dass auf dem Hintergrund eines bildungsnahen Elternhauses mancher Unterricht eigentlich unnötig sei. Die Wirksamkeit der Schule wird bei diesem Denkmuster relativ pessimistisch eingeschätzt.

Wenn hingegen davon ausgegangen wird, dass sehr große Unterschiede in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler durch den passend eingesetzten Förderunterricht grundlegend oder sogar endgültig beseitigt werden mögen, oder individuelle Entwicklungsschritte durch entsprechende Fördermaßnahmen „ein für alle Mal“ in den Griff zu bekommen seien, schätzt man die Wirksamkeit der Schule u. U. sehr optimistisch ein.

Freie Waldorfschulen unterrichten sogenannte heterogene Lerngruppen, indem sie vorwiegend keine äußere Differenzierung nach Begabung oder Leistung vorsehen. Damit haben sie sich immer wieder mit den oben umrissenen Denkmustern auseinanderzusetzen. Sie stehen insbesondere vor der Aufgabe, das Unterrichtsgeschehen in heterogenen Lerngruppen und damit auch die Bedeutung der Schule für alle Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppen immer wieder als ein zentrales Element ihres Profils in den Blick zu nehmen. Die Arbeiten Sterns und Weinerts zu heterogenen Lerngruppen treffen auf sie im Besonderen zu:

- „... Ebenso unberechtigt ist allerdings auch die Hoffnung, ein anregender Unterricht würde die Unterschiede zwischen den Schülern zum Verschwinden bringen. Tatsächlich werden durch anregenden Unterricht und sinnvolle Übungen alle Schüler entsprechend ihrer Voraussetzungen gefördert. Das allgemeine Niveau steigt, aber auf diesem höheren Niveau bleiben die Unterschiede bestehen.“ (Stern 2003)
- „Unabhängig von den unterschiedlichen Fähigkeiten und Talenten der Schüler muss alles gelernt werden, was später gewusst und gekonnt wird. Lernen ist der mächtigste Mechanismus der kognitiven Entwicklung. Das gilt uneingeschränkt sowohl für hochbegabte Kinder als auch für schwächer begabte Schüler. In vielen Fällen ist dabei didaktische Unterstützung notwendig und wirksam. Noch so gut gemeinte motivationspsychologische oder sozialpädagogische Maßnahmen können für den eigentlichen Lernakt kein Ersatz, sondern nur eine oft sehr wirksame Voraussetzung sein. Unter vergleichbaren schulischen Lernbedingungen ist es nicht möglich, die individuellen Lern- und Leistungsunterschiede generell aufzuheben.“ (Weinert 2001, S. 85)

Positiv formuliert ist ein Unterricht, der gelingt, für alle Schülerinnen und Schüler in ihrer ganzen Vielfalt einschließlich ihrer individuell unterschiedlichen Begabung interessant. Gerade weil alles gelernt werden muss, was später gewusst und gekonnt wird, ist die heterogene Lerngruppe sinnvoll. Der gelungene Unterricht in einer solchen Gruppierung zeichnet sich dadurch aus, dass alle Schülerinnen und Schüler etwas lernen, im Idealfall mit Schaffenskraft und Freude lernen und so in ihrer Entwicklung voranschreiten. Das schließt nicht unterschiedliche Ergebnisse aus; worauf es aber immer wieder ankommt sind in der obigen Diktion Lernakte, die man keiner Schülerin und keinem Schüler, wie immer auch seine Begabung sei, abnehmen kann. Guter Unterricht bringt jedem etwas, den Lernakt muss jeder Schüler selbst leisten.

Die Frage, wo im Kerngeschäft Unterricht das Eigentliche der Waldorfpädagogik liege, kann auf dem Hintergrund obiger Ergebnisse weiter spezifiziert werden. Wie wird der Unterricht angelegt, damit alle Schülerinnen und Schüler Lernakte vollziehen, durch die sie voranschreiten, durch die sie ihre fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen ausbauen? Wie werden diese Lernakte spezifisch ausgestaltet? Oder in der Diktion Freier Waldorfschulen formuliert: Alle Erziehung ist Selbsterziehung. Wie können die Lehrerinnen und Lehrer Bedingungen herstellen, dass die Kinder und Jugendlichen sich selbst erziehen und bilden? (Steiner 1956)

Mit der Frage nach spezifischen Merkmalen der Waldorfpädagogik im Kerngeschäft Unterricht soll im Folgenden vorausgesetzt werden, dass dieser Unterricht einer heterogenen Lerngruppe gemäß sinnvoll organisiert ist. Auf dieser Grundlage wird gefragt, in welcher spezifischen Weise die Waldorfpädagogik ihren Unterricht ansetzt und insbesondere bis in das Jugendalter hinein ausbaut. Lernakte, durch welche die Schülerinnen und Schüler in einem Klima der Konzentration über sich selbst hinauswachsen, bei denen sie sich in neuer Weise mit sich selbst und der Welt verständigen, sollen ins Auge gefasst werden. Aber nicht im Sinne einer preußischen Pflichttradition, sondern in der Hoffnung, dass es gleichzeitig Räume gibt oder Räume entstehen, in denen man selbständig und mit Freude das Gelernte anwenden darf, in Differenzierung Inhalte vertiefen oder Übungswege beschreiten kann und in mannigfaltigen Formen erleben mag, wie Lernfortschritte, ihre breite Übung und Anwendung in Freude das Leben bereichern. Ein Glanz an Euthenie, der die Schule durchzieht. – In dieser Richtung haben die Freien Waldorfschulen in den letzten Jahren zahlreiche Ansätze erprobt und es ist immer wieder deutlich, wie oft erst dadurch die Ansätze des Unterrichts so ergriffen werden, dass sich ein breites Fähigkeitsspektrum ausbildet und sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernfortschritt und in ihrer Beheimatung in der Schule erleben (Iwan 2005).

Waldorfpädagogik: Das verkörperte Selbst in heterogenen Lerngruppen

Die Waldorfpädagogik blickt in differenzierter Weise auf das verkörperte Selbst und betrachtet den Unterricht entsprechend als einen Erfahrungs- und Entwicklungsraum für das verkörperte Selbst. Dabei versteht sie den Lernvorgang als einen Prozess, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als verkörperte Personen entfalten und direkt tätig sind. Um die Aussage über einen Kontrast zu verdeutlichen, versteht sie den Lernvorgang also nicht ausschließlich als einen Informationstransfer, in dem sich Schülerinnen und Schüler dank der intakten Sinne ihres Körpers eine Information in einer wie auch immer gearteten Innenwelt aufbauen,

vielmehr setzt sich die Waldorfpädagogik an dieser Stelle von dem Descartschen Erbe ab¹ und betrachtet das verleblichte Dasein der Schülerinnen und Schüler in seiner Unmittelbarkeit. Die Schülerinnen und Schüler sind Personen und als solche inkarniert, ihre Lebensvollzüge, ihre Stimmungen und Bewusstseinsprozesse erleben sie als verleblichte Wesen. Auf diesem Hintergrund werden Lehr- und Lernprozesse betrachtet und dabei wird meist wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass der Unterricht einen Erfahrungsraum bildet, in welchen die Schülerinnen und Schüler sich als verleblichte Wesen verändern können. Überspitzt formuliert kann der Unterricht ein Widerfahrnis, ein Wagnis, ein Neuland sein, der einen, wenn man ihn durchlebt, in feiner Weise zu jemand Neuem, in der Entwicklung Vorangeschrittenen macht. Der Unterricht ist also auch auf die Entwicklung personaler Kompetenzen hin angelegt.

Auf das Verständnis der Schülerinnen und Schüler als in einem Leib inkarnierte Personen soll hier nicht weiter eingegangen werden, es ist andernorts differenziert entfaltet (Steiner 1987, Leber 1993). Vielmehr wurde dieser Ausblick auf die Waldorfpädagogik hier eingefügt, da die folgenden Gedanken implizit voraussetzen, dass es Lernprozesse gibt, die biographisch bedeutsam und sinnhaft sind. Es wird ein Verständnis des Erfahrungslernens zugrunde gelegt, durch welches sich die Schülerinnen und Schüler als Personen einen neuen Horizont aufbauen und bis auf die Ebene persönlicher Sinnhaftigkeit angesprochen werden können. Eine explizite wissenschaftliche Begründung dieses Ansatzes ist andernorts geleistet worden und würde den Rahmen dieser Darstellung sprengen (Combe, Gebhard 2007, Fuchs 2000).

Unter der genannten Voraussetzung, dass Erfahrungslernen möglich ist, soll nun eine Schicht des Unterrichts ins Auge gefasst werden, die sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrer anregt, sich nicht nur mit der Welt zu verständigen, sondern auch mit sich selbst. In der Sprache der phänomenologischen Anthropologie, wie sie insbesondere von Fuchs ausgearbeitet wurde (Fuchs 2000, 2008), werden unter der Verständigung mit der Welt Erlebnisse subsumiert, bei denen man sich in seinem Leib zentriert fühlt und aus diesem Modus eigenen Existierens sich der Fülle an Erlebnissen zuwendet, die man erfahren kann. Eine zentrifugale Bewegung des Interesses, der verständigen Wahrnehmung, der Einfühlung und Partizipation wird durchlebt. Dem gegenüber stehen Situationen, in denen man seine Erlebnisse wie von außen, nicht aber fremdartig betrachtet. Was man in zentrifugaler Bewegung erfahren hat, wird als Ding, als Ereignis, von einem abgelöst angeschaut. Aus einer exzentrischen Position heraus gewinnt man reflexive Distanz, ohne dabei hinter seine Erlebnisse zurückzugehen (Fuchs 2000, Plessner 1975). Es kommt ein Dialog mit der Welt zustande, der gleichzeitig auch ein Selbstgespräch darstellt, verständigt man sich doch auch mit sich selbst vor dem Tableau seiner Erfahrungen.² Beide Haltungen liegen vielen Unterrichtsprozessen zugrunde. Wenn im Folgenden von einer Verständigung mit der Welt und einer Verständigung mit sich selbst gesprochen wird, sind diese Haltungen als Lebensmodi der Schülerinnen und Schüler gemeint, nicht aber als ein Konzept, welches in jedem Unterricht eine explizite ethische Verständigung der Schülerinnen und Schüler mit sich selbst anstrebt oder in Lernprozesse kleinschrittig Phasen der Selbstreflexion integriert. Im Erfahrungsraum Unterricht wird eine lebendige Ambiguität charakterisiert, in der die Schülerinnen und Schüler *leben*: der Blick nach außen – Verständigung mit der Welt, der Blick nach innen in exzentrischer Position – Verständigung mit sich selbst.³ Im Sprachraum Freier Waldorfschulen wird eine solche Ambiguität immer wieder verkürzt als das Spannungsfeld von außen und innen bezeichnet und ein Anliegen der Waldorfpädagogik besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler darin richtig atmen lernen. Ein atmender Unterricht, der die genannten Verständigungsprozesse mit der Welt und mit sich harmonisiert und daraus eine entwicklungsförderliche Einheit gestaltet, ist ein Ziel, welches Waldorfpädagogik anstrebt. Dabei wird eine Schicht des Bildungsprozesses angesprochen, die sich nicht primär an der Begabung der Schülerinnen und Schüler ausrichtet, sondern auf einer allgemeineren, hier anthropologisch umrissenen Ebene liegt. Der Unterricht wird anthropologisch legitimiert und seine Durchführung in heterogenen Lerngruppen findet ihre Berechtigung, ist doch die ausgeführte Legitimation unabhängig von der Begabung einzelner Schülerinnen und Schüler.

Werden also im Unterricht Darstellungen entfaltet, so wird mit berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler als verleblichte Wesen diese Darstellungen aufnehmen. Der Resonanzraum ihres Leibes in seiner altersgemäßen Ausprägung trägt den Blick nach außen ebenso, wie die Darstellungen des Unterrichts den Blick lenken. Dieses Geschehen soll mit dem in Einklang kommen, was durch den Blick mit reflexiver Distanz an Einsicht, an Charakteristischem und an Neuem – wieder in alteradäquater Weise – entdeckt werden kann. Wenn schließlich Jugendliche die Kräfte der reflexiven Distanz gesteigert zur Verfügung haben

1. Mit dem Descartschen Erbe wird hier eine dualistische Anthropologie bezeichnet, für die Descartes ein wegweisender Vertreter ist. Das leibliche Erleben trennt Descartes vom seelischen Erleben ab. Auf der einen Seite steht der materielle, ausgedehnte Körper (*res extensa*), auf der anderen Seite eine Innenwelt, die nicht mehr leiblich und räumlich gedacht wird (*res cogitans*). Die Empfindungen und Bewusstseinsakte dieser Innenwelt werden dahingehend bewertet, dass sie Projektionen sind, welche die Innenwelt aus mechanisch gedachten Vorgängen im Körper aufbaut.

2. Der Charakter dieses Selbstgesprächs wird oft nicht bewusst, wendet sich doch die Person mit ihrem Interesse dem Inhalt ihrer Erfahrungen und Erlebnisse zu. Gleichwohl hat sie diese Erfahrungen als verleblichtes Wesen erlebt; sie kann aus diesem Erfahrungsmodus nicht heraus, sie wird sich in der reflexiven Distanz so auch mit sich selbst verständigen.

3. Würde man die Bezeichnungen außen und innen direkt auf das verkörperte Selbst in seinem Leib beziehen, so wäre in der zentrifugalen Bewegung des Selbstes dieses unmittelbar im Leib ohne Distanz inkarniert, es böte sich die Wortwahl „innen“ an, hingegen wendete es in der exzentrischen Position reflexiver Betrachtungen von außen sich seiner Leiblichkeit zu. Im fortlaufenden Text wird dieser Doppelcharakter von innen und außen nicht weiter verfolgt.

und als ein Nadelöhr erleben, das sie immer wieder persönlich durchschreiten wollen, um eigene Standpunkte und Identität auszubilden, so soll dieses innere Potenzial immer wieder mit Äußerem in Einklang kommen. Indem sich das Urteilsvermögen mit der Pubertät steigert, muss diesen durch den Unterricht die Möglichkeit gegeben werden, tatsächlich in die Außenwelt durchzubrechen.

Eine solche Schicht des Unterrichts als ein spezifisches Merkmal der Waldorfpädagogik wird im Folgenden auch an Beispielen auszuführen sein. Zuvor sei aber bemerkt, dass aus dem oben umrissenen Anspruch, eine Verständigung mit der Welt und eine Verständigung mit sich selbst im Lernprozess zu harmonisieren, eine einfache, aber philosophisch weitreichende Folgerung gezogen werden kann: Es müssen die Inhalte so ergriffen werden, dass Inneres und Äußeres überhaupt in Einklang kommen können. Wie lässt man etwas im Unterricht aufleben, dass überhaupt der Dialog oder das Gespräch zwischen Innerem und Äußerem entsteht, sich gar harmonisierend entfaltet? Mit welcher Erkenntnishaltung gestaltet man den Unterricht? Setzt man unausgesprochen voraus, dass das Subjekt als Zuschauer der Abläufe einer objektiv fertigen Welt Information aufnimmt oder meint man, dass Subjekt baue sich seine Welt auf, die sich gegenüber einer äußeren Welt lediglich in einer überlebensfähigen Konfiguration stabilisiert hat? – Wir treten in die philosophische Werkstatt der Lehrerinnen und Lehrer ein.

Ein Gang in die philosophische Werkstatt

In den letzten Jahren hat sich die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt durch die Fortschritte in der Hirnforschung und ihre breite Rezeption deutlich verändert. Die immer wieder anzutreffende Gleichsetzung von Gehirn und Bewusstsein führt zu einer weitverbreiteten Skepsis, ob wir unseren Wahrnehmungen trauen dürfen (Fuchs 2008). Ist es nicht das Gehirn, das uns glauben macht, die Welt sei so, wie wir sie wahrnehmen? Haben wir überhaupt einen freien Willen, oder gaukelt uns das Gehirn diesen vor?

Die hier angesprochene Modifikation der Lebenswelt hat ihre Wurzeln auch in einer seit der Neuzeit weitverbreiteten Auffassung, indem mechanische Vorgänge und daraus abgeleitete Konstrukte als „das Eigentliche“ aufgefasst werden, das eben subjektive Erfahrungen in den Sinnesorganen affiziere. Das Orchesterkonzert wird zu nichts anderem als einer Überlagerung von Schallwellen unterschiedlicher Frequenz und ist damit eigentlich eine periodische Luftdruckschwankung mit einem bestimmten Frequenzspektrum, das Leuchten der Lampe nichts anderes als Elektronensprünge, deren Energiedifferenz in ein elektromagnetisches Feld übergeht.

Das reduktionistische Programm der Naturwissenschaft führt, wenn es mit nur geringer methodischer Reflexion Teil der Lebenswelt wird, zu einer Entfremdung von der Welt. Das erlebende Subjekt steht in Distanz zu Konstrukten, welche die Erscheinungen hervorbringen sollen, gleichzeitig werden die Erfahrungen des Subjektes zu etwas, das sich eben ergibt, wenn man so wie das Subjekt organisiert ist. Zwischen der Welt mit ihren Objekten und dem Subjekt klafft eine Lücke, die als Entfremdung, Sinnentleerung oder Mechanisierung empfunden werden kann.

Damit soll nichts gegen das reduktionistische Programm der Naturwissenschaft gesagt, vielmehr soll auf die Herausforderung aufmerksam gemacht werden, im pädagogischen und didaktischen Prozess zu berücksichtigen, dass eine direkte Elementarisierung reduktionistischer Ansätze im Schulunterricht bei den Schülerinnen und Schülern genau jene Entfremdung erzeugen mag, die oben charakterisiert wurde. Herrschen reduktionistische Ansätze vor oder prägen sie z. B. den Physikunterricht von Anfang an, so werden ihre Denkwege von Schülerinnen und Schülern als etwas empfunden, das im Wesentlichen die Sache selbst ausmache. Man darf eine entsprechende Prägung der Lernenden erwarten.

Wie stark Schülerinnen und Schüler das reduktionistische Programm in ihre persönlichen Überzeugungen aufnehmen, wurde schon im Jahre 2000 deutlich, als die Autoren der dritten internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMMS/III) veröffentlichten, welches physikalische Weltbild Gymnasiasten am Ende ihrer Schullaufbahn entwickelt haben (Baumert, Bos, Lehmann 2000). Es herrschte das traditionell-empiristische Weltbild vor. Verkürzt gesprochen werden gemäß diesem Weltbild die physikalischen Gesetze der Natur von den Physikern Schritt für Schritt entdeckt. Welch hohen Anteil und auch welche große Freiheit man in der Auswertung der Experimente hat, dass die Methodenfreiheit die physikalische Wissenschaft auch zu einer Konstruktionsleistung der Forschenden macht, ist den befragten Gymnasiasten kaum bewusst gewesen. – Oft wird das Gelernte als „so seiend“ bewertet, also ontologisch aufgefasst (Bader 2000).

Wird der Unterricht wie in der Waldorfpädagogik als ein Verständigungsprozess mit der Welt und mit sich selbst als verkörpert Wesen angelegt, so müssen auch die Unterrichtsinhalte diese Verständigung zulassen. Die Verständigung mit der Welt muss die Schülerinnen und Schüler anregen, sich bis in das Lebensgefühl hinein als jemand zu erleben, der sich in neuer Weise der Welt zuwenden kann; als jemand, der sich mit sich selbst durch den Unterricht so verständigt hat, dass er in seiner Entwicklung vorangeschritten ist und mit neuem Potenzial weitergeht. Ein Unterricht, der nur reduktionistische Ansätze didaktisch elementarisierte, baute auf

einem inhaltlichen Ausgangspunkt auf, der dem Anliegen der Waldorfpädagogik widerspräche. Ein solcher Unterricht würde einen Verständigungsprozess induzieren wollen, zu dem er das inhaltliche Potenzial nicht lieferte, zudem er nicht Nahrung gäbe.

Als eine Besonderheit im Kerngeschäft Unterricht an Freien Waldorfschulen kann festgehalten werden, dass die Inhalte mit dem Ziel aufgeschlossen werden, dem Subjekt als verkörperte Person zunächst ohne Entfremdungsgefühle eine Auseinandersetzung zu ermöglichen. Es gilt, durch die Unterrichtsinhalte nicht eine Zuschauerposition der Schülerinnen und Schüler indirekt anzulegen, vielmehr sollen alle Formen der Teilhabe ermöglicht werden, zu der sie als verkörperte Wesen fähig sind. In dieser didaktischen Aufgabe müssen sich Waldorflehrer verorten.

Steiner hat in seinen pädagogischen Vorträgen dieses Problem immer wieder umrissen und daraus konkrete pädagogische Ratschläge abgeleitet. Im Rahmen seiner Auseinandersetzung zur Bedeutung des Denkens im 3. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde (Steiner 1975) charakterisiert er beispielsweise zwei Möglichkeiten des Seelenlebens, die in der Verständigung mit der Welt zu unterschiedlichen Ergebnissen führen: einerseits in der Ausbildung von Begriffen, die ein Gebiet von dem anderen abgrenzen und so es einem ermöglichen, „an die Dinge heranzukommen“ und sie zu beobachten, andererseits in einem Hang des Vorstellungslebens, Postulate aufzustellen, die den Anspruch haben, universell zu sein. Sein Beispiel wählt er aus dem Bereich der Physik und formuliert: „So finden Sie zum Beispiel in unseren Physikbüchern das Gesetz von der Undurchdringlichkeit der Körper als ein Axiom aufgestellt: An der Stelle im Raum, wo ein Körper steht, kann zu gleicher Zeit kein anderer sein. – Das wird als allgemeine Eigenschaft der Körper hingestellt. Man sollte aber nur sagen: Diejenigen Körperlichkeiten oder Wesenheiten, welche so sind, dass an der Stelle des Raumes, wo sie sind, zu gleicher Zeit kein anderes Wesen gleicher Natur sein kann, die sind undurchdringlich“.

Wenn auch dieser Satz sich so nicht ohne Weiteres in einen Anfangsunterricht Physik einbinden lässt, macht er doch deutlich, wie grundlegend von Anfang an in der Waldorfpädagogik das Problem verallgemeinernder Programme in der Ausgestaltung des Unterrichts gesehen wurde. Die an anderer Stelle von Steiner formulierte Aufforderung, durch vielgliedrige Beziehungen in der Tierkunde eine Charakteristik zu entwickeln und diese an Stelle eines definitorischen Vorgehens zu setzen, geht in die gleiche Richtung – charakterisieren statt definieren (Steiner 1975).

Es wird in der Waldorfpädagogik von Anfang an die Potenz des Individuums, in seinen Vorstellungen und Gedanken Elemente zu reduzieren, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, Grundlegendes herauszuarbeiten usw. in eine bestimmte Richtung gelenkt: in eine Richtung, wo diese Potenz dazu dient, Beobachtungen zu schärfen, „an die Dinge heranzukommen“ und vielgestaltige Charakteristiken auszubilden. Hingegen wird eine weitere Möglichkeit des Vorstellungslebens, die sich darin zeigt, dass Elemente als absolut oder universell erklärt werden, in ihrer entfremdenden „Nebenwirkung“ erkannt. Schließt man durch absolute Setzungen eine Sache ab, verbaut man sich unter Umständen eine weitere offene und tastende Begriffsbildung und muss damit in Kauf nehmen, dass der weitere Dialog unterbleibt und man sich entfremdet. Charakterisieren statt definieren heißt in der Praxis immer wieder, ein dialogisches Vorgehen anzustreben und so bei den Schülerinnen und Schülern eine dialogische Urteilsdisposition anzulegen.

An Freien Waldorfschulen wird eine dialogische Urteilsdisposition bei den Schülerinnen und Schülern im naturwissenschaftlichen Unterricht durch phänomenologische Unterrichtskonzepte gepflegt. Sie greifen den Wagenscheinschen Ausruf „Rettet die Phänomene“ auf und üben eine wache und verständige Beobachtungsdisposition, indem sie eine Beobachtungskultur anlegen, die sich vom Schauen über ein sachliches hin zu einem planvollen Sehen entwickelt (Wagenschein 1962, Wagenschein 1980). In der ersten Stufe des Schauens dürfen die Dinge ausreden, der Natur wird nicht ins Wort gefallen, es folgen an der Stelle von Verwunderung, Anmutung und innerer Betroffenheit auf der zweiten Stufe des sachlichen Sehens erste Fragen nach dem Zusammenhang, die Verstandestätigkeit regt sich. Indem das Bedingungsgefüge planvoll aufgesucht wird, geht das sachliche in das planvolle Sehen als dritte Stufe über.⁴

Die Frage nach dem verständnisvollen Zusammenhang schließt sich an, und sie wird entgegen mancherorts anzutreffenden Meinungen auch in phänomenologischen Unterrichtskonzepten auf Grundlage der sich entfaltenden Rationalität gestellt (Mackensen 2005). Damit werden die Schülerinnen und Schüler im Gebrauch ihres Verstandes herausgefordert. Allerdings wird der Begriff der Kausalität dabei nicht in einer möglichen Einengung gefasst, die davon ausgeht, hinter den Erscheinungen müssten die Ursachen liegen, welche die Erscheinungen hervorbrächten. Eine Einschränkung also, die hypothetisch eingeführte Ursachen unter dem Blick kausaler Urteilsstrukturen entwickelt. Diese Möglichkeit, Erklärungen zu fassen, wird vielmehr vermieden, indem Erscheinungsreihen geordnet und dabei ggf. auch mathematisiert werden. Die Ordnung ist so angelegt, dass sich die Natur möglichst rein aussprechen kann, dass im Übergang von einer Erscheinung zur anderen die Abwandlungen und Mannigfaltigkeiten der Erscheinungen deutlich werden (Schieren 1998). Aus dieser Mannigfaltigkeit heraus gilt es, die grundlegenden Bedingungsgefüge eines Gebietes zu entwickeln: Wenn diese Bedingungen vorliegen, dann treten jene Erscheinungen auf. An die Stelle des bestellten Richters im Sinne Kants, der

4. Die Bezugnahme der Waldorfpädagogik auf die pädagogischen und didaktischen Ansätze M. Wagenscheins wird hier als eine Möglichkeit exemplarisch herausgegriffen. Es wären zahlreiche andere Verbindungen ebenfalls zu ziehen, die hier in Begrenzung des Umfangs nicht angeführt werden.

die Natur in den Zeugenstand ruft und zwingt, auf die Fragen zu antworten, die er vorlegt, tritt der Experimentator, welcher der Natur ermöglicht, sich möglichst rein darzustellen (Kant 1974). Um mit den Worten Goethes zu sprechen: die Erscheinungen werden in ihrer Bestimmtheit anerkannt und durch den menschlichen Geist wiederbestimmt (Goethe 1966). – Es kommt ein rationeller Empirismus zur Anwendung, der in Konditionalurteilen sich des verständnisvollen Zusammenhangs im Dialog mit den Erscheinungen bewusst wird.⁵ – Wie in den letzten Jahren gezeigt wurde, ist dieser Ansatz bis in Abituraufgaben hinein und insbesondere auch in der Ausbildung von Studierenden des Fachs Physik tragfähig (Grebe-Ellis, Sommer, Vogt 2002).

Wenn Lehrerinnen und Lehrer nach phänomenologischen Unterrichtskonzepten unterrichten, kann sich ihnen aus der Geläufigkeit phänomenologischer Verstehensprozesse die Frage stellen, ob die in der Ordnung von Erscheinungsreihen gewonnenen Einsichten nur ein weiteres, mögliches Bild der Natur darstellen oder ob sich in den Erscheinungen der Natur die Kategorien dieser Einsichten als Tätigkeiten hier und jetzt, eben tätig aussprechen. Ihre Frage blickt auf die Produktivität des Denkens (da Veiga 2008): Erfährt die Persönlichkeit in ihren Gedankenbewegungen, in den Kategorien ihres Denkens etwas, was in der Form der Erscheinungen sich ebenfalls tätig ausspricht? Kann der Vollzug des Denkens, der sich in Kategorien fasst und seinen Gehalt zu Bewusstsein bringt, nur die andere Seite einer Medaille sein? Ist die eine Seite die tätige Hervorbringung der Erscheinung selbst? – Die Tiefe der Frage nach Wirklichkeit und Wahrheit tut sich auf. Der Unterricht, angetreten mit Anliegen, die Schülerinnen und Schüler nicht unreflektiert in die Entfremdungen reduktionistischer Ansätze zu führen, wird zu einer tiefliegenden philosophischen Frage. Gleichzeitig zeigt sich, wie stark philosophische Verortungen im Unterrichtsgeschehen bewusst, halbbewusst oder auch tief unbewusst mitschwingen (*Abbildung 1*).

Ohne die Frage endgültig beantworten zu müssen, zeigen sich hier große Perspektiven. Diese Perspektiven schwingen im Unterrichtsansatz Freier Waldorfschulen mit. Einerseits wird die Produktivität des Denkens, wie es sich in seinem Vollzug in dem Gehalt bewusster Kategorien fasst, in den Blick genommen und damit ein produktiver Geistbegriff möglich. Dieser produktive Geistbegriff schließt die inkarnierte Person, die das Denken vollzieht, mit ein (Steiner 1962).⁶ Andererseits werden die Erscheinungen der Natur als Tätigkeiten gedacht, die sich hier und jetzt ereignen. Tritt dort der Geist in äußerer Form produktiv in Erscheinung? (im Gegensatz zu bewussten Kategorien des Denkens inkarnierter Personen).

Würden die hier entwickelten Charakteristika des Geistes zutreffen, so würde Waldorfpädagogik im Unterricht anstreben, auch durch die Inhalte die Schülerinnen

und Schüler geistig in der Welt zu beheimaten. Das Heimatgefühl würde sich entwickeln können, da die Schülerinnen und Schüler als inkarnierte Personen ihr Denken im Einklang mit der Welt vollziehen. Subjekt und Objekt wären als Tätigkeiten zu denken, die eine geistige Einheit bilden. – Würde eine Lehrerin oder ein Lehrer in individueller Erkenntnis diese Möglichkeit bejahen, so stünde die entsprechende Persönlichkeit bewusst und erkennend in einem Holismus.

Freie Waldorfschulen verlangen von ihren Lehrerinnen und Lehrern keine Bejahung des soben umrissenen Möglichkeitsraumes. Auch wird im Kreis der Waldorfpädagogen selten von einzelnen differenziert beschrieben, ob oder wie sie exemplarisch einen Holismus aus (tätiger) äußerer Erscheinung und produktivem Denkvollzug erlebt haben. Im Alltag der Waldorfschulen bleibt diese Frage eine große Perspektive.

Steiner hat sich diese Frage im Laufe seines Lebens immer wieder gestellt und seine Wege, die er in der Suche nach Antworten beschritt, in verschiedenen Werken dokumentiert (Steiner 1958, Steiner 1960). In seinem Beitrag auf dem IV. Internationalen Philosophenkongress in Bologna am 8. April 1911 lässt sich eine Station seiner diesbezüglichen Arbeit festhalten. Sie sei hier exemplarisch angeführt (Steiner 2007).

5. Unter Konditionalurteilen werden hier Beziehungen verstanden, die sich in der Form ausdrücken lassen, *wenn* diese oder jene Bedingungen erfüllt sind, *dann* treten diese oder jene Erscheinungen auf.

6. In seinem Aufsatz Wissen und Handeln im Lichte der Goetheschen Denkweise formuliert das R. Steiner im Anschluss an eine Auseinandersetzung mit dem Kraftbegriff wie folgt (Steiner 1962): „... Der Gegensatz hierzu ist, ... , wenn die Idee unmittelbar an die Sinneswelt herantritt. Da erscheint die Idee selbst verursachend. Und hier ist es, wo wir vom Willen sprechen. Wille ist also die Idee selbst als Kraft aufgefasst. Von einem selbständigen Willen zu sprechen ist völlig unstatthaft. Wenn der Mensch irgend etwas vollbringt, so kann man nicht sagen, es komme zu der Vorstellung noch der Wille hinzu. Spricht man so, so hat man die Begriffe nicht klar erfasst, denn was ist die menschliche Persönlichkeit, wenn man von der sie erfüllenden Ideenwelt absieht? Doch ein tätiges Dasein. Wer sie anders fasste: als totes, untätiges Naturprodukt, setzte sie ja dem Steine auf der Straße gleich. Dieses tätige Dasein ist aber ein Abstraktum, es ist nichts Wirkliches. Man kann es nicht fassen, es ist ohne Inhalt. Will man es fassen, will man einen Inhalt, dann erhält man eben die im Tun begriffene Ideenwelt...“

Die Person ordnet in reflexiver Distanz ihre Erfahrungen. Im Vollzug ihres Denkens bringt sie sich Kategorien zu Bewusstsein, die für die Erscheinungen Form sind. Die Tätigkeit der Person und der tätige Vollzug der Welt schließen sich zusammen

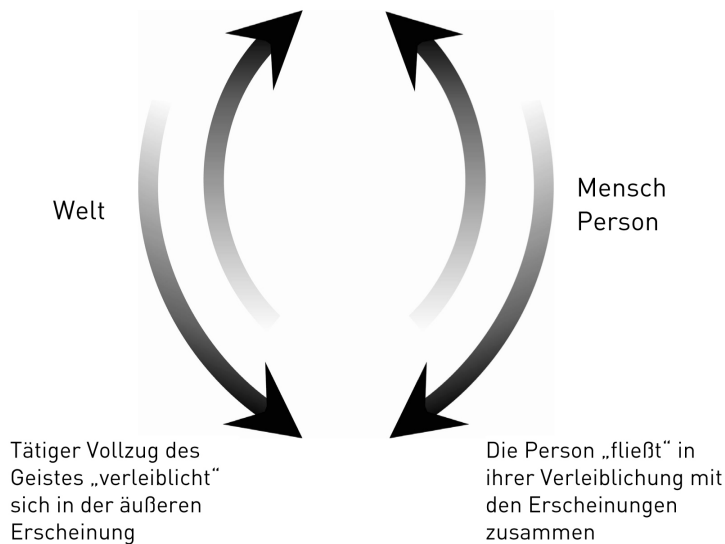


Abbildung 1. Das Verhältnis von Mensch und Welt schließt sich unter bildungsphilosophischer Sicht zu einem Holismus zusammen.

„Wenn man eine unermesslich große, scharfsinnige Ausprägung von kritischer Erkenntnistheorie auf eine einfache Formel bringen will, so kann man sagen: Der kritische Philosoph sieht in den Tatsachen des Bewusstseinshorizontes zunächst Vorstellungen, Bilder oder Zeichen, und eine mögliche Beziehung zu einem Transzendent-Äußeren könne nur innerhalb des denkenden Bewusstseins gefunden werden. Das Bewusstsein könne sich eben nicht selber überspringen, könne nicht aus sich heraus, um in ein Transzendentes unterzutauchen. Solch eine Vorstellung hat in der Tat etwas an sich, was wie eine Selbstverständlichkeit erscheint. Und dennoch – sie beruht auf einer Voraussetzung, die man nur durchschauen braucht, um sie abzuweisen. Es klingt ja fast paradox, wenn man dem subjektiven Idealismus, der sich in der gekennzeichneten Vorstellung ausspricht, einen versteckten Materialismus vorwirft. Und doch kann man nicht anders. Es möge, was hier gesagt werden kann, durch einen Vergleich veranschaulicht werden. Man nehme Siegelack und drücke darin mit einem Petschaft einen Namen ab. Der Name ist mit allem, worauf es bei ihm ankommt, von dem Petschaft in den Siegelack übergegangen. Was nicht aus dem Petschaft in das Siegelack hinüberwandern kann, ist das Metall des Petschafts. Man setze statt Siegelack das Seelenleben des Menschen und statt Petschaft das Transzendente. Es wird sofort ersichtlich, dass man von einer Unmöglichkeit des Herüberwanderns des Transzendenten in die Vorstellung nur sprechen kann, wenn man sich den objektiven Inhalt des Transzendenten nicht spirituell denkt, was dann in Analogie mit dem vollkommen in das Siegelack herübergenommenen Namen zu denken wäre. Man muss vielmehr die Voraussetzung zum Behufe des kritischen Idealismus machen, dass der Inhalt des Transzendenten in Analogie zu denken sei zum Metall des Petschafts. Das aber kann gar nicht anders geschehen, als wenn man die versteckte materialistische Voraussetzung macht, das Transzendente müsse durch ein materiell gedachtes Herüberfließen in die Vorstellung von dieser aufgenommen werden. In dem Falle, dass das Transzendente ein spirituelles ist, ist der Gedanke eines Aufnehmens desselben von der Vorstellung absolut möglich.“

Steiner hätte vielleicht die Frage nach dem Eigentlichen der Waldorfpädagogik aus seiner Erkenntnispraxis heraus dahingehend beantwortet, dass sie eine lebensvolle, pädagogische Ausarbeitung seiner philosophischen Studien sei. Einer eigenen Rationalität verpflichtete Waldorfpädagogen müssen sich in dem oben umrissenen Möglichkeitsraum selbst verorten.

Was ist ein Eigentliches im Kerngeschäft Unterricht? – eine Unterrichtspraxis, welche in ihrer Konzeption auch die Frage nach einem Holismus stellt, der, falls er existiert, konkret erkannt sein will!

Von der philosophischen Werkstatt in die pädagogische Praxis: Unterrichtsbeispiele

Die hier aufgeworfenen philosophischen Fragen stellen sich im täglichen Schulbetrieb anhand konkreter Unterrichtssequenzen. Wie oben ausgeführt, entwickelt sich dabei der Begriff einer Ganzheitlichkeit, die man dem Unterricht in Freien Waldorfschulen gerne zuspricht, zu einer Erkenntnisaufgabe, die nicht im Allgemeinen, sondern im Besonderen der Unterrichtsthematik erkannt sein will. Man steht vor der Aufforderung, die besondere Profilbildung Freier Waldorfschulen, ein Eigentliches im Kerngeschäft Unterricht im Konkreten jenseits schnell darzustellender struktureller Besonderheiten aufzusuchen. Gerade im Mittel- und Oberstufenunterricht zeigt sich die besondere pädagogische Prägung oft nur, wenn man sich auch auf die Besonderheiten im Einzelnen einlässt. An die Stelle allgemeiner und generalisierender Aussagen treten dann Miniaturen, die Charakteristisches aussprechen.

Im Folgenden soll anhand zweier Beispiele gezeigt werden, wie das bis jetzt Dargestellte im Unterricht Freier Waldorfschulen vielerorts thematisiert wird. Die Ausführungen bleiben skizzenhaft, handelt es sich hier doch nicht um eine fachdidaktische Einführung, die andernorts nachzulesen ist (Mackensen 2005, Buck, Mackensen 2006, Sommer 2005, Maier 1993).

Der Sonnenaufgang – staunend erlebt und urteilend durchdacht

In der Physikepoche einer 6. Klasse geht man, wenn man die Optik einführt, in einen Raum, welcher völlig abgedunkelt werden kann. Dieser Raum muss nicht schön, aber differenziert eingerichtet sein. In ihm befinden sich verschiedene Gegenstände, oft sind Tücher unterschiedlicher Farbtöne an der einen oder anderen Stelle aufgehängt.

Der Raum wird völlig abgedunkelt (nachdem man die Klasse auf diesen Schritt vorbereitet hat), man sagt nichts und die Dunkelheit macht sich in ihrer Unerbittlichkeit bemerkbar. Indem man noch sitzt oder steht, hat man mit der nach unten ziehenden Last des Körpers eine gewisse Orientierung, das gewöhnliche Alltagsbewusstsein, bei dem man auf dieses oder jenes seiner Umgebung direkt blicken kann, ist aber nicht mehr mit der gewohnten Präsenz zu halten.

Wenn nun eine sehr schwache Glühbirne in einem mattierten Zylinder langsam zum Leuchten gebracht wird, erscheint an der Decke oder auch an einer anderen Stelle des Raumes ein matter Schein. – Dort wird es hell! Wie ein Ausruf kann dieser erste Eindruck einer noch völlig unstrukturierten Helligkeit sein. Indem die Intensität, mit der die Birne leuchtet, ein wenig gesteigert wird, stellt man vielleicht fest, dass an einer Stelle der Raum eine Ecke hat. Die Kontur, welche man gewahrt wird, wirkt nach der mächtigen, haltlosen Dunkelheit wie eine Befreiung. Sie gibt einem Halt. Schließlich treten einzelne Konturen gegenüber anderen deutlicher hervor, dabei wird man – oft voll Überraschung – gewahrt, wie die Konturen farbige Flächen begrenzen. Man kann den Eindruck haben, die Farben gingen an den Tüchern auf. Man freut sich schließlich, wie die Welt farbig ist, auch dass es dunkle Ecken gibt und dass alles um einen herum räumlich konturiert ist. –

Aus diesem Versuch arbeitet man in einem ersten Schritt heraus, wie die Lampe und die Sonne von sich aus leuchten und von sich aus hell sind, die anderen, sie umgebenden Dinge sie aber in ihrem Hellsein oder ihrer Erhellung begleiten. Das Eigenhelle der Sonne oder leuchtenden Lampe wird gegen die mithellen Umgebungsgegenstände abgegrenzt. In einer ersten Unterscheidung ruft Eigenhelles seine Umgebung zur Mithelligkeit auf. Das Erlebnis und der Prozess des Hellwerdens bilden die Grundlage dieser Begrifflichkeit (Sonnenaufgangs- oder Dämmerungsversuch).

Eine weitere Differenzierung schließt sich in der Erscheinungsreihe an. Auf einer Fläche von ca. einem halben Quadratmeter wird eine Salzlandschaft mit Gebirgszügen aufgebaut. Man setzt dabei das Salz ein, weil es die Helligkeit seiner Umgebung wunderbar mitmacht, weil es schön weiß und „mithell“ ist. Über dieser Gebirgslandschaft bewegt man die „eigenhelle“ Lampe in Anlehnung an den Gang der Sonne im Tageslauf; die Lampe beschreibt einen Halbkreis, der in einer senkrechten Ebene über der Landschaft liegt. Zunächst werden die Bergspitzen hell, hie und da zeigt sich der Abhang eines Berges wie eine Almwiese zu früher Morgenstunde im Gebirge. Dann differenzieren sich die Berge mit ihren hellen und dunklen Seiten, es ist mittlerweile 10 Uhr. Mit den verschiedenen beschatteten und unbeschatteten Bereichen entsteht eine Stimmung, wie sie sich Fotografen wünschen. Schließlich steht die Sonne im Zenit, es ist 12 Uhr und die Landschaft wirkt langweilig, ohne Schatten stehen die Berge vereinzelt da. Die Sonne neigt sich, es tauchen wieder Schatten auf und der Anblick macht einen lebensvoll gegliederten Eindruck bis sie schließlich untergeht und die Landschaft in Dunkelheit getaucht vor einem liegt.

Wendet man sein Interesse nicht nur den mannigfaltigen Schattenspielen zu, sondern verfolgt gezielt die Helligkeit einer einzelnen horizontalen Ebene innerhalb der Salzlandschaft⁷, bemerkt man, wie diese immer heller wird, je mehr sich die Lampe dem Zenit nähert. *Bezogen auf eine horizontale Fläche bewegt sich die Lampe in einer Kuppel über der Fläche und die Fläche macht die Helligkeit der Lampe umso intensiver mit, je näher die Lampe dem Zenit der Kuppel steht. Dabei bezeichnet die Kuppel den sichtbaren Halbraum über der Fläche.*

7. Im Sinne Wagenscheins würde hiermit der Übergang vom Schauen zum sachlichen und planvollen Sehen stattfinden.

Sobald man einzelne Abhänge der Berge innerhalb der Salzlandschaft gezielt beobachtet, fällt auf, dass diese, wenden sie sich von „der Morgensonne“ ab, längere Zeit dunkel bleiben. Wäre man ein Wanderer und ginge zu früher Stunde über einen solchen Abhang, verdeckte einem die Spitze des Berges den Blick zur Sonne. Man könnte die Sonne nicht sehen und entsprechend bliebe der Abhang dunkel. Läge eine Alm auf diesem Abhang, ginge für ihre Bewohner erst vielleicht gegen 10.00 Uhr die Sonne auf; es machte sich eine Helligkeit geltend, wie sie in einer horizontalen Ebene schon Stunden früher erschien. In Bezug auf den schrägen Abhang hat man eine andere Horizontebene, man muss, betrachtet man die Helligkeit dieses speziellen Fleckchens Erde, von einer Kuppel ausgehen, die gegenüber der Kuppel über der waagrechten Ebene geneigt ist. Entsprechend wird hier erst am Nachmittag die maximale Helligkeit auftreten (*Abbildung 2*).

Die weitere Analyse zeigt: Über die Kuppel lässt sich die Richtungsbeziehung zwischen dem Sonnenstand und der erhellten Fläche beschreiben. Hinzu kommt eine Abstandsbeziehung. Wenn die Lampe näher an einer Fläche ist, wird diese Fläche *heller*, gleichzeitig wird die Lampe von der Fläche aus *größer* gesehen.

Die Erhellung einer Fläche hängt für einen Beobachter auf der Fläche von der Größe der Lampe in seinem Gesichtsfeld (perspektivische Größe) ab. Außerdem ist die Richtung der gesehenen Lampe maßgeblich; die Richtung kann er zu der Fläche, auf der er steht, in Beziehung setzen. Die hier aus der Sicht eines in den Versuch *eingebundenen* Beobachters formulierte Feststellung lässt sich in *abgelöster* geometrischer Form mit Hilfe der Kuppel und des Abstandes formulieren: Die Erhellung einer Fläche ist umso größer, je näher die Lampe dem Zenit ihrer Kuppel steht und je geringer der Abstand zur Fläche ist.

Die Auszüge aus einer Erscheinungsreihe, wie sie für den Anfangsunterricht Physik in der 6. Klasse von Mackensen ausgearbeitet wurde (Mackensen 2005), macht schnell deutlich, dass ein phänomenologischer Aufschluss grundlegender optischer Erscheinungen sich nicht etwa nur rein staunend, sondern vielmehr sinnlich erlebend und gedanklich ordnend vollzieht. Dabei sind über die Kuppel als sichtbarer

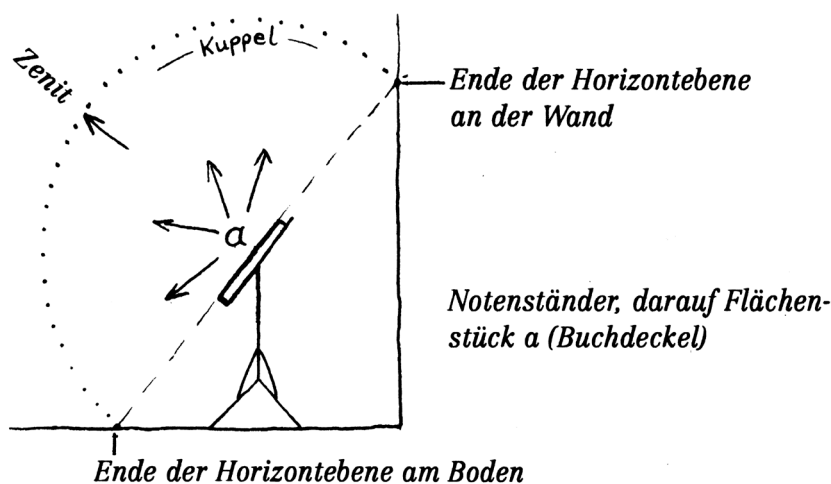


Abbildung 2. Die von Mackensen entwickelte Zeichnung zeigt (Mackensen 2005), dass sich die

Helligkeit von Flächen mittels einer Kuppel als des sichtbaren Halbraums über der Fläche geometrisch fassen lässt. Damit werden mögliche Sichtbeziehungen eines Beobachters, der sich auf der Fläche befindet, in abgelöster Weise geometrisiert.

Halbraum über einer Fläche und ihres Zenits erste geometrische Begriffe von Anfang an in die Analyse integriert. Diese Analyse geht aber rein vom Sehen aus und muss keinerlei Aussagen über die Natur des Lichtes machen. Lichtstrahlen als mechanische Vorgänge, die man dem Erscheinen der Helligkeit zuschreibt, werden nicht eingeführt.

Indem man die Ausrichtung innerhalb der Kuppel betrachtet, führt man eine Richtungsbeziehung, ausgehend vom Standpunkt eines Beobachters, ein. Sie ist ein geometrisches Ordnungselement im Rahmen der Darstellung und Begriffsbildung. Die Richtungsbeziehung formuliert das Modell der Lichtstrahlen, indem es eine Richtung der Strahlen angibt. Der Unterschied besteht hier zwischen der geometrischen Ordnung von Seheindrücken gegenüber den hypothetischen Aussagen über die Natur des Lichtes, welches mit seinen Strahlen die Welt hell machen sollte. Auf einer formal geometrischen Ebene sind die Aussagen äquivalent, auf einer physikalischen nicht. – Dass gerade, indem man im Anfangsunterricht Physik noch keine Aussagen über die Natur des Lichtes trifft, enorme curriculare Vorteile bis in die Behandlung der Polarisation oder Quantentheorie hat,

macht den phänomenologischen Ansatz auch über den Kreis der Freien Waldorfschulen hinaus attraktiv (Grebe-Ellis 2005). Die Umwälzungen der Quantentheorie können so in einer anderen curricularen Rahmung mit einer gewissen methodischen Geschlossenheit behandelt werden (Sommer 2005).

Wie stark man für gewöhnlich diese Modellvorstellung als so seiend assimiliert hat,

bemerkte man, wenn man den Anfangsunterricht Physik ohne Lichtstrahlen unterrichtet. Gewisse Gewohnheiten, nach denen Lichtstrahlen eine ontologische Dimension zukommt, werden einem so bald bewusst. Das Umlernen gestaltet sich dann meist erheblich aufwändiger als der Lernprozess für Erstler oder Novizen.

Die Helligkeitsverhältnisse der Salzlandschaft werden oben unter zwei Perspektiven geordnet: In einer *eingebundenen Perspektive* versetzt man sich als Beobachter in eine Fläche der Salzlandschaft; man verzichtet auf einen geographischen Überblick und integriert sich in die Landschaft. Dabei erweisen sich die gesehene Größe der Lampe und die Richtung, in der man sie erblickt, als maßgeblich für die Helligkeit. Dem steht eine *abgelöste Perspektive* gegenüber, bei der man von außen auf die Salzlandschaft blickt. An die Stelle der Integration in die Landschaft tritt der geographische Überblick von außen. Der geographische Raum wird geometrisch geordnet.

In der eingebundenen Perspektive nimmt man Bezug auf sein unmittelbares leibliches Dasein. Man analysiert, wie die Sichtbeziehungen wären, lebte man auf einem Abhang der Salzlandschaft. Bezogen auf den Leib führen ein zentrifugales Interesse für die Richtung, in der man die Lampe sähe, und die Größe, mit der sie erschien, den Gedanken. Der Resonanzraum des eigenen Leibes schwingt unmittelbar in der Gedankenbildung mit.

In der abgelösten Perspektive erscheint diese eigene leibliche Einbindung in reflexiver Distanz. Die am eigenen Leib gespürte Richtung wird ein Element in der geometrischen Kuppelvorstellung, die gesehene Größe zum Vorstellungsbild eines gewissen Abstands. Man geht zwar nicht hinter die Erlebnisse der eingebundenen Perspektive zurück, verändert aber seine Position. Sie ist nicht mehr im Leib zentriert, sondern steht außerhalb dieses Zentrums, sie ist exzentrisch. Die abgelöste Perspektive zeichnet sich durch eine exzentrische Position bezüglich des leiblichen Daseins aus (Fuchs 2000, Plessner 1975). Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer, welche die hier entwickelte Erscheinungsreihe durchdenken, nehmen in ihrer Gedankenbildung auf ihr leibliches Dasein Bezug. Dabei greifen sie die im 3. Kapitel charakterisierte Ambiguität des Leibes auf, die durch eine zentrische und exzentrische Position der Person charakterisiert ist. Die Beschäftigung mit der Physik wird so gleichzeitig zu der Beschäftigung mit der eigenen zentrischen und exzentrischen Position ihres leiblichen Daseins. Ihre Verständigung mit der Welt wird auch zur Verständigung mit sich selbst (*Abbildung 3*). - Das Besondere der Waldorfpädagogik zeigt sich in der Tatsache, dass sehr verschiedene Modi des leiblichen Daseins in der Behandlung des Unterrichtsstoffes angesprochen werden. Die oft formulierte Forderung, der „Mensch als Ganzes“ solle angesprochen werden, wird eingelöst, indem sich der Unterricht an die Fülle seiner Lebensmodi wendet.

Lebensmodi der Schülerinnen und Schüler

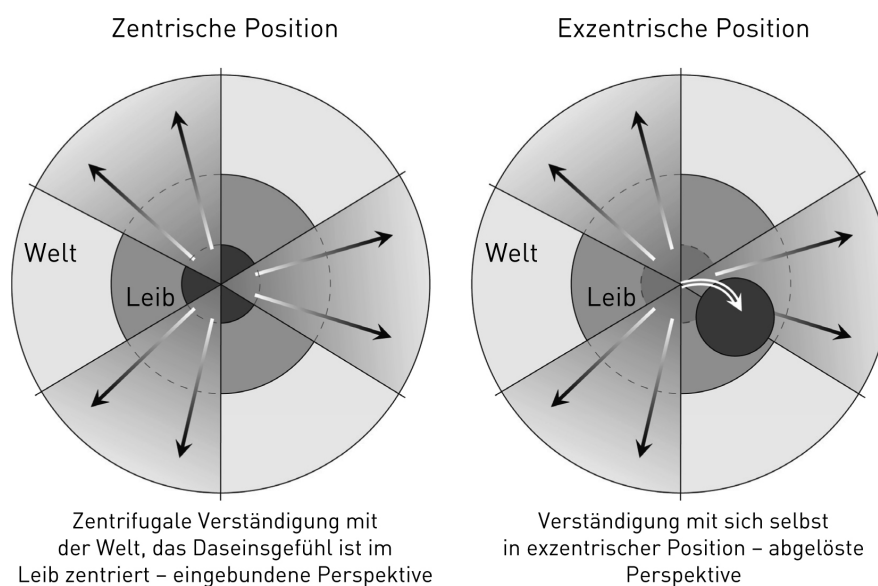


Abbildung 3. Die unterschiedlichen Lebensmodi der Schülerinnen in der eingebundenen und abgelösten Perspektive.

Die Verständigung mit sich selbst ist hier anthropologisch begründet. Selbstverständlich ist die anthropologische Begründung kein Gegenstand des Anfangsunterrichtes Physik. Vielmehr setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Helligkeit auseinander. Der inhaltliche Aufschluss ist aber so gestaltet, dass ihre Erfahrungen anhand der Versuche und ihre Gedankenbewegungen in der Auswertung der Versuche einen Bezug zu ihrem inkarnierten menschlichen Dasein haben. Insofern ist die Unterrichtsreihe auch anthropologisch begründet. Eine solche Form einer anthropologischen Begründung kann als eine Verständigung mit sich selbst bewertet werden.

Unendlich ferne Punkte werden denkbar – ein Klassiker aus der projektiven Geometrie

In einer Mathematikepoche der 11. Klasse mit dem Thema Projektive Geometrie kann man die Hinführung auf die Thematik didaktisch so anlegen, dass man sie – um A. Bernhards Worte zu gebrauchen – aus der Raumschauung zeichnend entwickelt (Bernhard 1984). Dabei werden in einem möglichen Ansatz die Dreiecke ABC_1 bis

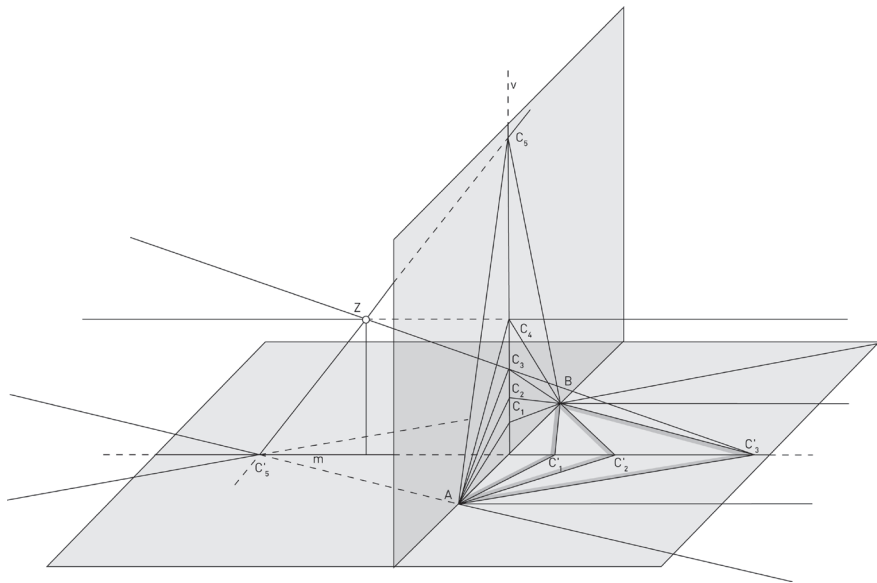


Abbildung 4. In einer Vorlage von Bernhard (Bernhard 1984) sollen verschiedene Dreiecke mittels eines Zentrums Z von einer Vertikalebene in eine Horizontalebene projiziert werden. Das Zentrum Z und die Spitze C_4 liegen auf gleicher Höhe. Wo liegt der projizierte Bildpunkt C_4' in der Horizontalebene?

ABC_5 aus einer Vertikalebene in eine Horizontalebene mittels Projektionsgeraden durch ein Zentrum Z projiziert. Eine Gerade durch Z , welche beispielsweise die Seiten des Dreiecks ABC_2 entlang liefe und dabei stets in Z verankert bliebe, würde dabei in der Horizontalebene ein Dreieck ABC_2' markieren. Die Punkte A und B gehörten dabei sowohl dem Urbilddreieck als auch dem Bilddreieck der Horizontalebene an, liegen sie doch auf der Schnittgeraden beider Ebenen.

Bei dem Dreieck ABC_4 der Vertikalebene liegt der Punkt C_4 auf gleicher Höhe wie das Zentrum Z . Lässt man die Projektionsgeraden, wie oben beschrieben, die Seiten dieses Dreiecks entlang laufen, so gelingt diese Projektion in analoger Weise – bis man den Punkt C_4 erreicht. Dort läuft die Projektionsgerade parallel zur Horizontalebene. Wo liegt nun der Bildpunkt C_4' ?

Kurz bevor die Projektionsgerade C_4 erreicht, wird sie noch leicht geneigt sein und entsprechend die Horizontalebene schneiden. Je mehr ihre Neigung abnimmt und sich einer horizontalen Lage annähert, umso weiter liegt der Schnittpunkt mit der Horizontalebene von Z entfernt. Er läuft immer weiter nach rechts. Lläuft die Projektionsgerade mit konstanter Geschwindigkeit auf einer Dreiecksseite auf C_4 zu, so steigert sich die Geschwindigkeit enorm, mit welcher der Schnittpunkt mit der Horizontalebene nach rechts verschwindet. Wo liegt der Bildpunkt C_4' ?

Ein Unterrichtsgespräch kann nun ergeben, dass die Vorstellung von diesem Punkt verschwimmt, dass er nicht mehr in gewohnter Weise vorstellbar ist. Es werden bald Alternativvorschläge formuliert, beispielsweise, in großer Entfernung, also „faktisch im Unendlichen“, eine Vertikalebene aufzustellen. Damit hätte man wieder eine Ebene, auf die man wie gewohnt projizieren könne und das Problem wäre gelöst. Leider war jedoch die Fragestellung eine andere...

Im Einzelnen kann man sich im Laufe des Gesprächs auf folgende Stufenfolge einigen:

- Der Punkt verschwindet nach rechts ins Unendliche.
- Man denkt noch einen Punkt, der verschwunden ist. Zu dem Prozess des Verschwindens gehört, dass die Projektionsgerade und die Mittellinie m parallel liegen. Damit werden auch die entsprechenden Dreiecksseiten in der Horizontalebene zur Mittellinie m bzw. zur Projektionsgeraden parallel liegen.
- Diese parallelen Geraden sind wie eine Spur, die man noch überschauen kann, wenn man den Punkt denkt, der verschwunden (und nicht mehr unbedarft vorzustellen) ist.
- Diesen verschwundenen Punkt, zu dem eine Richtung paralleler Geraden gehört, kann man Fernpunkt nennen.

Nimmt man die Projektionen weiterer Dreiecke hinzu (z.B. ABC_5), so bewährt sich dieser Gedankengang. Die Projektionen erhalten in ihrer Gesamtheit eine gewisse Geschlossenheit, wenn man denkt, dass dem Urbildpunkt C_4 ein unendlich ferner Punkt C_4' als Bildpunkt zuzuordnen ist. Die Horizontalebene und die Projektionsgerade durch Z und C_4 haben dann einen gemeinsamen Punkt, den Fernpunkt C_4' . – Man hat aus der Raumschauung den Begriff des Fernpunktes entwickelt. Dieser sprengt die Grenzen der Vorstellung, kann aber trotzdem als Gedanken gefasst werden. Der Gedanken rundet sich, die Vorstellung kommt an eine Grenze.

Wie Schülerinnen und Schüler dabei ein Bewusstsein von der Tragfähigkeit ihres Denkens ausbilden können, ist andernorts beschrieben worden und soll hier nicht wiederholt werden (Sigler 2006). Vielmehr sollen exemplarisch einige Schüleräußerungen herausgegriffen werden. Sie wurden nach einer Unterrichtseinheit zur Projektiven Geometrie im Schuljahr 2007/2008 geäußert; den Schülerinnen und Schülern wurde folgende Frage vorgelegt: „Ist für Sie die Existenz von Fernpunkten ein Problem oder können Sie sich diese problemlos denken?“

Einige Antworten:

- „Ich kann mir gut vorstellen, dass es in manchen Fällen einen Bildpunkt geben muss, der im Unendlichen liegt, da ja sonst, wenn man annähme, dass dieser Punkt nicht existiert, nur weil man ihn nicht festlegen kann, das projizierte Bild nicht vollständig wäre. Ein Urbild mit einer bestimmten Form behält diese ja auch als Projektion in gewisser Weise bei, weshalb man bei dem extremen Fall, dass ein Projektionspunkt im Unendlichen liegt, logisch schlussfolgern muss, dass auch hier die Form beibehalten wurde, wenn auch nicht überschaubar.“
- „Die Existenz von Fernpunkten ist erst einmal eine gewöhnungsbedürftige Vorstellung. Doch wenn man sich länger damit beschäftigt, erscheinen sie einem logisch. Außerdem beruhigen sie einen, weil durch die Existenz von einem Fernpunkt alles eine Rundung hat, was eine schöne Vorstellung ist ...“
- „Ja, ich habe mit der Existenz von Fernpunkten ein Problem. Für mich haben zwei Geraden, welche parallel zueinander verlaufen, immer den gleichen Abstand zueinander und schneiden sich somit nie.“
- „Logisch gedacht, würde es keinen Sinn ergeben, von zwei Parallelen zu erwarten, sich zu schneiden. Perspektivisch gesehen treffen sich zwei parallele Geraden am Horizont, was man im Gegensatz zur rein geometrischen Darstellung an der gekrümmten Erdoberfläche festmachen könnte. Sich einen Fernpunkt zweier Parallelen in einem unendlichen Raum vorzustellen, ist meiner Meinung nach reine Vereinbarungssache mit sich selbst. Wenn man nicht will, dass sich zwei Parallelen in einem Fernpunkt treffen, werden sie es zumindest in eigener Vorstellung nie tun.“

Während die ersten beiden Äußerungen von Schülerinnen stammen, sind die beiden letzten Stellungnahmen von zwei Schülern abgegeben worden. Es wird unmittelbar deutlich, wie die Verständigung mit diesen Unterrichtsinhalten der projektiven Geometrie gleichzeitig auch eine Verständigung der Schülerinnen und Schüler mit sich selbst ist.

Folgerungen für die Qualitätsentwicklung des Kerngeschäfts Unterricht

Der hier an zwei Beispielen angedeutete Weg von der philosophischen Werkstatt in die Unterrichtspraxis macht deutlich, dass ein Teil der Qualitätsentwicklung Freier Waldorfschulen darin bestehen muss, die Unterrichtsinhalte in spezifischer Weise aufzuschließen. Phänomenologisch ergiebige Erscheinungsserien müssen entwickelt und entsprechende Lehrmittel vorgehalten werden. Außerdem gilt es, diese Unterrichtsreihen darzustellen.

Ein weiterer Punkt kommt hinzu: die Schülerinnen und Schüler sollen sich als Zeitgenossen fühlen und verorten lernen. D.h., die Brücke von phänomenologischen Begriffsbildungen zum reduktionistischen Programm der Naturwissenschaften muss ihnen transparent gemacht werden. Gelingt es, das reduktionistische Programm auf der Grundlage sauber durchdachter Erscheinungszusammenhänge zu analysieren, kann die *Reduktion in ihrer Besonderheit* erkannt werden. Dieses Vorgehen verringert die Gefahr, dass reduktionistische Ansätze von Schülerinnen und Schülern ontologisch bewertet werden.

In einer solchen Brückenbildung wird in den nächsten Jahren eine große Aufgabe für Freie Waldorfschulen liegen, damit ihr Unterricht nicht als eigensinnig, sondern als spezifisch und modern empfunden werden kann. Um nur ein Beispiel zu nennen: Gelingt es Freien Waldorfschulen, den Atombegriff nicht vergleichbar zu einem räumlichen Baustein anzulegen, sondern als eine ideelle Einheit zu entwickeln, welche die quantitativen Beziehungen verschiedenster Bereiche der Physik in einem räumlich oder energetisch strukturierten Vorstellungskomplex zusammenfasst, so lernen ihre Schülerinnen und Schüler ein modernes physikalisches Konzept kennen, welches gleichzeitig in klarer Weise auf den vorausgegangenen phänomenologischen Physikunterricht bezogen werden kann.

Dieser Aspekt der Qualitätsentwicklung kann nur auf Grundlage von entsprechenden Fortbildungen umgesetzt werden und setzt die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, neue Wege zu beschreiten, voraus.

Literatur

- Bader, F. (2000). *Quantenmechanik macht Schule*. Physikalische Blätter, 10, S. 65-67.
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bernhard, A. (1984). *Projektive Geometrie aus der Raumschauung zeichnend entwickelt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Buck, P., Mackensen, M.v. (2006). *Naturphänomene erlebend verstehen*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Combe, A., Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- da Veiga, M. (2008). *Rationalität und Intuition*. In: Schieren, J. (Hrsg.), *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goethe, J. W. (1966). *Erfahrung und Wissenschaft*. In: *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe, Bd. 13. Hamburg: C. Wegner.
- Gögelein, Christoph (1990). *Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie?* In: Bohnsack, F. und Kranich, E.-M. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Grebe-Ellis, J., Sommer, W., Vogt, J. (2002). *Abituraufgaben zur Hebung, Beugung und Polarisation. Materialien für einen modellfreien Optikunterricht im Grund- und Leistungskurs Physik*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Grebe-Ellis, J. (2005). *Grundzüge einer Phänomenologie der Polarisation*. Berlin: Logos.
- Hernstein, R. J., Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Iwan, R. (2005). *Zeig, was Du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik*. Heidelberg: Menon.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1973). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Kant, I. (1974). *Kritik der reinen Vernunft 1*. Hrsg.: Weischedel, W. F. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Leber, S. (1993). *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Mackensen, M.v. (2005). *Klang, Helligkeit, Wärme*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Maier, G. (1993). *Optik der Bilder*. Dürnau: Verlag der Kooperative Dürnau.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: De Gruyter.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child development*, 54, 1-29.
- Schieren, J. (Hrsg.) (2008). *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* München: Kopaed.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf und Bonn: Parerga.
- Sigler, S. (2006). *Exemplarische Stationen einer Epoche über projektive Geometrie*. In: *Mathematikthemen für die 11. Klasse*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Sommer, W. (2007). *Schatten: Dunkle Kontur – Bild der Sonne. Wie führt Waldorfpädagogik den Goetheanismus weiter?* *Erziehungskunst*, 10, S. 1086-1098.
- Sommer, W. (2005). *Zur phänomenologischen Beschreibung der Beugung im Konzept optischer Wege*. Berlin: Logos.
- Steiner, R. (1975). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1956). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1956). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. S. 131. Bern: Troxler-Verlag.

- Steiner, R. (1960). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1988). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1958). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1962). *Wissen und Handeln im Lichte der Goetheschen Denkweise*. Kapitel: Ethische und historische Wissenschaften. In: Steiner, R.: *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2007). *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*, S. 51. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stern, E. (2003). *Lernen – der wichtigste Hebel in der geistigen Entwicklung*. Vortrag am Hanse-Wissenschaftskolleg vom 13. Januar 2003.
- Varela, F. J. (2002). *Wahr ist, was funktioniert*. In: Pörksen, B.: *Die Gewissheit der Ungewissheit*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wagenschein, M. (1962). *Die pädagogische Dimension der Physik*. Braunschweig: Westermann.
- Wagenschein, M. (1980). *Rettet die Phänomene*. In: Wagenschein, M. (Hrsg.): *Naturphänomene sehen und verstehen*. Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. E. (2001). *Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?* In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Steiner Waldorf education, Social Three-Folding and civil society: Education as cultural power

Bo Dahlin

Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway

ABSTRACT. Steiner Waldorf education is usually perceived as based on Rudolf Steiner's comprehensive vision of human nature and development, the knowledge of which is the basic element of Steiner Waldorf teacher education. However, Steiner considered it important for teachers to be aware of the social and political issues of the times and his educational ideas can be seen as part of a social philosophy of *Menschenbildung*. This paper relates Steiner's idea of a threefold social structure to various theoretical notions that have appeared recently within social and political philosophy. In particular, Cohen and Arato's concept of civil society is found to be similar to Steiner's notion of culture as a third, relatively independent social sphere, balancing the powers of the state and the market. The power of civil society in general and education in particular is based on the creation of meaning and identity. Steiner Waldorf education supports the formation of a cosmopolitan identity based on the universally human. Such an educational impulse is needed today as a counterbalance to the global market forces.

ZUSAMMENFASSUNG. Die Waldorfpädagogik wird gewöhnlich aus dem umfassenden Bild vom Menschen und dessen Entwicklung verstanden, wobei dieses Verständnis auch ein fundamentales Element der Lehrerbildung darstellt. Gerade weil Steiner es für die Lehrer als wesentlich erachtet, ein Bewusstsein für die sozialen und politischen Fragen ihrer Zeit auszubilden, können seine Bildungsideen als Teil einer *Sozialphilosophie der Menschenbildung* angesehen werden. Der Aufsatz verknüpft Steiners Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus mit einigen theoretischen Begriffen, die in der neueren Sozialphilosophie diskutiert werden. Insbesondere Cohens und Aratos Theorien der Zivilgesellschaft weisen eine Ähnlichkeit zu Steiners Begriff der Kultur als einer dritten, unabhängigen Sphäre des sozialen Lebens auf, welche die Kräfte von Staat und Wirtschaft ausbalancieren kann. Für die Zivilgesellschaft im Allgemeinen wie auch die Erziehung im Besonderen ist die Schöpfung von Sinn und Identität wesentlich. Die Waldorfpädagogik fördert kosmopolitische Identitätswürfe, die sich an einem universellen Menschenbild orientieren. Ein solcher Bildungsimpuls bietet ein erforderliches Gegengewicht zu den globalen Kräften des Marktes.

This paper is a discussion of some ideas of *social and political philosophy* which are connected to the principles of Steiner Waldorf education. One of its purposes is to widen the horizon of theoretical perspectives of relevance to Steiner Waldorf education, which so far has been concerned mainly with questions of psychology, physiology and, to some extent, epistemology. In a compilation and discussion of Rudolf Steiner's statements about teacher education, Johannes Kiersch (2006) finds that Steiner's statements can be categorised in four types:

1. those pointing to the necessity of having broad and deep knowledge about human culture and history;
2. those about awareness of and engagement in the social and political issues of the present time;
3. those about having deep insights into human nature and child development; and
4. those about cultivating artistic and aesthetic abilities related to teaching as an art.

Kiersch further notes that institutions for Steiner Waldorf teacher education generally emphasises the third point, whereas the second point about social and political issues, is often completely neglected. It is precisely the social and political issues that will be focused on in this paper, by relating Steiner's social thinking to present discussions within social and political philosophy.

There are many parallels between Steiner's ideas and the theories and perspectives prevalent in social research today. These issues are relevant not only for Steiner Waldorf schools but for the general question of *how to shape politically the relations between the state and the educational system*. By explicating these problems and pointing out existing and relevant theoretical

resources it is hoped that a contribution will be made to a bridge between the Steiner Waldorf movement on the one side and academic educational thought on the other. The critical arguments in this paper are therefore not directed towards the public state schools *per se*, but towards the *general conditions* under which both independent and public state schools exist today, in Sweden and in other countries, where the conditions are similar.

The emphasis placed by Steiner Waldorf education on *Menschenbildung* (formation of the human being), rather than on the dissemination of knowledge, is coupled with its view on the relationship between the individual and society. According to this view a democratic society is characterised by making it possible for each individual to develop his or her own innate potential *and then allowing society to develop in accordance with the abilities and the creativity that is released in this way*. This means that the future development of a truly democratic society is, actually, *unpredictable*. The logical consequence of this idea is that schools are to develop the inherent positive abilities of all children, without considering what the state and/or economical agents currently believe that the nation needs.

The ideas of Steiner Waldorf education and social philosophy

If schools are to be able to work in this way, they must be allowed considerable degrees of freedom. Rudolf Steiner was fully aware of this. His educational philosophy can be seen as one aspect of a broader social philosophical perspective on the development of society, particularly that of Europe. As the Swedish historian of ideas Håkan Lejon (1997) has shown, Steiner's educational principles can be described as a *social philosophy of Menschenbildung*. Steiner claimed that the historical development of society at the time he was writing, after the First World War, had led to a condition in which it was necessary to create three *relatively autonomous* social spheres: the state or judicial sphere, the economic sphere, and the cultural sphere (Steiner, 1985). The fundamental principle for cultural life should be *freedom*, that of the state and judicial system should be *equality*, and that of economy and commerce should be brotherhood or *solidarity*. Schools and education belong according to this vision to the cultural sphere. Thus a threefold social structure based on these principles will create the conditions required for freedom within the educational system.

Certain aspects of Steiner's social and political philosophical thinking can, as Lejon also points out (*ibid.*, p. 96), be compared with the ideas of Wilhelm von Humboldt. It was Humboldt's opinion that the economical sphere should *support* cultural life (including schools and education), and the state-run judicial system should *protect* it, but neither should *control* or *direct* it. Under such conditions the inherent potential of the individual human being can be optimally realised in freedom and self-determination (Humboldt, 1993).

As Burrow (1993) remarks, Humboldt is perhaps the first political thinker to point out the risk that citizens become more passive the more the state caters for their needs. Thereby he anticipates that critique of the welfare state which holds that it turns its citizens into clients. Humboldt's ideas about limiting the influence and the commitments of the state can at first glance seem identical to the liberal notion of a "night watch state". It is, however, hard to equate Humboldt's political ideas with such an extreme liberalism. Burrow comments:

[I]t is essential to insist on the difference of Humboldt's political theory [...] from the kind of liberalism whose ideal is (or was) the smoothly running, strictly segregated traffic of a sophisticated motorways system. His ideal of society has in fact more in common with some aspects of socialism. It is an ideal of fellowship in which each individual is both separate yet involved... (1993, p. xlix-l)

It should also be noted that Humboldt did not hold on to the principle of a non-state, completely independent school system forever. He was rather ambivalent in this question; a sign that the governing or the freedom of education always has been a central dilemma for liberalism: how will people become aware of and understand their rights, obligations and possibilities if they do not all first get the same education in these issues?

Civil society and social threefoldness

Steiner's idea of a threefold social structure has been adopted in recent years by activists within what is known as the "global civil society".¹ Nicanor Perlas (1999) and Yesayahu Ben-Aharon (2004) show how economic globalisation has led to a *de facto* threefold structure at the global level. This is tied up with the growth of a global civil society that acts as a third power factor, relating to the two others: national states and transnational corporations.

The concept of civil society has obtained renewed relevance in the social sciences in recent decades, and there is much literature discussing the concept, which has been interpreted in different ways. A rough generalisation of the various definitions that have been proposed is that those with neoconservative and neoliberal perspectives include everything that does not belong to the

1. Cf. Kaldor (2003) who maintains that the concept of a global civil society grew out of the dialogue between the peace movement in Western Europe and the dissident movements in Eastern Europe before the fall of the Berlin wall in 1989.

state as parts of “civil society”. Neoliberalism, in particular, tends to assimilate civil society into the economic sphere. There is a precedent for this among 18th century economists, who used the concept of civil society to counteract the growing power of the state over the commercial sphere (Whitty, 1997). Socialists and social democrats, in contrast, tend to assimilate civil society to the institutions and structures that are controlled by the state, and this, when extended, becomes in reality *all of society*.

There is, however, as Alexander (2001) points out, “a growing recognition of, and interest in, civil society as a sphere that is analytically independent of – and to varying degrees empirically differentiated from – not only the state and the market but from other social spheres as well” (p. 19). Alexander divides the history of conceptions of civil society into three phases: 1) as an umbrella concept including all institutions outside the state; 2) as a condescending term only referring to market capitalism; and 3) as a more differentiated and realistic concept in accordance with the quote above.

A civil society concept of the third kind has been proposed by Cohen & Arato (1992), who furthermore associate civil society with the value of freedom. The rights to communicate and associate make civil society a sphere of freedom within which people can collectively discuss common issues and exercise influence on the political and economic spheres. Cohen & Arato’s normative and political position constitutes a third approach in relation to on the one hand the neoliberal idea of letting “the market” rule as much as possible and on the other the left winged ideologies’ idea of putting as much as possible under state rule. They wish to warrant the autonomy both of the state and the economy but at the same time protect civil society from destructive penetration and instrumentalisation by the ironhand forces of the two other spheres. This idea is almost identical to that of Steiner’s vision of a threefold society. Steiner maintained that cultural life is threatened by erosion as long as its needs of protection from economic exploitation and state clientisation are not realised.

Cohen & Arato summarises their conception of civil society in three points:

1. Civil society is clearly distinct from both the state and the economy; it has its core in society.
2. The central institutions of civil society are social communication and voluntary association.
3. The institutions of civil society are stabilised on the basis of rights, the norms of which demand democratisation.

They further maintain that the concept of civil society is needed to capture and describe the character of certain phenomena in societies of today – phenomena that do not belong to the state, nor to the market, but that are central for the understanding of the “crisis of democracy” and how we can work for the improvement of democratic conditions. The most obvious of these phenomena are the so called NGO’s and NPO’s (non-government and non-profit organisations). Independent schools *not run for economic profit* also belong here, especially if founded on a long and world wide tradition, as is the Steiner Waldorf school.

Ben-Aharon (2004) argues that the “dawning realisation” of the reality of civil society in the sense described by Cohen & Arato is emerging not only among academics: it is being expressed with all the clarity that can be desired by those who have an economic interest in the global market. After the “battle of Seattle” in November 1999, in which WTO negotiations were brought to a halt by demonstrating activists from several different international non-governmental organisations (NGO’s), it appears that the managers of transnational corporations, in particular, have come to the insight that the global network of organisations in civil society has become a third, independent, power factor in world politics.

The growth of this third power factor, relative to the state and to economic interests, is compatible with Steiner’s idea of a threefold social structure. The difference is that the process of differentiation seems to take place more at the global level than at the national level. If we disregard, however, the difference in level, the issue becomes in principle the possibility of creating a general balance between *three types of power*: the power of the state, economic power, and cultural power (cf. Normann Waage, 2002).

The means by which the state exercises power are legislation, the judicial system and the system of punishment associated with it. State power is based on the requirements of people for protection and security, or as Zygmunt Bauman expresses it: “Human vulnerability and uncertainty are the foundation of all political power” (2004, p. 85). Economic power has its obvious base in the unavoidable needs of people for the necessities of life. But what is the base of cultural power, the power of civil society?² This type of power is founded on another type of human need. It is well-known that man cannot live by bread alone: life requires also *meaning* and *identity*. Culture creates and maintains meaning and identity, this is true of “culture” both in its anthropological and in its aesthetic sense. Meaning and identity are created and maintained both by the various forms of fine art and by “everyday” culture, ideologies and lifestyles. This is a process that occurs both at an individual level and at a collective level.

2. This question is based on an essential link between culture and civil society. See Cohen & Arato (1992) for a more elaborated argument that the institutions of civil society have their grounds in what the German social philosopher Jürgen Habermas calls the *cultural lifeworld*. Habermas argues that the institutional core of civil society consists of the non-state and the non-economical voluntary associations that anchor the communicative structures of the public sphere in the lifeworld (see also Kaldor, 2003).

Manuel Castells and “the power of identity”

Ethnicity and membership of a religious faith have been the strongest forces for creating meaning and identity through human history. The rise of the nation-state depended on these forces, particularly that of ethnicity. It could be said that the cultural sphere has lent its power to the state so that it was possible for the latter to consolidate itself historically (cf. Cassirer, 1961; Quispel, 1999). However, one important aspect of Steiner’s idea of the threefold social structure is that the state in our time must be based solely on a *judicial* basis, and this in turn is fundamentally based on the equality of all humans, independently of race, sex, ethnicity, etc. All are equal, solely in the light of their humanity. The idea of a nation-state founded on ethnicity is now obsolete, and this idea readily becomes destructive (as happened, for example, during the recent Balkan wars). The power of ethnicity to create identity must be returned to the cultural sphere and it must be decoupled from the formation of the state. John Hoffman (2004) argues along similar lines when he criticise all forms of “state racism” and attempts to delineate a concept of citizenship “beyond the state” (see also the discussion of Benhabib below).³

Manuel Castells (2004) holds that ethnicity has actually lost much of its significance for the creation of identity in today’s “network society”. However, the very title of Castells’ second volume of his *magnum opus* about the information age suggests that he regards identity in itself as a social power factor. Castells describes the connections between culture, identity and power in ways like the following:

Along with the technological revolution, the transformation of capitalism, and the demise of statism, we have experienced, in the past twenty-five years, the widespread surge of powerful expressions of collective identity that challenge globalization and cosmopolitanism on behalf of cultural singularity and people’s control over their own lives and environment. (2004, p. 2)

The quotation above makes it clear that Castells focuses more on *collective* identity than on that of the individual. In this respect he is not in complete accord with the focus placed by Steiner Waldorf education on individual, rather than on collective identity formation. However, Steiner Waldorf education does not disregard the ethnic and cultural context of identity formation. The collective identity is an inescapable part of individual identity.

Castells, further, sees the collective identity as the source of meaning and experience. To be more precise, identity is for Castells “the process of construction of meaning on the basis of a cultural attribute, or a related set of cultural attributes, that is given priority over other sources of meaning” (ibid., p. 6). Thus identity is both itself a construction of meaning and the basis for further constructions of meaning. The construction of social identity always takes place in the context of a power structure. This leads Castells to the distinction between three types of collective identity (cf. ibid., p. 8):

1. Legitimising identity: this is created by socially dominant institutions in order to extend their dominance and to give it a rational basis vis à vis the social stakeholders.
2. Resistance identity: this is created by the groups that are located in subordinate and/or stigmatised positions relative to the dominating institutions and their logic (rationality, ideology).
3. Project identity: this is created by social stakeholders who redefine their social position, desiring in this way to achieve a transformation of the overall structure of society.

These forms of identity are not static: they can transform one into another. An important point of Castells’ reasoning is the process by which something that starts as resistance identity can be transformed through historical development into project identity, and then subsequently become legitimising identity. Each one of the three formations of identity, however, leads to different kinds of social structures. The legitimising identity forms the basis of civil society, while resistance identity gives rise to exclusivist “*communes* or *communities*” (ibid., p. 9), the principal goal of which is to *preserve* their own tradition or way of life. Finally, project identity gives rise to social movements, associations or federations that aim at comprehensive *changes* of society. They strive for this reason after expansion, to include more and more members.

Castells associates only the legitimising form of identity with civil society since he uses a different concept of civil society than that presented above. Castells agrees with the descriptions put forward by Gramsci, in which the institutions of civil society exist in total *continuity* with the apparatus of the state, while *at the same time* having deep roots in the general public (cf. ibid., pp. 8-9).⁴ This differs from the concept proposed by Cohen & Arato (1992), who would like to see a critical difference between the institutions of the state and those of civil society. Viewed from Cohen & Arato’s perspective, and viewed in the light of Steiner’s

3. It may be of interest to note here that Mitchell and Gerwin (2007), in their follow up study on former Steiner Waldorf pupils in North America, found that these to a high extent felt themselves to be world citizens.

4. However, Castells seems not completely consistent in his use of the concept since he also says that the WTO negotiations in Seattle 1999 were stopped precisely by activists from civil society (ibid., p. 158). Surely such activists must have more of a project, or a resisting, than a legitimising identity.

idea of threefoldness, it may be true to say that the legitimising identity is to be regarded as the basis of one's identity as a *citizen*, and thus to be associated with the state rather than with the civil society.⁵ In contrast, both project identity and resistance identity are to be seen as bases of – or based on – the civil society.

Stoer & Magalhães (2002) present arguments in the latter direction, when they talk about an “emergent citizenship, founded mainly on cultural factors” (p. 696). It is a characteristic of this new form of citizenship that:

[t]he sovereignty which individuals and groups ceded to the modern social contract is now being reclaimed to the tune of ‘I want my sovereignty back’. In other words, individuals and groups want to decide themselves [...] with regard to how they live, how they educate, how they care for themselves, how they reproduce, etc. (ibid., p. 696)

At the same time, Castells also appears to believe that at least the project identity has *previously* in history, particularly before the period of “late modernity”, had its basis in the civil society (cf. ibid., p. 11). He gives the socialist movement as an example of this. But according to Castells, the development of modernity has entailed the gradual disintegration of civil society. It is against this background that he proposes the hypothesis that *project identities in our time principally grow from resistance identities*.

It is interesting to examine this hypothesis in its relationship to the Steiner Waldorf school movement. The first question that arises is that of whether the Steiner Waldorf movement belongs to the category of “social movements”, as defined by Castells. Castells defines “social movements” as “purposive collective actions whose outcome, in victory as in defeat, transforms the values and institutions of society” (ibid., p. 3). What would a “victory” for the Steiner Waldorf movement entail? The answer depends on the social and political situation in which the question is posed. “Victory” in Sweden today (and in other countries where the situation is similar) could be the acceptance of an independent Steiner Waldorf teacher education as being on parity with that provided by the state, that is, awarding it the status of an academic degree. Steiner Waldorf teacher education has achieved this status in Norway. Such a victory for the Swedish Steiner Waldorf school movement would also lead to a certain transformation of the Swedish educational system.

If the Steiner Waldorf school movement is a social movement, the next question that arises is what types of collective identity characterise it. It is naturally only project identity or resistance identity, or both, that may be of relevance here. To the extent that the movement is characterised by exclusivist sectarianism, we are dealing with a kind of resistance identity. In contrast, to the extent to which the movement aims at a transformation of the organisation of the school system, we are also dealing with a form of project identity. However, the movement historically does seem to have been principally characterised by a resistance identity: it has been sufficient for the movement to preserve Rudolf Steiner's legacy with respect to curriculum and teaching methods, and to fight for the right to operate schools outside of the auspices of the state. The “dominating logic” in Sweden, that is, the social democratic policy for independent schools, has long been such that it has been difficult to develop “resistance” into “project” identity. Until the beginning of the 90's, laws and regulation made it very difficult to establish an independent school.

However, the project identity of the Steiner Waldorf movement has always been implicitly present as a possibility. But the ultimate goal of the movement is not – or *should not* be – that all schools are to become Steiner Waldorf schools. The ultimate goal must rather be, according to Steiner's idea of threefoldness, to create opportunities for free self-administered education and cultural institutions with different educational philosophies; educational institutions that form parts of a similarly free and self-administered cultural life. In a lecture from 1919 Steiner points out that the state certainly did a “good deed” when it liberated schools from the church and put them on their own feet. But we must also be able to empathize with people who hold other world views than our own and give them the same freedom that we want for ourselves:

It is important that we do not become afraid when, for example, Catholic parents demand that their children receive instruction in Catholicism. We don't have to fear that when we stand firmly on our own foundation. Similarly, we don't need to fear the worldview of another if we are enthusiastic and strong in our own. Such attitudes can develop in free spiritual competition, but certainly not through laws. (Steiner, 1997, p. 213)

The state has a long tradition of claiming to represent “the general”. Pierre Bourdieu expresses this by saying that the state has a monopoly on the universal (1992). It is part of the granting of legitimacy to the power of the state that it considers itself to be above vested interests and to work for the general good and for general justice. This also grants legitimacy to the state monopoly on physical violence. But it means that the state will always have problems in acknowledging “the Other” and the stranger, anything that deviates from the ideological or cultural hegemony that the state itself participates in maintaining. Acknowledging the equality of the Other would entail relinquishing the claim to represent the *general* interest. This becomes particularly problematical when the state is based on national, ethnic or religious principles. But even to the extent to which it has differing cultural or ideological grounds, the question

5. This critical difference between state and civil society concerns the social level. On the individual level there is, or ought to be, an underlying continuity in the sense that the state consists of all citizens of age. Steiner's idea of threefoldness implies giving each human being not only the *right* but also the *possibility* to actively participate in *all three* social spheres. Such active participation could be seen as an essential aspect of *Menschenbildung*.

of its relationship to those groups that deviate or “resist” the prevalent hegemony arises. The state must be decoupled from all cultural and ideological interests in a society that strives to achieve a balance of power between state, culture and economy. *It must genuinely represent the universally human*. Only in this way can it justify its “monopoly on the universal”. “The Folk home” must provide a home for folk in plural, not just for one particular folk.⁶

The usurpation of cultural power by the economic sphere

The creation of meaning and the creation of identity are fundamentally creative processes that arise from the spiritual nature of humankind. The spiritual is that which is active in the work of the mind or the soul; that is, in thought, emotions, dreams and imagination; as well as in our will, wishes and desires. The creative power of the cultural life, however, easily becomes invisible in a secular society, in which a materialistic worldview dominates.⁷ Culture is often equated with “ideology”, which in turn is seen as some form of “superstructure”, as in Marxism. It then tends to be seen as simply a futile shadow of the *real* world, which is considered to consist of material and economic processes.

According to Steiner’s spiritual point of view, creative human activity is involved in all social change. Steiner was of the opinion that this creativity in our time becomes more and more absorbed by the commercial world. Today we see clear examples in the economic sphere of how people consciously strive to exploit the power of the cultural sphere. To be more precise, it is a question of channelling the power present in the creation of meaning and the formation of identity so that this power serves the interests of economic profit. One example of this is advertising, and the emphasis that is placed today on “branding” (cf. Klein, 2000). Another example is the phenomenon of the “experience industry”, which took off during the “new economy” in the middle of the 1990’s, when terms such as “imagineering”, “event manager” and “future magician” were coined. The enormous sums of money invested by companies in advertising and branding are sufficient evidence that culture, in the sense of meaning and identity creation, is a power factor.⁸ Marketing consultants can be found today who propose that business companies should consider themselves to be a form of religious institution. Normann Waage quotes Jesper Kunde, author of the book *Corporate Religion*:

I am using as strong a word as “religion” advisedly. [The word “religion”] is derived from [...] “religare” – the act of binding something together in a common expression. A religion is thus a means of giving a group of people a single set of ideas that points in one clear direction. [...] Only when the ideas and values of the employees are bound up with their skills, and only when it is effectively controlled using a Corporate Religion, is the company geared up to seek the ultimate branding achievement: Brand Religion. (Kunde, quoted in Normann Waage, 2002, p. 97)

Schools and education are regulated and controlled by more or less inhibiting bureaucratic regulations, curricula, exams, and evaluations. But they are now also beginning to be exploited by the interests of economic profit (independent schools formed as shareholding companies, and sponsored teaching materials that include advertising). This illustrates how difficult it is for the social power and the creative energy inherent in the processes of meaning and identity creation to function in optimal freedom in the society of today. It makes it almost impossible for culture to function as a third, challenging and balancing power factor, in relation to the state and economic interests.

The creation of meaning and the formation of identity must be seen as fundamental elements in human culture and education. From a Steiner Waldorf education point of view it could be argued that the ultimate goal of human culture and education is an experience of identity that is based on the universally human, without therefore denying that social, ethnic and other local conditions also influence a person’s character and personality. Human culture and education have, when considered in this light, *cosmopolitan* properties (cf. Kemp, 2005), and Steiner Waldorf education has an inherent cosmopolitan ideal. This is a logical consequence of making the universally human the basis of the educational process. Such a universal human identity formation is becoming evermore important in order to counterbalance the negative consequences of today’s processes of economic globalisation.

Seyla Benhabib, professor of political science and philosophy at Yale University, regards these negative consequences as very serious for democratic citizenship (Benhabib, 2002). There is a risk that the global free movement of people, goods, news, and

6. The expression “the Swedish Folk home” was coined in the late 1920’s by the social democrat and subsequent prime minister of Sweden, Per-Albin Hansson.

7. The concept of secularization is a contested one both within theology and sociology. However, it is evident that the church no longer has the same social and political power as it had for instance in medieval times. That does not mean that people are no longer religious, but religion is often seen as something “private”, which again contributes to making the spiritual reality of human life invisible.

8. The exploitation of cultural power by advertising seems to have started in the USA in the 1920’s. Ewen (1976) writes about this: In what was viewed as their instinctual search for traditional ideals, people were offered a vision of civilized man which was transvaluated in terms of the pecuniary exigencies of society. Within a society that defined real life in terms of the monotonous insecurities of mass production, advertising attempted to create an alternative organization of life which would serve to channel man’s desires for self, for social success, for leisure away from himself and his works, and toward a commoditized acceptance of “Civilization”. (p. 48)

information will create a flow of individuals without commitments, a commercial life without obligations, news media without a public conscience and the spread of information without a sense of tact. In this “global.com” civilisation people will shrink to e-mail addresses, and political and cultural life will be spread throughout the electronic world, while real-world associations will be brief, shifting, and superficial. Citizenship of a democratic society is, despite all imaginations of an internet utopia of global democracy, incompatible with such tendencies. Democratic citizenship requires commitment, commitment requires responsibility and loyalty.

It may very well be the case that responsibility and loyalty only arise in the situation that Benhabib describes on the basis of a genuine feeling of being human, and as a consequence of this a participant in global humanity. However, if the cultural power of meaning creation is absorbed by economic and/or state political forces, the basis of such a universal human identity formation is undermined – just as much as it is by sectarianism and dogmatic exclusivism, which belong to the negative aspects of the power of culture.

The repression of cultural freedom

The repression of culture was obvious in the former Soviet states, at least for those who did not share the worldview prescribed by the state. In contrast, the freedom to adopt a faith and to live according to it has long been considered “natural” in the western world. There is at least a freedom of thought and a freedom of expression that are protected by the constitution. But – do we also have the freedom to *live* according to our beliefs (as long as these do not impinge upon the freedom of others)? The fall of the Berlin Wall and the “victory of capitalism” opened the gates to a globalisation of the market economy and its neoliberal political principles that faced almost no resistance. Bauman comments on the dissolving of the Soviet states:

As long as the enemy was not just another competitor in the same race, but a genuine ‘other’, a carrier of an alternative mode of life, it could induce capitalism to self-limit and self-correct. This is the kind of adversary that is now conspicuously missing. (2004, p. 73)

A significant reinforcement of the *economic tyranny* that Steiner actually pointed to nearly a hundred years ago (Steiner, 1997, p. 151) took place. How free are we in reality, when we are continually reminded of how important it is to be “employable” in a labour market that threatens to exclude ever-increasing numbers, particularly of the young? How free are the youth of today, who are compelled to an ever-increasing degree to adapt to these conditions? Our freedom seems to consist mainly of the freedom to choose consumer products. We can in the wealthy part of the world feel free to purchase cheap clothes from the other side of the world, but how free is the seamstress in Thailand, who has produced these clothes under inhuman conditions? There are many examples that could be given, but they are unnecessary in this context. The point is: can we really discern the repression under which we are living in the “free world”? Václav Havel’s (1985) notion of living “within the truth”, coined under Soviet socialist repression, remains an important strategy of resistance for those who can so discern, not least because the purely political battle against this economic repression has nearly died out.

Steiner actually formulated his idea of a threefold society as a strategy to combat the economic tyranny that he predicted would emerge from the Anglo-Saxon world, powered by the US (Steiner, 1919). Whereas Asian nations can be seen as representatives at a global level of the tendency to allow both culture and economy to be absorbed by the state (theocracy), Anglo-Saxon nations tend rather to allow the economic sphere to absorb both the state and the cultural life. Steiner claimed that a third tendency flourished in Europe, particularly in central Europe; namely that of allowing a free cultural life to constitute the basis of both the state and the economic sphere. He believed that it was particularly important to reinforce this tendency and to arrange European social life according to it, in order to create a counterbalance to the economic forces that arose – then as now – particularly within the US; economic forces that strive for world dominance, inevitably followed by the erosion of culture and of traditional forms of life (Ben-Aharon, 2004).

When Bauman shortly after the quote above asks himself if Europe can be or become an alternative to the US world politics based on market economy and answers that this seemed to be a realistic possibility at least for some decades after WWII, he is actually expressing a similar idea about the role of Europe in the global power game:

Europe set out to work hard, for thirty glorious years, on the great social experiment of mitigating the unacceptable extremes of unbridled capitalism with ‘socialism with a human face’, while averting the unbearable consequences of the raw and uncouth communist version of social equity with ‘capitalism with a human face’. Europe was searching, so to speak, for a ‘third way’ *avant la lettre*. (p. 73-74)

On the basis of Bauman's analyses one can also maintain that the grounds for Europe's "third way" lie mainly in the sphere of *culture*, not in that of the state or of the economy. Bauman points to the following:

1. The social welfare policy, which has its grounds in the idea of social and political rights (with reference to Jürgen Habermas). This in turn has grown out of Christian humanism (but Bauman does not refer to that in this context).
2. The cultural life of Europe is characterized by a hermeneutic translation praxis, in which different languages and traditions have met and merged (with reference to Étienne Balibar).
3. In Europe, values of identity formation have long played an important role. The foremost of these values are rationality, justice and democracy (with reference to Tzvetan Todorov). Their common denominator is the idea of an autonomous society (not state), that is, a society with institutions created by the citizens themselves, not by some external or "higher" power.

In his book about the world citizen Peter Kemp also argues that Europe has something important to contribute in the striving for a global human community:

Let us not be ashamed of the belief that we Europeans, in spite of many passed misdeeds, can give our contribution to a genuine world citizen community by showing that Europe has the cultural experience needed to realize a pluralism in unity and defend the individual in the universal (2005, p. 56; translated from Swedish)

Steiner's idea of a threefolded society, however, never became reality, and a global market economy dominated by the US is today upon us (cf. Hertz, 2002; Chomsky, 2004).⁹ These claims must not be taken as an expression of general hostility to the USA. Actually the population of the US itself is affected negatively in some respects by US government policy, just as much as the rest of the world (cf. Bauman, 2004, p. 59f).

Steiner Waldorf education and the fundamental issues of educational thought

Steiner's "social philosophy of *Menschenbildung*" is unique with respect to its ideational content. It is hard to find any system of educational principles that is so "weird" when seen in the light of the dominating characteristics of currently accepted educational, psychological or social perspectives. Steiner himself was of the opinion that Steiner Waldorf education could not be compared with other educational theories, since it gives answers to questions that lie outside of the frameworks of conventional educational theories. He was referring to questions about the development of humanity on Earth since the beginning of history, how this development is reflected in our current situation, and the seeds of the future that are derived from it. The questions that lie at the centre of Steiner's texts and lectures on educational theory are those of the deeper development of the mind and the spiritual development of humankind – questions that are seldom if ever considered in conventional educational thought (for some exceptions, see Gidley, 2002 and 2005).

The *form* of Steiner's educational thought, however, is compatible to a certain extent with that of *classical* educational theory, based as it is on ideas involving upbringing and teaching whose development commenced as early as the ancient world. It is particularly interesting to compare the educational philosophy of Aristotle with that of Steiner. Practical pedagogy, that is, the specific forms that upbringing and teaching take, is based for Aristotle on broad and deep philosophical grounds. His starting point is the question of the nature of the human being (cf. Reeve, 2000), a topic traditionally called *philosophical anthropology*. The answer to the question of the nature of the human being provides for Aristotle the basis on which we can understand the "purpose" or "meaning" of human life, and this in turn provides a basis on which to answer the question of what it is that constitutes a good life for people. The question of "the good life" traditionally belongs to the field of *ethics*. Insight into "the good life" provides the basis on which to organise a just society, that is, a society in which all people (although for Aristotle this meant only the "free citizens") obtain the opportunity of living the good life. This question traditionally belongs to the fields of *social* and *political philosophy*. It is only after we have achieved clarity into how a just society should be constituted that we can determine the ways in which upbringing and education are to be designed. This design includes determining what is to be taught and how it is to be taught, these being the more specific questions of pedagogy.

Certain similarities appear when we compare Aristotle's reasoning with Steiner's educational ideas. Steiner Waldorf education is based on a well developed view of the human being and of human development (Steiner, 1932). The question of the nature and essence of the human being is central for anthroposophy. The answers to these questions form, together with insight into

9. In the book *Confessions of an Economic Hit Man* (2004) John Perkins makes astonishing revelations about his life as a "secret agent" for the world economic interests of the US. See also Brzezinski (1997) for a non-concealing discussion of what is needed in order for the US to maintain and increase its political and economical world hegemony. Zbigniew Brzezinski, security counselor to President Carter in the 1980's, spoke already 1969 about the USA as the first global society in history (Kemp, 2005, p. 31). It would probably be a mistake to underestimate the influence that Brzezinski's ideas have on political and economic circles in the US, cf. Escobar (2005).

the development of the child, the basis of the professional skills of a Steiner Waldorf teacher. The good life is one in which the innate abilities and skills of all individuals are given the opportunity to develop. Even if we as individuals are gifted in more or less one sided ways, we should always strive to achieve a *comprehensive* cultivation of our abilities. One of the consequences of this is being engaged in a continuous process of *becoming* human. The just society is a society that makes this possible for all people. It was Steiner's argument that a threefold organisation of society with a free cultural life was that which gave people the best opportunities in this respect.¹⁰ Only in such a society can schools and education be formed without interference from state and/or economic interests, and schools and education can thus be allowed to rest solely on the universally human.

When we consider the specific, didactic design of Steiner Waldorf education, its "what, how, when and why", we conclude that this is always based on insight into the nature of the human being and the development of the child. Ethical concepts of the good life, or political concepts of a just society, play in this case solely a formal role, never a substantive one. It is here that Steiner parts company with his classical predecessors. There is a "logical chain" that forms the basis of Aristotle's theory of education – a chain in which insight into the nature of the human being leads to insight into the good life, which in turn leads to insight into the just society, which in turn leads to the design of a specific educational system. It is possible, however, to lose or forget the philosophical-anthropological starting point of this chain before one "arrives" at the educational system. For instance, it is possible that religious dogmas, norms, or values are allowed a central role in ethics and the notion of the good life. These norms or values may not be founded on insight into the nature of humankind, being instead "supplied" by other interests. Both the Catholic and the Protestant Church have exercised such an influence on education in Europe. It is also true that concepts of the just society often arise on the basis of ideologies or political interests, rather than as a consequence of anthropological insight. The striving of the nation state to consolidate itself as "one nation, one folk" and to justify its power structures by, for example, rewriting history in a favourable light or by patriotic upbringing, may serve as examples. Steiner's educational principles avoid influence from such "external" interests, and the whole of Steiner Waldorf education is drawn from the nature of the human being and her development, both in an ontogenetic and in a phylogenetic sense. It is for this reason more correct to say that for Steiner, ethics, social philosophy and educational theory all have their roots *directly* in anthropology. But, as pointed out in the introduction, this does not mean that issues of a social and political nature should not be considered in the education of Steiner Waldorf teachers.

Conclusion

In spite of all talk about the value of pluralism and (sometimes) multiculturalism there is in the world today a strong tendency towards uniform ways of living, connected to the spread of a global market economy. Within education, there is furthermore an increase in state control through systems of assessment and accountability. In the words of Young (2006), there is a

...shift from a view of public education as a professional practice with significant autonomy from state intervention, to the present situation when public education is increasingly a state-directed practice under national rules and accountability procedures. (pp. 26-27)

Any culture, traditional or modern, is not just a way of life; it is also a way of cultivating specific forms of thought, perception and apprehension of the world. There are different "cultures of perception" in the world (Sawa, 2004). Steiner Waldorf education is one such particular culture of perception, cultivating specific forms of thinking, understanding and experiencing the education of human beings, as well as the world in general. Such non-mainstream cultures today need active protection and support from the state and the economical sphere – unless we want to end up in a virtually totalitarian world system, a worldwide "monoculture of the mind", as Vandana Shiva (1993) calls the scientific-technocratic world conception that is spreading from the West. In such a world, the potentials for cultivating humanity would be severely reduced.

There is probably an implicit critical awareness of these things among Steiner Waldorf teacher educators, but there is perhaps not the same awareness of the academic resources within sociology and social philosophy which could be used to support a substantial critique of present educational systems and policies.

10. The economical sphere must then also be transformed from a capitalist profit economy to an economy of solidarity, in order for the universally human to flower also in this field of life. According to Steiner there is a big mistake in coupling *wages to work*, since this inevitably turns human capacities into commodities. As a consequence, the human being herself becomes a commodity. But all human beings have the right to the economic means for fulfilling their basic needs, whether they "work" or not. This idea has also been taken up by some political movements, the ideas of a "citizen salary" or a "basic income for all" being two examples; see for instance Van Parijs (2001).

References

- Alexander, J. C. (2001). The past, present, and future prospects of civil society. In A. Bron & M. Schemmann (Eds.), *Civil Society, Citizenship and Learning* (pp. 15-25). Hamburg & Münster: LIT Verlag.
- Bauman, Z. (2004). *Europe. An unfinished adventure*. Cambridge: Polity Press.
- Ben-Aharon, Y. (2004). *America's Global Responsibility. Individuation, initiation and threefolding*. Great Barrington, MA.: Lindisfarne Press.
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton UP.
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brzezinski, Z. (1997). *The Grand Chessboard: American Primacy and Its Geostrategic Imperatives*. New York: Basic Books.
- Burrow, J. D. (1993). Editor's Introduction. In W. v. Humboldt, *The Limits of State Action* (pp. xvii-lviii). Indianapolis: Liberty Fund.
- Cassirer, E. (1961). *The Myth of the State*. New Haven: Yale University Press.
- Castells, M. (2004). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume II: The Power of Identity* (Second ed.). Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N. (2004). *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*. London: Penguin.
- Cohen, J. L., & Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Escobar, P. (2005). The roving eye: Bilderberg strikes again (May 10, 2005). *Asia Times Online*. <http://www.atimes.com> [Retrieved 2005, December 3].
- Ewen, S. (1976). *Captains of Consciousness. Advertising and the social roots of the consumer culture*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gidley, J. (2002). Holistic education and visions of rehumanized futures. In J. Gidley & S. Inayatullah (Eds.), *Youth futures: Comparative research and transformative visions* (pp. 155-167). Westport, Connecticut: Praeger.
- Gidley, J. (2005). Giving hope back to our young people: Creating a new spiritual mythology for Western culture. *Journal of Future Studies*, 9(3), 17-30.
- Havel, V. (1985). The power of the powerless. In J. Keane (Ed.), *The Power of the Powerless. Citizens against state in central-eastern Europe* (pp. 23-96). London: Hutchinson.
- Hertz, N. (2002). *The Silent Takeover: Global Capitalism and the Death of Democracy*. London: Arrow.
- Hoffman, J. (2004). *Citizenship Beyond the State*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Humboldt, W. v. (1993). *The Limits of State Action*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Kaldor, M. (2003). *Global Civil Society. An Answer to War*. Oxford: Blackwell.
- Kemp, P. (2005). *Världsborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos. [The world citizen. Political and educational philosophy for the 21st century]
- Kiersch, J. (2006). *Becoming a Teacher: Steiner's Indications for Teacher Education, Development and Training*. Forest Row, East Sussex: European Council for Steiner Waldorf Education.
- Klein, N. (2000). *No Logo: Taking aim at the brand bullies*. Toronto: Knopf.
- Lejon, H. (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen: den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880-1980*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. [The history of Anthroposophical humanism: the Anthroposophical idea of *Bildung* in the history of ideas 1880 – 1980]
- Mitchell, D., & Gerwin, D. (2007). *Survey of Waldorf Graduates. Phase II*. Wilton, NH: Research Institute for Waldorf Education.
- Normann Waage, P. (2002). *Mennesket, makten og markedet. Rudolf Steiners sosiale ideer i møte med globaliseringen*. Oslo: Pax Forlag A/S. [The human being, power, and the market. Rudolf Steiner's social ideas meeting globalisation]

- Perkins, J. (2004). *Confessions of an Economic Hit Man*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Perlas, N. (1999). *Shaping Globalization: Civil Society, Cultural Power and Threefolding*. Metro Manila: Center for Alternative Development Initiatives.
- Quispel, C. (1999). Faithful servants and dangerous beasts: race, nationalism and historical mythmaking. *Patterns of Prejudice*, 33(3), 29-44.
- Reeve, C. D. C. (2000). Aristotelian education. In A. Oksenberg Rorty (Ed.), *Philosophers on Education. New historical perspectives* (pp. 51-65). London & New York: Routledge.
- Sawa, R. J. (2004). Spirituality and health: reflections upon clinical experience and the development of theory about whole person health care from a Loneran perspective. *Reflective Practice*, 5(3), 409-423.
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the Mind: Biodiversity, Biotechnology and Agriculture*. New Delhi: Zed Press.
- Steiner, R. (1919). *The Michael Impulse. Lecture XII*. <http://www.bobnancy.com> [Retrieved 2005, February 25].
- Steiner, R. (1932). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik: ein Vortragszyklus gehalten zu Stuttgart vom 21 August bis 5 September 1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (1985). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Steiner, R. (1997). *Education as a Force for Social Change. Lectures*. New York: Anthroposophic Press.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. M. (2002). The reconfiguration of the modern social contract: new forms of citizenship and education. *European Educational Research Journal*, 1, 692-704.
- Van Parijs, P. (2001). A basic income for all. In J. Cohen & J. Rogers (Eds.), *What's Wrong With A Free Lunch?* (pp. 3-24). Boston: Beacon Press.
- Whitty, G. (1997). School autonomy and parental choice. Consumer rights versus citizen rights in education policy in Britain. In D. Bridges (Ed.), *Educarion, Autonomy and Democratic Citizenship. Philosophy in a changing world* (pp. 87-98). London & New York: Routledge.
- Young, M. F. D. (2006). Education, knowledge and the role of the state: the 'nationalization' of educational knowledge? In A. Moore (Ed.), *Schooling, society and curriculum* (pp. 19-30). London: Routledge.

Die Temperamente in der Waldorfpädagogik

Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit

Christian Rittelmeyer

Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Obgleich die Temperament-Lehre der Waldorfpädagogik häufig als unwissenschaftlich, veraltet oder defizitär eingestuft wurde, existiert bisher in Deutschland keine wissenschaftliche Untersuchung dazu. Daher wird hier eine Methode erläutert, mit deren Hilfe die psychologische Temperament-Forschung mit jener der Waldorfpädagogik in Beziehung gesetzt werden kann. Dabei zeigt sich, dass die klassischen vier Temperamente mit empirisch-psychologischen Forschungen kompatibel sind.

ABSTRACT. Theories concerning human temperaments in Waldorf education have often been designated as unscientific, outdated or deficient. However, no scientific investigation addressing this issue has existed until the present. Therefore, in this paper a method will be described which facilitates the relationship between empirical research on psychological temperament and the Waldorf theory of temperament. It can be shown that the classic four temperaments important for Waldorf education are indeed compatible with empirical psychological research.

Einige Zitate zur Einstimmung:

Nach der Durchsicht einiger Konzeptionen und Entwicklungstendenzen der differentiellen Psychologie wird man in Hinblick auf die Temperamentenlehre Rudolf Steiners feststellen können, dass diese gegenüber dem heutigen Problembewusstsein und Forschungsstand als defizitär und anachronistisch eingeschätzt werden muss. Heiner Ullrich: *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung.* München 1986, S. 180.

Deutliche Kritik möchte ich an der Aufrechterhaltung der Temperamentenlehre üben. Diese Einteilung der menschlichen Persönlichkeit/ Psychologie in die vier Temperamente ist eine vollkommen überholte Auffassung aus der Antike, die bereits im 17. Jahrhundert von Molière in seinen Theaterstücken parodiert wurde! Aus einer studentischen Prüfungsarbeit für das Lehramt an Gymnasien über Waldorfpädagogik, 1994, unter Berufung auf das zuvor genannte Buch Heiner Ullrichs.

Eine der fragwürdigsten ‚Schema-Vorstellungen‘ der anthroposophischen Menschenerkenntnis ist die Lehre von den vier Temperamenten. Elmar Drossmann: *Das rechte pädagogische Künstlertum. Erziehung und Wissenschaft in Niedersachsen,* herausgegeben von der GEW, 11.3.1991, S. 12.

An der ‚Passung‘ (des Unterrichts im Hinblick auf die Temperamente) wird im Grunde seit Jahrzehnten in jeder Waldorfschule gearbeitet, in der sich Lehrer bemühen, auf die Eigenentwicklung des Kindes einzugehen. Allerdings beruht die Lehre des Begründers der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner, auf dem antiken Vier-Temperamente-Modell des Hippokrates und des Galen, nicht aber auf den Erkenntnissen der modernen psychologischen Temperamentforschung. Wolfgang Möller-Streitböcker in *Psychologie Heute*, März 1995, S. 29.

Zum Handwerkszeug der Waldorflehrer gehört die wissenschaftlich längst überholte Temperamentenlehre. Rundfunkbeitrag *Versteinerte Pädagogik* vom 12. 8. 1998 im Hessischen Rundfunk, HR 1.

Die vier klassischen Temperamente und die psychologische Temperament-Forschung

Es gibt eine sehr typisierte, aber dennoch charakterisierende Darstellung der vier klassischen Temperamente: Vorweg marschiert mit kräftigem Schritt und gedrungenem, kraftvollem Körper der stets leicht erregbare, auch häufig in Zorn geratende *Choleriker*. Ihm folgt der sensible, für Umweltreize hoch empfängliche, innerlich bewegliche und häufig gesellige, aber auch eher flüchtig von Eindruck zu Eindruck wechselnde *Sanguiniker*. Bezeichnenderweise stehend ist der etwas träge, gemütliche, körperlich eher unbewegliche *Phlegmatiker* dargestellt, dem am Ende der Reihe ein zur Trauer oder gar Depression, aber auch zu tiefgehenden Gedanken und Seelenerlebnissen neigender, körperlich eher verhaltener *Melancholiker* folgt (vgl. Glas, 1981, S. 23).

Wie erwähnt, geht es hier eher um eine Karikatur *möglicher extremer Ausformungen* der Temperamente, nicht um eine psychologisch treffende Charakterisierung dieser Persönlichkeitsmerkmale überhaupt. Bringt man die in verschiedenen Vorträgen Rudolf Steiners charakterisierten vier klassischen Temperamente in ein Übersichtsschema, so ergibt sich die folgende Gliederung:¹

<u>Temperament</u>	<u>Altersfärbung</u>	<u>Pathologische Übersteigerung</u>
Sanguinisch	Kindheit	Flatterhaftigkeit, Irrsinn
Cholerisch	Jugend	Bosheit, Tobsucht
Melancholisch	Mittleres Alter	Trübsinn, Wahnsinn
Phlegmatisch	Hohes Alter	Stumpfheit, Schwachsinn

Die vier Temperamente werden hier also insofern differenziert, als Kinder tendenziell stärker das sanguinische Temperament zeigen, Jugendliche das cholerische und Erwachsene bzw. Alte das melancholische bzw. phlegmatische, wobei ihre „eigentliche“ Temperamenteigenart überlagert und vielleicht sogar verdeckt wird. Auch in der Perspektive Steiners sind das keine schematischen Zuordnungen, sondern Charakterisierungen bestimmter Verhaltensstile, wobei schwache oder starke Ausprägungen, aber auch Verbindungen verschiedener Temperamente beobachtbar sein können (z. B. eine Verbindung des sanguinischen mit dem cholerischen Temperament, vgl. ausführlich dazu Lipps, 1998; Schefer-Krüger, 1995; Sixel, 1990 sowie die Themenhefte der *Erziehungskunst* Heft 7/8 2004 und Heft 11 1991; ferner auch Leber 1993, 308ff.). Rechts im Schema sind mögliche pathologische Übersteigerungen dieser postulierten Persönlichkeitseigenarten aufgeführt.

<i>Sternbilder</i>	<i>Jahreszeiten</i>	<i>Lebensalter</i>	<i>Elemente</i>	<i>Qualitäten</i>	<i>Säfte</i>	<i>Temperamente</i>	<i>Himmelsrichtungen</i>
Widder Stier Zwillinge	Frühling	Kindheit	Luft	warm + feucht	Blut	Sanguinisch	Süd
Krebs Löwe Jungfrau	Sommer	Jugend	Feuer	warm + trocken	gelbe Galle	Cholerisch	Ost
Waage Skorpion Schütze	Herbst	Mannheit	Erde	kalt + trocken	Schwarze Galle	Melancholisch	Nord
Steinbock Wassermann Fische	Winter	Alter	Wasser	kalt + feucht	Schleim	Phlegmatisch	West

Abbildung 1. Die Mikrokosmos-Makrokosmos-Lehre. Mittelalterliches Schema zur Einordnung der Temperamente.

Man kann sich bei solchen Zuordnungen z. B. von Temperament und Lebensalter an umfassendere Systeme der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Vorstellungen menschlicher Temperamente erinnern fühlen. Ein Beispiel zeigt die *Abbildung 1*: Auch hier sind z. B. sanguinisches Temperament und Kindheit, phlegmatisches und Alter parallelisiert. Das sanguinische Temperament wird darüber hinaus aber – unter anderem – mit der *Luft*, das phlegmatische mit dem *Wasser* in Verbindung gesetzt. Die

1. Vgl. dazu Steiner (1969; 1978; 1985).

letztenannte Zuordnung mag erstaunen, stimmt aber sehr genau mit einer – in jener Zeit vermutlich noch stärker ausgebildeten – *phänomenologisch-mimetischen* Wahrnehmung der Elemente zusammen: Tatsächlich strebt das Wasser immer zur Ruhe, etwa in der Tropfenbildung oder in von Wind und Geländeabfall nicht beeinflussten Gewässern; die Tropfenbildung ist überdies ein gutes Beispiel für die Tendenz, sich gegen das Umgebungsmilieu (durch die „Tropfenhaut“) abzuschließen – eine Tendenz, die auch der Melancholie zugeschrieben wird.²

Steiner verankert indessen seine Temperamente-Lehre nicht in solchen makrokosmischen Konstellationen. Er erklärt das Vorherrschen einzelner Temperamente vielmehr aus der (unter Umständen temporären) Dominanz bestimmter „Wesensglieder“ des Menschen: Physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich. So entstehe beispielsweise das *choleriche* Temperament beim *Jugendlichen und Erwachsenen* durch das Bestreben, sein *Ich* im sozialen Umgang mit anderen Menschen nicht nur nachdrücklich zu Geltung zu bringen, sondern auch durchzusetzen. Dominiere hingegen die Wirksamkeit des *physischen Leibes* (der z. B. als dauernde Last erlebt wird), so entstehe das *melancholische* Temperament. Für *jüngere Kinder* werden diese Beziehungen zwischen Wesensgliedern und Temperamenten etwas anders beschrieben: Das *choleriche* Temperament entsteht durch ein Vorherrschen des *Astralleibes*, das *phlegmatische* durch die besondere Wirksamkeit des *physischen* Leibes, das *sanguinische* durch die Dominanz des *Ätherleibes* und das *melancholische* durch das Vorherrschen der *Ich-Instanz*.³

Diese menschenkundliche Situierung der Temperamente macht verständlich, warum man Steiners pädagogische Erörterung der Temperamente nicht einfach in der Tradition klassischer Temperament-Lehren sehen kann, da sie in einem *neuartigen anthropologischen Zusammenhang* stehen. Diese Menschenkunde wirft natürlich ebenfalls Fragen im Hinblick auf ihre Wissenschaftlichkeit auf (unter anderem betrifft das ihre intersubjektive Überprüfbarkeit). Aber nicht dieser Problematik möchte ich hier nachgehen. Meine Frage ist vielmehr: Lassen sich Übereinstimmungen der klassischen vier Temperamente zu Erkenntnissen entdecken, die in der empirisch-psychologischen Temperament-Forschung gewonnen wurden?

Die Frage kann hier nicht hinreichend umfassend beantwortet werden, da der Korpus entsprechender Untersuchungen inzwischen weit über tausend Titel umfassen dürfte. Entsprechende Recherchen setzen jedoch ein methodisches Vorgehen voraus, ohne das man wissenschaftliche Aussagen über die empirische Triftigkeit von Persönlichkeitskonstrukten nicht begründen kann. Dieses Vorgehen soll hier exemplarisch veranschaulicht werden. An einer solchen methodischen Anforderung gemessen, hat es nach meiner Kenntnis bisher keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den vier klassischen Temperamenten gegeben. Selbst in historischen Übersichten der Persönlichkeitspsychologie tauchen sie häufig überhaupt nicht oder nur rudimentär auf.⁴

Den eingangs exemplarisch zitierten Aussagen ist gemeinsam, dass sie die Lehre von den vier klassischen Temperamenten als unwissenschaftlich und überholt bezeichnen. Ihre Beibehaltung als Mittel didaktischer Gestaltung galt in den 1980er Jahren sogar häufig als prägnantes Indiz für die Unwissenschaftlichkeit der Waldorfpädagogik. In einigen Fällen wurden auch im *Kontext* der Zitate keine Begründungen für diese Behauptung gebracht, in anderen wurde in abstrakter Weise auf die neuere Forschung verwiesen, die angeblich andere Resultate erbracht hat (*Psychologie Heute*), einige Kritiker beziehen und bezogen sich auf die schon zitierte kritische Studie zur Waldorfpädagogik von Heiner Ullrich.⁵ Dieser letztenannten Arbeit kommt allerdings das große Verdienst zu, auch die inneranthroposophische Diskussion im Hinblick auf Steiners pädagogische Interpretation der Temperamente angeregt zu haben (siehe beispielsweise Kiersch, 1984; 1986; Kranich & Ravagli, 1990; Kniebe, 1991; dazu auch Rittelmeyer, 1989). Sieht man sich jedoch Ullrichs eingangs zitierte „Durchsicht einiger Konzeptionen und Entwicklungstendenzen der differentiellen Psychologie“ genauer an, so ist dort keine detaillierte Analyse einzelner Forschungsarbeiten zu entdecken – jener Arbeiten, an denen ja die Unwissenschaftlichkeit und Überholtheit der klassischen vier Temperamente aufgezeigt werden sollte. Wie aber kann eine solche präzisere Auswertung empirisch-psychologischer Forschungen im Hinblick auf das Steinersche Temperamenten-System beschaffen sein? Welches sind die typischen methodischen Schritte bei der empirischen Erforschung menschlicher Temperamente? Und was ist ein *Temperament*? Wie kann man es definieren?

2. *Abbildung 1* aus Roths Schuh (1978, S. 81). Das Schema fasst mittelalterliche Darstellungen zusammen, wie man sie beispielsweise in Isidor von Sevillas *De Natura Rerum* (frühes 7. Jahrhundert) findet. Zur Geschichte der Temperamentenlehre kritisch im Hinblick auf R. Steiner auch Ullrich, 1986. Zur Rehabilitierung der Elemente als aussagekräftige, unverlierbare Metaphern geistig-seelischer Prozesse Böhme & Böhme, 1996. Auch in der anthroposophischen Fachliteratur ist wiederholt auf die Geschichte der vier klassischen Temperamente aufmerksam gemacht worden – vgl. z. B. Daems (1982).

3. Zur Beziehungskonstellation zwischen Wesensgliedern und Temperamenten bei Jugendlichen bzw. Erwachsenen vgl. Steiner (1969, S. 20ff.); zur Entstehung der Temperamente bei Kindern, vgl. Steiner (1985, 1. Seminarbesprechung).

4. So werden sie z. B. in dem historischen Rückblick von S.W. Porges und J. Doussard-Roosevelt (1997, S. 251f.) überhaupt nicht erwähnt. Auch der Themenband des Grundlagenwerks *Enzyklopädie der Psychologie* führt keines der klassischen Temperamente im Register auf (vgl. Amelang, 1996). Siehe jedoch Kagan (1994).

5. Ullrich, 1986, 176-188. Der Teil über Temperamente wurde zwei Jahre zuvor in der *Pädagogischen Rundschau* veröffentlicht.

Zum Begriff des Temperaments

In der angelsächsischen Fachliteratur hat die systematische Erforschung der Temperamente eine inzwischen 50jährige Tradition (vgl. die exemplarischen Hinweise im Literaturverzeichnis). Der *Begriff des Temperaments* wird hier allerdings in der Regel etwas weiter gefasst als in der deutschen Psychologie: nicht immer, aber häufig wird er mit überdauernden Verhaltensmerkmalen gleichgesetzt und ist dann nicht selten von anderen Persönlichkeitsmerkmalen (wie der Intelligenz oder autoritativen Einstellungen) nicht klar zu unterscheiden (z. B. Pervin, 1993). Da in verschiedenen Studien zur Persönlichkeitsstruktur von Menschen immer wieder fünf Faktoren gefunden wurden, die relativ konstant neben anderen, eher variablen Merkmalen identifizierbar sind, hat man von den „Big Five“ der Persönlichkeit gesprochen: Extraversion, Freundlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Emotionale Stabilität und Kultiviertheit (vgl. z. B. Amelang 1996, S. 78f.). Die englischen Bezeichnungen können allerdings je nach Untersuchung unterschiedlich lauten – z. B. *Assurgency, Agreeableness, Conscientiousness, Emotionality und Culture* oder *Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism und Openess to experience* oder *Extraversion, Friendly compliance, Will to achieve, Neuroticism und Intellect*; die hier zitierte deutsche Übersetzung mutet da etwas freizügig an (Carver & Scheier, 2008, S. 65ff; Pervin 1993, S. 70f.). Nach meiner Kenntnis gelten Merkmale wie Kultiviertheit oder Freundlichkeit jedoch in der *Temperamentforschung* als *Persönlichkeitsfaktoren, nicht als Temperamenteigenschaften*.

Eine in der Fachliteratur vorherrschende Definition bezeichnet das Temperament allerdings als *Verhaltensstil*, als das „Wie“ des menschlichen Verhaltens: Nicht *was* z. B. ein Kind tue, sondern *wie* es dabei agiere, verrate sein Temperament, sofern es sich dabei um andauernde Handlungs- oder Verhaltensattribute handle.⁶ Diese Charakterisierung des Temperaments als „Farbe“ oder „Stil“ des Verhaltens sei, so Jaqueline und Richard Lerner in einem Überblicksartikel, die in der Psychologie „dominante Definition“ (Lerner & Lerner, 1983, S. 200; ferner auch Möller-Streitberger, 1995; Strelau & Angleitner, 1991). Ihr folgen beispielsweise auch Arnold H. Buss und Robert Plomin (1984), auf deren Forschungen ich gleich näher eingehen werde. Sie ergänzen jedoch: Die Differenz zu sonstigen Persönlichkeitsmerkmalen bestehe darin, dass Temperamente *vererbt* sind oder doch zumindest bereits in früher Kindheit auftreten und dann häufig über Jahre oder die gesamte Lebensspanne erhalten bleiben. – Aber ist es tatsächlich nur das „Wie“ des Verhaltens, was ein Temperament ausmacht? Sind z. B. für Melancholiker nicht auch bestimmte Vorlieben bei der Auswahl ihrer Lektüre oder ihrer Freunde maßgebend? Entwickeln sie nicht auch bestimmte *Gedankeninhalte* (z. B. eher ernster als fröhlicher Natur)? Und müssen die (in den USA nicht seltenen) Vererbungstheoretiker der Intelligenz dieser Definition zufolge nicht auch die *Intelligenzleistungen* eines Kindes als Ausdruck bestimmter Temperamente werten – was aber faktisch in der Temperament-Forschung nicht geschieht?

Elaine N. Aron wiederum hat die angeblich bei ca. 15-20% der Menschen vorhandene Fähigkeit, unterschwellige Reize (z. B. im Gespräch mit anderen) besonders gut und rasch wahrnehmen zu können (Highly Sensitive Persons), als elementares *Temperament* bezeichnet (Aron, 1997). Da diese Personen häufig von der Flut ihrer Eindrücke mehr oder minder stark „überwältigt“ werden, liegt hier aber vielleicht weniger ein Temperament, also ein Verhaltensstil, als vielmehr eine besondere Wahrnehmungsfähigkeit zugrunde, die man unter Umständen schulen, die aber auch pathologische Züge annehmen kann („Prinzessin auf der Erbse“).

Der deutsche Psychologe Detlef H. Rost definiert Temperament als biologisch verankerten individuellen Verhaltensstil, während Persönlichkeitsmerkmale immer eine kognitive Komponente hätten, also Erkenntnisprozesse über das eigene Selbst oder die Beziehungen zur Umwelt einschließen. Letzteres verwundert angesichts von Dogmatismus- oder Faschismus-Fragebögen, von Tests zur Messung der manifesten Angst usw., die man kaum mit Selbstreflexionsprozessen in Verbindung bringen kann, die wiederum für das melancholische Temperament (etwa des philosophierenden Grüblers in der Kartause, vgl. auch Dürers Melancholia) häufig reklamiert wird. Zur Illustration des Unterschieds nennt Rost – nun weitaus einleuchtender – Beispiele aus Persönlichkeits- und Temperamentfragebögen: „Wenn ich beobachten würde, dass jemand beim Schlittschuhlaufen auf die Nase fällt, dann müsste ich darüber lachen“ (kein Temperamentsausdruck). „Mein Kind geht auf neue Besucher zu Hause zu“ (Temperamentsausdruck).⁷

Eine ethnologische Studie John S. Chisholms führt wiederum in eine andere Richtung: Die (angebliche) „Friedfertigkeit“ der Navajo-Indianer wird von ihm auf deren teils angeborenes, teils kulturell tradiertes und sozialisiertes Temperament zurückgeführt (Chisholm, 1989). Ist das aber nicht eine viel zu weitgehende Definition dessen, was traditionell unter einem „Temperament“ verstanden wird? – Wieder andere Forscher definieren Temperamente als Ausdruck konstitutioneller, nicht zuletzt auch physiologischer Unterschiede zwischen Menschen (Porges & Doussard-Roosevelt, 1997) – und übersehen dabei, dass physiologische Eigenarten auch Ausdruck kultureller Erfahrungsmilieus, also nicht Ursache von Temperamenten, sondern *auch* Folge bestimmter Sozialisationsbedingungen und Verhaltensstile von Individuen sein können (Lerner & Foch, 1987).⁸

6. Diese Definition geht zurück auf A. Thomas und S. Chess, die mit ihrer New Yorker Langzeitstudie (NYLS) in den 1950'er Jahren die US-amerikanische Nachkriegsforschung zur Entwicklung des Temperaments initiierten. Vgl. Thomas, & Chess (1977).

7. Rost (1993, S. 139ff.). Rost hat einen Temperamentfragebogen entwickelt und erprobt, der speziell für die Hochbegabtenforschung eingesetzt wird.

8. Strelau weist in diesem Zusammenhang übrigens darauf hin, dass die antike Körpersäfte-Theorie, die mit den klassischen Temperamenten verbunden war, in einem gewissen Ausmaß durch endikronologische Befunde gestützt wird, vgl. Strelau (1984, S. 16 u. 82f.).

In definitorischer Hinsicht besteht also bisher noch keine hinreichende Klarheit darüber, was genau ein Temperament ist und wie man dasselbe von anderen Persönlichkeitsfaktoren abgrenzen kann. Zwar scheinen einige Langzeitstudien darauf hinzuweisen, dass Verhaltensstile wie z. B. Zughaftigkeit bzw. Schüchternheit bzw. Mut und soziale Initiative schon in Vorformen in der frühen Kindheit auftauchen und häufiger bis in die Zeit des Erwachsenenalters beobachtbar sind (z. B. Kagan, 1987, S. 102f.; Mussen, Conger & Kagan, 1976, S. 192ff.; Lawsin & Ruff, 2004). Aber auch in dieser Hinsicht ist die Forschungslage noch zu uneindeutig, um die z. B. von Buss und Plomin hervorgehobene Langfristigkeit eines Verhaltensstils zur Definition des Temperaments heranziehen zu können. Entsprechende Beobachtungen sind unter anderem auch deswegen schwierig, weil ein als Temperament deklarierter Verhaltensstil (wie z. B. die emotionale Stabilität oder Instabilität, die Geselligkeit oder Ungeselligkeit) im Verlauf eines Lebens Transformationen durchmacht und sich deshalb in der Kindheit anders als im Jugendalter, aber auch situationsspezifisch äußern kann. Kontinuitäten sind dann nur bei sehr genauer Beobachtung in Längsschnittstudien zu erkennen (Lerner & Lerner, 1983; Strelau & Angleitner, 1991; Thomas & Chess, 1980). Zahlreiche Untersuchungen machen überdies einen biographischen Umstand deutlich, der in der Fachliteratur mit dem Begriff „Goodness-of-fit-concept“ bezeichnet wird: temperamenttypische Verhaltensstile werden in vielen Fällen erst dann gezeigt bzw. zum Ausdruck gebracht, wenn sie in eine äußere Situation auch „passen“. Das Temperament „schläft“ sozusagen in Situationen, in denen sein Ausagieren dysfunktional für das Individuum wäre ((Lerner & Lerner, 1983, S. 208ff.). Hier werden biographische Konstellationen der Temperamente beschrieben, die auch in der Waldorfliteratur zu diesem Thema gelegentlich betont wurden (z. B. Loebell 2004, S. 45ff.).

In *Deutschland* stand die Erforschung der Temperamente bis in die 1980er Jahre in weiten Kreisen der Psychologie unter Ideologieverdacht – die Rubrizierung von Personen nach solchen Merkmalen schien zu sehr an entsprechende Menschenkategorisierungen der Nationalsozialisten zu erinnern. Auch die hierzulande in den 1950er Jahren noch verbreitete Verbindung der Temperaments-Typen mit Körperbau-Charakteristika etwa in der Lehre Ernst Kretschmers mag diese Vorbehalte gefördert haben.⁹ Erst Mitte der 1980er Jahre konnte man dann eine – geradezu heftige – Interessen-Renaissance im Hinblick auf menschliche Temperamente beobachten, nunmehr mit Blick auf die empirische Forschung oder im Kontext umfangreicher Forschungsprojekte auch in Deutschland, so etwa an der Universität Bielefeld. In der *Enzyklopädie Psychologie* wurde diesem Thema 1996 sogar der zuvor schon erwähnte umfangreiche Theorie- und Forschungsüberblick gewidmet; einige Autoren sprachen von einer Wiederentdeckung oder Renaissance des Temperaments (Amelang, 1996; Zentner, 1998). Das ist wissenschaftsgeschichtlich interessant, weil es ein weiteres Mal zeigt, wie sehr Forschungstrends von jeweiligen Zeitgeist-Stimmungen abhängen und so ihrerseits ein ideologisches Fundament haben.¹⁰ Die unterschiedlichen, umfassenderen oder engeren Begriffe des Temperaments machen aber auch auf Definitionsprobleme aufmerksam, die bei einem Vergleich der klassischen vier Temperamente mit Forschungsarbeiten aus der Psychologie beachtet werden müssen.

Wie sieht nun das methodische Vorgehen bei einer anspruchsvollen, also z. B. nicht nur auf sogenannten intuitiven Beobachtungen basierenden empirischen Erforschung der menschlichen Temperamente aus? Die genaue Betrachtung dieser Schritte wird deutlich machen, dass in jeden Forschungsprozess eine Reihe von – häufig willkürlichen – Entscheidungen eingeht, die das schließlich erzielte Resultat präfigurieren. Sie macht, mit anderen Worten gesagt, deutlich, dass man die klassischen Temperamente nicht einfach messen kann an dem, „was die wissenschaftliche Forschung gezeigt hat“. Es ist vielmehr entscheidend, die jeweils zur eigenen Argumentation herangezogenen Forschungsarbeiten in dieser methodischen Hinsicht genau zu prüfen, um ihre Qualität beurteilen zu können.

Die empirisch-psychologische Erforschung der Temperamente: Methodisches Vorgehen

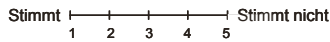
Ehe man zur Entwicklung von *Messinstrumenten* (z. B. Beobachtungsleitfäden oder Fragebogen) kommt, muss ein *theoretisches Konstrukt* des zu messenden Merkmals, also eine Vorstellung darüber existieren, durch welche beobachtbaren Merkmale sich Temperamente artikulieren können. Man kann z. B. davon ausgehen, dass gesellige Menschen von eher zurückgezogenen, leicht erregbare von eher dickfelligen und trägen, aktive von eher passiven unterschieden werden können und dass darin Unterschiede der Temperamente zum Ausdruck kommen. – Man erkennt, dass bereits auf dieser Ebene bestimmte Vorentscheidungen darüber getroffen werden, was schließlich bei der Untersuchung „herauskommen“ kann, denn es gibt theoretisch unzählige Möglichkeiten, solche Einstellungen, Befindlichkeiten und Verhaltensattribute zu benennen. Faktisch muss man immer eine Auswahl treffen. Mir scheint in diesem Zusammenhang bemerkenswert zu sein, dass in vielen theoretischen Modellen dieser Art die klassischen vier Temperamente nur zum Teil Berücksichtigung finden (z. B. mit Attributen der Choleriker oder Phlegmatiker), während andere vernachlässigt werden. Letzteres gilt nach meinem Eindruck in besonderem Ausmaß für die Melancholie, obgleich es gerade diese Eigenart ist, die seit ca. 20 Jahren zahlreiche

9. Kretschmer (1977, Erstveröffentlichung 1921). Der Autor beschreibt hier drei Konstitutionstypen: Den Pykniker, den Leptosom und den Athleten – Körperbauformen, die angeblich mit bestimmten Temperament-Eigenschaften einhergehen. Kritisch dazu auch Strelau (1984, S. 25ff.).

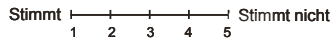
10. Ich habe das am Beispiel der Bindungsforschung ausführlicher gezeigt, vgl. Rittelmeyer (2005); grundsätzlich dazu auch Kuhn (1993). Zu wissenschaftshistorischen Untersuchungen dieses Problems auch Rittelmeyer & Klünker (2005, S. 283ff.).

Autoren außerhalb der Temperamentes-Forschung interessiert.¹¹ Eine empirische Überprüfung dieser klassischen Temperamente steht daher bisher nach meiner Kenntnis noch aus.

1. Ich grübele oft über Probleme



2. Ich bin gern in Gesellschaft



3. Ich gerate leicht in Zorn

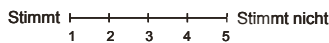


Abbildung 2. Indikatoren und Antwortskalen aus Fragebogen zur Messung des Temperaments mit quantitativer Auswertungsmöglichkeit.

In einem zweiten Schritt werden nun bestimmte Merkmale formuliert, die das theoretische Konzept möglichst genau repräsentieren – es entsteht so ein *Katalog von Fragen oder Beobachtungskategorien*, für die quantifizierbare Antworten gegeben werden können (vgl. *Abbildung 2* als Beispiel). Hierbei entsteht in diagnostischer Hinsicht nicht nur das Problem der Kongruenz und erschöpfenden Repräsentation des Konzepts in Gestalt der Indikatoren: Diese stellen ja immer eine Stichprobe aus einem der Möglichkeit nach sehr viel umfangreicheren Indikatoren-Korpus dar (sogenanntes Isomorphie-Problem). Auch die jeweils gewählte *Erhebungsmethode* hat, wie entsprechende vergleichende Forschungen zeigen, Einfluss auf die Ergebnisse.¹² In einigen Studien wurden z. B. Eltern über ihre Kinder befragt, deren Temperament man erforschen wollte, in anderen wurden die betreffenden Personen selber befragt, in wieder anderen wurden sie z. B. beim Spiel oder bei anderen Tätigkeiten (häufig durch Einwegscheiben) beobachtet, auch Lehrer oder Kindergärtnerinnen wurden um Auskünfte über Temperamente einzelner Kinder bzw. Schüler gebeten. In *Abbildung 2* sind beispielsweise Fragen enthalten, die man Jugendlichen oder Erwachsenen stellen kann – diese werden aufgefordert, entsprechende Selbstbeobachtungen zu berichten.

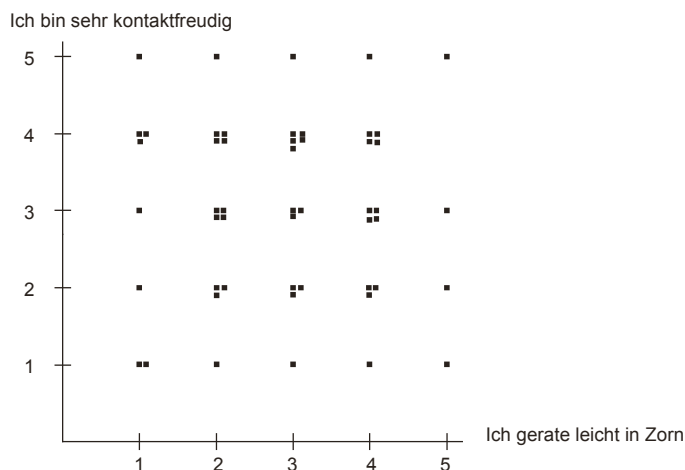


Abbildung 3. Graphisch dargestellte 0-Korrelation zwischen Test-Antworten.

11. Vgl. z. B. Horstmann (1992); Mattenklott (1985); Tellenbach (1983); Klubansky, Panofsky & Saxl (1990). Ein vergleichbares außerpsychologisches Interesse z. B. an Phlegmatikern oder Sanguinikern ist mir nicht bekannt.

12. So zeigte zum Beispiel eine Studie von Bates und Bayles (1984), dass Mütter, die das Temperament ihrer Kinder einschätzen sollten, zu einem gewissen Anteil ihr eigenes Temperament auf die Kinder projizierten; auch unterschiedliche Temperament-Wahrnehmungen von Müttern und Vätern werden in der Forschungsliteratur berichtet, siehe z. B. Martin & Halverson (1991).

Man kann nun die Antworten auf eine Frage mit denen auf andere Fragen in Beziehung setzen. *Abbildung 3* zeigt z. B. für eine relativ kleine Stichprobe (real würde man mit sehr viel größeren Gruppen arbeiten), dass die Kontaktfreude keine Beziehung zur Neigung aufweist, leicht in Zorn zu geraten. Jeder Punkt in diesem Diagramm repräsentiert eine Person mit ihren zwei Messwerten. Da eine zunehmende Neigung zum Zornigwerden nicht mit einer zunehmenden Neigung zur Kontaktfreude einhergeht, beide vielmehr unabhängig voneinander variieren, geht man davon aus, dass sich in diesen Verhaltensweisen oder Neigungen auch *zwei unterschiedliche Temperamente* artikulieren.

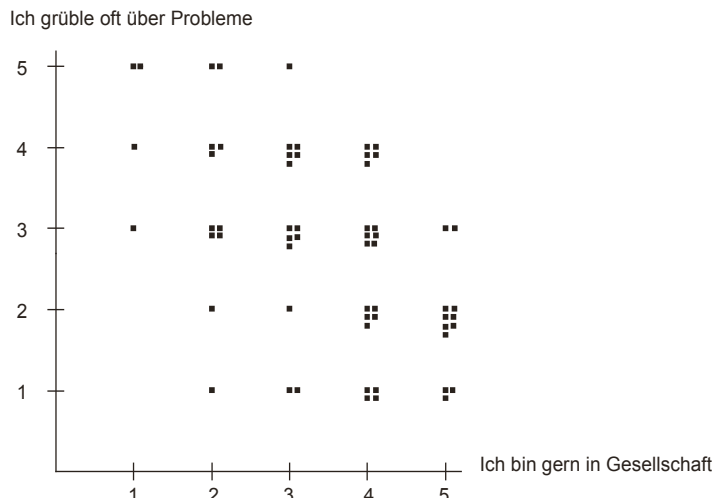


Abbildung 4. Graphisch dargestellte negative Korrelation zwischen Testantworten.

Anders sieht das für die in *Abbildung 4* gezeigten Merkmale aus: Hier zeigt sich eine – wie man sagt – *negative Korrelation* zwischen der Geselligkeit und der Neigung zum Grübeln: Die Befragten mit ausgeprägter Neigung zum Grübeln sind deutlich seltener unter den Geselligen zu finden, und umgekehrt. Natürlich sind auch *positive Korrelationen* zwischen zwei Merkmalen denkbar. Je enger zwei Merkmale miteinander korrelieren, umso nachdrücklicher kann man diesem methodischen Ansatz zufolge davon ausgehen, dass sie *einen gemeinsamen Temperament-Faktor* anzeigen, im Fall der negativen Korrelation wäre dies ein sogenannter bipolarer Faktor: An den einander gegenüberliegenden Extrempolen wären die Grüblerneigung auf der einen und die Geselligkeit auf der anderen Seite angesiedelt. Im Sinne eines „Klassikers“ der Temperamentes-Forschung, Hans-Jürgen Eysenck, könnte man diese bipolare Dimension *Extraversion* und *Introversion* nennen.¹³

Diese Korrelationen (bzw. ihr jeweiliges Ausmaß) kann man nun auch mathematisch bestimmen. Man setzt jedes Testmerkmal mit jedem anderen in Beziehung (das mögen dann z. B. insgesamt 40 Fragen oder Beobachtungskategorien sein) und erhält Korrelations- bzw. Interkorrelationsmatrizen. Diese werden dann mit einem bestimmten darauf aufbauenden mathematischen Verfahren, der *Faktorenanalyse*, daraufhin überprüft, wie viele voneinander unabhängige Temperamentdimensionen den erhobenen Daten zugrunde liegen. Hoch korrelierende Merkmale tauchen auf *je einer* Dimension auf, die dann – auch hier kommen Interpretationsaspekte ins Spiel – nach dem semantischen bzw. psychologischen Gehalt der auf dem Faktor „ladenden“ Attribute benannt werden – z. B. als Temperament-Dimension der Zurückgezogenheit und sozialen Isolation bzw. der Geselligkeit und sozialen Kontaktfreude. (Hier wird übrigens deutlich, dass die Interpretation der Faktoren mit Blick auf die psychischen Attribute, die sie kennzeichnen, eine *hermeneutische* Aufgabe ist – was den meisten Empirikern ersichtlich kaum bewusst ist). Es wäre natürlich wünschenswert, nach dieser Methode einen Katalog von Fragen oder Feststellungen zu entwickeln, die dem Konzept der vier klassischen Temperamente entsprechen und dann faktorenanalytisch die entsprechenden Untersuchungsdaten daraufhin zu überprüfen, ob sich die vier Dimensionen empirisch plausibel reproduzieren lassen. Eine derartige Untersuchung liegt bisher nach meiner Kenntnis nicht vor. So ist es sinnvoll, bereits vorliegende und empirisch hinreichend gut abgesicherte Temperament-Systeme daraufhin zu überprüfen, ob sie mit dem Waldorf-System kompatibel sind.¹⁴ Ein solches Prüfverfahren soll hier beispielhaft an einem gut erforschten Temperamentes-System diskutiert werden, das als EAS-Schema bekannt ist.

13. Hans Jürgen Eysenck hat auf dieser Grundlage auch einen früher häufiger in der psychologischen Diagnostik verwendeten Persönlichkeitstest entwickelt (das Maudsley Personality Inventory), das die zwei Temperamentmerkmale Neurotizismus und Extra-Introversion messen soll. Vgl. dazu Das Maudsley Personality Inventory, deutsche Fassung, Verlag für Psychologie Göttingen 1959, ferner Eysenck, 1967.

14. Solche Kompatibilitätsprüfungen sind in der psychologischen Temperament-Forschung zu finden, hier allerdings nicht mit Blick auf die vier klassischen Temperamente, sondern im Vergleich mit anderen empirisch gewonnenen und „etablierten“ Temperamente-Lehren. Vgl. z. B. Mehrabian (1991); Carver & Scheier (1996).

Das EAS-System der Temperamente und seine Interpretation

Es handelt sich um das schon erwähnte Drei-Faktoren-Modell von Arnold H. Buss und Robert Plomin (Buss & Plomin, 1984; Buss, 1991).¹⁵ Die drei Temperament-Eigenschaften dieses Systems lauten:

E = Emotionality/Emotionalität

A = Activity/Aktivität

S = Sociability/Soziabilität

Emotionalität betrifft die Frage nach der starken oder schwachen emotionalen Erregbarkeit eines Menschen, auch in dessen mimischen und gestischen Verhaltensweisen. Bei starker Ausprägung betrifft dieses Merkmal sowohl die psychische als auch die physische Erregung (z. B. Puls, Herzschlag, Errötung usw.). Aber auch starke Freude, Trauer, Ängstlichkeit, Wut oder Kummerzustände sind charakteristisch für eine ausgeprägte Emotionalität. Typische (zu beantwortende) Feststellungen zur Ermittlung dieser Eigenart sind z. B.: Ich fühle mich oft frustriert/Ich gerate leicht in Erregung/Ich fühle mich oft unsicher/Es gibt viele Dinge, die mich ärgern/Ich habe seltener Angst als die meisten Leute in meinem Alter/Ich bewahre in den meisten Situationen die Ruhe. – In Kleinkinder-Fragebögen (Beobachtungen erfolgen durch Mutter oder Vater) finden sich Feststellungen der folgenden Art: Das Kind neigt häufig zum Weinen/Das Kind zeigt häufig starke Gefühle/Das Kind reagiert intensiv wenn es hinfällt.

Aktivität artikuliert sich in Tempo und Energie des Verhaltens. Sie kann sich unter anderem in regen sportlichen Neigungen, in Unternehmungslust, kraftvoller Selbstdarstellung oder im Durchsetzungswillen zeigen, auf der Kehrseite durch Neigung zum Müßiggang, Nichtstun, zur Ruhigstellung des Körpers, zur geistigen Inaktivität. Typische Feststellungen sind: Ich liebe es, immer beschäftigt und tätig zu sein/Mein Leben fließt relativ ruhig dahin/Ich schreie und schimpfe häufig/Ich lache häufig gellend/ich fühle mich lahm und müde. – Für Kleinkinder typische Fragen sind: Das Kind ist häufig aktiv und bewegt sich gern/Das Kind bewegt sich in der Regel sehr langsam/Wenn das Kind morgens wach wird, wird es sofort aktiv und krabbelt oder läuft herum/Das Kind bevorzugt ruhige Spiele, bei denen es sich nicht viel bewegen muss.

Soziabilität besteht in der Tendenz, eher die Gegenwart anderer als das Alleinsein zu bevorzugen. Ist sie hoch ausgeprägt, drückt sich das in Geselligkeit, in Kontaktfreude, als Geschick in der sozialen Kommunikation aus. Personen mit gering ausgeprägter Soziabilität neigen zur Schüchternheit, ergreifen in sozialen Zusammenhängen ungern die Initiative, haben Schwierigkeiten, auf andere Menschen unbefangen zuzugehen oder ziehen sich sogar sehr weitgehend in die soziale Isolation zurück. Typische Feststellungen für diese Eigenschaft sind: Ich bin gern mit anderen Menschen zusammen/Ich arbeite lieber mit anderen Leuten als alleine/Wenn ich allein bin, fühle ich mich isoliert/Ich bin oft allein/Für mich ist das Zusammensein mit anderen Menschen weitaus mehr stimulierend als alles andere. – Für Kleinkinder typische Feststellungen lauten: Das Kind freut sich, wenn es mit Menschen zusammen ist/Das Kind ist ungern allein/Menschen sind für das Kind stimulierender als alles andere.

Obleich das EAS-Temperamentes-System als ein empirisch relativ gut abgesichertes und erforschtes Schema gilt, müsste man bei genauerer Analyse einige statistische Probleme diskutieren, was die Autoren selber auch tun (z. B. den Umstand, dass einige Merkmale eines Faktors auch auf anderen Faktoren auftauchen: sie sind also nicht ganz trennscharf, vgl. exemplarisch S. 23ff.). Auch auf unterschiedliche Messverfahren für Kinder und Erwachsene möchte ich hier nicht eingehen. Mir kommt es vielmehr darauf an, am Beispiel eines wissenschaftlich anspruchsvollen Temperamente-Systems auf bestimmte Interpretationsaspekte aufmerksam zu machen, die nun diskutiert werden sollen. Das System hat andere Benennungen als das der klassischen vier Temperamente; zudem beruht es auf drei und nicht auf vier Faktoren. Sind beide Systeme also nicht kompatibel? Der „brave Empirist“ im Sinne Paul Feyerabends würde diese Frage vermutlich bejahen und den Waldorfflehrern empfehlen, lieber dieses als das tradierte Waldorfsystem zu bevorzugen (Feyerabend, 1970). Aber es ist bei solchen Vergleichen immer hilfreich, vor einer endgültigen Urteilsbildung noch einmal genauer hinzusehen, was sich im Vergleichsmaterial tatsächlich zeigt.

Ich greife zunächst *zwei* der drei EAS-Merkmale heraus und ordne sie, ihrer unterstellten Unabhängigkeit wegen (das eine Merkmal variiert unabhängig vom anderen) in einem orthogonalen Koordinatensystem. Auf der *Aktivitätsskala* können einzelne Personen hohe oder niedrige Werte erreichen, ebenso auf der *Soziabilitätsskala* (vgl. *Abbildung 5*). Überlegt man sich nun, ob die klassischen Temperamente in dieses System (d. h. in seine Quadranten) sinnvoll eingeordnet werden können, ergibt sich die folgende Konstellation: Hohe Aktivität und geringe Soziabilität sind typisch für das Bild der *Choleriker*, geringe Soziabilität und geringe Aktivität werden typischerweise für *Melancholiker* beschrieben, ein hohes Aktivitätsniveau und eine ausgeprägte Soziabilität

15. Welche Anzahl von Faktoren man ermittelt, hängt von der Art und Anzahl der Fragen/Beobachtungskategorien (Items) ab, von der Forderung nach Unabhängigkeit der Faktoren (= orthogonales Modell) oder der Zulassung korrelierter Faktoren sowie von Rotationskriterien (wie wird ein Faktor rotiert, bis er möglichst viele und hohe „Ladungen“ auf sich vereinigt). Daher gibt es Systeme mit nur zwei Faktoren (z. B. H. J. Eysenck: *Introversiön-Extraversiön und Neurotizismus*) bis hin zu multifaktoriellen Systemen z. B. mit 13 Faktoren, wie sie unter anderen J. P. Guilford vorgelegt hat. Vgl. Kagan (1989); Eysenck (1965) sowie Guilford (1971). Die Aussage Heiner Ullrichs (S. 178), dass vier Temperament-Faktoren der Vielfalt psychischer Eigenarten nicht gerecht werden, spiegelt daher keineswegs die wissenschaftliche Sachlage.

sind Merkmale, die *Sanguiniker* kennzeichnen, und schließlich dürfte für *Phlegmatiker* eine eher niedriger Aktivitätslevel, aber mindestens häufig eine Neigung zur Geselligkeit charakteristisch sein. Die vier klassischen Temperamente lassen sich also recht gut durch jeweils zwei Temperamente des EAS-Systems kennzeichnen.

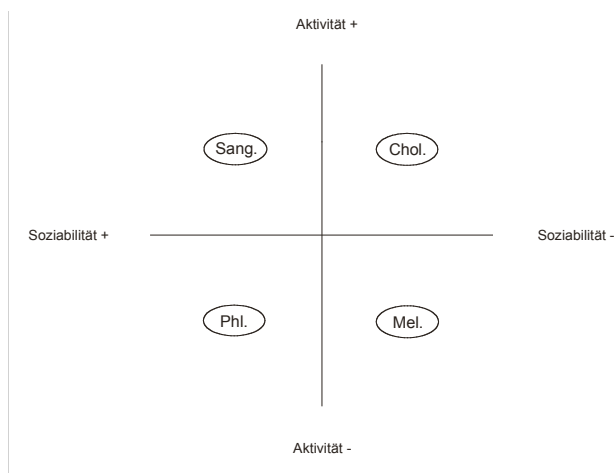


Abbildung 5. Einordnung der klassischen Temperamente in 4 Quadranten des EAS-Systems.

Nimmt man das dritte EAS-Merkmal *Emotionalität* hinzu, so entsteht ein (in *Abbildung 6* schematisch dargestelltes) *dreidimensionales Koordinatensystem*. In ihm sind für *Choleriker* hohe Emotionalität und Aktivität bei gleichzeitig eher gering ausgeprägter Soziabilität kennzeichnend. *Phlegmatiker* weisen hohe Soziabilitätswerte, aber niedrige Emotionalitäts- und Aktivitätswerte auf, *Melancholiker* sind emotional eher stark erregbar, bewegen sich jedoch in den Dimensionen Aktivität und Soziabilität eher auf niedrigem Niveau, *Sanguiniker* sind aktiv, aber emotional nicht so tiefgehend ansprechbar und erregbar wie die Melancholiker. Sie werden häufig als sinnlich sensibel, aber auch oberflächlich beschrieben – von Eindruck zu Eindruck eilend, mehr impressionistisch als analytisch orientiert (man muss sich entsprechend die vier klassischen Temperamente im Vorder- oder Hintergrund des Schemas vorstellen). *Abbildung 7* macht deutlich, dass die Extremausprägungen der vier Temperamente jeweils an den Ecken des Schemas auftauchen, die noch freien Ecken bezeichnen Übergangsformen (z. B. melancholisch-phlegmatische Temperamenteinfärbungen).

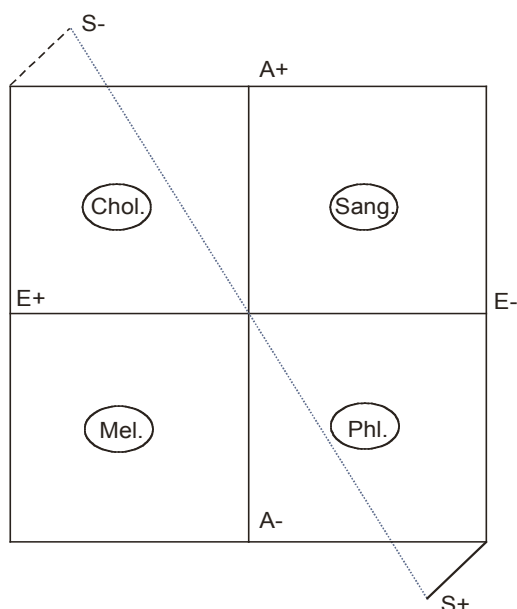


Abbildung 6. Aktivität, Soziabilität und Emotionalität in Beziehung zu den vier Temperamenten.

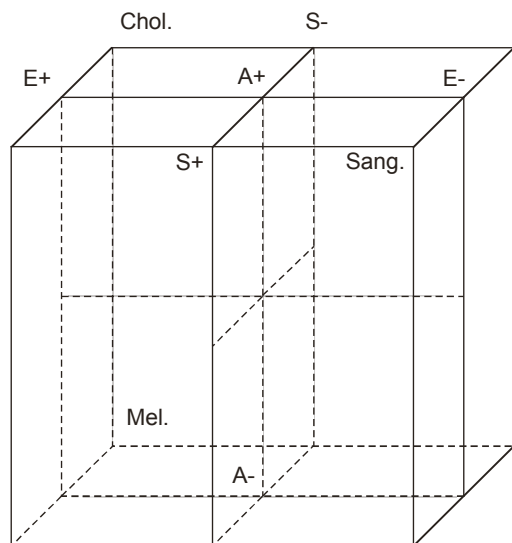
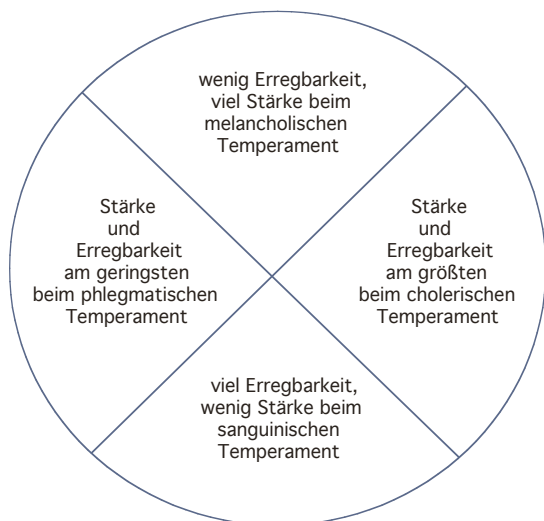


Abbildung 7. Die Extremausprägungen der vier Temperamente jeweils an den Ecken des EAS-Schemas.

Man beachte, dass hier nicht – um die erschrockene Bemerkung einer Studentin zu zitieren – das Modell eines „viereckigen Seelenlebens“ präsentiert wird, sondern ein ursprünglich mathematisch gewonnenes Faktorenmodell, das sich – so jedenfalls ist mein Eindruck – im Hinblick auf die vier klassischen Temperamente als *kompatibel* erweist. Die Extremausprägungen der Temperamente dürften empirisch eher selten beobachtbar sein, die Lokalisierung von Kindern und Jugendlichen in diesem geometrischen System füllt also den gesamten kubischen Raum aus und dürfte massiert im mittleren Bereich beobachtbar sein.¹⁶ Auch Steiner betont ja, dass sich die Temperamente vielfältig mischen können und dass man sie häufig bei einzelnen Kindern nur durch sehr sorgfältige und längerfristige Beobachtung überhaupt entdecken kann. Er selber hat übrigens eine zu meinem Vorgehen formal analoge Beschreibungsfigur entwickelt: Die vier klassischen Temperamente lassen sich demnach durch die beiden Merkmale Erregbarkeit durch äußere Eindrücke und Stärke der seelischen Empfindungen charakterisieren (Steiner 1985, 1. Seminarbesprechung; vgl. *Abbildung 8*). Vermutlich ist Steiner zu dieser Zweiteilung durch die Temperamente-Typologie Wilhelms Wundts angeregt worden, der die vier klassischen Temperamente nach ihrer Stärke und ihrem Tempo bzw. ihrer Variabilität unterschieden hat (Wundt, 1903; Strelau, 1984, S. 19f.).

Diese Charakterisierung der vier Temperamente durch zwei oder drei andere Charaktermerkmale hat übrigens eine lange Tradition. So versuchte z. B. Friedrich Schleiermacher in einer seiner pädagogischen Vorlesungen aus dem Jahr 1826, die vier Temperamente auf eine Skala von der Spontaneität des Verhaltens (phlegmatisch, cholertisch) bis zur Rezeptivität des Verhaltens (sanguinisch, melancholisch) und gleichsam quer dazu auf einer Skala von gleichförmigen Verhaltensweisen (phlegmatisch, sanguinisch) bis zu ungleichförmigen (cholertisch, melancholisch) einzuordnen – ein Verfahren allerdings, das meines Erachtens wenig Plausibilität besitzt. Einleuchtender ist die Einordnung der klassischen Temperamente in das Zwei-Faktoren-Modell von Hans-Jürgen Eysenck, das im Gegensatz zu vielen Kritikern aus den Reihen der Erziehungswissenschaft von einigen Waldorfpädagogen aufmerksam registriert und differenziert kommentiert wurde (vgl. *Abbildung 9*; Kniebe, 1991; Loebell, 2004; S. 45ff.).

16. Faktisch verteilen sich die Messwerte auf jeder Temperament-Skala annähernd normal, d. h. in der Form der Gaußschen Normalverteilung: Extreme sind äußerst selten, der Gipfelpunkt der Verteilung (= größte Häufigkeit) liegt über dem Mittelwert der Skala, hier also nahe bei den Kreuzungspunkten des dreidimensionalen Systems.



Schema der Temperamente
nach Rudolf Steiner

Abbildung 8

Eysenck bezeichnet das System der klassischen Temperamente allerdings ausdrücklich als „antiquiert“ – die Lehre gehe „zurück auf die alten Griechen“ und bilde „keinen Bestandteil der neueren psychologischen Lehren mehr.“ Dennoch sei in diesem System „ein Fünkchen Wahrheit“ enthalten – wie seine „Passung“ in das eigene, empirisch gewonnene System zeige.¹⁷ Neben der Typenlehre Carl Gustav Jungs und der Zwei-Faktoren-Theorie Wilhelm Wundts war es die Temperament-Lehre Galens und des Hippokrates, die ihn zu seinen eigenen, nunmehr faktorenanalytischen Studien motivierten. Eine solche historische Orientierung ist mir aus keiner anderen empirischen Temperamente-Typologie bekannt (Carver & Scheier, 2008, S. 309ff.)

Ich will mit diesen Bemerkungen nicht behaupten, dass die klassischen vier Temperamente mindestens durch einige neuere Forschungen der Temperament-Psychologie *bestätigt* werden. Vorgeführt wurden hier nur einige methodische Schritte, die Beachtung finden müssen, wenn man sich ernsthaft mit dieser Frage auseinandersetzen will. Ob indessen die Kompatibilität der für Waldorfschulen wichtigen Temperamente mit dem EAS-System akzeptiert wird, hängt unter anderem auch mit der Frage zusammen, wie man dieses System im Kontext der sonstigen Forschungen bewertet.

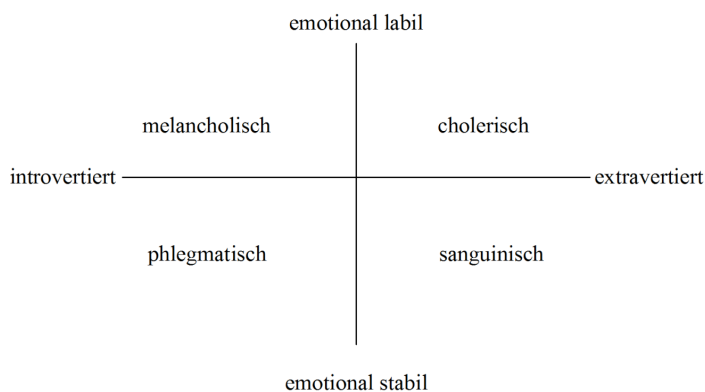


Abbildung 9. Die Einordnung der klassischen Temperamente in das Zwei-Faktoren-Modell von Hans-Jürgen Eysenck.

Auf jeden Fall lässt sich nach diesem Durchgang durch methodische Schritte der Forschung sagen, dass es – gemessen an solchen Anforderungen – bisher keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Steinerschen Temperamente-Lehre gibt.

17. Eysenck (1965), sowie ausführlich Eysenck (1975). Vgl. zu Eysencks Temperamente-Theorie, die auf die Forschung sehr anregend gewirkt hat, auch Amelang & Bartussek (1996, S. 294ff.); ferner Carver & Scheier (1996, S. 66).

Die einleitend zitierten Aussagen sind vor diesem Hintergrund als (wie auch immer motivierte) Meinungsäußerungen ohne wissenschaftliches Fundament zu werten. Die Zitate sind prototypisch für einen sehr viel umfangreicheren Fundus entsprechender waldorfkritischer Äußerungen und daher in sozialpsychologischer wie wissenschaftstheoretischer Hinsicht indikativ dafür, wie ein bestimmtes mentales Milieu entstehen kann, dem die klassischen Temperamente als unwissenschaftlich gelten, ohne dass auch nur in Ansätzen eine ernsthafte Prüfung dieser Auffassung erfolgt. Insofern kommentieren sie in dieser Gestalt eher unwissenschaftliche Doktrinen des „Wissenschaftsbetriebes“ als ihr Objekt kritischer Begierde. Allerdings können die inzwischen differenzierten Erkenntnisse z. B. im Hinblick auf die lebensgeschichtlichen Transformationen, Kaschierungen und Veränderungen der Temperamente auch Waldorfpädagogen dahingehend belehren, mit der Diagnose bestimmter Temperamente bei ihren Schülern sehr vorsichtig umzugehen. Ob kräftig gemalte Wasserfarben-Bilder für ein cholerasches, pedantisch anmutende Detaildarstellungen für ein phlegmatisches Temperament sprechen, ob man aus Biographien deutscher Dichter deren Temperament (und Temperamentwandlungen) entnehmen kann, ist eine schwierige Frage.¹⁸ Spricht man mit Waldorfpädagogen über die Temperamente, so findet man das ganze Spektrum von schematischen Schnelldiagnosen bis hin zu sehr vorsichtigen Deutungen, die auf einem nachdenklichen und das eigene Beobachtungsvermögen motivierenden Umgang mit dieser Systematik beruhen. Gerade die Kenntnis des methodischen Vorgehens bei der empirisch-statistischen Temperament-Forschung kann auch davor bewahren, Befunde in Form natürlich immer kurzgefasster Faktoren-Bezeichnungen bzw. einzelne Items als „spitzfindig“ oder „wenig aussagekräftig“ zu deklarieren, weil sie der Steinerschen Systematik und den sicher reichhaltigen eigenen Schulerfahrungen nicht zu entsprechen scheinen (Lipps, 1999, S. 358ff.). Aber ebenso wichtig ist in der Tat eine „empirische Sättigung“ und Verlebendigung der statistischen Befunde durch lebensnahe Beobachtungen: Gerade ein solcher Hintergrund kann hilfreich sein bei einer angemessenen Benennung z. B. der Temperament-Faktoren, die ja – wie schon erwähnt – eine *hermeneutische* Aufgabe ist.

Im Hinblick auf die gegenwärtige „Akademisierung“ der Hochschulen für Waldorfpädagogik, die sich stärker als bisher durch empirisch gehaltvolle und untersuchungstechnisch anspruchsvolle Forschungsvorhaben öffentlich legitimieren müssen, ergeben sich in diesem Zusammenhang interessante Perspektiven. Soll zukünftig die Beachtung der Temperamente konstitutiv für die Anthropologie und Didaktik der Waldorfschulen bleiben, dann könnten die folgenden Forschungsfragen interessant werden: 1. Eine gründliche Bilanzierung bisheriger Forschungen und Theorien zum Thema, 2. eine Klärung des in der Psychologie bisher sehr verschiedenartig definierten Temperament-Begriffs, 3. eine Konstruktion von Messverfahren, deren Fragen/Beobachtungskategorien aus den Merkmalen der klassischen vier Temperamente entnommen sind, um zu prüfen, ob diese sich empirisch reproduzieren lassen, und schließlich 4. ein Vergleich verschiedener wissenschaftlicher Temperamente-Systeme mit diesen vier klassischen Temperamenten – nach dem hier vorgestellten methodischen Modell. Dabei müssten die statistischen Darstellungen verlebendigt werden durch darauf beziehbare alltagsnahe Beobachtungen, phänomenologische Analysen oder qualitativ-biographische Studien: Erst ein solches komplexeres Forschungsvorhaben könnte in der Außendarstellung von Waldorfschulen plausibel machen, welche Funktion den Temperamenten für den kindlichen Bildungsprozess und für die waldorfspezifische Unterrichtsdidaktik zukommt.

18. Beispiele dieser Art z. B. in Lipps (1998). Ist man in dieser Hinsicht vorsichtig, bietet das Buch allerdings nicht nur durch den Anhang mit wichtigen Äußerungen Steiners zu den Temperamenten, sondern auch durch zahlreiche Beobachtungen eines Praktikers der Waldorfpädagogik mancherlei Anregungen für eine pädagogisch reflektierte Auseinandersetzung mit den Temperamenten.

Literatur

- Amelang, M. (Ed.) (1996). *Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Differentielle Psychologie*. Band. 3. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Aron, E. N. (1997). *The Highly Sensitive Person*. New York: Carol Publications.
- Bates, E., & Wachs, Th. W. (Eds.) (1994). *Temperament. Individual Differences at the Interface of Biology and Behavior*. New York: American Psychological Association.
- Bates, J. E., & Bayles, K. (1984). Objective and subjective components in mothers' perceptions of their children from age 6 months to 3 years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30(2), 111-130.
- Böhme, G., & Böhme, H. (1996). *Feuer, Wasser, Erde, Luft. Eine Kulturgeschichte der Elemente*. München: Beck
- Buss, A. H. (1991). The EAS-Theory of Temperament. In: Strelau, J., & Angleitner, A. (Eds.). *Explorations in Temperament* (S. 43-60). London: Plenum Press.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament. Early Developing Personality Traits*. Hillsdale: Erlbaum.
- Carver, Ch. S., & Scheier, M. F. (2008). *Perspectives on Personality*. Boston: Pearson
- Chisholm, J. S. (1989). Biology, Culture, and the Development of Temperament: A Navajo Example. In: Nugent, J. K., Lester, B. M., & Brazelton, T. B. (Eds.), *The Cultural Context of Infancy* (S. 341-366). Norwood: Ablex.
- Daems, W. F. (1982). Aspekte der inneren Medizin und das anthroposophische Menschenverständnis. *Die Drei*, 1982:52, 627-639.
- Eysenck, H. J. (1965). Persönlichkeitstheorie und psychodiagnostische Tests. *Diagnostica*, 11, 3-27.
- Eysenck, H. J. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield: Thomas.
- Eysenck, H. J. (1975). *Die Ungleichheit der Menschen*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Feyerabend, P. (1970). Wie wird man ein braver Empirist? In Krüger, L. (Ed.), *Erkenntnisprobleme der Naturwissenschaften* (S. 302-335). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Glas, N. (1981). *Gang und Haltung des Menschen*. Freiburg: Mellinger.
- Guilford, J. P. (1971). *Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Halverson, Chr. F., Kohnstamm, G. A., & Martin, R. P. (Eds.) (1994), *The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy to Adulthood*. Hillsdale: Erlbaum.
- Horstmann, U. (Ed.) (1992). *Die stillen Brüder. Ein Melancholie-Lesebuch*. Hamburg: Junius.
- Kagan, J. (1989). *Unstable Ideas. Temperament, Cognition and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kagan, J. (1994). *Galen's Prophecy. Temperament in Human Nature*. New York: Basic Books.
- Kagan, J. (1987). *Die Natur des Kindes*. München: Piper.
- Kiersch, J. (1986). Herausforderungen an die anthroposophische Lehrerbildung. *Das Goetheanum*, 63, 379-382.
- Kiersch, J. (1984). Fruchtbare Kritik. *Das Goetheanum*, 41, 314-317.
- Klibansky, R., Panofsky, E., & Saxl, F. (1990). *Saturn und Melancholie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kniebe, G. (1991). Die Temperamente in der modernen Psychologie. *Erziehungskunst, Heft 11*, 1040-1056.
- Kohnstamm, G., Bates, J. E., & Rothbart, M. K. (Eds.) (1989). *Temperament in Childhood*. Chichester: Wiley.
- Kranich, E.-M., & Ravagli, L. (1990). *Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kretschmer, E. (1977). *Körperbau und Charakter*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kuhn, Th. (1993). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Lawsin, K. R., & Ruff, H. A. (2004). Early attention and negative emotionality predict later cognitive and behavioral functions. *International Journal of Behavioral Development* 28(1), 157-165.
- Leber, S. (1993). *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (1983). Temperament and Adaption across Life: Theoretical and Empirical Issues. In: Baltes, P. B., & Brim, O. G. (Eds.), *Life Span Development and Behavior*, Vol. 5, New York: Academic Press.
- Lerner, R. M., & Foch, T. T. (Eds.) (1987). *Biological-psychological interactions in early adolescence*. Hillsdale/London: Erlbaum.
- Lipps, R. (1998). *Temperamente und Pädagogik. Eine Darstellung für den Unterricht an der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Loebell, P. (2004). *Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Martin, R. P., & Halverson, Ch. F. (1991). Mother-Father Agreement in Temperament Ratings. In: Strelau, J., & Angleitner, A. (Eds.), *Explorations in Temperament* (S. 235-248). London: Plenum Press.
- Mattenklott, G. (1985). *Melancholie in der Dramatik des Sturm und Drang*. Königstein: Athenäum.
- Mehrabian, A. (1991). Outline of a General Emotional-Based Theory of Temperament. In: Strelau, J., & Angleitner, A. (Eds.) (1996), *Explorations in Temperament* (S. 75-86). London: Plenum Press.
- Molfese, V. J. & Molfese, D. I. (Eds.) (2000). *Temperament and Personality Development across the Life Span*. Mawaki: Erlbaum.
- Möller-Streitberger, W. (1995). Die „Farbe“ der Persönlichkeit. *Psychologie Heute* März 1995, 21-24.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1976). *Lehrbuch der Kinderpsychologie*. Stuttgart: Klett.
- Pervin, L. A. (1993). *Persönlichkeitstheorien*. München: Reinhardt.
- Plomin, R., & Dunn, J. F. (Eds.) (1986). *The Study of Temperament. Changes, Continuities and Challenges*. Hillsdale: Erlbaum.
- Porges, S. W., & Doussard-Roosevelt, J. (1997). The Psychophysiology of Temperament. In: Greenspan, S., Wieder, S., & Osofsky, J. (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Psychiatry, Vol I: Infants and Preschoolers* (S. 250-264). New York: Wiley.
- Rittelmeyer, Chr. (1989). Okkultismus-Phobien. Anmerkungen zur Kritik an den Waldorfschulen. *Die Deutsche Schule*, 81(4), 475-485.
- Rittelmeyer, Chr. (2005). *Frühe Erfahrungen des Kindes. Ergebnisse der pränatalen Psychologie und der Bindungsforschung. Ein Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, Chr., & Klünker, H. (2005). *Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rost, D. H. (1993). *Lebensweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Rothschuh, K. E. (1978). *Konzepte der Medizin in Vergangenheit und Gegenwart*. Stuttgart: Hippokrates.
- Schefer-Krüger, G. (1995). *Das offenbare Geheimnis der Temperamente*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Sixel, D. (1990). *Rudolf Steiner über die Temperamente*, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1969). *Das Geheimnis der menschlichen Temperamente*. Zusammengestellt aus Vorträgen aus den Jahren 1908/1909 von C. Englert-Faye. Basel: Zbinden.
- Steiner, R. (1978). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, 6. Vortrag (Oxford 1922), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985). *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. (Stuttgart 1919), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Strelau, J. (1984). *Das Temperament in der psychischen Entwicklung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Strelau, J., & Angleitner, A. (1991). Divergences and Similarities in Temperament. In: Strelau, J., & Angleitner, A. (Eds.), *Explorations in Temperament*. London: Plenum Press.

- Strelau, J., & Angleitner, A. (Eds.) (1991). *Explorations in Temperament*. London: Plenum Press.
- Tellenbach, H. (1983). *Melancholie. Problemgeschichte, Endogenität, Pathogenese*. Berlin: Springer.
- Themenhefte der Zeitschrift *Erziehungskunst*, Heft 7/8, 2004 und Heft 11, 1991.
- Thomas, A., & Chess, S. (1980). *Temperament und Entwicklung. Über die Entstehung des Individuellen*. Stuttgart: Enke.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel.
- Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*. München: Juventa.
- Wundt, W. (1903). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Leipzig: Kröner.
- Zentner, M. R. (1998). *Die Wiederentdeckung des Temperaments. Eine Einführung in die Kinder-Temperamentsforschung*. Frankfurt/M.: Fischer.

Aspects of Spirituality, God Images, and the 'Self-Centredness' in 17-years-old Adolescents Attending Religious Education at High-School

Arndt Büssing

*University of Witten/Herdecke, Germany
Faculty of Medicine*

ABSTRACT. We investigated associations between different aspects of spirituality, life satisfaction and self-interest among adolescents. In this anonymous survey (pilot study) using standardized questionnaires, we enrolled 54 adolescents (mean age 17.4 ± 0.73 years) attending religious education classes in a high-school. Pupils' life satisfaction was high overall, particularly with respect to friendships, family and self, but lowest with respect to school. The young people appreciated Conscious interactions the most, while they gave low scores for Prayer / Trust in God and Transcendence conviction; Search for insight / Wisdom reached intermediate scores. In general, female students had higher scores than males, particularly with respect to Conscious interactions. However, the statement that "consideration for others is fine, but what really matters in the end is that I get ahead in school and my career" was accepted by 41% and rejected by 37% (22% were undecided). This attitude of self-interest (and implicitly rejected mutual consideration) correlated inversely with the statement of being "an interested student". Stepwise regression analyses identified three variables that impact on this attitude: The strongest predictors were male gender, (dis-)satisfaction with school, and overall life satisfaction; aspects of spirituality were not of significant relevance in this prediction model. The implicit 'self-centredness', rejected by 75% of girls, but accepted by 64% of boys, may have an impact on their social behaviour as adults. Teachers should support and encourage male adolescents in particular to develop as responsible and considerate individuals.

ZUSAMMENFASSUNG. In einer anonymen Querschnittsuntersuchung (Pilotstudie) sollten mit Hilfe standardisierter Fragebogen bei 54 Jugendlichen (mittleres Alter $17,4 \pm 0,73$ Jahre) Aspekte der Spiritualität, Lebenszufriedenheit und Selbst-Zentrierung untersucht werden. Die Zufriedenheit der am Religionsunterricht eines Gymnasiums teilnehmenden Schüler mit verschiedenen Dimensionen des Lebens war generell hoch, insbesondere für Freundschaften, Familie und mit sich selbst, am geringsten jedoch für die Schulsituation. Von den untersuchten Aspekten der Spiritualität wurde ein Bewusster Umgang (mit sich, den anderen und der Umwelt) am stärksten wertgeschätzt, während eine Religiöse Orientierung (Gebet / Gottvertrauen) und Transzendenzüberzeugung geringe Zustimmung fanden; Suche nach Einsicht / Weisheit erzielte intermediäre Zustimmungsscores. Generell zeigten hier Mädchen höhere Scores als Jungen, insbesondere für den Bewussten Umgang. Die provokant formulierte Aussage "Rücksicht ist schön und gut, aber letztendlich geht es sowohl in der Schule als auch im Berufsleben doch nur darum, selber voran zu kommen" erzielte bei 41% der Jugendlichen Zustimmung und bei 37% Ablehnung (22% waren unentschieden). Diese Haltung der Selbstbezogenheit (und impliziten Ablehnung einer Rücksichtnahme) korrelierte invers mit der Aussage, ein interessierter Schüler zu sein. Mittels Regressionsanalysen konnten drei Variablen mit einem signifikanten Einfluss auf die Selbstbezogenheit identifiziert werden. Die wichtigsten Prädiktoren waren männliches Geschlecht der Schüler, (Un-)Zufriedenheit mit der Schulsituation und generelle Lebenszufriedenheit, während die Aspekte der Spiritualität keine signifikante Relevanz in diesem Prädiktionsmodell hatten. Die implizite Selbstzentrierung, die von 75% der Mädchen abgelehnt, jedoch von 64% der Jungen befürwortet wurde, hat möglicherweise Auswirkungen auf ihr Sozialverhalten als angehende Erwachsene. Lehrer sollten daher insbesondere Jungen darin unterstützen und ermutigen, sich als verantwortungsvolle und rücksichtsvolle Individuen zu entwickeln.

Introduction

The impact of Europe's trend of secularisation and individualisation on ethical, political, social and spiritual development is quite unclear. Although there are strong differences with respect to distinct religious denominations (i.e. Muslims from Turkey, Catholics from Poland etc.), Ziebertz and Kay stated in their international empirical study about religiosity in young people from Europe that "religion is seen as compatible with modern life" [17]. On the other hand, our studies enrolling both healthy adults [6] and patients with chronic diseases indicate that the interest in conventional religiosity is much lower when compared to the individualized or more secular aspects of spirituality (i.e., existentialistic and humanistic/social issues) [4]. Moreover, intrinsic religiosity was of moderate relevance for most patients with chronic diseases, while a conscious way of living and positive attitudes, which can be regarded as internal coping styles within the concept of 'locus of disease control', were valued significantly higher [5]. In fact, the more secular aspects of spirituality (i.e., conscious living, positive attitudes) were associated with life satisfaction, lower depression and less anxiety, rather than reliance on God's help as a measure of intrinsic religiosity [3].

Decline of institutional religiosity may have various effects, i.e. on social welfare responsibilities, on social and religious support communities, value systems, ethical decisions, autonomy, etc. One may suggest that the current era of social insecurity due to several unsolved problems and unmet promises may lead to unrestricted autonomy as social norms seem to become less important. Instead, an 'Ego-centred' attitude tends to predominate, as conceptualized by hedonism (i.e., pleasure has an ultimate importance), eudemonism (i.e., happiness as an ultimate importance), and utilitarianism (i.e., the moral worth of an action is determined solely by its contribution to overall utility, for example, to happiness or pleasure). For many, traditional ethical standards are of arguable importance. In fact, as stated by Ziebertz, "young people are born into a situation where plurality is normal and where existing values, convictions and life styles are no longer attributable to a single world view" [16]. This means that ecclesiastic interpretations (which are often paternalistic) of personal life planning and underlying ethics become more and more irrelevant, particularly because "adolescents typically develop very critical attitudes towards traditional worldviews" [16]. The consequences can be ethical and social indifference. A 'Me Foremost' attitude of self-dependence might be the consequence of neo-liberal social Darwinism, while humanity as a value, an ideal or a mission seems to lose its importance among the general principles of western societies [1]. - But is this really true?

Priestley mentioned that "to dwell on the spirituality and on spirituality is to emphasize the subjective, to dwell on the process of being and becoming" [13]. In fact, there is a "need for attentiveness to children's spirituality" [14], because as adults they will form and influence future economics, politics, education and thus society.

We intended to investigate associations between different aspects of spirituality, perceived God images, life satisfaction, and an attitude of self-interest. For this hypotheses-generating pilot study we deliberately focussed on high-school adolescents attending religious education, because adolescents in Germany mainly encounter religious instruction through school [16].

Materials and Methods

Participants

In this anonymous survey, we enrolled two high-school courses of adolescents attending religious education (either Catholic or Protestant) in a secondary school located in a medium-sized town (with about 49,000 habitants) in the eastern part of Nordrhein-Westfalen, West Germany. Similarly to the study by Ziebertz [16], the survey was conducted among school pupils in the 11th grade of a high-school (Gymnasium, equivalent to UK "grammar school"). They were selected because one may assume an interest in spiritual/religious issues, while their non-religious counterparts had the opportunity to choose philosophy/ethical education instead. The respective religious education teachers of the participating classes distributed the anonymous questionnaires. The 54 students (and their teachers) were assured of confidentiality, gave informed consent to participate, and completed the questionnaire, which asked for neither names nor initials, by themselves. We had neither inclusion nor exclusion criteria (just the will to participate).

Measures

Aspects of Spirituality (ASP) were measured with a shortened version of the 40-item ASP questionnaire which was primarily designed to measure a wide variety of current aspects of spirituality beyond conceptual boundaries [6]. The shortened 26-item version of the ASP 2.0 was validated in a sample of 971 individuals (Büssing et al., in preparation) and demonstrated very good internal consistency (Cronbach's alpha = 0.940). It avoids exclusive terms such as church and Jesus (the term 'God' was used just once), and differentiates *Religious orientation: Praying / Trust in God, Search for Insight / Wisdom, Conscious interactions* (with yourself, environment, others, including patience, tolerance and generosity), and *Transcendence conviction* (rebirth, existence of

higher powers and beings, man is a spiritual being etc.). The items were scored on a 5-point scale from disagreement to agreement (0 - does not apply at all; 1 - does not really apply; 2 - don't know; 3 - applies quite a bit; 4 - applies very much). The scores are referred to a 100% level (4 "applied very much" = 100%).

Perception of God images were measured with 10 items referring either to negative perceptions associated with God (i.e., *Guilt, Punishment, Failure, Fear*; Cronbach's $\alpha = 0.89$) or to positive perceptions (i.e., *Happiness, Love, Affection, Security, Shelter*; $\alpha = 0.94$) and *Disinterest*. The items were scored on a 5-point scale from disagreement to agreement (0 - does not apply at all; 1 - does not truly apply; 2 - don't know; 3 - applies quite a bit; 4 - applies very much).

To measure *life satisfaction*, we used the 8-item Brief Multidimensional Life satisfaction scale (BMLSS) [2] which refers to the Huebner's 'Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale' [11,18]. The eight items of the BMLSS refer to intrinsic dimensions (*Myself, Overall life*), social dimensions (*Friendships, Family life*), external dimensions (*School, Where I live*), and the prospective dimension (*Financial situation, Future prospects*). The internal consistency of the instrument was good (Cronbach's $\alpha = 0.869$). Each item was introduced by the phrase: "I would describe my satisfaction with ...", and scored on a 7-point scale from dissatisfaction to satisfaction (0 - Terrible; 1 - Unhappy; 2 - Mostly dissatisfied; 3 - Mixed (about equally satisfied and dissatisfied); 4 - Mostly satisfied; 5 - Pleased; 6 - Delighted). The BMLSS sum score was referred to a 100% level ("Delighted").

Self-rated behaviour as a learner in terms of self-interest was assessed with three items, i.e., I would describe myself as an interested learner; For me it is important to actively plead my own interests; Consideration for others is fine, but what really matters in the end is that I get ahead in school and my career ('centre of interpretation'). We are aware that mutual consideration is socially desired and thus pupils would probably respond (cognitive) positively when asked directly; thus we chose the indirect phrase. The three items were scored on a 3-point scale (disagreement, don't know, agreement).

Statistical analysis

Analyses of variance (ANOVA), cross tabulations (Pearson's χ^2), correlation (Spearman rho) and stepwise regression analyses were performed with SPSS 15.0 for Windows (SPSS GmbH Software, Munich). We considered a level of $p < 0.05$ as statistically significant.

Results

28 adolescents were female (52%), 26 male (48%); their mean age was 17.4 ± 0.73 years. 27 were Catholics (50%), 25 Protestants (43%), and 2 stated that they had no religious affiliation. There were no significant gender specific differences in the religious education courses with respect to religious affiliation ($p=0.9$). However, 46 would not ascribe themselves as religious or spiritual (85% R-S-), 6 as religious but not spiritual (11% R+S-), 1 as spiritual but not religious (2% R-S+), and 1 as both religious and spiritual (2% R+S+).

35% considered themselves to be interested students, 22% did not agree and 43% were not sure. 67% stated that they actively plead their own interests (17% did not agree, 17% were not sure). Importance of getting ahead oneself instead of mutual consideration (in terms of school and career) was confirmed by 41%, rejected by 37%, while 22% were not sure.

Life satisfaction

We analysed how the adolescents estimated their satisfaction with various dimensions of life. As shown in table 1, the pupils' life satisfaction was overall high, particularly with respect to *Friendships, Family* and *Self*, but lowest with respect to *School*. There were no significant gender-specific (Table 1) or religious affiliation differences (data not shown).

		Life Satisfaction dimensions (Scores 0-6)							
		Family	Friendships	School	Self	Where I live	Overall life	Financial situation	Future perspectives
all	mean	4.52	5.33	3.72	4.48	4.72	4.53	4.02	4.15
	SD	1.31	0.85	1.25	1.19	1.35	1.10	1.50	1.01
female	mean	4.79	5.46	3.79	4.39	4.96	4.57	4.36	4.04
	SD	1.07	0.64	1.37	1.26	1.14	1.07	1.45	1.07
male	mean	4.23	5.19	3.64	4.58	4.46	4.48	3.65	4.28
	SD	1.51	1.02	1.11	1.14	1.53	1.16	1.50	0.94
F-value		2.472	1.401	0.178	0.317	1.897	0.089	3.087	0.773
p-value		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.085	n.s.

Table 1: Life satisfaction in students

Aspects of Spirituality

As shown in table 2, the adolescents appreciated *Conscious interactions* highest, while they had low scores for *Prayer / Trust in God* and *Transcendence conviction*; *Search for Insight / Wisdom* reached intermediate scores, indicating neither interest nor disinterest. In general, female students had higher scores than male students, particularly with respect to *Conscious interactions* (Table 2). However, *Prayer / Trust in God* was significantly lower in Protestants than in Catholics (19.6 ± 17.4 versus 36.4 ± 22.7 ; $F(2,52)=4.9$; $p=0.012$), while all other aspects of spirituality did not significantly differ ($F(2,52)<1.0$; n.s.).

		Prayer / Trust in God	Search Insight / Wisdom	Conscious interactions	Transcendence Conviction	Life Satisfaction Sum Score
All	mean	27.84	51.32	68.73	39.62	75.35
	SD	21.78	18.74	14.66	22.22	13.26
Female	mean	34.83	55.51	74.96	45.61	77.26
	SD	22.85	14.98	12.44	20.80	13.91
Male	mean	20.30	46.82	62.02	33.17	73.29
	SD	18.10	21.48	14.07	22.27	12.47
F-value		6.646	3.007	12.854	4.503	1.213
p-value		0.013	0.089	0.001	0.039	0.276

Values > 50% indicate a positive attitude or agreement, while scores < 50% indicate disinterest or disagreement.

Table 2: Aspects of Spirituality and Life satisfaction in students

If one differentiates adolescents with high religiosity (*Prayer / Trust in God* scores > 60%), intermediate (40-60%) or low religiosity (< 40%), it became obvious that the majority (67%) had low, 19% intermediate and 15% high religiosity scores (Table 3). Students with high religiosity had a significantly higher *Transcendence conviction* and a trend towards higher *Conscious interactions* scores.

Prayer / Trust in God		Prayer / Trust in God	Search Insight / Wisdom	Conscious interactions	Transcendence Conviction	Life Satisfaction Sum Score
< 40% (n=36)	mean	14,20	49,19	66,18	32,47	75,48
	SD	10.09	20.76	14.37	22.70	13.46
40-60% (n=10)	mean	47.81	55.36	69.00	54.38	72.04
	SD	5.24	13.28	9.07	14.45	8.93
> 60% (n=8)	mean	64.24	55.88	79.84	53.39	78.89
	SD	2.32	14.39	17.68	10.14	17.13
F-value	Mean	141.121	0.693	3.069	6.842	0.589
p-value	N	<0.0001	n.s.	0.055	0.002	n.s.

Values > 50% indicate a positive attitude or agreement, while scores < 50% indicate disinterest or disagreement.

Table 3: Aspects of spirituality and life satisfaction with respect to the degree of religiosity

To address the question of whether spiritual attitudes may develop with increasing age and life experience, we analysed 416 adolescents and young adults (all with a high school education, extracted from the data of a current study [Büssing et al., in preparation]) with respect to three age categories (≤ 20 years, 21-30 years, 31-40 years), and found that both *Prayer / Trust in God* and *Transcendence conviction* increased significantly with age and became of relevance in individuals > 30 years of age (Figure 1). In contrast, *Search for Insight / Wisdom* and *Conscious interaction* was of relevance also for younger individuals, but increases significantly with increasing age, too (Figure 1).

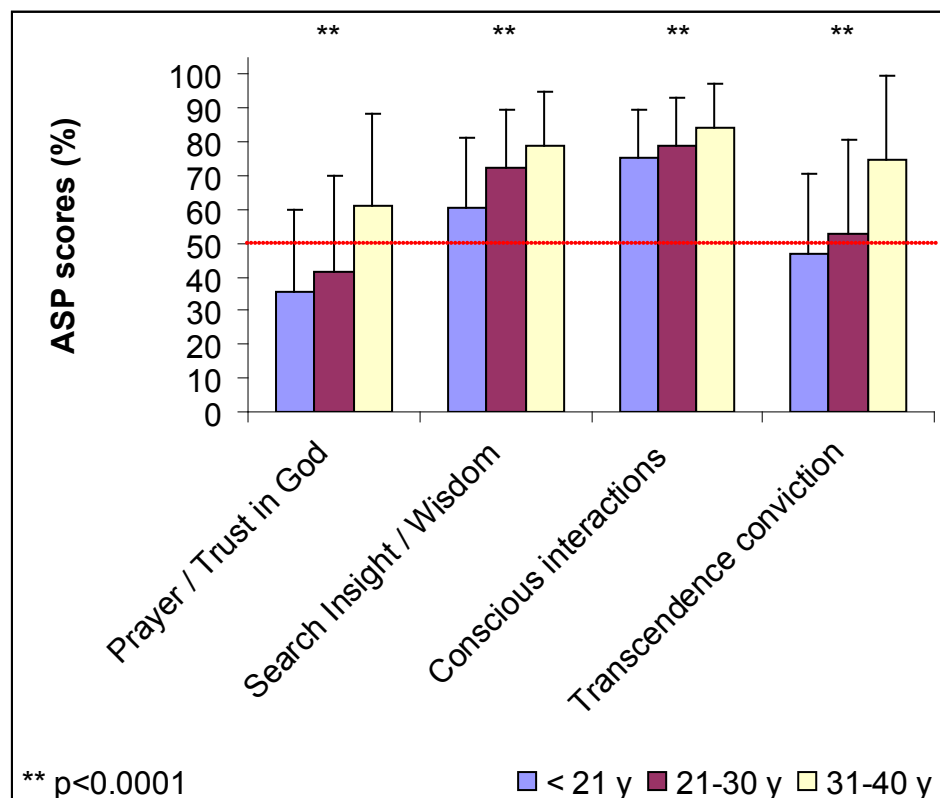


Figure 1: Aspects of spirituality in individuals with a high-school education (n=416; 46% women, 54% men; 75% Christians, 10% others religious denominations, 15% none; Büssing et al., in preparation). Individuals were differentiated with respect to age categories: ≤ 20 years (n=130), 21-30 years (n=154), and 31-40 years (n=125). Age categories differ significantly ($p < 0.0001$; ANOVA).

God images

Among the negative perceptions of students' God images, *Guilt* was mentioned by only 7% (rejected by 77%), *Punishment* by 10% (rejected by 79%), *Failure* by 23% (rejected by 77%), *Fear* by 8% (rejected by 76%), and *Disinterest* by 30% (rejected by 47%), while among the positive perceptions *Happiness* was mentioned by 28% (rejected by 34%), *Love* by 27% (rejected by 43%), *Affection* by 25% (rejected by 38%), *Security* by 39% (rejected by 39%), and *Shelter* by 42% (rejected by 43%). Thus, although 30% indicate *Disinterest*, up to 42% indicate positive perceptions.

Correlation analyses

Correlation analyses revealed that *Prayer / Trust in God* was moderately associated only with the life satisfaction dimension *Family* and strongly with positive God images, albeit also negatively with disinterest (Table 4).

	Prayer / Trust in God	Search Insight / Wisdom	Conscious interactions	Transcendence Conviction
Prayer / Trust in God	1.000	.316 *	.322 *	.569 **
Search insight / Wisdom		1.000	.355 **	.576 **
Conscious interactions			1.000	.246
Transcendence Conviction				1.000
Life Satisfaction				
Sum Score	-.015	-.300 *	.158	-.271 *
Family	.304 *	-.144	.159	-.053
Friendships	-.191	.044	.113	-.154
School	-.097	-.343 *	.131	-.189
Self	-.141	-.241	-.049	-.183
Where I live	-.035	-.229	-.057	-.220
Overall life	-.069	-.342 *	.058	-.178
Financial situation	.032	-.233	.228	-.252
Future perspectives	-.158	-.160	.115	-.343 *
School Attitude				
Interested learner	.033	-.090	.139	-.030
Actively plead own interests	.007	.176	.421 **	.036
Self-interest instead mutual consideration	-.220	-.135	-.242	-.160
Perception God Images				
Guilt	.266	.227	.098	.320 *
Punishment	.219	.229	.216	.305 *
Failure	.141	.151	.242	.225
Fear	.197	.211	.238	.148
Disinterest	-.545 **	-.143	-.104	-.278 *
Happiness	.692 **	.387 **	.307 *	.568 **
Love	.561 **	.293 *	.395 **	.400 **
Affection	.698 **	.253	.312 *	.537 **
Security	.649 **	.209	.407 **	.454 **
Shelter	.621 **	.250	.506 **	.338 *

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$ (Spearman rho, 2-tailed)

Table 4: Correlation between Aspects of Spirituality, life satisfaction, God images and school attitudes in students

In contrast, *Transcendence conviction* was negatively associated with the life satisfaction dimension *Future perspectives*, and associated strongly (positive) with *Prayer / Trust in God* and *Search for insight / Wisdom*, and with positive God images (particularly *Happiness* and *Affection*), but moderately negative also with *Guilt* and *Punishment*.

Search for Insight / Wisdom correlated negative with life satisfaction dimensions *School* and *Overall life*, and positive with God image *Happiness*

Conscious interactions were associated with none of the life satisfaction dimensions, but positively with positive God images, strongly with *Shelter*. Moreover, there was a moderate correlation with the students' attitude to actively plead their own interests and the scale *Conscious interactions*, which can be explained by significant correlations with the items "interact consciously with yourself" ($r=0.411$; $p=0.002$), and "develop compassion" ($r=0.350$, $p=0.010$), while "interact consciously with others" was significant just in trend ($r=0.254$; $p=0.064$), and "practice generosity" and "interact consciously with environment" had no significant impact ($r<0.2$, $p>0.2$). None of the other aspects of spirituality correlated with self-interest.

Satisfaction with *School* correlated moderately with *Future perspectives*, *Self*, *Financial situation* and *Overall life* (Table 5). The perception of being an interested student was associated with *School* satisfaction and *Financial* satisfaction. To actively plead their own interests correlated with life satisfaction dimensions *Friendships* and *Self*. Self-interest instead of mutual consideration correlated weakly negative with *School* satisfaction (Table 5). None of the God images significantly correlated with the three learners' attitudes (data not shown). However, satisfaction with *School* correlated significantly ($p<0.05$) and negative with the perceived God images *Affection* ($r=-.313$) and *Guilt* ($r=-.289$).

	Family	Friendships	School	Self	Where I live	Overall life	Financial situation	Future perspectives
Life Satisfaction								
Family	1.000	.157	.408 **	.292 *	.373 **	.393 **	.347 *	.213
Friendships		1.000	.203	.371 **	.210	.354 **	.021	.147
School			1.000	.492 **	.312 *	.501 **	.402 **	.450 **
Self				1.000	.395 **	.608 **	.257	.533 **
Where I live					1.000	.605 **	.450 **	.293 *
Overall life						1.000	.420 **	.399 **
Financial situation							1.000	.523 **
Future perspectives								1.000
School Attitude								
Interested learner	.257	-.028	.402 **	.118	.107	.219	.308 *	.187
actively plead own interests	.110	.371 **	.126	.295 *	.242	.235	.253	.133
Self-interest instead mutual consideration	-.130	.153	-.279 *	.103	.130	.117	-.075	-.053

* $p<0.05$; ** $p<0.01$ (Spearman rho, 2-tailed)

Table 5: Correlation between life satisfaction dimensions and school attitudes

Consideration as an attitude

Next we analysed which individuals rejected or accepted the statement that it is important to get ahead oneself both in school and career instead of mutual consideration, and which were undecided. These three groups did not significantly differ with respect to life satisfaction, *Prayer / Trust in God*, *Search for Insight / Wisdom*, or *Transcendence conviction* ($F<2.1$, $p>0.1$), while *Conscious interactions* had the lowest score in those accepting this statement ($F(2,51)=5.0$, $p=0.010$). However, more male than female pupils would accept the statement, i.e., 75% of girls rejected, 64% of boys accepted, and 58% of boys were undecided ($p=0.032$). There were no significant differences between Catholics or Protestants ($p=0.5$).

Self interest and rejected mutual consideration correlated significantly (inverse) with the statement to be an interested student ($r=-0.322$; $p=0.017$), but not with the attitude to actively plead own interests ($r=-0.044$, $p=0.8$).

Stepwise regression analyses identified three variables with an impact on self-interest ($R^2=0.273$). The strongest predictor was male gender (Beta=0.311, $t=2.519$, $p=0.015$), negatively modulated by satisfaction with *School* (Beta=-0.437, $t=-3.106$, $p=0.003$), and positively by *Overall life* satisfaction (Beta=0.346, $t=2.467$, $p=0.017$). Perceived God images and aspects of spirituality were not of significant relevance in this prediction model.

Discussion

Although we investigated just a small sample of adolescents with a high educational level, the preliminary results indicate that *Conscious Interactions* with self, others and environment were of highest importance to them, while *Prayer / Trust in God* and *Transcendence conviction* were of low interest; in contrast, the existentialist *Search for insight / Wisdom* was of moderate interest. All aspects of spirituality increased with age (Table 1), particularly *Religious orientation* and *Transcendence conviction* become relevant at > 30 years of age. One may suggest that individual life experiences drive individuals to ask for other resource to rely on in times of need, and thus, adolescents in trend are much more convinced to be able managing their problems alone than elderly. This is in partial contrast with a finding among young Protestant adults; their interest in church or religion was lowest among 18-29 year old individuals, in other words at the start of a self-dependent conduct of life, rather than during their school days [9]. A recent study by Werres confirmed that individuals in early adulthood ($n=47$; 22-30 years of age) had lower religiosity scores than adolescents ($n=32$; 16-21 years), and that elderly ($n=61$; >50 years) had the highest scores [15]. However, with respect to their spirituality scores, both mean and variances increased with age; the highest median was found in 31-50 year old individuals ($n=44$) [15]. To interpret our findings, one may suggest that the adolescents are either undecided or in fact not (yet) interested in religious/spiritual issues because they encounter more concrete struggles in relationships, family life, pressure to perform, anxiety about their future, etc.

In an international empirical study about religiosity among young people, Ziebertz investigated German individuals and confirmed a “certain degree of secularisation” [16]; nevertheless, “young people also think in religious terms, although these only partially coincide with the religious traditions represented by the churches” [16]. Another study among German youth found that just 30% belief in God and 19% in other higher powers, and about 28% are not interested in religion at all; moreover, youth accepted church as an institutional instance of moral, but with low relevance for their factual life [12].

In our study, several attendants of religious education had no interest in religious orientation or stated disinterest as a perceived negative image of God, moreover, a majority regarded themselves as neither religious nor spiritual (R-S-). With respect to the primary demographic results, ours are comparable to those of Ziebertz who analysed data of 1.925 pupils from the 11th grade (i.e. 52% versus 55% females, mean age 17.4 versus 17.8 years, 50% versus 63% Catholics, 43% versus 31% Protestants). In Ziebertz’s study [16], 46% regarded themselves as ‘believers’, while 28% did not; this contrasts with our finding that 85% of the adolescents (cognitively) regarded themselves as neither religious nor spiritual. When asked about their perceived (emotional) God images, 42% indicate positive perceptions – and this proportion is similar to Ziebertz’s ‘believers’. Thus, the cognitive and emotional substructure of adolescents’ spirituality may strongly differ. Cognitively they do know that there is no scientific evidence for the existence of higher beings (i.e., God), and consequently most will state they are neither religious nor spiritual or at least disinterested in God, while the positive God perceptions indicated by several of them indicate an emotional longing to be sheltered, guided, and beloved by an external transcendental being providing meaning and in an complicated life. To verify this, further studies are needed.

Similar to the results of Ziebertz who stated that for girls “religion has an important function in modern life, both for the individual, as well as for society” [16], female pupils in our study had significantly higher interest in spiritual issues than males; they are more open, particularly with respect to *Conscious interactions*.

In adults we have investigated the conceptual frameworks of spirituality using the ASP questionnaire too, and found that *Gratitude, Reverence and Respect, Compassion, Generosity and Patience, Insight, Awareness and Wisdom* and *Transcendence conviction* revealed the highest scores, while *Prayer / Trust in God and Shelter* and *Equanimity* gained much lower attention [6]. With increasing age and life experience, the importance of several expressions of spirituality significantly augmented, particularly for *Prayer / Trust in God and Shelter, Insight, Awareness and Wisdom, Transcendence conviction, and Equanimity* [6], which is quite similar to the findings among adolescents and younger adults mentioned here. However, the overall high scores of the adults reflect the importance they would ascribe to the distinct expression of spirituality and not necessarily their concrete practice.

The adolescents investigated by Ziebertz had a “considerable experience deficit regarding religion and faith” [16]. We may assume the same in our population, because most were undecided about their perceived God images or rejected even the positive images; in line with this suggestion is the fact that *Transcendence conviction* and *Prayer / Trust in God* increased with age (and experience in life). As a possible consequence, the religious world views of the adolescents investigated by Ziebertz are mainly Pragmatism (i.e., only the human being can give meaning and sense in life), Universalism, Metatheism, Naturalism and

Agnosticism, while Christian, Critical and Atheistic were rejected [16]. From a conceptual point of view this means that a much more open and pluralistic world view is dominant rather than dogmatic or limited concepts. Because every point of view thus is possible without an explicit focus, adolescents may regard themselves as the 'centre of interpretation', and thus an ego-centred attitude with an implicit 'elbow mentality' is consequent.

To assess how the underlying spiritual attitudes of the enrolled adolescents may impact life satisfaction and learner attitudes, we have performed correlation analyses. We found moderate associations between aspects of spirituality and various life satisfaction dimensions, particularly between *Search for insight / Wisdom* and the dimensions school and overall life. With respect to attitudes as learner, there was a moderate association between *Conscious interactions* (with self, others and environment) and the attitude of actively pleading own interests, while none of the facets of spirituality were associated with the rejection of consideration and an implicit 'self-centredness'. This means that although 41% of the adolescents attending religious education stated that it is important to get ahead oneself instead of consideration of others (in terms of school and career), spirituality cannot be regarded as a significant buffer of this attitude. In this sample, there were no significant differences with respect to this attitude in individuals with high, intermediate or low scores of *Prayer / Trust in God* ($p=0.23$) or *Conscious interactions* ($p=0.41$). In fact, stepwise regression analyses indicated that the strongest predictors of this attitude were male gender and (dis-)satisfaction with school. This implicit 'elbow mentality', rejected by 75% of girls, but accepted by 64% of boys, may have an impact on their social behaviour as adults. Thus, teachers should support and encourage particularly male adolescents to develop as responsible and considerate individuals. One may suggest that young people relying on this attitude have either had the experience that it is not worthwhile to care for others and/or they have role models which assure that self-interest guarantees social and economic effort (in terms of a 'survival of the fittest'). To verify this hypothesis, further studies with larger sample sizes, different cohorts and different 'educational styles' are needed.

In fact, it is supposed that parents of children in Waldorf (Steiner) schools create a sub-culture in the community with specific ideas, values and life-styles. At least in Sweden, parents from Waldorf school pupils "had adopted some form of spiritual or religious life view and disassociated themselves from atheism and materialism" [7]. Dahlin found that about 40% of the parents stated that they "embraced a Christian outlook on life" and 40% that they "embraced an anthroposophical world view" [7]. Their view of society was "characterised by fellow feeling, humanism and solidarity with the disadvantaged", and they disassociated themselves from "competitiveness and egoistic individualism", and thus contrasted somewhat with the general Swedish population [7]. It is obvious that parental attitudes would have an impact on the attitudes and behaviour of their children, and thus there is a rationale to assume that children from Waldorf schools might behave differently if compared to conventional schools. Indeed, the Swedish study confirmed that Steiner school students felt more "responsible for social and moral issues", and "for the future moral development of society" than students of municipal schools. Whether this is a unique feature of Swedish Waldorf pupils or a characteristic prevalent also in Waldorf students from other European countries remains to be clarified. Findings from Gidley confirmed that students from Steiner schools in Australia identified individual contributions they could make to solve problems, such as activism, values changes, education and personal properties categorized as "spirituality" (i.e., personal and community empowerment, conscious development, and compassion) [10]. She stated that in the students' "ideal future they also identified a quality that could be called 'future care'" [10]. Whether this is true for other socio-cultural backgrounds, and whether this may have an impact on 'self-centeredness' remains to be clarified.

A limitation of this study is its small sample size and restriction to high-school adolescents. Yet, this investigation does not claim to be representative, indeed, we have deliberately focussed on high-school adolescents attending religious education (in terms of a positive selection) in order to generate hypotheses which can be tested in larger cohort studies enrolling adolescents from different school levels, 'educational styles' and diverse socio-cultural backgrounds. These future studies should also approach ethical issues and the self-competence of adolescents. It is important to address ethical development in terms of autonomy, connectedness (with others and environment) and spirituality (i.e., engaging our lives with others, going beyond the ordinary, meaning in life, trust and reliance on higher sources etc.), because these qualities have to be encouraged and fostered. Learning is a social process, and adolescents have to acquire the skills to deal with their emotions, learning to care for others, establish positive relationships and make responsible decisions, as emphasized by Devaney et al. [8]. Gidley advised that educational futurists and teachers should support "young people to envision alternative, positive futures" because "where conscious imagination is not cultivated, tactic images will creep in anyway" [10]. Cultivation and nourishment of such imagination processes may have long-term strengthening processes [10].

Acknowledgement

Thanks a lot to the teachers who distributed the anonymous questionnaires and to their pupils for filling them out. Thanks to Hugh Featherstone Blyth for his critical reading of the finished text, and to Peter Heusser for valuable comments.

References

1. Büssing, A. (2006). Die Bodhisattva-Haltung - Zuwendung zum anderen [The Bodhisattva attitude - Turning to the other]. *Transpersonale Psychologie und Psychotherapie*, 12(1), 60-70.
2. Büssing, A., Fischer, J., Haller, A., Ostermann, T., Matthiessen, P. F. (2009). *Validation of the Brief Multidimensional Life Satisfaction Scale in patients with chronic diseases*. *Eur J Med Res*, 14(4), 171-177.
3. Büssing, A., Fischer, J., Ostermann T, Matthiessen P.F. (2008). Reliance on God's help, depression and fatigue in female cancer patients. *Int J Psychiatry Med*, 38(3), 357-372.
4. Büssing, A., Matthiessen, P. F., Ostermann, T. (2005). Engagement of patients in religious and spiritual practices: confirmatory results with the SpREUK-P 1.1 questionnaire as a tool of quality of life research. *Health Qual Life Outcomes*, 3, 53.
5. Büssing, A., Michalsen, A., Balzat, H. J., Grunther, R. A., Ostermann, T., Neugebauer, E. A. et al. (2009). Are spirituality and religiosity resources for patients with chronic pain conditions? *Pain Med*, 10(2), 327-339.
6. Büssing, A., Ostermann, T., Matthiessen, P. F. (2007). Distinct expressions of vital spirituality. The ASP questionnaire as an explorative research tool. *Journal of Religion and Health*, 46(2), 267-286.
7. Dahlin B (2007). *The Waldorf School -Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad. Karlstad University Studies (p.27).
8. Devaney, E., O'Brien, M. U., Tavegia, M., Resnik, H.: (2006) Promoting Children's Ethical Development Through Social and Emotional Learning (SEL). In Fink, D. B. (Ed.), *Doing the Right Thing: Ethical Development Across Diverse Environments: New Directions for Youth Development*. (pp. 107-116)
9. Feige, A.: (1990) Kirche auf dem Prüfstand: Die Radikalität der 18-20jährigen. Biographische und epochale Elemente im Verhältnis der Jugend zur Kirche - ein Vergleich zwischen 1972 und 1982. In Matthes, J. (Ed.). *Kirchenmitgliedschaft im Wandel. Untersuchungen zur Realität der Volkskirche. Beiträge zur zweiten EKD-Umfrage „Was wird aus der Kirche?“*. (pp. 65-98) .Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
10. Gidley, J. M. (1998). Prospective Youth Visions through Imaginative Education. *Futures*, 30(5), 395-408.
11. Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W., Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychol Rep*, 94(1), 351-356.
12. Hurrelmann K, Albert M. Jugend (2006). 15. *Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.
13. Priestley JG (1996). *Spirituality in the curriculum. Hockerill Lecture 1996*. Essex: Hockerill Educational Foundation
14. Watson, J. (2008). Spirituality in and beyond education, and the start of a new chapter of the story. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(4), 305-307.
15. Werres J (2007). *Religiosität und Spiritualität im Lebenslauf. Konzepte, Messungen und vergleichende Altersanalysen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
16. Ziebertz, H.-G.: (2006) Germany: Belief in the Idea of a higher Reality. In Ziebertz, H.-G., Kay, W. K. (Eds.). *Youth in Europe II. An international empirical study about religiosity*. (pp. 58-80) .Berlin: LIT Verlag.
17. Ziebertz H-G, Kay WK (2006). *Youth in Europe II. An international empirical study about religiosity*. Berlin: Lit-Verlag.
18. Zullig, K. J., Huebner, E. S., Gilman, R., Patton, J. M., Murray, K. A. (2005). Validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale among college students. *Am J Health Behav*, 29(3), 206-214.

Kasuistik in der Waldorfpädagogik. Zum Verhältnis von Schülerbesprechungen und Fallkonferenzen

Axel Föller-Mancini

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter
Fakultät für Pädagogik*

ZUSAMMENFASSUNG. Dass die Waldorfschulen in ihrem Selbstverständnis auf eine Entwicklungspädagogik hin orientiert sind, zeigt sich u.a. in der Praxis allgemeiner, nicht nur das Leistungsvermögen reflektierender Schülerbesprechungen, die im Rahmen von Konferenzen abgehalten werden. In der gegenwärtigen Debatte um die Professionalisierung pädagogischer Arbeit gewinnen Methoden des „Lernens am einzelnen Fall“ ebenfalls an Bedeutung. Konzepte pädagogischer Kasuistik beziehen dabei mitunter das (protokollierte) interaktionelle Geschehen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen mit ein. Anhand eines Textdokumentes aus den Lehrerkonferenzen mit R. Steiner wird verdeutlicht, inwiefern auch in der Praxis der Waldorfpädagogik methodisch zugespitzte Fallanalysen sinnvoll sein können.

ABSTRACT. The fact that Waldorf schools, in their conception of themselves, are orientated toward developmental education can manifest itself in their practice of carrying out student appraisals. These are general and not limited to a student's performance and are presented within the faculty meetings. In the current debate about the professionalization of educational practice, methods of 'learning from individual cases' are also gaining significance. In this context, concepts of educational casuistry can incorporate (recorded) interactive events within teacher-student relationships. A text document from the faculty meetings with R. Steiner is used to illustrate to what extent methodically exaggerated case studies can be useful tools in applied Waldorf education.

Vor fast 30 Jahren erschien eine auch heute noch lesenswerte Sammlung von Aufsätzen mit dem Titel „Fälle und Unfälle der Erziehung“¹, herausgegeben von Christoph Ertle und Andreas Möckel. Das Buch suchte damals ein neues Verständnis für den Einsatz von Fallstudien in der Pädagogik zu wecken, wobei nicht primär theoretische Ausführungen zur Methode im Vordergrund standen als vielmehr gelungene Beschreibungen von Problemfällen in der Erziehung und Therapie. Zu Wort kamen Autoren wie Alexander S. Neill, Horst-Eberhard Richter, Helen Keller oder auch Carl Gustav Jung, um nur einige wenige prominente Namen zu nennen. Geht man anhand dieses Buches den Wegen nach, die ins Dickicht des pädagogischen Alltags führen, so zeigt sich auf fast jedem Pfad das dialektische Verhältnis von der Besonderheit eines „so und nicht anders“ gelagerten Falles und eines Allgemeinen, das uns dann später in einer Konzeptualisierung wieder begegnet und damit Bestandteil einer „Schule“, einer pädagogischen Denkrichtung geworden ist. Oder, mit den Worten der Herausgeber ausgedrückt: „Die Fallstudie zeigt, wie aus Erziehungsgeschäft Erziehungstheorie wird.“ (ebd., Vorwort) Auch wenn mehr als ein Vierteljahrhundert nach Erscheinen des Buches die sukzessiv voranschreitende Selbstbehauptung der qualitativen Sozialforschung die erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Gefilde längst einer Revision in dieser Richtung unterzogen hat: das Verdienst der Herausgeber bleibt, wie auch die Wirkung ihrer Bemühungen um eine durch systematische Fallstudien verbesserte Pädagogiklehre.

Fallerkenntnis als Chance

Die Entdeckung, dass die Beschäftigung mit biografischen Verläufen von Schülern, die Berücksichtigung ihrer familiären Umstände oder die genauere Analyse von sozialen Handlungsweisen der Schüler die Arbeit im Lehrerkollegium bereichern kann, findet erst allmählich Eingang in die allgemeine pädagogische Praxis. Noch weiter entfernt von einer systematischen Nutzung von

1. Ertle & Möckel (Hg.) (1981)

Fallstudien scheint aber bisher die akademische Vermittlung des Lehrerberufs zu sein. Dabei böte sich gerade hier die Chance, auf die Verschränkung von Theorie und Praxis so vorzubereiten, dass ein professioneller Habitus entsteht, der geeignet ist, auf gesellschaftliche, die Erziehungswirklichkeit beeinflussende Entwicklungen in der Gegenwart so einzugehen, dass es den Schülern nützt und den Lehrkräften die Arbeit erleichtert.

Beispielsweise könnten anhand von Einzelfallstudien bis ins Detail Formen und Grade jugendlichen Sprachwandels² zur Beobachtung gelangen. Dass Pädagogen durch ihre Unterrichtserfahrung meist zu treffenden Einschätzungen über die Qualität von Textverständnis und mündlicher Ausdrucksfähigkeit in ihren Klassen kommen, ist eine Arbeitshypothese. Noch präziser könnte diese Schülerkompetenz jedenfalls durch die Analyse z.B. von protokollierten Unterrichtssequenzen ermittelt werden, in denen es um konkrete Auseinandersetzungen mit Texten geht. Wird das Profilbild einer solchen „Literacy“ dann in Zusammenhang gebracht mit narrativ ermittelten Lebensbedingungen bzw. dem Freizeitverhalten von Jugendlichen, kann dies ein aussagekräftiges und schrittweise generalisierbares pädagogisches Diagnosebild ergeben, das wirklichkeitsgesättigtere Handlungsoptionen bereitstellt als ein zum selben Thema aufbereiteter statistischer Zusammenhang.

Dort jedenfalls, wo gegenwärtig wissenschaftliche Begleitung von Schulen stattfindet, geraten Ansätze von fallgeleiteter Erkenntnisarbeit unter verschiedenen Gesichtspunkten in den Blick: zum einen scheinen sie, mehr oder weniger bewusst intendiert, die Kommunikation im Lehrerkollegium zu fördern, da die persönliche Anknüpfung an die eigenen Erfahrungen mit einem Schüler oder einer Schülerin schnell möglich und relativ ungefährdet explizierbar wird. Weil problematische Schüler viele berührt und Vieles in Bewegung bringen, verliert die institutionell eingerichtete, „öffentlich“ gemachte Beschäftigung mit ihnen den Nimbus des nur persönlich zu bewältigenden Problems. *Der Einzelfall avanciert zum Fall für alle* und löst damit die Perspektivlosigkeit der isolierten und isolierenden Sichtweisen auf.

Ein weiterer Vorteil von Fallkonferenzen ergibt sich im Hinblick auf den Fortbildungscharakter, der mit ihnen verknüpft ist. Denn die Deutungen, die aus diversen theoretischen Hintergründen an die Betrachtung einer Schülerbiografie herangebracht werden können, gewinnen erst Erklärungskraft in Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen, Beobachtungen und Schlussfolgerungen. Die Detailarbeit an einem schulischen Verlauf zieht gewissermaßen die anderweitig, z.B. durch Fortbildungen oder Studium erworbenen Verstehenspotenziale auf sich; sie gelangen im Austausch zur Anwendung. Dies kann den Wunsch nach weiterem theoretischen Auseinandersetzungen nach sich ziehen und damit für eine Fortbildungskontinuität sorgen, die sich an speziellen Kollegiumsfragen immer neu entzündet.

Bei einer Untersuchung zu Berufsbelastungen von Grundschullehrkräften traf die Forschergruppe bei *einer* Schule die Einrichtung regelmäßiger Fallarbeit an. Der Autor Arno Combe schreibt:

„Das Prinzip am Fall verstehen war in dieser Schule ein wichtiges Moment zur Evaluation ihres pädagogischen Profils. Anzunehmen ist, dass diesem Prinzip der prototypischen Vergegenwärtigung im pädagogischen Handeln, zum Beispiel bei berufsbiografischen Erfahrungskrisen, eine gesteigerte Bedeutung zukommt. Diese Erfahrungskrisen verweisen offensichtlich stets auf konkrete Konstellationen in ihrer fallspezifischen Erscheinungsweise zurück.“³

Damit scheint zweierlei zum Ausdruck gebracht: 1. Eine Schule, die sich zu einer solchen internen kollegialen Zusammenarbeit entschließt, die ja dem Bereich der pädagogischen Konzeption zuzurechnen ist, liefert bereits einen profunden Beitrag zur Selbstevaluation. Denn der Fall ist nur verstehbar, wenn er *auch* vor der Folie der *handelnden Schule* betrachtet wird. Die Schule als Subjekt ist selbst in einem permanenten Entwicklungsprozess begriffen, der bewusster steuerbar wird, wenn die je und je neuen Erfordernisse, die aus der erzieherischen Wirklichkeit der Gegenwart resultieren, zur Kenntnis gelangen. 2. Combe greift indirekt den salutogenetischen Aspekt auf, der hier mit dem Akzent auf der Kollegiumsseite dargestellt wird (ebenso wichtig wäre es, auf Schülerseite rechtzeitig biografisch beeinträchtigende Tendenzen zu erkennen und entsprechend gegenzusteuern). Dass Berufskrisen bei Lehrern (z.B. Burn-out-Syndrom) mit oft mustergleichen, fallspezifisch auslotbaren Konflikten aufgeladen sind, ist eine empirisch gehaltvolle These, deren Überprüfung lohnend wäre. Die kollegiumsinterne Aufdeckung und Aufarbeitung solcher Muster wäre (neben vielem anderen) eine Art gemeinschaftliche Fürsorge im Berufsfeld.

Schülerbesprechungen und Fallkenntnis in der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik ist ohne Zweifel in ihrer geisteswissenschaftlichen Orientierung von Beginn an mit der Idee individueller Schülerbetrachtungen groß geworden. Dabei treffen wir auf einen konzeptuellen Kern, der ein eng verstandenes kasuistisches Modell von jeher transzendierte. Die oben angeführten Argumente für fallverstehendes Arbeiten in Kollegien rekurrieren allesamt auf die klassische Definition des „Falles“; erst wenn ein solcher vor-

2. Vgl. hierzu das Didaktikprojekt der Universität Magdeburg: „Jugendsprache - Sprachwandel oder Sprachverfall?“ (www.uni-magdeburg.de). Stand Februar 2009

3. Combe & Helsper (Hg.) (1996: S. 517)

liegt, scheint Besprechungs- und/oder Handlungsbedarf angezeigt zu sein. In einer kürzlich erschienenen Dissertation⁴ zur Theorie und Praxis von Fallanalysen ist die Rede von einem ganzen Bündel begrifflicher Spezifizierungen, welche in unterschiedlicher Weise Eingang in die diesbezügliche wissenschaftliche Diskussion gefunden haben. Wenigstens zwei hauptsächliche Repräsentanten des Fallverstehens sollen aus dieser Übersicht kurz genannt werden (vgl. E. Steiner, a.a.O. S. 21 ff.). Da ist zunächst vom Fall als dem *casus* die Rede. Das lateinische Verb *cadere* bedeutet in erster Linie im physischen Sinne das Herabfallen, Einstürzen, Heruntersinken eines Dinges oder Dingkomplexes. In übertragener Bedeutung ist damit das Fallen auf eine niedrigere Ebene, auf ein „gesunkenes Niveau“ gemeint. In eher neutraler Fassung meint der *casus* etwas Ähnliches wie ein Ereignis, ein Vorkommnis („das ist der Fall“). Meist geht es allerdings um das Herausheben eines Dinges oder eines Vorgangs aus dem Gesamtkontext - tendenziell jedoch mit negativer oder ungünstiger Konnotation. In der zweiten Bedeutung tritt der Fall als *exemplum*, also im Sinne stellvertretender Repräsentanz oder als Beispiel auf: „Von einem Fall von...“ ist dann die Rede, wenn eine bestimmte Begebenheit oder eine Geschichte dadurch gekennzeichnet ist, dass sie Fall ist für ein Allgemeines (ein Gesetz, eine Regel, eine Regelmäßigkeit, einen Begriff). Was als ein Fall anzusehen ist, wird durch seine Wechselbeziehung mit einem Allgemeinen bestimmt. Das Besondere erhält seinen Wert durch sein Verhältnis zu einem Allgemeinen, dessen Fall es ist. Dieser Fallbegriff, der ein Vorkommnis unter dem Blickwinkel eines Verhältnisses zwischen Besonderem und Allgemeinem betrachtet, prägt die sozialwissenschaftliche und pädagogische Literatur. Exemplarisch bringt diesen Sachverhalt das nachfolgende Zitat von H. Oswald (1997) zum Ausdruck: *Ein Einzelfall interessiert nur, wenn er auf etwas Allgemeineres verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen.*“ (Zitiert nach E. Steiner, a.a.O., S.24 f.)

Der Ansatz für Schülerbesprechungen in der Waldorfpädagogik ist zunächst *nicht* fallorientiert, sondern generell individuumzentriert. Das heißt, diese Besprechungen sind als Organ für die Wahrnehmung der Entwicklung von Schülerpersönlichkeiten aufzufassen mit der offenbleibenden Option, diese Entwicklung anschließend ggf. unter neuen Sichtweisen weiter zu fördern. Oder, in Verkehrung der Aussage von Oswald formuliert: *Eine einzelne Schülerbetrachtung interessiert immer, weil sie im Besonderen des Schülers seine generelle Entwicklungsmöglichkeit aufzuweisen trachtet.* Rudolf Steiner hat die Didaktik der Waldorfpädagogik mit der Individuumserkenntnis verflochten, die sich aber auf eine möglichst breite Basis stellen soll, d.h. im Kollegium ihren eigentlichen Ort hat. Steiner spricht von einem fortlaufenden Strom des Studiums von Menschen (Schülern), der durch die Schule geht: „Das Wesentliche ist, dass die Lehrerkonferenzen ein fortlaufendes, ein fortdauerndes Studium sind.“⁵ Die Formen, unter denen dies geschehen kann, sind nicht vorgegeben; sie hängen von der Phantasie und Initiative des jeweiligen Kollegiums ab. Auf der Internetseite www.waldorfschule-hessen.de⁶ findet sich z.B. folgende Beschreibung für kollegial durchgeführte Schülerkonferenzen:

„Im Laufe seiner Waldorfschulzeit sollte jeder Schüler, möglichst ohne besonderen Anlass, einmal diese konzentrierte Aufmerksamkeit des gesamten Kollegiums erfahren. Ziel ist es, durch die vielseitige Beschreibung seines Verhaltens zu einem vertieften Verständnis seiner Persönlichkeit zu gelangen. Ausgangspunkt bildet meist eine detaillierte Charakterisierung durch den Klassenlehrer, die dann durch die anderen Kollegen ergänzt wird. Häufig wird erst in einer zweiten Konferenz, manchmal auch unter Beteiligung der Eltern, das Bild abgerundet. Nach einer solchen intensiven Zuwendung des Kollegiums lassen sich oft deutliche Entwicklungsschritte der betrachteten Schüler beobachten.“

Charakteristisch für das Anliegen dieser Konferenz scheint die Bemerkung zu sein, *möglichst ohne besonderen Anlass* einen Schüler in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken. Hier würde ein konkretes, unterschobenes Handlungsmotiv die Intention des Offenseins für die „Sprache der Individualität“ geradezu konterkarieren.

Aus der Erfahrung des (waldorf-)pädagogischen Alltags wissen wir allerdings auch um die Notwendigkeit therapeutischer Ansätze im Bereich der Regelbeschulung. Mit anderen Worten: Es besteht durchaus Bedarf für kasuistisches Verstehen von Schülerpersönlichkeiten im Bereich der Waldorfschule. Alles, was die Gegenwart erzieherisch tangiert, ist eben auch „Waldorfrealität“ und lässt sich daher zum Teil typologisch fassen. Wer wollte ernsthaft bestreiten, dass die Prägnanz, mit der sich z.B. Generationenverhältnisse und damit auch Autoritätskonzepte ausdifferenzieren bzw. verändern, *alle* gesellschaftlichen Schichten erzieherisch betrifft (unabhängig von geäußerten Intentionen und vorhandenen pädagogischen Ansätzen)?⁷

Es dürfte kaum ein erzieherisches Problemfeld geben, welches nicht auch in den Waldorfschulen zu gesonderten, konfliktlösenden Konferenzen Anlass gibt, in denen einzelne Schüler in Wechselwirkung zu ihrem Milieu und zur Schule als handelndem Subjekt angeschaut werden sollten. Die Frage drängt sich auf, ob es sich dabei um eine gegenwärtig vielleicht immer häufiger erforderliche *Ausnahme* vom Prinzip der voraussetzungslosen Schülerbesprechung handelt oder ob diesem Phänomen

4. Edmund Steiner (2004), Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. (Diss.), Universitätspublikation, Zürich

5. Vgl. Steiner, R. (1995: S. 128)

6. Stand Juni 2007

7. Vgl. hierzu das Kapitel *Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen - Konsequenzen für die Lehrer-Schüler-Beziehung und die pädagogische Autorität*, in Helsper / Ullrich et. al. 2007: S. 13-78; vgl. ferner Gensicke, D. (2006), Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen.

bisher nur nicht genügend Rechnung getragen wurde, obwohl es latent immer vorhanden war. Wenn das letztere zuträfe, wäre das Verhältnis von (anlassfreien) Schülerbesprechungen zu Fallkonferenzen näher zu bestimmen.

Einen Hinweis auf eine ursprünglich vorhandene kasuistische Orientierung der Waldorfschule gibt Peter Selg in seinem Buch zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie des Jugendalters (vgl. Selg 2005). Der Autor zeichnet u.a. die Differenzen zwischen Rudolf Steiner als dem *spiritus rector* und Mentor der Stuttgarter Waldorfschule und seinem Kollegium nach. Wie kaum anders zu erwarten, traten in der Oberstufe der Waldorfschule hin und wieder krisenhafte Verläufe bei einzelnen Schülern auf. Steiner versuchte daraufhin in den zahlreichen Besprechungen und Konferenzen mit den Lehrern die Pubertäts- und Adoleszenzphase verstärkt anthropologisch zu beleuchten und vor allem eine pädagogische Haltung zu vermitteln, welche die innere Kontaktnahme zu den Schülern dauerhaft ermöglichen sollte. Bei all dem waren aber insgesamt die Anforderungen an die Lehrer ziemlich hoch. Dies wird deutlich, wenn man sich deren biografische Hintergründe⁸ vor Augen führt und die ganze weltanschaulich exklusive Rahmung der Waldorfpädagogik mit ihrem dezidierten Eintreten für eine „Menschenentwicklungsschule“; es waren sicherlich keine einfachen Voraussetzungen, die den komprimierten Kursen Steiners zugrunde lagen. Es handelte sich um Vorträge, die unablässig didaktisch Neues und für diese Zeit Ungewöhnliches entfalteten. Manchen der Kollegen mag dies an seine Leistungsgrenze gebracht haben.⁹ Doch die Aufgaben waren noch weiter gesteckt. Denn wie Selg herausarbeitet, nahm Steiner auch Jugendliche in die Schule auf, die mit ungünstigen sozialen Hintergründen kamen. Dies ergab sich hin und wieder ganz zufällig, ohne dass die besonderen Umstände des Schülers zunächst bekannt gewesen wären. Erst nach einiger Zeit kam es dann zu Konflikten und im Weiteren zu Maßnahmen des Kollegiums, mit denen Steiner nicht immer einverstanden war. Bei solchen Gelegenheiten schilderte dieser dann auch Familienkontexte eines solchen Schülers als Erklärungsgrund für die sozialen Auffälligkeiten. Hier wurde dann zusammen mit dem Kollegium an korrigierenden erzieherischen Ansätzen gearbeitet.

In den *Lehrerkonferenzen* findet sich neben solchen Schilderungen auch der Hinweis auf eine bewusst getroffene Entscheidung für die Aufnahme eines jugendlichen Schülers, der mit großen angekündigten Schwierigkeiten kam.¹⁰ Es lohnt sich, die Passage ausführlicher zu zitieren, weil der vorgetragene Grund für die Aufnahme des Schülers und die von Steiner gewünschte Umgehungsweise den kasuistischen Zug als Implement seiner pädagogischen Grundauffassung erscheinen lassen:

„Das [...] Zeugnis hat mich betrübt. Ich habe ausdrücklich gesagt, als ich mich entschlossen habe, ihn aufzunehmen [...] weil ich es für die Waldorfschule für notwendig hielt, dass sie nicht vermufft -, wir können so etwas nicht durchführen, wenn wir muffig werden, wir müssen weltmännisch werden. Man kann nicht die Waldorfschule führen und darauf angewiesen sein, dass Unterstützung kommt, wenn man weltfremd wird. Es handelte sich darum, eine weltmännische Frage zu lösen, und dadurch bekamen wir diesen Jungen. Nun habe ich kein Hehl daraus gemacht, dass wir uns eine Plage auferlegen. Das alles habe ich gesagt. Wir müssen einmal eine Frage so lösen. Wir bekamen den Jungen in die 9. Klasse hinein, der weit über sein Alter hinaus begabt ist - was stellt er für Fragen! -, der aber andererseits gar nichts kann. Er war in allen Gegenständen ein Tunichtgut. Nun bekam er ein Zeugnis, das so formuliert war, dass außer Acht gelassen worden ist alles, was jemals gesagt worden ist. Es war - ich finde es zum die Wände hinaufkriechen - ohne Berücksichtigung des besonderen Falles geschrieben; mehr als schematisch und ganz ohne Berücksichtigung seiner Psychologie. Ich bin von der Waldorfschul-Lehrerschaft ganz grässlich blamiert worden. Dies Zeugnis hat für diesen Jungen keine Bedeutung. [...] Dies Zeugnis gibt keine Vorstellung davon, dass der Junge doch das wichtigste Jahr seines Lebens verlebt hat, dass er am Ende des Jahres anders dastand als vorher. Was die positiven Dinge sind, geht daraus nicht hervor. Um ein solches Zeugnis zu bekommen, hätten wir ihn nicht auf die Waldorfschule bringen müssen.“ (vgl. Steiner, a.a.O., S. 168)

An diesem Wortbeitrag Steiners kann man mindestens drei Elemente hervorheben. 1. Zunächst ist die Rede von dem Motiv der Aufnahme des Jugendlichen. Dieses liegt dem Entschluss Steiners (nicht des Kollegiums) zugrunde und wird inhaltlich gefüllt durch den Anspruch, „weltmännisch“ zu sein; die Aufmerksamkeit wird mit Hilfe dieses Begriffes deutlich nach außen gerichtet, was gleichbedeutend zu sein scheint mit der Erwartung, nach innen nicht „muffig“ zu werden. Durch den „weltmännischen“ Duktus im erfolgreichen Unterrichten gewisser problematischer Schüler sieht Steiner jene Unterstützung gewährleistet, ohne welche die Etablierung dieses völlig neuen Schultyps nicht möglich ist. Die konkrete Nähe zur mitunter schwierigen pädagogischen Wirklichkeit „da draußen“ wird hier zum Legitimationsausweis der Waldorfschule.

2. Es folgt eine äußerst knappe Charakterisierung des Schülers, deren hervorstechendstes Merkmal eine gewisse Polarisierung ist. Von einer angekündigten „Plage“ spricht Steiner ebenso wie von der weit über sein Alter hinausgehenden Begabung des

8. Tautz & Husemann (1977), Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule 1919-1925

9. Das immer wieder von Steiner kritisierte „Dozieren“ von Seiten der Lehrer im Unterricht der Waldorfschule wird vor dem erfahrungreichen und akademisch differenzierten Bildungshintergrund des Kollegiums sicherlich verständlicher. Hier stellt sich die Frage, ob die eingeforderte Habitusänderung kompatibel war mit den von Steiner gewählten Methoden und dem Zeitrahmen, der dafür zur Verfügung stand.

10. Es handelt sich um den Schüler S.T., der in den Lehrerkonferenzen innerhalb eines Kalenderjahres viermal kurz beschrieben wird (zwei dieser Betrachtungen finden am 19.6. 1924, also im Nachhinein statt). Steiner weist auf den Besuch mehrerer Schulen durch S.T.hin, u.a. einer Klosterschule und schließt offensichtlich von einem mitgebrachten Zeugnis auf „durchwachsene“, meist aber schlechte Leistungen in diversen Fächern. Daneben wird das Interesse für Philosophie betont. Der Junge kenne Schriften Platons, Kants und Rudolf Steiners Werk *Die Philosophie der Freiheit*, was Steiner zweimal erwähnt. Vgl. dazu Rudolf Steiner (1995), *Die Lehrerkonferenzen*, GA 300c / Bd.III, S. 84, S. 94, S. 168f. Vgl. ferner Selg, a.a.O. S. 61-65.

Schülers, die an seinen Fragen abzulesen sei. Gleichzeitig könne dieser Schüler „gar nichts“ - in allen Gegenständen (hier sind die Fächer gemeint) sei er ein „Tunichtgut“. Gemäß dieser Darstellung handelt es sich um einen Jugendlichen, der ein erhebliches Maß an Unruhe stiftet und dessen produktive Beteiligung lediglich an interessanten Fragen abzulesen ist, der aber darüber hinaus nach Steiners Ansicht keine gegenstandsbezogenen Leistungen erkennen lässt.

3. Steiner geht dann über zu einer Bewertung des vom Schüler absolvierten Schuljahres. Im Fokus steht dabei das Zeugnis der Stuttgarter Waldorfschule. Es ist das erste und letzte Zeugnis für S.T. (vgl. Anmerkung 9) an diesem Ort. Die Bewertung des Schuljahres für den Jugendlichen gerät nun unversehens zu einer Bewertung der Lehrerleistungen in Bezug auf den Schüler! Das ist eine bemerkenswerte Verknüpfung von zwei völlig unterschiedlichen Leistungsfeldern. Anhand des Zeugnisses stellt Steiner vermeintliche Verfehlungen des Kollegiums dar. Dieses Zeugnis sei „ohne Berücksichtigung des besonderen Falles“ geschrieben, es sei „schematisch“ und ignoriere „seine (des Schülers, A.F.-M.) Psychologie“. Dies sind die pädagogischen Kritikpunkte Steiners; sie reflektieren den Anspruch eines strikt fallbezogenen Verstehens, von dem aus im Weiteren Handlungskonsequenzen und Bewertungskriterien abgeleitet werden müssten. Der Ausgangspunkt ist dabei die besondere psychologische Verfasstheit des Schülers, quasi seine fallspezifische Ausprägung psychologischer Entwicklungsgesetzmäßigkeiten. Was hier zur Sprache kommt, ist das Ineinandergreifen von freier Schülerbesprechung und kasuistischer Orientierung (Fallkonferenz), welche mit Entwicklungshindernissen unschematisch vorzugehen hätte. Dies setzt aber voraus, dass die Muster der Entwicklungshindernisse studiert werden und zur Kenntnis gelangen. Diese treffen im schulischen Rahmen immer auch auf strukturelle Verfasstheiten eines Kollegiums bzw. auf bestimmte Dispositionen einzelner Lehrer. In diesem Fall scheint die sich durchhaltende (möglicherweise unreflektierte) „Antwort“ auf den philosophischen Überflieger S.T. gewesen zu sein, ihn auf den Boden des abfragbaren Fächerwissens zu holen. Entsprechend „schlecht“ sah das Zeugnis aus.

Damit ist das Zitat als Erkenntnisquelle aber noch nicht ausgeschöpft. Immerhin gab Steiner Hinweise auf seine eigene Bewertung des von S.T. absolvierten Schuljahres. Dieses Urteil zeigt zweierlei: Steiner behauptet, das Zeugnis habe für den Schüler „keine Bedeutung“. Diese starke Aussage verwundert zunächst; mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit *hat* dieses Zeugnis für S.T. eine Bedeutung gehabt, wenn auch nicht diejenige, die Steiner sich für seinen Schützling gewünscht haben mag. Die von Steiner anvisierte und im Zeugnis ausgesparte Bedeutung liegt offenkundig nicht auf der Ebene messbarer Reproduktion von Wissen oder im Bereich normierbaren Verhaltens. Sie scheint einen Bezug aufzuweisen zu dem Entwicklungspotenzial, das Steiner in dem Jungen sieht und das - trotz der massiv aufgetretenen Unzulänglichkeiten im pädagogischen Alltag - durch die Schule gefördert werden konnte. Deshalb spricht Steiner, allerdings ohne dies zu erläutern, vom „wichtigsten Jahr seines Lebens“, welches S.T. an der Waldorfschule in Stuttgart verbracht habe. Aus dieser Zitatpassage lässt sich der Primat des nicht ausschließlich in Leistungskategorien aufgehenden, umfassenden Bildungsansatzes herauslesen, den die Waldorfpädagogik vertritt. Methodisch entspricht dieser Präferenz die anlassfreie Schülerbesprechung mit der Intention, die Schülerpersönlichkeit wesenhaft zu erfassen. Daraus können wir folgern: wäre es gelungen, in einer Schülerbesprechung (I) zu einem gesättigteren Bild des Schülers zu gelangen, dann hätte für eine oder mehrere darauf folgende Fallkonferenzen (II) die Möglichkeit bestanden, zum Konzept einer Vermittlungspraxis von Potenzialität und Lernrealität zu gelangen.

Eine solche Arbeit hätte neben dem besseren Verständnis für den Schüler noch einen weiteren Aufklärungsbedarf ans Licht gebracht. Denn es deuten sich zwischen Steiner und den Lehrern gravierende Unterschiede im Verständnis dessen an, was eigentlich ein Waldorfschulzeugnis sein soll. Steiner betont einen Aspekt, der zur damaligen Zeitlage nur als radikal aufgefasst werden konnte. Zeugnisse sind für ihn Widerspiegelungen individueller Entwicklungsprozesse, angestoßen durch die Schule; die Zeugnisse (insbesondere für schwierige Schüler) kommen zustande im positiven Nachvollzug vor allem des Fördernden, das durch den Lehrer veranlagt werden konnte. Dieser Gesichtspunkt mag zwar vom damaligen Kollegium ungeteilte Zustimmung erfahren haben, er ließ sich jedoch auf der Handlungsebene nicht immer durchsetzen. Insofern hätte anhand einer Fallbetrachtung die Chance bestanden, konkret und exemplarisch am dokumentierten Verlauf von S.T. zu einer Klärung des Verhältnisses von Entwicklungsbeschreibung (Fähigkeits- und Wesensbild des Schülers) und dem von ihm erlangten oder nicht erlangten Grad von reproduktiven Fähigkeiten (Fächerwissen) in Waldorfzeugnissen beizutragen. Man hätte hier stellvertretend die Frage erörtern können, wie denn der Spiegel beschaffen sein soll, der dem Jugendlichen in Gestalt seines Zeugnisses entgegenkommt? Wie balanciert man das beschreibbare Potenzial mit dem realen Leistungsvermögen im Hinblick auf die nach dem Schulabschluss wartenden gesellschaftlichen Anforderungen aus? Dies wäre eine auch heute noch notwendige Klärung; hier scheint es nach wie vor tiefgreifende Differenzen in Kollegien zu geben. Zumindest drängt sich dieser Verdacht beim Durchlesen von Waldorfschulzeugnissen immer wieder auf.¹¹

11. Vgl. hierzu auch den Forschungsbericht von Katharina Kunze, *Systemkritische Vermittlung. Berufsbiographischer Wandlungsprozess und professionelle Deutungsmuster eines Waldorfschullehrers*, in: Ullrich H./ Idel, T.-S. / Kunze, K. (Hg.) (2004), *Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen* (S. 65-77); vgl. zu diesem Thema auch Graßhoff / Hüblich et al. 2006, sowie Helsper / Ullrich et al. 2007

Methoden und Material von Fallkonferenzen

In der qualitativen Sozialforschung wird heute ein Unterschied gemacht zwischen intuitiven Formen einer Fallbetrachtung, die oft illustrierend, erläuternd oder auch stimulierend das pädagogische Alltagsgeschäft erhellen sollen und solchen Formen, die wissenschaftlich orientiert sind, was u.a. voraussetzt, dass eine verbindliche „Datengrundlage“ besteht, auf die man sich in der Analyse stützen kann. Die erstere Form kann aus teilhabender Beobachtung erfolgen und dabei eine eher ungezwungene methodische Perspektive berücksichtigen. Es kann zu „dichten Beschreibungen“¹² kommen, in denen in gemeinsamer Aktivität Wesentliches zu einem Schüler, Klienten oder Patienten gesagt wird. Die zweite Form verlässt den Bereich der intersubjektiv abgleichenden Narration und sucht nach Ausdrucksgestalten des Subjekts, die dann in einem vorab vereinbarten Verfahren interpretiert werden. „Pädagogische Kasuistik muss, will sie sich als Forschungsinstrument verstehen, sich den Protokollen der Sprach- und Handlungsspiele in distanzierter, uninteressierter Haltung zuwenden in der Absicht, den Sinngehalt dieser Protokolle zu verstehen.“¹³ Dabei kann es geschehen, dass die Interpretation eines aufgezeichneten Gesprächs, eines festgehaltenen mündlichen Schülerbeitrages oder eines institutionellen Dokumentes (wie z.B. eines Zeugnisses) etwas zum Fall macht, „das dem beruflichen Handeln u.U. gar nicht als Fall gegeben war.“¹⁴ Geschieht dies, dann entdeckt die Fallanalyse etwas, das in den Phänomenen verborgen war, das aber dennoch zur Wirkung gelangte. Die methodisch geleitete kasuistische Analyse rekonstruiert gewissermaßen die latent vorhandenen Sinnstrukturen dieses Phänomens. Solange sie nicht entdeckt sind, wirken sie im Verborgenen, aber sie wirken. Erst die Aufdeckung ergibt die Möglichkeit, sich zu diesen Phänomenen in ein bewusstes, reflexives Verhältnis zu setzen. So ist es prinzipiell möglich, im Zuge von Fallrekonstruktionen verloren gegangene Handlungsautonomie wiederzuerlangen.

Schon die relativ oberflächliche Betrachtung des oben angeführten Zitates aus den Lehrerkonferenzen mit Rudolf Steiner lässt die Konturen eines „Falles“ aufscheinen, der hier in die Form einer komplizierten Interaktion¹⁵ eingebettet zu sein scheint. Er weist möglicherweise auf ein ungelöstes, grundsätzliches Problem hin, dessen Einfluss momentan nur schwer abschätzbar ist. Dieses Problem besteht grob ausgedrückt in der Schwierigkeit, das Verhältnis von Entwicklungsbeschreibungen zu der Darstellung von reproduktiven, überprüfbareren Fähigkeiten in Zeugnissen für Schüler bestimmen zu können. Dies kommt als singuläres Ereignis in dem Redebeitrag Steiners an die Lehrer zum Ausdruck. In dieser Frage kommt es laut Mitschriften zu keiner Lösung - es bleibt sogar ein vehementer Vorwurf an das Kollegium zurück („grässlich blamiert“). Nun kann man einwenden, die Klärung habe vielleicht in weiteren persönlichen Gesprächen stattgefunden und überhaupt sei aus der Betrachtung einer einzelnen Textpassage keine generelle Aussage zu ziehen. Das trifft aber nicht die Sache. Denn der tatsächlich zunächst begrenzte Aussagewert einer solchen Interpretation lässt sich ja mittels Hypothesenüberprüfung erweitern: finden wir vielleicht noch mehr Hinweise auf ein zwiespältiges Verhältnis zu den Zeugnissen (vor allem bei Zeugnissen für „schwierige“, jugendliche Schüler)? Kam es zu Lebzeiten Steiners zu diesbezüglichen Klärungsprozessen mit dem Kollegium der Stuttgarter Waldorfschule? Kann dieses Problem als Historie zu den Akten gelegt werden oder findet es sich als latenter Konflikt nach wie vor in der waldorfpädagogischen Praxis? Indem der Fokus von einem schwierigen Schüler zu einem ungeklärten Problem der Zeugniskonzeption wechselte, kann hier tatsächlich davon gesprochen werden, dass eine (anfängliche) pädagogische Rekonstruktion „etwas zum Fall macht, das dem beruflichen Handeln u.U. gar nicht als Fall gegeben war.“ (Wernet, a.a.O.)

12. Der Ausdruck stammt von Clifford Geertz (1987), Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme

13. Vgl. Andreas Wernet (2006: S. 112)

14. Vgl. Andreas Wernet, ebd. S. 115

15. Die „Interaktion“ ist als solche im hier interpretierten Zitatausschnitt nicht protokolliert, auf sie kann nur geschlossen werden. Dabei ist fraglich, inwieweit die Lehrer tatsächlich zu den Positionen Steiners auch inhaltlich Stellung bezogen haben. Im übrigen kennt der Leser der *Lehrerkonferenzen* generell nur die Äußerungen Steiners. Bestenfalls finden sich Fragen oder Nachfragen von Teilnehmern dieser Konferenzen. Als Gesprächspartner treten sie laut Mitschriften praktisch nicht in Erscheinung. Das ist beim Einsatz dieser Publikationen für die Lehrerbildung m.E. zu wenig berücksichtigt worden.

Literatur

- Combe, A. & Helsper, W. (1996) (Hg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Ertle, C. / Möckel, A. (1981) (Hg.). *Fälle und Unfälle der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gensicke, D. (2006). *Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen*. (Habil. Schrift) Heidelberg: Carl Auer Verlag
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Graßhoff, G. / Höblich, D./ Stelmaszyk, B. / Ullrich, H. (2006). *Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 52, Heft 4 (S. 571-590)
- Helsper, W. / Ullrich, H. / Stelmaszyk, B. / Höblich, D. / Graßhoff, G. / Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer- Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Idel, T.-S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiografie: Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kunze, K. (2004). *Systemkritische Vermittlung. Berufsbiographische Wandlungsprozesse und professionelle Deutungsmuster eines Waldorfschullehrers*. In: Ulrich, H. / Idel, T.-S. / Kunze, K. (Hg.). *Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S. 65-77)
- Oswald, H. (1997). „Was heißt qualitativ forschen?“ in: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München: Juventa Verlag (S. 71-87)
- Selg, P. (2005). „Eine grandiose Metamorphose“. *Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters*. Dornach: Verlag am Goetheanum
- Steiner, E. (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. (Diss.) Zürich: Universitätspublikation
- Steiner, R. (21995). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule (1923-24)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (Band III / GA Nr. 300c)
- Tautz, J. & Husemann, G. (1977). *Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule 1919-1925*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- Wernet, A. (2005). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer Urban

Spiritual Values in Higher Education (2005-2009)

Aksel Hugo & Charlotte von Bülow

The cultural crisis of our time will not be healed without healing the university life that informs it. A healing can, however, not happen in general, but only through individuals who penetrate and humanize specific scientific fields.¹ Moreover, a human research culture can only develop out of shared ownership to shared questions.

In May 2005 a group of people met at Sunbridge College, New York. What brought them together was a common question: Within the framework of recognized university life, how can a transnational research culture emerge that nurtures Steiner Waldorf Education in open dialogue with the streams of current educational research? The background was, at that time, the emerging European Bologna Process in education, with its probable future implications for freedom and human values in education in general, and Steiner Waldorf Education in particular. Since this Bologna Process in essence is characterized by being transnational, its counterforce can only be established at a transnational level. The legal framework of quality assessment and control that it imposes on future education can only be met when there is a culture of research that matches its proposition, for instance by addressing questions of spiritual values in higher education. With this background, three fields of research were identified and worked with separately (A, B, C) and subsequently placed within the context of the fourth field (D).

- A. Epistemological foundations
- B. The role of arts in higher education
- C. Contemplative inquiry in higher education
- D. International accreditation and assessment issues

Any culture of research and education needs to rest on an epistemology: an understanding of the knowledge process itself. To humanize science (*das Menschlichwerden des wissenschaftliches Leben*) implies for Rudolf Steiner localizing it within the thinking, feeling and will of human beings. "Objective science must have its life in the human being"². This does not mean surrendering to subjectivity, since ontology and epistemology, the realm of life and knowing, touch and entwine. By waking up to an attentive self-awareness of its own origin in spiritual activity, science becomes humanized. We may, in the name of science, demand an explicit epistemology from every researcher: What is the process of knowing, learning and teaching to you? How is spirit at work in the mastery of your particular field of practice? Epistemology turns into soul observation - or situated, spiritual action research.

In discovering the creative spirit element in various forms of knowledge formation, a bridge is built from the realm of knowing (epistemology) to the realm of being (ontology). Logos is again in touch with ethos. The discovery of the creative element implicit in the quest of knowing also forms a bridge from the field of science to the field of art. What is *the role of art* within higher education? And what are the conditions for the learner to become self-empowered and release his or her individual creativity? How can logos (understanding/learning) come in touch with pathos (expressing/creating) within an academic research culture?

From the role of the arts in cultivating educational virtues and skills, it is possible to take the next step to the question of *the role of contemplative practices in higher education*. There is a growing interest in connecting contemplative practices with education within the academic world. How does the training of academic and professional skills interplay with contemplative practices and personal inner development?

1. "All the years I have been active in the anthroposophical movement, I have strived in a particular direction which implies a bringing together of the anthroposophical with the specifically scientific." R. Steiner in GA 217a.

2. Rudolf Steiner quoted in his lecture to students, October 16th 1920.

Five Annual Conferences (2005-2009)

The first three conferences were held at Sunbridge College, NY, where key persons from three different colleges – all state accredited higher institutions inspired by anthroposophy - met to discuss cooperation and common tasks. The three institutions were Sunbridge College (USA), Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (Germany) and Rudolf Steiner University College (Norway). The main focus of these three conferences were the fields of research identified at the first conference in 2005 (A, B, C). At the fourth conference in Norway, the Crossfields Institute and Ruskin Mill Educational Trust from England joined the core initiative group. Through the participation of Crossfields Institute, a stronger focus was given to field D and its relation to the three others (A, B, C). A first decision was also made to start a review based international research journal. At the fifth annual meeting at the Alanus Hochschule in June 2009, the conference was for the first time attended by representatives from all five continents. The Journal initiative was a central topic at this conference, and its formal criteria were established.

The New Research Journal (RoSE)

Seen as an interwoven whole, these four points may serve as a rationale for the necessity of RoSE (Research on Steiner Education) and represent an orientation for its mission. Seen separately, they represent different entry points or topics for future articles in this new scientific journal. As such they will serve to outline its mission and delineate the particular, generally understood, human educational impulse that has given rise to RoSE . -

Spirituelle Werte in der Hochschulbildung (2005-2009)

Aksel Hugo & Charlotte von Bülow

Unsere gegenwärtige Kulturkrise wird nicht bewältigt werden können, wenn nicht gleichzeitig auch der Hochschulbetrieb, der die Krise mitgestaltet, reformiert wird. Krisenbewältigung und Reform erfolgen aber nicht von selbst, sondern werden von Individuen vorangetrieben, die die Wissenschaft durchdringen und vermenschlichen¹. Und eine menschliche Forschungskultur kann sich nur entwickeln, wenn gemeinsamer Besitz zu gemeinsamen Fragen führt.

Im Mai 2005 traf sich eine Gruppe von Leuten am Sunbridge College in New York. Was sie zusammen führte war eine gemeinsame Frage: Wie kann, angesichts des gängigen Hochschulbetriebs, eine transnationale Forschungskultur entstehen, die die Waldorfpädagogik in einen offenen Dialog mit zeitgenössischen Strömungen der Erziehungswissenschaft bringt? Im Hintergrund stand der sogenannte Bologna-Prozess, der die Freiheit und Werte der Hochschulbildung und der Waldorfpädagogik im Besonderen zu bedrohen schien. Da der Bologna-Prozess per se eine transnationale Angelegenheit ist, ist es offensichtlich, dass die Gegenbewegung auch nur auf transnationaler Ebene erfolgen kann. Den rechtlich verbindlichen Vorgaben für Bewertungsmethoden und Qualitätssicherung in der Hochschulbildung der Zukunft, kann nur durch eine Forschungskultur begegnet werden, die ihre eigenen Standards setzt und auch nach spirituellen Werten in der Hochschulbildung fragt. Vor diesem Hintergrund wurden drei Forschungsgebiete identifiziert und behandelt (A, B, C), die alle eine Verbindung zum vierten Forschungsgebiet aufweisen (D).

- A. Epistemologische Grundlagen
- B. Die Bedeutung der Kunst in der Hochschulbildung
- C. Kontemplative Untersuchungen in der Hochschulbildung
- D. Internationale Akkreditierungs- und Bewertungsangelegenheiten

Jede erziehungswissenschaftliche Forschung braucht als Fundament eine *Epistemologie*, eine Erkenntnistheorie. Das „Menschlichwerden des wissenschaftlichen Lebens“ impliziert für Rudolf Steiner die Lokalisierung der Wissenschaft im Denken, Fühlen und Wollen des Menschen. „Objektive Wissenschaft muss im Menschen gelebt werden“². Damit ist nicht ein Primat der Subjektivität gemeint, da Ontologie und Epistemologie, die Bereiche des Seins und des Denkens, sich berühren und miteinander verbunden sind. Indem die Wissenschaft durch sorgfältige Selbstreflexion ihres eigenen Ursprungs in der geistigen Aktivität gewahrt wird, kann die Wissenschaft vermenschlicht werden. Wir dürfen im Namen der Wissenschaft von jedem Forscher eine explizite Epistemologie erwarten: „Was verstehen Sie unter Erkenntnis, Lernen und Lehren? Welche Rolle spielt das Spirituelle bei Ihrer besonderen wissenschaftlichen Tätigkeit?“ Epistemologie verwandelt sich in Seelenbeobachtung, in geistige Aktionsforschung.

Durch die Entdeckung des schöpferischen geistigen Elements in den verschiedenen Erkenntnisformen wird eine Brücke zwischen dem Bereich der Erkenntnis (Epistemologie) und dem Bereich des Seins (Ontologie) geschlagen. Der *logos* ist wieder in Verbindung mit dem *ethos*. Die Entdeckung des schöpferischen Elements in der Erkenntnissuche schlägt auch eine Brücke zwischen der Wissenschaft und der Kunst. Welche Bedeutung hat die Kunst in der Hochschulbildung? Und unter welchen Bedingungen kann der Lernende sich seiner selbst bemächtigen und seine individuelle Schöpfungskraft entfalten? Wie können sich *logos* (Verstehen/ Lernen) und *pathos* (Ausdruck/ Schaffen) innerhalb der Hochschulforschung wieder aneinander annähern?

Ausgehend von der Bedeutung der Kunst bei der Ausbildung erzieherischer Tugenden und Fähigkeiten kann der nächste Schritt darin bestehen, nach der Bedeutung kontemplativer Praktiken in der Hochschulbildung zu fragen. Zunächst kann festgehalten werden, dass es ein wachsendes Interesse gibt, Hochschulbildung mit kontemplativen Praktiken zu verbinden. Aber wie kann die Ausbildung akademischer und praktischer Fähigkeiten mit kontemplativen Praktiken und persönlicher innerer Entwicklung zusammenspielen?

1. "In all den Jahren, in denen ich in der anthroposophischen Bewegung tätig bin, versuche ich in einer Richtung zu wirken, die das Anthroposophische und das spezifisch Wissenschaftliche zusammen bringt." R. Steiner in GA 217 a.

2. Rudolf Steiner in einem Vortrag am 16. Oktober 1920.

Fünf Jahreskonferenzen (2005-2009)

Die ersten drei Konferenzen fanden am Sunbridge College, New York, statt, wo Verantwortliche von drei staatlich anerkannten, anthroposophisch inspirierten Hochschulen zusammen kamen, um Gemeinsamkeiten und Kooperationsmöglichkeiten zu besprechen. Bei den drei Hochschulen handelte es sich um das Sunbridge College (USA), die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (Deutschland) und das Rudolf Steiner University College (Norwegen). Der Schwerpunkt der ersten drei Konferenzen lag auf den Forschungsfeldern A, B und C. An der vierten Konferenz, die in Norwegen stattfand, nahmen neben der Gründungsgruppe auch das Crossfields Institute und der Ruskin Mill Educational Trust aus England teil. Durch die Teilnahme des Crossfields Institute standen das Forschungsfeld D und seine Verbindung mit den anderen Forschungsfeldern (A, B, C) im Mittelpunkt dieser Konferenz. Es wurden auch weitere Überlegungen hinsichtlich der Herausgabe eines internationalen Forschungsjournal angestellt. An der fünften Konferenz an der Alanus Hochschule im Juni 2009 nahmen erstmals Besucher von fünf Kontinenten teil. Einer der Schwerpunkte dieser Konferenz war die Herausgabe eines Forschungsjournal, für das erste formale Kriterien festgelegt wurden.

Das neue Forschungsjournal (RoSE)

In ihrer Gesamtheit können die vier Forschungsfelder als Begründung für die Notwendigkeit und Leitlinien von RoSE (Research on Steiner Education) dienen. Gesondert stellen sie jeweils Ausgangspunkte für zukünftige Beiträge im neuen Wissenschaftsjournal RoSE dar, das sich dieser spezifischen, im Grunde aber allgemein-menschlichen Bildung verpflichtet fühlt.

Nurturing Human Growth - a Research Strategy for Waldorf Education

Aksel Hugo

This article is the result of a two-year process that has accompanied the establishment of the Nordic Master Degree Programme in Waldorf Education (2004-2006). Its content grew out of dialogues within the Study Counsel of the Masters Degree Programme and dialogues with the Association of Waldorf schools and the Pedagogical Section of the School of Spiritual Science in Norway. It has since 2006 been used as a framework for a National curriculum project.

Development of Waldorf Education is not conceivable without developing *a culture of research* in touch with the core of Steiner's pedagogical impulse. What does this mean? It means we need a research strategy for Waldorf Education. And it means that this strategy must be meaningful to the public, the Waldorf teachers, the Waldorf schools and school movement, the Waldorf teacher training institutions and the Pedagogical Section.

Why: the purpose of a research strategy

Ultimately, we need *public research* in order to communicate and dialogue Steiner education in a world where education – lifelong and flexible – has a growing focus of attention for both governments and business corporations. Such a dialogue is a question of survival of Steiner's impulse for a genuinely human and humane education.

The more immediate aim is to develop *a culture of research and inquiry* amongst teachers and Waldorf schools. There is a strong oral culture of educational practice based dialogue to build on. It needs, however, to be voiced and embedded a continuous written culture of enquiry.

The aim Master Degree Programme is to develop the *students independent research capacity* in the context of the two cultures of research mentioned above. In addition, a research activity among the staff members related to the programme activity is crucial.

What: the profile of a research strategy

Referring to Wittgenstein's critique of how academic institutions tend to create a conceptual world which loses contact with lived experience in the field of activity it is meant to serve, the scientific committee¹ pointed at the inherent danger that the Master Degree Programme in its approach to research and education loses contact with the culture of education (embedded in the Steiner schools) it is meant to serve. Put in simple words: There is a large danger, when establishing academic activity in Waldorf Education, to create a conceptual closed world and loose contact with "ground" (the life world of the schools) and with "heaven" (the educational impulse of Steiner). It is a danger of becoming blunt, of shaping an academic profile from what is expected and commonplace.

Taking Steiner's (1886) epistemology as a point of departure, four methodological qualities may shape the identity of a research strategy:

1. *An extended concept of action*

A first characteristic of our research profile would be a widened concept of Action Research. In contemporary educational research, Action Research is not so much a method as a general approach to research. The basic idea is to involve practitioners by offering cooperation between them and a team of researchers. Practitioners pose questions from their experience, which are often of a

1. Quoted from the Scientific Evaluation Committee in their evaluation report on the Study Plans for the Master Degree Programme (NOKUT 2003).

practical nature: how can we achieve this, solve this etc. The researchers then more or less transform these questions into questions for research; that is, what do we need to *know* in order to be able to achieve this or solve that. The next step is to choose the appropriate research methods, which could be anything from statistical tests to qualitative, in-depth interviews.

Our widened concept of Action Research would include this, but would further include an ever closer link between researchers and practitioners, because they would be one and the same person. The first step in this widening would be to see the relevance for research of Schön's (1989) notions of *reflection-on-action* and *reflection-in-action*.

A second step is to extend the concept of action and see that a human deed or practice is not necessarily outer action, a bodily doing or saying something, but may include "*inner attentive action*" connected to soul and mind. This realisation establishes a link to Steiner's *Philosophy of spiritual activity* as he presents it in *Philosophy of Freedom* (Steiner 1894). The extension of the concept of practice to also include the act of moving attention embedded in all activity of sensing and thinking shows how the core of scientific activity itself is spiritual. The realm of practice connected to our spiritual life is thereby opened to be included in the ontology of science². As a stance, it relates clearly to Torbert & Taylor's (2008) concept of action inquiry.

2. An extended concept of observation

Building on the tradition of phenomenology, current pedagogical research (Østergaard 2003) extends the concept of observation in educational research to also include qualitative methods (Silverman 2000) and individualized research design. Research connected to creative arts and therapy take this approach one step further and introduce the concept of "art-based research" (McNiff 1995). A research strategy dedicated to develop Waldorf education must focus on the fruitful complementarity between the science and the art of education. The intimate relations between art and science presented in Steiner's theory of knowledge (Steiner 1886) links up to the general reappraisal of Goethe's scientific method, which can be found in modern theory of knowledge (Amrine et al. 1996, Barnes 2000). Building on the tradition of Michael Faraday (Faraday 1860) in the natural science education, there is already a wide range of publications developing a phenomenological approach to science education in physics (Julius 1990, Mackensen 1995), chemistry (Julius 1980, Ott 1975) and biology (Schad 1987, Kranich 2002) Waldorf Schools. As indicated by Østergaard (2003) it is useful in educational action research to extend the phenomenological approach from observation of natural phenomena to also include qualitative observation of the learner (pupil) and of all activities in the act of teaching. Brierley (2000) takes this one step further his didactics of geography in Waldorf Schools where soul development and soul observation of the child plays a central role, and is linked to the learning process in the subject. The extended concept of observation implies an emphasis on the schooling of the senses of the educational practitioner and researcher, thereby bridging the spheres of soul and science and pointing to an extended concept of schooling.

3. An extended concept of schooling

Educational theory connected to vocational training and to education in the arts and crafts generally focuses on the schooling or training elements of mastery (Schön, 1989). Building on this perspective on schooling and mastery, our research strategy for Waldorf Steiner education extends this concept to focus on interplay between a schooling of thinking, feeling and will. An epistemological basis for such a activity-sensitized ecology of knowing is worked out by Hugo (1995). It builds a bridge between traditional concepts of schooling in education within the sports, arts and crafts and the many exercises directed towards schooling of the soul of the teacher or educational researcher developed by Steiner in connection with the Waldorf school.

4. An extended concept of communication

Our research strategy in Waldorf Education will relate to all aspects of current communication theory, with a special focus on methods in qualitative research interview (Kvale 2000). It will at same time be open to the extension of the concept of communication to encompass encounters between beings in a world of uttering beings. The existentialists within educational theory, like Bollnow (1976) and Buber (1983), would always emphasize the being-too-being sphere of education and learning. For them, the central phenomena in education was the "meeting of beings" and qualities related to this meeting. Where there is no meeting between human beings there is no real communication, and no real human growth. In Finland, professor in educational science, Simo Skinnari (2002), recently developed a phenomenology of education where the concept of "pedagogical love" is central. When something like this happens, it is a sensation and revelation because the concept of love has no space and place in current, conventional educational theory. In America we see similar things happening: Building on the therapeutic traditions of Jung and Hillman, Sardello (1995) develops the concept to include a phenomenology of the soul in it's meeting with nature and

2. A third step is, on this basis, to extend Schön's methodological concept of reflection-in-action to analyse the structure of this pure attentive activity by self-observation (Witzenmann 1983).

future. Similarly, in his lecture on “Love and knowledge”, given at the Colombia University in February 2005, Arthur Zajonc shows how a university course can build a bridge between the two worlds of knowledge and love. As in a classroom, so in life; we are beings among beings.

Keeping in mind that (1) *spirit* is at work in the key activity of science (moving attention) in sensing and thinking, that (2) *soul* is accompanying this activity and that (3) we thereby build our *incarnated organs* of perception, we see how life is nurturing the processes of knowing. The extended concept of communication adds to this image of outer life in magic touch with inner life, by showing us the opposite gesture: the inner life of the researcher – his moods and movements of soul and spiritual attention – is in touch with outer life. In the classroom we all know the reality of this in-between of beings in attentive touch. In educational action research it needs to be acknowledged, and taken into the arena of conscious, creative inquiry. It is the link from the arena of educational research to the arena of schooling personal and professional “virtues” (Sardello 2000) – because when dealing with soul ...

...we are dealing then with the distinctly human realm, where the creating factor is absolutely unavoidable. That is to say, investigation of soul is also soulmaking. (Sardello 1995)

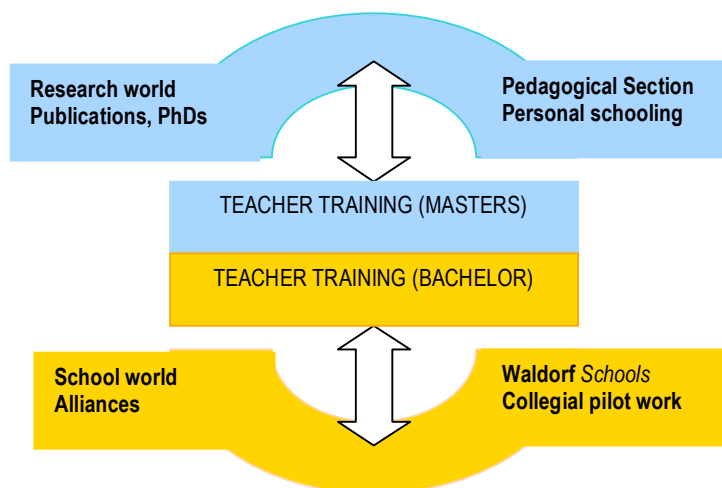
An extended concept of communication is a bridge to Steiner’s epistemology and his spiritual science. It is by this gateway we bring the self-understanding of science in touch with moral life. The business of knowing (epistemology) is no longer separate from the business of being.

A teacher that enters the classroom would not isolate his being from what children are taught. On the contrary, it is inside the developed field of relations that learning will take place. In his “poetics of contemplative methodology in the Waldorf School”, Brierley (2008) demonstrates what this may mean in a classroom context for an experienced, sensitized action researcher.

How - a research strategy for Waldorf Education

A research strategy should encompass the researchers, educators and practitioners of Waldorf Education. They represent an ecology of modes of knowing that mutually support each other. The schools can only develop when the research attitude embedded in Steiner’s educational impulse foster cultures of inquiry in pedagogical, didactical and social questions related teaching and school development. And teacher training needs to nurture a research attitude in the development of the teachers.

The figure below illustrates how the whole ecology of “ways of knowing in education” can be reflected in an ecology of participating organs in a common research strategy. In an organism, the different ways of knowing must be differentiated and unified. They depend on each other.



Teacher training has a key position here in linking these worlds of educational research and practice, with bachelor level more strongly reaching down into the school world and master level more strongly reaching up into the research world. The figure illustrates how the double bridge, *practical and spiritual*, between anthroposophy and the world can be built by a joint culture of practical soulful education and soulful educational research. It also matches the new policies in educational research, where it is demanded tighter relations and interplay from the world of educational research the world of everyday school life.

Shared ownership to shared tasks

The challenge in our time is that we learn to cultivate our own questions. Individually, they can bring together what tends to fall apart in academic life, namely our personal, professional and scientific quest. Fruitfulness in research is linked to intensity and long-term commitment in the way we live with the questions. When we see this in our own biographies, we can also learn to see the “holding together effect” of shared questions in forming cultures of inquiry. The key factor is shared ownership to shared tasks. A community of innovative practice has a task it is giving itself, linked to questions. The intensity and ecology of the shared questions build the “carrying capacity” and growth structure of the research culture.

Built on this framework, a national curriculum project has been developed in Norway, which involves all 37 schools, Rudolf Steiner University College and the Nordic Research Network (norensenet). It resulted in an action research based curriculum document that was handed in to the government during autumn 2008. Currently this curriculum document is taken another step, into a test-out and revision phase (2009-2010). A research culture is thereby emerging.

References

- Brierley, D. (1998). *In the Sea of Life Enisled. An introduction to the teaching of Geography in Waldorf Education*. Antropos, Akademi. Oslo.
- Brierley, D. (2008). *To Read the Unwritten: the poetics of contemplative methodology in the Waldorf School*. Parsival, Slovenia.
- Dahlin, B. (2001). *The Primacy of Cognition - or of Perception? A Phenomenological Critique of the Theoretical Bases of Science Education*. In Science & Education. 10: 2001.
- Dahlin, B., Ingelman, R. & Dahlin, C. (2002). *Besjälät lärande. Skisser till en fördjupad pedagogik*. Studentlitteratur. Lund, Sweden.
- Hugo, A. (1995). *Erkjennelsens berøring med livet*. En studie av slektskapet mellom pedagogisk og vitenskapelig virksomhet. Doctor Scientarium Thesis 1995:6, Agricultural University of Norway.
- Kiene, H. (1984). *Grundlinien einer Essentialen Wissenschaftstheorie*. Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners im Spannungsfeld moderner Wissenschaftstheorien. Urachhaus, Stuttgart.
- Kröplin, B. (2001). *Welt im Tropfen. Gedächtnis und Gedankenformen im Wasser*. Institut für Statik und Dynamik der Luft- und Raumfahrtkonstruktionen, Gutbuchverlag ISD - Universität Stuttgart.
- Nobel, A. (1996). *Educating through Art. The Steiner School Approach*. Floris Books. Edinburgh.
- Roder, F. (1997). *Menschwerdung des Menschen. Der magische Idealismus im Werk des Novalis*, Mayer, Stuttgart Berlin, p. 187-366
- Schieren, J. (1997). *Anschauende Urteilskraft*. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen. Parerga, Düsseldorf und Bonn.
- Smit, J. (1990). *Der werdende Mensch. Aur meditativen Vertiefung des Erziehens*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Steiner, R. (2000). *Introduction to Goethes Scientific Writing*. Engl. stransl. of Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftliche Schriften, GA 1. In: Natures Open Secrets. 2000. Anthroposophic Press, US.
- Steiner, R. (1886). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goethschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach, Schweiz.
- Steiner, R. (1894). *Philosophy of freedom*. Engl. transl of *Philosophie der Freiheit*. GA4. Anthroposophic Press, New York.
- Steiner, R. (1920). *The Boundries of Natural Science*. Eight lectures given in Dornach, Sept. 27th - October 3rd 1920. Anthroposophic Press, New York.
- Steiner, R. (1924). *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*. GA 308. Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach, Schweiz.
- Palmer, O. (1975). *Rudolf Steiner on his book The Philosophy of Freedom*. Anthroposophical Press.
- Rask, R. (2000). *The rainbow*. A phenomenological Study. Snellman College Publication.
- Roder, F. (1997). *Menschwerdung des Menschen. Der magische Idealismus im Werk des Novalis*. Mayer. Stuttgart - Berlin.
- Sardello, R. (1995). *Love and the Soul. Creating a Future for Earth*. Harper Perennial, New York.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a Design of Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass, San Fransisco.
- Torbert, W.R & Taylor S.S (2008). *Action Inquiry: Interweaving Multiple Qualities of Attention for Timely Action*. In: Action Reserach, Participative Inquiry and Practice, Sage, p. 239-252.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitsenthusellen*. Gideon Spicker Verlag, Dornach, Schweiz.
- Wilenius, R. (1981). *Bildningens vilkor. Ett utkast til fostrans filosofi*. Ab Svenska Läromedel, Vasa.
- Ostergaard, E. (2004). *Hemmelige rom. Komponeringens slektskap med mysteriet*. In: Fjorten essays om grensesprengende musikalsk erfaring. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Turning Tides: Creating Dialogue between Rudolf Steiner and 21st Century Academic Discourses

**A Brief Report on Steiner-based Academic Research in Australia in Context
Commissioned by the Rudolf Steiner Schools of Australia: An Association (RSSA)**

Jennifer M. Gidley (June 2008)

*RMIT University, Melbourne, Australia
Global Cities Research Institute*

Introduction

There has been no shortage of Steiner-related writing and publishing over the past eighty or so years since Steiner's death. The vast majority of this material, worldwide,¹ has been written by anthroposophists and/or Steiner/Waldorf educators and published by Steiner/Anthroposophic Presses (mostly in London and New York) and/or in-house Steiner magazines, particularly those focused on education. The primary purpose and value of the general philosophical material has been to deepen the anthroposophical impulse given by Steiner. The primary purpose and value of the pedagogical material has been to mentor new teachers into the approach, to promote Steiner education and to communicate with prospective and current parents of children in the schools. While all this material is theoretically available for the wider public to read, most of it is written with audiences in mind who are informed by anthroposophical literature and/or Steiner/Waldorf pedagogy. The language used is that which is understood by "Steiner-informed people" and more often than not no attempt is made to translate what could be called "Steiner jargon" to a mainstream audience. Unfortunately, much of this material today appears anachronistic to many academics and mainstream teachers and may serve to deter rather than facilitate dialogue between Steiner and 21st century academic discourses. Recently, the RSSA has recognised that there is an urgent need to reconstruct Steiner education in Australia and contemporise it for the 21st century. To this end it has committed itself to beginning the dialogue by commissioning this research project.

The first part of this process is to uncover what research has already been done in Australia which has attempted to make conceptual bridges between Steiner's ideas, language and understandings and the academic discourses—either in education or any other fields. There is change afoot and, particularly over the last decade, there has been an emerging interest worldwide among Steiner-experienced educators and others to begin to build conceptual bridges with the academic world by undertaking postgraduate research and/or by writing and publishing articles for refereed academic journals or scholarly books, rather than restricting dissemination of Steiner's ideas to Steiner Magazines and Presses. This academic research movement appears to be quite strong in Australia. Given our small population size, Australian Steiner-based researchers have begun to make a significant contribution to the small but growing planetary tide of academic interest in Steiner's philosophy and pedagogy.

This report contains a brief descriptive summary of the available Steiner-related Australian research. This is followed by a brief summary of what I call "kindred" contemporary educational research that I have uncovered through my own research, which attempts to create conceptual bridges between Steiner philosophy and pedagogy and the contemporary academic discourses.

1. My focus here is Anglophone publications as this is the literature I am familiar with. I would be interested to know if the situation is similar or different in other languages, for example: German, Dutch or the Scandinavian languages, to name a few.

Twenty-five Years of Steiner-related Academic Research in Australia

I have categorised the research into several sections and within each of these sections there are two broad sub-categories: research that draws substantially on Steiner's educational/pedagogical writings and research which draws on Steiner philosophy as a broader context for pedagogical understanding.

PhD Research

Over the last decade, a total of nine Steiner-related Doctorates have been completed in Australia. Six of these contribute substantially to a Steiner-based understanding of educational theory. These focused on Goethian science and education (Hoffmann, 1998), teacher education (Mazzone, 1999), the parent community (Stehlik, 2001), narrative for meaning-making (Ward, 2002) the pedagogy of imagination (Nielsen, 2003) and evolving education through evolution of consciousness (Gidley, 2008). An additional three Doctorates were completed during this time, which provide a broader context for Steiner pedagogical understanding. These were in the areas of music (Bignell, 2000), drama (Anderson, 2005) and psychotherapy (Steele, 2005).

In addition there are currently five Steiner-related Doctorates being undertaken in Australia. Two of these are being undertaken in educational areas. These are in the areas of teacher training courses in a postmodern context (Haralambous, University of Canberra) and complex technology in Steiner/Waldorf settings (Rushton, Macquarie University). Three additional Doctorates are also underway in the epistemology of Steiner (Ginges, University of Western Sydney), music informed by anthroposophy (Killian-O'Callaghan, VCA, University of Melbourne) and anthroposophical medicinal therapy (**Therkleson, Edith Cowan University**).

Masters Research

Masters research involving Steiner education appears to have begun in Australia at least twenty-five years ago with the first Masters that I have uncovered being on the educational theory and practice of Rudolf Steiner (Mullins, 1983). Then, after a gap of eight years, since 1991, another eleven educational Masters have been completed. The research themes have included holistic reading and writing (Manassen, 1991), wholistic education (Irving, 1991), music (Bignell, 1994), music education (McMurtry, 1994),

early childhood schooling (Maeder, 1995), extra lesson (Judd, 1996), youth futures and empowerment (Gidley, 1997), storytelling in African educare training (Perrow, 2001), a case study of Glenaeon (Mowday, 2004), leadership in Steiner schools (Ross, 2005) and the pedagogical imagination and eurythmy (Tatum, 2007). An additional six Masters theses have been completed which provide a broader context for Steiner pedagogical understanding. These were in the areas of Goethean theory and ecology (Hoffmann, 1994), art as a way of knowing (Lovett, 1997), anthroposophical medicinal therapy (Therkelson, 2003), colour theory (van Wilgenburg, 2004), the musical element in human consciousness (Killian-O'Callaghan, 2005) and Steiner's "philosophy of freedom" (Haralambous, 2006).

There are also currently three educational Masters projects underway including the themes of music teaching (Chodkiewicz, University of New England), evolution of consciousness and education (Klugman, La Trobe University) and movement and the foundations of thought (McKeachie, University of Canberra).

Academic Publications

Since the turn of the 21st century four academic books have been published based on Steiner-related Australian Doctoral research (Anderson, 2005; Hoffmann, 2007; Nielsen, 2004; Stehlik, 2002).

Over the last decade, there have been at least seventeen Steiner-related articles published in refereed academic journals by Australian researchers, with the majority of these being in relation to Steiner education/pedagogy (Gidley, 1998, 2007; Gidley & Hampson, 2005; Hoffmann, 1994, 2000; Molz & Gidley, 2008; Neilsen, 2000, 2001, 2006, 2007; Stehlik, 2003, 2005). Five of the articles, however, were in areas that provide a broader context for pedagogical understanding (Gidley, 2005, 2007; Hoffmann, 1996; Steele, 2004; Therkleson, 2004).

In addition, over the last twelve years, there have been at least fourteen Steiner-related academic chapters in books published by independent publishers (i.e. not self-published or Anthroposophic Presses). Again, most of these have educational themes (Gidley, 2001, 2002, 2008, 2008; Stehlik, 1996, 2004, 2005, 2008, 2008). Five of these chapters were based on research in areas of broader philosophical or spiritual-scientific research (Gidley, 2000, 2004, 2005, 2006; Hoffmann, 1998).

Papers Presented at Academic Conferences

Over the past twelve years there have also been at least eighteen research papers presented by a number of researchers at broad-based academic conferences (ie not Steiner/Waldorf or Anthroposophical conferences). As with the academic publications, most paper presentations have been in educational areas (Gidley, 1997a, 1997b, 2003, 2004, 2005; Gidley & Hampson, 2005; Haralambous, 2008; Nielsen, 2003, 2004, 2005; Perrow, 2000, 2003; Rushton, 2008; Stewart & Nielsen, 2008). Additional papers were also given on parenting (Chartres, 1996), imagination (Gidley, 2001), youth and culture (Gidley, 2003) and holistic therapy (Steele, 2006).

Summary Comments

It is interesting to note that although there have been almost thirty researchers who have undertaken postgraduate research (or are currently doing so), it appears that only a handful of these researchers have published their research in academic journals or books (Anderson; Gidley; Hoffmann; Nielsen; Stehlik; Steele; Therklason). A few more have presented their research at “non-Steiner” conferences (Gidley; Haralambous; Nielsen; Perrow; Rushton; Chartres/Steele²).

Finally, it should be noted that this report is based only on the research that has been uncovered to date and it is also highly possible that there is more Steiner-related academic research that I have not yet identified. There may also be many more publications and conference presentations by the above-mentioned researchers and others that I have not yet uncovered.

Locating “Kindred” Contemporary Educational Research Worldwide

My own research over the past few years has indicated that there have been three waves of educational reform during the 20th century. In the early 20th century, in response to the weight of scientific materialism, industrialism and secularism, there was Steiner and Maria Montessori in Europe, Alfred North Whitehead in the UK, John Dewey in the USA and Sri Aurobindo in India, all pioneering more integral, organic educational approaches that provided a counter-weight to the factory model. They emphasised imagination, aesthetics, organic thinking, practical engagement, creativity, spirituality, and other features that reflect a new movement of consciousness (Gidley, 2007a).

What I call the *second wave* was sparked by the dramatic consciousness changes that began in 1968 with the student protests in Paris, followed rapidly by the 1969 Woodstock Peace Festival in the USA, which laid foundations for a youth peace movement against the Vietnam War. These events arguably marked the beginning of various “new age” movements, including participatory politics, new forms of music, east-west spiritual-philosophical dialogues, new gender relations, post-nuclear family lifestyles and “recreational use” of chemical substances. These movements were taken up quite strongly in the Anglo countries, particularly in pockets of the US and, at least indirectly, began to shift ideas about formal education. The 1960s and 1970s saw a surge in the number of Steiner/Waldorf schools being founded outside Germany, with the number steadily increasing since this time. The 1970s to 1990s saw a broadening of alternative educational modes, including holistic education, critical pedagogy, home-schooling, futures education, and a raft of educational reforms within mainstream settings. All were critical of the formal, modernist ‘factory-model’ of mass education. Most sought to broaden education beyond the simple information-processing model based on a mechanistic view of the human being to a more holistic, creative, multifaceted, embodied and participatory approach. Yet not all honour the spiritual needs or the multi-layered nature of the developing child, as part of a consciously evolving human species—as Steiner education does.

This brings us to what I call the *third wave* approaches to evolving education. The last few decades saw a flourishing of alternative educational approaches that point to the inadequacy of the factory model of formal education. I refer to them collectively as *postformal pedagogies*.³ A preliminary scan of the literature indicates that they could be clustered under the following broad areas, while acknowledging that there are varying degrees of overlap between some of these clusters. All of these approaches could be regarded as “kindred” pedagogies to Steiner/Waldorf education, and are worth further exploration as part of contemporising Steiner education in the 21st century.

2. Chartres is Robin Steeles former name.

3. I am using the term *postformal* here as an overarching term to cover the variety of pedagogical approaches that critique the formal, factory model of schooling.

I have broadly clustered them as follows:

- Aesthetic and artistic education (Abbs, 2003; Gidley, 1998; Read, 1943; Rose & Kincheloe, 2003);
- Complexity in education (Davis, 2004; Morin, 2001);
- Critical and postcolonial pedagogies (Freire, 1970; Gatto, 1992; Giroux, 1992; Jain, Miller, & Jain, 2001)
- Environmental/ecological education (Fien, 1998; Jardine, 1998; Orr, 1994);
- Futures education (Gidley, Bateman, & Smith, 2004; Hicks, 2002; Milojevic, 2005; Slaughter, 2002);
- Holistic education (Forbes, 2003; Hart, 2001b; J. Miller, P., 2000; R. Miller, 1999, 2006; Nava, 2001; Palmer, 1998);
- Imagination and creativity in education (Egan, 1990, 1997; Neville, 1989; Nielsen, 2004, 2006; Sloan, 1992);
- Integral education (Adams, 2006; Bronson & Gangadean, 2006; Stack, 2006);
- Planetary/global education (Boulding, 1990; Gidley, 2001; Goerner, 2000; Inayatullah & Gidley, 2000; Morin, 2001; Visser, 2000);
- Postformality in education (Horn, 2001; Kincheloe, Steinberg, & Hinchey, 1999; Sinnott, 2005);
- Postmodern and poststructuralist pedagogies (Abbs, 2003; Elkind, 1997, 1998; Peters, 1998; Sloan, 1992);
- Spirituality in education (Chater, 2006; de Souza, 2006; Glazer, 1994; Pridmore, 2004; Woods, O'Neill, & Woods, 1997);
- Transformative and contemplative education (Daniels, 2002; Hart, 2001a, Zajonc, 2006);
- Wisdom in education (Arlin, 1999; Bassett, 2005; Hart, 2001b; Henderson & Kesson, 2004; Sternberg, 2001)

Because this list may at first present an overwhelming amount of new ideas and literature, I have only mentioned a few key references in each category. There is much more literature that can be accessed in each of these areas. For those who are interested I have discussed these approaches in more detail and also clustered them in a new way under four core pedagogical values: love, life, wisdom and voice/language. For more on this see my recent research (Gidley, 2007b, 2008, Forthcoming). In these papers I have shown how many of the features of Steiner education are related in some way to many of these new approaches. I also suggest that Steiner education in the 21st century could be revitalised by more engagement on the part of Steiner/Waldorf teachers with many of these approaches.

Concluding Reflections and Future Pointers

This research project is a small beginning in the process of creating a larger dialogue between Steiner education and the mainstream academic and educational discourses. Australian researchers have already shown that they can play a significant role in this process.

This RSSA research project could be viewed as a pilot stage to a larger project that is in its very early stages. Some potential later stages of this project, both within and beyond the RSSA, could include:

- more detailed review and analysis of the research included in this report;
- support of additional research into areas where little research has been done;
- extending the data base to include research undertaken in other countries;
- fostering more of a research culture within the RSSA through workshops, perhaps working towards a research focus for an annual teachers conference;
- encouraging and mentoring Steiner teachers and others to participate in broader academic research conferences in kindred areas, such as Imagination in Education, Spirituality in Education, Holistic Education, to name a few;
- mentoring of Steiner teachers and others who wish to undertake Steiner-related postgraduate academic research;
- mentoring of postgraduates who wish to publish some of their Steiner-related research in academic journals, or present at conferences;
- networking internationally with other Steiner educators doing Steiner-related academic research in education or related areas.

References related to the “kindred” contemporary educational research

(References to the Australian Steiner-related research are all listed in the Bibliography)

- Abbs, P. (2003). *Against the flow: The arts, postmodern culture and education*. London: RoutledgeFalmer.
- Adams, A. (2006). *Education: From conception to graduation. A systemic, integral approach*. Unpublished Ph.D., California Institute of Integral Studies, California.
- Arlin, P. K. (1999). The Wise Teacher: A Developmental Model of Teaching *Theory into Practice*, 38(1), 12-17.
- Bassett, C. (2005, October). *Wisdom in three acts: Using transformative learning to teach for wisdom [Electronic version]*. Paper presented at the Sixth International Transformative Learning Conference, East Lansing, Michigan.
- Boulding, E. (1990). *Building a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World*. Syracuse University Press.
- Bronson, M. C., & Gangadean, A. (2006). ((Circling)) the /square/: Reframing integral education discourse through deep dialogue. *ReVision*, 28(3), 36-48.
- Chater, M. (2006). Just another Brick in the Wall: Education as Violence to the Spirit. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 47-56.
- Daniels, W. (2002). *Can educators transform the educational system: A Foucauldian archeological gaze into transformative education*. Unpublished Ph.D., The University of Texas at Austin, Texas.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- de Souza, M. (2006). Educating for Hope, Compassion and Meaning in a Divisive and Intolerant World. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 165-175.
- Egan, K. (1990). *Romantic Understanding: The Development of Rationality and Imagination, Ages 8-15*. London: Routledge.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elkind, D. (1997). Waldorf Education in the Postmodern World. *Renewal: A Journal for Waldorf Education*, 6(1), 5-9.
- Elkind, D. (1998). Schooling the Postmodern Child. *Research Bulletin*, 3(1).
- Fien, J. (1998). Environmental Education for a New Century. In D. Hicks & R. Slaughter (Eds.), *World Yearbook 1998: Futures Education*. London: Kogan Page.
- Forbes, S. H. (2003). *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*. Brandon, VT: Solomon Press/Foundation for Educational Renewal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gatto, J. T. (1992). *Dumbing us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Philadelphia: New Society.
- Gidley, J. (1998). Youth Futures: Transcending Violence through the Artistic Imagination. In S. Inayatullah & P. Wildman (Eds.), *Futures Studies: Methods, Emerging Issues and Civilizational Visions. A Multi-Media CD ROM*. Brisbane: Prosperity Press.
- Gidley, J. (2001). Globalization and its Impact on Youth. *Journal of Futures Studies*, 6(1), 89-106.
- Gidley, J. (2007a). 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.
- Gidley, J. (2007b). The Evolution of Consciousness as a Planetary Imperative: An Integration of Integral Views. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research and Praxis*, 5, 4-226.
- Gidley, J. (2008). *Evolving Education: A Postformal-integral-planetary Gaze at the Evolution of Consciousness and the Educational Imperatives*. Unpublished PhD Dissertation Southern Cross University, Lismore.
- Gidley, J. (Forthcoming). Educating for evolving consciousness: Voicing the emergenc-y for love, life and wisdom. In *The international handbook of education for spirituality, care and wellbeing*. New York: Springer.
- Gidley, J., Bateman, D., & Smith, C. (2004). *Futures in Education: Principles, Practice and Potential*. Melbourne: Australian Foresight Institute.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

- Glazer, S. (Ed.). (1994). *The Heart of Learning: Spirituality in Education*. New York: Jeremy P. Tarcher / Putnam.
- Goerner, S. (2000). Rethinking Education in the Light of Great Change. *New Horizons for Learning* (July).
- Hart, T. (2001a). *From Information to Transformation: Education for the Evolution of Consciousness*. New York: Peter Lang.
- Hart, T. (2001b). Teaching for Wisdom. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 14(2), 3-16.
- Henderson, J. G., & Kesson, K. R. (2004). *Curriculum Wisdom: Educational Decisions in Democratic Societies*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Hicks, D. (2002). *Lessons for the Future*. London: Routledge.
- Horn, R. (2001). Post-formal design conversation: Designing just and caring educational systems. *Systems Research and Behavioural Sciences*, 18(4), 361-371.
- Hutchinson, F. (1996). *Educating beyond violent futures*. London: Routledge.
- Inayatullah, S., & Gidley, J. (Eds.). (2000). *The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- Jain, M., Miller, V., & Jain, S. (Eds.). (2001). *Unfolding Learning Societies: Deepening the Dialogues* (Vol. April 2001). Udaipur, Rajasthan, India: The People's Institute for Rethinking education and Development.
- Jardine, D. W. (1998). *To Dwell with a Boundless Heart: Essays in Curriculum Theory, Hermeneutics, and the Ecological Imagination*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kincheloe, J., Steinberg, S., & Hinchey, P. H. (Eds.). (1999). *The post-formal reader: Cognition and education* New York: Falmer Press.
- Miller, J., P. (2000). *Education and the Soul: Towards a Spiritual Curriculum*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Miller, R. (1999). Holistic Education for an Emerging Culture. In S. Glazer (Ed.), *The Heart of Learning: Spirituality in Education*. New York: Putnam.
- Miller, R. (2006). Making Connections to the World: Some Thoughts on Holistic Curriculum [Electronic Version]. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 19. Retrieved April 24, 2007 from http://www.pathsoflearning.net/articles_Making_Connections.php
- Milojevic, I. (2005). *Educational Futures: Dominant and Contesting Visions* London: Routledge.
- Morin, E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.
- Nava, R. G. (2001). *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love* (M. N. Rios & G. S. Miller, Trans.). Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Neville, B. (1989). *Educating Psyche: Emotion, Imagination, and the Unconscious in Learning*. Melbourne: Collins Dove.
- Nielsen, T. W. (2004). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination*: Peter Lang.
- Nielsen, T. W. (2006). Towards a pedagogy of imagination: A phenomenological case study of holistic education. *Ethnography and Education*, 1(2), 247-264.
- Orr, D. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington D.C: Island Press.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, M. (Ed.). (1998). *Naming the Multiple: Poststructuralism and Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Pridmore, J. (2004). 'Dancing cannot start too soon': Spiritual Education in the Thought of Jean Paul Friedrich Richter. *International Journal of Children's Spirituality*, 9(3), 279-291.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Rose, K., & Kincheloe, J. (2003). *Art, Culture and Education: Artful Teaching in a Fractured Landscape*. New York: Peter Lang.
- Sinnott, J. D. (2005). The Dance of the Transforming Self: Both Feelings of Connection and Complex Thought are Needed for Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 108(Winter), 27-37.
- Slaughter, R. (2002). From rhetoric to reality: The emergence of futures into the educational mainstream. In J. Gidley & S. Inayatullah (Eds.), *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions* (pp. 175-186). Westport: Praeger.

- Sloan, D. (1992). Imagination, Education and our Postmodern Possibilities. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 15(2), 42-53.
- Stack, S. (2006). *Integrating science and soul in education: The lived experience of a science educator bringing holistic and Integral perspectives to the transformation of science teaching*. Curtin University of Technology, Perth, Western Australia.
- Sternberg, R., J. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational psychologist*, 36(4), 227-245.
- Visser, J. (2000). Rethinking Learning: Implications for Policy, Research and Practice. In M. Jain (Ed.), *Unfolding Learning Societies: Challenges and Opportunities*. Udaipur: Shikshantar: The People's Institute for Rethinking Education and Development.
- Woods, G., O'Neill, M., & Woods, P. A. (1997). Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner. *The International Journal of Children's Spirituality*, 2(2), 25-40.
- Zajonc, A. (2006). Cognitive-Affective Connections in Teaching and Learning: The Relationship Between Love and Knowledge. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 3(1), 1-9.

Bibliography of Steiner-related Australian Academic Research

Compiled by Jennifer M Gidley (2008).
Updated January 2010.

RMIT University, Melbourne, Australia
Global Cities Research Institute

Commissioned by the Rudolf Steiner Schools of Australia: An Association (RSSA)

- Anderson, Adrian (2005). *Dramatic Anthroposophy: Identification and contextualization of primary features of Rudolf Steiner's 'anthroposophy' as expressed in his 'Mystery Drama', Die Pforte der Einweihung (The Portal of Initiation)*, Unpublished PhD, Monash University, Victoria, Australia.
- Anderson, Adrian (2005). *Dramatic Anthroposophy: Identification and contextualization of primary features of Rudolf Steiner's 'anthroposophy' as expressed in his 'Mystery Drama', Die Pforte der Einweihung (The Portal of Initiation)*. Dunedin: University of Otago. (Based on Doctoral research)
- Bignell, Barry (1994). *Active participation in the emergence of musical phenomena: A commentary and guide*. Unpublished Master of Education thesis, University of Melbourne, Vic, Australia.
- Bignell, Barry (2000). *Musical utterance as a way of knowing: A contemporary epistemology of music*. Unpublished PhD, University of Western Sydney, NSW, Australia.
- Chartres, Robin (1996). The inner dimensions of parenting: Parenting and self-parenting skills. *The Parenting in the 90s and beyond: Helping the next generation grow: 2nd National Conference*, Melbourne.
- Gidley, Jennifer M (1997). *Imagination and Will in Youth Visions of their Futures: Prospectivity and Empowerment in Steiner Educated Adolescents*. Unpublished Master of Arts in Education (Research) thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW, Australia.
- Gidley, Jennifer (1997). Wings to the Future: Steiner Educated Students Prospective Visions of their Futures. *The World Futures Studies Federation XV World Conference*, Brisbane, Australia, 28th September -3rd October 1997.
- Gidley, Jennifer (1997). Transcending Violence through the Artistic Imagination. *The Neo-humanism Education Series Seminar* at QUT, Brisbane, Educating Beyond Violent Futures, 19th April 1997
- Gidley, Jennifer (1998). Prospective Youth Visions through Imaginative Education, *Futures*, Vol 30, No 5., pp. 395-408.
- Gidley, Jennifer (2000). Unveiling the Human Face of University Futures, in Inayatullah, S. and Gidley, J. (Eds.) (2000). *The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of University*, Bergin and Garvey, Connecticut.
- Gidley, Jennifer (2001a). 'Education for All' or Education for Wisdom, in Manish Jain, *Unfolding Learning Societies: Deepening the Dialogues*, Vimukt Shiksha, Issue 9, Shikshantar.
- Gidley, Jennifer (2001b). The Dancer at the Edge of Knowledge: Imagination as a Transdisciplinary Force. *The 2nd International Philosophy, Science and Theology Festival*, Grafton, NSW, 26th June to 1st July, 2001. (Keynote address)
- Gidley, Jennifer (2002). Holistic Education and Visions of Rehumanized Futures, in Gidley, J and Inayatullah, S. (Eds.) (2002). *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, Praeger, Westport, Connecticut.
- Gidley, Jennifer (2003a). Empowering Teachers to Work with Imagination. *The 3rd International Soul in Education Conference*, 27th September to 2nd October, 2003, Byron Bay, Australia

- Gidley, Jennifer (2003b). Giving Hope back to our Young People: Creating a New Spiritual Mythology for Western Culture. *The 10th Annual Suicide Prevention Australia National Conference "Finding Meaning to Sustain Life - the place of spirituality in suicide prevention,"* in Brisbane, June 12th-15.th.
- Gidley, Jennifer (2004a). Imagination and Integration. *The Council of Government Schools Organisations (COGSO), 4th Annual Conference*, Darwin, NT, May. (Keynote address)
- Gidley, Jennifer (2004b). The Metaphors of Globalisation: A Multi-layered Analysis of Global Youth Culture, in the Inayatullah, S. (Ed.), *Causal Layered Analysis Reader*, Tamkang University Press, Tamkang, Taiwan.
- Gidley, Jennifer (2005a). We will Shine: Transparent Futures of Consciousness in *Knowledge Base of Futures Studies, Volume 5: The Views of Futurists*, CD-ROM, Foresight International, Brisbane.
- Gidley, Jennifer (2005b). Giving Hope back to our Young People: Creating a New Spiritual Mythology for Western Culture, *Journal of Futures Studies*, (Vol 9, No 3, February), pp. 17-29.
- Gidley, Jennifer (2005c). The Evolution of Consciousness – Honouring the Inner Dimensions of Future Education. *The Global Soul, Global Mind, Global Action: Futuring From Survival To Thrival*, November 5-7, Tamsui Campus, Tamkang University, Taiwan. (Keynote address - published in refereed conference proceedings)
- Gidley, Jennifer (2006). Spiritual Epistemologies and Integral Cosmologies: Transforming Thinking and Culture, in *Integral Learning and Action: A Call to Wholeness*, (Eds), Awbrey, Susan, Dana, Diane, Miller, Vachel, Robinson, Phyllis Ryan, Merle M, Scott, David K Peter Lang Publishing.
- Gidley, Jennifer (2007a). Educational Imperatives of the Evolution of Consciousness: The Integral Visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber, *The International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 12, No. 2, pp. 170-135.
- Gidley, Jennifer (2007b). The Evolution of Consciousness as a Planetary Imperative: An *Integration* of Integral Views. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research and Praxis*, Issue 5, p. 4-226.
http://integral-review.org/back_issues/backissue5/index.htm
- Gidley, Jennifer (2008a). Beyond Homogenisation of Global Education: Do Alternative Pedagogies such as Steiner Education have anything to offer an Emergent Global/ising World? in S. Inayatullah, M. Bussey and I. Milojevic (eds) *Alternative Educational Futures: Pedagogies for an Emergent World*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Gidley, Jennifer M, (2008b). Evolving Education: A Postformal-integral-planetary Gaze at the Evolution of Consciousness and the Educational Imperatives. Unpublished PhD, Southern Cross University, Lismore, NSW, Australia.
- Gidley, Jennifer, (2009). Educating for Evolving Consciousness: Voicing the Emergenc-y for Love, Life and Wisdom, *The International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, Springer: New York.
- Gidley, Jennifer, and Hampson, Gary (2005a). The Evolution of Futures in School Education, *Futures*, Vol. 37, pp. 255-271.
- Gidley, Jennifer, and Hampson, Gary (2005b). Integral Education—An Integrative Perspective: Divining for the 'Leading Edge' in Education, *Seminar on New Epistemologies and Contemplative Practice*, Community for Integrative Learning and Action (CILA), Amherst, MA. (Keynote address)
- Haralambous, Bronwen Gail (2006). *Building Bridges: Translating, updating and critiquing Rudolf Steiner's "The Philosophy of Freedom."* Unpublished Masters in Educational Leadership (Coursework with Dissertation) thesis, University of Canberra, ACT, Australia.
- Haralambous, Bronwen (2008). A Re-evaluation of the "Big Three": the Good, the True and the Beautiful as significant signposts on the journey away from flatland and towards imaginative education. *The 6th International Conference on Imagination and Education*, Canberra, ACT, Australia, 29-31 January.
- Hoffmann, Nigel (1994). *Goethe's notion of 'theory': Goethean phenomenology as a new ecological discipline*. Unpublished Masters thesis, University of Western Sydney, NSW, Australia.
- Hoffmann, Nigel (1994). Beyond constructivism: A Goethean approach to environmental education, *Australian Journal of Environmental Education*, Vol. 10 (Sept.), pp. 71-90.
- Hoffmann, Nigel (1996). Beyond the division of art and science: Goethe and the organic tradition, *Social Alternatives*, Vol. 15 No. 1 (Jan.), pp. 46-49.
- Hoffmann, N R (1998). *Goethean phenomenology as the unity of science and art: An educational pathway towards 'living thinking'*. Unpublished PhD, University of Newcastle, NSW, Australia

- Hoffmann, Nigel (1998). The Unity of Science and Art: Goethean Phenomenology as a New Ecological Discipline. In D. Seamon & A. Zajonc (Eds.), *Goethe's Way of Science: A Phenomenology of Nature*. New York: SUNY Press.
- Hoffmann, Nigel (2000). The greatest possible aliveness in thinking science, *Connections — Science and Technology in Education*, (Sept.), pp. 4-5.
- Hoffmann, Nigel (2007). *Goethe's Science of Living Form: The Artistic Stages*. Hillsdale, New York: Adonis Press. (Based on Doctoral research)
- Irving, Dale Meredith S. (1991). *Steiner and wholistic education: Alternatives for mainstream education?* Unpublished Master of Education thesis, Murdoch University, WA, Australia.
- Judd, Mariane (1996). *The efficacy of a reading recovery program or an extra lesson program in comparison to no intervention for children having difficulty reading in their second year at school*. Unpublished Master of Education thesis, University of Canberra, ACT, Australia.
- Killian-O'Callaghan, Danaë (2005). *Unveiling the Melodic Interval: A phenomenology of the musical element in human consciousness*. Unpublished Master of Music Performance (Research) thesis, VCA, The University of Melbourne, Vic, Australia.
- Lovett, Julie (1997). *Art as a Way of Knowing*. Unpublished Master of Arts (Research) thesis, University of New England, Armidale, NSW, Australia.
- Maeder G, (1995). *Parents' reasons in the Hunter area for choosing a Montessori school, Steiner school or home schooling for the early schooling of their children*. Unpublished Master of Early Childhood Education thesis, University of Newcastle, NSW, Australia.
- Manassen, Charlotte M (1991). *Rudolf Steiner and the pedagogy of reading and writing: Study of a holistic model*. Unpublished Master of Education thesis, University of New England, NSW, Australia.
- Mazzone, Alduino (1999). *Waldorf teacher education: the implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorfschools*. Unpublished PhD, University of Adelaide, SA, Australia.
- McMurtry, M A (1994). *The effect of skill specific training in the use of audiation, enactive reflection, and tonal chroma concepts, on written dictation and sight-singing skills and some emergent relationships*. Unpublished Master of Music—Music Education thesis, University of Sydney. Sydney Conservatorium of Music, NSW, Australia.
- Molz, M., & Gidley, J. (2008). A transversal dialogue on integral education and planetary consciousness: Markus Molz speaks with Jennifer Gidley. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research and Praxis*, 6, p. 47-70. (Editorially reviewed article in a refereed journal) http://integral-review.org/current_issue/index.asp
- Mowday, Glennis A (2004). *Steiner education in Australia: Maintaining an educational theory given the necessity of practice: Glenaeon Rudolf Steiner School, Sydney, 1957-2000*. Unpublished Master of Education thesis, University of Sydney, NSW, Australia.
- Mullins, Darrell K (1983). *The educational theory and practice of Rudolf Steiner*. Unpublished Master of Education thesis, Monash University, Vic, Australia
- Nielsen, Thomas W. (2000). Hermeneutic phenomenological data representation: Portraying the Ineffable. *Journal of the Australian Institute of Art Education*, vol. 23, no. 1, pp. 9-14.
- Nielsen, Thomas W. (2001). Problems old, problems new: Reconciling heart and mind in education. *Encounter*, vol. 14, no. 3, pp. 4-15.
- Nielsen, Thomas (2003). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination: A hermeneutic phenomenological case study*. Unpublished PhD, La Trobe University, Victoria, Australia.
- Nielsen, T. W. (2003). Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: a phenomenological case study. *The 1st International Conference on Imagination and Education*, Vancouver, BC, Canada, 16-19 July. Available: <http://ierg.net/confs/2003/conf2003.html> (Article is republished with permission at the Waldorf Researchers and Educators Network (WREN) website: <http://www.ecswe.net/wren/index.html>)
- Nielsen, T. W. (2004a). Imagination as evolution. *The 2nd International Conference on Imagination and Education*, Vancouver, BC, Canada, 14-17 July. Available: <http://ierg.net/confs/2004/index.html>
- Nielsen, Thomas W. (2004b). *Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: A case study of holistic education*. Bern, Oxford, New York: Peter Lang. (Based on Doctoral research)
- Nielsen, T. W. (2005). A concrete approach to imaginative education – and a non-concrete benefit. *The 3rd International Conference on Imagination and Education*, Vancouver, BC, Canada, 13-16 July. Available: <http://www3.educ.sfu.ca/conferences/ierg2005/papers.php>

- Nielsen, Thomas W. (2006). Toward a pedagogy of imagination. *Ethnography and Education*, vol. 1, no. 2, pp. 247-264.
- Nielsen, Thomas W. & Smith, J. (2007). Tracing Rudolf Steiner's pedagogy of imagination. *History of Educational Review*, vol. 36, no. 1, pp. 49-60.
- Perrow, Susan (2000). Reconciliation and Renewal Through Storytelling in Cross Cultural Action Research. *The 5th World ALARPM Congress (WC5)*, University of Ballarat, Victoria (Australia) September.
- Perrow, Susan (2001). *Storytelling in African Educare Training: A Cross-Cultural Study*. Unpublished Master of Arts in Education (Research) thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW, Australia.
- Perrow, Susan (2003). Therapeutic Storytelling: Supporting the Capacity of Children through the Realms of Imagination. *The 3rd International Conference on Imagination and Education*, Vancouver, BC, Canada, 16-19 July. Available: <http://www.ierg.net/confs/2003/proceeds/Perrow.html>
- Richards, Ross (2005). *How leadership is manifested in Steiner schools*. Unpublished Master of Education thesis, University of Melbourne, Vic, Australia.
- Rushton, Stuart (2008). Hephaestus' Gift: Weaving a story of technology through the thinking of John Dewey, Martin Heidegger and Marshal McLuhan. *The 6th International Conference on Imagination and Education*, Canberra, ACT, Australia, 29-31 January.
- Steele, Robin (2004). The theory & application of sounds in therapy. *Psychotherapy in Australia*, 11(1), 66-71.
- Steele, Robin, (2005). *A hermeneutic phenomenological study of/in transformation: An embodied and creative exploration of therapeutic change, through psychophonetics psychotherapy*. Unpublished PhD, Edith Cowan University, WA, Australia.
- Steele, R. (2006). Awakening to experience: The holistic nature of therapeutic exchange (embracing body, soul and spirit). *The PACFA National Conference: Essence & Spirit*, August 25-26, Melbourne.
- Stehlik, Tom, (1996). The contribution of Dr. Rudolf Steiner to adult education - an Australian perspective, in Willis P and Neville B, (eds.) *Qualitative Research Practice in Adult Education*. David Lovell Publishing, Victoria.
- Stehlik, Tom (2001). *Each parent carries the flame: Waldorf Schools as sites for promoting lifelong learning, creating community and educating for social renewal*. Unpublished PhD, University of New England, NSW, Australia.
- Stehlik, Tom (2002). *Each parent carries the flame: Waldorf Schools as sites for promoting lifelong learning, creating community and educating for social renewal*, Post Pressed, Flaxton, Qld. (Based on Doctoral research)
- Stehlik, Tom (2003). Parenting as a vocation: Lifelong learning can begin in the home, *International Journal of Lifelong Education*, Vol 23, No 4, July-August, pp.367-379.
- Stehlik, Tom (2004). Imagining a community of practice, in Willis, Peter & Carden, Pam, (eds) *Lifelong learning and the democratic imagination: Re-visioning justice, freedom and community*, Post Pressed, Qld.
- Stehlik, Tom (2005a). Applying situated learning as a theoretical model to doctoral research: A case study of a Waldorf School as a community of practice, in Stehlik T & Carden, P (eds.) *Beyond communities of practice: theory as experience*, Post Pressed, Flaxton, Qld. pp. 133 – 147.
- Stehlik, Tom (2005b). Educating for Humanity: The worldwide Waldorf School movement and its outcomes, *International Journal of the Humanities*, Vol 2, No 3.
- Stehlik, Tom (2008). Thinking, feeling and willing: How Waldorf Schools provide a creative pedagogy which nurtures and develops imagination, in Willis Peter and Leonard, Tim (eds) *Pedagogies of Imagination*, Berlin: Springer.
- Stehlik, Tom (2008). Waldorf Schools as communities of practice and sites for promoting social sustainability, in Willis, Peter (ed) *Rethinking Work and Learning*, Netherlands: Kluwer Academic Publishing.
- Stewart, Kym, Nielsen, Thomas (2008). Images as a Fertile Ground For Evolution Or Involution: The Role of Mass Media Images on The Damaging and Nourishing of the Imagination. *The 6th International Conference on Imagination and Education*, Canberra, ACT, Australia, 29-31 January.
- Tatum, Diane (2007). *Developing 'Pedagogical Imagination' Creating a Professional Learning Manual for Exploring Eurythmical Principles with Class 4 in a Steiner School*. Unpublished Masters in Creative Arts Education thesis, University of Technology Sydney (UTS), NSW, Australia.
- Therkleson, Tessa (2003). A phenomenological inquiry into the patient's experience of the external application of ginger. Unpublished Master of Arts (Social Science), Edith Cowan University, WA, Australia.

- Therkleson, T. & Sherwood, P. (2004). Patients' Experience of the External Therapeutic Application of Ginger by Anthroposophically Trained Nurses. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Volume 4, Edition 1.
- van Wilgenburg, Catherine (2004). The relationship between colour and human functioning. Unpublished Master of Arts (Fine Arts) thesis, La Trobe University, Bendigo, Vic, Australia.
- Ward G C (2002). *Narrative, meaning making and personal development: Teachers' storied experience in Montessori, Steiner and other primary classrooms*. Unpublished PhD, University of Notre Dame, Australia.

International Steiner Research Database

International Steiner Research Database

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

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

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

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

Authors of RoSE Volume 1 Nr.1 2010

Charlotte von Bülow

is the Director of Crossfields Institute Stroud, England. Over the last 8 years she has been working as an academic administrator and consultant within both traditional and non-traditional further and higher education. She has specialised in achieving recognition (accreditation, validation) for independent further and higher learning centres. Her academic background includes higher education trainings in Counselling and Philosophy of Mind. Charlotte is a trustee of the Biodynamic Agriculture Association, Five Valleys Foyer and Living Earth Land Trust.

Arndt Büssing

is a medical doctor and research professor at the Center for Integrative Medicine of the University of Witten/Herdecke, Germany. He has published several research articles on spirituality and coping with chronic illness.

Bo Dahlin

is Professor of Education at Karlstad University, Sweden, and Research Director at the Rudolf Steiner University College in Oslo, Norway. Bo's main research interest is Philosophy of Education, focusing on existential and spiritual aspects of teaching and learning. His empirical research includes cross-cultural studies of conceptions of learning, based on a qualitative (phenomenographic) approach. He has also conducted a large scale evaluation of Swedish Steiner Waldorf schools.

Axel Föller-Mancini

is a teacher at the Clinic School in Herdecke (Gemeinschaftskrankenhaus). He has a teaching assignment at the Alanus University of Arts and Social Sciences in Alfter, Germany (Faculty of Education) and he is working as a research associate at the Center for Integrative Medicine of the University of Witten/Herdecke, Germany.

Jennifer Gidley

is a psychologist, educator and futures researcher. She is the elected President of the [World Futures Studies Federation](#) (2009-2013). Currently Jennifer works as a research fellow in the Global Cities Research Institute, RMIT University, Melbourne, Australia.

Aksel Hugo

was born and lives in Norway. His educational background is in ecology and environmental education from the Norwegian University of Life Sciences, where he is currently teaching as associate professor in science education. He is leading the International Master Degree Programme in Steiner Waldorf Education at Rudolf Steiner University College, Oslo.

Christian Rittelmeyer

born 1940, is a psychologist and was until 2003 Professor of Education at the Göttingen University Educational Seminar. His main work has been focused on research methods in education, anthropology of education, developmental psychology, history of education, and aesthetic education.

Jost Schieren

studied Philosophy, German, and Art History in Essen, as well as in Ann Arbor (Michigan USA). From 1996 to 2006 he taught German and Philosophy at the Rudolf Steiner School in Dortmund. From 2004 to 2008 he was a research associate at the University of Paderborn. Since 2006 he has been associate Professor at the Rudolf Steiner University College in Oslo and since 2008 he has been Professor for school education and in particular Waldorf Education at the Alanus Hochschule in Alfter, Germany.

Wilfried Sommer

born 1967, teacher in mathematics and physics, staff member at the Teacher Training College for Steiner Education and at the Pedagogical Research Centre at Kassel. Since 2007 he is an Assistant Professor at the Alanus University for Arts and Social Sciences, Alfter, Germany.

Announcements

RoSE Issue no 2

The next issue, RoSE - Research on Steiner Education Issue no 2, will be published in November 2010.