

## FUNDAMENTALS

**Renatus Ziegler:** Biologische Evolution und Menschwerdung

**Jörg Soetebeer:** Erkenntnispraxis als umbildende Erfahrung – Goethes Begriff von Selbstbildung

**Alan Cockerill:** Sukhomlinsky and Steiner: A Comparison

**Angelika Wiehl:** Bilderfahrung als pädagogisches Paradigma. Anschauungsunterricht versus bildhafte Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik

**Joakim Larsson & Bo Dahlin:** The teacher: the Other as the Self.  
On decentered subjectivity and the teacher-student relation

## EMPIRICAL RESEARCH

**Steffen Koolmann, Joseph E. Nörling & Florian Boukal:** Waldorfschulen und ihre zukünftigen Herausforderungen – eine organisationsstrukturelle Betrachtung

**Stefanie Greubel:** Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens. Ausgangs- und Bedarfslage für Waldorfkindergärten

## FORUM ANTHROPOSOPHY AND SCIENCE

**Tomáš Zdražil:** Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik. Überlegungen zur Konzeption der Lehrer- und Hochschulbildung bei Rudolf Steiner

## CONCEPTUAL FRAMEWORK

**Clive Millar:** Introduction

**Kate Giljam:** Narrative Predicament in a Waldorf Classroom

**Faatimah Solomon:** Connecting the Known and the Unknown in a Waldorf Classroom

**Charlotte Nash:** Investigating Binary Opposites in a Waldorf Classroom

---

## Disclaimer

### Publishers

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

### Advisory Board

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

### Editorial Board

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

### Responsible Managing Editor

Prof. Dr. Axel Föller-Mancini  
Alanus University of Arts and Social Sciences  
Campus II:  
Villestr. 3  
D-53347 Alfter  
+49 (0) 2222 9321 1541  
Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

### Assistant Editor

Aida Montenegro  
Alfter/Germany  
Email: aidamilenamontenegro@gmail.com

### Layout

Dipl. Komm.-Des. Friederike Boock  
München/Germany  
Email: friedeboock@gmx.de

### Technical Support

Digitale Heimat  
Berlin/Germany  
Support Contact: cf@digitaleheimat.de

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

### © RoSE: Research on Steiner Education

An International Peer-Reviewed Journal  
ISSN (online) 1891 – 6511  
Hosted by the Rudolf Steiner University College, Oslo (Norway) &  
by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter (Germany)

**RoSE online: [www.rosejournal.com](http://www.rosejournal.com)**

## Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [German] .....	IV
Editorial [English] .....	V

*peer reviewed*

### **Part I: Fundamentals / Grundlagen**

Renatus Ziegler: Biologische Evolution und Menschwerdung.....	1
Jörg Soetebeer: Erkenntnispraxis als umbildende Erfahrung – Goethes Begriff von Selbstbildung .....	14
Alan Cockerill: Sukhomlinsky and Steiner: A Comparison.....	22
Angelika Wiehl: Bilderfahrung als pädagogisches Paradigma. Anschauungsunterricht versus bildhafte Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik .....	31
Joakim Larsson & Bo Dahlin: The teacher: the Other as the Self. On decentered subjectivity and the teacher-student relation.....	42

### **Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung**

Steffen Koolmann, Joseph E. Nörling & Florian Boukal: Waldorfschulen und ihre zukünftigen Herausforderungen – eine organisationsstrukturelle Betrachtung .....	59
Stefanie Greubel: Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens. Ausgangs- und Bedarfslage für Waldorfkindergärten .....	81

### **Part III: Forum Anthroposophy and Science / Forum Anthroposophie und Wissenschaft**

Tomáš Zdražil: Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik. Überlegungen zur Konzeption der Lehrer- und Hochschulbildung bei Rudolf Steiner.....	96
---	----

### **Part IV Conceptual Framework / Rahmenkonzepte**

Clive Millar: Introduction.....	109
Kate Giljam: Narrative Predicament in a Waldorf Classroom.....	111
Faatimah Solomon: Connecting the Known and the Unknown in a Waldorf Classroom.....	124
Charlotte Nash: Investigating Binary Opposites in a Waldorf Classroom.....	144
<b>Authors of RoSE Vol 7 No 1 .....</b>	<b>164</b>

## Editorial

### Axel Föllner-Mancini

In den vergangenen Monaten haben Figuren des politischen Lebens in den USA und in Europa in einer Weise das Wort ergriffen, die von den Medien gerne als populistisch gekennzeichnet wird. In einem Wörterbuch der deutschen Sprache (Duden) findet sich folgende Definition für den Begriff Populismus: „Von Opportunismus geprägte, volksnahe, oft demagogische Politik, die das Ziel hat, durch Dramatisierung der politischen Lage die Gunst der Massen (im Hinblick auf Wahlen) zu gewinnen.“ Sowohl der US-Präsidentschaftsanwärter Donald Trump als auch der Befürworter eines „Brexit“ im Vereinigten Königreich, Boris Johnson bedienten sich bei ihren durchaus demagogischen Auftritten einer Verbalstrategie, die bedenklich ist. Es gelang ihnen, mit offenkundigen Lügen und teilweise mit gewagtesten Positionierungen Wirkungen bei ihrer Anhängerschaft zu erzeugen, von denen sie offensichtlich selbst überrascht waren. Trumps konfuse und aggressionsgeladenen Auftritte trugen ihn auf einer Welle reflexhafter Emotionalität, die den Kandidaten erst recht ermunterte, Gegner zu beleidigen oder Minderheiten auszugrenzen. Man ist zwar einiges gewöhnt, wenn es um die Abwesenheit nüchterner Argumentationen in einem US-Wahlkampf oder um die darin stattfindende mediengesteuerte Infantilisierung des Publikums geht – doch so viel Nonsense ist von einem ernst zu nehmenden Anwärter auf das Amt der US-Präsidentschaft wohl noch nie verkündet worden. Da fuhr sogar den Republikanern der Schrecken in die Glieder – und die operieren schon lange an der Grenze zur politischen Destruktivität. Trump leistete sich im Namen der US-Republikaner Ausbrüche wie: „Folter funktioniert! (...) Waterboarding ist nur der Anfang. Manche Leute denken, das sei keine richtige Form der Folter. Aber nehmen wir mal an, es wäre eine und ich werde gefragt: Was halten sie von Waterboarding? Ich finde es total in Ordnung. Aber wir sollten noch viel härter werden als Waterboarding, wenn es nach mir geht.“ (CBS News, Februar 2016). Oder: „Das andere Ding mit Terroristen ist, dass wir ihre Familien ausschalten sollten. Wenn man an diese Terroristen herankommt, muss man die Familien umbringen. Deren Leben sind ihnen wichtig, da müssen wir uns nichts vormachen. Wenn sie sagen, ihre eigenen Leben sind ihnen egal, musst du ihre Familien töten.“ (Fox News, Interview, Dezember 2015) Wer so spricht und dabei auf dem durchaus langen Weg zur Präsidentschaftskandidatur nicht gestoppt werden kann, vermag dies auch, weil die USA bisher nicht in der Lage waren, sich ihren völkerrechtswidrigen Folter- und Tötungsstrategien zu stellen und eine Aufarbeitung auf zivilgesellschaftlicher Ebene einzuleiten. Hier wirkt vielleicht das Gift der „strukturellen Gewalt“ (Johan Galtung), mit dem sich diese Gesellschaft toxische Schockzustände verordnet, die ihr Ansehen als vermeintliche Vorbilddemokratie weitgehend verblässen lässt.

Aber auch auf der anderen Seite des Atlantiks geht es recht archaisch zu. In Großbritannien muss man sogar davon ausgehen, dass die Protagonisten selbst das Ergebnis des Referendums, für das sie so glühend gekämpft hatten nicht wirklich wollten. Möglicherweise war die exponierte Position für einen Austritt Großbritanniens aus der EU nur ein Instrument für den Machterhalt, der dann auch das unerklärte Ziel der Operation „Brexit“ gewesen wäre. Auch Johnson redete und fabulierte ohne Kontakt zur Realität, ja er belog die ebenfalls per Kampagne emotionalisierte Anhängerschaft. Die Botschaft lautete: ein Ausstieg aus der EU macht uns unabhängig von allen Schwierigkeiten, die dieses Projekt impliziert, gewährt uns aber weiterhin die wichtigsten Vorteile als Prime-Mitglied innerhalb des europäischen Kontextes. Dass wenige Tage nach dem Referendum die Wortführer des Brexit wortkarg in der Versenkung verschwunden waren, hat zwar zu einem gewissen Aufwacherlebnis in der Fangemeinde und vor allem bei den jüngeren Menschen geführt,

doch die Demagogie scheint gesiegt zu haben. Oder wie John Pollard, der Chef des Cornwall Council über den Brexit berichtet: Die Öffentlichkeit habe offenbar abgestimmt, „ohne sich über die Konsequenzen im Klaren zu sein. Denn die kennen wir nicht.“ (Spiegel Online, 13.07. 2016)

Man kann sich fragen, was der Nährboden ist, auf dem solche Kommunikationsprozesse stattfinden können, die sich bei nüchterner Betrachtung nicht mehr auf rationale und belegbare Argumentationen stützen wollen und dies auch nicht müssen, weil die Adressaten ebenso Verzicht leisten wie die provozierenden Akteure. In beiden Fällen – Trump und Johnson – sind es nicht nur auffallende Ähnlichkeiten in Outfit und grobem Gehabe, es sind vor allem die kommunikativen Frequenzen, die ein Muster ähnlich großer Realitätsverfremdung und ein verantwortungsloses Spiel mit Worten – ein Sprachspiel der vulgären Art – hervorbringt, mit dem ganze Bevölkerungsschichten in Resonanz geraten. Vielleicht zeigt sich hier die tief verinnerlichte und in das Alltagsbewusstsein abgesunkene These des postmodernen Relativismus, auf die der US-amerikanische Philosoph Paul Boghossian in seinem Buch „Angst vor der Wahrheit. Ein Plädoyer gegen Relativismus und Konstruktivismus“ hinweist.

Der Autor sieht die Geisteswissenschaften, allen voran die Sozial- und Kulturwissenschaften, im Bann radikal-konstruktivistischer Positionen, die aktuell mit neurokonstruktivistischen Annahmen unterfüttert werden. Menschliches Erkennen ist demnach kein Erkennen der Welt nach Maßgabe ihres So-Seins, sondern es ist lediglich der je „eigene“ (gehirnimmanente) Umgang mit den Reizen, denen der Mensch ausgeliefert ist – wobei diese Reize alles umfassen: Sinnesinputs aller Art, eigene und fremde Meinungen, Erwartungen, rezipierte Theorien, soziale Milieus etc. Eine Anschauung, eine Erkenntnis gar, die ein Mensch zu vertreten meint, sei letztlich nichts anderes, als ein temporär passendes Produkt, das sich in den Wechselbezügen der Inputs mit den eigenen Verarbeitungsmustern, die sich biografisch gebildet haben, ergibt. Das Produkt (die Bewertung eines Gegenstands) sei also zurückzuführen auf eine im sozialen Zusammenhang entstandene Konstruktion und liege damit außerhalb der Verantwortung des konstruierenden Subjekts. Wer so denkend fühlt und dies habitualisiert hat, kann sich sagen: „Für den Moment ist diese getroffene Aussage die passende, ich speise sie in den Prozess der sozialen Konstruktion als Perturbation ein und sehe, was sich daraus ergibt. Eine moralische Bewertung ist obsolet, denn sie wäre selbst nur ein begrenzt lebensfähiges Produkt, das sich aus der Dynamik der sozialen Konstruktionen ergäbe.“

Im Lichte einer solchen erkenntnistheoretisch eingestellten Optik erscheinen kleine wie große machtpolitische Manöver auch auf der Seite der sie ermöglichenden Akteure wie unschuldige Expressionen des allzumenschlichen (sozial konstruierenden) Subjekts, das jenseits von Gut und Böse agieren darf, weil es beides nicht gibt. Da wirkt dann alles harmlos: die Lüge über die nicht vorhandenen Massenvernichtungsmittel des Saddam Hussein, die zum illegitimen Angriffskrieg der USA geführt hat, die sogenannten erweiterten Verhörmethode, die Folter darstellen und von einigen Psychologen der American Psychological Association (APA) mitentwickelt wurden und das Gefangenenlager Guantánamo, das seit vierzehn Jahren Menschen ohne Anklage und Gerichtsprozess festhält, weil politische Entscheidungsträger definiert haben, dass es neuerdings ungesetzlich Kämpfende gebe, die nicht unter den Schutz des Völkerrechts fallen. Beispiele für solche neoliberalen Interpretationen internationalen Rechts lassen sich natürlich auch in anderen Weltregionen und Ländern finden. Im Falle der USA haben wir es aber mit der selbsterklärten „Supermacht“ und ihrem Anspruch zu tun, eine vermeintlich vorbildliche Demokratie in andere Weltregionen exportieren zu wollen. Dieser Anspruch sollte im Interesse humanistischer Werte mit der Realität abgeglichen werden.

Der hier zitierte postmoderne Relativismus ist neuerdings Gegenstand einer umfassenden kritisch-philosophischen Analyse, der sich zahlreiche Autoren auf beiden Seiten des Atlantiks angeschlossen haben. Paul Boghossian ist einer davon und sein Buch „Angst vor der Wahrheit“ wird von einigen Kollegen als Initialwerk eines „Neuen Realismus“ verstanden, welcher der Frage nach Objektivität und Wahrheit im philosophischen Sinne neue Antworten zuführen möchte.

RoSE wird auf diese Diskussion in einer der nächsten Ausgaben eingehen.

---

Original: Paul Boghossian (2006). *Fear of Knowledge. Against Relativism and Constructivism*.  
Deutsche Übersetzung: Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 2013

## Editorial

### Axel Föllner-Mancini

In the past few months certain political figures in the USA and in Europe have been expressing themselves in a way the media have been quick to describe as populist. For the term “populism” the dictionary (Duden) gives the following definition: “An opportunistic, often demagogic form of politics, dedicated to winning the favour of the masses (and hence the election) through over-dramatising the political situation.” Both the US presidential candidate, Donald Trump, and the UK “Brexit” supporter, Boris Johnson, have – in public performances very much in tune with this definition – been using turns of phrase that are disquieting, to say the least. Through blatant lies and sometimes through adopting the most outrageous standpoints, they have succeeded in affecting their following in ways even they seem to have found surprising. Trump’s confused and aggression-laden public appearances are built on emotional reflexes, and when he’s on such a roll he will stop at nothing, whether it is insulting opponents or marginalising minorities. While we are somewhat accustomed to the lack of coherent debate in US election campaigns and the media-controlled dumbing-down of the public they entail, such a flow of nonsense has never before been heard from the mouth of a serious presidential candidate. Even the republicans got the shock of their lives – and they have long been operating along the borders of political destructiveness. In the name of the US republican party Trump has let loose outbursts such as: “Torture works, okay folks? Believe me, it works. Waterboarding is your minor form. Some people say it’s not actually torture. Let’s assume it is. But they asked me the question. What do you think about waterboarding? Absolutely fine. But we should go much stronger than waterboarding. That’s the way I feel.” (CBS News, February 2016); or: “The other thing with terrorists is you have to take out their families, when you get these terrorists, you have to get out their families. They care about their lives, don’t kid yourself. When they say they don’t care about their lives, you have to take out their families.” (Fox News, Interview, December 2015). How is it that someone who says such things is still able to remain on the long path towards presidential candidacy, and can’t be stopped? The reason is that the USA has so far not been capable of facing up to its own violations of human rights through its torture and assassination strategies, and of bringing this out into the domain of open, civilised discussion. Responsible for this is very likely what Johan Galtung has called “structural violence”, a political poison that supplies this society with regular doses of shock – a spectacle which puts a rather pale complexion on its reputation as a “model” democracy.

But on the other side of the Atlantic things are also looking somewhat backward. It seems a fair assumption that even those who campaigned so passionately for it did not really want the result they got in the referendum. It could well be that the precarious position in favour of Great Britain’s exit from the EU was simply a way for the present government to hold on to power, and that this was the undeclared aim of operation “Brexit”. Like his transatlantic counterpart, Johnson also made speeches with no connection to reality, resorting to lies to keep the emotions of his supporters – already highly charged by the campaign – simmering. His message was: Exit from the EU will free us from all the difficulties the project entails, but at the same time will preserve the main advantages we enjoy as a leading player within the context of Europe. The fact that a few days after the referendum the Brexit spokespersons had all vanished into tongue-tied oblivion was something of a wake-up call for their captive audience, and especially so for its younger members, but the demagogues seem to have won. Or again there is the comment on Brexit made by John

Pollard, the Head of Cornwall County Council, the public apparently voted “without any clear idea of the consequences – for we don’t know what they are.” (Spiegel Online, 13.07.2016)

What sort of ground, we may ask, breeds communication processes which on sober reflection are clearly no longer based upon rational argument and sound evidence, and indeed have no need to be, because those on the receiving end are just as ready to abandon reason as are the agitators. Trump and Johnson both manage to resonate with large sections of the public. Although strikingly similar, it is not just their outer appearance and crude behaviour that do this; it is above all the fact that they both use the same pattern of communication, a pattern which is divorced from reality and relies upon an irresponsible use of language, in fact vulgar word-games. Perhaps what we are seeing here is the profound degree to which the sensibility of post-modern relativism, to which the American philosopher Paul Boghossian drew attention in his book, “Fear of Knowledge – against relativism and constructivism”, has sunk into every-day consciousness.

Boghossian portrays the humanities, especially sociology and anthropology, as being thoroughly in the grip of radical constructivist thinking, bolstered by current neuro-scientific assumptions (also based on constructivism). According to this view, human cognition is not an apprehension of the world as it is understood to be, but is merely a particular brain’s “individual” reaction to the stimuli the person concerned is momentarily subject to – with the proviso here that “stimuli” can refer to anything: sensory inputs of all kinds, personal and received opinions, expectations, received theories, social pressures etc. What someone thinks, what they might even feel they know about something is ultimately nothing more than the opportunism of the moment, a temporary product arising from the inter-relationships between whatever inputs are in play and the subject’s own biographically-formed processing patterns. The product (say, the classification of an object) is thus derived from a socially induced construction, and as such lies beyond the responsibility of the subject in whom the constructing occurs. People with such habits of thought are likely to feel: “The statement I’ve just made fits the moment. I’m simply feeding it as a perturbation into the process of social construction, and waiting to see what will happen. Any moral judgment here is out of the question, since it would also be a product of limited life-span, constructed out of the current social dynamics.”

In the light of such an epistemological perspective both small- and large-scale political manoeuvres appear, also on the part of the protagonists involved, as innocent expressions of an all-too-human subject (i.e. someone constructing their actions upon the social dictates of the moment), who is therefore beyond good and evil, since neither exist. Everything then is “no big deal”: the lie about Saddam Hussein’s (non-existent) weapons of mass destruction which led to the USA mounting a war of aggression, the so-called “enhanced” interrogation methods, which are actually torture and were co-designed by members of the American Psychological Association (APA), and the Guantánamo detention camp, which has been holding people uncharged and without trial for the past 14 years, because political decision-makers have recently established that persons engaging in illegal combat do not fall under the protection of the convention of human rights. Examples of such neo-liberal interpretations of international law are to be found, of course, in other countries. In the case of the USA, however, what we have is the self-declared, number one “super-power”, with its claim to be exporting its own supposedly ideal version of democracy into other regions of the world. In the name of human values the reality of this claim needs to be put to the test.

Post-modern relativism is currently undergoing comprehensive critical and philosophical analysis, to which numerous authors on both sides of the Atlantic have contributed. Paul Boghossian is one of them, and his book “Fear of Knowledge” is seen by a number of colleagues as the founding text of a “New Realism”, which addresses the philosophical task of giving new answers to the questions of objectivity and truth.

RoSE will join this discussion in one of its forthcoming editions.



# Biologische Evolution und Menschwerdung

**Renatus Ziegler**

*Philosophicum & Institut Hiscia, Verein für Krebsforschung, Schweiz*

**ZUSAMMENFASSUNG:** Es wird von der Auffassung ausgegangen, dass Entwicklung ein eigenständig sich erweiterndes Geschehen ist, das Neues hervorbringen kann sowie in der Erhaltung und im Fortschreiten seines wesentlichen Kerns ohne (göttliche) Intervention von außen auskommt. Wenn darüber hinaus dem Menschen eine autonome, sich individuell selbst gestaltende Freiheitsfähigkeit zugestanden wird, so erweist sich die Menschwerdung als Vorbedingung der biologischen Evolution, und Wiederverkörperung als eine Konsequenz derselben. Dies zeigt, dass der Gedanke der Wiederverkörperung nahtlos an grundlegende Eigenschaften der Menschwerdung anschließt.

**Schlüsselwörter:** Biologische Evolution, Entwicklung des Menschen, Freiheit, Unsterblichkeit, Wiederverkörperung

**ABSTRACT:** *Biological evolution and human development: Evolution of man as a prerequisite of biological evolution and reincarnation as its consequences.* Evolution is taken as a self-reliable process without external (theistic) intervention that on the one hand expands and brings about new qualities and traits and on the other hand preserves and brings forward its essential core. If human beings are understood as autonomous agents with the capacity of individual self-determination and free will, then human evolution is a prerequisite of biological evolution and reincarnation its consequence. Hence the concept of reincarnation seamlessly carries on fundamental qualities of the development of man.

**Keywords:** Biological evolution, Human evolution, Free will, Immortality, Reincarnation

## ***Teil I: Menschwerdung als Vorbedingung der biologischen Evolution***

### **Einführung**

Die Stellung des Menschen in der biologischen Evolution ist zentrales Thema jeder Auseinandersetzung mit der Evolutionslehre. Für die folgenden Betrachtungen stehen nicht die Einzelheiten der biologisch-organismischen Besonderheiten des Menschen und seiner Evolution im Vordergrund. Vielmehr geht es um die grundsätzliche Frage, ob die Entwicklung des Menschen als Ganzes ein bloßes Ergebnis der biologischen Evolution sein kann oder ob letztere eine notwendige Erscheinungsbedingung (aber nicht die eigentliche Ursache) der Menschwerdung ist. Entscheidendes hängt davon ab, was man erstens unter Entwicklung im Allgemeinen und unter biologischer Evolution im Besonderen versteht, und was man zweitens für eine Auffassung vom Menschen hat. Beides spielt im Folgenden eine zentrale Rolle.

Vereinfacht zusammengefasst kann Folgendes gezeigt werden: Wenn auf der einen Seite unter Entwicklung ein eigenständig sich erweiterndes Geschehen verstanden wird, das Neues hervorbringen kann, in der Erhaltung und im Fortschreiten seines wesentlichen Kerns ohne göttliche Intervention von



außen auskommt, und wenn auf der anderen Seite dem Menschen eine autonome, sich individuell selbst gestaltende Freiheitsfähigkeit zugestanden wird, so erweist sich die Menschwerdung als *Vorbedingung* der biologischen Evolution, und Wiederverkörperung als *Konsequenz* derselben.

Man kann die folgenden Untersuchungen auch lesen als eine Fortsetzung neuerer Forschungen von Bernd Rosslenbroich zur Evolution der biologischen Autonomie (Rosslenbroich, 2007, 2009, 2014) als Vorbedingung zur Freiwerdung des Menschen.<sup>1</sup>

## Menschwerdung als naturgemäße Fortsetzung der biologischen Evolution

Zunächst ist klar, dass der menschliche *Organismus* ein Ergebnis der biologischen Evolution ist. Gemäß den Grundgedanken der synthetischen Theorie der Evolution ist er jedoch seit einigen Jahrtausenden zu einem natürlichen Ende seiner *biologischen* Entwicklung gekommen (Mayr, 2003): Es kann aufgrund der in jüngerer Vergangenheit eingetretenen Verhältnisse (Völkerwanderungen, Migrationen, geschlechtliche Verbindungen zwischen allen Völkern) keine rein biologische Weiterentwicklung im Sinne einer Artbildung mehr stattfinden.

Für diese Einsicht der modernen Biologie sprechen vor allem zwei Überlegungen im Rahmen der genannten Theorie. Erstens stehen der Menschenpopulation keine noch nicht eroberten geographischen Nischen mehr zur Verfügung, es kann also keine Artvariation oder Speziation (Artverzweigung oder Artentstehung) durch geographische Isolation und damit einhergehende Gendrift, das heißt zufällige Vereinseitigungen des genetischen Materials in kleinen Populationen mehr geben. Weil somit sämtliche Reproduktionsbarrieren wegfallen, wirkt sich der Genfluss (Ausgleich des genetischen Materials in großen Populationen) unter idealen Bedingungen aus und verhindert so eine rein biologische Speziation.

Zweitens gibt es aufgrund sozialer Fürsorge und medizinischer Fortschritte keine *natürliche, rein biologische Selektion* mehr. Ein Aussterben suboptimal zum Überleben und Reproduzieren geeigneter Menschen, der als zentral postulierte rein biologische Faktor für die Höherentwicklung der Art des menschlichen Organismus, ist aufgehoben.<sup>2</sup> Rein biologisch gesehen ist aus dieser Sicht die Evolution des menschlichen Organismus am Ende (Mayr, 2003; Wandschneider, 2005). Dennoch vollzieht er faktisch weitere Evolutionsschritte<sup>3</sup> – die heute eng mit der kulturellen Evolution verbunden sind –, auch wenn nicht abzusehen ist, dass dies zur Bildung neuer Arten führt. Es kann hier offen gelassen werden, ob diese evolutiven Trends die Menschheit *als Ganzes* zu einer neuen Art führen werden.

Es ist weiter in Betracht zu ziehen, dass es aufgrund zunehmender Selbstgestaltung des Menschen und seiner Prägung der Umwelt auf der einen Seite sowie durch Fortschritte in der pränatalen Diagnostik und der Möglichkeit pränataler Eingriffe (etwa zur Elimination von Menschen mit Down-Syndrom und Geschlechterselektion) auf der anderen Seite zu einer *künstlichen Selektion* kommen kann und damit die Möglichkeit einer künstlichen biologischen Speziation auch ohne Reproduktionsbarrieren eröffnet wird (Holdrege, 1999) – ganz abgesehen von den Möglichkeiten einer künstlichen (Auswanderung auf Mond oder Mars) oder auch natürlichen reproduktiven Isolation definierter Menschengruppen durch Naturkatastrophen.

---

1. Für Hinweise und Vorschläge zur Verbesserung des Textes danke ich in erster Linie Ruth Richter, Bernd Rosslenbroich, Anet Spengler Neff und Johannes Wirz. Weitere Anregungen erhielt ich von Bettina Kistler, Susanna Kümmell, Matthias Kunz, Claudia Scherr und Selma Ziegler. Die Schlussverantwortung liegt beim Autor.

2. Dies setzt allerdings voraus, dass allen Menschen gleichermaßen soziale Fürsorge und medizinischer Fortschritt zur Verfügung stehen, was mit Recht, zumindest in der gegenwärtigen Weltlage (Stichwort «Zweiklassenmedizin»), bezweifelt werden kann. Im weiteren ist hinzuzufügen, dass heute Mutation und Selektion nicht mehr allein als zentrale Faktoren der Evolution angesehen werden können. Heute werden vorwiegend Plastizität, Epigenetik der Zelle, Einfluss der Individualentwicklung auf die Evolution (evolutionäre Entwicklungsbiologie), Nischen-Konstruktion etc. als die hauptsächlichsten Faktoren gesehen, wo Selektion eingreifen kann. Damit treten die Gene von ihrer primär verursachenden Stellung zurück und erweisen sich mehr und mehr als Folgerscheinungen.

3. Kümmell, 2015 weist vor allem auf Weisheitszahnverlust, Vergrößerung der Stirn und Veränderungen der Proportionen von Kopf und Körper hin, Veränderungen, die als Äusserungen der kulturellen Lebensweise gesehen werden können; siehe auch Rosslenbroich, 2014 (Kap. 12, S. 232ff.). – Zu diesen Evolutionsschritten gehört auch die Erwerbung der Eigenschaft, im erwachsenen Alter (noch) Milch verdauen zu können.

Was nun die Eigenschaften des Menschseins und der Menschwerdung anbelangt, so zeigt sich, dass sich die psychischen Eigenschaften und das Sozialverhalten der Menschen sowohl graduell als auch prinzipiell von den entsprechenden Phänomenen im Reich anderer Organismen unterscheiden (Rosslénbroich, 2014: Kap. 11.3, S. 220–223). Zunächst jedoch knüpfen menschliche Verhaltensweisen wegen des evolutiven Charakters der psychischen Eigenschaften und des Sozialverhaltens nahtlos an organismische Lebensformen an. Es gibt keinen Entwicklungssprung, der aus gemeinsamen Vorfahren plötzlich einen Menschen gemacht hätte.

Der hier entscheidende Punkt ist nicht, ob es Gemeinsamkeiten auf psychischer und/oder sozialer Ebene zwischen menschlichen und anderen Organismen gibt oder nicht – es gibt sie selbstverständlich. Die Frage ist vielmehr, ob *einzelne* Menschen durch ihre Individualentwicklung über diese Anknüpfung hinaus einen aktuellen Schritt *vollziehen* können (zum Beispiel nicht mehr an unmittelbares Erleben und direktes Hinweisen/Zeigen durch Gesten gebundene, also situationsunabhängige, Kommunikation: Sprachentwicklung), in dem sie grundsätzlich neue psychische Eigenschaften in das Seelenleben und in die sozialen Verhältnisse einbringen – ob also etwas Neues, das zwar aus organismischem Verhalten nicht ableitbar ist, doch im Sinne einer bruchlosen Anknüpfung evolutiv aus ihm hervorgeht, möglich oder gar tatsächlich ist: Seelenentwicklung und Gemeinschaftsbildung auf der Grundlage des sich zur Freiheit (und nicht nur zur Befreiung), zur individuellen geistigen Autonomie entwickelnden Menschen. Das ist Thema der folgenden Abschnitte.

## Organismusgesetz

Ein *biologischer Organismus* wird aufgefasst als eine sich gesetzmäßig und aktiv selbst gestaltende und erhaltende, sich regenerierende und fortpflanzende Einheit («Gesetz der inneren Natur»), die in einem robusten, das heißt flexibel-stabilen Verhältnis zu den Einflüssen ihrer Umgebung («Gesetz der äußeren Umstände»<sup>4</sup>) steht. Dieses Verhältnis äußert sich sowohl in der räumlichen Struktur (Bauplan, Hüllen zur Abgrenzung von Innenräumen vom Außenraum) als auch in der zeitlichen Organisation (funktionelles Gleichgewicht, endogene Rhythmen, Homöostasen, Wachstum, Entwicklung, etc.) und zeigt sich in vielen Lebensbereichen verschiedener Organismenarten. – Als Beispiel für ein flexibel-stabiles Verhältnis zur Umwelt denke man an die fortwährende Erhaltung der normalen Körpertemperatur bei Säugern und Vögeln, unabhängig von der Veränderung der Außentemperatur.

Am Ausgangspunkt jeder biologischen Untersuchung oder Beobachtung, jedes biologischen Experimentes aus dem Bereich der Physiologie oder des Verhaltens, steht die *Einheit des Organismus*. Die von innen gestaltenden Kräfte des lebendigen Organismus können nicht unabhängig von seinen anorganischen Substanzen und Vorgängen betrachtet werden, da letztere notwendige (aber nicht hinreichende) Bedingungen ihres Daseins sind.

Zusammenfassend sollen die inneren gesetzmäßig wirkenden Kräfte eines biologischen Organismus *Organismusgesetz* genannt werden, das hier prozessual und nicht statisch aufgefasst wird.<sup>5</sup> In jedem Organismus (Individuum, Einzelercheinung) ist *dasselbe* Organismusgesetz konstituierend (und nicht bloß von außen regulierend) anwesend. Daraus folgt, dass es auch an jeder Veränderung eines solchen Organismus in der Form der Individualentwicklung (Ontogenese) und der Art- oder Stammesentwicklung (Phylogenese) beteiligt ist. Mit anderen Worten: Das Organismusgesetz gestaltet jeden konkreten Organismus im Sinne eines Wesens, das sich in produktiver Auseinandersetzung mit den Bedingungen seines Erscheinens (Umgebung, Vorfahren) spezifiziert.

Es ist an dieser Stelle nicht entscheidend, ob das angeführte Organismusgesetz in allen seinen Einzelheiten richtig, wahr, vollständig etc. erfasst wird, sondern nur, dass *jedem* einzelnen Organismus und damit der *gesamten* Evolution im Sinne einer Erscheinungsentwicklung ein und dasselbe konstituierende

4. Siehe die aus Goethes Nachlass stammende kurze Schrift «Vorarbeiten zu einer Physiologie der Pflanzen» in Goethe, 1964: S. 135–136: siehe dazu Wirz, 2008.

5. Zum Postulat eines Organismusgesetzes und seiner Bedeutung für ein Verständnis der biologischen Evolution siehe Ziegler et al., 2015.

Prinzip, betrachtet als ein gesetzmäßig wirkendes Agens, zugrunde liegt. Gemäß dieser Auffassung bildet das Organismusgesetz die Organismen nicht aus sich heraus, sie werden nicht aus ihm «herausentwickelt» (wie es die Präformationstheorie behauptet), sondern es bildet sich in jeden einzelnen Organismus hinein, bringt ihn in seiner inneren Ordnung und Weiterentwicklung in Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Umgebung hervor; in jedem Einzelorganismus ist das ganze strukturelle und funktionelle Potential des Organismusgesetzes fortwährend anwesend, kommt aber nie ganz zur Erscheinung.

Der hier vertretene Ansatz hat eine Verwandtschaft mit der typologisch-morphologischen Denkweise in der Tradition Goethes, allerdings nicht im Sinne eines Bauplans, sondern streng ausgerichtet auf den umfassenden Typus des lebendigen Organismus überhaupt, hier *Organismusgesetz* genannt, also das lebendige Gesetz des organismischen Daseins im allgemeinsten Sinne (prozessualer vs. statischer Gesichtspunkt).

Was hier unter anderem untersucht werden soll, ist die *Evolution* von Organismen, also von Individuen oder Erscheinungen, die Spezialfälle des Organismusgesetzes darstellen. Es geht mit anderen Worten um die *Erscheinungsentwicklung* des Organismusgesetzes.

## Freiheit und Befreiung

Angesichts von weitgehenden Übereinstimmungen im Sozialverhalten von evolutiv fortgeschrittenen Tieren und von um Befreiung ringenden Menschengemeinschaften liegt es nahe, eine Sonderstellung des Menschen abzulehnen und anzunehmen, dass Tiere ebenso zur individuellen Freiheitstätigkeit fähig sind wie Menschen. Dies würde bedeuten, dass der Mensch den biologischen Organismen im Allgemeinen und den Tieren im Besonderen nichts voraus hätte, insbesondere auch nicht seine Freiheitsfähigkeit (sofern diese nicht grundsätzlich, und somit auch für Menschen und Tiere, abgestritten wird). Mit anderen Worten, auch Tiere sollen die Möglichkeit haben, sich zur Freiheit zu entwickeln. – Falls dies im Sinne einer *Befreiung*, einer Selbstbestimmung im Sinne *zunehmender* (biologischer) Autonomie im Rahmen des Organismusgesetzes gemeint ist, also im Sinne einer Vorform und damit einer unabdingbaren Grundlage des menschlichen Freiheitsprozesses, so kann nichts dagegen eingewendet werden, da die Zunahme der biologischen Autonomie eine evolutionäre Tatsache ist.<sup>6</sup> Im Folgenden werden wir den Ausdruck «Autonomie» aber nur im Sinne der Freiheitsentwicklung des individuellen Menschen verwenden.

Man muss sich mit allen Konsequenzen klarmachen, dass eine objektive Bestimmung, eine Beurteilung der Freiheitsfähigkeit des Menschen von außen, durch Drittpersonen, mangels empirischer Daten (und nicht nur im Schlussverfahren) nicht möglich ist. Nur durch die unmittelbare Erfahrung und Realisierung der Selbstbestimmung im Sinne einer individuellen und bezüglich ihres Inhalts offenen (das heißt nicht etwa auf die Aufrechterhaltung und weitere Ausdifferenzierung des Organismusgesetzes festgelegten) Zielbildung kann der jeweilige Mensch bei sich selbst konkret (und nicht nur als Postulat) die Tatsächlichkeit der Freiheit empirisch feststellen. Versteht man unter einem Tier eine einzelne Erscheinungsform des Organismusgesetzes, so ist dies für Tiere in diesem Sinne ausgeschlossen. Andernfalls wäre das Tier kein Tier, sondern eben ein Mensch und nur in Bezug auf seine leibliche Organisation, nicht aber seinem Wesen nach, eine Erscheinung des Organismusgesetzes. Man könnte dagegen einwenden, dass man das natürlich auch bei Tieren nicht endgültig beurteilen könne, da dies, wie beim Menschen, von außen mangels empirischer Daten über die psychisch-geistigen Vorgänge innerhalb der Tiere nicht möglich ist. Doch wenn Tiere keine Menschen sind, man also am Unterschied von Mensch und Tier festhalten will, dann ist ihnen ein solcher Weg der individuellen geistigen Selbstbestimmung und Selbstgestaltung aller Voraussicht nach nicht gegeben.

Im Kontext einer Einbettung unterschiedlicher Stadien der Befreiung und der Freiheitsentwicklung des Menschen in die Prozesse der biologischen Evolution stellen sich verschiedene Fragen, deren Beantwortung an dieser Stelle nicht möglich ist und die doch festgehalten werden sollen zur Anregung weiterer Forschungen: An welchen biologischen Merkmalen, an welchen konkreten evolutiven Weiterentwicklungen des menschlichen

---

6. Für Autonomie im biologischen Sinne als evolutive Tendenzen zur Verselbständigung gegenüber Umgebungsbedingungen durch Veränderungen der Gestalt, der Prozesse und des Verhaltens siehe Rosslenbroich, 2007, 2009, 2014 und die dort zitierte Literatur.

Organismen zeigen sich fortschreitende Freiheitsentwicklungen des Menschen? Und umgekehrt: Welche konkreten anatomischen, physiologischen und verhaltensmäßigen Differenzierungen menschlicher Organismen sind Ausdruck oder Manifestation individuell-geistiger und kultureller Entwicklungsschritte zur Freiheit? Ist eine Entstehung unterschiedlicher biologisch manifester Arten von Menschen allein durch geistig-seelische Differenzierung im Rahmen der fortgesetzten individuellen Freiheitsentwicklung möglich, unausweichlich, wünschenswert?

## Stellung des Menschen

Wer an einer Sonderstellung des Menschen festhält, scheint eine Respektierung der Würde von Pflanzen und Tieren auszuschließen, wenn sie mit einer Verachtung und einer bloßen Instrumentalisierung von Tieren (und Pflanzen) assoziiert wird.<sup>7</sup> – Das Gegenteil trifft in der Regel zu: Tatsächliche oder mögliche Entwicklungs- und Bewusstseinsunterschiede im Sinne einer gegebenenfalls grundsätzlich tiefer und weiter reichenden Selbstbestimmung und Selbstgestaltung des Menschen haben nicht notwendigerweise Überheblichkeit, Respektlosigkeit und Ausnutzung zur Folge – auch wenn diese Haltungen *de facto* vorkommen. Die Entwicklungs- und Bewusstseinsunterschiede ermöglichen und erfordern vielmehr individuelle Verantwortung, eine partizipative Haltung zu Entwicklung und Evolution dieser Lebewesen und aktive Zuwendung für ihr Wohlergehen. Diese Haltung wird tatsächlich im Umgang mit Haustieren (im Kontrast zu bloßen ‚Nutztieren‘) und insbesondere mit Menschenkindern wahrgenommen, die in den ersten Monaten und Jahren ihrer Entwicklung keine unmittelbaren Zeichen einer freien Selbstbestimmung zeigen und doch (in der Regel) nicht ausgenutzt und respektlos behandelt werden. Entsprechendes gilt für psychische oder bewusstseinsmäßig beeinträchtigte Menschen, Menschen im Koma etc.

Die jüngsten Schritte der biologischen Evolution des Menschen gingen und gehen mit der Kulmination von Automorphie (Verselbständigung und Unabhängiger-Werden der Gestalt) und Autoregulation (Verselbständigung der physiologischen Prozesse und des Verhaltens) der menschlichen Organismen einher. Dabei entwickelte und entwickelt jeder einzelne menschliche Organismus das Bedürfnis und den Keim zur Verwirklichung der individuellen geistigen Autonomie im Sinne einer freien Selbstbestimmung und Selbstgestaltung. Die individuelle menschliche Organisation ist demzufolge nicht nur Ausdruck des Organismusgesetzes, sondern auch einer nicht durch die Grenzen dieses Gesetzes behinderten Selbstbestimmung und Selbstgestaltung. Mit anderen Worten: Der einzelne menschliche Organismus ist zum einen in seiner Grundstruktur (Bauplan, Physiologie, Verhalten) durch das Organismusgesetz und seine möglichen Spezialisierungen geprägt. Auf der anderen Seite ermöglicht seine seelisch-geistige Entwicklung Verhaltensweisen (Kultur-, Lern- und Erziehungsleistungen), die ein sich selbst überlassenes Organismusgesetz in Einzelorganismen nicht hervorbringen könnte.

Verhaltensweisen, die weit über die Grenzen des vererbten Artverhaltens hinausgehen, treten allerdings auch immer wieder bei einzelnen Tierorganismen in freier Wildbahn auf.<sup>8</sup> Menschen können sich dagegen in der unmittelbaren Selbsterfahrung über ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten Rechenschaft geben. Sie können, zumindest im Prinzip, insbesondere die Gesetze ihrer eigenen und der biologischen Evolution durchschauen und handhaben. Sie können, zumindest zeitweise, autonom über die Gesetze (Ziele, Motive) ihres Handelns verfügen und damit den Prozess der Freiheit im Sinne der Selbstbestimmung und Selbstgestaltung verwirklichen.

Auch wenn das im vorangehenden Absatz Genannte individuell vielleicht nicht immer in hinreichendem Maße gelingen mag: Allein die Tatsache, dass wir eigenständig oder mit fremder Hilfe auf im seelischen

7. Siehe zum Thema der Sonderstellung des Menschen im Allgemeinen Altner, 1991, im Zusammenhang mit der biologischen Evolution Verhulst, 1999 und im Kontext einer Diskussion der epistemischen und handlungsorientierten Unterscheidung von Naturreichen Ziegler, 2011.

8. Siehe dazu zum Beispiel das Video: <https://www.youtube.com/watch?v=SeIrkBZIRUY> (Zugriff am 29.12.2015): Eine Gruppe von Löwen greift eine Büffelherde an. Die Herde flieht, ein Büffelbaby ist nicht schnell genug und wird abgetrieben. Die Löwen erwischen zwar das Baby, aber es fällt in einen Fluss. Plötzlich wendet sich das Blatt: Beim Versuch, das Büffelbaby aus dem Wasser zu ziehen, werden die Löwen von einem Krokodil überrascht, die Löwen können sich jedoch durchsetzen. Mittlerweile kommt aber überraschend die Büffelherde zurück, vertreibt die Löwen und kann das Büffelbaby aus deren Zugriff retten.

Untergrund versteckte (verinnerlichte, zur Gewohnheit gewordene) Motive stoßen können zeigt, dass wir ihnen nicht restlos ausgeliefert sind, dass wir sie mit einer durchgreifenden Selbsterkenntnis ins Bewusstsein holen können. Dies weist zugleich auf die Tatsache hin, dass eine Individualentwicklung in diesem Sinne keine kurzfristige Angelegenheit sein kann, ja eigentlich nie abgeschlossen ist, solange der Mensch tätig in der Welt wirkt.

Gegen die Behauptung, dass es einzelne freie Handlungen gäbe, kann nur ein persönlich gebundenes Urteil angeführt werden: Ich kenne keine freien Handlungen, das heißt: für mich ist Freiheit keine Tatsache. Dagegen kann nichts eingewendet werden, dieses Urteil ist aber auch nicht auf andere Menschen übertragbar und damit nicht verallgemeinerbar (es sei denn auf eine numerisch begrenzte Gruppe von Gleichdenkenden).<sup>9</sup>

Wird behauptet, dass es keine Freiheit im Sinne der individuellen Willensfreiheit gibt und dass sich der Mensch somit nur biologisch aber nicht aufgrund seiner individuellen geistigen Autonomie von anderen Organismen unterscheidet,<sup>10</sup> so verunmöglicht dies zugleich eine rationale Begründung der auch langfristige Perspektiven der Menschheitsentwicklung einbeziehenden *Verantwortung* (nicht nur der biologisch bedingten Fürsorge für die direkten Nachkommen etc.) des Menschen für sich selbst und die übrige Welt, insbesondere für die Ermöglichung der Freiheitsentwicklung seiner Mitmenschen und der angemessenen Lebensbedingungen der Mitorganismen (Tiere, Pflanzen etc.). Es bliebe dadurch religiösen oder anderen dogmatischen Ideologien überlassen, diese oft erlebte aber selten durchschaute Lücke in der Bestimmung des Menschen auszufüllen.

Da ein empirisch, das heißt streng erfahrungsmäßig ausgerichteter Beweis der individuellen Freiheit ohne prinzipielle Probleme durchführbar ist,<sup>11</sup> ist diese Position nicht nur inkonsistent und in ihren Konsequenzen inakzeptabel, sondern grundsätzlich widerlegbar.

## Erscheinungs- und Wesensentwicklung

Für die folgenden Überlegungen spielt die Einbettung der biologischen Evolution in eine ideenrealistische Weltauffassung eine fundamentale Rolle. Aus ideenrealistischer Perspektive wird Begriffen und Ideen sowohl strukturelle Realität, im Sinne einer ideell-reellen Bestimmung, als auch konstitutive Realität im Sinne einer seins- und wirkmächtigen Grundlage zugesprochen. Sie werden also in diesen Funktionen als wirksame Grundlage der Wirklichkeit aufgefasst (Heusser, 2011). Das grundsätzliche Verhältnis von Ideenrealismus und universeller Entwicklungslehre wurde an einem anderen Ort ausführlich dargelegt (Ziegler, 2008a, b, c, d).

Hier werden einige Konsequenzen für die Stellung des Menschen im Rahmen der biologischen Evolution und für seine spezifische Entwicklung bis hin zur Wiederverkörperung gezogen. Das beruht wiederum auf weitergehenden Untersuchungen zur Entwicklungslehre im Allgemeinen und zur Unterscheidung von Wesens- und Erscheinungsentwicklung im Besonderen.<sup>12</sup> Diese haben ihre Quelle in den individuell erlebbaren und beurteilbaren Grundlagen des aktuellen Erkennens und freien Handelns.

Die uneingeschränkte empirische Zugänglichkeit des Erkenntnis- und Freiheitsbewusstseins, die dort direkt auffindbare Erfahrung von unmittelbar bewirkter und strukturierter Entwicklung – und nicht bloß von Spuren, Auswirkungen oder Resultaten derselben – macht Freiheits- und Erkenntnisentwicklungen zu den am besten untersuchbaren Entwicklungen überhaupt. Zudem knüpft jedes Verstehen von Entwicklung

---

9. An dieser Stelle könnte auch noch folgendermassen argumentiert werden: Geht man unbemerkt davon aus, dass einzelne Freiheitsakte Tatsachen sind, so können diese nur durch inkonsistentes Argumentieren weggeleugnet werden. Dabei ist die Verleugnung einer Tatsache ein negatives Existentialurteil, bei welchem das Negierte, hier eben das Faktum einer freien Handlung, als Bezugspunkt der ganzen Argumentation beibehalten und damit im Kontrast zur ursprünglichen Intention als existent vorausgesetzt werden muss. Wer dagegen Freiheit als Tatsache generell leugnet, kann und muss diese Tatsache gar nicht wegargumentieren, da sie für *ihn* ja ohnehin nicht existiert.

10. Siehe dazu etwa Albert, 1991, Roth, 2001, Singer, 2004, Vollmer, 1994.

11. Siehe dazu Keil, 2009, Runggaldier, 1996, Meixner 2010, Steiner, 1995, Ziegler, 2015a.

12. Siehe dazu ausführlicher neben Ziegler, 2008a, b, c, d auch Ziegler, 2013 (Kapitel 7 bis 9); für eine philosophische Analyse der Wiederverkörperung und ihrer anthropologischen Grundlagen siehe Ziegler, 2015b.



dort an; weiter hat die Unterscheidung von Erscheinungs- und Wesensentwicklung dort ihren Ursprung. Daran zeigt sich, dass die individuelle Entwicklung des Menschen zur Freiheit als Urbild aller Entwicklung aufgefasst werden kann (Ziegler, 2008a, b, c, d).

Im Kern läuft die Unterscheidung von Wesens- und Erscheinungsentwicklung darauf hinaus, dass sich *Erscheinungsentwicklung* in der Auseinandersetzung wirksamer Ideen mit einer stofflichen Grundlage und damit in Raumformen und Zeitmustern manifestiert, wie das bei menschlichen, tierischen und pflanzlichen Einzelorganismen – aber auch bei allen Tätigkeiten des Menschen in seinen Begegnungen mit der konkreten Welt geschieht. So bedient sich der sich entwickelnde Mensch der sich graduell abspielenden Evolution und entwickelt daraus Eigenschaften und Fähigkeiten, die sich prinzipiell von den entsprechenden vorangehenden Merkmalen unterscheiden (etwa in der Entwicklung der Sprache und des Werkzeuggebrauchs). Mit anderen Worten: Einzelne Menschen und dann aus solchen sich bildende soziale Gemeinschaften transzendieren graduelle Unterschiede und machen prinzipielle Unterscheidungsmerkmale daraus; an solchen Einzelleistungen haben dann andere Menschen individuell Anteil, lernen daraus und verbessern sie (kumulatives soziales Lernen), was zu umfassenden Kulturleistungen führen kann.<sup>13</sup>

*Wesensentwicklung* ist die mit einer Erscheinungsentwicklung einhergehende Bewusstseinsentwicklung (oder Bewusstwerdung), die sich mit der ersteren auseinandersetzt, an ihr lernt und sich durch sie befruchtet (aber nicht durch diese verursacht wird). Sie wird durch das Wesen selbst gesteuert, entfaltet sich aber im Zusammenhang mit der Erscheinungsentwicklung. Letztere wirkt auf die Wesensentwicklung zurück, was wiederum Konsequenzen für die Erscheinungsentwicklung hat. Die Wesensentwicklung manifestiert sich unter anderem in nach innen gerichteten Fähigkeitsbildungen, inneren Neuorientierungen, der Ausschöpfung des eigenen Freiheitspotentials und der Förderung der Freiheitsentwicklung anderer Menschen. Sie offenbart sich unter anderem in größeren Übersichten, in flexiblen Perspektiven, in der Überwindung von Erkenntnis- und Handlungsbeschränkungen, in langfristigen Denkweisen, in der selbstlosen Fürsorge im Dienste der Natur und der ganzen Menschheit.

Beim individuellen Menschen sind Erscheinungs- und Wesensentwicklung zwei Seiten ein und derselben Tatsache: der sich in langen Zeiträumen abspielenden Menschwerdung im Sinne einer *direkten Wechselwirkung* von Erscheinungs- und Wesensentwicklung. Bei Tieren und Pflanzen fällt das auseinander: Einzelne Tiere und Pflanzen durchlaufen ontogenetisch (in ihrer Einzelentwicklung), aber auch phylogenetisch (in ihre evolutiven Stammesentwicklung) Erscheinungsentwicklungen; Wesensentwicklungen kommen an ihnen *nicht direkt* zum Ausdruck, nur indirekt über die Wesensentwicklungen des Organismusgesetzes, die sich, so kann man jedenfalls annehmen, in allen seinen Erscheinungen (das heißt in den Pflanzen- und Tierindividuen) jeweils auf unterschiedliche Weise auswirken. Man kann vermuten, dass das Organismusgesetz als Ganzes (aufgefasst als wirksames Wesen) eine Wesensentwicklung vollzieht, mit anderen Worten, dass sich seine Entwicklungsebene vor allem im Bewusstseinsbereich befindet und über den Bereich der organischen Gestalten, Prozesse oder Verhaltensweisen hinausgeht.<sup>14</sup>

## **Konsequenzen: Wesensentwicklung der Menschen als eine Ursache der biologischen Evolution**

Das Vorangehende zusammenfassend gilt: Jedes Menschenwesen kann (im Rahmen seiner Fähigkeiten, aber grundsätzlich unbegrenzt) Selbstbestimmung und Selbstgestaltung (physische, seelische und geistige

---

13. Siehe dazu Rosslenbroich, 2014, S. 215, der diese Vorgänge im Anschluss an Tomasello, 1999 als «ratchet effect», auf Deutsch «Wagenhebereffekt», charakterisiert: Ein Wagenheber mit Ratsche, der für eine zur Höherentwicklung beitragende evolutive Innovation steht, arbeitet so, dass die Last ein Stück gehoben, dann festgehalten wird und nicht mehr zurückrutschen kann; mit dem nächsten Heben kommt man dann wieder etwas weiter; man kann also nicht hinter das Erreichte zurückfallen. Dies kann man mit dem kulturellen Vorgang der Ansammlung von Fähigkeiten, einschließlich neuer Erfindungen, vergleichen: Wenn einmal eine Erfindung gemacht wurde, so springt sie von einem Menschen zum nächsten (durch Nachahmung) und so kann eine ganze Population eine neue Eigenschaft erwerben. Siehe dazu auch Tennie et al., 2009.

14. Siehe dazu genauer Ziegler et al., 2015. – Die Frage, welche weiteren Faktoren neben der Erscheinungsentwicklung die Wesensentwicklung des Organismusgesetzes initiieren, modifizieren, anregen und/oder ermöglichen können muss hier offen gelassen werden.

Fähigkeiten; Tugenden; Berufsausrichtung; Weiterbildung etc.) für sich realisieren. Und diese (menschlichen) Eigenschaften können in keinem einzelnen nicht-menschlichen Organismus in *reiner Form* in Erscheinung treten. Nur dem Organismusgesetz als Ganzem, aufgefasst als ein gemäß seiner universellen Struktur wirksames individuelles Wesen, können sie, zumindest hypothetisch, zugeschrieben werden. Mit anderen Worten: Das Organismusgesetz zeigt zunächst nur durch den einzelnen Menschen seine Bestimmung als ein sich selbst gestaltendes Prinzip. Einzelne Tierorganismen können diesem Zustand in der Form mannigfacher Befreiungsprozesse allenfalls sehr nahe kommen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich eine erste mögliche Folgerung: *Menschen können ihre Wesensentwicklung (Bewusstwerdung) selbständig und unmittelbar mit ihrer Erscheinungsentwicklung tätig wirksam verbinden.*

Damit hat jedes einzelne sich entwickelnde Menschenindividuum den Status des sich entwickelnden Organismusgesetzes als Ganzes. Allerdings ist die individuelle geistige Autonomiefähigkeit im Sinne der Freiheitsverwirklichung auf der Grundlage der Verselbständigung in der Gestaltbildungen sowie der zunehmenden Unabhängigkeit der physiologischen Prozesse und des Verhaltens von der Umwelt evolviert und wird sich voraussichtlich zunächst noch auf dieser Grundlage weiter entwickeln können und müssen. Für diesen Prozess der natürlichen, aber nicht rein biologischen Entwicklung der individuellen geistigen Autonomie ist der biologische Organismus eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung.

Geht man nun erstens davon aus, dass die Erscheinungsentwicklung des Organismusgesetzes im Wesentlichen kontinuierlich ist in dem Sinne, dass jede neue Gestalt aus einer alten durch eine im Nachhinein vollziehbare Verwandlung hervorgeht; zweitens, dass keine konkrete spätere Gestalt aus einer früheren logisch-deduktiv abgeleitet werden kann (dass also spätere Gestalten nur aus sich heraus, zusammen mit dem Organismusgesetz und den dazugehörigen Randbedingungen wie Vorfahren, Umwelt, Entwicklung der Erde etc., verstanden werden können), und drittens, dass demzufolge keine externe (kreationistische) Intervention zur Erzeugung neuer organismischer Gestalten oder Eigenschaften (insbesondere die des menschlichen Organismus) notwendig sind, so kann man daraus schließen:<sup>15</sup> Zum einen gehören die *allgemeinen* Eigenschaften des menschlichen Organismus von vornherein potentiell dem Organismusgesetz an, das der hier entwickelten Auffassung gemäß die universelle Quelle, das heißt der tätige Fundus aller möglichen Gestalten, Prozesse und Verhaltensweisen organismischer Innovationen ist. Zum anderen sind es einzelne Menschenwesen, welche mit der Entwicklung universeller Anlagen des Organismusgesetzes zur gestaltbezogenen und prozessualen Verselbständigung (Automorphie und Autoregulation) nach individueller Autonomie im Sinne der Freiheitsentwicklung streben. Sie sind also mit der Evolution des menschlichen Organismus zum (bisher) vollkommensten Ausdruck des Organismusgesetzes verbunden.

Damit gilt eine zweite mögliche Folgerung: *Die sich zur individuellen geistigen Autonomie im Erscheinungsdasein entwickelnden Menschenwesen sind von Beginn an während der ganzen Evolution anwesend und prägen sie mit.*

Ansonsten wären von außen in das Erscheinungsgeschehen eingreifende kreative Akte notwendig, um die jeweiligen Menschenwesen in das Evolutionsgeschehen einzubringen. Dies anzunehmen wäre ein Rückfall in den Kreationismus, wobei der Evolution des Menschen eine unnatürliche Sonderstellung zukäme. Der von vornherein mit der biologischen Evolution verbundene Mensch führt die rein biologisch ans Ende gekommene organismische Evolution nahtlos weiter zur Evolution der geistig autonomen Persönlichkeit. Damit kann er seine Erscheinungsentwicklung zur selbstbewusst gehandhabten Wesensentwicklung fortführen.

Und schließlich: *Die Wesensentwicklung der Menschen ist eine Ursache der biologischen Evolution.*

Obwohl die Bedingung der Möglichkeit einer Wesensentwicklung eine entsprechende Erscheinungsentwicklung ist, es also (in der Regel) keine Wesensentwicklung ohne Erscheinungsentwicklung und keine Erscheinungsentwicklung ohne Rückwirkung auf die Wesensentwicklung gibt, liegt

---

15. Diese drei Kennzeichen der Erscheinungsentwicklung des Organismusgesetzes finden sich bereits in Rudolf Steiners Ideen zur Entwicklung im Rahmen seiner erkenntniswissenschaftlichen und freiheitsphilosophischen Untersuchungen, siehe dazu Ziegler, 2010.



die bestimmende und wirkende Ursache der Erscheinungsentwicklung (im Ganzen, aber nicht in den Einzelheiten) in der Wesensentwicklung. Nur ein Wesen kann eine Wesens- und damit eine Erscheinungsentwicklung initiieren. Mit anderen Worten: Nur eine Wesensentwicklung trägt ihre eigene Ursache in sich – eine Erscheinungsentwicklung ist immer von etwas (funktionell, nicht räumlich) außerhalb ihrer selbst bedingt und bewirkt, nämlich von dem entsprechenden Wesen und seiner Wesensentwicklung. Damit liegt es nahe zu denken, dass die Wesensentwicklung der Menschen in ihrer Wechselwirkung mit der Erscheinungsentwicklung eine bestimmende und wirkende Ursache der biologischen Evolution im Allgemeinen und der menschlichen Evolution im Besonderen ist.

## ***Teil II: Wiederverkörperung und biologische Evolution***

### **Freiheitsentwicklung**

Die im Rahmen der biologischen Evolution über lange Zeiträume stattfindende Befreiung des menschlichen Organismus von seiner unmittelbaren Umgebung bildet die Grundlage für die Entwicklung seiner freien Selbstbestimmung (individuelle geistige Autonomie). Letztere ist ebenso wenig eine fertige Tatsache wie es die erstere jemals war. Im Gegenteil, die Potenz zur Selbstgestaltung ist noch kaum ausgeschöpft: Die individuelle Freiheitsentwicklung steht noch ganz am Anfang, wenn man die Realität verschiedenster physisch-seelischer Abhängigkeiten vergleicht mit dem individuellen Autonomie-Potential eines sich selbst bestimmenden und damit frei aus sich selbst heraus handelnden Menschen. Weiter muss auch der Einklang solchen Handelns mit der natürlichen Umwelt sowie mit dem sozialen Umfeld erst errungen werden. Von einer selbstverständlichen bereits bestehenden Harmonie kann weder im einen noch im anderen Falle die Rede sein.

Sowohl die geistige Autonomie des menschlichen Individuums als auch seine tätige Einarbeitung in sein natürliches Umfeld sind demnach vielfältig entwicklungsfähig und ausbaubar – weit über die Grenzen eines einzigen Lebens hinaus. Die Annahme eines endgültigen Endes solcher Entwicklungen mit dem physischen Tod steht in starkem Kontrast zu diesem Potential. Dasselbe trifft zu für die Annahme eines über den Tod hinausgehenden rein geistigen Lebens: Ein solches wäre aller Möglichkeiten zur Entfaltung weiterer Fähigkeiten im natürlichen (physisch-leiblichen) Dasein beraubt. Diese Annahme würde eine Absage an die Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen bedeuten.

### **Beliebig langes Leben?**

Wäre ein beliebig verlängerbares physisches Leben die Lösung? Diese verschiedentlich diskutierte Option<sup>16</sup> setzt eigentlich die Fähigkeit zur Selbstverwandlung bereits voraus, die erst errungen werden müsste, wenn solch ein (nahezu) unendliches Leben für die Individualentwicklung fruchtbar werden soll. In vielen Debatten um dieses Thema wird deshalb das Argument einer sich allmählich einstellenden totalen Langeweile vorgebracht (man hat das doch schon alles einmal erlebt ...) um die Attraktivität dieses Gedankens abzuschwächen.

Aber angenommen, wir wären zu einer solchen Selbstentwicklung während langer Zeit fähig – wäre das die anzustrebende Lösung? Dagegen spricht die in verschiedenen historischen Zeiten und geografischen Orten sehr unterschiedliche biologische und soziale Konstitution bzw. Konstellation der Menschen: diese lassen sich nicht einfach durch Selbstentwicklung ineinander verwandeln und/oder durchmachen. Deshalb machen gerade die konkreten Herausforderungen durch verschiedene Erbströme, Kulturprägungen und soziale Gemeinschaften die Idee der Wiederverkörperung so attraktiv: mit ihr wird es möglich, verschiedenste Lebenszusammenhänge zu durchleben und auszuschöpfen sowie seinen eigenen Beitrag unter den unterschiedlichsten Bedingungen und zu verschiedensten Zeiten und Orten einzubringen.

---

16. Siehe dazu den Aufsatz von Williams, 1978, der eine bis heute andauernde Debatte um die Wünschbarkeit einer physischen Langlebigkeit und/oder der Unsterblichkeit zur Folge hatte.

Die wichtigsten Argumente gegen ein beliebig langes Leben sind jedoch biologischer Natur: Auf der einen Seite scheinen die mit der biologischen Alterung einhergehenden Verhärtungen und Vereinseitigungsprozesse komplexer Organismen nicht ohne weiteres aufzuhalten zu sein und auf der anderen Seite ist das Potential einer Veränderung der physischen Konstitution durch den Einzelmenschen sehr bescheiden (aktive eigenständige Überwindung chronischer Krankheiten, Schärfung der Sinne etc.). Das bedeutet, dass die allfälligen seelisch-geistigen Fortschritte über kurz oder lang kein ihnen entsprechendes biologisches Gefäß mehr hätten und aus diesem Grund eine Fortsetzung des physischen Lebens unfruchtbar würde.<sup>17</sup>

## Wiederverkörperung

Die Option der Wiederverkörperung birgt in sich sowohl die Chance eines Neuanfangs als auch die Herausforderung einer völlig anderen kulturellen, sozialen und biologischen Umgebung.

Daraus und aus dem Vorangehenden ergibt sich: *Die Annahme der Wiederverkörperung ist die sinnvollste Option für das Potential einer fortgesetzten Ausschöpfung der Freiheit.*

Selbstverständlich sind diese Überlegungen nur sinnvoll auf der Grundlage der oben angeführten Unterscheidung von Wesens- und Erscheinungsentwicklung, bei der sich ein geistig konstituiertes Wesen in unterschiedlichen Erscheinungsbereichen manifestieren kann und sich zugleich dabei selbst entwickelt ohne seine Identität zu verlieren.

Man kann sich fragen: Warum muss jeder einzelne Mensch alle diese Entwicklungen durchmachen, genügte es nicht, wenn alle diese Entwicklungsfortschritte im Rahmen der Menschengemeinschaft geschähen und sich dann weiter vererbten und somit verbreiteten? Dem widerspricht einerseits der Grundgedanke der Autonomie-Entwicklung des individuellen Menschen: Eigenständige Lern- und Entwicklungsprozesse können nicht ausgelagert werden, man muss (und will) sie selbst durchmachen, sonst sind es eben nicht meine eigenen, selbst errungenen Handlungsweisen und Fertigkeiten, sondern angelebte, adressierte oder ererbte und damit automatisierte Konventionen im Kontrast zu autonomisierten Fähigkeiten.<sup>18</sup>

Andererseits macht es gerade die Natur des Menschen aus, ein Individuum auch in dem Sinne zu sein, dass er nur die Erscheinung seiner selbst und keiner übergeordneten Ordnungsstruktur (Menschheit, Organismus etc.) ist. Dieses Argument soll im nächsten Abschnitt noch etwas gründlicher entfaltet werden.

Tiere und Pflanzen sind dagegen unterschiedliche Ausdrucksformen des Organismusgesetzes. Das schließt einerseits eine Reinkarnation einzelner Tier und einzelner Pflanzen aus, da es keinen invarianten Kern solcher Lebewesen gibt, der sich reinkarnieren könnte. Andererseits verunmöglicht das auch die Reinkarnation von Menschen in Tieren oder Pflanzen, da nicht zu sehen ist, auf welche Weise etwas spezifisch Menschliches in diesen Naturreichen präsent sein – oder gar sich wieder aus diesen Reichen aus eigener Kraft «befreien» könnte. Von *aktiver* Selbstgestaltung durch *Freiheitsentwicklung* kann dort nicht die Rede sein.

## Wiederverkörperung und biologische Evolution

Wie jede evolutiv auftauchende Eigenschaft, so unterliegt auch die individuelle geistige Autonomie der Menschen einer Entwicklung (phylogenetisch). Im Sinne der Grundidee der Entwicklung knüpft die in einem Leben (ontogenetisch) weiter fortschreitende individuelle Autonomie<sup>19</sup> notwendigerweise an die allgemeine Kulturentwicklung an und «vererbt» sich weiter von einem Menschenindividuum zu einem weiteren Menschenindividuum. Denn da jedes Menschenindividuum *für sich* individuelle geistige

17. Für weitere Argumente für und wider Wiederverkörperung siehe Ziegler, 2015b.

18. Die Argumentation geht hier ähnliche Wege wie bei der Zurückweisung der Ansprüche des Neuro-Enhancements; siehe dazu Kipke, 2011.

19. Es muss bedacht werden, dass faktisch die hier gemeinte individuelle geistige Autonomie am Lebensanfang noch nicht manifest und am Ende des Lebens gegebenenfalls ihre Manifestation eingeschränkt ist (etwa bei Demenz). Im Vordergrund der vorliegenden Untersuchungen steht jedoch die *Potenz* zur individuellen geistigen Autonomie, die durch solche erscheinungsbedingten Einschränkungen nicht betroffen ist.

Autonomie verwirklicht, was das Organismusgesetz, aufgefasst als wirkendes Wesen, allenfalls als Ganzes – nicht in *jedem* einzelnen Organismus – tut, kann der Mensch bezüglich der Eigenschaft der individuellen Autonomie kein Abkömmling, keine bloße Erscheinung, kein bloßer Spezialfall des Organismusgesetzes allein sein. Demnach muss die Weitergabe der Potenz zur individuellen geistigen Autonomie von Individuum zu Individuum erfolgen. Es muss sich also ein Wesen mit individuellen Eigenschaften und Ausgestaltungen der geistigen Autonomie aus menschlichen Vorfahren mit der Potenz zur individuellen geistigen Autonomie ableiten lassen.

Geht man von der *Potenz* zur individuellen geistigen Autonomie (und nicht an ihren mannigfaltigen Erscheinungen) aus, so können dies jedoch nicht seine unmittelbaren biologischen Vorfahren (Eltern) sein, denn durch die Eltern kann allenfalls die individuelle Autonomie-Entfaltung gefördert und beschleunigt werden, nicht jedoch die grundlegende Fähigkeit – das Potential zur individuellen Autonomie – eingepflanzt und/oder initiiert werden. Falls also die Fähigkeit zur individuellen geistigen Autonomie von den Eltern auf die Nachfahren überginge, so würde es sich bei dieser Art von Autonomie um eine biologisch fortgepflanzte organismische Eigenschaft handeln, also um biologische Autonomie im Sinne einer relativen Abgeschlossenheit der Gestalt und der Verselbständigung der Prozesse und Verhaltensweisen. Zudem wäre mit der Vererbbarkeit der individuellen geistigen Autonomie die *Einmaligkeit* des erscheinenden Individuums verletzt, das dann auf rein biologische Weise reproduzierbar wäre.<sup>20</sup> Auf der anderen Seite muss dieser Vorfahre auch einmal organismischer Natur gewesen sein, da sich gemäß der gegenwärtigen Erfahrung individuelle geistige Autonomie innerhalb eines physisch-biologisch existierenden menschlichen Wesens offenbart und entwickelt. Damit bedarf die Erscheinung eines menschlichen Individuums einer dreifachen Ermöglichung: Universell durch das Organismusgesetz, speziell durch die biologische Vererbung über die unmittelbaren biologischen Vorfahren (Eltern) und individuell durch die geistige Individualität. Letzteres ist das Zentrum, die innere autonome Ursache der weiter oben in Teil I genannten Wesensentwicklung.

Somit gilt eine weitere mögliche Folgerung: *Die Eigenschaft der entwicklungsfähigen individuellen geistigen Autonomie kann nur von einem früher biologisch existierenden individuellen Menschenvorfahren auf einen später biologisch existierenden Menschen vererbt worden sein, zu dem er nicht in einem direkten biologischen Fortpflanzungs- und Vererbungsverhältnis, wohl aber in einer geistigen Kontinuität steht.*

Es ergibt sich somit ein Beitrag zu einer *evolutiven Begründung der Idee der Wiederverkörperung*, das heißt der Fortentwicklung individueller Menschenwesen auf der Grundlage fortgesetzter organismischer Inkarnationen und, was den Kern des Individuums betrifft, ohne organische Fortpflanzung und Vererbung, aber in geistiger Kontinuität.

Wiederverkörperung kann auf ganz verschiedene Weisen eingeführt, begründet, plausibel gemacht und belegt werden. Hier liegt ein Versuch vor, Wiederverkörperung im Anschluss an die Freiheitsentwicklung einerseits und die biologische Evolution andererseits plausibel erscheinen zu lassen. Das ersetzt keine empirischen Nachweise, sondern zeigt nur, dass der Gedanke der Wiederverkörperung nahtlos an grundlegende Eigenschaften der Menschwerdung anschließt.

---

20. Mit biologischer Reproduktion sind hier alle Dimensionen der Vererbung gemeint, die einer physischen Grundlage bedürfen: genetisch, epigenetisch, Weitergabe von Verhaltensweisen (Vererbung erworbener Eigenschaften).

## Literatur

- Albert, H. (1991). *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: Mohr (5. Auflage);
- Altner, G. (1991). *Naturvergessenheit. Grundlagen einer umfassenden Bioethik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Goethe, J. W. von (1964). *Die Schriften zur Naturwissenschaft, Erste Abteilung, Band 10* (S. 135–136). Weimar: Böhlau.
- Heusser, P. (2011). *Anthroposophische Medizin als Wissenschaft. Beiträge zu einer integrativen medizinischen Anthropologie*. Stuttgart: Schattauer.
- Holdrege, C. (1999). *Der vergessene Kontext: Entwurf einer ganzheitlichen Genetik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Keil, G. (2009). *Willensfreiheit und Determinismus*. Stuttgart: Reclam.
- Kipke, R. (2011). *Besser werden. Eine ethische Untersuchung zur Selbstformung und Neuro-Enhancement*. Paderborn: mentis.
- Kümmell, S. (2015). Zur Evolution des menschlichen Kopfes. Der Modus der Komplexitätsverschiebung und die Rolle der Heterochronie und Plastizität. *Jahrbuch für Goetheanismus* 2015, 15–101.
- Mayr, E. (2003). *Das ist Evolution*. München: Bertelsmann.
- Meixner, U. (2010). Die Seele als natürliche Instanz der Freiheit. In K. Crone, R. Schnepf & J. Stolzenberg (Eds.), *Über die Seele* (S. 371–389). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rosslenbroich, B. (2007). *Autonomiezunahme als Modus der Makroevolution*. Nümbrecht-Elsenroth: Martina Galunder Verlag.
- (2009). The theory of increasing autonomy in evolution: a proposal for understanding macroevolutionary innovations. *Biology and Philosophy*, 24, 623–644;
- (2014). *On the Origin of Autonomy: A New Look at the Major Transitions in Evolution*. New York: Springer.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Wollen: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Runggaldier, E (1996). *Was sind Handlungen? Eine philosophische Auseinandersetzung mit dem Naturalismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Singer, W. (2004). Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu sprechen. In C. Geyer (Ed.): *Hirnforschung und Willensfreiheit* (S. 30–65). Frankfurt: Suhrkamp.
- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, GA 4 (16. Auflage).
- Tennie, C., Call, J. & Tomasello, M. (2009). Ratcheting up the ratchet: on the evolution of cumulative culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society, B: Biological Sciences*, 364, 2405–2415.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Verhulst, J. (1999). *Der Erstgeborene – Mensch und Tier in der Evolution*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Vollmer, G. (1994). *Evolutionäre Erkenntnistheorie*. Stuttgart: Hirzel (6. Auflage).
- Wandschneider, D. (2005): On the problem of direction and goal in biological evolution. In V. Höhle & C. Illies (Eds.), *Darwinism & Philosophy* (S. 196–215). Notre Dame (Indiana): University of Notre Dame Press.
- Williams, B (1978). The makropulos case: reflections on the tedium of immortality. In J. Donnelly (Ed.), *Language, Metaphysics, and Death* (S. 228–242). New York: Fordham University Press.
- Wirz, J. (2008). Nicht Baukasten, sondern Netzwerk – die Idee des Organismus in Genetik und Epigenetik. *Elemente der Naturwissenschaft*, 88, 5–21.
- Ziegler, R. (2008a). Aktuelle Freiheitsentwicklung als Entwicklung. *Die Drei*, 78(5), 52–54.
- (2008b). Individuelle menschliche Entwicklung zur Freiheit als Urbild aller Entwicklung. Teil I: Erscheinungsentwicklung des freien Menschen. *Die Drei*, 78(5), 55–69.

- (2008c). Individuelle menschliche Entwicklung zur Freiheit als Urbild aller Entwicklung. Teil II: Wesens- oder Bewusstseinsentwicklung des sich befreienden Menschen. *Die Drei*, 78(6), 49–63.
  - (2008d). Individuelle menschliche Entwicklung zur Freiheit als Urbild aller Entwicklung. Teil III: Gestaltung «anorganischer» und «organischer» Elemente der menschlichen Organisation in der Freiheitsentwicklung des Menschen, *Die Drei*, 78(7), 55–66.
  - (2010). Steiners frühe Ideen zur Entwicklung. *Elemente der Naturwissenschaft*, 92, 114–128.
  - (2011). Ethik des Werdens - Mensch und Naturreiche. *Elemente der Naturwissenschaft*, 95, 39–79.
  - (2013). *Dimensionen des Selbst und das Ich des Menschen: Eine philosophische Anthropologie*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
  - (2015a). *Intuition und Icherfahrung. Erkenntnis und Freiheit zwischen Gegenwart und Ewigkeit*. Stuttgart: Freies Geistesleben (2. Auflage).
  - (2015b). *Freiheit und Schicksal: Eine Philosophie der Wiederverkörperung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ziegler, R., Spengler Neff, A., Richter, R. & Wirz, J. (2015). Biologische Evolution als Erscheinungsentwicklung. *Elemente der Naturwissenschaft*, 103, 41–115.

# Erkenntnispraxis als umbildende Erfahrung – Goethes Begriff von Selbstbildung<sup>1</sup>

Jörg Soetebeer

*Waldorflehrerseminar Kiel*

**ZUSAMMENFASSUNG:** In bildungsphilosophischer Absicht wird Aisthesis in ihrer Bedeutung für erfahrungsbasierte widerständig transformatorische Selbstbildung bei Goethe rekonstruiert. Goethes Denkmuster der Kluft als Differenzbegriff perspektiviert die Ertragsleistung. Danach wirkt irritierende Differenzerfahrung innovativ für individualbasiert modellierte Identität im Horizont von Ganzheit auf der Folie prinzipieller Kontingenzerfahrung. Goethes Selbstbildungskonzeption bietet ein Diskursangebot, das kontrastiv zu Dekompositionskonzeptionen und zu funktionalen Bildungsansprüchen argumentiert.

**Schlüsselwörter:** Goethe, Aisthesis, transformatorische Selbstbildung, Differenzerfahrung – Kluft, Identität.

**ABSTRACT:** Based on Goethe's notion of experiential, oppositional and transformative notion of self-formation, *aisthesis* is reconstructed in its significance from an educational philosophical perspective. Goethe's notion of the cleft offers another perspective on the concept of difference. According to this approach, disruptive experiences of difference can bring about innovation for individually modelled identity in a holistic horizon on the basis of contingent experience. Goethe's notion of self-formation offers us a discourse opportunity that provides arguments against deconstructive notions and functional educational approaches.

**Keywords:** Goethe, Aisthesis, transformational self-formation, difference experience – cleft, identity.

## 1. Bildungsphilosophische Standortbestimmung

Beim Thema *Bildung* zeigt sich im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine interessante Akzentverschiebung. In den Bildungs- und Erziehungswissenschaften wurde *Bildung* fast durchgängig im Anschluss an Wilhelm von Humboldt als *Allgemeinbildung* diskutiert. Mit diesem Konzept der klassischen Bildungsphilosophie, es zielt auf eine Bildung der *ganzen Person* und fragt nach allgemein gültigen Bildungsgütern, wurden Konzeptionen von *Ausbildung* (Qualifikation) oder *Kompetenz* (u.a. Spezialisierung auf einen Kompetenzkanon in utilitaristischer Absicht) kritisch hinterfragt. Aktuell erfährt nun der Terminus *Selbstbildung* der klassischen Bildungsphilosophie eine erstaunliche Renaissance. Bei Selbstbildungskonzeptionen wird das Subjekt als Produzent seiner Bildung verstanden, welche auf Selbstmodifikation und Selbsttransformation zielt (Hastedt, 2012,7-28; Rittelmeyer, 2012; Soetebeer, 2010; Stojanov, 2014<sup>2</sup>).

1. Der Aufsatz fasst Ertragsleistung und Ertragsperspektiven meiner Diss. zusammen. Soetebeer (2015). *Umbildende Erfahrung zwischen Aisthesis und biographischer Reflexion. Erkundungen im Simbezirk von Bildung bei Goethe*. Diss. Universität Rostock 2015, siehe [http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\\_dissshab\\_0000001426/rosdok\\_derivate\\_0000029088/Disseration\\_Soetebeer\\_2015.pdf](http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_dissshab_0000001426/rosdok_derivate_0000029088/Disseration_Soetebeer_2015.pdf).

2. Stojanov rekonstruiert den Selbstbildungsbegriff Hegels in seiner möglichen Bedeutung für heutige schulische Bildung. Vgl.



Was kann Goethes Beitrag zu diesem Diskurs sein? Kann er, der Klassiker, über den alles schon gesagt scheint und der durchaus einer vormodernen Welt zugerechnet wird, uns heute etwas zu *Selbstbildung* sagen, was den bildungsphilosophischen Diskurs bereichert?

Goethe wird im aktuellen bildungsphilosophischen Diskurs eher randständig rezipiert. Es dominieren Herder, Kant, Schiller, Hegel, Wilhelm von Humboldt. Allenfalls Goethes literarischer Beitrag, der *Wilhelm Meister*, wird als Bildungsroman diskutiert.

Nun findet man einen recht frühen – bemerkenswerten – Hinweis zu Goethes Bedeutung für die Moderne in einer Goethe-Monographie von 1912 (Chamberlain, 1912). Bemerkenswert deshalb, weil er von Houston Chamberlain, also aus dem historischen *Gifschrank* kommt, wie kürzlich bemerkt wurde (Bermbach, 2015): Chamberlain versteht Goethe nicht als vermeintlich idealtypischen Olympier, sondern als Subjekt, das Orientierung in der modernen Welt sucht.

Damit rücken in der Goetherezeption schon vor 100 Jahren Person und Werk Goethes in den Kontext moderner Kontingenzerfahrung. In dieser Perspektive erscheint es vielversprechend, die diesbezügliche Bildungskonzeption Goethes zu rekonstruieren. Goethe praktiziert Selbstbildung als erfahrungsbasierte Umbildung, mit der das Subjekt seine individualorientierten Ansprüche widerständig ins Spiel bringt. Diese Transformation modelliert Goethe in besonderer Weise in seiner Erkenntnispraxis. Ein spezifisches Wahrnehmungskonzept sowie die damit verbundene besondere Wendung zu den Dingen, den Realien und ihrer ekstatischen Wirkung (Böhme, 7/2013, 225-246), basieren dieses Selbstbildungskonzept.

Während Chamberlain Goethes Leben und Werk allerdings als eine exklusive artistische Stilisierung nach dem Muster eines sich um die Jahrhundertwende ausdifferenzierenden Selbstverständnis von Künstlerexistenz interpretiert, rekonstruiere ich eine insofern davon deutlich abweichende Lesart, als ich Goethes Erkenntnispraxis als produktive Gestaltung im Ganzen der Lebenszusammenhänge verstehe. Es zeigt sich, dass Goethe in der sich unübersichtlich ausdifferenzierenden modernen Welt als Person Orientierung in der Nähe zu den Dingen sucht und die Option wahrer Erkenntnis aufrechterhält. Dabei insistiert er nicht auf Letzterkenntnis im Sinne wie auch immer gearteter totalitärer Ganzheitskonzeptionen, sondern begreift Erkenntnis als dynamisch offene Suche in labiler Lebenslage<sup>3</sup>. Mit einer Ethik selbstbestimmten Denkens und Handelns zielt er auf Partizipation des Subjekts im Weltganzen ebenso, wie er die Würde des freien Menschen sichert, indem er subversiv widerständige Optionen aufzeigt, den funktionalen und ökonomischen Zumutungen seines Zeitalters etwas entgegenzusetzen: Selbsttätigkeit<sup>4</sup>.

Unter diesen Vorzeichen von Selbstbildung habe ich die – in dieser Hinsicht noch kaum untersuchten - naturphilosophischen sowie ästhetischen Schriften (Briefe, Notizen, Tagebuchaufzeichnungen) rekonstruiert. Die *Schriften* konzeptionieren keine explizite Bildungstheorie, sondern dokumentieren vielmehr eine Bildungspraxis. Die Ertragserwartung meiner Untersuchung zielt deshalb darauf, aus den Dokumenten von Forschung, Wissenschaft und philosophischer Reflexion die Modifikationen und Varianten von Goethes Selbstbildung zu rekonstruieren, um sie als bildungsphilosophische Theoriekonzeption diskutieren zu können. Damit versucht meine Rekonstruktion eine neue Lesart dieser Schriften. Sie zeigt besonders den Bildungsanspruch des Wahrnehmungskonzepts auf. Das historische Material der Schriften dient damit bildungsphilosophischer Theoriekonstruktion<sup>5</sup>. Anknüpfen kann meine Rekonstruktion an diejenige Goetherezeption, welche die naturphilosophischen Schriften in ihrer autobiographischen Bedeutung aufgezeigt hat (Kuhn, 1988, S. 51-59; Engelhardt, 2007)<sup>6</sup>.

u.a. auch P. Bieri (2012) sowie G. Roth (2/2015). Insbesondere im 2. Kapitel "*Persönlichkeit*" (Seite 41-81) sowie im 12. Kapitel "*Bessere Schule, bessere Bildung*" (hier Seite 333-342) arbeitet Roth die Bedeutung der Persönlichkeit für Bildung und Lernen heraus, was dem Selbstbildungsbegriff durchaus entspricht; Roth hebt die Bedeutung sowohl für Lehrer als für Schüler hervor.

3. Ganzheit ist damit kein Totalitätsmuster im Sinne Theodor Adornos, sondern perspektivisch offene Modulation von Differenz.

4. Vgl. zur soziologischen Referenz: Individuations- und Integrationsleistungen produktiver Realitätsverarbeitung nach K. Hurrelmann (10/2012).

5. Es ist also keine Rekonstruktion in bildungshistorischer Absicht angestrebt.

6. Zur Untersuchungsmethode: Eine dem Rekonstruktionsansatz adäquate Untersuchungsmethode ist die Textthermeneutik. Mit ihr werden Modalitäten verschiedener konkreter Aktivierungssituationen erschlossen, die neue Lesarten in Hinsicht auf Selbstbildung ermöglichen. Mit der hermeneutischen Methode können verschiedene Ausprägungen von Selbstbildung, aktiviert in



## 2. Ertragsleistung

Zentrale Gesichtspunkte der Erkenntniskonzeption von Aisthesis sowie der biographischen Reflexion sollen im vorliegenden Sachzusammenhang exemplarisch den Ertrag meiner Rekonstruktion des Selbstbildungskonzeptes von Goethe verdeutlichen.

**Aisthesis als hybride Erkenntniskonzeption:** Eine Ertragsleistung meiner Untersuchung betrifft die Rekonstruktion erfahrungsbasierter *Aisthesis*. Wahrnehmung fungiert dabei als Modus von Umbildung. Aisthesis ist epistemisch hybrid konzipiert:

- sinnlichkeitsbasiert: sinnliche Anschauung. Dieser Erkenntnismodus zielt auf multiperspektivische Wahrnehmung, Amplifikation und Expansion sinnlicher Erfahrung;
- denkbasiert: Intuition. Zum einen epistemisch als *Ahmung*, einer wahrnehmend suchenden Denkbewegung, an atmosphärisch durchlässigen Grenzen von Erkenntnis konzeptioniert. Zum anderen als *Aperçu* verstanden - als unmittelbare Idee, die sich ohne diskursive Denkopoperationen einstellt<sup>7</sup>.

Mit dieser Konzeption wird das Verhältnis von Realität, Rationalität und Intuition neu gefasst. Neu deshalb, weil sich mit Bezug auf Kants Erkenntniskritik sagen lässt: Mit der Aisthesisprogrammatis werden die von Kant bestimmten engen Grenzen und festgelegten Bahnen des Denkens und der Erfahrung expansiv überschritten<sup>8</sup>.

So misst Aisthesis als erfahrungsbasiertes Erkenntnis Konzept gegenüber Kants Erfahrungsbegriff *Erfahrung* selbst eine andere weiterreichende Bedeutung zu. Erfahrung wird nicht nur als bloßer Anlass für Verarbeitungsprozeduren des Verstandes<sup>9</sup>, sondern als eine spezifische Form von Erkenntnis verstanden. Bedingt durch die ekstatische Wirkung der Dinge (Gernot Böhme) gibt es den Moment des Scheiterns konstruktivistischer Denkvollzüge im Wahrnehmungsakt. In diesen Momenten werden wir von der Welt berührt. Demnach wirkt Erfahrung, bspw. als Anschauung, unmittelbar als Erkenntnismodus, d.h. vor und/oder ohne konstruktivistische Prozeduren des Verstandes. Erfahrung gewinnt damit eine konstitutive Funktion bei Erkenntnisprozeduren, u.a. auch deshalb, weil sogartete Intuitionserfahrungen gebieten, die Tragweite von Denkformen einer neuen Bewertung zu unterziehen<sup>10</sup>.

Goethe diskutiert und praktiziert im Zusammenhang von Intuition Formen *anschauenden Denkens*, wo Kant nur regulative Prinzipien des diskursiven Verstandes gelten lässt<sup>11</sup>. Goethe geht es bei dieser Performance des Denkens nicht um eine prinzipielle Kritik an rationalistischen, konstruktivistischen Erkenntniskonzeptionen, sondern er intendiert ein Netz sich wechselseitig bedingender und ergänzender Erkenntnismodalitäten, in deren Fusion eine rational unterlegte Intuition entscheidende Optionen für neue Erkenntnisse bietet.

---

unterschiedlichen Lagen des Lebens, rekonstruiert werden. So wird ein Fundus von Varianten für eine Reflexion über Selbstbildung gewonnen, welcher zu einem Muster fusioniert werden kann, der aber auch Differenzierungen und Verschiedenartigkeit diskutierbar macht.

7. Vgl. zur Aisthesisprogrammatis Kapitel IV der Diss., zum entsprechenden Forschungskonzept vgl. Kapitel V und VII.

8. Dabei betont Goethe ganz im Sinne Kants die Erfahrungsbasierung von Erkenntnis.

9. Seit Kant geht das Paradigma des Denkens über Wahrnehmung davon aus, dass Wahrnehmung immer schon eine interpretatorische Konstruktionsleistung des Subjektes auf der Basis eines an sich unbewussten Vorgangs ist. Wie diese konstruktivistische Mittelbarkeit von Wahrnehmung geartet sei, darüber gibt es sehr verschiedene Auffassungen. Dass Wahrnehmung aber nicht einer unmittelbaren Partizipation am Ganzen der Welt entspringt, dominiert den Diskurs über Wahrnehmung. Vgl. zu einem phänomenologischen Gegenentwurf: Wiesing (2009).

10. Goethe opponiert mit solchen Konzepten gegen einen überbordenden Rationalismus der Aufklärung. Goethe ist mit seinem Aisthesis Konzept meiner Ansicht nach bspw. für den aktuellen Diskurs eines *spekulativen Realismus* interessant, wie er u.a. von Armen Avanesian vertreten wird. Dabei geht es einerseits um Alternativen zu konstruktivistischen Konzepten, auch um die Diskussion, wie Denken und Sein korrespondieren könnten, andererseits um den Beitrag spekulativen Denkens für Erkenntnis. Vgl. A. Avanesian (2013).

11. Interessant im Kontext des Erfahrungskonzeptes ist: Goethe wendet sich schon 1771 in Straßburg mit seinem Ansatz von Erfahrung gegen die traditionelle Metaphysik wie auch gegen den damals populären Materialismus französischer Prägung (Paul Thiry d' Holbach: *Système de la Nature*).

**Biographische Reflexion:** Die ekstatische Wirkung der Dinge erlebt das Subjekt des Erkenntnisprozesses als Widerfahrnis, als eine Differenzerfahrung des Ich an der Welt, die es erkennend zu bewältigen versucht. Mit dieser Forschungspraxis modelliert das Subjekt seine Partizipation im Ganzen der Welt. Die Erfahrung der Differenz wird damit zu entscheidender umbildender Erfahrung im Horizont transformatorischer Selbstbildung, die sich als Prozess unabschließbar offen vollzieht. Selbstbildung im Weltzusammenhang perspektiviert demnach prinzipiell offene Ganzheit. Differenziertes wird in ein Ganzes modelliert, das als solches nicht subsumierende Kohärenzen generiert, sondern im Widerpart und Wechselspiel mit den kontingenten Weltzusammenhängen als Differenzzusammenhang dynamisch innovativ offen bleibt.

Vermittlungsmodalitäten und entsprechende Prozeduren rücken damit in den Fokus und sind für biographisch bedeutende Modulationen interessant. Die für sein Selbstbildungskonzept zentrale Komponente der *Differenz* bezeichnet Goethe mit dem Terminus *Kluft*. Im Folgenden sollen zwei Beispiele exemplarisch die biographische Dimension von Vermittlungsprozeduren im Kontext des Differenzbegriffes *Kluft* für Selbstbildung als dynamisch offenen Prozess aufzeigen.

**Weltrolle und widerständige Einsamkeit 1777 in Weimar:** Dieses erste Beispiel für *Kluft* als umbildender Erfahrung verdeutlicht, wie Goethe Orientierung und Produktivität durch Verschiedenheitswahrnehmung in einer bestimmten gesellschaftlichen Lage gewinnt, weil ihm Teilhabe am gesellschaftlichen Leben problematisch geworden ist<sup>12</sup>.

Das Tagebuch am 8. Oktober 1777 notiert: „-- *Regieren!!*“ (FA 29, S.106<sup>13</sup>). Die Notiz dokumentiert offensichtlich Goethes Gedanken zu seinen damaligen Regierungsgeschäften, vielleicht auch zu Macht und Einfluss im gesellschaftlichen und politischen Leben Weimars, zu Entscheidungen in dieser Hinsicht, die weiter verfolgt werden sollen. Im Anschluss an eine Abendgesellschaft dann am gleichen Tag folgt der Eintrag: „... *eine Kluft zwischen mir und denen Menschen allen fiel mir so grass in die Augen, da kein Vehikulum da war*“ (FA 29, S. 106). Die Notate stehen isoliert für sich. Schon in dieser schriftlichen Anordnung als sukzessive Dokumentation von Lebenslagen zeigt sich stilistisch eine dramatische antagonistische Tendenz, mit der ein Differenzbewusstsein zwischen Gedankenbildung und empfundener gesellschaftlicher Außenseiterrolle zum Ausdruck kommt – eine intrasubjektive *Kluft* zwischen individuellem Anspruch und mangelnder Partizipation und Integration: Wie agiert das Subjekt? Die folgende Harzreise im Winter 1777 abseits des gesellschaftlichen Lebens erzeugt eine produktive Umbildung dieser *Kluft*-Erfahrung durch Erfahrungen im Naturraum. Das Subjekt findet dabei Orientierungen und Handlungsmuster, die über den Bezirk der Selbstbildung hinaus in der gesellschaftlichen Existenz und der intendierten *Weltrolle* wirken werden.

Goethes Selbstbildung im Anschluss an die umbildende *Klufferfahrung* zeigt in dieser Situation eine Dynamik, verschiedene Lebens-, Arbeits- und Interessensbereiche so miteinander zu synchronisieren, dass das eine in das andere konstitutiv hineinwirkt, dass sie wechselseitige Modifikation bewirken. Widerständig ist diese Selbstbildung, weil sie sich nicht im Raum gesellschaftlicher Integration in den entsprechenden Rollenmustern und Handlungsstrategien vollzieht, weil sie nicht ihre Kompetenz an den funktionalen Anforderungen und entsprechenden Erwartungshaltungen unter Beweis stellt, weil sie nicht planvoll auf ein Ziel ausgerichtet ist, sondern weil sie sich offen in einem Gegenraum vollzieht, in welchem das Denken und Handeln sich an den Dingen entzündet und modelliert, die sich in der Begegnung einstellen. Eine entscheidende Komponente von Goethes Selbstbildung ist dieser Gegenraum, in welchem nicht die allgemein anerkannten und angestrebten Güter und Werte, nicht Konventionen, Erwartungen, Vorgaben und Normen das Denken und Handeln bestimmen, sondern in dem das Subjekt in freier Weise seinen bildenden Gegenständen begegnet, die ihrerseits in diesem Sinne exklusiv sind und denen nicht unbedingt eine allgemeine bildende Bedeutung zugesprochen werden kann<sup>14</sup>. Die Reise im Naturraum hat unter diesen Gesichtspunkten nicht bloß Entlastungsfunktion, dient nicht allein der strategischen Bewältigung

12. Hier handelt es sich um den Kontext der Harzreise im Winter 1777; vgl. dazu das entsprechende Kapitel V der Diss., besonders Seite 153ff..

13. Ich zitiere nach der Frankfurter Ausgabe.

14. In der Bildungsphilosophie und in der Pädagogik wird dieser Gegenraum meist exklusiv auf eine ästhetische Bildung an der Kunst begrenzt. Es muss nicht extra betont werden, dass Goethes Bildungspraxis sich auch in diesem Bereich vollzieht. Die Expansion ästhetischer Bildung über den Bereich der Kunst hinaus in die Weltzusammenhänge.

und Einpassung in Rollenerfahrungen, sondern sie ermöglicht individualbasierte Erfahrungen einer Selbstbildung, die auf das gesellschaftliche Rollenverhalten Auswirkungen hat.

**Ozeanisches Erlebnis auf dem Meer 3. April 1787 vor Sizilien:** Goethes Erlebnis des Meeres lässt sich als Differenzenerfahrung verstehen. Der Erfahrungshorizont des Subjektes kollidiert mit einer Andersheitserfahrung des Meeres. Die Tagebuchnotate und Zeichnungen im Zusammenhang des Erlebnisses des Meeres – sie sind narrative und zeichnerische Modulationen dieser Erfahrung – versuchen auf je ihre ästhetische Weise, diese Kluft-Erfahrung zu modellieren. Ich konzentriere mich hier auf die narrativen Modulationen und verweise auf entsprechende zeichnerische Bearbeitung<sup>15</sup>. In der *Italienischen Reise* ist zu lesen:

„Hat man sich nicht ringsum vom Meere umgeben gesehen, so hat man keinen Begriff von Welt und seinem Verhältnis zur Welt. Als Landschaftszeichner hat mir diese große simple Linie ganz neue Gedanken gegeben.“ (FA 15/1, S. 248)

Um die Tragweite dieser Erfahrung des Meeres absehen zu können, muss man sie mit Goethes intensiver Landschaftserfahrung kontrastieren. Durch seine Wanderungen und Reisen in den deutschen Mittelgebirgen und der Schweiz erlebte er immer wieder das wechselseitige ästhetische Zusammenspiel einer differenziert gegliederten Vielfalt und Verschiedenheit in Flora, Fauna, Landschaftsformation, Licht, Schatten, Farbe, Kontur u.a.m. in der Gesamtwahrnehmung einer dergestalt komplexen Landschaft. In der Erfahrung des Meeres reduziert sich diese Komplexität auf die wesentlichen Elemente Fläche, Farbe, Kontur/Linie in atmosphärischer Interaktion und Fusion der Elemente mit dem Horizont als diffus indifferenter Übergangszone. Die *große simple Linie* vermag die Entgrenzung ins *Ozeanische* zu verkörpern. Diese im Naturraum erlebte Ganzheitsfusion steht in Differenz zur intrasubjektiven Verfassung. Im Widerfahrnis der aktuellen Erfahrung zerbricht die hergebrachte Identität. Diese Kluft wird vom Subjekt als Umbildungsprozess modelliert. Dieser betrifft nicht nur ästhetische Überlegungen, sondern grundlegende Orientierungen des Selbst- und Weltverhältnisses werden neu komponiert.

Der im Weiteren unternommene Versuch Goethes, dem ozeanischen Erlebnis ästhetisch-kreativ Ausdruck zu geben, gestaltet sich problematisch. Die Erfahrung ist dem künstlerischen Vermögen unverfügbar. Diese intrapersonale Klufterfahrung zwischen den Intentionen des Subjektes und seinen tiefer liegenden kreativen Potentialen<sup>16</sup>, die sich zum bewusst anvisierten Ziel widerständig verhalten, ist Goethe nicht neu<sup>17</sup>. Er modelliert sie mit einem immer wieder von ihm angewendeten Verfahren - der sich wechselseitig spiegelnden ästhetischen Medien von Bild und Text -, das ihm ermöglicht, das Nicht-Darstellbare durch eine Konstellation der verschiedenen ästhetischen Medien in deren Resonanzraum erscheinen zu lassen.

Die Tagebuchnotate dokumentieren in dieser Hinsicht die empfindungsmäßigen Implikationen des Erlebnisses:

„...wenn der Himmel mit weislichem Dunste überzogen ist, so daß doch die Sonne durchscheint, sieht das Meer in der Nähe des Schiffes so himmelblau aus als der höchste Ultramarin und die Wellen haben ganz Silberne Kanten.“ (FA 15/2, S. 797)

Die Zeichnungen dagegen konzentrieren sich auf die Darstellung der großen Linie. Sie sind als Momentaufnahmen eines Eindrucks gedacht, der durch wenige markante Federstriche fixiert wird. Das Atmosphärische und die Details werden durch das Wort ergänzt.

Die mediale Kombination von Bild und Wort ermöglicht Goethe, den erlebten Moment zeitlich unabhängig in verschiedenen biographischen Lagen durch Spiegelung in eine variantenreiche Modulation für Selbstbildung zu transformieren. Die prekäre Differenzenerfahrung – Kluft – eines Augenblicks und seiner ästhetischen Fassung wird somit in eine in unterschiedlichen Aktivierungszusammenhängen verfügbare modularisierbare Synthesis überführt. Die *Italienische Reise*, Gedichte sowie die Schriften zur Farbenlehre sind u.a. Dokumente dieses transformatorischen Prozesses.

15. Vgl. Kapitel VI der Diss., besonders Seite 224ff.

16. Goethe bezeichnet sie als das Dämonische, das aus der Dunkelheit des Unbewussten kreativ widerständig agiert.

17. Vgl. u.a. die Schilderung im Kontext der ersten Schweizer Reise 1775 in DuW (FA 14, S. 763); vgl. dazu Kapitel V der Diss.

Die Kluft-Konzeption und die ihr korrespondierenden Vermittlungsstrategien lassen ein Muster erkennen: Kontingenzerfahrung und in dieser den Versuch, diese – unter den Bedingungen der Differenz - zu modellieren. Selbstbildung ist unter diesen Vorzeichen nicht als subsumierende Prozedur zu Ganzheit in der Perspektive des Vollkommenheitsmusters zu verstehen, wie es dem klassischen Bildungsbegriff unterstellt wird, sondern im Horizont offener Ganzheit.

Unberücksichtigt bleiben in dieser Ertragsdarstellung, sind aber in der Arbeit thematisiert

- zentrale Begriffe wie *Gestalt, Genie*;
- die epistemische Konzeption mit ontologischen Konsequenzen (Spinoza, Kant);
- Goethes Forschungsmethodik: *Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt*.

### 3. Diskursperspektiven

#### ***Kluft* als Modus für *umbildende Erfahrung***

Der Differenzbegriff spielt in der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion eine bedeutende Rolle. Referenztheorie ist dabei in der Regel der Terminus *Perturbation* (lat. durcheinander wirbeln, Störung) des biologistischen Konstruktivismus (Maturana, Varela, 4/2011). Im Anschluss daran verstehen konstruktivistische Bildungskonzeptionen *Perturbation* als von außen ausgelöste Störung, welche Zustandsänderungen bewirkt. So diskutiert u.a. Christiane Thompson (Thompson, 2009) in diesem Sinne *Bildende Erfahrung* ausschließlich als Erfahrung von Anderem und in der Interaktion mit Anderem. Intrasubjektive Individuationsleistungen bleiben unberücksichtigt.

Die Rekonstruktion von Goethes Differenzbegriff *Kluft* stellt demgegenüber sehr viel differenzierte und vor allem weiterreichende Varianten bildender Differenzerfahrung bereit, indem er insbesondere ermöglicht, ein Zusammenwirken von äußerer und innerer Zuständigkeit zu beschreiben: Eine produktive Spannung zwischen innerem *dunklem* kreativem Aktzentrum und Handlungsvollzügen des bewusst agierenden Subjekts. In diesem Spielraum wird umbildende Erfahrung für die Selbstreflexion bearbeitbar. In der Wechselwirkung modelliert sich Selbstbildung. Entsprechende Vermittlungsprozeduren sind Arbeit an der Differenz, welche transformatorisch wirkt und zu jeweils spezifischen Identitätsmodulationen führt. *Kluft* ist damit ein Denkmuster, das neue und andere Modellierungskonsequenzen als das Denkmuster *Perturbation* bereitstellt.

#### ***Offene Ganzheit***

Konzeptionen, die *bildende Erfahrung* nur als Erschütterung verstehen und in der Folge diese ausschließlich in der Perspektive von Dekomposition (Christiane Thompson, 2009) diskutieren, verkürzen *Erfahrung* um ihre mögliche Dimension von Bildung; zudem wird von solchen Konzeptionen in der Regel auch im Sinne des Poststrukturalismus ein Subjekt produktiver Realitätsverarbeitung verneint. Das sogenannte Subjekt sei vielmehr als ein Effekt vielfältiger Wirkungsfaktoren zu verstehen, die mehr oder weniger willkürlich zusammentreten, aber nicht von einer sinnstiftenden Identitätsinstanz beherrscht werden, die sich als Ganze modelliert. Goethes Ansatz *umbildender Erfahrung* bietet demgegenüber Denkmuster, welche Kontingenzerfahrungen des Subjektes in offene Ganzheitsvarianten von Identität modelliert.

Auch im Vergleich mit Hans-Christoph Kollers *Transformatorischer Bildung* (Koller, 2012) erlaubt Goethes Kluft-Begriff, Umbildung neu zu modellieren. Denn Goethe stellt ein differenziertes Denkmuster bereit, das Wechselwirkungen und produktive Verarbeitungsprozeduren des Bildungssubjektes differenziert beschreibbar macht, wo Kollers Begriff der *Krise* in seinem Begründungsansatz eine Nähe zu o.g. *Perturbationskonzeptionen* hat und demgemäß verkürzt konzeptioniert ist.

## Widerständige Bildung

Die Rekonstruktion zeigt, dass *umbildende Erfahrung* ermöglicht, Modulations- und Produktionsstrategien des Subjekts zu diskutieren. Goethes Konzept modelliert intrasubjektive und intersubjektive Vermittlungsprozeduren in ihrer Wechselwirkung produktiver Verarbeitung. Damit wird Goethes Selbstbildungskonzeption interessant als eine Theoriekonzeption widerständiger Bildung, welche einerseits besonders prädestiniert erscheint, Selbstbildung in Absehung externer Ansprüche, Verfügbarkeit, Einpassung, zu begründen, die andererseits jedoch nicht in exklusiver Isolation und Selbstinszenierung des Bildungssubjektes mündet, sondern ausdrücklich Optionen gesellschaftlicher Teilhabe umgreift. Bei widerständiger Selbstbildung im Sinne Goethes geht es nicht um Entlastung, Reparatur oder um Überlegenheitsstrategien im Kontext moderner Erfahrung<sup>18</sup>. Selbstmodifikation bedeutet zwar *Verweigerung* gegenüber ökonomischen Ansprüchen und Einpassung durch funktionale Bestimmung. Damit aber bringt sich Individualität wieder ins Spiel, modelliert ihre Muster, die sie in ihren historisch-gesellschaftlichen Lebenskontext zur Geltung bringt.

## Perspektiven von *Aisthesis* als Wissenschaftskonzept

Goethes hybrid konzeptionierte AisthesisKonzeption bietet die epistemische Grundlage, multiperspektivisch organisierte sinnliche Anschauung und rational unterlegte Intuition für Bildung fruchtbar zu machen. Damit kann sie für nach wie vor randständig in der Bildungstheorie diskutierte Konzepte als Referenztheorie fungieren und bisher als Anomalie verstandene Begründungsansätze diskutierbar machen.

Aktuell zeichnet sich eine solche Möglichkeit in der Diskussion um die wissenschaftliche Basierung der Waldorfpädagogik ab. Wenn Heiner Ulrich in seinem jüngsten Buch, einer *kritischen Einführung in die Waldorfpädagogik* (Ulrich, 2015), dieser jede Wissenschaftlichkeit wegen ihres Begründungszusammenhangs in der Anthroposophie abspricht, so erfolgt das weitgehend unreflektiert auf der Basis eines für ihn offensichtlich selbstverständlichen, dabei normativ gültigen reduktionistischen Wissenschaftsverständnisses<sup>19</sup>. Ein zentraler Kritikpunkt ist für ihn die Subjektorientierung, welche die Methodik-Didaktik der Waldorfpädagogik sowohl auf Seiten des Lehrers als auch der Schüler voraussetzt, um Bildung als umfassenden Begegnungs- und Umbildungsprozess zu initiieren: Es fehle in einer solchen Konzeption die notwendige Objektivität im methodischen Verfahren, was für ein wissenschaftsbasiertes Lernen Voraussetzung sei. Bei Goethe kann man studieren, dass transformatorische Selbstbildung nicht subjektivistisch unwissenschaftlich organisiert sein muss, sondern dass sie begründet wissenschaftlich agiert und in diesem Horizont in mehrfacher Hinsicht Partizipation ermöglicht.

18. Zu Leistungsmechanismen des Kapitalismus vgl. Frank Schirrmacher (2013) und Felix Dachsel (2015)..

19. Dies ist im Kontext eines pluralistisch organisierten bildungstheoretischen Diskurs hochproblematisch. Vgl. Roland Reichenbach (2007).



## Literatur

- Anavessian, A. (2013). *Realismus jetzt*, Berlin: Merve.
- Bermbach, U. (2015). *Ein Goethe für den Giftschrank? Houston Stewart Chamberlains Monographie und ihre literarischen Folgen*. In: FAZ, Nr. 81, 08.04.2015, S. N3.
- Bieri, P. (2012). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* In: Hastedt, H. (Hrsg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, Stuttgart: Reclam, 228-240.
- Böhme, G. (7/2013). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Berlin: Suhrkamp.
- Chamberlain, H. St. (1912). *Goethe*, München: Bruckmann.
- Dachsel, F. (2015). *Hört auf zu jammern!* In: Die Zeit Nr. 45, 5.11.2015, S. 64.
- Engelhardt, W. Von (2007). *Goethes Weltansichten. Auch eine Biographie*, Weimar: Böhlau Nachfolger.
- Hastedt, H. (2012), (Hrsg.). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, Stuttgart: Reclam.
- Hurrelmann, K. (10/2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Hans-Christoph Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhn, D (1988). *Das Prinzip autobiographischer Form in Goethes Schriftenreihe „Zur Naturwissenschaft, besonders zur Morphologie“*. In: Dies.: *Typus und Metamorphose. Goethe-Studien*, Marbach: Deutsche Schillergesellschaft.
- Maturana, H. R.; Varela, F. J. (4/2011). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*, Frankfurt/M.: Goldmann.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Roth, G. (2/2015). *Bildung braucht Persönlichkeit*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schirmmacher, F. (2013). *Ego. Das Spiel des Lebens*, München: Blessing.
- Soetebeer, J. (2010). *Selbsttätige Bildungskraft heute. Schiller*, Stuttgart: Edition Waldorf.
- Soetebeer, J. (2015). *Umbildende Erfahrung zwischen Aisthesis und biographischer Reflexion. Erkundungen im Sinnbezirk von Bildung bei Goethe*, Diss. Universität Rostock 2015, siehe [http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\\_disshab\\_0000001426/rosdok\\_derivate\\_0000029088/Disseration\\_Soetebeer\\_2015.pdf](http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000001426/rosdok_derivate_0000029088/Disseration_Soetebeer_2015.pdf).
- Stojanov, K. (2014). *Schule als Ort der Selbst-Bildung*. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*, Wiesbaden: Springer, 153-164.
- Christiane Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*, Paderborn: Schöningh.
- Heiner Ulrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*, Weinheim: Beltz.
- Wiesing, L. (2009). *Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

## **Sukhomlinsky and Steiner: A Comparison**

**Alan Cockerill**

*Adjunct Research Fellow in Ukrainian Studies, Monash University, Melbourne / Australia*

**ABSTRACT.** Vasily Sukhomlinsky (1918-1970) was the most widely read and influential Soviet educator of the post-war period. He rose to prominence during the 1950s and 1960s as a principal in a rural school who wrote authentically about his educational experience and reflected deeply on its significance. His influence continued to grow after his death, as many of his most significant works were published posthumously. He continues to be widely read throughout the former republics of the Soviet Union, and in China, where much of his work was published during the 1980s and 1990s. Although he does not refer to Rudolf Steiner in any of his works, and his philosophical background as an atheist and communist was very different to Steiner's, his holistic educational practices bear some striking similarities to those of Waldorf schools. He wrote extensively of the need to educate the heart and hands as well as the head, and demonstrated how this might be done. He was very concerned that children should be emotionally engaged in learning, and that learning should proceed from a sense of wonder. He gave a high priority to aesthetic and moral education, providing opportunities for his students to form close bonds with the natural environment that surrounded them, and fostering qualities such as empathy, curiosity and creativity. He emphasised the importance of physical work, and of practical activities through which students' knowledge and concern for others could find expression. These and other similarities are explored in this paper.

*Keywords:* Sukhomlinsky, Steiner, holistic education, Waldorf education

**ZUSAMMENFASSUNG.** Wassili Suchomlinski (1918-1970) war der meist gelesene und einflussreichste sowjetische Pädagoge der Nachkriegszeit. Er gewann an Bedeutung während der 1950er und 1960er Jahre als Direktor einer ländlichen Schule, der auf authentische Weise über seine Erfahrungen als Pädagoge schrieb und tief über diese nachdachte. Auch nach seinem Tod wuchs sein Einfluss weiterhin, da viele seiner bedeutendsten Arbeiten posthum veröffentlicht wurden. Nach wie vor haben seine Werke in den ehemaligen Republiken der Sowjetunion sowie in China, wo viele seiner Werke während der 1980er und 1990er Jahre veröffentlicht wurden, einen großen Leserkreis. Obwohl er sich in keinem seiner Werke auf Rudolf Steiner bezieht und sein philosophischer Hintergrund als Atheist und Kommunist sich sehr von Steiners Hintergrund unterschied, weisen seine holistischen pädagogischen Praktiken frappierende Ähnlichkeiten mit denen der Waldorfschulen auf. Er schrieb umfangreich über die Notwendigkeit der Erziehung des Herzens und der Hände sowie des Kopfes; und er veranschaulichte, wie dies umgesetzt werden könnte. Er war sehr besorgt darum, dass Kinder sich seelisch mit dem Lernen beschäftigen und dass das Lernen aus dem Gefühl des Staunens hervorgehen sollte. Er räumte ästhetischer und moralischer Erziehung einen hohen Stellenwert ein und gab seinen Schülern die Möglichkeit, eine tiefe Bindung mit der sie umgebenden Natur einzugehen, und er förderte Qualitäten wie Empathie, Neugierde und Kreativität. Er betonte die Bedeutung körperlicher Arbeit und praktischer Aktivitäten anhand der das Wissen der Schüler sowie deren Fürsorge für Andere Ausdruck finden konnten. Diese und andere Aspekte werden in dieser Arbeit untersucht.

*Schlüsselwörter:* Sukhomlinsky, Steiner, ganzheitliche Pädagogik, Waldorfpädagogik



Rudolf Steiner (1861-1925) and Vasily Sukhomlinsky (1918-1970) were both extremely influential educators, though Steiner's influence, at least up until the collapse of the Soviet Union, spread mainly westwards from Austria, and was felt mainly in countries supportive of private schooling, whereas Sukhomlinsky's influence spread mainly eastwards from Ukraine, and has been mainly felt in countries that have espoused communism. Steiner's influence has been manifested mainly in non-government schools, whereas Sukhomlinsky's has been manifested almost exclusively in schools that are controlled by the state. This article will attempt to show that although Steiner and Sukhomlinsky made reference to very different philosophical frameworks, their phenomenological approach to the study and practice of education, and their inner qualities, led them to adopt quite similar practical approaches. It may be true to say that, for both men, their direct experience and perception of life gave rise to their ideas. Their philosophical frameworks provided points of reference essential for dialogue with their contemporaries, but their world views were grounded in a deep perception of the reality that surrounded them. In interpreting communist ideals, Sukhomlinsky displayed a high degree of flexibility and creativity, citing the ideas of Tolstoy and Dostoevsky, Janusz Korczak and Sigmund Freud, as well as more orthodox authorities such as Pavlov and Makarenko. He also incorporated a strong element of Ukrainian folk culture, which in its turn had been heavily influenced by Christianity.

Apart from the war years, when Sukhomlinsky served in the Soviet army, was severely wounded, and subsequently worked for two years as a school principal in the Urals, Sukhomlinsky spent his whole life in a rural community in central Ukraine, in the area surrounding the small rural town of Onufriivka. From 1948 until his death in 1970 he was principal of a combined primary and secondary school with an enrolment of approximately 500 students in the village of Pavlysh. His geographic isolation, and the lengthy duration of his highly focused pedagogical practice, go some way towards explaining the high degree of innovation and creativity he displayed. He was of an artistic temperament, creative by nature, and had enormous strength of purpose. His wife wrote of him:

What was most fundamental in Vasily Aleksandrovich's character... what enabled him to accomplish so much in a comparatively short period of time? Firstly, an unusual love of hard work. He worked forgetful of self. In the last decade of his life he did not take a break in the normal sense. There were no days off, holidays, annual leave—he devoted them to creative work. He hastened to live, in the highest sense of the word. He strove to do as much as possible, to pass on the fruits of his experience, his ideas to others. The second feature of his character was an inner concentration of his energies. He was strong in spirit, and strong-willed. Outwardly gentle, slow, at times shy, especially in the company of unfamiliar people, there dwelt in him so much vital energy that its power permitted him to accomplish the seemingly impossible. (Ivanchikova, 1984, pp. 24-25. Translated in Cockerill, 1999. P. 7.)

During the years immediately following the Second World War, Sukhomlinsky was head of the Onufriivka district education office, and responsible for overseeing the reestablishment of schools in that area. In 1948 he requested that he be appointed principal of one of those schools, in the village of Pavlysh. As his work there began to bear fruit, he was encouraged to document his practice, and wrote a Candidate thesis (roughly equivalent to a Ph.D.) on the role of the principal in leading educational practice in a school. He also began to write articles and books based on his experience and that of his staff. When Sukhomlinsky died in 1970, just short of his fifty-second birthday, he had written over 30 books and 500 articles. From 1966 onwards, he wrote his most mature works, based on a lifetime of educational practice, and it is these works, many of which were published posthumously, that have secured his reputation. His influence continued to grow after his death, with new generations of educators being inspired by his work, and translations taking his books around the world, though mostly to countries that espoused communism. His influence has been particularly strong in China, where many of his major works were translated during the 1980s and 1990s, and where many educators have attempted to implement his ideas.

There are a number of similarities between in the educational approaches advocated by Sukhomlinsky and those practiced in Waldorf schools. Among them we might list the following:

1. A view of education as a holistic endeavour that should involve not only the head, but also the heart and the hands.

2. A view of the teacher as a mentor, and the need for schools to nurture the development of their staff as well as their students. This was combined with a strong sense of collegial responsibility for every child.
3. The need to study every student's life in detail in order to understand them and support their development. The regular practice of examining individual students at staff seminars, in a similar fashion to the child studies that take place at meetings of the college of teachers in Steiner schools, and the maintenance of close contact with students' families.
4. A recognition that, especially in the primary school, children should be engaged at an emotional level, through stories, imaginative play, artistic creativity and physical activities, and that learning should be inspired by a sense of wonder.
5. A strong connection with nature and a strong emphasis on aesthetic development.
6. The linking of early literacy with oral language development and with drawing.

Each of the above themes will now be explored and illustrated with quotations from Sukhomlinsky's work

## Holism

All of Sukhomlinsky's writing is permeated with an orientation towards the education of the whole child, and a concern that education in the home and at school should produce truly humane beings. In *My Heart I Give to Children* he writes:

Study should not be reduced to the constant accumulation of knowledge, to training only the memory, to stupefying, mind-numbing, unnecessary cramming, which is harmful both to a child's health and to their intellectual development. I set myself the aim of making study part of a rich spiritual life, a part that facilitated children's development and the enrichment of their minds. Not cramming, but a vigorous intellectual life flowing into a world of play, stories, beauty, music, fantasy and creativity—that is what I wanted for my pupils. I wanted the children to be travellers, explorers and creators in that world: to observe, to think, to reason, to experience the joy of work and to take pride in what they created; to create beauty and joy for other people, and to find happiness in that act of creativity; to admire the beauty in nature, music and art, and to enrich their spiritual lives with that beauty; to take to heart other people's grief and joy, and to care about what happens to them at a deeply personal level—that was my ideal of education. (Sukhomlinsky, 2016a, pp. 119-120.)

Sukhomlinsky frequently took his students on long walks through the surrounding countryside, using these excursions to develop strength and resilience, to stimulate curiosity and thought, to develop an appreciation for natural beauty, and to engage with members of the community, particularly the elderly. On these excursions the children sometimes came across injured wildlife, which they cared for in an 'animal hospital' at the school. The children were taught how the music of nature had inspired composers to create beautiful music, and created their own music on pipes they fashioned from the branches of elder trees. They took notebooks and pencils on their excursions, and drew pictures of natural beauty, adding captions that led to the development of literacy.

For Sukhomlinsky, morality was the core of a holistic educational approach, and empathy was the core of morality:

A genuine human being is unthinkable without kindly feelings. Education, in essence, begins with the development of personal sensitivity—the ability to respond with heart, thoughts and feelings to everything which happens in the world around us. Personal sensitivity provides a general background for harmonious development, against which any human quality—intelligence, industry, talent—acquires its true meaning, finds its most vibrant expression. (Sukhomlinsky, 1980, p. 25, translated in Cockerill, 1999, pp. 33-34.)

Mazzone suggests that Steiner had a similar view:

Steiner suggested that a good man is one who can empathize with others because 'Upon this all true morality depends and without morality no true social order among earthly humanity can be maintained.' (Mazzone, 2010, p. 115. Mazzone's citation is from Rudolf Steiner, in a lecture Truth Beauty and Goodness. Dornach (Steiner, 1986)

For Sukhomlinsky, kindly feeling and aspirations to help others should be given an outlet through good works. Sukhomlinsky's students did not just admire flowers, they grew them and presented them to their mothers. They planted fruit trees for their elders and presented them with the fruit. They grew wheat, harvested it, milled it and made bread from it. They fitted a cave with a stove and built a small house. (Sukhomlinsky, 2016a.) Steiner educators adopt similar practices, ensuring their students are grounded in the real world, and feel confident in their ability to make a contribution to society.

## The Teacher as a Mentor

For Sukhomlinsky, a teacher, especially in the primary school, was not just an instructor, but a mentor. He wrote:

The teacher must be as close and dear as a mother. A young pupil's faith in the teacher, the mutual trust between educator and educated, the ideal of humanity, which children see exemplified in their teachers—these are elementary, but at the same time complex and profound educational principles. The teacher who grasps these becomes a genuine spiritual mentor. (Sukhomlinsky, 2016a, pp. 9-10.)

We can easily imagine a Steiner educator expressing similar sentiments. These are high expectations to place on a teacher, and a school should support the personal growth of its teachers and help them to meet such a challenge. Sukhomlinsky wrote:

Education in the broad sense is the constant spiritual enrichment and renewal both of those who are educated and of those who educate... (Sukhomlinsky, 1980, p. 53. Translated in Cockerill, 1999, p. 36.)

Sukhomlinsky tried not to overburden teachers with frequent meetings, but to confine staff meetings to once per week, and to give teachers sufficient free time for their own reading, study and growth. Staff meetings were generally devoted to discussions of individual students and to substantive educational issues, rather than to 'administrivia'. Sukhomlinsky tried to foster a sense of collective responsibility and collegiality among his staff:

We strive to combine management of the school by the principal with collegiality in the discussion and resolution of important matters concerning the instructional and educational work.

The effectiveness of collegiality depends on holding common views on those matters of principle which determine the direction and essence of education. This common ground regarding educational views and convictions permits our teachers to make collective decisions—at school council meetings—on practical issues concerning the life and work of the school (the school council meets seven or eight times a year). (Sukhomlinsky, 1980, p. 69. Translated in Cockerill, 1999, pp. 130-131.)

Sukhomlinsky himself took on a class of six-year-old preschool children as their mentor, and continued to work with them over a period of eleven years, until they graduated from the high school. Like Steiner educators, who ideally stay with the same class for seven years, he took a long term view of the education process. He thought the first year with the children was particularly important in allowing him to get to know the children:

The year preceding formal study was necessary for me to get to know each child well, to study in depth the individual characteristics of their perception, thought and intellectual work. Before imparting knowledge we have to teach children how to think, how to apprehend, how to observe. We must also have a thorough knowledge of the health of each student: without that it is impossible to teach properly.

Intellectual education is not the same thing as acquiring knowledge. Although it is impossible without formal schooling, just as a green leaf is impossible without the sun's rays, the education of the intellect is not identical with formal schooling any more than a green leaf is identical with the sun. The teacher is dealing with thinking matter, and the capacity of the nervous system to apprehend and gain knowledge of the surrounding world depends to a great extent on the health of the child. This dependency is very subtle and difficult to grasp. The study of children's inner, spiritual world, and especially of their thinking, is one of a teacher's most important tasks. (Sukhomlinsky, 2016a, p. 16.)

As principal, Sukhomlinsky regarded himself as responsible for the welfare of every child in the school. Because of the critical importance of the preschool year in preparing children for study, he always took on a mentoring role with that group of children, in addition to any other responsibilities he had.

## Knowing each student

Sukhomlinsky recognised that every child is unique, and thought that the most important quality a teacher could have was to the ability to enter into the inner world of each child. He wrote:

In front of you are forty youngsters—at first glance they seem very similar to each other even in their external features, but by the third, fourth or fifth day, after several walks to forest and field, you become convinced that each child is a world in themselves, unique and never to be repeated. If this world reveals itself to you, if you sense the individuality within each child, if the joys and sorrows of each child find a response in your heart, in your thoughts, cares and concerns—then you may confidently choose as your profession the noble work of a teacher and you will find in it the joy of creativity. For creativity in our work... is first and foremost the process of coming to know, of discovering a human being, of experiencing wonder at the many facets and inexhaustibility of human nature. (Sukhomlinsky, 1979, p. 451. Translated in Cockerill, 1999, p.11.)

Part of knowing each student was knowing the family that they came from. Sukhomlinsky worked at the same school for twenty-two years, and knew each family well. By the time he was writing his most mature works, he was educating the children of his former students. He frequently visited children's homes and discussed the welfare of students with their parents. He and his staff also held twice monthly seminars on parenting for all the parents at his school. He thought that links between the school and the home were extremely important, and strove to ensure that children brought joy home from school.

In Steiner schools, one of the avenues for understanding individual children's needs is when the class teacher presents an individual child study at a meeting of the college of teachers, after which the college collectively pool their knowledge and insights into the child in question. A similar practice was adopted at staff seminars held twice per month at Sukhomlinsky's school:

Twice a month on Mondays we hold a ... psychological seminar devoted exclusively to the child. There is nothing more necessary, useful or interesting than talking about children.

The first part of our pedagogical Monday is an account by one of the educators of the spiritual life of their group, about their shared values and resources, about their collective aspirations, joys, disappointments and experiences. Then the educator dwells on one or two students, giving a description of their personality, actions and behaviour, making sure to base their account on actual instances. Other teachers who have some relationship with the child, or have had dealings with them, then contribute their experience and opinions. It soon becomes clear what we do not yet know about the child, what we have neglected or failed to notice. Then as a group we discuss what the teacher who already has a mentoring role with that student should do, and who else from among the teachers could assist, and how that should be done. This is all done in order to enrich the spiritual life of the child, to develop their moral values and interests, to reveal the goodness in the child, that golden vein that with time, and the appropriate encouragement, will determine the dignity and wealth of their personality. (Sukhomlinsky, 1980, p. 52. Translated for this article.)

In this way the staff at the school took collective responsibility for the welfare of every child.

## Emotional Engagement

Steiner educators consider that during the primary school years children will learn best if engaged emotionally, at the level of the heart. This view rests on an Anthroposophical understanding of the threefold development of a human being. Sukhomlinsky also considered that emotional engagement was crucial during the primary years, though he explained this in terms of the operation of the brain:

During childhood, thought processes should be connected as closely as possible with bright, living, concrete objects in the surrounding world. In the beginning, do not expect children to think about cause and effect

relationships. Let them simply inspect an object and discover something new about it. A boy saw an enraged bull in a mass of trees wrapped in the evening dusk. This is not simply the play of a child's imagination, but an artistic, poetic way of thinking. In the same trees other children see something different, unique to themselves—they invest the image with the individual characteristics of their own perception, imagination and thought. Each child not only perceives, but draws, creates and constructs. A child's perception of the world is a unique form of artistic creation. The image perceived and, at the same time, created by the child is charged with striking emotional colouring. Children experience an elemental joy when they perceive an object from the surrounding world and add something to it from their imagination. The emotional richness of perception provides the spiritual energy for children's creativity. I am deeply convinced that without emotional stimulation the normal development of a child's brain cells is impossible. There are physiological processes taking place in a child's brain that are connected with emotion. During moments of enthusiasm and intense stimulation, additional nutrition is supplied to the cells of the cerebral cortex. At such times the brain cells consume a lot of energy, but they simultaneously receive a lot from the organism. After observing the intellectual work of children in the primary classes for many years, I came to the conclusion that at times of great emotional stimulation, children's thoughts become particularly clear and more intensive memorisation takes place.

These observations threw new light on the process of educating children. The thinking processes of children in the primary classes are inseparable from their feelings and emotions. The process of instruction, and especially children's perception of the surrounding world, should be charged with emotion. The laws of development of a child's thought processes demand this. (Sukhomlinsky, 2016a, pp. 50-51.)

Sukhomlinsky elaborates on this explanation later in the same work:

Observation of the children's intellectual work convinced me more and more that the emotional impulses flowing from the sub-cortex to the cortex (feelings of joyful excitement, wonder and amazement) have the effect of arousing the sleeping cells of the cortex and triggering their activity. Experience showed that a central focus for the intellectual education of little children must be the development of a thirst for knowledge—curiosity, inquisitiveness. (Sukhomlinsky, 2016a, p. 150.)

One way of engaging children emotionally is through stories. Sukhomlinsky was very creative in making up his own stories for children. He did this spontaneously, creating oral stories in response to situations that arose during his teaching practice. He also wrote many stories down. Over 1000 of his stories have been published, many in a recent Ukrainian language publication that combines his stories with reflections on the ethical upbringing of children. (Sukhomlinsky, 2016b.) Sukhomlinsky not only made up stories himself; he encouraged his students to do so:

A thousand times I have been convinced that when they populate the world with fantastic images and when they create these images, children discover not only beauty, but truth. Without stories, without the play of imagination, a child cannot live. Without stories the surrounding world is just a beautiful picture painted on a canvas. Stories bring that picture to life. (Sukhomlinsky, 2016a, p. 35.)

Sukhomlinsky thought stories were absolutely essential to a child's life, and to their moral development:

...if children did not have fairytales, if they did not experience the battle between good and evil, if they did not feel the human notions of truth, honour and beauty reflected in those stories, their world would be cramped and uncomfortable. (Sukhomlinsky, 2016a, p. 80.)

Sukhomlinsky always sought to combine emotional engagement with engagement of the will through physical work. This also assisted the development of the intellect:

Apart from journeys into nature and games, there is great scope for developing a child's intellectual and physical abilities in physical work. It is impossible to imagine a full and happy childhood without the joyful, excited feelings inspired by work activities. Experience has convinced me that, for a small child, physical work is not only a way of acquiring certain skills and habits, not only a form of moral education, but also a boundless, amazingly rich environment for thought. This environment awakens moral, intellectual and aesthetic feelings, without which it is impossible to explore the world or to study. (Sukhomlinsky, 2016a, p. 150.)



## Connection with Nature and Aesthetic Development

One of the strongest threads running through all of Sukhomlinsky's work is a sense of the beauty and richness of nature, and the utilisation of nature in support of multiple aspects of the education process, including intellectual and aesthetic development:

The nature of children's brains dictates that their minds should be educated at the wellsprings of thought—amongst visual images and mainly in natural settings, so that thought can switch from a visual image to the processing of information about that image. If children are isolated from nature, if all that a child is exposed to from the first days of school is words, the brain cells are quickly exhausted and cannot cope with the work set by the teacher. These cells need to be allowed to develop, to get stronger, to gather energy. Here we find an explanation for a phenomenon that many teachers encounter in primary classes: children are sitting quietly, looking you in the eyes, apparently listening attentively, but not understanding a single word, because the teacher talks and talks, because they have to understand rules, to solve problems, to follow examples. Without living images there is too much abstraction and generalisation, and the brain gets tired ... That is why children fall behind. That is why it is necessary to develop children's thinking, to increase their mental capacity in the midst of nature—this is dictated by the natural laws governing a child's development. That is why every excursion into nature is a lesson in thought, a lesson in developing the mind. (Sukhomlinsky, 2016a, pp. 36-37.)

Excursions into nature under the supervision of a teacher help to awaken a sense of wonder and curiosity, as well as admiration for beauty. It was in natural settings that Sukhomlinsky introduced children to drawing, music, the composition of stories and poetry. It was in the midst of nature that the children learnt to read and write. On aesthetic development he writes:

In aesthetic education in general, and musical education in particular, the psychological objectives of the teacher who is acquainting children with the world of the beautiful are important. For me the main objective was to educate a capacity to relate emotionally to beauty and to instil a thirst for impressions of an aesthetic nature. In my view, the main aim of our whole system of education was to teach people to live in the world of the beautiful, so that they could not live without beauty, so that the beauty of the world created an inner beauty. (Sukhomlinsky, 2016a, p. 72.)

Sukhomlinsky thought that a connection with the world of nature was essential to childhood:

...our pedagogy forgets that for a good half of their years of study in school, students remain children. Teachers are so busy cramming facts, generalisations and conclusions into children's heads, that we sometimes do not give children the opportunity to visit the wellsprings of thought and living language. We bind the wings of their dreams, imagination and creativity. From a living, active being, the child is frequently turned into a memorising machine. No, it should not be like that. We should not separate children from the world with a brick wall. We should not deprive them of a spiritual life. To live full spiritual lives children need to live in a world of play, stories, music, imagination and creativity. Without that they are dried flowers. (Sukhomlinsky, 2016a, pp. 77-78.)

As well as finding time for frequent excursions into nature during the school terms, Sukhomlinsky organised summer camps at the end of each school year, in the midst of nature. By the time his students finished primary school they were all in the prime of health, and had all been successful in their studies. Sukhomlinsky closes his best known work, *My Heart I Give to Children*, with a quotation from the American poet Walt Whitman:

*Now I see the secret of the making of the best persons,  
It is to grow in the open air and to eat and sleep with the earth.*  
(Sukhomlinsky, 2016a, p. 344. The quotation is from Whitman's 'Song of the Open Road'.)

## The Teaching of Literacy

For Sukhomlinsky, the teaching of early literacy is closely linked with oral language development and with drawing. The theme of emotional engagement also runs through his writing about the teaching of literacy:

I strove to ensure that for a child a word was not merely the designation of an object or phenomenon, but carried within it an emotional colouring—its own fragrance, its own subtle shades. It was important... that the beauty of the word, and the beauty of that little part of the world which the word reflected, should awaken interest towards those drawings which convey the music of the sounds of human speech, towards letters. Until a child senses the fragrance of a word, until he sees its subtle shades, one should not begin instruction in literacy, and if a teacher does, he condemns the child to hard labour. (The child will in the end overcome the difficulty, but at what cost!) (Sukhomlinsky, 2016a, p. 84)

Writing grew out of drawing, and drawing was a part of a child's spiritual life. The following passage also illustrates the way in which Sukhomlinsky's intuitive response to children outweighed any formal training he had received in education.

I had read a lot about the methodology of conducting a drawing lesson, but now I had living children in front of me. I saw that a child's drawing—the process of drawing—is part of a child's spiritual life. Children do not simply transfer something from the surrounding world to the page. They live in that world and enter into it as creators of beauty, taking pleasure in that beauty. Consider Vanya, completely absorbed in his work. He is drawing a bee hive. Next to the hive is a tree with huge flowers. Above a flower is a bee, almost as big as the hive. The boy's cheeks are flushed and his eyes shine with the fire of inspiration, and this brings great joy to his teacher. (Sukhomlinsky, 2016a, p. 61.)

Later in the same work Sukhomlinsky reaffirms the connection of literacy teaching with drawing:

The process of learning to read and write will be facilitated if literacy is presented to the children as a bright, engaging part of life that is full of living images, sounds and melodies. Things that children have to memorise must be interesting in the first place. Instruction in literacy should be closely connected with drawing. (Sukhomlinsky, 2016a, p. 61.)

## Conclusion

The purpose of this article has been to demonstrate that there are thematic similarities between the educational legacies of Steiner and Sukhomlinsky, and to suggest that Steiner educators may gain a fresh perspective on their work by reading Sukhomlinsky's books, particularly those written during the final years of his life. It is hoped that Steiner educators will find inspiration, confirmation, and food for thought in reading works such as the recently translated *My Heart I Give to Children*. The author welcomes responses to this article, and would like to enter into dialogue with Steiner educators.



## References

- Cockerill, Alan (1999). *Each One Must Shine: The educational legacy of V.A. Sukhomlinsky*. New York. Peter Lang.
- Ivanchikova (1984). *Serdtshe otdayu detyam: rekomendatel'nyi ukazatel' literatury o zhizni i tvorchestve V. A. Sukhomlinskogo*. [My heart I give to children: A bibliography of recommended literature about the life and work of V. A. Sukhomlinsky]. Moscow. State Youth Library.
- Steiner, Rudolf (1986). *Truth Beauty and Goodness*. Dornach. Rudolf Steiner Press.
- Sukhomlinskii, V.A. (1979). *Sto sovetov uchitelyu* [100 Pieces of advice for school teachers], in *Izbrannye proizvedeniya v pyati tomakh* [Selected Works in Five Volumes] Vol. 2. Kiev. Radyans'ka shkola.
- Sukhomlinskii, V.A. (1980). *Pavlyshskaya srednyaya shkola* [Pavlysh secondary school], in *Izbrannye proizvedeniya v pyati tomakh* [Selected Works in Five Volumes] Vol. 4. Kiev. Radyans'ka shkola.
- Sukhomlinsky, Vasily (2016a). *My Heart I Give to Children*. Brisbane. EJR Language Service Pty. Ltd.
- Sukhomlyns'kyi, Vasyly' (2016b). *Ya rozpovim vam kazku: filosofiya dlya ditei* [I will tell you a story: philosophy for children].

# **Bilderfahrung als pädagogisches Paradigma. Anschauungsunterricht versus bildhafte Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik**

**Angelika Wiehl**

*Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Bilderfahrungen und der Umgang mit Bildern spielen eine besondere Rolle in der Pädagogik, seit durch Comenius die Methoden und Materialien des Anschauungsunterrichts Einzug in den Schulunterricht gehalten haben. Eine konträre Methode bildhaften Unterrichts entwickelte Steiner für die Waldorfschule – auch angeregt durch die englische Erzieherin Margaret McMillan, die als Vorläuferin der imaginativen Pädagogik gesehen werden kann. Der imaginative oder bildhafte Unterricht gründet in einem Bilderleben, das je nach Bildobjekt und Bildsprache zu unterschiedlichen Wahrnehmungen im, vor oder an der Grenze des Bildes führt und dessen Genese nachvollziehbar macht. Die Wandbilder von Chauvet zeigen exemplarisch, dass Bilder als geronnene Bewegung wahrgenommen werden können. Diese Qualität der Bildbewegung ist der Ausgangspunkt für eine Bildübung in drei Phasen, die verdeutlicht, dass bildhafter Unterricht nicht bei der äußeren Anschauung stehen bleibt, sondern durch die individualisierende Vorstellungstätigkeit zur Erkenntnisfähigkeit führt.

**Schlüsselwörter:** Anschauungsunterricht, Bilderfahrung, bildhafter Unterricht, Bildkompetenz, Bildübung, imaginativer Unterricht, Imagination, Individualisierung, Waldorfpädagogik, Amos Comenius, Margaret McMillan, Heinrich Pestalozzi, Herbert Spencer, Rudolf Steiner.

**SUMMARY:** The experience and use of images have played a special role in education ever since Comenius introduced the methods and materials of illustrative teaching into the classroom setting. For the Waldorf school Steiner developed a contrary method of image-based teaching - partly influenced by the work of Margaret McMillan, who can be regarded as the precursor of image-based education. Image-based or imaginal teaching is founded upon using an image in a way that, in keeping with its nature and language, explores its perceptual dimensions to the point at which its coming into being can be sensed. Chauvet's murals are prime examples of this, and show that images can be perceived as outcomes of movement. This quality of formative movement is the starting point for an exercise in three phases, which makes clear that imaginal teaching is not only concerned with the external view of things, but by exercising individual imaginative conceptualization leads to knowledge acquisition.

**Keywords:** illustrative teaching, pictorial experience, image-based teaching, facility with images, pictorial exercise, imaginal teaching, imagination, individualization, Waldorf education.

## **1. Einleitung**

Über die Bedeutung des Bildes und über Bilderfahrungen liegen eine Fülle an Veröffentlichungen aus den Forschungsfeldern der Ästhetik, Kunstgeschichte, Philosophie, Literatur- und Medienwissenschaft, der

Sozialpsychologie und insbesondere der Bildwissenschaft vor. Es geht einerseits um die unterschiedlichen Aspekte der Bildentstehung, Bildwahrnehmung und Bildrezeption, andererseits um innere Vorstellungsbilder, die durch Erlebnisse, Erinnerungen und Phantasie im subjektiven Bewusstsein erzeugt werden. Außerdem wird an der Wirkung materialer und medialer Bilder der Grenzgang zwischen sinnlich wahrnehmbaren und subjektiv vorgestellten Bildeindrücken erfahrbar und besprechbar.

Die Schulpädagogik befasst sich seit Amos Comenius' „Großer Didaktik“ (1657/2007) vorwiegend mit der Frage der Bildwirkung durch das bildhafte Veranschaulichen von Lerninhalten in Lehrbüchern und anderen Medien. In diesem Sinne existiert seit über hundert Jahren der so genannte Anschauungsunterricht, der den Anspruch erhebt, durch Verbildlichung der Lerninhalte, also durch Abbildungen, dem rein intellektuellen oder gedanklich-abstrakten Lernen vorzubeugen.

Eine Sonderstellung hinsichtlich der Bildwirksamkeit und des Umgangs mit Bildern nimmt die Waldorfpädagogik ein, die den bildhaften Unterricht als eine *Methode der inneren Bildfähigkeit bzw. der Bildkompetenz* pflegt. Innere und äußere Bilder, Vorstellungsbilder und Abbildungen haben eine je unterschiedliche Wirkung für den Lernprozess. Erst durch die innere aktive Bildschöpfung findet eine individualisierte Aneignung der Lerngegenstände statt. Daher gelten die nachfolgenden Überlegungen der These, dass individualisiertes Lernen einhergeht mit inneren Vorstellungsbildern, die durch aktive *Bilderfahrungen* gewonnen werden. Es soll gezeigt werden, dass die innere Bildarbeit ein lernwirksames Äquivalent gegenüber der Dominanz der visuellen Bilder in der Gegenwartskultur ist und dass der aktive Umgang mit den inneren Bildern zu gestaltbaren Bilderfahrungen und damit zur Bildkompetenz führt.

## 2. Bilderfahrungen in der Gegenwartskultur

Jede erste Zeitungs- oder Zeitschriftenseite zieht über ein Bild die Aufmerksamkeit des potentiellen Lesers auf sich; in jeder U-Bahnstation oder an den meisten Straßenkreuzungen zeigen Displays dem eiligen Zeitgenossen die Trends käuflicher Produkte oder Freizeitangebote; die dazwischen geschalteten Szenen besonders dramatischer Ereignisse in Kriegs-, Flüchtlings und Katastrophengebieten nimmt man in der Bahnhofshalle nebenbei auch noch auf. Emotional aufgeladene Bilder initialisieren Bedürfnisse nach Erwerb eines Produkts, nach Vergnügungen oder nach Informationen. Die Werbe- und die Unglücksbilder prägen sich unbewusst ein und flimmern auch im zeitlichen Abstand zur Erstbegegnung bei anderen Gelegenheiten wieder auf.

Dieser alltäglichen Begleiterscheinung der Werbung und Bilderflut gegenüber steht die bewusste Bilderfahrung als ein Lernvorgang, auf die sich die weitere Betrachtung konzentriert. Von der alltäglichen Bildwahrnehmung hebt sich – nach der hier zu Grunde gelegten Begriffsbildung – die Bilderfahrung insofern ab, als sie von der Bildgenese handelt, die sich im beobachteten Nachvollzug als eine bestimmte Qualität des Lernens herausstellt. Die wahrzunehmende Erkundung der verschiedenen Ebenen der Bilderfahrung stellt diese als ein lernwirksames Paradigma dar. Dem Lernen als Bilderfahrung geht die aktive *Bildwahrnehmung* voraus; sie vergegenwärtigt den Nachvollzug der bildimmanenten Prozesse.

Die Bildwahrnehmung ist bildkonstituierend; äußere und innere Bilder gelangen durch den Vorgang der Wahrnehmung als Vorstellungsbilder ins Bewusstsein. Das aufmerksame Bewusstsein hält am Bild inne. Im Nachklang dieses Innehaltens entsteht das Erlebnis der Bilderfahrung. Dabei wird eine vorgängige Bildwahrnehmung über die Vorstellung zu einem Erlebnis der Bedeutsamkeit. Jedes Bild, das über den Ersteindruck, d. h. über die reine Wahrnehmung hinaus, im Bewusstsein fort besteht, trägt eine wie auch immer geartete Bedeutung in sich: Es deutet auf eine andere, nämlich die von diesem Bild repräsentierte Wirklichkeit hin. Bild ist Repräsentation einer Wirklichkeit und selbst Bildwirklichkeit.

Im Bewusstmachen der Bilderfahrung erschließen sich diese Dimensionen und Bedeutsamkeiten eines Bildes. Die reine Bildwahrnehmung – das wahrnehmende Davor-sein – ist so wenig eine Bilderfahrung wie das vollständige Hingegebenensein an ein Bild oder an sich bewegende Bildsequenzen eines Films; letzteres ist nur eine Bedeutungserfahrung. Die reine Bildwahrnehmung entbehrt der inneren Bildtätigkeit; die reine Bedeutungserfahrung fesselt die innere Bildtätigkeit an die gesehenen Bilder und an assoziierte

subjektive Erinnerungsvorstellungen. Die Bilderfahrung ereignet sich zwischen der reinen Wahrnehmung und dem Bedeutungserleben. Diese Dimensionen und Grenzen der Bilderfahrung erschließen sich durch Beobachten der Bildwahrnehmung und durch Befragen der Bildforschung. Bild, Bildgenese, Bildwahrnehmung, Bildvorstellung, Bildbedeutung und Bildsehen sind die Themenfelder, die Bilderfahrung als individualisierenden Lernprozess durch exemplarische Beobachtungen zu begründen.

### 3. Bildgenese

Nie zuvor gab es in der Zivilisation und Kultur so viele visuelle oder sprachliche Bilder wie heute. Die visuellen Bilder können bis in die Anfänge der Kunstschöpfungen zurückverfolgt werden. Sprachliche Bilder sind erst durch das Aufkommen der Bilderzählungen und der Schrift in den frühen Hochkulturen Ägyptens oder des alten Orients vermittelbar. Zu den ältesten nachgewiesenen Bildern gehören die Tierzeichnungen und –malereien in der Höhle von Chauvet, die ab etwa 40 000 v. Chr. entstanden (Clottes 2001). Diese Tierbilder sind keine getreuen Abbilder lebender Tiere, sondern Momentaufnahmen von Bewegungen. Bilder rennender, stehender, liegender, kämpfender Pferde, Löwen oder Nashörner bevölkern die Höhle. Der Betrachter erkennt das Einzigartige dieser Tiergestalten an dem Innehalten ihrer Bewegungen. Das an der Höhlenwand Bild gewordene Tier bringt den Moment eines Bewegungsablaufs zum Ausdruck. Die sprachliche Bilderzählung aber kann das im Bild repräsentierte Tier in Bewegung beschreiben; sie generiert damit sich wandelnde Bilder, die als zeitliche Bildfolgen im Film oder in Bildgeschichten wieder visuell werden können. In der räumlichen oder gegenständlichen Präsentation hält das Bild inne; in der Sprache bewegt es sich, insofern es im Sprachfluss fortwährend weiter entfaltet wird. Daher ist eine bildhafte Erzählung zugleich eine Bildbewegung, wie sie dem bildhaften Vorstellen, der Imagination oder dem Träumen eigen ist. Innere Bilder kommen nicht zum Stillstand, sondern sie sind ein phantasiebewegtes seelisches Fluidum und die Tierbilder von Chauvet sind Lehrmeister der geronnenen Bildbewegungen.

Das äußere Bild erscheint als eine Bildung oder Nachbildung einer anderen Wirklichkeit. Ein Bild – ein Tierbild in Chauvet genauso wie ein Werbespot am Bahnhof – verweist auf eine andere Dimension, die sich dem bewussten Beobachter kenntlich macht. Ein realistisches – visuelles oder sprachliches – Bild gibt eine am anderen Ort wahrnehmbare Realität wieder oder erinnert zumindest daran. Ein abstraktes, ein monochromes oder ein Action-painting-Gemälde enthält diesen Gegenstandsbezug nicht und verweist auf einen Bedeutungszusammenhang, der sich im Dialog zwischen Betrachter und Bild konstituiert. Künstlerische Bildproduktionen sind – anders als Werbebilder – Beispiele dafür, wie die unterschiedliche Betrachter-Haltung wesentlich die Bildrealität bestimmt.

Bei einigen monochromen Bildern von Marc Rothko entzieht sich das Verweisen des Bildes auf eine andere Realität so weit, dass nur der Betrachter als Bildwahrnehmender übrig bleibt. Er schaut *auf* das Bild „No. 3, Magenta, Black, Green on Orange“ (oil on canvas, 1949, MOMA, New York), dann *in* den gemalten Farbraum – wobei die nach oben gehobene schwarze Fläche das Auge hineinzieht; er verliert sich in dieser schwarzen Fläche oder wendet den Blick auf sich selbst als Betrachter zurück, auf den in diesem Farbraum wahrnehmend Tätigen (Weiss 1998, S. 99). Marc Rothkos Gemälde üben förmlich einen Sog aus, mit und in der Farbe zu oszillieren.

Eine gegenteilige Erfahrung kann mit den abstrakten Bildern und Installationen Imi Knoebels gemacht werden. Der Betrachter braucht gar nicht in das Bild wahrnehmend einzutreten, denn die Bilder und Bildkonstellationen Knoebels kommen auf ihn zu; sie treten aus der Bildkomposition hinaus, sind raumausgreifend und entfachen wie die plastischen Objekte und Bilder der mehrteiligen Installation „Eigentum Himmelreich“ (1983) Dialoge mit ihrer räumlichen Umgebung (Knoebel 2014; Wiehl 2015a).

Wieder eine andere Erfahrung gewähren Jackson Pollocks Action-Painting-Bilder, deren dynamisches Liniengewirr das Betrachterauge in ihren Bann zieht und nicht zur Ruhe kommen lässt. Auf dem großformatigen Gemälde „Alchemy“ (1949; 114,6 x 221,3 cm, Guggenheim Fondation, Venedig) bewegt es sich in unendlichen Schleifen und Linien oder fokussiert die Farbtropfen, um gleich wieder neuen Farbspuren zu folgen (Varnedoe 1999, S. 230). Dieser Typus von Bild bewirkt, dass der Betrachter sich

ihm aussetzt – ähnlich wie bei komplexen Abbildungen oder Bildern, die wegen ihres Inhaltes und ihrer Bildaussage eine genauere Erkundung verlangen.

Schließlich gewährt die Einlassung auf eine Wandtafelskizze Rudolf Steiners eine weitere Bilderfahrung, die hier aus Gründen des Bezugs zur Methode des bildhaften Unterrichts in der Waldorfpädagogik einbezogen wird und einen weiteren Aspekt der Bilderfahrung offenlegt. Es handelt sich um die Wandtafel vom 26.12.1921 (Steiner 1990, S. 23), die Steiner während eines pädagogischen Vortrags über Sinneswahrnehmung und Erkenntnis zeichnete (Steiner 1987, S. 73 ff.). Wenige Bildelemente sind blickführend und maßgeblich: Die senkrechte weiße Gerade a-b auf der linken Blathälfte trennt das weiß skizzierte Gesichtsprofil mit Auge von dem rot gezeichneten, etwas unförmigen Kreis rechts. Über die weiße Gerade schwingen außerdem eine kräftige rote Wellenlinie und blaue Querstriche. Am oberen Blattrand endet die weiße Gerade in dem nicht ganz fertig geschriebenen Wort „Sinnestepich“. Dem Vortrag ist zu entnehmen, dass sich der Mensch in seiner „Beobachtung“ diesem Sinnestepich hingibt und sich seine Eindrücke mit Gedanken wie mit den roten Wellenlinien verweben. „Er interpretiert die Sinneswelt durch seine Gedanken“; zugleich bildet sie die „Grenze“, durch die er mit seinem normalen Bewusstsein nicht hindurch stoßen kann (ebd., S. 74 f.). Die Wandtafelskizze thematisiert das Bild als Grenze zwischen äußeren und inneren Eindrücken und Erfahrungen.

Was ein Bild ist, wurde seit der von Gottfried Boehm herausgegebenen Aufsatzsammlung „Was ist ein Bild?“ (1995) wiederholt untersucht, befragt und beantwortet. Hier werden verschiedene Möglichkeiten der Bilderfahrung angeboten: Bild ist Beteiligung des Betrachters an der Bildwirklichkeit – entweder *im Bild, vor dem Bild, auf der Suche nach dem Bild* oder *an der Bildgrenze*.

#### 4. Für und Wider den Anschauungsunterricht in der Waldorfpädagogik

Als Rudolf Steiner 1919 die erste Waldorfschule in Stuttgart gründete, legte er Wert auf den bildhaften Unterricht, den Lehrer durch Zeichen- und Malübungen sowie farbige Tafelbilder, aber vor allem lebendige Erzählungen und die Aktivierung innerer Bildvorstellungen pflegen sollten. Seine pädagogischen Anregungen stehen dem Anschauungsunterricht diametral entgegen, der seit Amos Comenius (1592-1670) in der Schulpädagogik ein nicht hinterfragtes methodisches Konzept ist.

Der Anschauungsunterricht wird „als Belehrung mit Hilfe von Anschauungsmaterial“ (Universal-Lexikon 2012) oder als „Unterricht mit planmäßiger und vielseitiger Anwendung von Gegenständen und Bildern zum Zweck eines rascheren und gründlicheren Begreifens“ definiert (Der große Herder 1952). Nach den Methoden des Anschauungsunterrichts zu verfahren bedeutet, von der Anschauung der „äußeren, sinnlichen Gegenstände“, dann auch von „inneren, geistigen Anschauungen“ auszugehen und „an dieselben die Belehrungen“ anzuknüpfen (Pierer's Lexicon 1857-1865). Zum Zwecke eines solchen Unterrichts und weil nicht alle Lehrgegenstände jederzeit zur Verfügung stehen, schuf der tschechische Theologe, Pädagoge und Schulreformer Amos Comenius, der als Vertreter einer Pädagogik der Anschaulichkeit gilt, das „Orbis sensualium pictus“ (1658), das erste bebilderte Lehrbuch, in dem „Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden“ (Comenius 1979, S. 5). Dieses bis Ende des 19. Jahrhunderts am meisten verbreitete Schulbuch enthält über 150 Bildtafeln über das Leben und die Welt, denen deutsche und lateinische Worte und Sätze zugeordnet sind, mittels derer sich Wissen und Fachbegriffe einprägen lassen. Diese lateinisch-deutsche Bilderfibel studierte Goethe als Knabe, „weil man noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet“ hatte (Goethe 1989, S. 35).

Auch die Methode des Anschauungsunterrichts selbst geht auf Comenius zurück. In seiner einflussreichen „Großen Didaktik. Eine vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (1657/2007) beschreibt er die von der Sinneserfahrung ausgehende „Stufenleitermethode“ des Wissenserwerbs, nach der zuerst

„die Sinne (sensus) der Knaben geübt werden (das ist das leichteste), dann das Gedächtnis (memoria), später das Erkenntnisvermögen (intellectus) und zuletzt die Urteilsfähigkeit (iudicium). Dies ist die richtige Stufenleiter, weil das Wissen von der Sinneswahrnehmung ausgeht und durch die Vorstellungskraft (imaginatio) sich dem Gedächtnis mitteilt. Dann erwächst aus der Erweiterung der Einzelfälle (inductio) die Erkenntnis des

allgemeinen Gültigen (universalia), und zuletzt aus fortgeschrittener Erkenntnis das Urteil, welches das Wissen sichert“ (ebd. S. 102).

Diese „Stufenleitermethode“ findet eine Fortsetzung in der sich seit dem 19. Jahrhundert formierenden Herbartischen Unterrichtslehre (Herbart 1835/2003); aber der Anschauungsunterricht wurde durch verschiedene Pädagogen wie Heinrich Pestalozzi und Herbert Spencer, schließlich in der Schulreformbewegung (Oelkers 2005; Skiera 2003) am Beginn des 20. Jahrhunderts gerade als eine Methode entgegen der Verintellektualisierung, wie sie auch in der Herbart-Pädagogik gesehen wurde, vertreten.

In seinem folgenreichen Werk zur „Anschauungskunst“, in der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801), vertritt Heinrich Pestalozzi,

*„daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei; mit andern Worten, daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können“* (Pestalozzi 2009, S. 178).

Entsprechend empfiehlt er ein „Buchstabierbuch“, um die Buchstaben zu lernen, und ein „ABC der Anschauung“, um die „Meßkunst“ zu lernen. Fibeln und bebilderte Lehrbücher sind seither in die Schulstuben eingezogen und die „Anschauung war im 19. Jahrhundert das zentrale Schlagwort, um neue von alten Unterrichtsverfahren abzugrenzen“ (Oelkers 2005, S. 50).

Die Bemühungen der Reformpädagogik um den „Anschauungsunterricht“ oder den „naturgemäßen Unterricht“ (ebd., S. 50 f.) gründen in einem anderen Verständnis von Anschauung und sind den Anliegen bei der Einrichtung der Waldorfschulen 1919 entgegengesetzt. Für die Waldorfpädagogik sieht Steiner vor, dass sie nicht nur auf die sinnliche Wahrnehmung durch das Präsentieren von Gegenständen oder Abbildungen zurückgreift, sondern dass vielmehr die innere Anschaulichkeit durch lebendige Lehrerzählungen und einen bildhaften, künstlerischen Unterricht gepflegt werden. Offensichtlich schließt er sich nicht dem allgemeinen reformpädagogischen Trend an, die „Anschaulichkeit“ des Unterrichts gegen den „abstrakten Unterricht“ (Oelkers 2005, S. 50) zu verteidigen, sondern entwickelt eine andere pädagogische Ausrichtung, für die er unter anderem bei Margaret McMillan (1860-1931), einer englischen Erzieherin, Anregungen erhält.

## 5. Margaret Mc Millan – ein Vorbild für die Pädagogik der Imagination

1904 erschien in England die inzwischen vergessene Schrift „Education through the Imagination“ (1904) der englischen Erzieherin Margaret McMillan. Sie kritisierte vehement das monotone englische Schulwesen, setzte sich für eine breite und humane Bildung der Kinder ein, gründete 1914 die „Open-Air Nursery School & Training Centre“ für Kinder ab 18 Monaten sowie 1930 das „Rachel McMillan College“ für Erzieher und Lehrer. Als Rudolf Steiner im August 1923 zu einer Vortragsreihe über Waldorfpädagogik nach Ilkley/England kam, hielt Margaret McMillan als Präsidentin der pädagogischen Tagung die Eröffnungsansprache (Steiner 1986, S. 16). Steiner wertschätzt ihre pädagogische Haltung in einer Rezension ihrer damals in England verbreiteten Schrift „Education through the Imagination“ (1904):

*„Es war mir nun eine innige Freude, dies Buch zu lesen. Es geht, um fruchtbare Erzieherkräfte zu finden, von den an der Oberfläche des kindlichen Menschenwesens sich offenbarenden Lebensäußerungen auf die tiefere Seelenkraft der Imagination zurück, die diese alle zusammenhält und sie von innen aus beleuchtet und durchkrafte. Es entwickelt ein Bewußtsein davon, wie die kindlichen Gedanken Schattenbilder sind dieser Seelenkraft und von ihr das eigentliche Leben empfangen. Es verfolgt, wie die Imagination gestaltend in die kindliche Gefühlswelt einströmt, wie sie in der Willensbetätigung lebt. [...] Das Buch ist eine Schatzkammer der kostbarsten Beobachtungen der kindlichen Seele und von Erzieher-Anweisungen, die aus den Beobachtungen geholt werden. Ein Kapitel wie ‚The child as artisan‘ kann man nur mit tiefster Befriedigung lesen [...]: wer so in das Erziehen und Unterrichten einzudringen in der Lage ist, der müsse von diesen Ausgangspunkten aus auch auf dem Wege mitgehen können, über den ich in meiner Vortragsreise in Ilkley zu sprechen hatte“* (Steiner 1923, S. 33 f.).

In McMillans Werk sieht Steiner die künstlerische und bildhafte Unterrichtsmethode, den Leitgedanken des Waldorfunterrichts besonders im Volksschulalter bestätigt, nicht an der Oberflächlichkeit des



Anschauungsmaterials und beim Faktenwissen stehen zu bleiben. Denn McMillan hält die Imagination für eine Kraft, die alles lebendig macht und daher eine notwendige Grundlage aller Lebensgebiete ist; diese fehle in der Erziehung, wenn nur Fakten, „formal arts“, Gedächtnistraining, Klassendisziplin gelehrt würden; Imaginationsspiele – nicht nur für Künstler – eine so große Rolle, dass sie zur Pädagogik jeder „elementary school“ gehören sollte (McMillan 1904, S. XI ff.).

Obwohl Steiner die von McMillan beschriebene Imagination nur als „instinktiven Abglanz“ seines Imaginationsbegriffs betrachtet (Steiner 1923, S. 33), ist sie für ihn eine bedeutende Impulsgeberin seiner Reflexionen zum bildhaften Unterricht und zur Pädagogik der Imagination. Steiner unterscheidet die Imagination von der gewöhnlichen Vorstellung und von der Phantasie. Während nach seinem Verständnis die Phantasie allgemein eine bildschaffende Kraft ist, die Vorstellung Wahrnehmungs- und Erinnerungsbilder nachbildet, schafft die Imagination diese neu. Imagination ist in der Begrifflichkeit Steiners jene Form des inneren Bilderlebens, die schöpferisch am Bildentstehen beteiligt ist (Steiner 1993b; Schad 2002). Aus pädagogischer Perspektive stimmt er mit McMillans Anliegen darin überein, dass Erziehung und Unterricht von einer künstlerischen, imaginativen Kraft zu durchdringen seien. Eingedenk der Tatsache, dass im englischsprachigen Raum Vorstellung und Imagination nicht nach Steiners Art unterschieden werden, kann von einer *Pädagogik der Imagination* gesprochen werden, die entgegen dem so genannten *Anschauungsunterricht* das innere Bildvermögen, das phantasievolle Vorstellen und das bildhaft erkennende Denken schult.

Die Imagination – sei sie als „geistige Anschauung“ in der Formulierung Steiners oder als ein nicht von der Vorstellung unterschiedenes inneres Bildvermögen verstanden – ist in Bezug auf die Lernprozesse (Sowa/Glas/Miller 2014) seit einigen Jahren und besonders im englischsprachigen Raum ein diskutiertes Phänomen und die „Pedagogy of Imagination“ (Nielsen 2003, 2004) eine sich ausbreitende pädagogische Haltung (Egan 2005). Nach Peter van Alphen, der die Nahtstelle zwischen dem von Steiner konzipierten bildhaften Unterricht und Kieran Egan's „Imaginative Approach to Teaching“ (Alphen 2011) untersucht hat, liegen die Hauptunterschiede in der jeweiligen philosophischen Begründung: Kieran Egan beruft sich auf L. S. Vygotskij, der das Denken als Ergebnis der Interaktion des Einzelnen mit seiner jeweiligen Lebensumgebung betrachtet (Vygotskij 2002), während Steiner die geistige Natur des Menschen als Entität und Entwicklungspotenzial versteht (Alphen 2011, S. 28). Entscheidend sind nach Egan die Übereinstimmungen, wonach beide Pädagogen der *Imagination* eine Schlüsselrolle für das Verständnis der kindlichen Entwicklung einräumen.

Auf diese Schlüsselrolle des Imaginationsvermögens in Lernprozessen weist auch Sowa hin. Gerade in der Pädagogik nehme die Imagination – synonym auch die Vorstellung – eine vermittelnde Funktion zwischen der Wahrnehmung und dem Erkennen ein, weil es nicht möglich ist,

„am Ausgang von Wahrnehmungen subjektiv-selbstständig zu einem bestimmten Wissen und Können zu kommen. Vielmehr teilen Lehrende und Lernende immer schon und zuerst ihre Vorstellungen und konstruieren von dort her abweichende Wahrnehmungen, Handlungen und Begriffe. Lernen ist Bildung und Entbildung/ Umbildung von Vorstellungen, und nur deswegen ist es auch Bildung von Wissen und Handeln“ (Sowa 2014, S. 55).

Aber das vorstellende Bewusstsein birgt neben dem Potenzial schöpferischer Bildung im Zeitalter der Bilderflut auch Risiken. Daher vertritt Sabine Wettig mit Ausblick auf die Bedeutung des bildhaften und imaginativen Denkens im Zeitalter der digitalen Medien in ihrer Studie zur „Imagination im Erkenntnisprozess“ (2008):

„die Beobachtung der eigenen Imaginationstätigkeit – so unbekannt sie auch sein mag – wird zur Notwendigkeit, damit die Bildmedien nicht einen manipulativen Charakter entfalten können“ (Wettig 2008, S. 13 f.).

Angeregt durch Margaret Mc Millans Pädagogik der Imagination impulierte Steiner Methoden für den bildhaften Unterricht, die nach über 100 Jahren eine zeitbedingte pädagogische und kulturelle Legitimation erfahren. Diese Pädagogik der Imagination kann als eine präventive Bildpädagogik geprüft werden.

## 6. Methoden des bildhaften Unterrichts

In einer exemplarischen Empfehlung Steiners für Waldorfpädagogen liegt der Schlüssel zu seinem Verständnis von bildhaftem Unterricht. Er regt an, den Kindern am Ende des Unterrichts etwas „Bildhaftes“ mitzugeben, nicht in Form äußerer Abbildungen, sondern als innere Vorstellungsbilder (Steiner 1993a, S. 96), die im Gedächtnis weiterleben und zum Beispiel am nächsten Tag eine Quelle zur Vertiefung des Gelernten sind. Diese Methode der fortgesetzten *Bildarbeit* wird an einem Beispiel aus dem Ästhetik- bzw. Kunstbetrachtungsunterricht der Waldorfoberstufe beleuchtet. Es handelt sich um eine Methode zur Schulung der Bildkompetenz. Außerdem verdeutlicht dieses Beispiel, dass es nicht um die Vernachlässigung der Übungen der Sinneswahrnehmung oder Phänomenologie geht, sondern dass die Bildmethode gerade eine Fortsetzung und Ergänzung anderer Lehr-Lern-Methoden sein kann und in besonderer Weise der Schulung der Erkenntnisfähigkeit dient. Das folgende Beispiel ist eine vielfach mit Jugendlichen und Erwachsenen erprobte Übung zur Imaginationsfähigkeit.

Die Übung erfolgt über drei Tage. Am ersten Tag widmen sich die Lernenden der genauen Betrachtung einer Abbildung der Pastellkreidezeichnung „La barque mystique“ (50 x 63,5 cm; um 1890-1895) von Odilon Redon, der bewusst eine imaginative Kunst als Alternative zum Realismus und Impressionismus schuf (Leemann 1994, S. 176). Die Aufgabe besteht darin, sich das Bild bzw. die Bildkopie jeweils abends und morgens in der Vorstellung zu vergegenwärtigen. Wenn anschließend bzw. am nächsten Tag von mehreren Mitgliedern einer Lern- oder Studiengruppe eine Bildbeschreibung durchgeführt, zeigt sich, dass die Hauptelemente und -farben des Bildes gut erinnert werden, dass alles, was nicht einer naturgetreuen Darstellung – wie z. B. das grasgrüne aufgewirbelte Meer mit Schaumkronen oder das orange-gelbe Segel der blauen Barke – ähnelt, zu Verunsicherungen oder versuchsweisen Umdeutungen führt. Erst im zweiten Durchgang, nach einer weiteren Bildbetrachtung und bei der Wiedererinnerung am folgenden Tag werden die Größenverhältnisse, die Farbbesonderheiten einzelner Bildelemente, ihr Zusammenspiel und die gesamten Kompositionsverhältnisse genauer erinnert. Am dritten Tag schließlich kann der Bildraum durch das Erinnerungsbild sinngebend erschlossen werden; zum Beispiel segelt das hinten im Boot sitzende Paar bei kräftigem Wind der Zukunft entgegen. Laut Bildbeschreibung und nach Odilon Redons Biographie erinnert das Barkenbild daran, dass sich nach der Geburt seines zweiten Kindes sein Verhältnis zur Welt gefestigt hatte und der Künstler „mit gesichertem Glück das leuchtende Segel seiner mystischen Barke hissen und selbst [...] auf das ferne Paradies zusteuern“ konnte (Gibson 1996, S. 29).

Am Beispiel dieser Einlassung auf eine Bilderfahrung mit wiederholter Reflexion wird deutlich, wie Bildvorstellungen über Tage und durch Wiederholungen weiterarbeiten. Was am ersten Tag als Erinnerungsfragment im Bewusstsein erscheint, wird nach der zweiten Phase des Erinnerns im Beziehungskontext der Bildelemente und nach der dritten Phase im über die bildnerischen Mittel hinausweisenden Bedeutungskontext aufgespürt. Die reflektierende und sich im zeitlichen Fortgang weiterentfaltende Bilderfahrung enthält drei zu unterscheidende Phasen der Bilderinnerung: Bildfragment, Bildkomposition und Bildaussage. Die beschriebene Beobachtung schließt allerdings nicht aus, dass sich der ganze Bildprozess ausdehnen lässt und immer weitere Bildideen zu Tage treten, die schließlich – wie hier angedeutet – im Zusammenhang mit entstehungsgeschichtlichen und biographischen Bedingungen gesehen werden. Für diese Bildmethode ist entscheidend, dass nicht die Definition oder Erklärung des Bildes am Anfang steht, sondern die Wahrnehmung selbst, die im Falle anderer, z. B. erzählender Lehr-Lern-Methoden der Beschreibung oder im Falle naturwissenschaftlicher Experimente der genauen Beobachtung des experimentalen Prozesses entspricht, wie sie Steiner auch als Unterrichtsmethoden empfohlen hat (Wiehl 2015b, S. 213 ff.).

Ein wesentliches Merkmal des bildhaften Unterrichts im Unterschied zum Anschauungsunterricht ist, dass nicht mit einer getreuen Wiedergabe oder Nachbildung der Lerninhalte, seien sie durch sinnliche Erfahrung, Bilder, Experimente oder erzählende Beschreibungen vermittelt, zu rechnen ist, sondern dass die Weiterbearbeitung zugleich individuelle Begegnung und die subjektive Verinnerlichung des Wahrgenommenen riskiert. Der bildhafte Unterricht rechnet zwar mit der Erinnerbarkeit, aber genauso mit der Individualisierung der Lerninhalte auf dem Weg der Erkenntnisbildung und Begriffsfindung. Denn bei dem genannten Beispiel ist ein letzter Schritt die Frage nach der Idee des Bildes, die sich dem bild-

ertastenden Denken ausspricht und die am Gegenstand zu verifizieren ist. Nicht das absolute Urteil, sondern der erkenntnisbewegte Gedanke ist die vorläufige Lernintention eines bildhaften wie risikoreichen, weil nicht das Ergebnis bestimmenden Unterrichts, in dem die individualisierte Bilderfahrung genauso zählt wie die diskutabile Bildidee. Bildhafter Unterricht ist daher eine Einlassung auf die vorstellende, imaginative, vor allem aktive innere Bildarbeit. In diesem Sinne empfiehlt Steiner den Waldorfflehrern

„die Dinge ins Bild zu verwandeln, denn das Bild bringt die Dinge, die wir dem Kinde beibringen wollen, eben tatsächlich an den Menschen heran“ (Steiner 1993a, S. 93).

Die bildhafte Unterrichtsmethodik beruht auf schöpferischer Vorstellungsarbeit und auf gestaltendem Denken; sie erweist sich als Gegenteil dessen, was durch den „Anschauungsunterricht“ in vielen Ausprägungen seit Comenius und Pestalozzi angestrebt wird. Anschaulichkeit durch die Vergegenwärtigung eines Phänomens, Ereignisses und Gegenstandes in sinnlicher Form beruht ursprünglich darauf, dass die Sinne und nicht nur der Intellekt erzogen oder geübt werden sollen. Das sinnliche Objekt liefert aber keine Erkenntnisse, es ist lediglich der Erscheinungsgrund für Sinneserfahrungen auf dem Weg zur Erkenntnis. Diese Überlegungen schließen an die Erkenntnistheorie Steiners an, der genau entschlüsselt, wie durch einen übenden Nachvollzug am Ausgang aller Erkenntnis die Wahrnehmung sinnlicher oder mentaler Natur steht und dass es nicht nur ein assoziativer, also spontanen Einfällen folgender, sondern ein aktiv zu leistender Denkkakt ist, der zur Ideenfindung und Begriffsbildung führt (Steiner 1995). In der Reflexion der am Beispiel des Pastellbildes gezeigten wahrnehmenden und erkennenden Bilderfahrung kann ein Ansatz gesehen werden, neben allen reformpädagogischen Neuentwicklungen für den anschaulichen Unterricht und neben dem Einsatz digitaler Medien das imaginative, bildschöpferische Üben als elementare Lernform weiterzuentwickeln.

## 7. Bilderfahrung und Bildkompetenz

Wie für die alltägliche Bildbegegnung auf Bahnhöfen und an Straßenkreuzungen beschrieben, ist die Veranschaulichung der zu vermittelnden Inhalte durch Bild- und Medienpräsentationen „aufgrund ihrer nachweisbar höheren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zum grundlegenden Repertoire guter Lehre“ (Weiß/Liebenwein 2008, S. 97) zur Selbstverständlichkeit im modernen Schulunterricht geworden. Ganz im Sinne des Anschauungsunterrichts bei Pestalozzi wird argumentiert, dass durch „an Anschaulichkeit orientierte Unterrichtsmethoden“ das Lernen nachhaltiger und tiefgreifender sei und dass durch den Einbezug von Medien die Medienkompetenz gefördert werde (ebd.). Die von Sabine Weiß und Sylvia Liebenwein aufgelisteten Medien der Veranschaulichung – vom Smartboard über Video bis zum Computer – dienen der bildlichen, sprachlichen oder musikalischen Repräsentationen an Stelle authentischer Wahrnehmungen bzw. phänomenologischer Studien.

Die Methoden des bildhaften Unterrichts widersprechen nicht dem Einsatz solcher Medien als ergänzende Unterrichts- und Arbeitsmittel. Aber die innere Bildgestalt, das subjektive, vorgestellte innere Bild – z. B. eines persönlichen Erlebnisses, eines naturgegebenen Phänomens oder eines historischen Ereignisses – kann durch verbales Vermitteln des Inhaltes, durch Vergegenwärtigen des Phänomens oder durch unmittelbares Wahrnehmen des Erkenntnisobjekts (Naturbeobachtung, naturwissenschaftliches Experiment) aktiver und persönlicher angeeignet werden als durch Bildrepräsentationen. Ein einfacher Selbstversuch zeigt, wie anders das selbst erzeugte innere Bild eines Erzählinhaltes – z. B. einer Gebirgswanderung bei Sonnenaufgang – im Vergleich zur fotografischen Abbildungen desselben erlebt wird. Für den Lernprozess ist nicht der unterschiedliche Gehalt dieser inneren Bilder bedeutsam, sondern ihre Genese und ihr Verwandlungspotenzial. Ein selbst generiertes Vorstellungsbild ohne Bezug zu einer Bildvorlage kann durch neue Erfahrungen korrigiert und durch gedankliche Arbeit verändert werden; ein medial repräsentiertes und dann innerlich „gespeichertes“ Bild bewahrt seine erste Gestalt auch in der Erinnerung. In dieser Funktion und Wirkung des Bewahrens liegen die Grenzen des „Anschauungsunterrichts“. Die „bildhaften Unterrichtsmethoden“ dagegen ermöglichen, dass die aufgenommenen Inhalte als Vorstellungsbilder im Gedächtnis zwar wieder aufgerufen, aber weiterentwickelt und in immer wieder neuen Kontexten vorgestellt und gedacht werden. Das Studienbeispiel mit Odilon Redons Barkenbild aus dem Ästhetikunterricht zeigt,

dass ein bildverwandelnder Übungsansatz einerseits das bildhafte Vorstellen schult und andererseits – im Unterschied zur bildspeichernden Erinnerung – gerade durch die sich steigernde Wahrnehmung zu ähnlichen Bildaussagen führt wie eine bildanalytische Vorgehensweise. Der Unterschied besteht darin, dass die Ergebnisse der Bildanalyse an der äußeren Bildgestalt verifiziert werden, während die bilderlebende Wahrnehmung die sich ergebende Bildidee als evident erscheinen lässt.

In diesem Sinne ist der „bildhafte Unterricht“ der Waldorfpädagogik, dessen Methodik an Beispielen der Ästhetik und der Bildkunst aufgezeigt wurde, ein Beitrag zur Medienpädagogik. Lernanlässe bildschöpfender und imaginativer Art fördern die individuelle „Bildkompetenz“ auch unter dem Einfluss der alltäglichen Bilderflut.

## Literatur

- Alphen, P. van (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education.  
In: *RoSE – Research on Steiner Education*, Vol. 2, No. 2, 2011, S. 16-34. Verfügbar unter [www.rosejournal.com](http://www.rosejournal.com)
- Boehm, G. (1995) (Hrsg.). *Was ist ein Bild?* 2. Auflage. München: Fink.
- Clottes, Jean (2001). *La grotte Chauvet. L'art des origines*. Paris: Seuil.
- Comenius, J. A. (1979). *Orbis sensualium pictus*. Nachdruck der Erstausgabe von 1658. Mit einem Nachwort von H. Höfener. 2. Auflage. Dortmund: Harrenberg.
- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übersetzt u. herausgegeben von A. Flitner. Mit einem Nachwort zur neueren Comeniusforschung von K. Schaller. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Druick, D. W. et al. (1994). *Odilon Redon. Prince of Dream*. 1840-1916. Chicago: The Art Institute.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibson, M. (1996). Odilon Redon. 1840-1916. *Der Prinz der Träume*. Köln: Taschen.
- Goethe, J. W. von (1989). *Autobiographische Schriften I*. Textkritisch durchges. von L. Blumenthal. Kommentiert E. Trunz, Bd. 9. 11., durchges. Auflage. Hamburg: Beck.
- Halfen, R./Neider, A. (2002) (Hrsg.). *Imagination. Das Erleben des schaffenden Geistes*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Herbart, J. F. (1835/2003). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Hrsg. von E. Matthes u. C. Heinze. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kiel, E. (Hrsg.) (2008). *Unterrichts sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoebel, I. (2014). *Imi Knoebel. Werke 1966-2014*. Mit Beiträgen von Johannes Stüttgen, Martin Schulz, Marie-Amélie zu Salm-Salm. Max Wechsler. Wolfsburg: Kunstmuseum.
- Leeman, F. (1994). *The Image and the Text*. In: Druick, Douglas W. u. a. (1994): *Odilon Redon. Prince of Dream*. 1840-1916. Chicago: The Art Institute, S. 175-194.
- McMillan, M. (1904). *Education Through the Imagination*. London: Sonnenschein & Co..
- Nielsen, Th. W. (2003). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination: A Phenomenological Case Study*. Vancouver/Canada. Online unter [www.ierg.net/confs/2003/proceeds/Nielsen](http://www.ierg.net/confs/2003/proceeds/Nielsen) (Oktober 2012)
- Nielsen, Th. W. (2004). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination*. Bern: Peter Lang.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4., vollst. überarb. und erw. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Pestalozzi, H. (2009). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen*. 2. Aufl., Bad Schwartau: WFB.
- Sam, M. M. (2000). *Bildspuren der Imagination als Denkbilder. Motive der Konzeption – Prämissen der Rezeption*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Schad, W. (2002). Was ist Imagination? In: Halfen, R., Neider, A. (2002) (Hrsg.). *Imagination. Das Erleben des schaffenden Geistes*. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 31-67.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München und Wien: Oldenburg.
- Sowa, H. (2014). *Anthropologische, philosophische und pädagogische Grundlagen* (Einleitung).  
In: Sowa, H./Glas, A./Miller, M. (Hrsg.) (2014). *Bildung und Imagination*. Band 2: *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena, S. 53-60.
- Sowa, H./Glas, A./Miller, M. (Hrsg.) (2014). *Bildung und Imagination*. Band 2: *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena.
- Steiner, R. (1923). *Ein Stück aus meiner englischen Reise. Margaret Mc Millan und ihr Werk*. In: *Das Goetheanum*, 3. Jg., No. 5, 9. September 1923, S. 33-34.
- Steiner, Rudolf (1986): *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, 1923. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik.* (GA 303) 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Wandtafelzeichnungen zum Vortragswerk.* XXI. Tafeln zu den Bänden 296, 303, 304, 306, 311 der Rudolf Steiner Gesamtausgabe. Vorträge über Erziehung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993a). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* (GA 302a) 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993b). *Die Stufen der höheren Erkenntnis, 1905-08.* (GA 12) 7. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode, 1894/1918.* (GA 4) 16. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Varnedoe, K./Karmel, P. (1999). *Jackson Pollock.* New York: Museum of Modern Art.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen.* Hrsg. und aus dem Russischen übersetzt von J. Lompscher und G. Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weiss, J. et al. (1998). *Marc Rothko.* Washington: National Gallery of Art.
- Weiß, S./Liebenwein, S. (2008). Veranschaulichen. In: Kiel, E. (Hrsg.) (2008). *Unterrichts sehen, analysieren, gestalten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-118.
- Wettig, S. (2008). *Imagination im Erkenntnisprozess. Chancen und Herausforderungen im Zeitalter der Bildmedien. Eine anthropologische Perspektive.* Bielefeld: transkript.
- Wiehl, A. (2015a). „*Bilder sind eine Durchgangsstation. Wir sind immer noch beim Handwerk.*“ Eine Ausstellung der Werke Imi Knoebels im Kunstmuseum Wolfsburg. In: die Drei 1/2015, S. 65-69.
- Wiehl, A. (2015b). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik.* Frankfurt am Main: Peter Lang.



# The teacher: the Other as the Self. On decentered subjectivity and the teacher-student relation

**Joakim Larsson**

*Karlstad University, Sweden*

**Bo Dahlin**

*Waldorf Teacher Education College, Sweden*

**ABSTRACT.** In the context of poststructuralist and postmodern philosophy, the concept of a decentered subject has always retained a powerful, deconstructive potential – tracing its conceptual history all the way back to Nietzsche and beyond. But are we not yet to realize its constructive potential, from an educational-philosophical point of view? In this paper, we attempt to reassess the potential of a decentered subject using a variety of resources – leaning for instance on notions from a Romantic philosophical tradition, as expressed by Schelling; on Jungian depth psychology; and on Rudolf Steiner’s writings on the central and peripheral self. In conclusion, we argue that a teacher may benefit from differentiating his/her understanding of decenteredness as well as from the ability to act out of a variety of psychic centers – of which the conscious ego is an important example, although not exclusively so. Also, we conclude that such attempts are likely to find success to the extent that they are grounded in the teacher’s ability to align him/herself to centers that are of a more spiritual nature; for instance as described by Jung’s writings on the nature of the Self archetype.

*Keywords:* decentered subjectivity, teacher-student relation, Romanticism, Jung, Steiner



But what a dimension that adds to the business of living, Johor, this idea of mine – *this idea of yours?* – that as I go about my work and my business, looking after this or that, meeting a hundred people in a day, then of these people it is possible I am meeting, not strangers, not the unknown, but *myself*.  
(Doris Lessing, *The making of the representative for Planet 8*)



## Introduction

The theme of decentered subjectivity counts as a significant, and quite common, aspect of philosophical genres such as deconstructionism, post-structuralism and post-humanism (Adams St. Pierre, 2004; Braidotti, 2011; Critchley & Dews, 1996; Semetsky, 2003). Quite common it also is for such genres to convey the theme of decentered subjectivity by dint of a *negative conceptual momentum*: either the subject – precisely by virtue of being decentered – finds itself thoroughly degraded in terms of significance compared to the Otherness that caused this decentering; or it must acquiesce to being ruled out of further discussion altogether. It is very rare for poststructuralists, for instance, to recognize a *positive conceptual momentum* in

the concept of decentered subjectivity – and even rarer for them to investigate the subject’s own experience of being decentered. Perhaps they owe this tendency to the man often dubbed as “godfather of postmodernity” – Friedrich Nietzsche – who ascertained that “[b]ody am I through and through, and nothing besides; and soul is just a word for something on the body” (Nietzsche, 2006, p. 23). To the forces of this body Nietzsche most certainly proclaimed a glorious future; his *Zarathustra* remains a living testimony to the positive conceptual momentum inherent in his understanding of the body: not as mere organism, but a sage and a self of its own:

”I” you say and are proud of that word. But what is greater is that in which you do not want to believe – your body and its great reason. It does not say I, but does I. [...] Behind your thoughts and feelings, my brother, stands a powerful commander, an unknown wise man – he is called self. He lives in your body, he is your body. (ibid.)

To the soul, on the other hand – as well as to spirit and the ego – Nietzsche ascribes little more than a petty minded bourgeois morality. The I, for Nietzsche, “as a thing in itself, is indefensible”, as Marshall aptly points out (Marshall, 2001, p. 82; see also Yacek, 2014). On this note of Nietzsche’s, we find a forceful resonance with 20th century poststructuralists such as Deleuze and Guattari: here, the subject, at best, also becomes a satellite “on the periphery, with no fixed identity, forever decentered, defined by the states through which it passes” (Deleuze and Guattari, 2008, p. 20). Perhaps, then, we should heed Nietzsche, Deleuze and Guattari and do something better with our time than ponder on subjectivity, once decentered. But what if we are missing something? What if there, in fact, may be a hidden educational potential in the concept of a decentered subject; a potential that, if explored, could help us steer between the Scylla of a subjectivity completely lost, and the Charybdis of rigid essentialization on the other? Perhaps such a potential can be explored if we affirm the Other as an active agent of decenteredness, while at the same time refraining from reducing the subject to a state of passivity, or worse: of non-existence?

We believe that such a positive potential can be found in some of the forerunners to the present poststructuralist perspectives, such as the early Romantics (Izenberg, 1992) and their (more or less marginalized) extensions into the 20th century. In present day philosophy of the subject, the early Romantic thinkers (Schelling, Schleiermacher, Novalis, Schlegel a. o.) seldom appear, in spite of the fact that they anticipated many of the arguments against grounding reason in subjectivity, which are voiced today (Bowie, 2003). Furthermore, “they also show why it is a mistake for philosophy to relegate subjectivity to being merely a function of something else, such as language, ideology, history, or the unconscious” (ibid., p. 8; italics in orig.). Perhaps it is Novalis who, in his cryptic yet immediate style, also makes us realize that the quest for a more substantial sense of subjectivity carries not only a philosophical – but also an educational – potential; in fact, education’s highest task is this very reaching out for a transcendental self; “to be at once the I of its I” (Novalis, 1997, p. 28).

The concerns of the German Romantic philosophers – and some of their solutions – have actually re-appeared in present post-modernist or -structuralist discourse; with the possible difference that the Romantics dwelled in the feeling that they had great things awaiting them in the future, whereas to many of the post-modernists it seems that everything important has in a way already happened (Safranski, 2009). For example, a deconstructivist theme anticipated by the Romantics is the disbanding of the demarcation line between philosophy on the one hand and literature and poetry on the other (Bowie, 2003). The dissolution of this border is itself a consequence of decentered subjectivity; reflecting the insight that a purely rational ego is a mere fragment of our being, maybe even an illusion. In any case it does not represent individuality as a whole: the latter includes also the pre-, sub- or unconscious realms of aesthetics, desire and will.

Our purpose in this paper is to explore the teacher/student relation in the framework of decentered subjectivity. We intend to sketch an alternative to the notions inherent in present educational policies, which tend to reduce teaching and learning to processes of transmitting and acquiring commodified packages of knowledge. Furthermore – and more important to our purpose – there is a tendency to depersonalize these processes in attempts to create efficient and evidence-based teaching methods on which the teacher’s subjectivity or personality presumably has no influence, neither on the acts of teaching, nor on the learning outcomes.

The particular question that drives our inquiry has to do with the teacher-student relation: what significance can the person of the teacher have for students' decentered subjectivities? The answer to this question depends of course on how decentered subjectivity as such is understood. We construct our view by a somewhat nomadic or "rhizomatic" reading of various sources (Deleuze and Guattari, 2004). Having sketched a backdrop by the early German Romantics, we find substantial and/or structural similarities in Nietzsche, Carl G Jung and Rudolf Steiner. We also sense an affinity between our interpretations and the notion of subjective truth as promoted in existential education (Reindal, 2013). An element in common to the Romantics, Nietzsche, Jung and Steiner is the notion of subjectivity as basically bipolar; as a relation between an ego and a "Self", where the former is conscious and (more or less) rational; the latter unconscious, a-rational, and "higher" or "deeper" than the ego.

## Our nomadic approach

Considering the ingredients hinted at above, the reader already infers the eclectic nature of our endeavor. To be sure, the conceptual horizons of thinkers such as the Romantics, Nietzsche, Jung and Steiner are far from uniform. Aware of this, we would like to call our onto-epistemological approach one of *metaphysical pragmatism*. This may seem an odd couple, since pragmatism usually implies lack of interest in metaphysics (cf. Rorty, 1982). But to our mind, metaphysical currents are paramount when attempting to address the subject, especially in its state of decenteredness. However, our approach to such ideas is pragmatic. We do not intend to arrive at eternal and objective truths, but at such which help us live and act – as educators but also as human beings – in a felicitous, joyful and responsible way. We therefore allow ourselves to expand our scope of discussion to any field deemed necessary. This is what we call nomadic or rhizomatic reading, thinking, contemplating, and writing. We take concepts out of different fields of knowledge, each field ruled by its particular system of signification, and plant them into a new field of our own making – a new "plane of consistency" (Deleuze and Guattari, 2004). Indeed, we hope that this approach also makes us – at least to a humble extent – worthy of doing philosophy in the vein of Novalis: believing that "[h]e attains the maximum of a philosophy if he combines all philosophies into a single philosophy" (Novalis, 1997, p. 77).

Our approach is therefore somewhat similar to Rorty's (1991) account of *philosophical recontextualisation*; i.e., the possibility to juxtapose heterogeneous theoretical and philosophical sources for mutual cross-interpretation. There are no rigid rules for what contexts can be evoked in such an inquiry, as long as the result is a coherent understanding of the sources used, or the phenomenon inquired into. (An example from history is what the early medieval scholastics did with Aristotle, placing his philosophy in the context of the Holy Script and biblical exegesis.) However, we do not agree with Rorty's anti-essentialist stance. We believe ideas and concepts do have "essences", but essences are . Essences are virtual forces, which means that concepts have momentum. Concepts have an inherent power to drive our interpretations and constructions onwards in persistent attempts to create consistency and coherence.

## The Romantics: individuality and infinity

Towards the end of the 18th century the question of the nature of subjectivity became a rather prevalent theme in many fields of European culture (Bowie, 2003). The growing insights of natural science seem to have propelled this question to the foreground. On the one hand, the subject was the primal agent in uncovering the laws of nature, thereby establishing a rational or causal order and meaning in the world; on the other hand the subject itself seemed not quite able to understand its own nature and origin within the same scientific paradigm.

The early German Romantics, in their strong objections to an increasingly reductionist natural science, and in their emphasis on the central role of individuality, freedom, and creativity in human life, found themselves obliged to take the issue of subjectivity seriously. In order to establish a conception of individuality in which such qualities were paramount, a limited and rather petty notion of an ordinary, everyday ego was not enough. An idea, or a feeling, of a level of being that is greater, deeper, of more cosmic dimensions,

stirred in their minds. It seems that Fichte's conception of the I that posits itself and the world, megalomaniac as it may be, was seen as a bold but problematic attempt to give clear expression to a vague intuition that was hard to get rid of for the sensitive thinkers and poetic minds of the time.

In their rebellion against what they saw as a barren and merely instrumental conception of reason, especially in natural science, they also had to question the common notion of adulthood as based on a purely rational ego governing the forces of emotion, desire and will. Childhood, it seemed to them, held a neglected promise of an alternative, more creative subjectivity. A similarly appreciative view of childhood later resurfaced in some postmodern thought, becoming a paradigm for a positive take on (moderately) decentered subjectivity. The child is "in rapid and continual reorganization, a being in which the elements of self are in dialogue, both internally and with the external world" (Kennedy, 2002, p. 158).

Romantic philosophy has been described as primarily a "metaphysics of integration" (Abrams, 1971), or rather of *re*-integration, in which the development of human life (as well as the whole of creation) is seen according to the schema unity – differentiation/multiplicity/conflict – and back to unity, but on a higher level, in which individuality is retained. One might consider a condition of possibility of such a process to be that the differentiation into the multiplicity of individualities does not imply a complete loss of relation or contact between the particular individuality and its "ground" in the totality or the primordial cosmic unity. However, this inevitably leads to contradictions and paradoxes:

The Romantic contradiction is that the individuated self's dependency on, even fusion with, this [all-inclusive] totality [...] is the very condition of absolute free individuality; or to reverse the terms, the absolute ungrounded agency of the self is seen to derive from the dissolution of the self into a larger whole. (Izenberg, p. 8)

But the Romantics were not afraid of contradictions, they rather reveled in them. The truth they were after could not be grasped in the limited rationality of logical thinking. Since the Romantic thinkers themselves admitted the paradoxical nature of their thought, the interpretation of their philosophy cannot stop at such contradictions; it must rather start from them. And the basic Romantic contradiction is that individuality "is not only compatible with infinity, it is the very vehicle for realizing the union with infinity" (ibid., p. 15). Many of the Romantics (such as Schelling, Schleiermacher, Humboldt, and Novalis) were also clear that such a realization does not happen by itself; it presupposes a certain kind of inner work and self-development. There is always the risk that we remain "merely grown up" and "lost in the desert of rationality" as Novalis put it; that we fail to see the potential for union with the infinite inherent in the human soul, and to find the means to realize it (see for instance Novalis, 1997; Furness, 2000).

This short general account of the early German Romantic philosophers may create the impression that these thinkers were, if not megalomaniacs, at least suffering from severe forms of cosmic narcissism. However, many of them clearly saw the psychological dangers of their enterprise and emphasized the necessity of genuine self-knowledge and even self-denial. One example is Schelling, who said that "*freeing oneself from oneself* is the task of all *Bildung*" (quoted in Bowie, 1996, p. 125).

## Schelling: the I and its ground

Schelling can be taken as one of the first philosophers that began to question the model of metaphysics as a system of true representations of universal, objective being. He also objected to the Cartesian notion of the possibility of a subject completely transparent to itself (Schelling, 1994). Schelling viewed the Cartesian "I think, therefore I am" as a fallacy, because neither thinking nor being belong to me; they are "only of God or the totality".<sup>1</sup> Nevertheless, in spite of the principal impossibility to establish a universal objective truth about existence, he held on to the idea that reason (*Vernunft*) and philosophy do have an important part to play in human life. It is in this context that the notion of the unconscious becomes central to Schelling's philosophy, especially his *Naturphilosophie* (Schelling & Peterson, 2004). "Nature is visible spirit, spirit is invisible nature" is a famous and pregnant saying of his, demonstrating the link and connection between

1. Bowie, Andrew, "Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/schelling/>> (Accessed 2016-06-22).

outer nature and inner, subjective consciousness. It also partly reflects his view of the relation between consciousness (subjective spirit) and the unconscious (nature). Schelling's notion of the unconscious is of course very different from the modern Freudian version, which tend to dominate the general understanding of the unconscious today. However, there are a few contemporary non-Freudian notions of the unconscious, including primarily those derived from Jung, from archetypal and transpersonal psychology, and from the philosophy of Deleuze. These perspectives may be seen as representing a "counter-movement in Western intellectual history which is at least as old as Renaissance Hermeticism and as contemporary as Tolkien" (McGrath, 2012, p. 22). Schelling viewed the borderline between the conscious and the unconscious as very thin, and as always immediately present. The unconscious is a realm that actually creates, surrounds and supports our conscious experience. It can be understood as a realm of *non-discursive experience* continuously going on in parallel to our conscious life (cf. Welsh, 2012, who presents a similar view, drawing upon Merleau-Ponty).

As Spinoza distinguished between *natura naturata* – nature as given and formed, as an object – and *natura naturans* – nature as creative activity and energy, so Schelling found a similar distinction in the human being as on the one hand able to act and be creative, on the other hand able to externalize and reflect on itself as an object (Schelling, 1994; see also Bowie, 2003, p. 104). As for natural science, it dealt only with nature as a set of given objects; it was the task of *Naturphilosophie* to understand the transcendent creative activity, of which nature as a scientific object was the result. From this perspective Schelling criticized Fichte's view of nature as merely instrumental, based on "the economic-teleological principle" (Schelling, quoted by Bowie, 2003, p. 103). Thus, Schelling was one of the first ecological thinkers in modern Western culture, and his ideas were later echoed by Heidegger, Horkheimer, Adorno and others.

The creative activity of *natura naturans* cannot be objectified and grasped by the senses and rational understanding; for this something deeper is needed, viz. reason and what in German idealism was called *intellectual intuition* (*intellektuelle Anschauung*). The debates around this concept started with Kant, for whom intellectual intuition meant knowledge without sense perception, which he considered impossible for a finite subjective consciousness to achieve (cf. McGrath, 2012, p. 96ff). For Fichte, who took up the problems left unsolved by Kant, it was the subject's transcendental experience of its own activity in constituting itself as a living spirit. For Schelling, who tried to distance himself from the solipsistic tendencies in Fichte while retaining his critical idealistic stance, intellectual intuition was a form of non-dual, absolute knowledge, in which subject and object cannot be distinguished from one another. Intellectual intuition is therefore not a conscious act, because consciousness presupposes the subject-object duality. It is rather "an absolute knowledge hidden in the subject's unconscious, that undifferentiated unity that consciousness has always already left behind but that *continues to make possible everything that the ego knows*" (ibid., our italics). Intellectual intuitions can never be defined, but they can be artistically or aesthetically expressed. True art is the objectification of intellectual intuition. It makes visible what cannot be conceptualized, because philosophical thinking takes place in a condition in which the identity of subject and object has been lost.

Art is obviously the expressive result of spontaneous human creativity and the forces that drive this creativity are unconscious from the ego's point of view. However, what is unconscious from *ego's* point of view may be conscious from another, i.e., what *we* experience as the unconscious ground of our being and actions is, from its own perspective, conscious. The original state of human consciousness, continuously recurring in the un-self-conscious state of the infant (cf. Dahlin, 2013), is for Schelling nothing less than a non-reflective grasp of the reality of God, the absolute, cosmic totality. Before we become self-conscious, we are conscious of God, but this is not a consciousness we *have*, it is one that we *are*. It is therefore unconscious from the point of view of the ego.

It may be interesting to note that Schelling's theory of consciousness finds a certain resonance in the present day development psychology of Jacques Lacan. For Lacan, when the ego achieves its conscious position in the symbolic order of language, this comes at the price of losing its identification with *life*. Similarly, for Schelling the attainment of the conscious I *think* is "an achievement of individuation at the expense of being, at the price of the fullness of the intuition, 'I am'" (McGrath, 2012, p. 98).



## C G Jung: the ego and the Self

Embarking on a study of Jung's writings one soon comes to realize the sheer diversity of his research: the *Collected Works* bids quite a challenge to anyone interested in systemizing his view of the Self; or of any of the other *archetypes* for that matter. Now, this fact is not only due to Jung's drawing on such a wide array of influences; discussing philosophers such as Nietzsche, Schiller, Goethe and the romantics<sup>2</sup>, medieval alchemy, mythology and Christian Gnosticism, oriental religions and much else besides. It is also due to the fact that the whole of Jung's analytical psychology is dynamic by its very nature. Different conceptions of subjectivity are discussed from different perspectives, related to different walks of life and different problematiques, depending very much on whether Jung is talking as a psychiatrist, as a psychologist, or as a kind of historian of religion.

Perhaps the case gets clearer if we, right from the start, realize that Jung identifies a common goal for the development of human subjectivity, what he calls the individuation process. Owing not a little to his spiritual forefathers in Romantic philosophy, Jung considered individuation to be a development of an all-round personality, harmonized with respect to its many constituents; able to stand its ground in the face of unconscious factors, as well as adapted to more worldly endeavors. It could even be said that in his writings on individuation, no less so than in his writings on other matters, Jung certainly makes vivid flights in the uncharted territories of abstruse symbolism - but nevertheless aims at always touching ground in a more pragmatical setting. This intent is highly obvious also when Jung discusses, as he frequently does in relation to the individuation process, symbols of centrality (for instance Jung, 1981e). Thus, when referring to Neoplatonist philosopher Plotinus, Jung wants to argue that this ancient philosophers' symbol of a circle, generated as it is by the soul's circumambulation around a center, still holds a relevant symbolism for modern man, and he quotes the *Enneads*:

Self-knowledge reveals the fact that the soul's natural movement is not in a straight line, unless indeed it has undergone some deviation. On the contrary, it circles around something interior, around a center. Now the center is that from which proceeds the circle, that is, the soul... tending towards it, she will attach herself to it, as indeed all souls should do. The souls of the divinities ever direct themselves towards it, and that is the secret of their divinity; for divinity consists in being attached to the center... (Plotinus, from the *Enneads*, cited in Jung, 1981c, p. 219.)

Frequently in Jung's production, symbols of a circle, or of a child, or of animals, are regarded as guiding lights toward the state of psychic unity. Thus, they are symbols of the *Self*, an archetype in the human psychic constitution that – paradoxically enough – can be described as the center as well as the periphery (Jung, 1981a). It is defined first and foremost as the totality of the psyche (containing conscious as well as unconscious contents), but *also* referred to as a potential center in a future to come, slowly and gradually leading the conscious ego towards a better and brighter understanding of this very totality.

It might, however, be the case that this road to a brighter understanding comes with a dark detour or two. The path to unity of the self is not to be taken lightly; it necessitates the art of uniting opposites, of managing light as well as shadow; in effect, of learning how to create and deal with symbols that combine highly heterogeneous, if not directly opposed ingredients.<sup>3</sup> The same goes for symbols of divinity. Far from being Gods of light alone, divinities for Jung must also incorporate a principle of evil – otherwise they could not be symbols of totality, could not lead the path to true unity of Self. This is a fact that, besides from being an indication of the complexities inherent in individuation, also gives us a valuable hint as to the background of Jung's consistently maintaining that the major factors in our psyche must be regarded

2. Jung, at least to our knowledge, never made explicit use of Schelling's philosophy although he did recognize him (as he also did Nietzsche) as an early and important pioneer of the unconscious: "[t]here had been talk of the unconscious long before Freud. It was Leibniz who first introduced the idea into philosophy; Kant and Schelling expressed opinions about it..." (Jung, 2014, p. 102). Jung further adds that the "first medico-psychological theory of the unconscious has as little to do with these antecedents as it has with Nietzsche" (ibid.)

3. On this note, it is possible to sense a resonance between Jung and Schelling: the latter certainly also recognized that dark, irrational elements are inherent in the human psychic constitution seen as a whole. Thus, he asks himself and answers: "[w]hat, then, is the foundation [Basis] of the human spirit in the proper sense of the word foundation? Answer: the irrational." (Schelling, 1994, p. 233).



as *autonomous* in their own right. We can, for instance, never hope to fully integrate the Self into our own personal ego-consciousness – its material is much too numinous, and ours is too small a vessel (Jung, 1981c).

Now we can – and indeed we must if we wish to pursue the Jungian development of our own unity – engage in circumambulation around our soul's center; but we do well to ponder that this journey may be one without definite end. It might even be the case that the reckoning of what we learn from each revolution makes up a more important self-knowledge than does the final entry into the inner courtyard. In other words: there are dangers involved in taking the kingdom by storm, attempting as it were to incorporate contents into our personal psyche which, in effect, do belong to a more collective psychological domain. Jung in fact has a clinical term for such a pathological development: it is called *inflation*, and it is a risk we run every time we fail to realize that psychic phenomena have a reality of their own, quite apart from mankind's doings and non-doings. Failure in this regard may lead us to unwarrantedly empower the conscious ego with a sense of authority that it simply does not deserve; encouraging it, as it were, to rule a kingdom that is not its own. And while a more sound approach would be to *project* some of one's unconscious material, allowing it to manifest in outward symbolism, too much of this medicine may prove detrimental too. Too strong a projection, lending the outward symbol *too much* authority (whether this symbol be a religious leader, psychiatrist, or a teacher) would cause the ego to dispossess itself of a far too large portion of the psychic energy that stands at its disposal.

By way of Jung, then, we may come to the realization that a *moderate* amount of projection, causing the student to project *some* of his/her Self archetype onto the teacher, could be useful for pedagogy as well. Provided that the teacher encourages this projection to be of the *active kind* (Jung, 1981a); that is, at least partly conscious; and that the teacher encourages the projection to be withdrawn when its purposes has been fulfilled, it may have the potential to enhance a teacher's sense of inspirational leadership. However, any attempt on the teacher's part to *deliberately* seek out such a mode of projection would lead, most probably, to failure. If any such strategy were to be successful, it would be not by means of rational pre-calculation but by virtue of the *teacher's own relationship to his own Self archetype* – that is, drawing strength from his/her own path of individuation. On such a basis, the teacher may have a shot at stimulating that kind of active relationship between teacher and student that *also* recognizes the creative character of the unconscious:

... if some great idea takes hold of us from the outside, we must understand that it takes hold of us only because something in us responds to it and goes out to meet it... [w]hat comes to us from outside, and for that matter, everything that rises up from within, can only be made our own if we are capable of an inner amplitude equal to that of the incoming content. (Jung, 1981d, p. 120)

We are, in such situations, faced with content rising up from within, such as ideas, images or emotions, that may be just as much “other” as that content which meets us in the form of images, actions and communications from the external world. Otherness, in other words, is part and parcel of our interiority, to no less extent than it is of our exteriority; very much like the poet Rimbaud expressed the situation: *the I is an other* (“Je est un autre”; cf. Whidden, 2007, p. 123). We realize that it may very well be the case, at least from a Jungian perspective, that Lévinas' (2006) recommendation of a moral imperative towards the other is valid for our inner world, too: *everywhere* we encounter him/her, we are obliged to assume responsibility for the Other; obliged to make ourselves capable of the “inner amplitude” to match their style of communication; obliged to act as a subject in order to meet them not as an object but precisely as a subject in their own right (see also Zhao, 2014). A tempting idea, an alluring emotion, a friend in need; indeed as teachers we are called upon to respond, and indeed the calling in itself carries a pedagogical promise: to answer is to learn a valuable lesson of life.

At the end of this section, we must soberly realize that we probably have come no closer to a final understanding of the properties of a decentered subject. The same goes for the other psychic centers, such as the Self. Like Jung, we must refrain from theorizing what these centers of otherness “really are” in themselves – let it suffice to regard them as “unknowable... only [to] be expressed symbolically through [their] own phenomenology” (Jung, 1981e, p. 218). The crux of the matter is, in other words, not the essentiality of various metaphysical properties of subjectivity, but the very specific way that we – as subjects – pragmatically deal with and come to terms with these properties as they manifest in our lives.

## Rudolf Steiner: the central and the peripheral self

Although Jung drew upon sources in philosophy, and the history of religion, his approach to the human being and culture was basically that of psychology. He does not claim to deal with *spiritual* reality; nor with the physical one. He claims to know that there is an archetype of the Self, which can be experienced in the psychic realm, but takes an agnostic attitude to the question whether the Self as such actually exists as a spiritual entity.<sup>4</sup>

Steiner, in contrast, deals mainly with what he claims to be spiritual facts, but to some extent also with psychological and natural ones.<sup>5</sup> In one of his early texts, which he called his Credo<sup>6</sup>, Steiner commits himself to the typically Romantic view that it is possible for the individual to become part of a greater whole without losing himself. But he was no fanciful dreamer. He appreciated the emergence of natural science and its technological inventions as a necessary step in the development of human consciousness and culture. However, just like the Romantics before him, he also realized that the self-conscious ego could never find a place for itself within the scientific world picture. The human self would remain alienated from the external world unless it could come to the experience of living thinking. This experience is not “inner” in a purely subjective sense; it is, Steiner claims, the experience of a life that is capable of existing also outside, in the objective world. Similar to Schelling before him, Steiner did not agree with the Cartesian *cogito*: thinking is not as a mere subjective activity, but also something beyond the subject-object duality. Indeed, the subject-object distinction is constituted in thinking. The subject actually “lives from the grace of thinking” (Steiner, 1977, p. 49); it appears to itself as subject because it participates in thinking (see also Dahlin, 2009).

In the experience of living thinking, a connection between the subject and the objective world is realized. The modern, scientific world conception therefore urges the human being to take this step: “to find the thought in the self-conscious ego that is felt to be alive” (Steiner, 1973, p. 110). However, to come to this experience, thinking as a self-transcendent activity must be intensified through spiritual exercises like meditation and contemplation. Such exercises may eventually lead to conscious experiences of the spiritual world. Steiner tried to show that this view is not the consequence of wishful fantasies but that it can be founded on trends, notions and strivings within the Western philosophical tradition since early scholasticism, not least among the Romantics (Steiner, 1984). This claim can be said to have been somewhat corroborated by the recently established academic research into Western esotericism; see for instance Hanegraaf (1998; 2012). In the 19th and 20th centuries, however, mainstream philosophy was according to Steiner led astray by the Kantian notion of the “thing-in-itself” and the firm belief that there are principal limits to human knowledge. The early Romantics, who had also objected to this idea, were neglected and forgotten as the views of a materialistically oriented science and technology became more and more predominant. Steiner recognized that from this point of view his own spiritual approach to science and philosophy must certainly appear as nonsense.

Similar to how Spinoza and Schelling made a distinction between the productivity and the products of nature and of the human self respectively, so Steiner makes a more fine grained distinction between thinking as a spiritual, creative activity, and thought as the outcome or products of this activity (one of these products is the subject-object distinction). A thought can become an object for our contemplation and reflection; but the actual thinking that produced the thought cannot. We can with some degree of accuracy give an account of how we arrived at a particular thought, but this account will consist of a number of different thoughts arranged in a certain order, as stepping stones. The actual thinking, however, is what happened between these thoughts. In our normal state of consciousness thinking happens in darkness, it is unconscious and transcendent, like Spinoza’s *natura naturans* and Schelling’s ground of being. However, Steiner also maintained that the line between the conscious and the unconscious mind can be as thin as a spider’s web. Therefore, in meditative practice we may cross this line in full consciousness (cf. Sparby, 2015).

4. This applies at least to his academic/scientific works. It is possible that in his personal life Jung held more affirmative views of the reality of the spiritual world. For instance, in an interview towards the end of his life he was asked if he believed in God, to which he answered: “I don’t have to believe, I *know*”.

5. For a comparison of the views of Steiner and Jung – both similarities and differences – see Wehr (2002). Among other things, both viewed mythical images as expressions of facts about the historical development of human consciousness.

6. The text was published posthumously by Marie Steiner in *Das Goetheanum*, December 24, 1944.

As noted earlier, Schelling saw it as the task of philosophy to come to terms with *natura naturans*, the creative aspect of nature. This could not be achieved on the basis of mere outer observation – the method of science – but had to be produced from within. Steiner saw in Schelling a thinker particularly gifted for this task, because of his ability of conceptual imagination (Steiner, 1973, p. 151ff). Fichte's thinking had managed to reach the kernel of the human self, but he lacked the power to proceed from this center to a world conception that gave the not-I, the objective being, its proper standing. It was in the capacity for intellectual intuition (*intellektuelle Anschauung*) that Schelling saw the faculty needed for taking this step.

An interesting illustration of Schelling's mode of thinking – which will lead us further into Steiner's decentered view of the subject – is his understanding of gravity. It is well known that when Newton proposed his concept of the force of gravity he was accused of introducing occult concepts into science, because gravity implies “action at a distance”, i.e., an invisible force is supposed to proceed from one object and affect another. How can the sun keep the planets in their orbits when it is visibly not in any physical contact with them? Schelling simply reverses the basic assumption: a body can certainly only act where it is; on the other hand, it also is where it acts. If the sun acts where it is not visibly present, we must assume that it is invisibly present where it so acts. The sun's being transcends what we see with our eyes, it is invisibly present in the whole solar system (this has in a way been established by modern astrophysics).

For Schelling this is an illustration of how we must understand the relation between spirit and nature, and for Steiner it becomes of central importance for grasping the nature of the I – the spiritual aspect of the human being. The spirit is not only in the living organism, in which it is in a way perceived from the outside. The spirit is also where it perceives, observes, experiences, i.e., where it is active. When the human I grasps in thought the law of a natural process it is not only a neurological process taking place in some corner of her brain, or merely the reception of a mirror picture of an external event; it is an expression of the law itself. “The spirit has moved to the place where the law is active”, and “the law is then, in addition to being active in nature, expressed in conceptual form [in human thinking]” (Steiner, 1973, p. 153).

In a lecture given at a philosophical conference in Bologna in 1911, Steiner (2007) presents his idea of the human self in terms very similar to the above (without referring to Schelling). In our ordinary state of consciousness we sense ourselves, our I, as somehow inside the body, although we know that if we scrutinized our body down to the smallest molecule we would never find this I there. However, we would come to an epistemologically more fruitful conception of the I, Steiner argues, if we see it as living in the objective world, in the lawfulness of things themselves. The apparent presence of the I in the body is actually due to the bodily organization's capacity to produce something like a mirror image of this I. Just like an image in an ordinary mirror is dependent upon the nature and the quality of the mirror itself, so the mirrored or reflected I that we experience as “ourselves” and as correlated with our body, is dependent on the state, the qualities and capacities of our organism (*ibid.*, pp. 53ff). Neurological research may provide the laws and principles which govern the appearance of this reflected I, and, Steiner maintains, such natural scientific research is quite justified in rejecting concepts and ideas that purports to explain these processes in a spiritual way.

Nevertheless, in philosophy and epistemology, spiritual concepts are legitimate and the conception of the I as living in the objective world solves the perennial problem of how to account for the possibility of knowledge of the world outside ourselves. The I can thus be understood as experiencing “its relation to the objective world within this world itself” (*ibid.*, p. 57; our italics), receiving its experiences as representations (*Vorstellungen*) reflected by the bodily organism.<sup>7</sup> However, the I must not be understood as living “outside” the body in a literal, purely spatial sense. It is rather a question of being relatively and dynamically “let loose” (*Losgelöst*; *ibid.*, p. 57) from the body. The relation of the real I to its body is analogous to the general relation between the spiritual and the sensible/material world: for Steiner, the spiritual world is not beyond or behind the material world, it is within it. This “within” is again not meant in a spatial sense; obviously we cannot dig into matter and find spirit inside it. Presumably we simply lack words to describe this relation in a literal way.

7. Implicit in this description is a difference between primary pre-reflective, more or less unconscious *experience* on the one hand, and secondary reflective, more or less conscious mental *representations* on the other. This is in line with the notion of the unconscious as surrounding and giving rise to consciousness, referred to above. Steiner, like Jung, saw consciousness as emerging out of the unconscious (cf. Wehr, 2002, p. 110).

Our everyday sense of ourselves as an ego, our normal self-consciousness, is basically only a thought, a mere reflection of our real I, produced by our bodily organism. It can therefore, in the final analysis, be seen as an illusion. We do not confuse an image in a mirror with the reality of the thing mirrored, even though the mirror image as image is real. Our “higher” self, as a real spirit, lives in our perceiving and thinking, and these take place in the objective world. The relation between the two is similar to that between the center and the periphery of a circle. The real I lives in the periphery around its center, in which it mirrors itself and which thereby becomes the mirrored I, reflected by the body and the brain as our mental representation(s) of ourselves.

Naturally, this conception of the human I cannot be justified merely by its ability to solve the epistemological question of how we gain knowledge of the external world. Some kind of experience or insight into its truth is also needed. It seems that such insights are available in phenomenology, and in some phenomenological interpretations of brain research. An example of the latter is philosopher and medical researcher Thomas Fuchs (2000), who maintains that in lived-body experience there is primarily no distinction between object and subject, but a participatory relationship to the world. We are not inside our bodies but among the things and the people that we perceive. Fuchs draws upon many phenomenologically oriented thinkers, not least on Merleau-Ponty. Throughout his writings, Merleau-Ponty drops hints about the *ek-stasis* of consciousness and about the I as dwelling among the things perceived around us, not in the body, at least not only within the body. In his *Phenomenology of perception* he says; “Inside and outside are inseparable. The world is wholly inside and I am wholly outside myself.” (1992, p. 407); and in a paper read at the first international Symposium for Phenomenology he says:

When I speak or when I understand, I experience the presence of others in myself and of *myself in others*, a presence which is the cornerstone of the theory of intersubjectivity [...] and finally I understand the enigmatic saying of Husserl: “The transcendental subjectivity is intersubjectivity”. To the extent that what I say makes sense, I am for myself when I am speaking a different “other” (*un autre “autre”*), and to the extent that *I understand I no longer know who is speaking and who is listening*. (quoted in Spiegelberg, 1994, p. 571; our italics)<sup>8</sup>

This quote raises a new aspect of the *ek-stasis* of the I; that of intersubjectivity. We will return to this quote in the next section. Let us end this section with a quote from Dillon (1991), which nicely sums up Merleau-Ponty’s twofold perspective on the I:

Inasmuch as I only dwell on the hither side of my skin, my body individualizes me to a unique and concrete existence. But inasmuch as I lose myself in the generality of prereflective communality from which I emerged as ego, I participate in a world without center. (p. xvi-xvii)

The I that dwells “on the hither side of my skin” is analogous to what Steiner calls the mirrored I, reflected in the body. As for “the generality of prereflective communality”, it does not sound much like an I in the ordinary sense, but we must remember that this peripheral I is precisely *not* our ordinary sense of self, and note also that it *is* an I that *participates* in the objective world, “a world without center”. Furthermore, the expression to *lose* oneself in prereflective *communality* is actually a good formulation of Steiner’s view of intersubjectivity, to which we will now turn. It is about losing oneself in the I of another being.

### Steiner’s theory of intersubjectivity: the I-sense and the thought-sense

Western philosophy and culture is perhaps more obsessed with subjectivity and personal identity than any other cultural tradition has ever been (cf. the concept of identity-crisis in development psychology).<sup>9</sup> An extreme opposite example would be Japan, in which the understanding of the subject as decentered is probably commonplace and self-evident, considering the fact that the Japanese language has many different words for “I”, depending on the social relation of the speaker to the one spoken to. Thus, for a Japanese, my

8. Spiegelberg notes that the alleged quote from Husserl has not been verified.

9. Steiner saw this as a basic characteristic of Western spirituality, in contrast to that of the East, in which there is much more emphasis on the ego losing itself in *Brahman*, the world spirit, or *Nirvana*.

subjective identity is not independent of who I am to you (Böhme, 2008). In the Japanese Zen Buddhist tradition one also finds the following story (a so-called *koan*). It may serve us well to prepare our minds for Steiner's view of intersubjectivity:

Zen master Sansho went to visit Zen master Kyosan. When he arrived, Kyosan said: "Welcome! What is your name?" "My name is Kyosan," Sansho answered. "But that is *my* name!" Kyosan exclaimed. "All right, my name is Sansho then." Kyosan laughed heartily.

Another story, this time an event that supposedly actually happened (Zen *koans* lack historical verifications), is about Wittgenstein and a female friend of his. This friend had visited him and was late for her train back home. They both ran to the station, Wittgenstein accompanying her out of courtesy. As they arrived, the train was just leaving. Wittgenstein, being a faster runner, arrived first – and jumped on the train himself, leaving his friend behind (Becchio & Bertone, 2004, p. 124). These two stories can be seen as illustrations of the event of *becoming the other person*. According to Steiner, this is actually what happens in interpersonal communication, due to the senses inherent in the human organism.

In his lectures on educational anthropology (Steiner, 2004), Steiner includes aspects of his theory of the human senses, of which he counts no less than twelve. Of all these suggestions, the proprioceptive senses of balance and movement, as well as the sense of heat, seem to be rather well established. These three senses are also part of the twelve that Steiner describes. In addition to these eight senses, Steiner claims we have an *I-sense*, a *thought-sense*, a *language-sense* and a *life-sense* (here we will disregard the life sense). By the language sense we perceive that other people are performing *speech acts*, even if we do not understand what they say. The thought sense is that which provides understanding of the *meaning* of what is said, i.e., the thoughts behind the utterance. The I-sense is for perceiving the I of *another person*.

The problem of how we know that other people have consciousness and self-awareness like ourselves is well known in philosophy. Basically, two solutions have dominated the discussion: that of conclusion by analogy and that of *Einfühlung* or empathy. However, these solutions do not pay careful enough attention to our experience, and therefore produce a feeling of awkwardness. Our experience of being in the presence of another I is *immediate*, it is not mediated by some kind of reasoned judgment. This is the characteristic of sense-experience. A sense-organ always presents us with something as "given" in the external world, something the existence of which we do not need to form a judgment or conclusion about (cf. Scheler, 1913, pp. 118ff). Thus, we may call anything a sense-organ that makes us feel justified in locating an object of experience in the physical world. The experience of the I of another human being has this character. Confronted with another person, we may have all kinds of sense-perceptions based on sight, hearing, touch or smell, but all of these do not make us wonder whether this is a robot or a mechanical puppet. Rather, they make us immediately aware of the fact that there is something else present "behind" or "within" these perceptions. It is as if the I-sense made all these impressions *transparent* for the spiritual reality behind them: the I of the other person.<sup>10</sup>

Certain brain disorders may be taken as indications that there exists an I-sense that can suffer from dysfunction. As a consequence, something of the transparency of the other senses is lost. For instance, there is the well-known case of "the man who mistook his wife for a hat", described by Sacks (1998). In the previous section we described how Steiner located the real, peripheral I of the human being as "outside" the body, living in what it perceives and thinks. Hence, in perceiving the I of another, the perceiving I lives in that of the other person. In perceiving the other, I *become* the other. But we do not experience this in full consciousness; for infinitesimally short moments we "go to sleep" in the other person, as Steiner puts it. We "lose ourselves in prereflective communality" (cf. above). But then we quickly "wake up" again, because this loss of self-awareness is actually frightful, experienced as an attack on our being and identity. ("Hell is other people", as Sartre famously remarked.)<sup>11</sup> In communicating with another person, we go back and forth between these states of "sleep" and "wakefulness", which happens in fractions of seconds and therefore escapes our ordinary consciousness.

10. Similar to Steiner, Scheler (ibid.) also argues that the perception of the I of another person is "immediately given" in our experience, but he does not assume the existence of a particular sense (organ) for this perception.

11. See Bernasconi (1997) for a discussion of this famous quote.



Falling asleep in the other has the emotional quality of *sympathy*; waking up to ourselves has the tone of *antipathy*, taking a distance (Steiner, 2004). Looking at the trajectory of an individual human life, it is often apparent how the forces of sympathy are more prevalent in childhood. The force of antipathy seems to grow with age (*ibid.*). (There are no moral implications in the terms sympathy and antipathy as used here; they are simply objective psychological forces present in everyone.) This means that it is relatively easy for children to “lose themselves” in the I of other people – for instance, their teacher. Sometimes the force of sympathy is so strong that a child listens with the whole of its being to what the teacher says – and then remembers nothing afterwards, because it did not “wake up” to register it consciously. In such cases, it is important not to blame the child for being inattentive because it is rather the case that it pays too much attention.

In order to communicate verbally with another person, we need in addition the thought-sense, in order to perceive the meaning of what the other is saying. To make it reasonable that even such a sense exists, there are similar arguments as those used to make the I-sense plausible. In listening to another’s speech, I am *immediately* aware that there is a meaning expressed in the words I hear. However, like the I-sense the thought-sense is an intuitive sense. It means that what is grasped is not always at once explicitly clear to our “central I”, i.e., our normal ego-consciousness. At first, we may only feel *that* a meaning is being expressed, but hesitate as to what it is.<sup>12</sup>

Steiner maintains that no sense-organ functions alone and in isolation from the others; there is always a certain degree of *synaesthesia* going on below the threshold of consciousness (cf. Merleau-Ponty, 1992, pp. 228f). In intersubjective communication, the I-sense and the thought-sense work together (the senses of hearing and of language are obviously also involved but we disregard them here). This means that *what I perceive the other as saying is not independent of how I perceive the other’s I*. In falling asleep into the other I become the other; and to the extent that I understand “I no longer know who is speaking and who is listening” (cf. the quote from Merleau-Ponty above). If I do not understand I tend to “wake up” and take a distance from the person and what they are saying. This may explain why one sometimes accepts as reasonable what a person is saying, although one would not accept it if another person said the same thing.<sup>13</sup> In other words, the meaning of what one perceives in another person’s speech is not independent of *who* is speaking (Soesman, 1990). It therefore seems reasonable to assume that *the speaker’s personal relation to what they express* in their speech has a significant bearing on how it is perceived by the listener.

From all of this, it is a small step to conclude that students more or less subconsciously experience the teacher’s personal relation to the knowledge they endeavor to transmit. If this relation is authentic, *i.e.*, if the teacher has engaged themselves in a personal and responsible way with the knowledge they are teaching, the student may have a deeply personal encounter with both the teacher and the knowledge. The teacher, in such cases, may indeed become “the Other as the Self” for the student; a representative of the student’s own real I or Self.

## Conclusion: final notes on decenteredness, individuation and educational philosophy

In conclusion to our article, we claim to have shown, indicated or at least sketched the following:

- 1) that the meaning that students’ gather from a teacher’s oral communication of knowledge depends not only on what the teacher says, but also on what kind of existential relation the teacher has developed to the knowledge material;
- 2) that a student’s creative relation to knowledge demands that they appropriate the material to their own subjectivity;

12. It may be interesting to note that in the Buddhist tradition, “mind” is considered a sixth sense (in addition to the usual five); its function being to perceive “mental objects” such as thoughts (see for instance Lusthaus, 2002.)

13. We might also conjecture, that this “falling asleep” in the other person to some extent can be compared to that of a *passive projection* (Jung, 1981a; see also Nicolaus, 2012). Here, the projector has retained *too little* of his/her consciousness in the ego centre; *too much* of it has been displaced to the periphery of the *Other* – causing also the inability to sufficiently differentiate subject from object.



- 3) that a teacher's ability to facilitate this appropriation demands that they themselves have achieved it;
- 4) that this connection can be further enhanced if the teacher assumes the role of Other in relation to the student, hence decentering the student's sense of subjectivity;
- 5) that the teacher can then be the learner's Other by virtue of representing what Jung called the archetype of the Self – a symbol of completeness and true individuality.

On this final point – the possibility of the teacher to act towards his student by virtue of engaging the Self archetype, we feel the need to make some final explications – that is, to make concrete some of the possible educational-philosophical conclusions to be drawn from our discussions. In order to do so, we wish to realign ourselves to the Jungian perspective on decenteredness as a *resource*, not necessarily a hindrance, for psychic transformation. Recollecting that the ego consciousness, for Jung, acts as a more or less given – natural or at least habitual – center of consciousness, we also remember that the Self, as an archetype for human development towards wholeness, is a *center the construction of which man himself must take a part*. Now, such paths of development may indeed involve a sense of decenteredness, or removal from one's habitual state of mind – but that does not mean, as we have learned from Jung, that *the alchemy of the self can proceed 'under the radar' of the individual's sphere of I-consciousness*. And on this note we find correspondence between Jung and Steiner; since Steiner's take on modern humanity's spiritual evolution certainly also implies that development (indeed learning in the more esoteric sense as well; see Steiner, 1969) must engage the *I as conscious co-creator of the individual's own destiny*.

Connecting such notions more specifically to a context of educational philosophy, we argue that a teacher who seeks to attain to a conscious co-creation, as sketched above, may find Steiner's conception of an "I-sense" (that is, of the human faculty of I-recognition) to be helpful for facilitating a learning that is experienced as real, meaningful and relevant by students. The student, ideally, should be able to sense that he/she encounters a teacher that stands on solid psychic ground – that is, a teacher that is able to hold a firm center in his own conscious ego. But that does not mean that no other centers can be used as points of departure. While of course recognizing the importance of maintaining ground in one's own sense of I, we would like to argue that if we really want to learn profoundly from Jung and Steiner; from Nietzsche and the Romantics, we cannot expect the teacher-student relation to *always* be strictly one of a conscious ego to another. Nor can this relation be a question, in Jungian terms, of a teacher always aligning his communication to that portion of the student's psyche that corresponds to his/her most well-adapted conscious attitude (for instance, that of thought). After all, we remember that for Jung, any given human being possesses one *dominant function* among the four possible ones *thinking, feeling, perception and intuition* – also combining this with a predisposition towards either *introversion* or *extraversion* (Jung, 1981a).

Beyond this we also recall that in Jungian typology, a human being also operates – on the shadow side of his psyche, so to speak – his or her *least* developed, inferior, function. With more than a slight homage paid to his spiritual forefathers – Nietzsche and the Romantics certainly are among them – Jung maintained that any process of individuation that intended to plumb the depths of the psyche had better take this inferior function in due consideration. How else could one find the gates to the unconscious, if not through this the least differentiated attitude? How else could it be possible to arrive at a totality of oneself, if not by actively endeavouring to learn from one's weaknesses and less-than-successful adaptations? Indeed, we find that a teacher attempting to stimulate totality and wholeness in his students; that is, attempting to align himself to the Self as an archetype of this very totality; from time to time may feel the need to stimulate that portion of the student's psychic life that he/she himself is least aware of.

The case however is, of course, not that of a teacher attempting to 'psychoanalyze' a student – it is rather the case of effecting slight decenterings of the student's subjectivity when the teacher feels that this might be a benevolent thing to do – provided of course that this decentering of subjectivity is one that can be consciously assimilated by the student. No doubt, this is a procedure that is highly likely to generate decenterings, resistances and *deterritorializations* (Deleuze and Guattari, 2004) on the part of the teacher's subject as well. But that is a prospect, we feel, that should be taken as a challenge rather than as a warning; rather in the same vein that Biesta (2005; 2010; 2012) discusses pedagogy as involving *resistances, obstacles*

and *frictions* in the learning process – in stark contrast to the ambition to always facilitate the smoothest learning curve possible. Learning can, as Biesta tells us, from this perspective be a

...reaction to a disturbance... an attempt to reorganise or reintegrate as a result of disintegration. We can look at learning as responding to what is other or different, to what challenges, irritates and disturbs us, rather than as the acquisition of something that we want to possess. (Biesta, 2005, p. 62).

Provided that the teacher is well grounded in his own I-experience; provided that he also assumes responsibility for the Other that is his student – certainly it would then be possible for him/her to skillfully provide such challenges, irritations, disturbances? It goes without saying, though, that such a take on the teacher's responsibility also necessitates the mandate to proceed beyond such paradigms of performativity (Ball, 2003) that inject little more than the templates of an extraverted, result-orientated and narrow-mindedly rational subjectivity into our contemporary educational debate. It stands equally clear that as teachers, inclined to take the challenge of enacting the Other as Self seriously, we need not feel short-changed of tools and concepts to aid our purpose. Turning to *Schelling* and the Romantics, for instance, we can collect a wider, much wider, conception of human intellectual reason than the one dictated by our current accountability/measurability paradigms. Further aided by *Jung*, we realize the vastness of the periphery that surrounds the conscious ego – in effect providing it with endless positions from which a decentering could be effectuated – but also that this vastness poses not a threat, but a promise, of individuation. Lastly, with Steiner, we realize that this journey of individuation is indeed a real possibility, and as such, needs to be shrouded in mysticism just as little as it needs to unhinge itself from the affairs of our ordinary, daily lives.

Strumming these three streams of thought together like a chord, we finally realize the following: it was never the question of whether we were *decentered or not* – only the question of the depth to which we are able to push this realization, and the degree to which we make ourselves able to turn this very realization into a constructive, creative potential for thought, learning, and action.

## References

- Abrams, M. H. (1971). *Natural supernaturalism: Tradition and revolution in Romantic literature*. New York: Norton.
- Adams St. Pierre, E. (2004). Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational philosophy and theory*, 36(3), 283-296.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Becchio, C., & Bertone, C. (2004). Wittgenstein running: Neural mechanisms of collective intentionality and we-mode. *Consciousness and Cognition*, 13, 123-133.
- Bernasconi, R. (2007). *How to read Sartre*. New York: W.W. Norton & Co..
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). The educational significance of the experience of resistance: schooling and the dialogue between child and world. *Other education*, 1(1), 92-103.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 25(1), pp. 54-66.
- Bowie, A. (1996). Rethinking the history of the subject: Jacobi, Schelling, and Heidegger, in S. Critchley & P. Dews (Eds.), *Deconstructive subjectivities* (pp. 105-126). Albany: SUNY Press.
- Bowie, A. (2003). *Aesthetics and subjectivity: from Kant to Nietzsche*. Manchester: Manchester University Press.
- Böhme, G. (2008). Zwischen-Mensch und Mensch, in A. Neider (Ed), *Wo steckt unser Ich? Beiträge zu einer "sphärischen Anthropologie"* (pp. 11-26). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. [Between-human and human.]
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.
- Critchley, S., & Dews, P. (Eds.) (1996). *Deconstructive subjectivities*. Albany: SUNY Press.
- Dahlin, B. (2013). Poetizing our unknown childhood: meeting the challenge of social constructivism. The Romantic philosophy of childhood and Steiner's spiritual anthropology. *RoSE: Research on Steiner Education*, 4(1), 16-47.
- Dahlin, B. (2009). On the path towards thinking: Learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 537-554.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2008/1972). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dillon, M. C. (1991). Merleau-Ponty and postmodernity, in M. C. Dillon (Ed.), *Merleau-Ponty vivant* (pp. ix-xxxv). Albany: SUNY Press.
- Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person: Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. [Body, space, person: Toward a phenomenological anthropology.]
- Furness, R. (2000). *Zarathustra's children: a study of a lost generation of German writers*. Columbia, SC.: Camden House.
- Nicolaus, G. (2012). Schelling, Jung and the Imaginatio Vera. *International Journal of Jungian Studies*, 4(2), 104-120.
- Hanegraaff, W. J. (1998). Romanticism and the esoteric connection. In R. van den Broek & W. J. Hanegraaff (Eds.), *Gnosis and hermeticism from antiquity to modern times* (pp. 237-268). Albany: SUNY Press.
- Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the Academy. Rejected knowledge in Western culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izenberg, G. N. (1992). *Impossible individuality. Romanticism, revolution, and the origins of modern selfhood, 1787-1802*. Princeton: Princeton University Press.
- Jung, C.G. (1981a). *The collected works of C.G. Jung: Vol. 6, Psychological types*. London: Routledge & Paul.
- Jung, C.G. (1981b). *The collected works of C.G. Jung: Vol. 9 P. 1, The archetypes and the collective unconscious*. London: Routledge & Paul.

- Jung, C.G. (1981c). *The collected works of C.G. Jung: Vol. 9. P. 2, Aion: researches into the phenomenology of the self*. London: Routledge & Paul.
- Jung, C.G. (1981d). *The collected works of C.G. Jung: Vol. 10, Civilization in transition*. London: Routledge & Paul.
- Jung, C.G. (1981e). *The collected works of C.G. Jung: Vol. 12, Psychology and alchemy*. London: Routledge & Paul.
- Jung, C.G.. (2014). *The collected works of C.G. Jung: Vol. 8, Structure & dynamics of the psyche*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.
- Kennedy, D. (2002). The child and postmodern subjectivity. *Educational theory*, 52(2), 155-167.
- Lessing, D. (1982). *The making of the representative for planet 8*. London: Cape.
- Lusthaus, D. (2002). *Buddhist phenomenology: a philosophical investigation of Yogacara Buddhism and the Ch'eng Wei-shih lun*. London: RoutledgeCurzon.
- Marshall, J.D. (2001). A critical theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 75–91.
- Merleau-Ponty, M. (1992[1962]). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- McGrath, S. J. (2012). *The dark ground of spirit. Schelling and the unconscious*. New York: Routledge.
- Nietzsche, F. (2006). *Thus spoke Zarathustra. A book for all and none*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novalis, (1997). *Philosophical writings*. Albany, N.Y.: State University of New York.
- Reindal, S.M. (2013). Bildung, the Bologna process and Kierkegaard's concept of subjective thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 32; 533-549.
- Rorty, R. (1991). Inquiry as recontextualization: An anti-dualist account of interpretation, in D. R. Hiley, J. F. Bohman, & R. Shusterman (Eds.), *The interpretive turn. Philosophy, science, culture* (pp. 59-80). New York: Cornell University Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sacks, O. (1998). *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*. New York: Simon & Schuster.
- Safranski, R. (2009). *Romantik. Eine deutsche Affäre*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. (Romanticism. A German affair.)
- Schelling, F. v. (1994). *Idealism and the endgame of theory: Three essays*. Albany: SUNY Press. Schelling, F. v., & Peterson, K. R. (2004). *First outline of a system of the philosophy of nature*. Albany: State University of New York Press.
- Semetsky, I. (2003). The problematics of human subjectivity: Gilles Deleuze and the Deweyan legacy. *Studies in philosophy and education*, 22, 211-225.
- Scheler, M. (1913). *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass: mit einem Anhang über den Grund zur Annahme der Existenz des fremden Ich*. Halle a.S.: Niemeyer. [To the phenomenology and theory of feelings of sympathy and of love and hate: with an appendix about the basis for assuming the existence of another I.]
- Soesman, A. (1990). *The twelve senses*. London: Rudolf Steiner Press.
- Sparby, T. (2015). *Investigating the depths of consciousness through meditation*. *Mind & matter*, 13(2), 213-240.
- Spiegelberg, H. (1994). *The phenomenological movement. A historical introduction*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Steiner, R. (1973). *The riddles of philosophy*. Spring Valley, N.Y.: The Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [English translation: *The philosophy of freedom. A basis for a modern world conception*. Rudolf Steiner Press, London, 1979].
- Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie 1904-1923*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [Philosophy and anthroposophy.]
- Steiner, R. (2004). *Study of man. General education course*. London: Rudolf Steiner Press.

- Steiner, R. (2007). *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [The mirrored I. The Bologna lecture – the philosophical grounds of Anthroposophy.]
- Steiner, R. (1969). *Knowledge of higher worlds - how is it achieved?* London: Rudolf Steiner Press.
- Wehr, G. (2002). *Jung & Steiner. The birth of a new psychology*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Welsh, T. (2012). Merleau-Ponty on cultural schemas and childhood drawing, in F. Halsall, J. Jansen, & S. Murphy (Eds.), *Critical communities and aesthetic practices: Dialogues with Tony O'Connor on society, art, and friendship* (pp. 37-48). Dordrecht: Springer.
- Yacek, D. (2014). Going to school with Friedrich Nietzsche: The Self in service of noble culture. *Studies in Philosophy and Education*, 33(4), 391-411.
- Zhao, G (2014). Freedom reconsidered: Heteronomy, open subjectivity, and the 'gift of teaching'. *Studies in philosophy and education*, 33, 513–525.

# **Waldorfschulen und ihre zukünftigen Herausforderungen – eine organisationsstrukturelle Betrachtung**

**Steffen Koolmann<sup>1</sup>, Joseph E. Nörbling<sup>1</sup> & Florian Boukal<sup>2</sup>**

*1): Institut für Bildungsökonomie, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft / Deutschland*

*2): Institut für transformative Nachhaltigkeit, Freiburg / Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG:** In der heutigen Zeit ist die Sicherung der Zukunftsfähigkeit von Schulen eine besondere Herausforderung – dies gilt insbesondere für die Waldorfschulen als Schulen in freier Trägerschaft. Wie dies aus organisationstheoretischer Perspektive gelingen kann, dazu gibt es bislang allerdings kaum gesichertes Datenmaterial. Diese Forschungslücke adressiert die Studie „Zukunftsgestaltung Waldorfschule“ (Koolmann/Nörbling, 2015), deren Ergebnisse im vorliegenden Artikel ausschnittsweise dargelegt werden. Auf Basis einer schriftlichen Befragung der Geschäftsführer von Waldorfschulen wurde die Zukunftsfähigkeit anhand von drei Schwerpunktthemen analysiert. Im Bereich „Kultur und Werte“ zeigte sich unter anderem, dass der Ruf von Waldorfschulen insgesamt gut eingeschätzt wird, es allerdings oftmals kaum Kooperationen mit lokalen Partnern gibt und die Streit- und Konfliktkultur vielfach Optimierungspotenzial birgt. Im Schwerpunkt „Führung und Management“ wurde deutlich, dass das gewählte Schulführungsmodell nicht allein entscheidend für eine funktionierende Selbstverwaltung ist, und dass die Corporate Governance vielerorts mangelhaft ausgeprägt ist. Im abschließenden Themenbereich „Lernen und Entwicklung“ zeigte sich, dass manche Schulen sowohl Organisations- als auch Personalentwicklung betreiben, andere sich hingegen mit keinem dieser Bereiche befassen. Die Waldorfschulen sind hier also sehr unterschiedlich aufgestellt, wobei das Fehlen beider Entwicklungsbereiche problematisch für die Zukunftsfähigkeit sein dürfte. Wir verstehen diese Ergebnisse als Anregung an jede einzelne Schule, sich vor Ort „auf den Weg“ zu machen und die organisatorische Schulentwicklung aktiv anzugehen, um die Waldorfschulen strukturell auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten.

*Schlüsselwörter:* Management, Selbstverwaltung, Organisationskultur, Organisationsentwicklung, Moderne Schulkonzepte

**ABSTRACT:** In today's world securing the future viability of schools poses an unique challenge – this being specifically true for self-governing Rudolf Steiner schools. The following article discusses the results of the study “Zukunftsgestaltung Waldorfschule” (Koolmann/Nörbling, 2015), which addresses how future viability can be achieved from a – thus far scarcely researched – theoretical organizational perspective. Based on a written survey amongst executive directors of Rudolf Steiner schools the future viability was analyzed by means of three main focuses. The focus on “culture and values” showed, that amongst others, the reputation of Rudolf Steiner schools is estimated well. Nonetheless, cooperation's with local partners rarely exist and the culture of dispute and conflict holds large potential for optimization. A closer look at “leadership and management” revealed that the chosen model of school leadership did not exclusively determine a functioning self-government and that corporate governance lacks shaping in most areas. The final subject area, “learning and development”, illustrates that some schools actively conduct organizational and resource development, while others did not engage in such in any way. Hence Rudolf Steiner schools seem to be very diversely positioned concerning



this aspect, yet the lack of both developmental areas could be problematic for the school's future viability. We perceive these results as encouragement for all schools to actively begin working on their organizational school development, in order to structurally prepare Rudolf Steiner schools for the challenges of the future.

*Keywords:* Management, self-government, organisational culture, organisation development, modern teaching

## Einleitung

Gegenwärtig gibt es viele, teilweise empirisch fundierte Veröffentlichungen über die Waldorfschule, die sich mit den pädagogischen Aspekten dieser Schulform beschäftigen. Empirisch gesicherte Befunde über organisationstheoretische Belange der Waldorfschulen lagen bislang allerdings noch nicht vor. Das war der Impuls für eine Studie des Instituts für Bildungsökonomie an der Alanus Hochschule, die auf Basis von empirisch erhobenen Daten die Waldorfschulen als wirtschaftlich agierende Organisationen in den Fokus rückt.

Die Daten für diese Untersuchung entstammen einem sogenannten Mantelfragebogen im Rahmen einer bundesweiten Befragung von Waldorff Lehrern (Randoll, 2013), welcher sich an die Geschäftsführer von sämtlichen deutschen Waldorfschulen richtete, deren Schulen 2010 Mitglied im Bund der Freien Waldorfschulen waren. Erhoben wurden die Daten von 2010 bis 2011 von Dirk Randoll und Jürgen Peters, finanziert wurde die Studie im Wesentlichen vom Damus Donata e. V. Im Folgenden wird zunächst das Konzept und die Methodik des Forschungsprojekts erläutert, um anschließend über einige ausgewählte Ergebnisse der Studie, die 2015 im Springer VS Verlag erschienen ist (Koolmann/Nörling, 2015), zu berichten.

## Konzeptionelle Gestaltung

Für die Untersuchung der Waldorfschulen aus einer organisationstheoretischen Perspektive wählten wir die Geschäftsführer der Schulen aus, weil diese sich täglich und intensiv mit den organisatorischen Angelegenheiten und internen Abläufen der Waldorfschulen befassen und aufgrund ihrer zentralen Funktion innerhalb der Organisation eine umfassende Perspektive auf alle Teile des „Organismus Waldorfschule“ einnehmen. Sie sind nach unserer Einschätzung diejenigen Verantwortungsträger, die den breitesten Überblick über das Schulgeschehen haben, am ehesten in eine kritische Reflexion der Geschehnisse eintauchen und, da sie vielfach berufliche Erfahrung aus dem Wirtschaftsleben mitbringen, die organisatorischen Belange vor Ort mit den „sonst üblichen Gepflogenheiten“ vergleichen können.

Zentrales Anliegen der Studie war dabei die Untersuchung der Zukunftsfähigkeit von Waldorfschulen<sup>1</sup>. Für eine derartige Analyse gilt grundsätzlich, dass eine wirtschaftliche Betrachtungsweise mit Untersuchung und Interpretation ökonomischer Kennzahlen ein probates Mittel sein kann. Deshalb wurden für die Studie auch derartige Kennzahlen – etwa das Budget, die Bilanzsumme und das Jahresergebnis der Schulen – erhoben und ausgewertet.<sup>2</sup> Die wirtschaftliche Betrachtungsweise sollte unserer Ansicht nach allerdings nicht als alleiniger Indikator für die Zukunftsfähigkeit herangezogen werden – insbesondere in einer Institution wie der Waldorfschule, die einem Bildungsauftrag nachgeht. Denn wenn wir davon ausgehen, dass Bildung Zukunft ist (und das tun wir in unserer Gesellschaft gemeinhin), dann muss auch die Waldorfschule als Einrichtung, die sich der Bildung verschrieben hat, eine Institution mit Zukunftsimpuls sein. Die Organisation Waldorfschule sollte demnach nicht nur als historisch gewachsenes Gebilde mit bestimmten Grundsätzen und Zielen verstanden werden, sondern vor allem als Gestaltungsspielraum, in dem die Organisationsmitglieder aktiv mitwirken können und sollen. Die Waldorfschule ist, was sie werden könnte – und eben nicht nur, was sie ist. Dafür muss sie stetig entwicklungsfähig bleiben, und dies bedeutet vor allem änderungs- und erneuerungsfähig zu sein.

1. Im Fokus der Studie steht die Untersuchung der Zukunftsfähigkeit von Waldorfschulen aus einer organisationstheoretischen, nicht aus einer pädagogisch-methodischen Perspektive.

2. Auf die ökonomischen Kennzahlen wird in diesem Artikel nicht eingegangen. Die diesbezüglichen Ergebnisse können in der Publikation zur Studie nachgelesen werden.

Aufgrund langjähriger Erfahrung in der Geschäftsführung und Beratung von Waldorfschulen, der Auseinandersetzung mit betriebswirtschaftlicher Organisationstheorie in unserer Lehr- und Forschungstätigkeit sowie einer Sichtung der einschlägigen Literatur dieses Fachgebiets schienen uns dabei vor allem drei Bereiche von zentraler Bedeutung für die Zukunftsfähigkeit der Organisation Waldorfschule: Sie umfassen die Themen „Kultur und Werte“, „Führung und Management“ sowie „Lernen und Entwicklung“.

Der Bereich Kultur und Werte ist deshalb so relevant für die Zukunftsfähigkeit, weil mittlerweile bekannt ist, dass neben Strategien, Strukturen und Systemen in bedeutendem Maße auch kulturelle Phänomene Einfluss auf den Erfolg einer Organisation ausüben (Neubauer, 2003, S. 13-14, S. 49-52). Die Organisationskultur bestimmt, wie die Mitglieder der Organisation miteinander umgehen und zusammenarbeiten, und damit den „Wirkungsgrad“..., also die Frage, welcher Teil der aufgewandten und bezahlten Arbeitszeit in Wertschöpfung umgesetzt wird und welcher Teil als nutzlose ‚Abwärme‘ durch den Kamin geht“ (Berner, 2012, S. 4). Große interne Reibungsverluste können zu Lasten der pädagogischen Qualität und damit der Bildung der Schüler gehen. Außerdem entscheidet die Kultur darüber, wie mit den intern vorhandenen organisatorischen Strukturen verfahren wird, ob diese respektiert oder ignoriert werden. Winfried Berner (2012) schreibt in diesem Zusammenhang: „Zuweilen funktionieren Unternehmen nicht wegen, sondern trotz ihrer Strukturen“ (S. 6). Gerade für die Waldorfschulen, die aufgrund der schulischen Selbstverwaltung oftmals eine Vielzahl an Gremien und komplexe Entscheidungswege haben, dürfte deshalb ein produktives und konstruktives Miteinander der Organisationsmitglieder von großer Bedeutung sein. Schließlich haben die Kultur und die täglich gelebten Werte auch Einfluss auf das Umfeld der Organisation, denn die „Kunden“ (im Falle der Waldorfschule die Eltern und Stakeholder<sup>3</sup>) spüren genau, ob die Stimmung und der interne Umgang miteinander freundlich, herzlich, aufgeschlossen und konstruktiv ist, oder eben nicht (Berner, 2012, S. 3).

Das Thema Führung und Management ist ebenfalls von großem Belang für die Zukunftsfähigkeit der Waldorfschulen. Im Optimalfall sind Führungs- und Managementstrukturen so effizient gestaltet und Verantwortlichkeiten so klar definiert, dass sie die pädagogische Arbeit der Schule ermöglichen, unterstützen und erleichtern. Dies ist allerdings leider, wie wir später noch sehen werden, bei vielen Waldorfschulen nicht der Fall. Das führt dazu, dass es zu den von Berner (2012) beschriebenen Reibungsverlusten kommt und die schulischen Selbstverwaltungsstrukturen zunehmend hinterfragt werden.<sup>4</sup> Auch externe Partner der Schulen (zum Beispiel kreditgebende Banken) interessieren sich verstärkt für Management- und Unternehmensstrukturen ihrer potenziellen Kreditnehmer. In der Folge können Waldorfschulen, die in diesen Bereichen gut aufgestellt sind, ihre Kreditkosten minimieren. Und nicht zuletzt hat die Art der Führung auch Einfluss auf eine leistungsfähige und effektive Zusammenarbeit. Dabei ist nicht nur das klassische Zusammenführen und Koordinieren der Einzelaktivitäten wichtig, sondern auch eine aufgaben- und zielbezogene Moderation mit verantwortungsvollem Blick auf das Gesamtgebilde im Sinne der Dialogischen Führung (Dietz, 2006, S. 39-46).

Der Bereich Lernen und Entwicklung schließlich ist unmittelbar mit dem Thema der Zukunftsfähigkeit verbunden. Nur durch stetiges Lernen und Entwickeln lassen sich die zuvor genannten Bereiche Kultur und Werte sowie Führung und Management überhaupt positiv gestalten. Der zukünftige Erfolg von Bildungseinrichtungen wird immer mehr davon abhängen, ob sie dazu in der Lage sind, zu lernenden Organisationen zu werden, die erkennen, dass sie sich in einem Spannungsfeld zwischen innerer Überzeugung und äußeren Anforderungen bewegen (Bildungskommission NRW, 1995, S.85)<sup>5</sup>. Organisationales Lernen ist der Schlüssel, um dieses Spannungsfeld erfolgreich gestalten zu können: „Die Fähigkeit, den externen Umständen durch den Aufbau von Handlungskompetenzen Rechnung zu tragen, stellt einen kritischen Aspekt dar, der durch das organisationale Lernen in den Mittelpunkt gerückt wird.“ (Probst/Büchel, 1994, S. 5) Als Schulen in freier Trägerschaft sind es Waldorfschulen per se gewohnt, eigene bildungspolitische und pädagogische Wege zu gehen. Gleichwohl erfüllen sie mit ihrem Bildungsauftrag

3. „Person, für die es aufgrund ihrer Interessenlage von Belang ist, wie ein bestimmtes Unternehmen sich verhält (z. B. Aktionär, Mitarbeiter, Kunde, Lieferant).“ (Duden, 2015).

4. Vgl. hierzu beispielsweise den Schwerpunkt „Selbstverwaltung in der Krise“ der Zeitschrift INFO 3 (Hellinckx, 2010; Koolmann, 2010; Brüll, 2010; Baumann, 2010).

5. Zur Kontroverse um die Ausführungen der Bildungskommission NRW vgl. Krautz (2007).

eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, müssen ihr Tun damit stets gegenüber der Gesellschaft verantworten und dürfen gesellschaftliche Veränderungen nicht ausblenden oder ignorieren. Aufgrund dieser Bedeutung von Lern- und Entwicklungsmaßnahmen für die Zukunftsfähigkeit der Waldorfschulen bildet dieses Thema den dritten Analyseschwerpunkt der Studie.

## Methodisches Vorgehen

Der für die Studie entwickelte Mantelfragebogen umfasste insgesamt 81 Items<sup>6</sup>. Der Großteil des Bogens bestand dabei aus geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Darüber hinaus wurden auch zwei offene Fragen und zwei Hybrid-Fragen gestellt.<sup>7</sup> Der Mantelfragebogen umfasste folgende Themenbereiche:

1. Schuldaten
2. Organisationsstruktur
3. Wirtschaftliche Daten
4. Sozialdaten
5. Schulkultur
6. Schulentwicklung

Bei der Auswertung wurde berücksichtigt, dass manche Fragen auf objektiv messbare Tatsachen abzielen (zum Beispiel das Schulalter), andere hingegen die subjektive Einschätzung des Geschäftsführers widerspiegeln (zum Beispiel die Frage, ob eine gut funktionierende Streit- und Konfliktkultur an der Schule vorhanden ist).

Erhoben wurden die Daten zwischen 2010 und 2011 von Randoll und Peters im Rahmen einer bundesweiten Befragung von Waldorfflehrern (Randoll, 2013). Die Grundgesamtheit der Studie bildeten dabei die insgesamt 219 Waldorfschulen, die im Juli 2010 Mitglied im Bund der Freien Waldorfschulen waren. Jedem Geschäftsführer dieser Schulen wurde der Mantelfragebogen zugeschickt. Zwischen Oktober 2010 und Februar 2011 kamen 101 Fragebögen ausgefüllt zurück (Unit-Nonresponse: 118). Bei den zurückgeschickten Fragebögen waren in 29 Fällen die Fragen nur sehr vereinzelt und unzureichend ausgefüllt worden. Aufgrund dieses hohen Item-Nonresponse in den betroffenen Bögen konnten auch diese nicht für die Auswertung berücksichtigt werden.<sup>8</sup> Letztlich verblieben für die Auswertung 72 Fragebögen, was einer Ausschöpfungsquote von 32,9 Prozent entspricht.<sup>9</sup>

Für die Auswertung der Daten wurden hauptsächlich t-Tests, Zwei-Stichproben-t-Tests und Fisher-Yates Tests durchgeführt, sowie Korrelationskoeffizienten nach Bravais/Pearson und nach Spearman berechnet. An vereinzelt Stellen war es außerdem nötig Varianzanalysen vorzunehmen und Paired-t-Tests durchzuführen. Prinzipiell gilt für sämtliche Ergebnisse ein a priori festgelegtes Signifikanzniveau von  $\alpha = 0,05$ . Ergebnisse, bei denen der p-Wert zwischen 0,05 und 0,10 lag, haben wir dennoch als „marginal signifikant“ ausgewiesen, um deutlich zu machen, dass diese Ergebnisse nahe am Signifikanzniveau  $\alpha$  lagen, und bei einer größeren Ausschöpfungsquote möglicherweise signifikant ausgefallen wären. Die Teststärke für die durchgeführten Tests wird in der Studie jeweils für einen mittelgroßen Effekt angegeben.

6. Der Begriff „Item“ bezeichnet hier eine einzelne Frage aus dem Fragebogen. Für die Studie wurde keine Aggregation von mehreren Items zu zusammengesetzten Merkmalen vorgenommen.

7. Zur Unterscheidung von offenen, geschlossenen und Hybrid-Fragen vgl. Schnell/Hill/Esser (2011, S. 323-328).

8. Aus dem hohen Item-Nonresponse resultierte für die entsprechenden Bögen eine unzureichende Aussagekraft für die Stichprobenstatistiken

9. Durch den Antwortausfall kann es bei den Ergebnissen der Studie möglicherweise zu einer Schweigeverzerrung (Non-response-Bias) kommen. Diese Verzerrung entsteht dann, wenn sich die Nonrespondenten (deren Daten ja nicht erfasst werden konnten) in ihren Antworten systematisch von den Respondenten unterscheiden würden.

## Ausgewählte Ergebnisse: Kultur und Werte

### Öffentlicher Ruf der Schule und Kooperation mit lokalen Partnern

Im Bereich Kultur und Werte befragten wir die Geschäftsführer unter anderem über die Beziehung ihrer Waldorfschule zum jeweiligen lokalen Umfeld. Die entsprechenden Items lauteten „Unsere Schule hat in der Öffentlichkeit einen guten Ruf“ und „Wir arbeiten mit Unternehmen/öffentlichen Einrichtungen/Vereinen in unserer Kommune/Stadt zusammen“. Die Geschäftsführer konnten jeweils mit „trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“ antworten.

Für die Zukunftsfähigkeit der Waldorfschulen ist dieser Themenkomplex von großer Bedeutung, denn es sind ja gerade die Eltern aus dem lokalen Umfeld, die die Waldorfschulen auch in Zukunft von ihrem besonderen Bildungsangebot überzeugen müssen. Ein guter Ruf und fruchtbare Kooperationen mit lokalen Partnern können hier förderlich wirken, wie auch die Bildungskommission NRW (1995) unterstreicht: „Die einzelne Schule hat ihren Standort und Stellenwert in ihrer Nachbarschaft, in ihrem Ort, in ihrer Region. Sie soll anderen Schulen ähnlich und doch unverwechselbar sein, durch die Besonderheit der pädagogischen Arbeit, durch die Anordnung und Gestaltung ihrer Räume, durch die Art und Weise, wie diese mit Leben erfüllt werden.“ (S. 78) Für die Waldorfschule gilt dies in besonderem Maße, da sie per se eine Schule mit einer besonderen pädagogischen Prägung ist, für welche die Eltern hohe finanzielle Eigenleistungen aufbringen müssen – im Durchschnitt fast 2.200 Euro pro Jahr und Schüler (Institut für Bildungsökonomie, 2013). Ferner ist eine gute Vernetzung mit lokalen Partnern und ein guter Ruf wichtig, um zukünftig noch genügend qualifizierte und motivierte Mitarbeiter für die Waldorfschule gewinnen zu können.

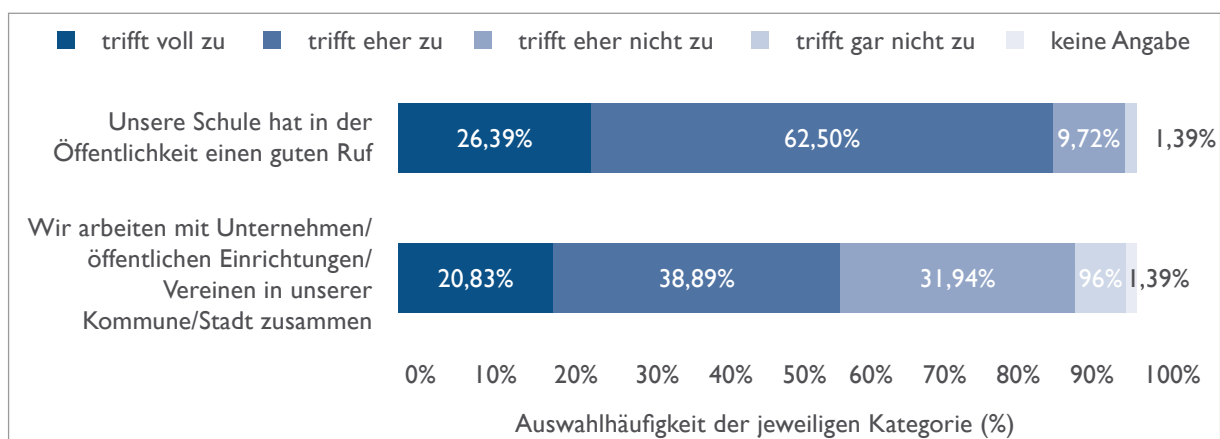


Abbildung 1 Öffentlicher Ruf der Schule und Kooperation mit lokalen Partnern

Unsere Auswertungen zeigen, dass fast 90 Prozent der befragten Geschäftsführer davon überzeugt sind, dass ihre Schule in der Öffentlichkeit einen guten Ruf genieße – sie beantworteten die entsprechende Frage mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ (vgl. Abbildung 1). Nur ein Geschäftsführer ist der Ansicht, dass dies für seine Schule gar nicht zutrifft. Mit dem Ruf der Waldorfschulen scheint also alles in Ordnung zu sein – zumindest wenn man den Einschätzungen der Geschäftsführer folgt. Dies ist aber auch der Grund, warum dieses Ergebnis mit Vorsicht betrachtet werden sollte. Ob der Ruf vor Ort tatsächlich so gut wie angenommen ist, müsste für jede einzelne Waldorfschule unter Befragung verschiedener interner und externer Bezugsgruppen überprüft werden.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis des zweiten Items zur Zusammenarbeit mit lokalen Partnern. Hier antworteten nur noch weniger als 60 Prozent der Geschäftsführer mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“. Fast 40 Prozent gaben hingegen an, dass sie „eher nicht“ oder „gar nicht“ mit öffentlichen Einrichtungen, Vereinen oder Unternehmen in ihrer Stadt bzw. Kommune zusammenarbeiten (vgl. Abbildung 1). Eventuell fehlt es vor Ort an den Möglichkeiten oder innerhalb der Schule an den nötigen personellen Kapazitäten für die Knüpfung solcher Kooperationen. Unter Umständen ist den Schulen aber

auch nicht bewusst, welche Vorteile derartige Kooperationen mit sich bringen können. Zusätzlich zu den von uns oben vorgetragenen positiven Aspekten einer Vernetzung mit dem lokalen Umfeld weist auch die Bildungskommission NRW (1995) auf mögliche Bereicherungen hin: „Die Schule als Lebensraum ist auf die Vielfalt von Begegnungsmöglichkeiten angewiesen. Aktivitäten zur Gestaltung des Schullebens und die Einbeziehung der Eltern und außerschulischer Partner sind dabei wichtig: Unterschiedliche gesellschaftliche und berufliche Rollen sollen in der Schule erlebbar sein.“ (S. 81)

Fehlen die Begegnungsmöglichkeiten, kann das für die Schulkultur bedeuten, dass man tendenziell eher auf sich bezogen ist und dem Umfeld sowie der gesellschaftlichen Entwicklung weniger Beachtung schenkt. Solange eine Organisation erfolgreich ist, stellt dies auch kein Problem dar. Gesellschaftliche Strömungen unterliegen allerdings einem kontinuierlichen Wandel, sodass wenig vernetzte Schulen Gefahr laufen, die Entwicklungen zu verpassen, oder wie Edgar Schein (2003) es ausdrückt: „Alternde Unternehmen, denen es nicht gelingt, Elemente ihrer Kultur zu entwickeln, zu adaptieren und zu verändern, sind zunehmend schlechter angepasst: Sie werden zu Dinosauriern – mit allen Folgen, die das auch für die historischen Dinosaurier hatte.“ (S. 28) Gerade in Anbetracht der Tatsache, dass die deutschen Waldorfschulen im Schuljahr 2012/2013 erstmals einen Schülerverlust im Vergleich zum Vorjahr (149 Schüler weniger; Institut Für Bildungsökonomie, 2013) konstatieren mussten, sollten diese Befunde achtsam beobachtet werden. Hier wären weitere Analysen, etwa ob die Waldorfschulkultur möglicherweise nicht mehr zeitgemäß ist und einer Anpassung bedarf, oder ob die Ideale Rudolf Steiners gerade in Zeiten von Ökonomisierung und Rationalisierung im Bildungswesen vielleicht aktueller denn je sind, sinnvoll und notwendig.

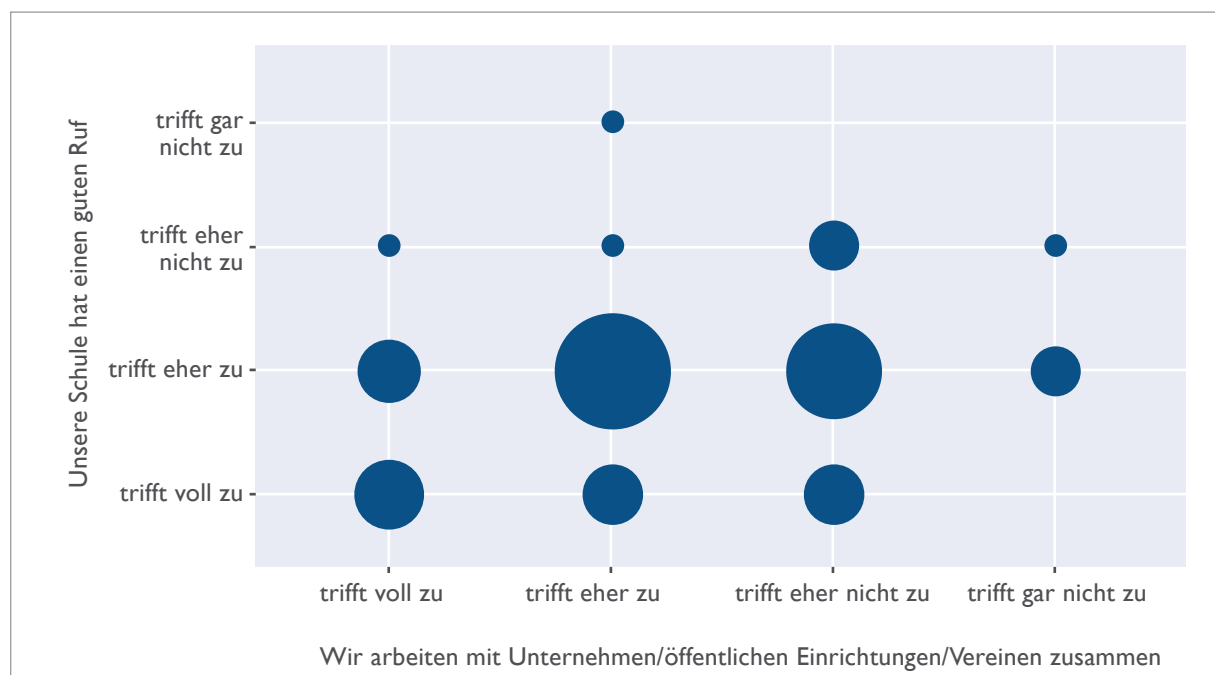


Abbildung 2 Beziehung zwischen gutem Ruf der Schule und Kooperation mit lokalen Partnern

Schließlich prüften wir noch, ob eine Beziehung zwischen einem guten öffentlichen Ruf der Schulen und ihrer Kooperation mit lokalen Partnern nachzuweisen ist. Unsere anfängliche Hypothese lautete hier, dass der Ruf von gut vernetzten Schulen von den Geschäftsführern positiver eingeschätzt werden müsste als der von weniger vernetzten. Denn gerade durch Kooperationen und gemeinsame Aktivitäten mit Partnern bildet sich eine bestimmte öffentliche Reputation heraus. Unsere Daten zeigten auch eine leichte Tendenz in die vermutete Richtung: Schulen mit gutem Ruf kooperieren häufiger mit lokalen Partnern als Schulen mit schlechterer Reputation (vgl. Abbildung 2). Der dazugehörige statistische Test zeigte aber keinen signifikanten Zusammenhang an ( $p = 0,136$ ,  $n = 71$ ). Auch wenn sich ein geringer Trend in den Daten zeigt, können wir die anfängliche Hypothese für die vorliegenden Daten nicht aufrechterhalten.



### ***Streit- und Konfliktkultur***

Einen weiteren Schwerpunkt innerhalb des Bereichs Kultur und Werte bildete die Analyse der Streit- und Konfliktkulturen an den Schulen. Leider wird dieses Thema oft missverstanden. Eine „gute“ Streit- und Konfliktkultur ist weder von einer exzessiven Auslebung und Austragung von Konflikten, noch von einer übermäßigen Harmonieorientierung geprägt. Im ersten Fall weiten sich Konflikte meist schnell aus und es bleiben Gedeimigte, Verletzte und Verlierer zurück. Im zweiten Fall werden konfliktträchtige (und möglicherweise wichtige) Themen um jeden Preis umgangen. Berner (2012) erläutert, warum zu viel Harmonie auch schädlich sein kann: „Eine harmonische Unternehmenskultur ist nicht unbedingt eine gute Unternehmenskultur. Denn Harmonie wird oft um den Preis erkaufte, dass kritische Themen nicht angesprochen und Konflikte nicht geklärt werden.“ (S. 331) Für eine „gute Kultur des Streitens“ ist hingegen ein respektvoller und konstruktiver Umgang mit Konflikten innerhalb der Organisation erforderlich. Kritische Themen und Konflikte sollten angesprochen werden, allerdings auf einer inhaltlichen und sachlichen Ebene. Trotz aller inhaltlichen Differenzen ist es dabei entscheidend, dass jeder Akteur seinem Gegenüber mit Achtung und Respekt begegnet, denn nur „wenn alle Beteiligten sich sicher sind, dass sie als Person nicht infrage gestellt sind, sondern akzeptiert und geachtet werden, können und werden sie sich auf einen offenen Dialog über die Sache einlassen, ohne ständig in Verteidigungs- oder Angriffsbereitschaft zu sein.“ (Berner, 2012: S. 333) Sind Auseinandersetzungen allerdings schon von der Sach- auf die Beziehungsebene gerutscht, kann es erhebliche Anstrengungen und Energie kosten doch noch eine Lösung zu finden, die für beide Seiten akzeptabel ist (GLASL, 1980). Misslingt dies, kommt es bei den Betroffenen häufig zu Resignation, stummer innerer Ablehnung und letztlich sogar zum Abwandern von Organisationsmitgliedern mit entsprechenden Folgen für die öffentliche Reputation der Einrichtung.

Gerade für die Waldorfschulen, an denen in unterschiedlichen Gremien die Interessen der Schüler, Lehrer, Eltern und weiterer Schulmitglieder in Einklang gebracht werden müssen, und wo vielfach Entscheidungen von einem breiten Kollegienkreis getroffen werden<sup>10</sup>, ist ein respektvoller Umgang mit Streitigkeiten und Konflikten unserer Ansicht nach unerlässlich. Nach Auffassung der von uns befragten Geschäftsführer gibt es allerdings nicht einmal an der Hälfte der untersuchten Schulen eine gut funktionierende Streit- und Konfliktkultur (vgl. Abbildung 3). Fast 50 Prozent antworteten auf die entsprechende Frage mit „trifft eher nicht zu“, an vier Schulen (5,56 Prozent) ist dies gar überhaupt nicht der Fall. Die Geschäftsführer sind damit bei diesem Thema noch unzufriedener als die Waldorflehrer: In der Lehrerbefragungsstudie von Randoll (2013: S. 99) hatten gut 40 Prozent eher keine oder gar keine Zustimmung zu der Frage „Spannungen bzw. Konflikte unter den Kollegen/Innen werden gut gelöst“ geäußert. Dass Randoll (2013: S. 100) außerdem zeigen konnte, dass in einer Vergleichsgruppe (bestehend aus Staatsschullehrern) die Zufriedenheit mit der Streit- und Konfliktkultur wesentlich größer war<sup>11</sup>, unterstreicht den Handlungsbedarf, der hier offensichtlich an Waldorfschulen besteht.

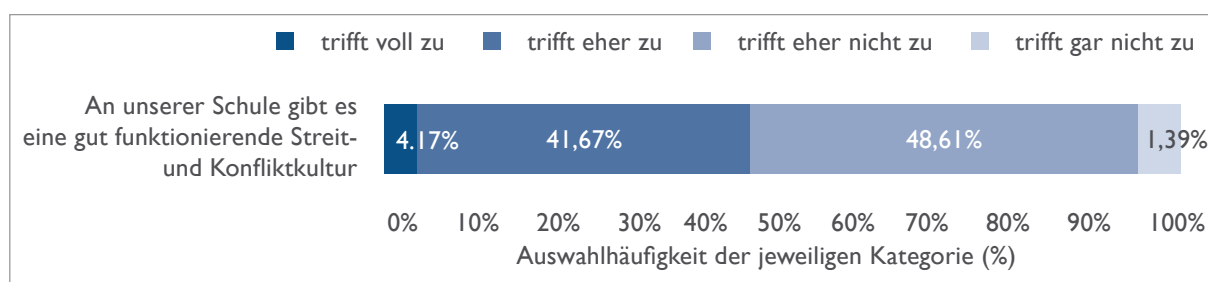


Abbildung 3 Streit- und Konfliktkultur

An jeder betroffenen Schule müsste vor Ort nach den Ursachen für die mangelhaft ausgeprägte Streitkultur gesucht werden, möglichst unter Einbeziehung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Bei verhärteten

10. Der Rechts- und Gremienstruktur, der Elternmitarbeit an den Schulen und den Schulführungsstrukturen sind in der Publikation zur Studie jeweils eigene Kapitel gewidmet.

11. An Gesamtschulen waren 71 Prozent der befragten Lehrer mit der Lösung von Spannungen und Konflikten zufrieden.



Konflikten und festgefahrenen sachlichen Debatten um verschiedene Standpunkte muss dafür womöglich eine externe Moderation hinzugezogen werden. Ist der Konflikt schon auf eine Beziehungsebene abgerutscht, wo sich verschiedene Parteien direkt gegenseitig angreifen und jede ihr eigenes Feindbild aufgebaut hat, kann sogar eine Prozessbegleitung für die Deeskalation nötig sein (Glasl, 1980). Zur langfristigen Etablierung einer konstruktiven Streit- und Konfliktkultur sollte dabei insgesamt ein herrschaftsfreier Diskurs an den Schulen angestrebt werden, „bei dem quer über alle Hierarchieebenen kontrovers diskutiert werden kann und nur die Qualität der Argumente zählt.“ (Berner, 2012, S. 340-346)

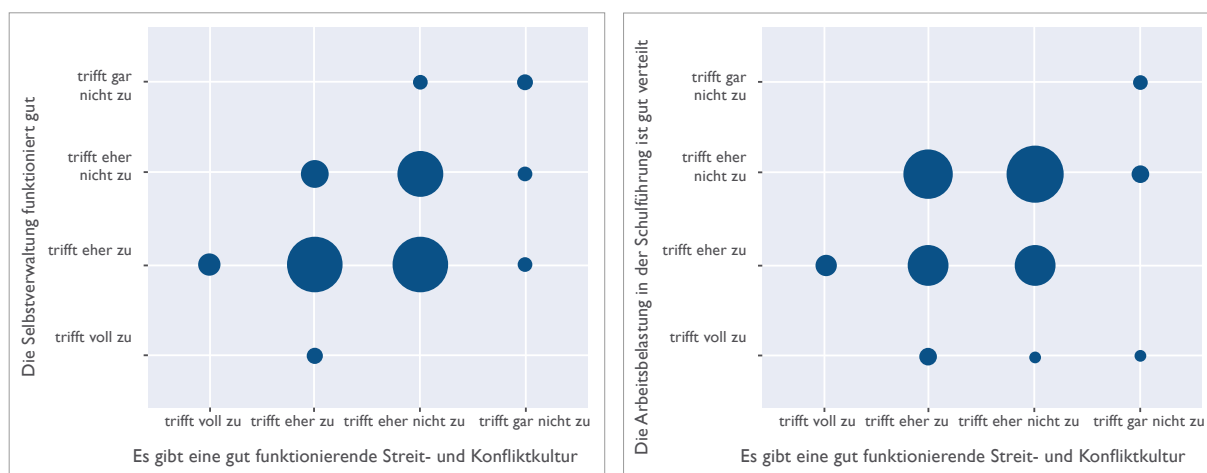


Abbildung 4 Beziehung zwischen gut funktionierender Streit- und Konfliktkultur und gut funktionierender Selbstverwaltung (links) bzw. gut verteilter Arbeitsbelastung (rechts)

Im Zuge unserer Untersuchung der Streit- und Konfliktkulturen an den Waldorfschulen stellten wir uns die Frage, ob ein konstruktiver Umgang mit Konflikten möglicherweise mit einer gut funktionierenden Selbstverwaltungsarbeit an den Schulen zusammenhängen könnte. Unsere diesbezügliche Hypothese lautete, dass eine konstruktive Streitkultur in einer positiven Beziehung zur kollegialen Selbstverwaltungsarbeit stehen müsste. Die Analyse beider Items zeigte tatsächlich ein höchst signifikantes Ergebnis ( $p = 0,0089$ ,  $n = 72$ ) und bestätigte die von uns postulierte Richtung des Zusammenhangs: Eine gut ausgeprägte Streit- und Konfliktkultur geht oftmals mit einer guten Selbstverwaltungsarbeit einher und umgekehrt (vgl. Abbildung 4, links). Wo die Streitkultur gut funktioniert, gaben die Geschäftsführer zu 85 Prozent an, dass auch die Selbstverwaltungsarbeit gut ablaufe. An den Schulen mit eher keiner guten Streitkultur stuften nur gut 50 Prozent der Geschäftsführer die kollegiale Selbstverwaltung als gut funktionierend ein – häufig ist die Verwaltungsarbeit an diesen Schulen also unzulänglich.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wollten wir prüfen, ob sich ein ähnlicher Zusammenhang auch zwischen der Streitkultur und einer gut verteilten Arbeitsbelastung in der Schulführung nachweisen lässt. Ist die Arbeitsbelastung zufriedenstellend und in transparenter Weise verteilt, kommt es womöglich gar nicht erst zur Entstehung von Konflikten. Im Idealfall begegnet man sich dann in der Schulführung an vielen Stellen „auf Augenhöhe“: jeder Funktionsträger hat ein klar definiertes Aufgabengebiet, und wird in seinem Zuständigkeitsbereich als Experte und Entscheidungsträger respektiert und anerkannt. Insgesamt zeigten unsere Analysen auch eine Tendenz in die vermutete Richtung: Dort, wo es eine gut funktionierende Konfliktkultur gab, waren die Geschäftsführer häufiger mit der Verteilung der Arbeitsbelastung in der Schulführung zufrieden als dort, wo die Streitkultur weniger gut ausgeprägt war. Der entsprechende statistische Zusammenhang war allerdings nur knapp marginal signifikant ( $p = 0,0582$ ,  $n = 70$ ). Es verbleibt dennoch der Eindruck, dass eine gute Verteilung der Arbeitsbelastung in vielen Fällen mit einer guten Streit- und Konfliktkultur einhergeht – und umgekehrt.<sup>12</sup>

12. Weitere Zusammenhänge mit der Streit- und Konfliktkultur, zum Beispiel in Bezug auf das Auftreten von Rechtsstreitigkeiten mit Eltern und Lehrern, werden in der Publikation untersucht und beschrieben.

## Ausgewählte Ergebnisse: Führung und Management

### Zufriedenheit mit der Selbstverwaltungsarbeit

Wie im vorherigen Kapitel durch den Vergleich mit der Streit- und Konfliktkultur bereits angeklungen ist, haben wir die Geschäftsführer im Rahmen unserer Studie auch zu ihrem Eindruck bezüglich der kollegialen Selbstverwaltung an Waldorfschulen befragt. Gut zwei Drittel der Geschäftsführer hatten den Eindruck, dass die Selbstverwaltungsarbeit an ihrer Schule überwiegend gut funktioniert (vgl. Abbildung 5). Nur etwas mehr als 30 Prozent der Befragten konnten dieser Ansicht „eher nicht“ oder „gar nicht“ zustimmen.

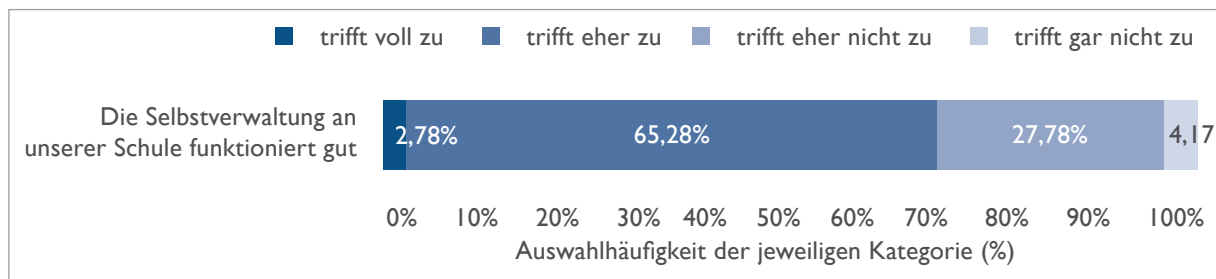


Abbildung 5 Selbstverwaltung

Dieses Ergebnis ist überraschend vor dem Hintergrund, dass unseren Erfahrungen nach in Bezug auf die Verwaltungsarbeit an Waldorfschulen oftmals ein „Nicht-Gut-Funktionieren“ zur Äußerung gebracht wird, und damit einhergehend ein allgemeines Lamento über die Selbstverwaltung festzustellen ist. Möglicherweise fällt die Bewertung der Selbstverwaltungsarbeit durch die Geschäftsführer besser aus, wenn sie direkt dazu befragt werden und die tatsächlichen Gegebenheiten reflektieren müssen, als im Rahmen von eher launischen Bemerkungen bei pauschalen Selbstverwaltungsdebatten. Darüber hinaus könnte unser Befund widerspiegeln, dass vielerorts (nicht zuletzt aufgrund von Unzufriedenheit mit der Selbstverwaltung) effektivere und effizientere Delegationsmodelle für die Verwaltungsarbeit entwickelt wurden, mit denen einige Missstände der klassischen Selbstverwaltung adressiert werden können (vgl. dazu die Ergebnisse des folgenden Abschnitts). Obwohl diese Modelle die Schulführungsarbeit auf weniger Entscheidungsträger distribuieren, weisen sie noch immer Züge einer Selbstverwaltungsstruktur auf, und können demnach weiterhin unter dieser Begrifflichkeit subsummiert werden.

Bei all dem wird dennoch eines deutlich: Wenn auch nur an einem Drittel der befragten Schulen die Selbstverwaltungsarbeit nicht gut funktionieren sollte, so ist dies unseres Erachtens noch immer zu viel. Zumindest aber zeigt es das Verbesserungspotenzial, das vielerorts bei der Selbstverwaltung vorhanden ist. Denn: Selbstverwaltung ist, richtig gegriffen, eine höchst effiziente Organisationsform. Selbst in klassisch geschäftsorientierten Unternehmen ist sie verstärkt und erfolgreich zu finden (Brater/Maurus, 1999, S. 59-68). Damit ist dieser Ansatz keineswegs grundsätzlich gescheitert – er bedarf „nur“ einer verbesserten Handhabung. Dies kann unserer Ansicht nach erreicht werden, wenn zwei wesentliche Voraussetzungen erfüllt werden.<sup>13</sup> Erstens müssen die Beteiligten für die Verwaltungsarbeiten kompetent gemacht werden. Die „Freiheit zur Selbstverwaltung“ impliziert, dass Lehrer mehr leisten müssen, als „nur“ zu unterrichten. In ihrer Ausbildung werden die notwendigen Grundlagen zur Führung einer Organisation in der Regel aber nicht gelehrt. Und zweitens sollten Aufgaben und Tätigkeiten vertrauensvoll delegiert werden. Dabei ist eine klare Beschreibung der mit einer Delegation verbundenen Kompetenzen, der Ressourcenausstattung und der Rechenschaftslegung unerlässlich.<sup>14</sup>

13. Auf die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer verbesserten Selbstverwaltungsarbeit, verbunden mit konkreten Handlungsempfehlungen, hat auch schon Horst Philipp Bauer (2006, S. 129-234), Professor für Nonprofit-Management und Erziehungswissenschaften, hingewiesen.

14. Zur Auseinandersetzung mit den Missverständnissen bei der Selbstverwaltungsarbeit und den Erfordernissen für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Schulführungsmodells findet sich in der Publikation ein eigener Abschnitt.

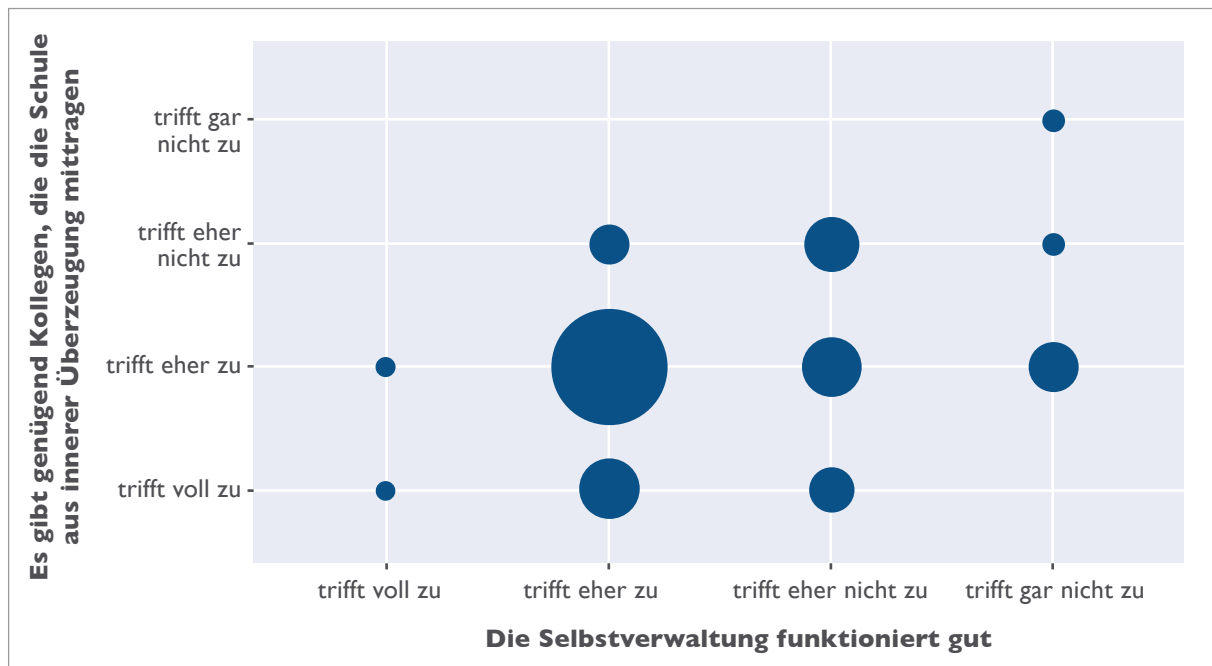


Abb. 6 Beziehung zwischen funktionierender Selbstverwaltung und genügend innerlich überzeugten Kollegen

Ansonsten könnte das eintreten, was der Waldorflehrer und ehemalige Bundestagsabgeordnete Arfst Wagner (2014, S. 30-32) befürchtet: Problematische Selbstverwaltungsstrukturen könnten zu einer Rück- bzw. Umkehr zu konventionellen, hierarchischen Führungsformen führen. Dies ist nach unserem Ermessen völlig unnötig, denn: Selbstverwaltung ist durchaus machbar – das zeigt ja auch die Einschätzung der Geschäftsführer. Nicht das Schulführungsmodell generell sollte hinterfragt, sondern vielmehr eine Verbesserung und Optimierung im oben dargelegten Sinne angestrebt werden.

Neben vielen weiteren Faktoren, die in der Publikation zur Studie dargelegt sind, prüften wir unter anderem, ob sich ein Zusammenhang zwischen einer gut funktionierenden Selbstverwaltungsarbeit und der inneren Motivation der Mitarbeiter nachweisen ließe. Unsere statistische Untersuchung ergab einen höchst signifikanten Zusammenhang ( $p = 0,0004$ ,  $n = 72$ ), dessen Richtung klar in Abbildung 6 zum Ausdruck kommt: Die Selbstverwaltung funktionierte umso besser, je mehr Kollegen die Schulen aus innerer Überzeugung heraus mittragen und umgekehrt. Einsichtig ist, dass eine Waldorfschule für die wirklich gute Umsetzung ihres besonderen pädagogischen Ansatzes Lehrer benötigt, die diesen Ansatz aus innerer Überzeugung heraus tragen und ihn nicht als „Pflichterfüllung“ ansehen. Dass dies offenbar auch für die Bewältigung der Aufgaben in der Selbstverwaltung gilt, wird nun hier erstmals deutlich ersichtlich. Es darf vermutet werden, dass sich vor allem diejenigen Lehrer in der Selbstverwaltung engagieren, die aus sich heraus eine tiefe innere Verbindung mit der Waldorfpädagogik eingehen und daraus auch das Verständnis und die Notwendigkeit einer sich selbst verwaltenden Schule ableiten.

### ***Formen der Schulführung an Waldorfschulen***

Wie die Selbstverwaltung vor Ort konkret umgesetzt wird, entscheidet jede Waldorfschule für sich selbst. Prinzipiell lassen sich drei unterschiedliche Modelle differenzieren:

- Das kollegiale Schulführungsmodell: Eine interne Schulführungskonferenz entscheidet über alle Führungsfragen. Teilweise werden Entwürfe delegiert, aber die letztliche Entscheidung wird von allen getroffen.

- Das Mandats-Modell: Es gibt eine funktionale Führung, die auf drei bis fünf Köpfe verteilt ist. Daraus entstehen unterschiedliche Ressorts, in denen jeweils eine Person die Entscheidungskompetenz hat und die Entscheidungsverantwortung übernimmt.
- Das Direktions-Modell: Es gibt eine funktionale Führung, die auf nur einen Schulleiter (und gegebenenfalls einen Vertreter) übertragen wird. Dieser entscheidet alleine über das laufende Geschäft.

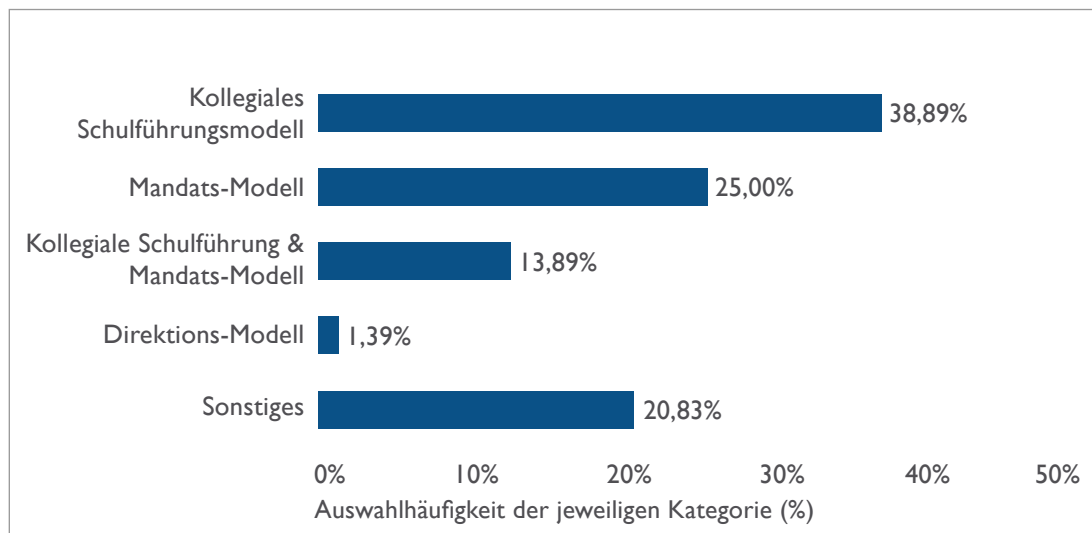


Abbildung 7 Schulführungsmodelle

Die Daten unserer Erhebung zeigen, dass nur knapp 40 Prozent der Waldorfschulen noch das klassische kollegiale Schulführungsmodell praktizierten (vgl. Abbildung 7). An einem Viertel der Schulen wurde die Führung in Form des Mandats-Modells organisiert und nur an einer Schule gab es das Direktions-Modell. Einige weitere Schulen (13,89 Prozent) haben mittlerweile eine Mischform aus der kollegialen Schulführung und dem Mandats-Modell etabliert. Hier ist zwar oftmals eine mit Kompetenzen ausgestattete funktionale Führung eingerichtet, dennoch existiert weiterhin eine Schulführungskonferenz, an welche die funktionale Führung angebunden ist. An jeder fünften Schule gab es ferner Strukturen, die sich nicht direkt einem der oben genannten Modelle zuordnen ließen. Darunter finden sich Modelle, bei denen verschiedene Schulführungsdelegationen Kompetenzen für unterschiedliche Aufgaben inne hatten, wo mandatsähnliche Strukturen mit allerdings weit mehr als zehn Mitgliedern etabliert waren, oder wo ein Schulführungsgremium aus Geschäftsführer sowie einigen Lehrern und Eltern die Verwaltungsarbeiten leitete.

Insgesamt kann gefolgert werden, dass das Mandats-Modell, bei dem im Gegensatz zur kollegialen Schulführung das Element der Delegation vorhanden ist, mittlerweile einen breiten Einzug in die Schulführungsstrukturen gehalten hat – auch wenn einige Schulen offenbar nicht vollständig auf dieses Modell vertrauen wollen und zusätzlich weiterhin eine Schulführungskonferenz eingerichtet haben.

Von hohem Interesse war für uns an dieser Stelle die Frage, wie sich das etablierte Schulführungsmodell auf die Zufriedenheit der Geschäftsführer mit der Selbstverwaltungsarbeit auswirkt. Die Kombination beider Items zeigte, dass die Zufriedenheit mit der Selbstverwaltung unter den Geschäftsführern, deren Schulen nach dem Kombinationsmodell aus kollegialer und mandatiertes Führung arbeiteten, mit 80 Prozent am größten war (vgl. Abbildung 8). Etwas geringer fielen die positiven Einschätzungen an Schulen mit reinem Mandats-Modell und den sonstigen Schulführungsformen aus (jeweils gut 72 Prozent.) Am geringsten war die Zufriedenheit an Schulen mit dem klassischen kollegialen Führungsmodell (gut 60 Prozent).

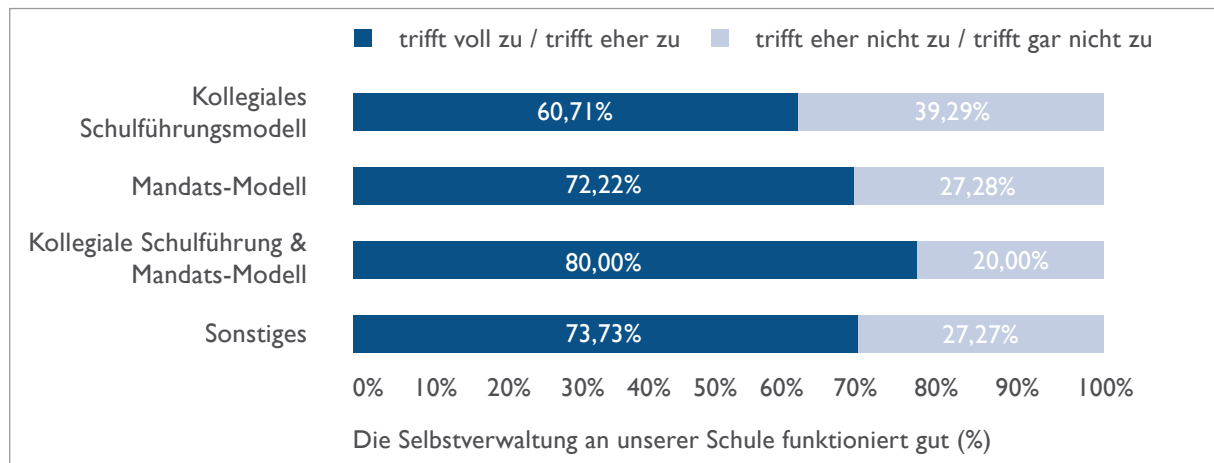


Abbildung 8 Zufriedenheit mit der Selbstverwaltung bei verschiedenen Führungsmodellen

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ablesen, dass eine Integration des Mandats-Modells durchaus gewinnbringend für die „Funktionstüchtigkeit“ der Selbstverwaltungsarbeit zu sein scheint<sup>15</sup> – ein Ergebnis, das unsere Thesen für eine verbesserte Handhabung der Selbstverwaltung untermauert. Weiterhin schätzten die Geschäftsführer die Arbeitsbelastung in der Schulführung beim Mandats-Modell erheblich positiver ein als bei allen anderen Modellen, was ein weiteres Kapitel der Studie deutlich aufzeigt. Allerdings waren die festgestellten Unterschiede der Modelle in Bezug auf die Selbstverwaltungsarbeit statistisch nicht signifikant – was hier aber auch der geringen untersuchten Fallzahl geschuldet ist.

Demgegenüber ergaben sich teilweise höchst signifikante Zusammenhänge einer funktionierenden Selbstverwaltung mit einer gut ausgeprägten Streit- und Konfliktkultur (vgl. Kapitel „Kultur und Werte“), einer großen Zahl innerlich motivierter Kollegen (vgl. vorheriger Abschnitt) sowie einer guten Verteilung der Arbeitsbelastung in der Schulführung. Noch entscheidender als das Was, also das Modell der Schulführung, scheint folglich das Wie, also die inneren Kommunikations- und Interaktionsprozesse, für eine gute Selbstverwaltungsarbeit zu sein. Damit bestätigen unsere Daten einen Befund von Jürgen Peters (2013, S. 201), der im Zuge einer Untersuchung des Belastungserlebens von Waldorfflehrern keine Unterschiede bei verschiedenen Schulführungsmodellen feststellen konnte. Es kommt bei erfolgreicher Schulführung also offenbar nicht nur auf die Wahl eines bestimmten Modells an, sondern auch und gerade auf die Ausgestaltung der alltäglichen kulturellen und interaktionellen Prozesse an den Schulen. Die in der Praxis auftretenden Probleme mit der Selbstverwaltung ausschließlich auf die gewählte Führungsstruktur zurückzuführen ist demnach ein Rückschluss, der so nicht haltbar ist – ein durchaus überraschendes Ergebnis.

### ***Eingerichtete Gremien und Corporate Governance***

In einem weiteren Kapitel der Studie haben wir uns mit den Gremien und diesbezüglichen Ordnungen an Waldorfschulen auseinandergesetzt. Da so gut wie alle der von uns befragten Waldorfschulen als eingetragener Verein organisiert sind, war an 71 von 72 Schulen ein Vorstand eingerichtet. Bei fast 90 Prozent der Schulen gab es einen Kreis, der sich um die Öffentlichkeitsarbeit kümmert. Knapp 78 Prozent der Schulen verfügten über einen Baukreis für alle baulichen Sanierungs- und Erweiterungsvorhaben, drei Viertel der Schulen hatten außerdem einen Wirtschafts- und Finanzkreis für die Auseinandersetzung mit finanziellen Fragen eingerichtet (vgl. Abbildung 9).

15. Dies gilt natürlich auch für die sonstigen Führungsmodelle, da hier die Zufriedenheit ebenfalls größer ist als bei der rein kollegialen Führung.

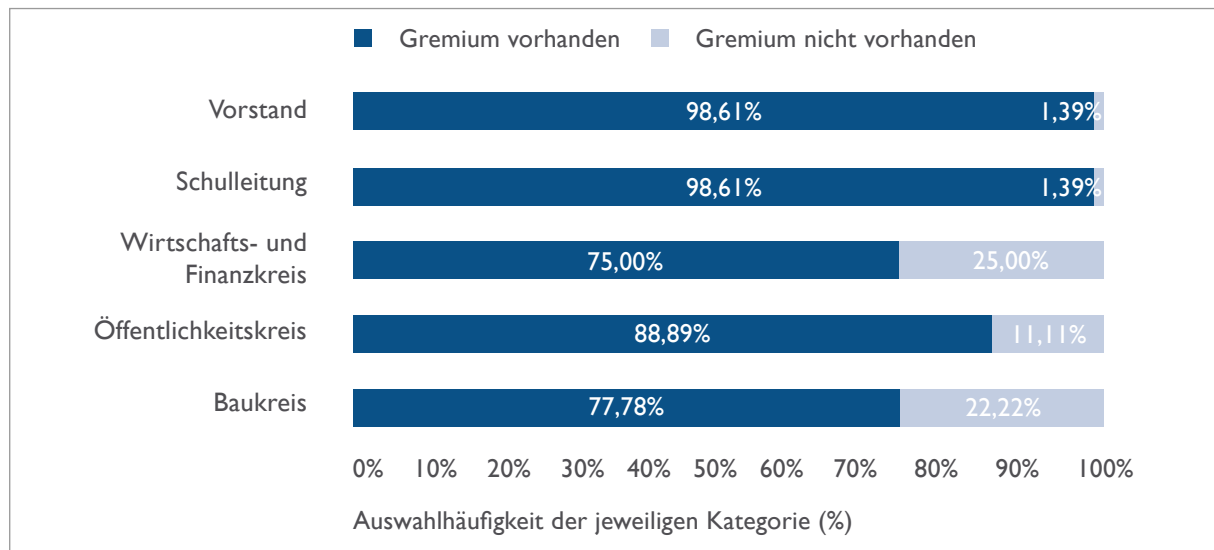


Abbildung 9 Eingerichtete Selbstverwaltungsgremien

Ob die jeweiligen Gremien sinnvoll sind, kann nur vor Ort für jede Schule entschieden werden, und nicht in einer generellen, schulübergreifenden Betrachtung wie dieser. Wichtiger war für uns deshalb die Frage, ob es für die vorhandenen Gremien auch Geschäftsordnungen gab. Wir sind der Ansicht, dass klare Verantwortlichkeiten äußerst wichtig für eine effektive und transparente Schulführung sind. Professionelle Führung manifestiert sich demnach auch dadurch, dass Verantwortlichkeiten in der Schulführung klar dokumentiert sind – und zwar in entsprechenden Ordnungen. Diese sind dabei nicht im Sinne von „Erlassen“ zu verstehen, sondern im Sinne einer eindeutigen Beschreibung und Darlegung, was und wie etwas geschehen soll. Sie schaffen einen klaren Handlungsrahmen, an dem sich alle Schulmitglieder orientieren können, sind Ausdruck von Verabredungen und Verbindlichkeiten sowie Merkmal einer guten Corporate Governance.

In der Regel wird das Thema Corporate Governance eher mit geschäftsorientierten Unternehmen – insbesondere Aktiengesellschaften – in Verbindung gebracht. Es nimmt jedoch zunehmend Raum im gemeinnützigen Sektor ein. Die Berechtigung hierfür wird dann ersichtlich, wenn man sich der allgemeinen Definition von Corporate Governance anschließt: „Unter Corporate Governance wird der faktische und rechtliche Ordnungsrahmen von Unternehmen verstanden, der eine gute und ordnungsgemäße Unternehmensführung, -kontrolle und -überwachung im Sinne aller Shareholder und Stakeholder gewährleistet und unterstützt.“ (Welge/Eulerich, 2012, S. 6) Auch in Organisationen des gemeinnützigen Sektors, wie zum Beispiel den Waldorfschulen, würde gute Corporate Governance also erfordern, dass Entscheidungsprozesse, Strukturen und Verantwortlichkeiten – vor allem in den Selbstverwaltungsgremien – klar festgehalten wären.

Wie allerdings faktisch mit dem Thema Corporate Governance an Waldorfschulen umgegangen wird, verdeutlicht Abbildung 10. An gut 40 Prozent der Schulen gab es für den Vorstand, der neben der Mitgliederversammlung (bzw. der Gesellschafterversammlung bei der gGmbH oder der Generalversammlung der Genossen bei der eingetragenen Genossenschaft) das wichtigste Gremium eines Schulträgers darstellt, keine Geschäftsordnung. Bei der Schulleitung wird es noch deutlich eklatanter: Hier gab es in fast zwei Dritteln der Schulen keine Geschäftsordnung. Gleiches gilt für die Wirtschafts- und Finanzkreise, und in den ebenfalls zentralen Gremien der Öffentlichkeitsarbeit und der Bautätigkeit war sogar in über 80 Prozent der Fälle keine Ordnung vorhanden.



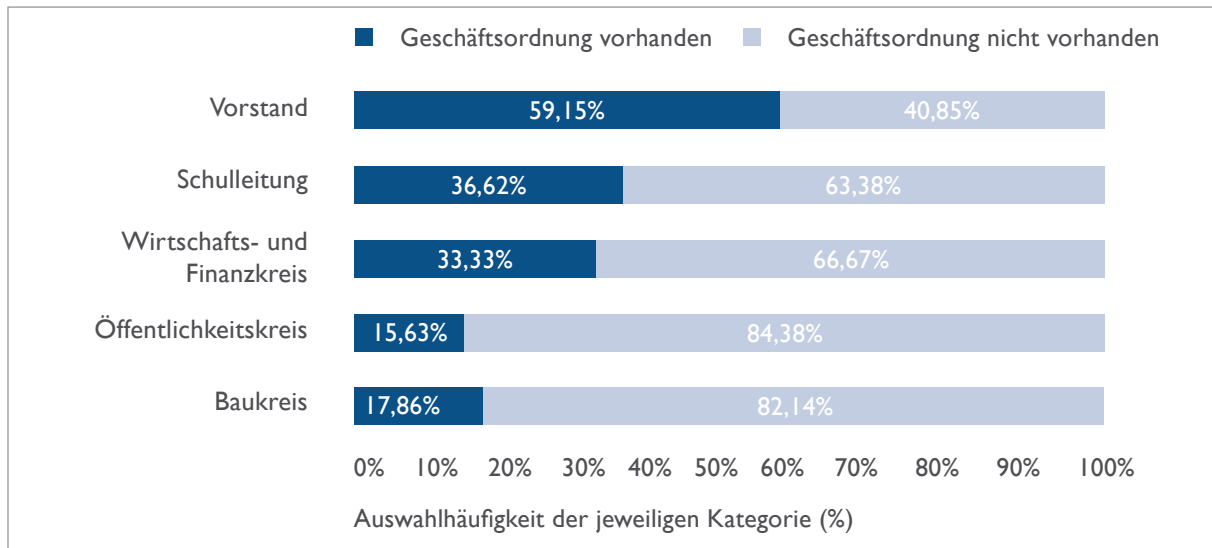


Abbildung 10 Vorhandene Geschäftsordnungen für die Gremien

Die vielerorts mangelhafte Corporate Governance dürfte unserer Auffassung nach zu den Mängeln der gelebten Selbstverwaltung erheblich beitragen. Obwohl Ordnungen nicht automatisch entsprechende Verhaltensweisen und Handlungen der Organisationsmitglieder nach sich ziehen, schränken sie dennoch die Beliebigkeit ein und geben Orientierung für die Arbeit in den jeweiligen Gremien. Darüber hinaus sollte ihr Wert für die Klärung von strittigen Fällen durch die Schaffung einer gewissen Transparenz nicht unterschätzt werden.

In mancherlei Hinsicht bestehen an Waldorfschulen bereits durchaus vorbildliche Corporate Governance-Strukturen. Dies gilt zum Beispiel für die vielfältige Elternmitarbeit in unterschiedlichen Gremien (die in einem weiteren Kapitel der Publikation untersucht wird) – als aktive Einbindung und Beteiligung von Stakeholdern ein Charakteristikum guter Corporate Governance. In Bezug auf die Geschäftsordnungen ist die Bedeutung transparenter Rahmenbedingungen für eine sozialsorgsame Führung allerdings offensichtlich noch nicht von allen Waldorfschulen erkannt worden. Hier besteht vielerorts deutliches Verbesserungspotenzial, das sich unserer Meinung nach auch positiv auf die Selbstverwaltungsarbeit auswirken würde.

## Ausgewählte Ergebnisse: Lernen und Entwicklung

### Maßnahmen zur Organisationsentwicklung

Im dritten Schwerpunkt unserer Studie untersuchten wir unter anderem, welche Maßnahmen die Waldorfschulen zur Organisationsentwicklung ergreifen. Unsere Befragung der Geschäftsführer zeigte, dass es an rund einem Drittel der Einrichtungen ein Organ gab, das sich kontinuierlich mit Organisationsentwicklung beschäftigte. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass an mehr als 60 Prozent der Waldorfschulen offensichtlich keine institutionalisierte Form der Organisationsentwicklung vorhanden war (vgl. Abbildung 11). Dieses Ergebnis legt zunächst nahe, dass sich die überwiegende Anzahl der Waldorfschulen nicht oder nur unzureichend mit ihrer Weiterentwicklung auf organisationaler Ebene auseinandersetzt. Es sind jedoch auch noch weitere Schlüsse möglich, denn Organisationsentwicklung kann beispielsweise auch in Form von externer Beratung oder nur bedarfsweise in Form von Arbeitskreisen betrieben werden. Es kann daher aus dem Fehlen eines Organs für Organisationsentwicklung nicht unmittelbar geschlossen werden, welche Folgen dies für die Zukunftsfähigkeit einer Schule hat.

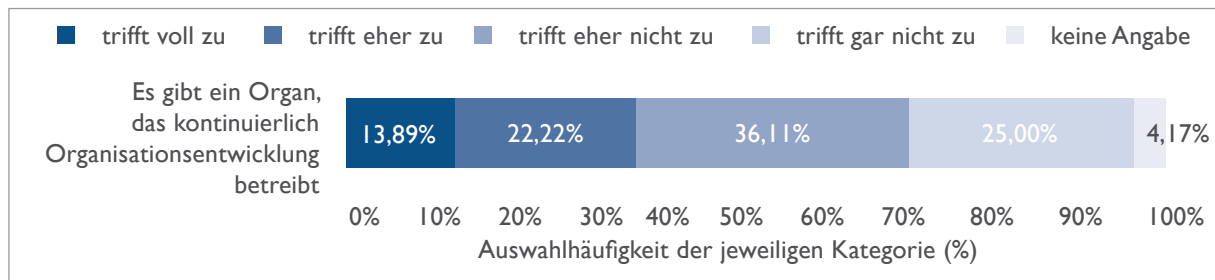


Abbildung 11 Organ für Organisationsentwicklung

Um nähere Aussagen darüber treffen zu können, welchen Stellenwert ein solches Organ für Organisationsentwicklung in Schulen einnimmt, überprüften wir, ob zwischen dem Vorhandensein eines Organs für Organisationsentwicklung und unterschiedlichen organisatorischen Entwicklungsaspekten, die innerhalb von Waldorfschulen oder in ihrem Umfeld relevant für die Zukunftsfähigkeit der Einrichtung sind, ein Zusammenhang bestand. Einige dieser analysierten Zusammenhänge werden nun im Folgenden beispielhaft erläutert.

Zunächst überprüften wir, ob zwischen dem Vorhandensein eines Organs für die Organisationsentwicklung an einer Schule und der Durchschaubarkeit und Verständlichkeit der Organisationsstrukturen für die Eltern, deren Kinder an dieser Schule unterrichtet werden, ein Zusammenhang besteht. Denn laut den Bildungswissenschaftlern Herbert Altrichter et al. (2011, S. 714) zeichnen sich „gute Schulen“ durch Klarheit und Durchschaubarkeit aus. Transparenz ist nicht bloß eine Voraussetzung für die Urteilsbildung über eine Schule, sondern bereits selbst ein Qualitätskriterium für eine „gute Schule“. Es ist zu beobachten, dass Eltern sich verstärkt dafür interessieren, was in der Schule geschieht, die ihr Kind besucht (Gesing, 2011, S. 581). Insbesondere bei Waldorfschulen, bei denen ein Mitwirken und -gestalten der Eltern ausdrücklich erwünscht ist, ist Transparenz daher eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Eltern die Schule verstehen, sich mit ihr verbinden und somit in ihrem Sinne handeln können. Die Ergebnisse der Befragung zeigten, dass diese beiden Aspekte in hoch signifikantem Zusammenhang miteinander stehen ( $p = 0,0025$ ,  $n = 70$ ). An Schulen, die über ein Organ für Organisationsentwicklung verfügten, waren mehr als 90 Prozent der Geschäftsführer davon überzeugt, dass die Organisationsstrukturen für die Eltern gut durchschaubar waren; an Schulen, denen ein solches Organ fehlte, waren es hingegen nur 50 Prozent. Dies ist eine wichtige Erkenntnis für Waldorfschulen.

Der deutliche Zusammenhang zeigt, dass diejenigen Schulen, die ein Organ für die Organisationsentwicklung eingerichtet hatten, mehrheitlich auch über einen wesentlichen Aspekt einer „guten Schulen“, nämlich den der Transparenz der Strukturen, verfügten. Ob das Vorhandensein eines solchen Organs ursächlich für die gute Durchschaubarkeit der Strukturen war, kann aus diesem Zusammenhang nicht abgeleitet werden. Es könnte ebenso gut eine umgekehrte Kausalität bestehen. Festzuhalten bleibt, dass beides miteinander einhergeht.

Ein weiterer wichtiger organisationaler Aspekt für die Zukunftsfähigkeit einer Schule war unserer Ansicht nach, dass die Arbeitsbelastung in der Schulführung gut verteilt ist. Wir vermuteten auch, dass diese mit dem Vorhandensein eines Organs, das sich regelmäßig mit Organisationsentwicklung befasst, in Zusammenhang stehen könnte. Die gute Verteilung der Arbeitsbelastung ist einerseits eine Voraussetzung dafür, dass die Aufgaben überhaupt regelmäßig und zielführend erledigt werden. Andererseits kann sie auch vorbeugen, dass einzelne Mitarbeiter durch zu viele Aufgaben oder zu große Verantwortung überbelastet werden, was sich nicht nur negativ für den jeweiligen Mitarbeiter, sondern für den gesamten Schulorganismus auswirken kann. Wir überprüften daher, ob zwischen dem Vorhandensein eines Organs für Organisationsentwicklung und der Verteilung der Arbeitsbelastung in der Schulführung ein Zusammenhang besteht. Das Ergebnis bestätigte unsere Vermutung eines Zusammenhangs: Es lag ein hoch signifikanter Zusammenhang vor ( $p = 0,0045$ ,  $n = 69$ ). Wir fanden außerdem heraus, dass wir durch die Betrachtung der Antwortverteilung auch eine Aussage über die Richtung des Zusammenhangs treffen können: An Schulen, an denen die

Arbeitsbelastung laut Geschäftsführer eher gut verteilt war, gab es deutlich häufiger ein Organ für die Organisationsentwicklung (nämlich in ca. 57 Prozent der Fälle) als an Einrichtungen, wo dies nicht der Fall war (nur ca. 22 Prozent hatten dieses Organ; vgl. Abbildung 12).

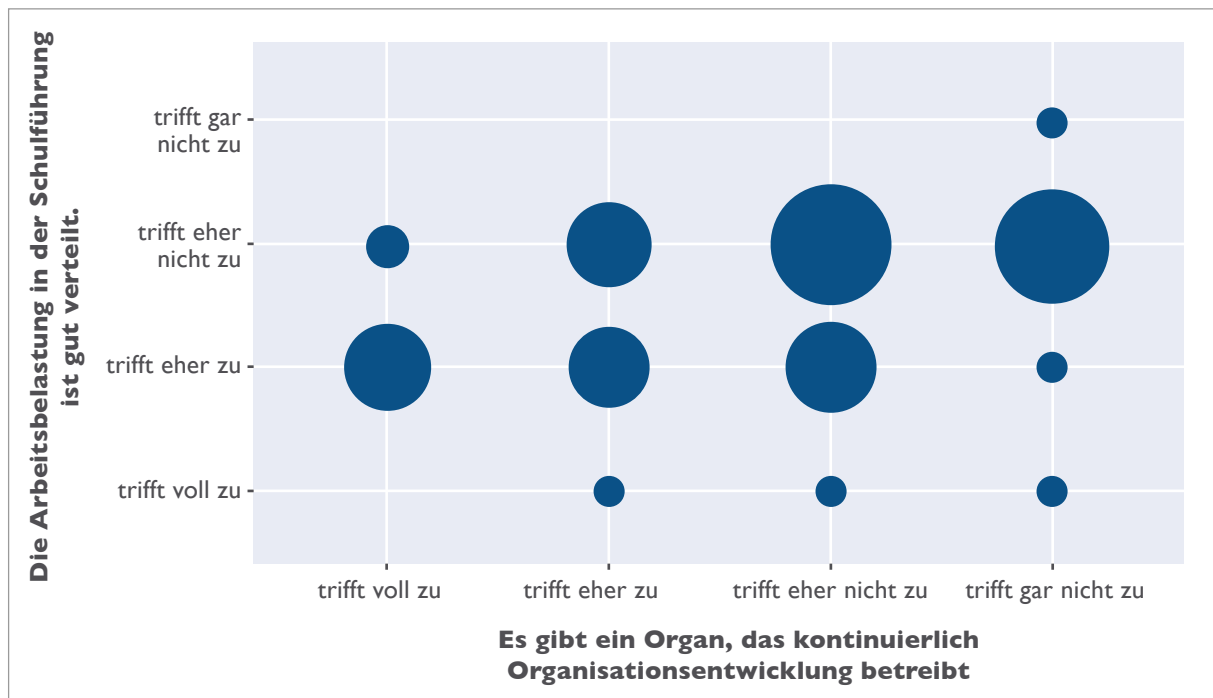


Abb. 12 Beziehung zwischen Vorhandensein eines Organs zur Organisationsentwicklung und gut verteilter Arbeitsbelastung

Aus dem Ergebnis lässt sich jedoch keine Kausalität des Zusammenhangs ableiten. Es wäre einerseits denkbar, dass Schulen, an denen die Arbeitsbelastung gut verteilt ist, über ausreichend Zeit und Ressourcen verfügen, um sich in einer institutionalisierten Form mit Organisationsentwicklung zu beschäftigen. Andererseits könnte der Zusammenhang auch so interpretiert werden, dass sich das Vorhandensein eines Organs für die Organisationsentwicklung positiv auf die Verteilung der Arbeitsbelastung auswirkt. Es kann jedoch festgehalten werden, dass das Vorhandensein eines Organs für die Organisationsentwicklung mit dem für die Zukunftsfähigkeit einer Schule wichtigen Aspekt der gut verteilten Arbeitsbelastung in der Schulführung einhergeht.

Ein weiterer Aspekt, den wir auf einen Zusammenhang mit dem Vorhandensein eines Organs für Organisationsentwicklung prüften, war der Ruf der Schule in der Öffentlichkeit. Unsere Überprüfung ergab dabei, dass zwischen diesen beiden Aspekten kein signifikanter Zusammenhang besteht. Demnach gibt es keinen Hinweis darauf, dass Schulen, die über ein solches Organ verfügten, einen guten Ruf hatten. Ebenso konnten wir nicht nachweisen, dass Schulen, die über kein solches Organ verfügten, einen schlechten Ruf hatten. Dieses Ergebnis ist in Zusammenhang mit dem Ergebnis des ersten überprüften Zusammenhangs zwischen der Organisationsentwicklung und der Durchschaubarkeit der Strukturen für die Eltern interessant. Das Vorhandensein eines solchen Organs hat demnach lediglich eine positive Strahlkraft innerhalb der Einrichtung selbst und der Stakeholder-Gruppe der Eltern. Darüber hinaus in eine allgemeine Öffentlichkeit hinein lässt sich – zumindest mit den für diese Studie vorliegenden Daten – kein solcher Zusammenhang erkennen. Der gute Ruf einer Schule steht nach diesen Erkenntnissen demnach offenbar nicht in Zusammenhang mit dem Vorhandensein eines Organs für die Organisationsentwicklung.

### Personalentwicklung an Waldorfschulen

Neben der Weiterentwicklung der Organisation als Ganzes spielt insbesondere die Lehrerschaft als diejenigen „Personen, welche Innovation und Transfer vollbringen“ (Emmrich, 2009: S. 9), eine wichtige Rolle für die Zukunftsfähigkeit von Schulen. In ihrer Verantwortung liegt es schließlich neue pädagogische Konzepte und didaktische Formen für die Vermittlung von Lehrinhalten mitzuentwickeln und sie im Unterricht umzusetzen. „Schulentwicklung steht und fällt ... mit der Lernbereitschaft und -fähigkeit der einzelnen Lehrkraft und des jeweiligen Lehrerkollegiums.“ (Haefner, 2012, S. 415) Uns interessierte daher besonders, inwieweit das Thema Personalentwicklung an deutschen Waldorfschulen eine Rolle spielt. Einerseits wollten wir herauszufinden wie das bestehende Lehrerkollegium in seiner Arbeit – zum Beispiel durch Fort- und Weiterbildungen unterstützt wird. Andererseits interessierte uns dieser Aspekt auch, da die Möglichkeit, sich in einer Schule weiterentwickeln zu können, auch für zukünftige Lehrkräfte ein entscheidendes Argument für oder gegen eine solche Schule als Arbeitsort sein kann. Diesem zweiten Aspekt kommt vor dem Hintergrund, dass laut unserer Befragung nur rund 60 Prozent der Schulen alle vorhandenen Stellen besetzen konnten, eine zunehmende Bedeutung zu.

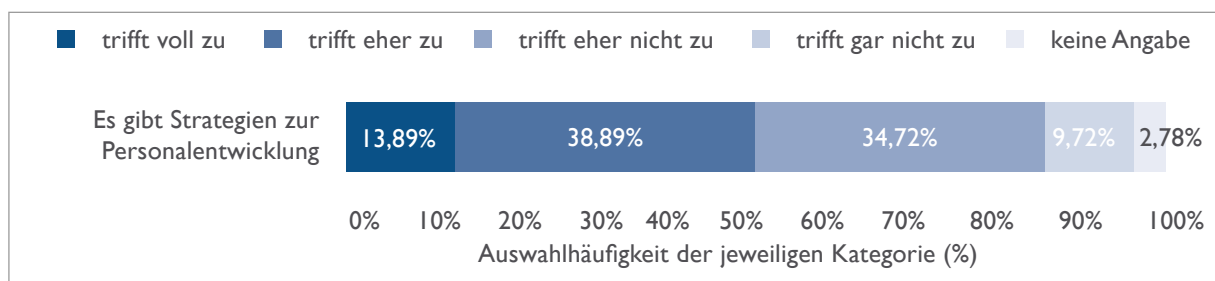


Abbildung 13 Strategien zur Personalentwicklung

Es überraschte uns daher, dass auf unsere Frage, ob es an ihrer Schule eine Strategie zur Personalentwicklung gebe, nur rund 14 Prozent der befragten Geschäftsführer angaben, dass dies voll zutrefte. Knapp 39 Prozent der Befragten waren der Meinung, dass dies eher zutrefte. Weitere rund 35 Prozent gaben an, dass dies eher nicht zutrefte und rund zehn Prozent waren sich sicher, dass ihre Einrichtung über keine Strategie für die Personalentwicklung verfügte (vgl. Abbildung 13).

Die Tatsache, dass das Vorhandensein einer solchen Strategie nur in wenigen Fällen eindeutig bejaht oder verneint wird, scheint zunächst etwas verwunderlich und wirft die Frage auf, ob die befragten Geschäftsführer über ihre Organisation nicht genau Bescheid wüssten. Die Verteilung der Antworten kann jedoch auch noch anders gedeutet werden: Einerseits liegt sie sicher darin begründet, dass es überhaupt vier Antwortmöglichkeiten gab. Andererseits könnte dieses Antwortenmuster auch einen Hinweis darauf liefern, dass es ein Spektrum an verschiedenen ausgereiften Stufen in diesem Bereich gibt. An einigen Schulen werden vielleicht nur einzelne Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung angeboten und es gibt noch keine einheitliche Strategie für die Personalentwicklung. In anderen wiederum ist dieser Bereich schon deutlich ausgereifter und es sind umfassende Überlegungen und Konzepte für die Personalentwicklung vorhanden. Es kann festgehalten werden, dass etwas mehr als die Hälfte der Schulen über anfängliche oder bereits ausgereifte Strategien im Bereich der Personalentwicklung verfügen. Demnach sind fast an jeder zweiten Waldorfschule in Deutschland Maßnahmen und Strategien für die Personalentwicklung kaum oder gar nicht vorhanden.

In einem weiteren Abschnitt unserer Studie untersuchten wir, inwieweit Waldorfschulen sich mit den beiden für die Schulentwicklung wesentlichen Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung gleichzeitig beschäftigten. Die Ergebnisse zeigten einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten ( $p = 0,0072$ ,  $n = 70$ ). An Schulen, an denen es ein Organ gab, das sich kontinuierlich mit der Organisationsentwicklung befasste, waren auch eher Strategien für die Personalentwicklung vorhanden (nämlich in gut 70 Prozent der Fälle). Schulen, die über kein solches Organ verfügten, hatten auch eher keine Strategie für die Personalentwicklung (nur 45 Prozent dieser Schulen hatten solche Entwicklungsstrategien).

Aufgrund der Tatsache, dass es einige Schulen gab, die weder über eine Personal- noch über eine Organisationsentwicklung verfügten, entstand bei uns die Vermutung, dass es generell so etwas wie „gut aufgestellte“ und „schlecht aufgestellte“ Schulen gibt. Nach unserem Verständnis handelt es sich dabei um Schulen, die entweder gleich mehrere für die Zukunftsfähigkeit von Schulen relevante Aspekte gleichzeitig umsetzen oder im Falle der „schlecht aufgestellten“ Schulen nur sehr wenige oder gar keine dieser Aspekte aufweisen. Unsere Untersuchung des Zusammenhangs von Organisations- und Personalentwicklung hatte einen deutlichen Hinweis auf das Vorhandensein von sogenannten „schlecht aufgestellten“ Schulen ergeben – nämlich solchen, die keinen der beiden abgefragten Aspekte aufwiesen. Der Organisationsberater Ehrhard Flato und die Personalreferentin Silke Reinbold-Scheible weisen darauf hin, dass es wichtig ist Organisationsentwicklungsprozesse mit Maßnahmen der Personalentwicklung zu begleiten, um in einen umfassenden und nachhaltigen Entwicklungsprozess eintreten zu können (Flato/Reinbold-Scheible, 2006, S. 28-29). Die zuvor identifizierten „schlecht aufgestellten“ Schulen weisen jedoch das gravierende Problem auf, dass es nicht an einer Integration der Personalentwicklung in die Organisationsentwicklung mangelt, sondern diese beiden essentiellen Bereiche der Schulentwicklung vollständig fehlen.

Um unsere Vermutung von „gut aufgestellten“ Schulen und „schlecht aufgestellten“ Schulen zu prüfen, untersuchten wir, ob zwischen dem Vorhandensein einer Strategie für die Personalentwicklung und weiteren, für die Zukunftsfähigkeit von Waldorfschulen relevanten Aspekten ein Zusammenhang besteht.

Als erstes überprüften wir, ob ein Zusammenhang zwischen dem Durchschnittsalter der Lehrerschaft und dem Vorhandensein einer Strategie für die Personalentwicklung festzustellen war. Nach der Einschätzung des EU-Bildungskommissars Ján Figel (2009) wäre es sinnvoll, wenn an Schulen mit einem überdurchschnittlich alten Kollegium die unterstützenden Maßnahmen in Form von Fort- und Weiterbildungen häufiger anzutreffen wären, um pädagogisch und didaktisch auf dem neuesten Stand zu bleiben. Unsere Untersuchung zeigte jedoch keinen Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten ( $p = 0,1396$ ,  $n = 64$ ). Das Durchschnittsalter der Lehrer schien demnach keine Rolle dafür zu spielen, ob eine Personalentwicklung betrieben wird oder nicht. Diese Erkenntnis bestätigt zwar zunächst nicht unsere These der „gut aufgestellten“ Schulen, sie widerlegt sie jedoch auch nicht. Der nicht vorhandene Zusammenhang dieser beiden Aspekte zeigt lediglich, dass es Schulen gibt, die Personalentwicklung betreiben, unabhängig davon, ob sie mit einer aktuellen Herausforderung, etwa einer überalterten Lehrerschaft, umgehen müssen oder nicht. Die Gründe für ihr Handeln sind somit nicht vordergründig an dieser konkreten Herausforderung orientiert, sondern müssen an anderer Stelle gesucht werden.

Ein weiterer Zusammenhang, der uns interessierte, war die Beziehung zwischen der Personalentwicklung und der inneren Motivation der Mitarbeiter. Insbesondere für Waldorfschulen, die von ihren Lehrern und Mitarbeitern ein hohes Maß an Engagement verlangen, spielt eine grundsätzliche Überzeugung ihres Personals vom Grundanliegen der Organisation eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Schulentwicklung: „Zufriedene, von ihrer Arbeit überzeugte Mitarbeiter strahlen nach innen und außen.“ (Mertens, 2010, S. 107) Durch ihre Überzeugung vom Sinn und von den Inhalten, für die ihre Organisation steht, entwickeln und gestalten solche Mitarbeiter sich und ihre Organisation intrinsisch, das heißt aus einer inneren Einsicht heraus, mit (Koch, 2011, S. 15). Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen dem Vorhandensein einer Strategie für die Personalentwicklung und der Frage, ob die Schule von ausreichend überzeugten Mitarbeitern getragen wird, ergab jedoch kein signifikantes Ergebnis ( $p = 0,2693$ ,  $n = 70$ ). Die Überprüfung konnte also zunächst unsere Vermutung der „gut aufgestellten“ und „schlecht aufgestellten“ Schulen nicht stützen. Bei genauerer Analyse dieses Ergebnisses fiel uns jedoch auf, dass die überwiegende Mehrheit der Geschäftsführer grundsätzlich der Ansicht war, an ihrer Schule gäbe es genügend innerlich überzeugte Kollegen (80 Prozent). Folglich lagen kaum Unterschiede zwischen den Schulen, die eine Personalentwicklungsstrategie haben (gut 80 Prozent der Geschäftsführer glaubten hier, es gäbe genügend innerlich überzeugte Kollegen), und denen, die keine solche Strategie verfolgten (in 75 Prozent der Fälle waren laut Geschäftsführer genügend innerlich motivierte Kollegen an der Schule beschäftigt), vor. Dieser hohe Prozentsatz an motivierten Mitarbeitern an Waldorfschulen deutet darauf hin, dass dieser Aspekt eine Art Grundvoraussetzung für eine Mitarbeit an einer Waldorfschule ist, die viele Menschen bereits von sich aus mitbringen. Andererseits wollten wir nicht ausschließen, dass auch ungenügende äußere Umstände dazu führen können, dass diese innere Überzeugung

der Mitarbeiter weniger wird und verloren geht. Daher nahmen wir noch mal eine verengte Betrachtung der sogenannten „gut aufgestellten“ und „schlecht aufgestellten“ Schulen vor. Das heißt wir betrachteten nur diejenigen Schulen, deren Geschäftsführer bei der Frage nach Personalentwicklungsstrategien „trifft voll zu“ angegeben hatten, und die sieben, die „trifft gar nicht zu“ angekreuzt hatten. Dabei entdeckten wir eine interessante Differenzierung: Im ersten Fall glaubten alle Geschäftsführer, dass es genügend innerlich überzeugte Kollegen bei ihnen gäbe, im zweiten Fall waren es weniger als 60 Prozent. Dieses Ergebnis bietet somit den Ansatzpunkt für die Argumentation, dass für die innere Motivation der Mitarbeiter auch äußere Umstände, wie zum Beispiel Möglichkeiten der Weiterentwicklung, eine Rolle spielen können. Es beweist zwar nicht, dass ohne Personalentwicklung auch die Überzeugung der Mitarbeiter nicht vorhanden ist. Das Ergebnis zeigt jedoch, dass diejenigen Schulen, die über eine umfangliche Personalentwicklungsstrategie verfügten, immer auch genügend überzeugte Mitarbeiter hatten.

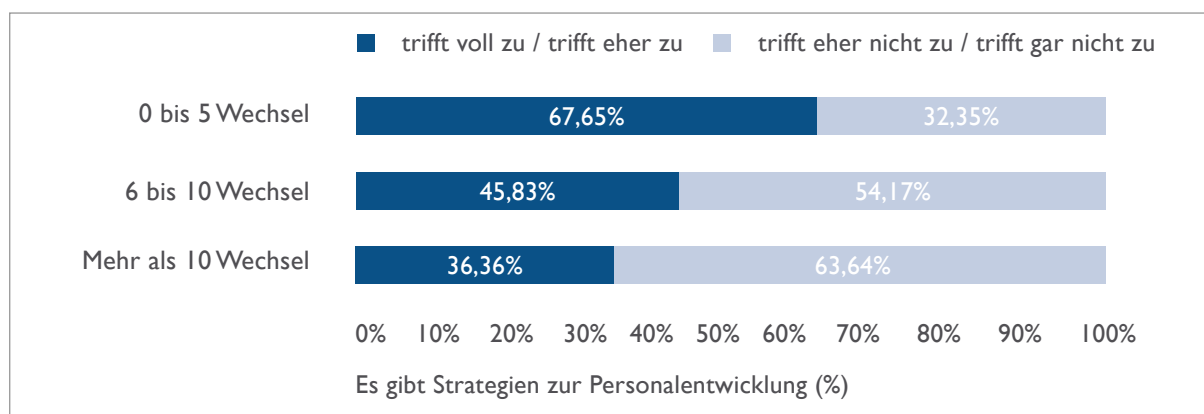


Abbildung 14 Lehrerfluktuation und Personalentwicklungsstrategien

In einem weiteren Schritt stellen wir uns die Frage, ob das Vorhandensein einer Personalentwicklungsstrategie eine Auswirkung auf die Fluktuation in der Lehrerschaft hat. Zwar kann Fluktuation unterschiedlichste Ursachen haben, die von „einer schlechten Unternehmenskultur über negative Prognosen für den weiteren Unternehmenserfolg bis zu persönlichen Gründen wie schlechter Bezahlung, geringe Aufstiegsmöglichkeiten und dergleichen“ (Flato/Reinbold-Scheible, 2006, S. 163) reichen. Jedoch ist eine fehlende persönliche Entwicklungsmöglichkeit sicher ein entscheidender Grund für eine Erwägung, eine Organisation zu verlassen. Nach unserer Hypothese müsste das Vorhandensein persönlicher Entwicklungsmöglichkeiten, die dabei helfen die Herausforderungen des beruflichen Alltags besser zu meistern sowie Rückschläge und Demotivation in diesem Bereich vorzubeugen, die Attraktivität des Arbeitsplatzes erhöhen und dadurch zu einer Reduktion der Fluktuationsrate führen. Wir wollten daher herausfinden, ob sich auch ein Zusammenhang zwischen der Lehrerfluktuation und dem Fehlen oder Vorhandensein einer Personalentwicklung ableiten ließe.

Unsere Überprüfung ergab tatsächlich einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Frage nach dem Vorhandensein einer Strategie für Personalentwicklung und der Höhe der Lehrerfluktuation in den letzten fünf Jahren. Schulen, die eine geringe Lehrerfluktuation aufwiesen, verfügten deutlich häufiger über Strategien für die Personalentwicklung (in mehr als zwei Dritteln der Fälle) als Schulen, an denen eine hohe Fluktuation zu beobachten war (nur in gut einem Drittel der Fälle; vgl. Abbildung 14). Ebenso stellten wir fest, dass die Fluktuationsrate an Schulen mit einer Personalentwicklungsstrategie deutlich niedriger war als an solchen, die über keine solche Strategie verfügten. Insbesondere vor dem Hintergrund der erwähnten Probleme genügend Lehrernachwuchs bzw. neue Lehrkräfte zu finden, kann das Anstreben einer niedrigen Fluktuationsrate ein erster wichtiger Schritt sein, dem Problem dadurch entgegenzuwirken, dass Lehrer erst gar nicht aus der Schule ausscheiden. Eine ausgereifte Personalentwicklung kann zumindest einen Beitrag dazu leisten, dass sie die Schule nicht aufgrund mangelnder Entwicklungsmöglichkeiten verlassen.

Insgesamt zeigen unsere Ergebnisse, dass Waldorfschulen in Deutschland in den Bereichen der Organisations- und Personalentwicklung höchst unterschiedlich aufgestellt sind. Neben einer größeren



Anzahl von Schulen, die zumindest einige der relevanten Aspekte aufwiesen, stellten wir fest, dass es auch einige Schulen gab, die weder in der Organisations- noch in der Personalentwicklung über entsprechende Organe und Strategien verfügten. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Herausforderungen für Waldorfschulen, wie zum Beispiel unbesetzte Lehrerstellen oder einem hohen Altersdurchschnitt der Waldorfflehrerkollegien, ist die Verfassung der von uns so genannten „schlecht aufgestellten“ Schulen bedenklich. Erfreulich war hingegen, dass es auch einige „gut aufgestellte“ Schulen gab, die sowohl im Bereich der Organisationsentwicklung als auch in der Personalentwicklung über entsprechende Organe sowie Strategien verfügten und damit gut für die Herausforderungen im Bereich der Schulentwicklung gerüstet sind.

## **Fazit und Ausblick**

Das vornehmliche Ziel unserer Studie war es, eine Orientierung bezüglich der Zukunftsgestaltung an Waldorfschulen zu erhalten. Dafür rückten wir die an diesen Schulen vorhandenen organisationsstrukturellen Begebenheiten in den Fokus, die wir anhand der Daten einer schriftlichen Befragung der Waldorfschul-Geschäftsführer analysierten. Aus den vielfältigen Ergebnissen und Facetten unserer Studie mögen sich Handlungsideen und teilweise auch Handlungserfordernisse ergeben, die nun vor Ort, an jeder einzelnen Schule, weiterverfolgt werden müssen. Dabei ist es uns wichtig zu betonen, dass jede Waldorfschule ihre Organisation als Ganzes analysieren sollte, und nicht lediglich vereinzelte und unzusammenhängende Maßnahmen ergreift. Es bedarf eines ganzheitlichen Ansatzes, um die Organisation Waldorfschule zukunftsfähig zu machen. Dafür gibt es keine „Patentlösungen“, sondern nur individuelle, selbst entwickelte Ansätze, die für die jeweilige Schule passend sind.

Letztlich geht es auch darum, dass Thema der Schulentwicklung überhaupt anzugehen, sich „auf den Weg“ zu machen. Wir verstehen die Ergebnisse dieser Studie deshalb als Aufforderung und Anregung – als Aufforderung den Prozess der Organisationsgestaltung eigenständig und selbstbewusst anzugehen, und als Anregung sich dabei viele der in unserer Studie dargelegten Ansatzpunkte und Verbesserungspotenziale nutzbar zu machen.

## Literatur

- Altrichter, Herbert / Gußner, Nicole / Maderthaner, Paul / Schlosser, Andreas (2011).  
Kennzeichen guter Schulen. In: Hellekamps, Stephanie / Plöger, Wilfried / Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.):  
*Schule – Handbuch Erziehungswissenschaften 3*. Paderborn: Schöningh.
- Bauer, Horst Philipp (2006). Zur Ethik selbstverwalteter Organisationen – Anspruch und Realität von Schulen  
und Einrichtungen in freier Trägerschaft. In: Bauer, Horst Philipp / Schneider, Peter (Hrsg.):  
*Waldorfpädagogik – Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs*. Frankfurt am Main: Lang.
- Baumann, Holger (2010). Notkonferenz! Oder: Kann eine Schale voll Mut wirklich helfen?  
In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 10, S. 24-27.
- Berner, Winfried (2012). *Culture Change. Unternehmenskultur als Wettbewerbsvorteil*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Brater, Michael / Maurus, Anna (1999). Selbstverwaltung – ein alter Hut?  
In: *Die Drei – Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben*, Nr. 7-8, S. 59-68.
- Brüll, Ramon (2010). Vom Gemeinsinn zu Unternehmersin [sic!].  
In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 10, S. 20-23.
- Dietz, Karl-Martin (2006). *Dialogische Schulführung an Waldorfschulen. Spiritueller Individualismus als Sozialprinzip*.  
Heidelberg: Menon.
- Duden (2015). Suchbegriff „Stakeholder“. Abgerufen am 28.10.2015, über  
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Stakeholder>.
- Emmrich, Rico (2009). *Motivationsstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten*.  
Frankfurt am Main: Lang.
- Figel, Ján (2009). Deutsche Lehrer zählen zu den ältesten in Europa. Abgerufen am 4. August 2014, über [http://www.focus.de/politik/deutschland/eu-deutsche-lehrer-zaehlen-zu-aeltesten-in-europa\\_aid\\_417284.html](http://www.focus.de/politik/deutschland/eu-deutsche-lehrer-zaehlen-zu-aeltesten-in-europa_aid_417284.html).
- Flato, Ehrhard / Reinbold-Scheible, Silke (2006). *Personalentwicklung. Mitarbeiter qualifizieren, motivieren und führen – Toolbox für die Praxis*. Landsberg am Lech: mi-Fachverlag.
- Gesing, Harald (2011). Konsens und Kooperation zwischen Eltern, Lehrern und Schülern. In:  
Hellekamps, Stephanie / Plöger, Wilfried / Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.):  
*Schule – Handbuch Erziehungswissenschaften 3*. Paderborn: Schöningh.
- Glasl, Friedrich (1980). *Konfliktmanagement: Diagnose und Behandlung von Konflikten in Organisationen*.  
Bern (Schweiz): Haupt.
- Haeffner, Johannes (2012). *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Münster: Waxmann.
- Hellinckx, Griet (2010). Ebbe und Flut. In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 10, S. 11-17.
- Institut für Bildungsökonomie (2011). Sozialökonomische Analysen im Bildungswesen – Gesamtjahresabschluss  
der Freien Waldorfschulen in Deutschland 2011. Alter: Internes Dokument.
- Koch, Sebastian (2011). *Selbstgesteuertes Lernen und dessen Bedeutung für eine zeitgemäße Personalentwicklung*.  
München/Mering: Hampp.
- Koolmann, Steffen (2010). Schule professionell managen. In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 10, S. 18-19.
- Koolmann, Steffen / Nörling, Joseph E. (Hrsg.) (2015). *Zukunftsgestaltung Waldorfschule – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krautz, Jochen (2007). *Ware Bildung – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*.  
Kreuzlingen/München: Hugendubel.
- Mertens, Gerald (2010). *Orchestermanagement*. Wiesbaden: VS.
- Neubauer, Walter (2003). *Organisationskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Peters, Jürgen (2013). Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. In: Randoll, Dirk (Hrsg.): „Ich bin Waldorflehrer“ – Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Probst, Gilbert / Büchel, Bettina (1994). *Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.
- Randoll, Dirk (Hrsg.) (2013). „Ich bin Waldorflehrer“ – Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schein, Edgar H. (2003). *Organisationskultur – „The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide“* (3. Aufl.). Bergisch Gladbach: EHP – Edition Humanistische Psychologie.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktual. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Wagner, Arfst (2014). Gefährdete Ideale. In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 7-8, S. 30-32.
- Welge, Martin / Eulerich, Marc (2012). *Corporate-Governance-Management. Theorie und Praxis der guten Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler.

# **Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens. Ausgangs- und Bedarfslage für Waldorfkindergärten**

**Stefanie Greubel**

*Institut für Kindheitspädagogik  
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Die Termini „Beobachtung“ und „Dokumentation“ sind gegenwärtig im Elementarbereich aktuelle Diskussionsgrundlage. Die Umsetzung systematischer Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in Kindertageseinrichtungen wird in allen deutschen Bundesländern gefordert und zunehmend auch zur gesetzlichen Verpflichtung. NRW gehört hierbei zu den Bundesländern, die das Themengebiet besonders früh und rechtsverbindlich in den Blick genommen haben. Nicht alle Einrichtungsträger befürworten diese Entwicklung und sehen sie teilweise im Widerspruch mit ihren pädagogischen Konzepten. Auch zeigt sich ein strukturelles Problem der Umsetzbarkeit. Erkennbar ist, dass die Bildungsgrundsätze in NRW ein sehr offenes Verständnis von Bildung, Beobachtung und Dokumentation präsentieren und viele Einrichtungen eine zunehmende Offenheit gegenüber den Anforderungen der sogenannten „Bildungsdokumentation“ zeigen. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die bildungspolitische Ausgangslage und über die Praxis zur Beobachtung und Dokumentation. Dabei wird ein Schwerpunkt auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Vereinbarkeit mit waldorfpädagogischen Gesichtspunkten gesetzt.

*Schlüsselwörter:* Beobachtung, Dokumentation, Bildungsdokumentation, Waldorfpädagogik, Waldorfkindergarten

**ABSTRACT.** Recently, the terms monitoring and documentation have a high ranking in discussions about early childhood education. All federal states in Germany ask for systematic instruments respective capturing individual development and education. The state North Rhine Westphalia (NRW) belongs to the Pioneers in this section, demanding a structured supervision process in this field. Not all child care institutions share this special view and are afraid of losing their individual pedagogic ethos. Also they point out that there is a big need to improve the basic conditions in child care institutions to work in a proper pedagogical way. Despite those fears or arguments the closer look at the federal concepts in NRW reveals a very open minded view of education in early ages. Also there is a trend that more institutions search for an adequate instrument to monitor and foster children. This article gives an overview over the German political initial position and practical implementation, especially with the look at NRW and waldorf pedagogical statements.

## **Einleitung**

Wahrnehmen bzw. aufmerksam Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren kindlicher (Selbst-) Bildungsprozesse stellen in der Kindheitspädagogik zunehmend sehr bedeutsame Themen dar. Sie sind

zentrale Tätigkeiten und Fähigkeiten frühpädagogischer Fachkräfte, die als Indikatoren für den Grad professionellen Handelns angesehen werden (vgl. Kieselhorst, Breé & Neuß 2013).

Kinder und ihre Entwicklung wahrzunehmen und sich hierin ihren Anliegen, ihren Fähigkeiten und ihrer Individualität anzunähern, ist seit jeher Aufgabe und Anforderung für pädagogische Fachkräfte. Sie tun dies täglich wenn sie mit Kindern zusammen arbeiten, sich ihnen zuwenden, ihre Äußerungen in Spiel, Bewegung, in Gestik, Mimik, Sprache oder Zeichnungen wahrnehmen. Sie haben daher oft einen umfassenden Eindruck davon, was ein Kind beschäftigt, welche Vorlieben es hat, was es gerne tut und spielt, vereinfachend gesagt: Was das Kind zeigt. Für ein genaueres Verstehen kindlicher Selbstbildungsprozesse und im Ansinnen einer bestmöglichen individuellen Förderung jedes Kindes werden jedoch über das alltägliche Wahrnehmen hinaus *systematische*, das heißt regelmäßige und nachvollziehbare Beobachtung und Dokumentation, sowohl von gesetzlicher Seite (z.B. KiBiz in Nordrhein-Westfalen, KiFoG in Mecklenburg-Vorpommern) als auch von Seiten der Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen (vgl. u.a. Tietze & Viernickel 2007) als bedeutungsvoll und unverzichtbar angesehen.

Diese Auffassung spiegelt sich auch in den Bildungsplänen für den Elementarbereich der Bundesländer wider, in denen nahezu ausnahmslos der systematischen Beobachtung und Dokumentation ein wichtiger Stellenwert als Kernaufgabe oder „Wesensmerkmal“ (Baden-Württemberg) des pädagogischen Selbstverständnisses und Handelns, zugeschrieben wird. Die Bildungspläne fordern auf, in Kindertageseinrichtungen die Unterstützung frühkindlicher Bildung auf der Grundlage von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren umzusetzen. In einigen Bundesländern sind das regelmäßige Beobachten und Dokumentieren kindlicher Bildungsprozesse anhand spezifischer Verfahren bereits gesetzlich vorgeschrieben.

Für waldorfpädagogisch arbeitende Kindertageseinrichtungen zeigt sich der Bedarf, einen Weg zu finden ihre pädagogischen Grundüberzeugungen, unter Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben, weiter zu verwirklichen und die rechtlichen Vorgaben mit waldorfpädagogischen Gesichtspunkten zu erweitern. Ebenso wie in Kindertagesstätten anderer Trägerschaft finden sich auch hier unterschiedliche Vorgehensweisen und Schwerpunktsetzungen.

Die Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. der Region NRW hat mit Blick auf die gesetzlichen Erfordernisse zur Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen („Bildungsdokumentation“) daher die Entwicklung eines waldorfspezifischen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes für Kinder von 0-7 Jahren in nordrhein-westfälischen Waldorfkindergärten in Auftrag gegeben. Ziel und Anspruch lagen darin, ein eigenes, ganzheitliches, alle elementaren Bildungsbereiche umfassendes Instrument für Waldorfkindergärten in NRW im Lichte waldorfpädagogischer Anliegen zu entwickeln und die verpflichtende Sprachdokumentation (hier ausgewählt „BaSiK“) zu integrieren.

Die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft hat die wissenschaftliche Begleitung im Entwicklungsprozess sowie die *Evaluation* der Umsetzbarkeit des neuen Verfahrens übernommen. Die wissenschaftliche Begleitung erfordert den stetigen Austausch zwischen den Akteuren der Praxis und denen der Forschung. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die bildungspolitische Ausgangslage, die Bedarfslage waldorfpädagogisch arbeitender Waldorfkindergärten und über die Praxis der Bildungsdokumentation in Deutschland mit dem Fokus auf Nordrhein-Westfalen.

## ***1. Bildung und Dokumentation in der frühen Kindheit***

In Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich des Stellenwerts von Bildung für die eigene Biografie, steht die öffentlich geführte Debatte um die hohe Bedeutung der frühkindlichen inner- und außerhäuslichen Erziehung und Bildung. Internationale Studien zeigen: Investitionen in die frühkindliche Bildung können die gesamte Bildungs- und Erwerbsbiographie entscheidend beeinflussen (u.a. Gerstberger, 2008, i.Ü. Roßbach & Frank, 2008). Spätestens seit den internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS), in denen relevante Unterschiede in den schulischen Leistungen abhängig von nationaler, sozialer und kultureller Herkunft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2012; Braun, 2006) identifiziert, und für Deutschland ein klarer Handlungsbedarf diagnostiziert wurde, stehen

die Bemühungen, die hohe Relevanz von Bildungsqualität in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen zu betonen, zu fördern und messbar zu machen (vgl. i. Ü. Greubel, 2014). Etwa zeitgleich lässt sich ein frühpädagogischer Paradigmenwechsel beobachten: Unterstützt durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse über die Entwicklung des Kindes wird nun ein Bild des Kindes als aktives, autonomes Subjekt gezeichnet, welches sich in der eigenständigen Auseinandersetzung mit seiner Umgebung selbsttätig bildet (vgl. u. a. Schäfer 2005, 2008; Kieselhorst, Breé & Neuß, 2013). Ein Bild also, welches in den Konzepten der Reformpädagogik schon länger vorherrscht und nun größere Beachtung erhält. Entgegen heutiger Tendenzen, Bildung als neuartige Aufgabe für die Kindergärten zu definieren, zeigt auch der Blick auf die Geschichte und die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen, dass der Bildungsgedanke vielmehr seit Gründung des Kindergartens ein selbstverständlicher Bestandteil war (vgl. i.Ü. Dollase, 2011; Roßbach & Kluczniok, 2013). Zusammenfassend lässt sich also sagen: Weder die Gedanken zur frühkindlichen Bildung noch die Erklärungen zu kindlichen Selbstbildungsprozessen sind neu, sondern sind im Gegenteil schon bei Friedrich Fröbel oder in reformpädagogischen Konzepten, insbesondere bei Maria Montessori oder bei Rudolf Steiner in der Waldorfpädagogik, zu finden (vgl. i.Ü. Schäfer, 2014).

## 1.1 Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen

Formell ordnete der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates erst im Jahre 1970 den Kindergarten als unterste Stufe bzw. als Elementarbereich dem Bildungssystem zu (vgl. Hanke, Backhaus & Bogatz, 2013). Die Erlassung des Achten Sozialgesetzbuch (§22 SGB VIII) (umgangssprachlich „Kinder- und Jugendhilfe Gesetz“), markierte Anfang der 1990er Jahre einen erneuten formellen Wandel. Neben der Erziehung und Betreuung der Kinder, wurde *Bildung* als dritte grundlegende Aufgabe der institutionellen Kindertagesbetreuung rechtlich verankert und damit auch der Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen festgelegt. Mit dieser rechtlichen Verankerung wurde der schon existierende Bildungsgedanke nun offiziell bestätigt und im Zuge der oben skizzierten Bildungsdiskussion neu beleuchtet.

Von dem entwicklungspsychologischen Verständnis ausgehend, dass Kinder eigenaktiv ihre Entwicklung und Bildung gestalten und sich im individuellen Tempo mit unterschiedlichen Ausprägungen entwickeln (vgl. u.a. Berk 2011), liegt die logische Konsequenz, neben der Schaffung von anregungsreichen und handlungsmotivierenden Orten, in der Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Persönlichkeit. Beobachtungen bieten im Idealfall die Möglichkeit, den individuellen Entwicklungs- und Bildungsweg eines Kindes, den lebenslangen Prozess, der von Geburt an beginnt und in dem das Kind sich selbst eigenaktiv und initiativ in einem Prozess gemeinsam mit Eltern, ErzieherInnen und Lebensumwelt, bildet, zu erahnen. Sie können eine Form der Bildungsprozessbegleitung sein, worin PädagogInnen als Gefährten verstanden werden können, welche einfühlsam auf die ihnen anvertrauten Kinder eingehen, sie wahrnehmen und eine ihnen entsprechende, individuelle Unterstützung anbieten (vgl. Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2012). Regelmäßige und strukturierte Aufzeichnungen der Wahrnehmungen in Form der Dokumentation können hierfür eine Basis sein.

Dennoch dauerte es, bis systematische Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren auch weitestgehend in der pädagogischen Alltagspraxis angelegten. In ihrer Untersuchung von 1998 kamen Mayr & Ulich zu dem Ergebnis, dass systematische Beobachtungen in den Kindertagesstätten so gut wie gar nicht stattgefunden hatten. Wenn beobachtet wurde, dann aufgrund spezifischer Anlässe, wie Elterngespräche oder der Auffälligkeit eines Kindes (vgl. Mayr & Ulich, 1998).

In den Jahren 2003 bis 2007 legten die Bundesländer (zum Teil erstmalig) Bildungspläne für den Elementarbereich vor, als Konkretisierung des Bildungsauftrags, wie er im SGB III formuliert ist (vgl. Stoltenberg, 2008). Verkürzt dargestellt beschreiben die Bildungspläne wie die bundes- und länderspezifischen gesetzlichen Vorgaben in der Praxis umgesetzt werden sollen, sind jedoch nicht rechtlich bindend, wenngleich eine gewisse Verbindlichkeit durch die Rückkoppelung an Gesetze und Verordnungen besteht. Auch der den Bildungsplänen übergeordnete gemeinsame Rahmen der Länder setzt einen Akzent auf Beobachtung und Dokumentation als Basis der pädagogischen Arbeit. Hier wird die Wahrnehmung der Kinder als grundlegende Voraussetzung und zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit betont



und weiterhin das Erfordernis einer *systematischen* Vorgehensweise der Beobachtung und Dokumentation angeführt (KMK, 2004).

Liegle (2008) arbeitet heraus, dass mit Blick auf eine kontinuierliche Lernbiografie und dadurch suggerierte verbesserte Lernchancen eine Kontinuität der Bildungsprozesse durch eine Annäherung der Institutionen Kindergarten und Grundschule gewünscht wird. Diese zeigt sich in der Praxis in unterschiedlichen Akzentsetzungen die entweder die Angleichung der pädagogischen Arbeit befürworten oder aber eher die Besonderheiten der jeweiligen didaktischen Profile hervorheben. Unklar bleibt, inwiefern Bildung als Aufgabe tatsächlich definiert und dokumentiert werden kann und inwiefern sich Bildung von der Erziehung und Betreuung abgrenzt. Nach Liegles (2008) Auffassung handelt es sich hier eher um das „Anregen von Bildungsprozessen“ bzw. deutlicher um die „Aufforderung zur Bildung“ (ebd., S. 100). Hier wird die Relation zwischen vermittelnder und aneignender Tätigkeit deutlich.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Qualität oder Handlungspraxis von Bildungsdokumentationen diskutiert und untersucht worden. Der 12. Kinder- und Jugendbericht von 2005 (vgl. BMFSF) kann nach Cloos & Schulz (2013) als eine der zentralen Publikationen gewertet werden, in denen die Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse als unzureichend nachvollziehbar und differenziert problematisiert wird. Hierin wird eine mögliche Gefährdung der weiteren Entwicklung bzw. (Selbst-)Bildung eines Kindes gesehen. Demnach blieb die Tendenz zur Verwendung nichtstandardisierter, selbsterstellter Beobachtungsbögen weitestgehend erhalten (vgl. Kliche, Wittenborn & Koch, 2009; Fröhlich-Gildhoff & Strohmmer, 2011; i.Ü. Heilig, 2013).

In der Konsequenz wurde der Ruf nach einer Verstärkung der systematischen Beobachtung und Dokumentation von Kindern im Elementarbereich lauter und das Thema sowohl in den kindheits- und kinderbezogenen Wissenschaftsdisziplinen als auch in Fachpraxis und Gesetzgebung ausgeweitet (vgl. Cloos & Schulz, 2013).

## 1.2 Bildung, Beobachtung und Dokumentation in Nordrhein-Westfalen

Nordrhein-Westfalen gehört zu den Bundesländern, die das Themengebiet der Bildung und Dokumentation früh in den Blick genommen haben. Für das seit dem 01. August 2008 in Kraft getretene „Kinderbildungsgesetz“ (KiBiz) wurde im Jahr 2010 durch die Landesregierung eine sukzessive Revision des KiBiz beschlossen. Mit Inkrafttreten der zweiten Revisionsstufe 2014 trat das Anliegen in den Vordergrund, die Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit für *alle* Kinder (MFKJKS, 2014) zu verbessern. Seit Sommer 2014 sind alle Kindertageseinrichtungen verpflichtet, die Sprachentwicklung der ihnen anvertrauten Kinder mit Hilfe eines vorgegebenen Dokumentationsverfahrens (optional: BaSiK, Liseb oder Seldak/Sismik) wahrzunehmen, zu dokumentieren und zu fördern. Darüber hinaus ist auch die regelmäßige Beobachtung und Dokumentation *aller* kindlichen Entwicklungs- und Bildungsbereiche in NRW vorgeschrieben. Die Methode hierfür ist bisher (noch) frei wählbar. Vor diesem Hintergrund existieren für Kindertageseinrichtungen eine Vielzahl unterschiedlichster Verfahren und Ansätze zur Beobachtung und Dokumentation

Der bisher vorliegende und erprobte nordrhein-westfälische Bildungsplan wurde Anfang 2016 in eine abschließende Fassung gebracht, in der ein als „Bildungsdokumentation“ bezeichnetes Verfahren eine bedeutende Rolle spielt. Bereits im Vorwort tritt das zentrale Moment des Bildungsplans hervor, das Kind und seine individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen in den Blick zu nehmen um diese stärkenorientiert zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns zu machen (MFKJKS, 2016). Die Bildungsdokumentation, wie sie später auf über sieben Seiten ausgeführt wird, soll, diesem Gedanken folgend, explizit nicht vorrangig in Orientierung an die jeweiligen Altersstufen bzw. vordefinierten Altersnormen, sondern primär an der individuellen Entwicklung des Kindes geschehen. In diesem Kontext geht es dem Bildungsplan nach weniger um den Entwicklungsstand und die Fähigkeiten des Kindes, sondern vielmehr darum, die Bildungsprozesse des Kindes zu erfassen, Wissen über die Vielfalt seiner Interessen, Fragen, Herausforderungen, Verhaltensweisen zu erlangen, die Selbst-Sozialkompetenz des Kindes und seine individuelle Ressourcen zu erkennen. Hier taucht auch der Begriff der *ganzheitlichen*

Begleitung und Förderung auf. Weitere Akzente liegen u.a. dem professionellen Anspruch gerecht werdend, in der Reflexion der Subjektivität von Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen im Prozess der Beobachtung und Dokumentation sowie der Weiterentwicklung der Wahrnehmungsfähigkeiten, der Bedeutung der Bildungsdokumentation für das Kind und dem Gedanken der Partizipation folgend, seiner aktiven Beteiligung an der Erstellung.

## ***2. Ansätze der Beobachtung und Dokumentation: Das professionelle Verständnis von Erziehen, Bilden und Betreuen***

Mit der offiziellen Verortung von Erziehen, Bilden und Betreuen als Aufgabe in Kindertagesstätten und der damit verbundenen Aufforderung zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns, stellt sich die Frage nach der Trennschärfe dieser Begriffe, gibt es doch eine enge Verzahnung in ihrer Bedeutung. Hocke, Knauf, Pausewang & Roth (2012) betonen in der Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten von Erwachsenen und Kindern: So ist der Erwachsene in der Rolle des Erziehenden aktiv und beeinflusst, abhängig von eigenen Werten und Normen (und anderen Wirkmechanismen sowie den Eigenprozessen des Kindes), gezielt den Entwicklungsverlauf des Kindes, während sich im Bildungsprozess das Kind selbst bildet, Kompetenzen erwirbt. Die Aufgabe des Erwachsenen im Erziehungsprozess ist es, angeregt durch die Betrachtung von Kindern als „sich selbst bildende Akteure“ (Leu 2011, S. 15), durch die Gestaltung des Umfeldes und durch die Gestaltung von Interaktionen mit dem Kind, Lernprozesse anzuregen und als übergeordnetes Ziel die Bildung einer eigenverantwortlichen, lernfähigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen.

Der Begriff der Betreuung hat in Abgrenzung zu Erziehung und Bildung demgegenüber häufig mit einem schlechten Image zu kämpfen, werden in erster Linie doch hauptsächlich Versorgungstätigkeiten angesprochen. Wie Hocke et al. (2012) jedoch hervorheben, hat Betreuung in erster Linie auch mit Bindung, Beziehungsaufbau und Kommunikation zu tun, bildet im Dreiklang also die Brücke zwischen den erstgenannten Aufgabenfeldern.

Zu den Ausdrucksformen des oben skizzierten pädagogischen professionellen Handelns gehört, verankert in zahlreichen Bildungsplänen der verschiedenen Bundesländer, die beobachtende Wahrnehmung und Dokumentation. Schon Anfang des 20. Jahrhunderts rückten reformpädagogische Ansätze, wie jene von Montessori oder Steiner, die Wahrnehmung und Beobachtung der Kinder in das Zentrum pädagogischen Handelns. Knauf (2012) bezeichnet die Beobachtung als „eine entscheidende Grundlage, um den Auftrag einer Kindertageseinrichtung zu erfüllen“ (S. 202), da das Kind mit seinen Facetten der Persönlichkeit (Ideen, Verhaltensweisen, Konflikte, Interessen) in den Mittelpunkt gestellt wird. Beobachtung kann in diesem Sinne sowohl das Wohlbefinden des Kindes sicher stellen als auch das Kind in seiner Kompetenzentwicklung unterstützen. Die pädagogische Grundhaltung bildet den Rahmen für diesen Prozess.

### **2.1 Mögliche Verfahren der Beobachtung und Dokumentation**

Der gewachsene Anspruch an die professionelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen und an die individuelle Förderung aller Kinder, findet seinen Ausdruck in der Etablierung vielfältiger Verfahren der Beobachtung und Dokumentation. In den letzten Jahren sind in diesem Kontext eine Reihe neuer Verfahren entwickelt worden, die z.T. sehr unterschiedliche Zielsetzungen haben (vgl. i.Ü. Schulz, 2013). Hier sind zum einen die meist psychologisch konzipierten und stark strukturierten Instrumente zu nennen, die gezielte Entwicklungs- und Lernprozesse – wie z.B. die Sprachentwicklung – fokussieren oder ihren Blick vornehmlich auf standardisierte Entwicklungsparameter des Kindes richten mit dem Ziel, anhand von Normen altersgemäßer Entwicklung, Entwicklungsverzögerungen frühzeitig erkennen zu können (vgl. i.Ü. Hohaus, Meißner-Trautwein & Rintelmann, 2013). Hanke und Kollegen (2013) heben die Problematik hervor, dass viele dieser zahlreichen Verfahren auf keiner wissenschaftlichen Fundierung basieren, die die einzelnen Entwicklungsbereiche zuverlässig messen können. Erst in den letzten Jahren steigt die Zahl der reliablen und validen Instrumente. Als Beispiel sind hier „KOMPIK“ (Bertelsmann Stiftung,

2014) (mehrere Entwicklungsbereiche fokussierend) oder „BaSiK“ (Zimmer, 2014) (die Sprachbildung fokussierend) zu nennen.

Neben dieser stark strukturierten und teilweise defizitorientierten Sichtweise stehen eher offenere, prozessorientierte Verfahren, die einen ganzheitlichen Blick auf das Kind und seine individuelle Entwicklung werfen: Aufgabe dieser Dokumentation, als logische Schlussfolgerung der Beobachtung, ist es hier, sowohl Entstehungs- und Entwicklungsprozesse als auch scheinbar zweckfreies Handeln zu erfassen und damit die Ziele „Wertschätzung der Arbeit der Kinder, Fokussierung von Prozessen, Wahrnehmung des Alltäglichen und Anlass zur Reflexion“ (Knauf, 2012, S. 206) zu erreichen. Das Kind soll also in seiner Ganzheit mit der Fokussierung auf seine individuellen Ressourcen und Kompetenzen erfasst werden und die Dokumentation als Ausgangslage für den Dialog sowohl zwischen ErzieherInnen und Eltern als auch zwischen den Erwachsenen und den Kindern, genommen werden, dessen Erkenntnisse als Basis für mögliche Konsequenzen des pädagogischen Handelns dienen.

In der Praxis der Waldorfpädagogik findet sich in diesem Zusammenhang ein besonderes Verfahren, das im Bereich Beobachtung und Dokumentation angesiedelt werden kann und unter den Namen Kinderkonferenz, -betrachtung oder -besprechung bekannt ist. Die Kinderkonferenz ist in ihrer Gestaltungsform ein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfpädagogik und wird als Möglichkeit oder Versuch beschrieben, das Kind in seiner Ganzheit und in seinem seelisch-geistigem Wesen zu entdecken und zu unterstützen (Ruhrmann & Henke, 2010). Es handelt sich, verkürzt dargestellt, um eine professionelle Gesprächssituation in der sich pädagogisch Tätige sowie am pädagogischen Prozess Beteiligte, zumeist innerhalb der wöchentlichen pädagogischen Konferenz oder zu gesonderten Terminen, begegnen und in der die achtsame, möglichst wertfreie, multiperspektivische Wahrnehmung eines Kindes, die Begegnung mit seinen individuellen Facetten, im Zentrum steht. Dies findet sowohl in der Schule statt, wie es Rudolf Steiner für die pädagogischen Konferenzen der ersten Waldorfschule in Stuttgart angeregt und auch durchgeführt hat (vgl. Wiechert, 2012), als auch im Kindergartenbereich. Heidtmann & Schmidt (2010) haben hierfür im Zuge einer Interaktionsanalyse im Waldorfkindergarten auch den eingängigen Begriff des „Entwicklungsdialogs“ geprägt.

Der Entwicklungsdialog bzw. die Kinderkonferenz hat nach Wiechert (2012) durchaus systematische Elemente im Sinne bestimmter erstrebenswerter Qualitäten und Grundvoraussetzungen wie u.a. die Benennung eines Gesprächsleiters, Zeitrahmen, Gesprächsqualität durch Zurückhaltung und eine achtsame innere Haltung. Im Kern ist diese Form der intensiven Wahrnehmung und des Austausches jedoch so individuell wie das jeweilige im Mittelpunkt stehende Kind, sodass die starre Abwicklung eines vorgegebenen Programms dem Wesen der Sache nicht gerecht wird: „Es würden geradezu die schöpferischen Möglichkeiten, jeden Schüler [jedes Kind] wieder neu zu sehen, abgelähmt und verhindert werden“ (Wiechert 2012, S. 63).

In diesem Sinne kann die Kinderkonferenz als einzigartige Form Beobachtungs- und Dokumentationsanliegen ergänzen und erweitern, jedoch nicht ausschließlich erfüllen. So fehlen hierfür z.B. die Parameter der Kontinuität und Regelmäßigkeit (bezogen auf ein einzelnes Kind), die nur mit einem utopisch hohen Zeit- und Personalkontingent zu erfüllen wären. Einen Kontrapunkt gegenüber üblichen Beobachtungsbögen setzt die Kinderkonferenz da ihr, wie Heidtmann & Schmidt (2010) etwas technokratisch bezeichnen, „Deskriptivität als Erkenntnismodus“ (S. 33) inne wohnt und worin sich, den Autoren zufolge, die Kinderkonferenz als „eigenes Verfahren“ begründen lässt. Der deskriptive Modus impliziert vor allem die Übereinkunft, ein Kind so zu beschreiben, dass bewusst auf Bewertung und Kategorisierung verzichtet wird.

Neben der Kinderkonferenz finden in der Praxis der Waldorfkindergärten auch waldorforientierte strukturierte Vorgehensweisen zur dokumentarischen Auseinandersetzung mit den individuellen Eigenheiten eines Kindes Anwendung (z.B. „DIALOG“ von Margarete Kaiser). Kardel, Mc Keen, Patzlaff & Saßmannshausen (2007) beschreiben die schriftliche Dokumentationspraxis als Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Waldorfkindergärten und führen als methodische Umsetzungsformen sowohl standardisierte, d.h. Notizen in vorstrukturierten Tagebüchern, als auch freie, selbstentwickelte Formen, an. Saßmannshausen (2008) betont in diesem Zusammenhang auch die Gespräche mit Eltern und ordnet diese dem Feld der

regelmäßigen Dokumentation kindlicher Entwicklung zu. Rein normorientierte Verfahren werden dem Autor zufolge im Waldorfkindergarten in der Regel nicht angewandt, da diese dem waldorfpädagogischen Verständnis des Kindes, das seine eigene Norm setzt, widerstrebe (ebd.) (vgl. Kap. 2.2). Die Sammlung der originären Äußerungen der Kinder, vor allem in Form von Bildern und Zeichnungen, wird mehrheitlich als besonders wesentliches Element der Entwicklungsdokumentation gezählt, im Sinne eines Abbilds der kindlichen Entwicklung (vgl. Kardel et al. 2007, Saßmannshausen 2008).

Viernickel und Völkel (2013) plädieren für eine Kombination der unterschiedlichen Herangehensweisen und Perspektiven. Sie schlagen drei unterschiedliche Verfahrenstypen vor, die säulenartig zu einem integrierten Beobachtungssystem zusammengefasst werden. Zu diesen Säulen gehört erstens ein prozessorientiertes Verfahren, welches die Aktivitäten und Bildungsprozesse von Kindern in den Blick nimmt, zweitens ein Verfahren, welches „die kindliche Entwicklung in einem Entwicklungsbereich oder – umfassend – in mehreren Entwicklungsbereichen erfasst“ (ebd., S. 30) und drittens ein Verfahren, welches hilft Entwicklungsrisiken möglichst schnell zu diagnostizieren. Als übergeordnetes Ziel gilt es, die Persönlichkeit der Kinder zu stärken und in ihrer Entwicklung zu fördern. Demnach muss auch an die jeweilige Methode die Frage gestellt werden, ob sie mit einem ressourcenorientierten und stärkenbetonenden Blick vereinbar ist (ebd.).

## 2.2 Bildungsdokumentation im Fokus eigener pädagogischer Ideale und Zielsetzungen

Bezüglich der Wertigkeit von strukturierter Beobachtung und Dokumentation gibt es, unabhängig von der Trägerschaft der Einrichtungen, unterschiedliche Sichtweisen und kontrovers geführte Diskussionen. Zu groß – oder auch zu klein erscheint Manchem der Graben zwischen Kindergarten und Schule, das Wort „Bildungsplan“ zu mächtig oder eine als solche empfundene „Diagnose“ von Kindern zu überheblich. Neben dieser Grunddiskussion über eine sogenannte „Verschulung“ des Kindergartens, steht die individuelle Haltung der einzelnen Fachkräfte, deren Selbstbild und deren Bild vom Kind, die Beobachtung und Dokumentation in entscheidendem Maße beeinflussen. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen die Auseinandersetzungen um die Trennschärfe der Begriffe „Wahrnehmung“ und „Beobachtung“, sowie die Überlegungen, ob durch den Dokumentationsprozess eine innerliche Distanz zum Kind entsteht. Beide Gedankenstränge können hier nur ansatzweise und blitzlichtartig zur Sprache kommen.

Pfeiffer (2013) spricht von „wahrnehmender Beobachtung“ als wesentlichem Aspekt des professionellen Handelns im Kindergarten. Sie grenzt definitorisch beide Begriffe als eigenständige Vorgänge voneinander ab und arbeitet ihre jeweiligen Unterschiede heraus (wobei systematische Beobachtung nicht gleichzusetzen sei mit standardisierter, die eine professionelle Ausbildung verlange). Sie hebt im Kontext der Wahrnehmung ihren offenen Charakter hervor, der auch Ungewohntes und Überraschendes zulasse. Die Beobachtung wird demgegenüber in ihrer Qualität beschrieben, Wahrgenommenes zu untermauern oder in Frage zu stellen um auf diese Weise zu einer differenzierten Betrachtung komplexer Gefüge beizutragen (vgl. Pfeiffer 2013, 28). Dementsprechend sieht Pfeiffer für den Kindergarten beide Komponenten vereinigt, als gleichermaßen zentrale Aufgaben.

In der Waldorfpädagogik stehen im Zentrum der bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Beobachtung und Dokumentation im Kindergarten, im Sinne der *Selbsterziehung* der Erwachsenen als zentrales Moment der Waldorfkindergartenpädagogik, vor allem die Fähigkeiten der PädagogInnen zur individuellen, unvoreingenommenen Wahrnehmung, die die eigene innere Arbeit, Selbstreflexion, voraussetzt. Dementsprechend wird zum Beispiel in den Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren die schriftliche Dokumentation vor allem in ihrem Wert als Stütze für die PädagogInnen für die eigene Bewusstseinsbildung hervorgehoben (vgl. Kardel et al. 2007, S.64).

Kuhfuss (2011) plädiert mit Blick auf waldorfpädagogische Grundüberzeugungen dafür, dass Kinder nicht systematisch beobachtet werden dürfen: Eine reine Beobachtungshaltung, deren Maßstab die eigene Auffassung von Objektivität (und damit wieder eine subjektive Perspektive) sei, ergibt die Verkümmern der Wahrnehmungsfähigkeit und eine Reduktion des Menschen auf einen äußeren Maßstab. Gegenüber

der Beobachtung stehe die Wahrnehmung basierend auf einem „liebenden Blick“ der absichtslos ist und damit auch eigentlich Nichtwahrnehmbares und Nichtantizipiertes einschließt und ermöglicht. Er ruft auf zur vorbehaltlosen liebevollen *Wahrnehmung*, die im Gegensatz zur Beobachtung Entwicklung fördere und nicht durch selbstproduzierte Vorstellungen ein Kind festlege. Beobachtung schaffe kühle Distanz und damit verzerrte Vorstellungen statt wirklicher Wahrnehmung.

Das Moment des „in Liebe vertieften Blickes“ (Selg 2005, S. 27) ist ein zentrales der Waldorfpädagogik und findet sich vielfach auch bei Rudolf Steiner selbst wieder, so ruft er u.a. in den pädagogischen Konferenzen der Lehrer der Stuttgarter Waldorfschule zum Hinsehen auf die Schülerindividualität mit Liebe (ebd.) auf. Diese Liebe speise sich einerseits aus dem wirklichen Interesse für die Kinder als Voraussetzung für eine Beziehung sowie andererseits aus einer selbst erarbeiteten Haltung die wahrhaftige Erkenntnis über ein Kind, einen Menschen, anstrebt:

„Daher kann die erste Aufgabe, [...] diese sein, dass man zunächst darauf hinarbeitet, dass die Lehrer, die Erzieher im tiefsten Sinne Menschenerkenner seien, und dass sie, wenn sie diese Gesinnung nach rechter Menschenbeobachtung in sich aufgenommen haben, mit der Liebe, die aus dieser Gesinnung folgt, an das Kind herantreten“ (Steiner zit. nach Selg 2005, S. 21).

Neumann (2011) kritisiert die einseitige Perspektive Kuhfuss' auf Beobachtungsbögen, die eine andere Nutzung als die negative d.h. defizitorientierte ausklammert. Er weist darauf hin, dass Beobachtungsbögen auch eine anregungsvolle und bewusstseinsstiftende Aufgabe erfüllen können, je nachdem wie sie genutzt werden. Buck (2011) gibt zu bedenken, dass für die Wahrnehmung der Einmaligkeit des Kindes Beobachtungsbögen eher hinderlich sein können und die Haltung der pädagogische Tätigen entscheidend ist und wesentlich dazu beiträgt, welche Wirkung und „Erträge“ die eine oder andere Art der Beobachtung und Dokumentation ergibt. Grah-Wittich (2016) regt im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung in der Krippe die Verwendung von Kameras an, um die eigene Wahrnehmung zu schulen.

Die Vertreter der Waldorfindergartenpraxis zeigen eine Offenheit gegenüber Dokumentationsinstrumenten: Im ersten Schritt der aktuell laufenden Evaluationsstudie zur Konstruktion und Umsetzung eines waldorfspezifischen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes in NRW, konnten erste Erkenntnisse zur Praxis der Bildungsdokumentation in nordrhein-westfälischen Waldorfindergärten gewonnen werden (vgl. Greubel & Jachmann 2016): Für etwa 70% der befragten ErzieherInnen (N = 53) können Dokumentationsinstrumente eine große Hilfe für die Entwicklungsbeobachtung darstellen, der Verwendung von Dokumentationsinstrumenten stehen 17% kritisch bis eher kritisch gegenüber, 43% haben hierzu eine geteilte Meinung. Auf einer Skala von 1 bis 5 (1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu) liegt der Mittelwert bei M = 3,28. Ebenso liegt der Mittelwert bezüglich der Aussage „In meinem Zusammensein mit den Kindern stören mich Dokumentationsinstrumente, die ich im Nachhinein ausfüllen muss“ (M = 2,83) im mittleren Feld.

Letztendlich halten es aber nur knapp 11% der Befragten für nicht sinnvoll ein neues, einheitliches Dokumentationsinstrument für Waldorfindergärten zu konstruieren. 64% halten es für sinnvoll, 25% sind noch unentschlossen.

Der Wunschkonsens der Einrichtungen besteht vor allem hinsichtlich folgender Aspekte: den als sehr wichtig empfundenen Einbezug der Eltern in das Feld der Beobachtung und Dokumentation und das persönliche Gespräch mit ihnen, das Angebot speziellen Fachwissens zum Erkennen von Entwicklungsverzögerungen sowie der erweiterte und ressourcenorientierte Blick auf das Kind. Ein abschließendes Blitzlicht der Befragung verdeutlicht diese Wünsche:

„Zu einer gründlichen Klarheit des Entwicklungsstands finden; Raum ermöglichen für weiterführende Entwicklungsperspektiven; Es sollte der Fachlichkeit der Erzieherinnen zuarbeiten, voraussetzend, dass nicht die Dokumentation das Wichtigste im Berufsleben einer Erzieherin ist, sondern die gelebte Zeit mit dem Kind“ (ebd.).

Dem kurzen Einblick ist zu entnehmen, dass die Debatte zum Thema Beobachtung und Dokumentation im Kindergarten durchaus kontroversen Charakter aufweist und sich nicht vor allem in Ablehnung oder Widerstand erschöpft.



Grundsätzlich erscheinen ein vielfältiger und kritischer Diskurs und die damit verbundene Schärfung des Bewusstseins darüber, in welcher Form ein Kind und seine Entwicklung angeschaut werden, und welche Auswirkungen damit verknüpft sein können, unverzichtbar.

### ***3. Ideal und pädagogische Praxis***

#### **3.1 Umsetzung und Herausforderungen des Bildungsauftrages bundeslandübergreifend**

In der für Deutschland repräsentativen Studie von Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz und Zenker (2013)<sup>1</sup> zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte eine „*professionelle* Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, so wie sie mit der Einführung der Bildungsprogramme intendiert war“ unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht als realisierbar erachten (S. 98). Hauptargument ist die fehlende Zeit. Dieses Ergebnis zeigte sich bereits in der GEW Studie (2007), welche die Qualitätsanforderungen in den Berliner Kindertagesstätten untersuchte. Auch hier wurde betont, dass unter den geltenden Rahmenbedingungen, die überwiegend keine Zeiten für die Dokumentation der Beobachtungen vorsehen, eine Umsetzung der vorgegebenen Ziele nicht zu leisten ist. Als „vielfach ungewohnt und zeitraubend“ (Föller-Mancini, 2014, S.169) sahen demnach auch die Fachkräfte der Berliner Waldorfkinderergärten das Dokumentationswesen in einer Evaluationsstudie aus dem Jahr 2014 an, in der die Umsetzung des Berliner Bildungsprogrammes erforscht wurde. Über das als gravierend empfundene Zeitproblem hinaus wurden von den waldorfpädagogischen Fachkräften Problemaspekte benannt, die sich auf eine gewünschte Vereinheitlichung der Dokumentationsformen, auf eine systematischere Aufbewahrung und Nutzung der Dokumente, auf die Regelmäßigkeit des Dokumentierens und auf die Einführung des Dokumentierens beziehen. Große Schwierigkeiten ergaben sich mit dem vom Berliner Bildungsprogramm konzipierten Sprachlernstagebuch, welches nach Ansicht der waldorfpädagogischen Fachkräfte zu verfrühtem kindlichen Reflektieren und anderen kognitiven Überforderungen führt (ebd.).

Viernickel et al. (2013) bescheinigen, dass zwar die Mehrheit der befragten Fachkräfte beobachtet und dokumentiert, dass aber nicht alle den Wert in einer methodisch abgesicherten und systematischen Beobachtung als Beitrag zur Professionalisierung sehen. So ist auch die Beobachtungshaltung unterschiedlich, die sich teilweise auf das Erkennen von Defiziten der Kinder, zum Teil auf die individuellen Potenziale und Bedürfnisse der Kinder bezieht. Dementsprechend werden auch die Elterngespräche geführt, die im ersten Fall zu einer Aufklärung über die Defizite dienen, im zweiten Fall für die Gestaltung einer Erziehungspartnerschaft herangezogen werden. Ähnlich wie in der Berliner Studie weist auch das Autorenteam bezogen auf alle Einrichtungen in Deutschland darauf hin, dass Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren nicht hinreichend eingeführt werden und dadurch Verunsicherungen im Alltag entstehen. Besonders hervorgehoben wird, dass die Haltung der Beobachtenden und deren professionelles Selbstverständnis von zentraler Bedeutung sind: „Damit Verfahren in der Praxis wirklich reflexiv angewendet werden können, müssen sie anschlussfähig an die Orientierungen der Fachkräfte sein. Da dies nicht durchgehend der Fall ist, müsste eine Veränderung von Beobachtungspraxis mit einer Arbeit an der professionellen Haltung beginnen“ (ebd., 105).

Der Blick in Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren und grundlegende Sekundärliteratur zur Waldorfkindergartenpädagogik zeigt, dass hier das Feld der systematischen Beobachtung und Dokumentation frühkindlicher Entwicklung nur in geringem Umfang thematisiert wird, zum Teil auch eher dem Duktus eines nebensächlichen Tätigkeitsbereiches entsprechend. Beispielsweise findet dieses Thema im Unterschied zum hohen Stellenwert in heutigen Bildungsplänen kaum eine Erwähnung bzw. Darstellung als primäres Aufgabengebiet der Fachkräfte in Waldorfkinderergärten (vgl. u.a. Kardel et al. 2007; Compani & Lang, 2011; Saßmannshausen, 2008 bzw. 2015). Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden, die im Sinne einer Vorstrukturierung standardisiert oder gar normorientiert sind, finden in Grundlagenwerken

1. In Auftrag gegeben und herausgegeben vom Paritätischen Gesamtverband, der Diakonie Deutschland und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.



tendenziell kritische oder ablehnende Betrachtung. Im Unterschied dazu wird in der waldorfpädagogischen Fachwelt vielfach auf eine Form der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Kind hingewiesen, die, in Abgrenzung zur systematischen Beobachtung, eine intuitive, achtsame Wahrnehmung des Kindes und die stetige Selbstreflexion der eigenen Wahrnehmungen durch den sich selbst erziehenden Erwachsenen, vorzieht (u.a. Kuhfuss, 2011; Drummond & Jenkinson, 2009).

Insgesamt betrachtet sprechen Viernickel und Kollegen (2013) von einem massiven Umsetzungsdilemma, welches sich aus den individuellen Zielsetzungen der Fachkräfte, den Anforderungen durch die neuen Bildungsprogramme und Standards und den ungünstigen Rahmenbedingungen speist.

### 3.2 Umsetzung und Herausforderungen des Bildungsauftrages in NRW

Der spezifische Blick auf NRW zeigt keine gravierenden Unterschiede zu den bundesweiten oder berlinspezifischen Ergebnissen:

Übergreifend konnten Viernickel und Voss (2014) in einer repräsentativ für NRW angelegten Studie zur Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kindertageseinrichtungen (STEGE) als Belastungsfaktoren für die pädagogischen Fachkräfte u.a. einen chronischen Zeitdruck und ständig steigende Anforderungen ermitteln. Weiter konnten Sie Zusammenhänge zwischen diesen und weiteren strukturellen Rahmenbedingungen und dem belasteten Gesundheitszustand der ErzieherInnen feststellen.

Unabhängig von diesen strukturellen Faktoren scheinen jedoch, laut der ebenfalls für NRW repräsentativ angelegten WirKt-Studie, die befragten Kita-Fachkräfte weitestgehend zufrieden oder mittelmäßig zufrieden mit den von ihnen genutzten Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation zu sein (Hanke et al., 2013). So halten knapp 18% das Bildungsdokumentationskonzept und –verfahren in der Kita insgesamt für sehr gut, 55% für gut, 18% für mittel, 8% für schlecht und 1% für sehr schlecht<sup>2</sup> (ebd., S. 85). Auch die in diese Studie einbezogenen Eltern äußerten sich mehrheitlich positiv und sahen sowohl den Nutzen in der Beobachtung als auch in der Bildungsdokumentation. Als positiv hervorgehoben wurde die Transparenz hinsichtlich des pädagogischen Alltages sowie bezüglich des Entwicklungsverlaufes der Kinder. Weiterhin wurde der Nutzen im Kontakt zu den ErzieherInnen im Sinne der gelebten Erziehungspartnerschaft gesehen (ebd.).

Laut eigenen Erhebungen (Greubel & Jachmann, 2016) sind pädagogische Fachkräfte in den befragten Waldorfkindergärten in NRW (N = 53) insgesamt nur zum Teil mit der bisherigen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis zufrieden. Dies bezieht sich vor allem auf die inhaltliche Gestaltung aber auch auf zeitliche Ressourcen. 98% der befragten PädagogInnen geben an, dass sich das Aufgabenspektrum der pädagogischen Fachkräfte in den letzten Jahren deutlich erhöht hat. Bezüglich der Form und Handhabbarkeit von strukturierter Beobachtung und Dokumentation sind sich viele der Befragten noch unschlüssig: Knapp 98% erachten das persönliche Entwicklungsgespräch mit den Eltern als besonders wichtig. Sie möchten mehrheitlich viel von den Wahrnehmungen und Erfahrungen der Eltern mit ihren Kindern wissen und fordern auch, mit Blick auf ein neues Dokumentationsverfahren, den Einbezug der Eltern.

Am häufigsten wird laut der Studie WirKT (Hanke, Backhaus und Bogatz, 2013) eine Kombination von verschiedenen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten in NRW genutzt. So wird von den befragten Kitas unterschiedlicher Trägerschaft das Portfolio (häufigste Nennung mit 57,3%) mit gezielten Verfahren wie z.B. dem Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter (Beyer et al., 2004) (27,1%), der verschiedene Entwicklungsbereiche mit Hilfe eines Rasters erfasst oder der Leuener Engagiertheitsskala (Laevers, 1993), die eher das Kind in seinem Wohlbefinden und in seiner Engagiertheit betrachtet, verknüpft. Ebenso wurde von ca. einem Viertel der Fachkräfte das Verfahren der, ursprünglich aus Neuseeland stammenden, Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2010) genannt. Weiter betonen die Autoren, dass die Nutzung eigens entwickelter oder zusammengestellter Verfahren zur Dokumentation nicht unüblich ist (22,9% der Nennungen). Ebenfalls hervorgehoben wird die übliche Praxis vom Einbeziehen kindlicher Produkte. Dazu

2. Gemessen in Zufriedenheit, Zahlen wurden gerundet.

können Bastelarbeiten oder Zeichnungen, aber auch Kommentare der Kinder zählen. Zu den weiteren Inhalten der Dokumentation zählen Aufzeichnungen von Alltagsbeobachtungen, Fotos der Kinder, standardisierte Dokumentationsbögen, Protokolle der Elterngespräche, Ergebnisse von diagnostischen Verfahren, Lerngeschichten der Kinder, Gesprächsprotokolle mit Kooperationspartnern über das Kind, Briefe an die Kinder, Tagebücher oder Videoaufzeichnungen. Alle befragten Kitas nennen Bewegung und Sprache als Bildungsbereiche der Dokumentation, weiter werden Kommunikation und soziale Bildung sowie mathematische Grundbildung (zwischen 97,9% und 68,5 %) genannt. Weniger als 30% widmen sich gezielt den Bereichen der Religion, Ethik und der ökologischen Bildung. Gezielte Beobachtungen einzelner Entwicklungsbereiche werden mit ganzheitlichen Beobachtungen kombiniert, die Mehrheit (87,4%) beobachten alle ihnen anvertrauten Kinder, gezielt werden Kinder mit besonderen Problemen, Kinder in besonderen Lebensabschnitten (neu in der Kita, kurz vor der Einschulung), oder Kinder mit besonderen Fähigkeiten beobachtet. Auch der besondere Wunsch von Eltern kann ein Kriterium zur Beobachtung sein.

In der Untersuchung von Greubel und Jachmann (2016) hat sich gezeigt, dass sich, ähnlich der Darstellung für alle Träger in NRW, auch in den waldorfspezifisch arbeitenden Kindertageseinrichtungen (N = 53) ein vielfältiges Bild einer eher individuell ausgerichteten Dokumentationspraxis ergibt, die selbst innerhalb einer Einrichtung personenbezogen variieren kann. Dabei stellen die meist genannten Hilfsmittel das eigene Notizbuch sowie (standardisierte) Checklisten dar. In der Mehrheit der Einrichtungen werden Informationshefte/Entwicklungsberichte für jedes Kind geführt. Darin enthalten sind Beobachtungsnotizen, Protokolle von Elterngesprächen, Notizen über Kinderkonferenzen, Zitate und Fotos des Kindes sowie Bilder und Zeichnungen. Häufigstes vorstrukturiertes Hilfsmittel stellt das Verfahren DIALOG (Kaiser, 2008a; 2008b) mit knapp 85% dar. Zur Sprachstandserhebung wird fast ausnahmslos BaSiK (Zimmer, 2014) als verwendetes Instrument benannt. Darüber hinaus werden selbst konstruierte oder kombinierte Verfahren genutzt.

Die überwiegende Mehrheit der teilnehmenden Waldorfkindertageseinrichtungen führt darüber hinaus Kinderbesprechungen durch. Diese werden zu individuellen Zeitpunkten, nach Bedarf, (45,2%) bei einzelnen Kindern durchgeführt. Knapp 40% möchten möglichst alle Kinder in einem Kindergartenjahr in einer Kinderbesprechung betrachten.

#### 4. Fazit

Die oben skizzierten Entwicklungen und Umstände in den Kindertageseinrichtungen machen deutlich, dass Beobachtungen und Dokumentationen in Kindergärten einen deutlichen Stellenwert haben, der in den letzten Jahren durch Bemühungen von Qualitätssicherungs- und Professionalisierungsmaßnahmen zugenommen hat. Der Bildungsgedanke hat sich in den Einrichtungen konkretisiert und es wurden Diskussionen aufgenommen, unter welchen Perspektiven die Entwicklung von Kindern fokussiert betrachtet werden kann. Deutlich zeigt sich in Nordrhein-Westfalen in den Bildungsgrundsätzen die wertschätzende Perspektive auf das Kind, welches in der Entfaltung seiner Kompetenzen und Potenziale unterstützt werden soll. Bildung wird hier auch als Selbstbildungsprozess verstanden, der von Erwachsenen unterstützt und begleitet werden kann: Das Kind ist „in der Entwicklung seiner Persönlichkeit individuell, ganzheitlich und ressourcenorientiert herauszufordern und zu fördern“ (MFKJKS 2016, S. 11). Beobachtung und Dokumentation wird mit „Kinder wahrnehmen“ (ebd., S. 35) unterschrieben, der Blick auf die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes gerichtet.

Mit diesem Ansatz geht ein hoher Anspruch an die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas einher. Zwar ist die wahrnehmende Beobachtung keine durchgängig neue Herangehensweise der pädagogischen Arbeit, sowohl in waldorfpädagogisch arbeitenden Einrichtungen als auch in vielen Einrichtungen anderer Trägerschaft gehört dies zu der Grundhaltung eines jeden Pädagogen, doch stellt die Umsetzung der Beobachtung in eine strukturierte oder standardisierte Dokumentationsform für viele Fachkräfte eine Herausforderung dar. Diese Herausforderung bezieht sich zum einen auf die Auseinandersetzung mit dem Dokumentationsinstrument selbst – welche Einstellung habe ich zum Dokumentieren, wie kann ich meine pädagogische Haltung zum Kind bewahren – als auch hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen, die, unabhängig von Trägerschaft

oder Bundesland, keine guten Umsetzungsmöglichkeiten bieten. So finden sich viele Pädagogen in einem Dilemma, ihre eigenen Ansprüche und Ideale innerhalb veränderter Rahmenbedingungen wiederzufinden und umzusetzen. Gerade für waldorfpädagogisch arbeitende ErzieherInnen scheint die Kluft an manchen Stellen zu groß zu sein. Die Begriffe „Bildung“ und „Dokumentation“ in Kitas lösen Unbehagen aus, das freie Spiel, eines der zentralen Elemente der Waldorfpädagogik, anscheinend zu wenig beachtet, die Unbefangenheit im Umgang mit dem Kind gefährdet. Ein genauer Blick in die Bildungsgrundsätze lohnt sich jedoch, das Kind wird in seiner Ganzheit gesehen, Bildung geschieht in erster Linie durch Beziehung (vgl. Schäfer, 2011) und nicht durch kognitive Lernarrangements. Mit Mut und Optimismus gehen daher auch viele WaldorfpädagogInnen auf das Abenteuer einer neuen, waldorfpädagogisch orientierten Bildungsdokumentation zu und formulieren Wünsche an ein einheitliches Instrument, welches, Viernickels und Völkels (2013) Klassifikation zufolge, die Säulen Ganzheitlichkeit, Spezifikation und Individualität vereint und die Eltern mit einbezieht.

## Literatur:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker-Stoll F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2012). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Berk, L.E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2014). *KOMPIK Beobachtungsbogen. Kompetenzen und Interessen von Kindern*.
- Beyer, A.; Fastabend, S.; Liebers, E.; Per, G.; Schilling, M.; Sukowski, P.; Wiepelsiep, A.; Weiss, H. (2004). *Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. [http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf) (Letzter Zugriff 20.05.2016)
- Braun, K.-H. (2006). *Ziele institutioneller Entwicklung der Schule in der „zweiten Moderne“*. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 183-212). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Buck, P. (2011). Beobachtungsbögen aus Kindergärten fernhalten. *Zuschrift zu Robert Neumann: „Besser beobachten“*, *Erziehungskunst*, Juli/August 2011. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2011, Heft 09, S. 59-60.
- Dollase, R. (2011). Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule – eine historisch-komparative Perspektive. In: S. Oehlmann, Y., Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. (S. 49-62). Weinheim und München: Juventa.
- Compani, M.L.& Lang, P. (Hrsg.) (2015). *Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Drummond, M.J.; Jenkinson, S. (2009). *Meeting the Child - Approaches to Observation and Assessment in Steiner Kindergartens. A report from the Faculty of Education, University of Plymouth and the Waldorf Early Years research Group*. London: Routledge.
- Föllner-Mancini, A. (2014). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkinderergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil I). In: *RoSE Journal Research on Steiner Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 160-171
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Strohmmer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.R. Leu. (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. (S. 37-68). Freiburg: FEL..
- Gerstberger, G. (2008). Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre. Vorwort für die Robert Bosch Stiftung. In: W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. (S. 7-9). Opladen: Barbara Budrich.
- GEW (2007). *Können die Qualitätsanforderungen in den Berliner Kindertagesstätten umgesetzt werden? Auswertung einer Umfrage der Fachgruppe Tageseinrichtungen der GEW Berlin* (Langfassung Mai 2007.) Berlin. [http://www.gew-berlin.de/public/media/Langfassung\\_070604.pdf](http://www.gew-berlin.de/public/media/Langfassung_070604.pdf) (Letzter Zugriff 01.06.2016)
- Grah-Wittich, C. (2016). Qualitätssicherung in der Krippe. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2016, Heft 03. <http://www.erziehungskunst.de/artikel/qualitaetssicherung-in-der-krippe/> (Letzter Zugriff 30.05.2016).
- Greubel, S. (2014). Reifungsprozesse und Transitionskompetenz: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *RoSE Journal Research on Steiner Education*, Vol. 5 , No. 2, pp. 120-129.
- Greubel, S. & Jachmann, C. (2016). *Bildungsdokumentation in Waldorfkinderergärten in NRW. Evaluation des Instrumentes TRIALOG*. (in Vorbereitung).
- Hanke, P. Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Heidtmann, D. & Schmitt, R. (2010). *Entwicklungsdialog. Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkinderergarten*. Mannheim: Verlag für Wissenschaftstransfer.

- Heilig, L. (2013). *Entwicklungsbeobachtung mit MONDEY. Überprüfung eines Programms zur Dokumentation frühkindlicher Entwicklung in Kindertageseinrichtungen. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Doktorgrades*. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/16447/> (Letzter Zugriff 27.05.2016).
- Hocke, N.; Knauf, H.; Pausewang, F. & Roth, X. (2012). *Erziehen, Bilden und Betreuen als Beruf. Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium*. (S. 18-45). Berlin: Cornelsen.
- Hohaus, A.; Meißner-Trautwein, A.; Rintelmann, Y. (2013). *Beobachtung und Professionalität in der täglichen Praxis in Kindertageseinrichtungen und professionelles Handeln der Erzieherinnen in den Bildungsplänen für elementare Bildung in Deutschland*. <https://www.yumpu.com/de/document/view/4823891/beobachtung-und-professionalitaet-in-der-taeglichen-praxis-in-> (letzter Zugriff 30.05.2016).
- Kaiser, M. (2008a). *Dialog. Beobachtungs-, Entwicklungs- und Bildungsdokumentation für Kinder von 3 bis 7 Jahren. Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen im Dialog. 1. Leitfaden*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kaiser, M. (2008b). *Dialog. Beobachtungs-, Entwicklungs- und Bildungsdokumentation [für Kinder von 3 bis 7 Jahren]. Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen im Dialog. 2. Dokumentationsheft*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kardel, T.; Mc Keen, C.; Patzlaff, R. & Saßmannshausen, W. u.a. (2007) (2007). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren. Teil II Bildungsziele – Bildungsbereiche- Bildungsbedingungen*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kieselhorst, M., Breé, S. & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Kliche, T.; Wittenborn, C. & Koch, U. (2009). Was leisten Entwicklungsbeobachtungen in Kitas? Eigenschaften und Verbreitung verfügbarer Instrumente. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. - 58.2009, 6, S. 419-433.
- KMK/JMK. Jugendministerkonferenz; Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (letzter Zugriff 01.06.2016)
- Knauf, H. (2012). *Pädagogik. Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium*. (S. 191-239). Berlin: Cornelsen.
- Kuhfuss, W. (2011). Warum ein Kind nicht beobachtet werden darf. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2011, Heft 04, S. 26-27.
- Laevers, F. (1993). *Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder*. LES-K. Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik.
- Leu, H.R.; Flämig, K.; Frankenstein, Y., Koch, S.; Pack, I.; Schneider, K.; Schweiger, M. (2010). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Leu, H.R. (2011). Beobachten, verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. In: K. Fröhlich-Gildhoff, H.R. Leu & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. (S. 15-36). Freiburg: FEL Verlag.
- Liegle, L. (2008). *Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik*. In: W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. (S. 86-113). Opladen: Barbara Budrich.
- Mayr, T. & Ulich, M. (1998). Kinder gezielt beobachten. Teil 1: Der Stellenwert von Beobachtungen im Alltag. In: *Kita aktuell BY*, 10/98, S. 205-209.
- Mayr, T.; Kieferle, C.; Schauland, N. (2014). *LISEB Starterpaket*. Freiburg: Herder.
- MFKJKS (2007). *Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz)* [https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/kibiz\\_1.8.2015.pdf](https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/kibiz_1.8.2015.pdf) (Letzter Zugriff 19.01.2016)
- MFKJKS (Hrsg.) (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder.



- Neumann, R. (2011). Besser beobachten. *Zuschrift zu Werner Kuhfuss: Warum ein Kind nicht beobachtet werden darf*. *Erziehungskunst*, April 2011. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2011, Heft 07/08, S. 70.
- Pfeiffer, S. (2013). *Reformpädagogische Konzepte. Geschichte und Theorie der Frühpädagogik*. (S.24-29). Göttingen: Vandenhoeck&Rupprecht.
- Roßbach, H.-G. & Frank, A. (2008). Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. Forschungsstand und Bedarf. In: W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. (S. 255-269). Opladen: Barbara Budrich.
- Roßbach, H.-G. & Klucziniok, K. (2013). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried, S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. (S. 298-310). Berlin: Cornelsen.
- Ruhrmann, I. & Henke, B. (2010). *Die Kinderkonferenz. Übungen zur heilpädagogischen Entwicklungsdiagnostik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Saßmannshausen, W. (2008). *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Saßmannshausen, W. (2015). *Waldorf-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Schäfer, G.E. (2005). *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2008). Bildung in der frühen Kindheit. In: W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. (S. 126-139). Opladen: Barbara Budrich.
- Schäfer, G.E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schulz, M. (2013). Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 33 (1), S. 26-41.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In: M. Stamm, D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 787-800). Wiesbaden: Springer VS.
- Selg, P. (2005). *Der therapeutische Blick. Rudolf Steiner sieht Kinder*. (S. 21-31). Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Stoltenberg, U. (2008). *Bildungspläne im Elementarbereich – ein Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Zusammenfassung von Ergebnissen einer Studie im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*  
[http://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/PERSONALPAGES/Fakultaet\\_3/Stoltenberg\\_Ute/images/Auszug\\_20Studie\\_20Prof\\_20Stoltenberg\\_20Universit\\_C3\\_A4t\\_20L\\_C3\\_BCneburg.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/PERSONALPAGES/Fakultaet_3/Stoltenberg_Ute/images/Auszug_20Studie_20Prof_20Stoltenberg_20Universit_C3_A4t_20L_C3_BCneburg.pdf) (Letzter Zugriff 03.05.2016)
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Ulich, M. (2003). *SISMIK Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *Seldak Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K.; Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule. Berlin. <http://iks.polar1.de/downloads/a652e4dde88dfead46b83f90b2acf0b3.pdf> (Letzter Zugriff 02.06.2016)
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2013). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2014). *STEGE. Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule. Berlin. [http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Infothek/Presse\\_und\\_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/STEGE\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Infothek/Presse_und_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/STEGE_Abschlussbericht.pdf)
- Wiechert, C. (2012). *Du sollst sein Rätsel lösen... Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Zimmer, R. (2014). *BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.



# **Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik. Überlegungen zur Konzeption der Lehrer- und Hochschulbildung bei Rudolf Steiner**

**Tomáš Zdražil**

*Freie Hochschule Stuttgart*

*Seminar für Waldorfpädagogik / Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Die Waldorfpädagogik beschränkt sich nicht nur auf die Schule und das Schulalter, sondern wird auch in anderen pädagogischen, sozialen und therapeutischen Zusammenhängen und ebenfalls in den unterschiedlichsten Altersgruppen praktiziert. Hier wird die Frage diskutiert, inwiefern sich die Waldorfpädagogik für Erwachsene im Rahmen der Hochschulbildung praktizieren lässt und zwar im Zusammenhang mit der Lehrerbildung. Eine besondere Rolle spielt dabei die Frage nach der Anthroposophie als einem Instrument der professionellen Befähigung und als einem wesentlichen Element in der Führung und Organisation der Waldorfschulen. Methodisch werden der Studie primär die Gründungsintentionen der Waldorfpädagogik zugrunde gelegt und die Frage einer Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik auf dem Hintergrund der Art betrachtet, wie das erste Lehrerkollegium durch Rudolf Steiner selbst ausgebildet wurde. Die Ergebnisse der Betrachtung werden im Zusammenhang mit der aktuellen Frage nach der Waldorfflehrausbildung im Hochschulkontext diskutiert.

**ABSTRACT.** In addition to focusing on the school and school age development, Waldorf Pedagogy has also been applied in other pedagogical, social and therapeutic contexts and also with different age groups. This raises the question of the relevance of Waldorf pedagogy in a college setting and in particular in a teacher training context. In this regard, an important question relates to the role of Anthroposophy as an instrument for professional empowerment and as an essential element in the management and organization of the Waldorf schools. This paper first examines the founding principles of Waldorf pedagogy. Subsequently, the purpose of a Waldorf pedagogical college is considered against the backdrop of the first teacher's conference that Rudolf Steiner himself formed. The results of these observations will be discussed in relation to the current Waldorf teacher training in a college context.

Waldorfpädagogik, Anthroposophie, Hochschulbildung, Lehrerbildung

## **Vorbemerkung**

Die Waldorfpädagogik wird beinahe seit 100 Jahren in den Kindergärten, in den Schulen, wie auch in Freizeit-, Sozial-, Sonder-, Notfall- und anderen pädagogischen Einrichtungen praktiziert (z. B. Loebell, 2011; Sassmannshausen, 2014; Ruf, 2012). In diesen Zusammenhängen versucht sie, auf die

Entwicklungsbedürfnisse und –anforderungen der Kinder und Jugendlichen altersspezifisch einzugehen. Die Waldorfpädagogik wird auch in der Erwachsenenbildung, also der biographischen Phase praktiziert, in der die leibliche Entwicklung bereits abgeschlossen ist. Die Waldorfschulen sind wohl die bekannteste praktische Anwendung der Anthroposophie (Uhlenhoff, 2011, Haccius & Rehn, 2012; Heusser & Weinzirl, 2014). Somit darf davon ausgegangen werden, dass die Anthroposophie in der Ausbildung der Waldorflehrer eine herausragende Rolle spielt. Als Beispiele für die waldorfpädagogische oder von der Waldorfpädagogik stark inspirierte Erwachsenenbildung können hier die zahlreichen waldorfpädagogischen Seminare angeführt werden, im Weiteren aber auch berufsbegleitende Ausbildungseinrichtungen wie bspw. „Akademie Vaihingen“ oder das Forschungs- und Beratungsinstitut GAB München, das persönlichkeitsbildende Ausbildung mit künstlerischen Handlungsweisen vereinigt (Brater, Büchele, Fucke & Herz, 1988).

Die Hochschulbildung ist die am meisten verbreitete Form des tertiären Bildungsbereichs, der Erwachsenenbildung im Sinne des Studiums, der Aus- und Weiterbildung. Deutlich zu differenzieren wäre an dieser Stelle sicher eine von einer beruflichen hochschulmäßigen Qualifizierung eine von der direkten praktischen Anwendung unabhängige wissenschaftliche Bildung in Form eines universitären Studiums. Die Hochschulen werden als Einrichtungen einer forschungs- und wissenschaftsbasierten höheren beruflichen Ausbildung definiert (Lohmar & Eckardt, 2013), in denen künstlerisch-wissenschaftliche oder künstlerische Ausbildungen oder Ausbildungen mit einem anderen anwendungsorientierten Schwerpunkt betrieben werden. Auf diesem Hintergrund wäre die Waldorflehrerausbildung als die zentrale Herausforderung im hochschulspezifischen Umgang mit der Anthroposophie zu betrachten. Die Anthroposophie müsste hier theoretisch ein Bestandteil der wissenschaftlichen Grundlage dieser Ausbildung sein.

Die Anthroposophie versteht sich ja als eine Geisteswissenschaft. Eine wissenschaftstheoretische Verortung der Geisteswissenschaft innerhalb der (Natur-, Sozial-)Wissenschaften ist im Rahmen dieses Textes nicht leistbar. Zur Klärung dieser Frage haben jedoch unter anderem die Autoren der angeführten Publikationen maßgeblich beigetragen (Uhlenhoff, 2011; Haccius & Rehn, 2012; Heusser & Weinzirl, 2014). Die Geisteswissenschaft betrachtet ihr Ziel darin, die wissenschaftliche Methodik auf Gebiete zu erweitern, die in den anderen wissenschaftlichen Ansätzen als irrelevant, weil illusorisch gelten und die man als „geistig“ oder „übersinnlich“ bezeichnen kann. Darin liegt der dramatische Hinderungsgrund dafür, dass die Anthroposophie aus dem Mainstream der Wissenschaft immer noch ausgeschlossen wird. Auch an dieser Stelle wird deutlich, welch labiles Spannungsverhältnis sich an dieser Stelle eröffnet. Das soll hier nicht unbemerkt werden, es versteht sich jedoch auch, dass dieses Spannungsverhältnis an dieser Stelle nicht einfach gelöst werden kann. Vielmehr soll im Sinne einer vorläufigen Offenheit die Praxis der Waldorfschulen, die eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz genießt, in einem eher pragmatischen Sinne zur Orientierung dienen.

Die Anthroposophie hängt in ihrem Erkenntnisansatz auch unmittelbar mit Fähigkeitenbildung zusammen, die hohe praktische und professionelle Relevanz hat (z. B. für die Pädagogen) und die hier primär im Fokus stehen soll. Von daher liegt die Frage nach dem Verhältnis von der anthroposophischen Pädagogik zu der Hochschulbildung auf der Hand.

Daher darf gefragt werden: Kann es aber überhaupt eine „anthroposophische Hochschule“ geben, also eine Hochschule, in der die Waldorfpädagogik nicht nur inhaltlich, sondern auch in Form der Lehre, Forschung und der Organisation die Grundlage bildet?<sup>1</sup>

Im Folgenden soll anfänglich und offen diskutiert werden, welche Fragen, Möglichkeiten und Schlussfolgerungen sich aus den Grundlagen und der Praxis der Waldorfpädagogik ergeben für eine Einrichtung, in der Hochschulbildung im Sinne des öffentlichen Hochschulwesens praktiziert wird. Dabei sollte keine bestehende konkrete Institution ein zu beschreibendes oder orientierendes Vorbild für die Darstellung werden, sondern es soll mehr Basales und Prinzipielles erörtert werden.

1. Vom Gründer der Waldorfschule Emil Molt ist programmatisch der Ausdruck „Waldorf-Hochschule“ überliefert (z. B. Kolisko, 1961, S. 24).

## Die spirituelle Grundlage der Waldorfschule

Die Waldorfschule ist insofern eine "anthroposophische Schule", als in ihr anthroposophische Pädagogik verwirklicht wird, jedoch keine "anthroposophische Schule", in der die Anthroposophie als Lehre den Schülern sollte vermittelt werden (Leber, 1989; Esterl, 2000). Diese Unterscheidung hat zumindest der Gründer Rudolf Steiner vertreten. Den „Lehrinhalt der Anthroposophie“ und die „anthroposophische Dogmatik“ im Unterricht der Waldorfschule lehnt Steiner strikt ab (z. B. Steiner, 1992, S. 15).

Andererseits war Steiner überzeugt, dass „das, was erreicht werden soll durch die Waldorfschule, tritt dann ein, wenn das Anthroposophische ins Leben übergeht“ und dass die gesamte pädagogische Arbeit eines Waldorflehrers „entzündet wird durch die Anthroposophie“ (beide Zitate in Steiner, 1986b, S. 161). Diese diffizile und sehr feine Unterscheidung sorgt bis heute für Verwirrung und wird zum Gegenstand von Kritik und leidenschaftlichen Auseinandersetzungen. So bestreitet z. B. Ullrich, dass die Waldorfschule nicht anthroposophisch indoktriniert und stellt eine massive weltanschauliche Beeinflussung der Waldorfpädagogik auf diversen Ebenen fest (Ullrich, 2015; Prange, 1985; Schieren, 2015). Ullrich scheint diese Unterscheidung in der inhaltlichen und methodischen Anwendung der Anthroposophie nicht zu kennen oder zu akzeptieren und setzt die prinzipielle Ideologie-Kritik von Klaus Prange fort. (Prange, 1985)

Wir wollen auf diese Differenzierung näher eingehen. Die gedankliche Beschäftigung mit der Anthroposophie setzt ein logisches kausales Denkvermögen und eine selbständige Urteilsfähigkeit voraus. Für die Beschäftigung mit der Anthroposophie kann man sich nur frei aufgrund des eigenen Interesses und Entschlusses, aus wohl begründeter Überzeugung heraus entscheiden. Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für ein logisches Denken sind also im Keim erst nach der Pubertät, eigentlich aber im Erwachsenenalter gegeben (Oerter & Dreher, 2002, S. 273ff., Thomas & Schilling, 1996, S. 113f.). Von daher hat die Anthroposophie als Unterrichtsstoff im Schulalter nichts zu suchen. Sie ist darüber hinaus keineswegs heutzutage ein gesellschaftlich allgemein akzeptiertes Kulturgut wie Philosophie, Algebra usw., also ein Element der allgemeinen Schulbildung, warum eine Beschäftigung mit ihr ganz der Initiative des Einzelnen überlassen werden muss.

Sie ist allerdings für die Waldorfschule theoretische Grundlage und ideeller Hintergrund mit weitreichenden praktischen Konsequenzen. Über diesen Satz herrscht zwischen den Waldorflehrern und den Erziehungswissenschaftlern erstaunliche Übereinstimmung. Treffend spricht es der Würzburger Erziehungswissenschaftler Walter Müller an. Er sieht in der anthroposophischen Geisteswissenschaft „das Gravitationszentrum des gesamten Unternehmens, das Motivations- und Kräftereservoir für Lehrer und viele Eltern und die oft unbemerkte Hauptquelle für den vielbeschworenen Schulgemeinschaftsgeist. Ohne diesen [...] Sinnmittelpunkt wären die Tage der Waldorfschule vermutlich gezählt“ (Müller, 1999, S. 124 f.). Wie allerdings genau und konkret dieser Sinnmittelpunkt zu bestimmen ist, darüber gibt es sowohl unter den Erziehungswissenschaftlern wie auch unter den Waldorfpädagogen selbst bis heute lebhaft, z. T. auch kontroverse Auseinandersetzungen (siehe z. B. die Debatte über die Rolle der anthroposophischen Esoterik in der Waldorfpädagogik bei Kiersch, 2010; Schieren, 2011 und Wiechert, 2012).<sup>2</sup>

Es sollen für weitere gedankliche Schritte folgende sowohl grundlegende wie auch pädagogisch relevante Aspekte und Implikationen der Anthroposophie skizziert werden. Die Anthroposophie ist nur dann richtig aufzufassen, wenn sie primär als begriffliche Heuristik (Rittelmeyer, 2011, S.345) oder als Methode und nicht als allgemein gültige Erkenntnisresultate verstanden wird. Denn nur so kann das Freiheits- und Autonomiebedürfnis des modernen Menschen aufrecht erhalten und praktiziert werden.

Die Fülle von Schilderungen und Aussagen Rudolf Steiners soll nicht gering geschätzt werden, jedoch ist sie nur aus der anthroposophischen Methodik („*Erkenntnisweg*“, Steiner, 1989a, S. 14) heraus richtig zu deuten. Die inhaltliche Seite der Anthroposophie hängt grundsätzlich gesehen damit zusammen, was im schriftstellerischen und künstlerischen Werk Rudolf Steiners „Menschenerkenntnis“ oder „Menschenkunde“ genannt wird. Dieser anthropologische Ansatz der Anthroposophie basiert auf einem philosophisch-

2. An dieser Stelle sei angemerkt, dass in Israel, wo die Waldorfpädagogik aktuell eine überraschende gesellschaftliche Akzeptanz genießt, die Waldorfschulen im gewöhnlichen sprachlichen Umgang z. B. in den Medien häufig „anthroposophic schools“ genannt werden, siehe z. B.: <http://www.haaretz.com/tel-aviv-s-first-anthroposophic-school-to-open-in-september-1.288536>

epistemologischen Boden (z. B. Steiner, 1995, Ziegler, 2013) und unterscheidet eine grundlegende dreifache - leibliche, seelische und geistige - Ebene der menschlichen Existenz (elementar bei Steiner, 2003). Diese drei Ebenen des Menschen erhalten im Spätwerk Steiners nochmals eine sehr wesentliche praxisbezogene präzisere Differenzierung als „Dreigliederung der menschlichen Wesenheit“ (Steiner, 1983a, insb. Kap. IV/6, Leber, 2002). Ein besonders essenzieller Zug dieser anthroposophischen Menschenkunde ist ihre kosmologische Dimension. Auch für die pädagogische Anthropologie der Waldorfpädagogik gilt, dass man sie „herholen muss aus der Erkenntnis der Beziehung des Menschen zum Kosmos.“ (Steiner, 1990, S. 33).

Die entsprechende Methodik versucht in sich selbstreflexiv zwei polare Haltungen zu vereinigen. Die Fähigkeit einer kritischen, prüfenden Distanznahme, der wissenschaftlichen Emanzipation und Relativierung, des hinterfragenden Abstands bildet den Anfang und ist nicht zu ersetzen. Die andere unabdingbare Seite ist jedoch die Fähigkeit eines offenen Nachvollzugs der Ideen und eines forschenden Erspürens von inneren Wirkungen und Wandlungen im Zusammenhang mit den gedachten Inhalten. Diese andere Haltung ereignet sich in der Atmosphäre einer inneren Verbindlichkeit, einer Bereitschaft zum Sich-Einlassen auf die anthroposophischen Bilder und Gedankengänge, einer Bereitschaft zur existenziellen Annäherung zu ihnen. Wichtig scheint es, dass in der Auseinandersetzung mit der Anthroposophie sehr bewusst beide Haltungen voneinander getrennt werden können und genau gewusst wird, wann er die eine und wann die andere einnimmt. Die erste Seite stellt ein wissenschaftliches Verhalten dar. Die andere kann dann gesteigert werden zu einem erlebenden übenden Umgang mit „anthroposophischen“ Gedanken, zu einer sensiblen kontemplativen und meditativen Haltung, zur „Verinnerlichung“ und sie hat mehr den Charakter eines künstlerischen Verhaltens. („...es kommt darauf an, dass das menschliche Seelenleben ergriffen und vertieft werde...“ (Steiner, 1989b, S. 37).

Nach einer solchen Verinnerlichung geht es darum, aufmerksam zu sein für die Wirkungen auf das pädagogische Handeln. So kann man Rudolf Steiner verstehen, der sich dazu z. B. folgendermaßen äussert: „So also haben wir: Zuerst ein Aufnehmen oder Wahrnehmen der Menschenkunde, dann ein Verstehen, ein meditierendes Verstehen dieser Menschenkunde, indem wir in uns immer mehr hineingehen, innerlich hineingehen, wo die Menschenkunde empfangen wird von unserem ganzen rhythmischen System, und dann haben wir ein Erinnern der Menschenkunde aus dem Geistigen heraus. Das heißt: aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen, pädagogische Kunst werden.“ (Steiner, 1993a, S. 53) Auf diese Weise soll die Anthroposophie Pädagogik unterstützen, soll sie ihren Nutzen für die Pädagogik zeigen. Das erste Verhalten ist im engeren Sinne wissenschaftsorientiert, sie muss auch am Anfang stehen und die Voraussetzung für den nächsten Schritt bilden. Das andere ist ein Verhalten, das mehr auf den pädagogischen Nutzen der Anthroposophie abzielt, bzw. auf pädagogische Fähigkeitsbildung (Schieren, 2011; Ewertowski, 2014).

## Ein Führungs- und Organisationsansatz der Waldorfschulen

Ein Ort, an dem Waldorflehrer auf ihren künftigen Beruf vorbereitet werden, wäre (entsprechend der Waldorfschule) eine Ausbildungsstätte, in der die Anthroposophie nicht als Lehre vermittelt wird, sondern als Methode im und für den Unterricht, als Methode für die Selbstbildung und als ein Gestaltungsansatz bis in die soziale Hochschul-Organisation und -Struktur hinein ihre Anwendung findet. Die Waldorfschule ist ja aus der Bewegung für die Dreigliederung des sozialen Organismus heraus entstanden. Im Mittelpunkt dieses sozialen Impulses steht die Autonomie aller Bildungs- und Kultureinrichtungen (Leber, 1991). In diesem Kontext beruht die ganze Organisation der Waldorfschule auf einer kollegialen und nicht direktorialen Selbstverwaltung. Ein verbindender Geist sollte die Grundlage der schulischen Führung und Organisation werden. Die anthroposophische Menschenkenntnis und Didaktik wurden von Rudolf Steiner als Instrumente dafür gesehen und auch deklariert: „Ersatz für eine Rektoratsleitung wird geschaffen werden können dadurch, dass wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht.“ (Steiner, 1992, S. 14) Für eine Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik darf dieses Prinzip sicherlich genauso als gültig angesehen werden. Eine solche Hochschule sollte demnach ein Ort sein, der vorbildlich diese Organisations- und Leitungs-Qualitäten einer kollegialen Selbstverwaltung vorlebt oder zumindest anstrebt.

Dieser Aspekt des Studiums ist natürlich kein Automatismus und keine Selbstverständlichkeit auf dem Hintergrund der häufig erlebten Schwierigkeiten oder sogar auch des Scheiterns der Selbstverwaltung in den Waldorfschulen. Welche Fähigkeiten setzt denn eine Selbstverwaltung bei den Lehrern voraus? Was braucht die kollegiale Selbstverwaltung, damit sie funktioniert - und wie können diese Fähigkeiten bewusst mit in die Ausbildung aufgenommen werden? Hierzu bedarf es - wie wir noch weiter ausführen - verstärkt der Ausbildung sozialer Fähigkeiten.

Die Waldorfschule ist historisch gesehen ein Versuch, an einer Modelleinrichtung die Freiheit im Bildungswesen konsequent zu verwirklichen. Die politischen Bestimmungen und das Einwirken wirtschaftlicher Interessen auf die pädagogische Ausgestaltung wurden bei dieser Einrichtung zurückgedrängt. Leitend waren für die Konstitution der Schule geisteswissenschaftliche und pädagogische Gesichtspunkte. "Das Staats- und Wirtschaftsleben sollen die von dem selbständigen Geistesleben herangebildeten Menschen empfangen; nicht aber sollen sie, nach ihren Bedürfnissen, deren Bildungsgang vorschreiben können." (Steiner, 1982a, S. 38) Dieses Prinzip könnte man auch auf der Hochschulebene untersuchen. Kritisch wäre dann vielleicht anzumerken, dass die heutigen gesetzlichen Bestimmungen und Rahmenbedingung im Hochschulwesen (Bologna-Prozess etc.) nur zu einem ganz geringen Teil im Einklang mit dem oben angeführten Prinzip eines freien wirklich produktiven Geistes- oder Bildungslebens sind. Es besteht reichlich Anlass, mit der bestehenden und sich zum Teil weiter einschränkenden Situation eines freien Hochschulwesens unzufrieden zu sein. Diese schwerwiegende Problematik soll an dieser Stelle nur angedeutet werden, sie wurde vom Gesichtspunkt der Waldorfschulen (Zdrasil, 2011), noch eindringlicher aber vom anderen humanistischen Bildungspositionen aus analysiert (Liessmann, 2010; Krautz, 2009, 2012; Lenzen, 2014).

### **Ein Instrument der professionellen Befähigung**

Es handelt sich darum, dass die Waldorflehrer durch die angewandte Anthroposophie ihre beruflichen Aufgaben besser meistern, anders gesagt ihre berufliche Qualifikation im Sinne der Qualität ihres Unterrichtes und der Organisation ihrer Schule entwickeln. Dabei soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass sich alle Waldorflehrer mit der Anthroposophie befassen und verbunden fühlen müssen. Die Anthroposophie kann nur aufgrund der individuellen Überzeugung und Entscheidung ein Element der pädagogischen Praxis werden. Aus der Praxis der Waldorfschulen ist auch bekannt, dass es Waldorflehrer gibt und geben darf, die ein indifferent-neutrales, kritisch-skeptisches oder sogar negativ-ablehnendes Verhältnis zur Anthroposophie haben (Graudenz, Peters & Randoll, 2013, S. 94). Das soll nicht bedeuten, dass diese Lehrkräfte wegen der Nicht-Anwendung der Anthroposophie ihre berufliche Qualifikation nicht steigern, sondern dass sie auf ein Instrument dazu verzichten. Es gilt aber sowohl prinzipiell - im Sinne der Waldorfschulgründung - wie auch empirisch - bezogen auf die heutige Wirklichkeit der Waldorfschulen in Deutschland - das Folgende:

Die Wirksamkeit eines guten Unterrichtes und die Qualität einer guten Schule werden entscheidend durch die professionellen und personalen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Die Erziehungswissenschaft ist bemüht, die zentralen pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer zu definieren und zu systematisieren (Bauer, 2007; Schraz, 2009; Mayr, 2011). Unterschiedliche Auffassungen gibt es davon, wie

1. die fachwissenschaftlichen wie auch pädagogisch-(fach-)didaktischen Fähigkeiten gegenüber
2. den sozialen, kommunikativen und psychologisch-diagnostischen Fähigkeiten des Lehrers gewichtet werden sollen.

Für die Waldorfpädagogik spielen die fachwissenschaftlichen wie auch pädagogisch-(fach-)didaktischen Fähigkeiten insbesondere im Fachunterricht und in der Oberstufe eine entscheidende Rolle. Diese „Fach-Kompetenz“ muss aber notwendig von einem expliziten, vor allem auch impliziten Wissen über die altersspezifischen Entwicklungsbedürfnisse der Schüler begleitet werden. Die Fächer der Oberstufe sollten darüber hinaus durch einen qualitativen „erlebbaren“ Erkenntnis-Ansatz „belebt“ werden, den man auch etwas vereinfacht „goetheanistisch“ nennen kann (Kranich & Buck, 1995; Rohde, 2003).

Die Waldorfpädagogik unterstreicht jedoch für die Lehrer die Bedeutung der weiteren Gruppe der Fähigkeiten, wie Beobachtungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen (Empathie), Erfassen der Fragen, Gedanken,



Gefühle, Wünsche, Motive, Fähigkeiten, verschiedener seelischer und geistiger Grundbedürfnisse wie auch der Befindlichkeit und der Gesundheitsverfassung des Schülers. (Bzdok et al., 2012; Frederikson et al., 2008; Klimecki et al., 2014) Für den Klassenlehrerberuf ist die Verknüpfung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten mit den emphatischen Fähigkeiten einer gelebten Menschlichkeit sogar grundlegend (Riethmüller, 2011; Wiechert, 2014). Sehr verkürzt gesagt: Der universalistisch-generalistische, nicht spezialisierte Ansatz eines Klassenlehrers verknüpft die Wissenschaft mit der Kunst und ebenfalls mit einem starken praktisch-sozialen Akzent. Aus solchen pädagogischen Auffassungen ergeben sich natürlich besondere Anforderungen an die Rolle und Art der Wissenschaft in der Lehrerbildung (Rumpf & Kranich, 2000; Loebell, 2013). Vor allem muss der theoretisch-abstrakte, der bloß intellektuell-kognitive Charakter der wissenschaftlichen Studieninhalte verändert werden, wenn sich die Haltungen und die sozialen Fähigkeiten der Studierenden entwickeln sollen. Eine ausgewogene Komposition von wissenschaftlicher Vertiefung und künstlerischer Übung in der anthroposophischen Lehrerbildung wird eine weitere essentielle Konsequenz des Gemeinten werden. Die künstlerische Erfahrung führt zu einer Schulung und Verfeinerung der Wahrnehmungsfähigkeit, ergänzt oder sogar überwindet eine distanzierende reflektierende Beziehung zum Objekt und führt zu einem mehr emphatischen und kreativen Umgang mit Mensch und Gegenstand/Fach (Steiner, 1989b, S. 140-144, Kiersch, 1978; Kern, 2011).

Die angeführte Literatur versucht beispielhaft auszuführen, wie aus dem Ansatz eines anthroposophisch ergänzten Wissenschaftsverständnisses verwirklicht wird, was Rudolf Steiner bei der Begründung der Waldorfpädagogik programmatisch und allgemein formuliert: "Nach einer Wissenschaft suchen wir, die nicht bloß Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber ist, und die in dem Augenblick, wo sie als Wissen in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft entwickelt, als Liebe in ihr zu leben, um als werktätiges Wollen, als in Seelenwärme getauchte Arbeit ausströmen zu können; als Arbeit, die insbesondere übergeht auf das Lebendige, auf den werdenden Menschen. Wir brauchen eine neue Wissenschaftsgesinnung. Wir brauchen einen neuen Geist in erster Linie für alle Erziehungs-, für alle Unterrichtskunst." (Steiner, 1980, S. 25)

Eine Hochschuleinrichtung, die sich die Ausbildung der Waldorflehrer zum Ziel setzt, wird ständig ihre Ausbildungsmethode reflektieren, hinterfragen, beforschen (Kranich, 1998; Loebell, 2013). Die anthroposophischen Einrichtungen bilden dabei natürlich keine Ausnahme, eine Evaluation gehört heute zum regelmäßigen Element einer jeden Hochschuleinrichtung. Auch die anthroposophischen Ausbildungsansätze dürfen nicht dogmatisch tradiert werden, sondern sollten zum zentralen Forschungsgegenstand werden. Sie wird auch stets darum bemüht sein, das Erreichen der Ausbildungsziele zu überprüfen und zu evaluieren (Kuttner & Martzog, 2015). Aus den Ergebnissen der Reflexion und der Evaluation resultieren dann Vorschläge zur Weiterentwicklung der Ausbildungsgestalt, des Studiengangs.

## **Exkurs: Lehrerbildung durch Rudolf Steiner**

Es ist sicherlich auch interessant zu betrachten, wie Rudolf Steiner selbst das erste Lehrerkollegium der Waldorfschule für diese in der damaligen Zeit grundlegend neuen pädagogischen Aufgaben vorbereitet hat, wie er also die künftigen Lehrer befähigen wollte. (Kiersch, 1978; Lindenberg, 1997, 672f.; Selg, 2012, S.1462-1467) Dabei ist zu beachten, dass sich manche Aspekte dieser Ausbildungsversuche nur aus der extremen Zeitnot verstehen lassen und vom dramatischen historischen Kontext nicht getrennt werden können. Es soll sich selbstverständlich nicht darum handeln, die damalige Situation als eine ideale oder in die Gegenwart übertragbare darzustellen, sondern vielmehr darum, was die grundlegenden Ausbildungsansätze damals waren.

Ein erster Aspekt wären da die Kriterien zur Auswahl der Lehrerkandidaten, mit anderen Worten die Frage, wer zu dem vorbereitenden Ausbildungskurs eingeladen wurde? Im Wesentlichen lässt sich sagen, dass das Kollegium aus den Menschen gebildet wurde, die sich im Jahre 1919 für eine anthroposophisch fundierte Veränderung der sozial-politischen Verhältnisse eingesetzt haben oder die aktiv geworden sind für die Kampagne der "sozialen Dreigliederung". Auch Unterzeichner des "Aufrufs" von 1919 und Mitglieder des daraus entstandenen "Bundes für soziale Dreigliederung" kamen hier infrage (Molt, 1972,



S. 247-250; Steiner, 1992, S. 217). Es handelte sich trotz ihres jungen Alters um langjährige Mitarbeiter der anthroposophischen Bewegung und Mitglieder der anthroposophischen Gesellschaft. Offensichtlich gehört also für Rudolf Steiner das aktive Interesse an den geistigen und sozialen Zeitverhältnissen und eine eigenständige aktive Auseinandersetzung mit der Anthroposophie zu den grundlegenden Voraussetzungen des Waldorflerereins.

Für diese Menschen wurde eine dicht gedrängte Ausbildungsform von siebzehn intensivsten Arbeitstagen eingerichtet, um so auf eine sehr spezifische Art ihre pädagogische Befähigung zu steigern (Steiner, 1992, 1990, 1984). Rückblickend beschreibt Rudolf Steiner den Fokus der Ausbildung z. B. so: "Eine gründliche, fundamentale Menschenerkenntnis war das, was zunächst den Waldorfschullehrern in dem seminaristischen Kursus übergeben worden ist. Davon konnte dann erhofft werden, dass sie den inneren Enthusiasmus und die Liebe für die Erziehung aus der Betrachtung der wahren Menschennatur erlangen. Denn wenn man den Menschen kennt, dann muss das Beste für die Erziehungspraxis die selbständig im Menschen aufkeimende Liebe für den Menschen sein. Pädagogik ist, im Grunde genommen, aus Menschenerkenntnis heraus resultierende Liebe zum Menschen." (Steiner, 1986c, S. 91) Man könnte eben kaum eindringlicher die für die Lehrer unbedingt erforderliche Grundlage einer wirksamen professionellen Befähigung beschreiben, als die "aus Menschenerkenntnis heraus resultierende Liebe zum Menschen". Es handelt sich also um ein Missverständnis, wenn das, was Rudolf Steiner "fundamentale Menschenerkenntnis" nennt, z. B. der Inhalt seiner Lehrervorbereitung, als theoretisches anthropologisches Modell im Sinne eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes, eines theoretischen Ansatzes beschrieben wird. Diese ist auch weder als direkte Handlungsanweisung noch als gedanklicher Maßstab richtig erfasst und beschrieben. Vielmehr kann sie heute als ein heuristisches Instrument und Übungswerkzeug zur Erweckung pädagogischer Fähigkeiten, vor allem aber auch einer kognitiven und emotionalen Empathie verstanden werden. Hinzu tritt die Methode der gedanklichen und der meditativ-gefühlsmäßigen Beschäftigung mit der anthroposophischen Menschenkunde. Sie zielt nach Steiner auf eine vertiefte "lesende Art der Menschenwahrnehmung", die auch seelisch-geistige Sachverhalte des wahrgenommenen Menschen mit erfasst. Zum Anderen geht es ihm darum, dass dadurch das Handeln des Lehrers mehr instinktiv pädagogisch sensibel wird, das heißt sich eine Art "pädagogischer Instinkt" kultiviert (Steiner, 1992, S. 133).

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang sind auch die Berichte der Lehrer, die unmittelbar mit Rudolf Steiner zusammengearbeitet haben. Erich Schwesbch gehörte zu dem Kollegium der ersten Waldorfschule. Er schrieb im Rückblick auf die Arbeit mit Rudolf Steiner: "Dann führte er wohl den Suchenden bis an die Grenze des schicksalhaften Urphänomens dieses besonderen Menschenwesens und wieder zurück bis an die jedem Aufmerksamen wahrnehmbaren irdisch-sinnlichen Symptome, aus denen der Lehrer – ohne ein übersinnlich Erkennender sein zu müssen – die Phänomene der Schicksalsgestaltung mit zartem Blick an der geprägten Form anschauen lernte. (...) Er schulte den künstlerischen Blick für Gestalt, Rhythmus, Farbe, Intensität der Lebensäußerungen am menschlichen Organismus. (...) Da konnten denn allerdings manchmal die Schuppen von den Augen fallen. Und auch hier konnte es keine neue Tradition, sondern aus Erfahrungen und befreienden Erkenntnissen erwachsende erste neue wissende Instinkte geben. Was er gab, war nicht Lehre, sondern ein Augeneröffnen" (Schwesbch, 1953, S. 20).

Schon nach vier Monaten hat Rudolf Steiner für das kleine Lehrerkollegium weitere Kurse gehalten: mit sprachwissenschaftlichen (Steiner, 1981) und naturwissenschaftlichen Fragestellungen (Steiner, 1987). Diese Themen sollten eben die Forschungsinteressen der Lehrer unterstützen und eine qualitative Vertiefung und Belebung des Unterrichtsstoffes bewirken. Auch wenn "sich bei dem ersten Lehrerkurs Steiners nicht um eine akademische, sondern um eine esoterische Lehrveranstaltung gehandelt hat" (Kiersch, 2010, S. 74), wäre dieser und wären auch weitere Fortbildungen Steiners für das Schulkollegium (Steiner, 1975, Steiner, 1986a, Steiner, 1993a, Steiner, 1982b, Steiner, 1997) ein Beispiel, wie das Prinzip "Anthroposophie als Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Schulorganisation" verstanden werden kann.

Rudolf Steiner spricht 1923/1924 - auf die vier- bis fünfjährige Praxis der Schule rückblickend - mit unmissverständlichem Nachdruck und mit unvergleichlicher Wertschätzung von einer "fortlaufenden lebendigen Hochschule für das Lehrerkollegium" oder von einer "hohen Psychologieschule" für die Lehrer (Steiner, 1986c, S. 241, Steiner, 1989b, S. 95). Es handelt sich um das Element der Kinderbetrachtung

(des waldorfpädagogischen Entwicklungsdialogs) im Rahmen der Pädagogischen Konferenz. Die Kinderbetrachtung führt anhand konkreter pädagogischer Situationen und realer psychologischer Beispiele zu einem in dialogischer Form entwickelten und im besten Sinne praxisorientierten forschenden pädagogisch-diagnostischen Wissen der Lehrer. Der Hinweis auf die Kinderbetrachtung als „Hochschule für Lehrer“ ist bei Steiner viel mehr als eine schöne Metapher. Es ist ein Hinweis auf ein effizientestes Forschungsinstrument zur pädagogischen Befähigung im Sinne der oben erwähnten praktizierten „aus Menschenerkenntnis heraus resultierende Liebe zum Menschen“.

Kommen wir wieder auf die Frage der personellen Besetzung der pädagogischen, die künftigen Lehrer ausbildenden Hochschule zurück: Es ging Rudolf Steiner ganz offensichtlich auch um eine enge systematisch-personell verankerte Verbindung der Lehre mit der schulischen Praxis: „Dann wird der Lehrer, der sonst die Kinder unterrichtet, berufen werden an die Universität, um dort Pädagogik zu lehren. Und wenn er dies eine Zeit hindurch getan hat, wird er wieder zurückgehen zur Schule, wird wieder Kinder unterrichten, neue Erfahrungen sammeln und wird dann später wieder Pädagogik lehren.“ (Steiner, 1983b, S. 315; Steiner, 1991, S. 107). Dies kann als radikale Maßnahme Steiners gegen die Gefahr der erziehungswissenschaftlichen Lebensferne als Grundlage der Lehrerbildung verstanden werden: nur die Lehrer, die sich in der schulischen Praxis wirklich bewährt haben, sollen Hochschullehrer werden, Pädagogik lehren und die künftigen Lehrer ausbilden. Doch ist ihm dies noch nicht genug und er wird noch radikaler: nur solange ein Hochschullehrer die Frische aus der pädagogischen Arbeit mit Kindern ausstrahlt, sollte er in der Lehrerbildung mitarbeiten dürfen, daher soll er immer wieder auch in die Schule zu Kindern zurück. Es ist ein sehr hoher qualitativer Anspruch, der die immer wieder frische lebendig-praktische Unterrichtserfahrung mit Kindern und Jugendlichen zur Voraussetzung der Hochschulbildung macht.

Abgesehen von einer Hochschule, in der sich Waldorflehrer auf ihren Beruf vorbereitet hätten, hat Rudolf Steiner die Gründung einer aus der Anthroposophie heraus inspirierten Hochschule angestrebt. Bereits im Jahre 1911 versuchte er mit Intensität und mit zahlreichen Mitarbeitern dieses Vorhaben zu realisieren. „Der Gedanke einer Hochschule für Geisteswissenschaft ist die notwendige Konsequenz, die aus der Auslieferung des spirituellen Wissens, dessen unsere Zeit gewürdigt worden ist, gezogen werden muss... Die Hochschule für Geisteswissenschaft wird das entwicklungsfähige Wissen der Akademien dort aufnehmen, wo seine offiziellen Vertreter es heute in Materialismus erstarren lassen und es hinaufführen zu dem Wissen vom Geiste.“ (Steiner im Oktober 1911, 1999, S. 324, vgl. auch Steiners Ausspruch aus der gleichen Zeit in 1993b, S. 161: „...eine solche Hochschule ist zu einer Lebensnotwendigkeit für uns geworden“). Im August 1919 bemängelt er wieder nach der Gründung der Waldorfschule: „Wir können nicht gleich – es ist schade, dass wir es nicht können – die nötige Universität mit allen Fakultäten für die Waldorfschule einrichten.“ (Steiner, 1990, S. 124) Es gibt zahlreiche weitere Zeugnisse von der Intention und realen Plänen für eine „Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik“ (Steiner, 1989c, S. 153). Jedoch kam sie zu seiner Zeit nicht zustande.

Rudolf Steiner hat aber eine Freie Hochschule für Geisteswissenschaft während der Weihnachtstagung 1923/24 am Goetheanum in Dornach gegründet. Die kulturenerneuernde Intention dieser Gründung und auch ihre Relevanz im Bereich der Hochschulbildung und der akademischen Wissenschaft ist ein Thema für sich und kann in diesem Zusammenhang nicht erörtert werden (Frigeri & Flösheimer, 1995; Selg, 2011). Es kann jedoch darauf hingewiesen werden, dass Rudolf Steiner von Anfang an eine Pädagogische Sektion dieser Hochschule eingerichtet hat und das gesamte pädagogische Kollegium der Waldorfschule zu den Mitgliedern der Hochschule gemacht hat („nicht nur für ihre Person, sondern als Lehrer der Schule“, Steiner, 1997c, S. 114ff. und Kiersch, 2012, S. 116-119). Das deutet die schwerwiegende geistige Verwandtschaft der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft und der Waldorfpädagogik an.

## Abschließende Aspekte

Zusammenfassend sollen wichtige Befunde festgehalten werden. Eine Hochschule im Sinne der Waldorfpädagogik könnte ihr Ziel darin sehen, im Sinne der obigen Beispiele die Wirksamkeit der Anthroposophie als Methode und als Instrument in dem gesamten Bildungssetting der Hochschule ihre

Studierenden erfahren zu lassen. Als Hochschule der Lehrerbildung sollte sie sicherlich bestrebt sein, auch in der Hochschulorganisation ein Vorbild für kollegiale Selbstverwaltung zu werden, damit die Studierenden diese Erfahrung in die Schulen tragen können. Anthroposophische Lehrerbildung soll in einer guten Zusammenarbeit zwischen Hochschule (Studium/Übung) und den Schulen (Anwendung/Praxis) stattfinden, zum Teil sogar in einer Art Personalunion. Die Lehrenden an der Schule und vor allem an der Hochschule wären dann idealerweise eben Experten auf ihrem Gebiet, also Menschen, die Anthroposophie nicht als theoretischen Inhalt, sondern als Methode anwenden/praktizieren und den individualisierten und kreativen Umgang damit auch den anderen Menschen - eben den Studierenden - vermitteln und ermöglichen können. Es handelt sich doch schlussendlich um eine schöpferische Bewältigung der Herausforderungen im pädagogischen und schulischen Alltag.

Autoren wie Prange oder Ullrich und andere versuchen immer wieder den Weltanschauungsvorwurf gegen Waldorfschulen zu erheben und einzelne inhaltliche und methodische Gesichtspunkte aus der Waldorfpädagogik direkt aus der Anthroposophie abzuleiten. (Prange, 1985; Ullrich, 2015) Die Waldorfschulen konnten jedoch nachweisen und gesetzlich verankern, dass sie keine Weltanschauungsschulen sind, sondern staatlich genehmigte oder anerkannte, allgemeinbildende Ersatzschulen in freier Trägerschaft mit "besonderer pädagogischer Prägung" (Leber, 1989). Unter Weltanschauungsschulen im Sinne von Art. 7 Abs. 5 GG sind nur solche Schulen zu verstehen, in denen eine Weltanschauung die Schule sowie ihren gesamten Unterricht prägt. „Dabei wird eine Weltanschauung im Sinne des Art. 4 Abs. 1 GG vorausgesetzt, also ein subjektiv verbindliches Gedankensystem, das sich mit Fragen nach dem Sinnganzen der Welt und insbesondere des Lebens des Menschen in dieser Welt befasst und das zu sinnentsprechenden Werturteilen führt. Überzeugungen zu einzelnen Teilaspekten des Lebens genügen nicht.“ (BVerwGE 89, 368ff.) Eine Schule wird daher von einer Weltanschauung geprägt, wenn deren ganzheitliches Gedankensystem für die Gestaltung von Erziehung und Unterricht in den verschiedenen Fächern nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich von einer gemeinsamen weltanschaulichen Überzeugung von Eltern, Lehrern und Schülern geprägt ist oder sie diese annehmen wollen; dies muss durch ein Minimum an Organisationsgrad der Weltanschauungsgemeinschaft gewährleistet sein. (BVerwGE 89, 368ff.) Diese Vorgaben erfüllt heute praktisch keine Schule mehr; auch Waldorfschulen, die gelegentlich als solche klassifiziert wurden, sind keine Weltanschauungsschulen, weil es ihrem pädagogischen Ethos widerspricht und sie daher bewusst davon Abstand nehmen, die Weltanschauung der Anthroposophie in irgendeiner Form dem Unterricht zugrunde zu legen, ganz abgesehen davon, dass es an einer gemeinsamen weltanschaulichen Überzeugung ihrer Elternschaft fehlt. (Keller & Krampen, 2014, S. 80)

Da heute bekannt ist, dass eine absolute weltanschauliche Neutralität sowohl im pädagogischen wie auch im wissenschaftlichen Zusammenhang nie möglich ist (Meinberg 1988), geht es um eine differenzierte Reflexion und eine deutliche Bewusstmachung der gegebenen weltanschaulichen Prämissen. Die zahlreichen Äußerungen Steiners zum Weltanschauungsvorwurf kann man vorbildlich finden.

Von daher sollte man annehmen dürfen, dass auch eine Hochschule, die im Sinne der Waldorfpädagogik arbeitet, keine Hochschule mit anthroposophischer Weltanschauung ist, bzw. sein sollte, sondern Hochschule besonderer (hochschul-) pädagogischer Prägung (Schieren & Klünker, 2015). In diesem Sinne sollten die Lehrenden einer Schule und aber konsequenterweise auch die Lehrenden einer Hochschule, die die Waldorflehrer ausbildet, eigentlich "Anthroposophen im tiefsten Sinne" sein (Steiner, 1975a, S. 167). Diese Aussage Steiners als Aufforderung zu irgendeinem äußerlichen Bekenntnis oder einer einengenden weltanschaulichen Orientierung zu verstehen, wäre ein grobes Missverstehen seiner Intentionen (vgl. Steiner, 1977, S. 90f). Die „Weltanschauung“ der Anthroposophie richtet sich auf die Impulsierung und Stärkung eines freien autonomen Menschenwesens. Die Gedanken- und Willensfreiheit ist ein höchstes menschliches Gut, das in der wissenschaftlichen Pluralität wie in der Anthroposophie gleichermaßen gilt. Auch wenn in diesem Sinne die Anthroposophie zum profildbildenden inhaltlichen wie auch organisatorischen Element in der Ausbildung von waldorfpädagogischer Qualifikation gehört, ist sie keine weltanschauliche institutionelle Vorgabe, sondern ein Bildungsangebot, das genutzt werden kann.

## Literatur

- Bzdok, D. et al. (2012). Parsing the neural correlates of moral cognition: ALE metaanalysis of morality, theory of mind, and empathy. In: *Brain Structure and Funktion* 217, S. 783-796.
- Brater, M., Büchele, U., Fücke, E. & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Buck, P., Kranich, E. M. (1995). *Auf der Suche nach einem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule*. Weinheim: Beltz.
- Esterl, D. (2000). *Was bedeutet Anthroposophie für die Waldorfschule?* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ewertowski, J. (2014). Lesen im Werk Rudolf Steiners. Wissenschaftlicher Abstand und existenzielle Nähe. In: *Anthroposophie*, Ostern 2014, S. 10-18.
- Fredricson, B. L. et al. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. In: *Journal of personally and Social Psychology* 95, S. 1045-1062.
- Frigeri, C & Flösheimer, A. (1995). Lehren, was andere Hochschulen nicht bieten. Der anthroposophische Hochschulbegriff bei Rudolf Steiner. In: *Novalis*. Jg. 49. 1995/5, S. 20-25.
- Gabriel, W. (1996). *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Berufliche Bildung, Selbstbildung und Selbstorganisation in der Pädagogik Rudolf Steiners*. Frankfurt: Lang.
- Graudenz, I., Peters, J., Randoll, D. (2013). Lehrer an Freien Waldorfschulen – Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. Dezember 2013, S. 93-103.
- Haccius, M., Rehn, G. (Hg.) (2012). *Anthroposophische Perspektiven*. Köln: DuMont.
- Heusser, P., Weinzirl, J. (2014). *Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute*. Stuttgart: Schattauer.
- Keller, J. Krampen, I. (2014). *Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft, Handbuch für Praxis und Wissenschaft*, Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Kern, H. (2011). "Wir haben die Kunst, damit wir an der Wahrheit nicht zugrunde gehen". Künstlerische Übung in der Lehrerbildung. In: Willmann, C. (2011): *Waldorfpädagogik studieren*. Wien: LIT, S. 73-88.
- Kiersch, J. (1978). *Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (2010). „Mit ganz anderen Mitteln gemalt.“ Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. In: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/download/33/66>, Zugriff am 1.3.2015.
- Kiersch, J. (2012). *Steiners individualisierte Esoterik einst und jetzt. Zur Entwicklung der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Klimecki, O. M. et al. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 9, S. 873-879.
- Kranich, E. M. (1998). Lehrerbildung in den gegenwärtigen Anforderungen an die Schule. In: *Lehrerrundbrief* 1998, Nr. 62, S. 4-18.
- Kranich, E. M. & Rumpf, H. (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/ München: Diederichs.
- Krautz, J. (2012). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Sonderheft „Demokratie setzt aus“ der *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2012, S. 86-128.
- Kuttner, S. & Martzog, P. (2015). Forschungsprojekt zur Lehrerbildung. In: *Lehrerrundbrief* 1/2015.
- Leber, S. (1989). *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Leber, S. (1990). Die menschliche Individualität. In: Bohnsack, F. & Kranich, E. M.: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim: Beltz, S. 140-184.
- Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Leber, S. (2002). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Band I-III. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Liessmann, K. P. (2010). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Lindenberg, C. (1997). *Rudolf Steiner. Eine Biographie 1861-1925*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Loebell, P. (Hrsg.) (2011). *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Loebell, P. (2013). Zur wissenschaftlichen Ausbildung von Waldorflehrern. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Unterrichten an Waldorfschulen: Neue Perspektiven für WaldorflehrerInnen in Ausbildung, Forschung und Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2013. S. 211-230.
- Lohmar, B., Eckhardt, T. (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012*. [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/tertiaerer\\_bereich.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/tertiaerer_bereich.pdf). Zugriff am 1.3.2015.
- Mayr, J. (2011). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann. S. 73 -89.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Molt, E. (1972). *Entwurf einer Lebensbeschreibung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Müller, W. (1999). "Ver-Steiner-te" Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule? In: W. Böhm & J. Oelkers (Hg.). *Reformpädagogik kontrovers*, Würzburg: Ergon. S. 105-125
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 273ff.
- Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie*. Bad Heilbrunn.
- Rapp, D. (2013). *Tatort Erkenntnisgrenze. Die Kritik Rudolf Steiners an Immanuel Kant*. Heidelberg: Menon Verlag.
- Riethmüller, W. (2011). Der Klassenlehrer. In: Loebell, P. (Hrsg.) (2011). *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 171-185.
- Rittelmeyer, C. (2011). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Loebell, P. (2011). *Waldorfschule heute*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben, S. 327-347.
- Rohde, D. (2003). *Was heißt "lebendiger" Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule*. Marburg: Tectum Verlag.
- Ruf, B. (2012). *Trümmer und Traumata. Anthroposophische Grundlagen notfallpädagogischer Einsätze*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.
- Zumpf, H., Kranich, E. M. (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sassmannshausen, W. (2014). *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Schieren, J. (2011). Die Wissenschaftlichkeit der Waldorfpädagogik. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/download/78/105>. Zugriff am 1.3.2015.
- Schieren, J. (2015). Der Weltanschauungsvorwurf. Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik – Eine Frage der Form und des Maßes. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/257/256>, Zugriff am 10.2.2016
- Schieren, J. & Klünker, W.-U. (2015). Gibt es eine anthroposophische Hochschulbildung? In: *Erziehungskunst*, März 2015, S. 48ff.



- Schratz, M. (2009). Kompetenzen einer europäischen Lehrerin/eines europäischen Lehrers. In: *Erziehung und Unterricht*, 159, 111-118.
- Schwebsch, E. (1953). *Erziehungskunst aus Gegenwart des Geistes*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Selg, P. (2011). *Der Vorstand, die Sektionen und die Gesellschaft: welche Hochschule wollte Rudolf Steiner?* Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.
- Selg, P. (2012). *Rudolf Steiner 1861-1925. Lebens- und Werkgeschichte*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegmanns Instituts.
- Steiner, R. (1975): *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924*. Band I-III Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 300/a-c).
- Steiner, R. (1977): *Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie auf die Fachwissenschaften*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 76).
- Steiner, R. (1980): *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 298).
- Steiner, R. (1981). *Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 299).
- Steiner, R. (1982a). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 24).
- Steiner, R. (1982b). *Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik, II*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 321).
- Steiner, R. (1983a). *Von Seelenrätseln*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 21).
- Steiner, R. (1983b). *Neugestaltung des sozialen Organismus*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 330).
- Steiner, R. (1984). *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 295).
- Steiner, R. (1986a). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 302).
- Steiner, R. (1986b). *Das Sonnenmysterium und das Mysterium von Tod und Auferstehung. Exoterisches und esoterisches Christentum*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 211).
- Steiner, R. (1986c). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 307).
- Steiner, R. (1987). *Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik, I*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 320).
- Steiner, R. (1989a). *Anthroposophische Leitsätze*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 26).
- Steiner, R. (1989b). *Der pädagogische Wert der Menschenkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 310).
- Steiner, R. (1989c). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 306).
- Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 294).
- Steiner, R. (1991). *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 192).
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 293).
- Steiner, R. (1993a). *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 302a).
- Steiner, R. (1993b). *Bilder okkultur Siegel und Säulen. Der Münchener Kongress Pfingsten 1907 und seine Auswirkungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 284).
- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 4).
- Steiner, R. (1997). *Das Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 323).
- Steiner, R. (1999). *Soziale Ideen – Soziale Wirklichkeit – Soziale Praxis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 337a).

- Steiner, R. (2003). *Theosophie. Einführung in die übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 9).
- Thomas, J. & Schilling, S. (1996). Die Entwicklung hypothetisch-deduktiven Denkens im Jugendalter. In: Schumann-Hengsteler, R./Trautner, H. M. (Hrsg.). *Entwicklung im Jugendalter*. Göttingen, S. 113f.
- Uhlenhoff, R. (Hrsg.) (2011). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: BWV.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik*. Eine kritische Einführung. Weinheim: Beltz.
- Wiechert, C. (2012). Menschenkunde als Grundlage der Waldorfpädagogik: eine Vorschau auf die nächsten hundert Jahre Erziehungskunst. In: Stöckli, T. *Inspirationsquellen*. Solothurn: Institut für Praxisforschung, S. 46-60.
- Wiechert, C. (2014). Klassenlehrer an den Waldorfschulen. Über die Bildungs-Effizienz der Waldorfschulen und das Neuformulieren eines Klassenlehrerprofils für das 21. Jahrhundert. In: *Rundbrief der Pädagogischen Sektion*, Nr. 53, S. 29-35.
- Zdrazil, T. (2011). „Bologna-Prozess“ und der soziale Impuls der Waldorfpädagogik. In: Willmann, C. (Hrsg.) (2011). *Waldorfpädagogik studieren*. Wien: LIT Verlag, S. 59-72.
- Ziegler, R. (2013). *Dimensionen des Selbst und das Ich des Menschen: Eine philosophische Anthropologie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

## Introduction

**Clive Millar**

*Centre for Creative Education, Cape Town, South Africa*

The three writers of the research papers that follow are qualified Waldorf teachers and graduates of the Centre for Creative Education in Cape Town, South Africa. Their papers are based on empirical investigations carried out in the final year of a four-year undergraduate degree course. All three explore the same broad theme: how does “*the story form*” work in Waldorf classrooms? The task of each researcher was to explore how the “universal grammar” of the narrative form (Bruner, 1996; Gottschall, 2012) manifested itself in a particular classroom situation.

Within this common theme, each writer pursued an ambitious research question of personal interest; and each drew on the ideas of a theorist of narrative in order to shape her question. The focus of Kate Giljam’s question was on a key feature of the story form: what Jerome Bruner (1996, p. 94) called “trouble” and Jonathan Gottschall (2012, p. 15) called “predicament”. Her research question became: *How are narrative predicaments created by the teacher and how do the children engage with them?*

Faatimah Solomon’s research question was the following: *How is narrative methodology used to connect the known to the unknown in a Waldorf main lesson?* Her question was derived from Kieran Egan’s sense of the neglected power of intuitively understood “abstract concepts”, which he saw as necessary pre-conditions for learning (Egan, 1986 p.8).

The research question asked by Charlotte Nash also drew its inspiration from Kieran Egan. He had argued that “the dialectical process of forming binary opposites and mediating between them” is a key component of learning (Egan, 1986 p. 15). Her question became: *How do binary opposites facilitate affective meaning and conceptual understanding in this classroom?*

For the purpose of their final year research project, each researcher was treated as a post-graduate student capable of independent work with the support of a supervisor. Their work, preceded by an introductory course in qualitative research, took about three months of full-time work. This was their first experience of research and of formal academic writing. The three months included two weeks of immersion in the complex world of a Waldorf primary school class; engagement in each case with a gifted and experienced teacher; the recording and analysis of an immense amount of data; and the writing of a detailed formal research report.

In all, this was a mind-stretching experience for young researchers. Each became deeply engaged in her research journey; and each journey became something of an intellectual quest, requiring courage, originality of mind and self-reflection. And all three research questions were eventually answered in fresh and unpredictable ways.

I commend their work to the readership of the RoSE Journal. It would be interesting to know of similar empirical research carried out in Waldorf classrooms elsewhere in the world.

## References

- Bruner, J. (1996) *The culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Egan, K. (1989) *Teaching as Story Telling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gottschall, J. (2012) *The Story Telling Animal: How Stories Make Us Human*. New York: Mariner Books

## **Narrative Predicament in a Waldorf Classroom**

**Kate Giljam**

*Qualified Waldorf and main stream primary school teacher, about to graduate with a Bachelor's degree in Education from the Centre for Creative Education, Cape Town, South Africa.*

**ABSTRACT:** This paper looks at the role of predicament in the context of story in a Waldorf classroom. It focusses on the breakdown of story into three main elements: character, predicament and solution. It specifically focuses on predicaments created by the teacher and how they help to facilitate learning in the classroom. Through observation conducted in a classroom it defines different types of predicament that were observed and attempts to analyse their effect and usefulness.

*Key words:* Story form, narrative predicaments, classroom research, facilitating learning

### ***Part One: Introduction***

#### **What is a Story?**

The research theme explored in this paper is the work of story or narrative – in life, in the classroom and particularly in a Waldorf classroom

Stories are not limited to the pages of the book resting next to your bed. Stories cover a lot more than classically hard or soft cover bound books. The plans you lay out for the day ahead are your story of your day. When you relate to your friend a funny, sad or mundane event you are telling a story. Similarly when a person in your life tells you something they are telling you a story. Watching television at night you're watching a story that is interrupted by little stories, little stories that are trying to convince you to buy a product. Our lives are filled with stories, not all of which come from books with set titles.

If every day we listen to stories and tell stories, can our lives then be shaped by stories? I would like to argue that they can be. Every story we hear comes with a message, be it obvious, hidden, unimportant or earth shattering. According to Gottschall (2013), story -whether delivered through films, books or video games - teaches us facts about the world. Most information gleaned by the human mind is conveyed through story. Stories of events both current and past given by news readers, actors, writers, teachers, parents or peers are where we gather our information on the world. Whether these facts are always true or unbiased is irrelevant, they help us shape how we feel about the information.

These stories that we are told and the stories that we live have an effect on people. These individual effects in turn have an effect on our society and culture, how we interact and live. Through reading books we are given the opportunity to see how fictitious social interactions occur. From these stories we learn what is appropriate socially and more importantly what is not. Stories are able to guide us in our thinking; popular opinion is only that because people enjoy the story.



If stories dominate our everyday learning then surely it should be stories that dominate the schooling system and perhaps they do. We may not be aware of them as they work their magic on a deeper, unseen level. This is what I would like to explore and understand.

Bruner (1996) talks of classrooms where children are asked to think and not just memorise. Through teaching with stories the children are given the opportunity to be mentally in the moment with the information. They connect to it and are shaped by it and from that they are able to form their own opinion on it. This lived and interpretative way of teaching allows the children to be interested and involved; to seek their own answers and not be forced to regurgitate unemotional facts presented to them. The stories sink deeper and last longer, forming into ‘implicit memories’ (Gottschall, 2012).

Implicit memory is memory that the child simply knows intuitively and is part of its everyday thinking. The concepts of addition, subtraction, multiplication and division taught in class two sink down and settle in the child to become implicit memory. When in class seven the child is learning negative numbers these memories are drawn on and applied to the new context without much thought. Stories aid the child in creating implicit memory. The stories live inside the child’s mind allowing them to become flexible concepts that the child can apply to various aspects of everyday life. The child no longer has to struggle to call up a fact once memorised in isolation for a test but rather understands the fact and is able to apply it to any situation.

The concept of story in the classroom is not only about the stories told by the teacher. Story reaches much deeper than that -it encompasses the individual story of every person in the room. This endless network of stories that we as humans normally take for granted and don’t even notice is vital to our existence. To be an effective teacher one would need to be able to grasp the power of the ‘story form’ so that it can assist the learning happening in the classroom.

## Exploratory Reading

To deepen and expand my initial understanding of the research theme, I undertook the reading of a selection of books and articles. Below is a summary of those I felt to be most helpful in moulding my final research question.

The *Storytelling Animal: how stories make us human* by Jonathan Gottschall had a profound effect on me. It entirely shifted my thoughts and feelings on what I thought lay ahead. The word ‘story’ took on new meaning. My new-found concept was that story permeates every part of my life and holds truly monumental importance in our everyday lives. This revelation is that we as humans, and the society that we live in, could not exist were it not for the power of stories: “humans are creatures of story, so story touches nearly every aspect of our lives” (Gottschall, 2012, p.15).

Gottschall’s words made me re-see the world around me as not just social interactions but rather as intricate stories that overlap and shape the way we think and understand. While stories are intertwining, relating and responding to each other in reality they are also flourishing in fiction. Mentally we create stories to help us make the correct choices in life or we create stories in which we lie to ourselves to justify our actions. I found Gottschall’s concept of ‘implicit memory’ particularly interesting (Gottschall, 2012).

In Jerome Bruner’s book, *The Culture of Education*, I discovered that both Gottschall and Bruner talk of stories as following a universal sequence within a set number of genres. Both authors maintain that without fail or deliberate design all stories across all cultures follow a certain formula. Gottschall describes the sequencing as

“Story =character + predicament+ attempted extrication” (Gottschall, 2012, p.52).

Bruner says more simply that there always needs to be trouble in a story to make it appealing. “At a minimum, a “story”(fictional or actual) involves an Agent who Acts to achieve a Goal in a recognizable Setting by the use of certain Means. What drives the story, what makes it worth telling is Trouble...” (Bruner, 1996, p. 94). Both agree that without “trouble” or some sort of “predicament” the story will not be appealing

to its listeners –and would not be a “story”. Gottschall and Bruner also agree on the fact that all stories are focused on a small number of themes. Bruner(1996, 94) defines four: ‘tragedy, comedy, romance and irony’. While both agree that there needs to be a sticky situation for a story to work Gottschall also points out that we engage in stories to escape our own problems: “fiction may temporarily free us from troubles, but it does so by ensnaring us in new sets of troubles - in imaginary worlds of struggle and stress and mortal woe” (Gottschall, 2012, p. 49).

*Teaching as Story Telling* by Keiran Egan also managed to bring about a shift in my way of thinking about concepts with which I had become familiar during my teacher training. Egan criticises two popular principles of teaching that I had become accustomed to and taken as fact. The first is the principle of moving from the concrete to the abstract: the idea that a teacher needs to work first with what the child has experienced and then move onto more abstract concepts. Egan argues that in fact a child is able to comprehend much more than it is able to articulate: “there is confusion between children’s ability to articulate abstractions and their ability to use them” (Egan, 1989, p.12). He argues that instead of moving from the concrete to the abstract children should rather be exposed to a variety of both, where in fact the child engages with the concrete through the abstract and vice versa. Secondly, Egan disputes the assumption that children need to move from the known to the unknown: the opinion that the stepping stones to new information are created by what the child has already been taught by the teacher. In his view, the child already possesses concepts and ideas at an intuitive level that can be stepping stones in their own right.

Egan’s definition of the story form is a more detailed and classroom-friendly model than the simpler versions of Bruner and Gottschall. His outline takes the form of the following steps the teacher might take in planning a lesson: identify importance; find binary opposites; organise into story form; conclude; evaluate (Egan, 1989, p.41).

Egan defines identifying the importance of the story to be about weeding out other motivations for telling the story and focussing only on the children’s interaction with the story and the effect it will have on them.

He sees binary opposites as helping the children grasp the meaning of the story using the abstract concepts that they already own. Good and evil, though never so abstractly expressed in a story, come through strongly in the characters and their deeds. The opposites allow the children to understand and engage with the story on an emotional level.

How the teacher chooses to organise the story into content form is about creating the rhythm of the story, the simple plot of beginning, middle (trouble) and the end. This allows for all elements to be present as otherwise the child will not be able to engage with the story and not be able to absorb the information presented.

In its conclusion a story simply needs to end; not fizzle out or come to a stop but have an ending that satisfies all problems that occur during the story “...stories end; they do not just stop but rather they satisfy some conflict set up by their beginning” (Egan, 1989, p.30).

Finally the evaluation of the story allows the teacher to establish whether or not the story told and lesson taught has indeed reached the children, allowing the chance for the teacher to ask whether the method could be improved and whether the affective meaning has been brought across to the child. By affective meaning Egan is referring to whether or not the children’s emotions were activated during the telling, because without emotion there will be no meaning for the children (Egan, 1989, p.30).

*The Place of Narrative in Teaching* by Sigrun Gudmundsdottir brought both the Bruner and Egan readings together in a very different teaching-centred light. Bruner speaks of the link that narrative creates between culture and individualism. Gudmundsdottir brings across a strong sense of the culture that the teacher needs to create in her classroom. A teacher cannot separate herself from her beliefs and ideals when teaching. They are as much part of her in the classroom as they are outside it. The content that the teacher chooses to teach and the approach she takes to it will always be linked to her own core values. Egan’s classroom-friendly approach of the story form fits perfectly with Gudmundsdottir’s ideas that the teacher needs to look at all

new experiences and information with “pedagogically-seeking-eyes” (1995, 32). She needs every story that she brings to the classroom to hold an appropriate learning moment for the students. Any knowledge that the teacher has obtained on a particular subject cannot just be regurgitated back to the children. The teacher instead needs to take that learned information and understand it fully herself before presenting it to the children in a manner she believes to be the most appropriate.

A final reading I found to be of importance was Natalia Gajdamaschko’s *Vygotsky on Imagination: why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers* (2006). All the theory of story form and its implementation in the classroom is for naught without looking at the main goal: the nurturing and development of the child’s imagination. In fact both Vygotsky and Egan lean heavily on the importance of imagination when educating a child. Vygotsky speaks of the importance of feeling: “every construct of the imagination has an effect on our feelings” (in Gajdamaschko, 2003, p.19), without which children cannot imagine and without imagination there can be no learning. “From the point of view of development, creating an imaginary situation can be regarded as means of developing abstract thought” (in Gajdamaschko, 1978, p.103). The story form structure and its implementation are all centred on the developing and feeding of a child’s imagination.

Exploring the ideas of these five writers allowed me to gain a much greater understanding of how I might study how the story form works in the classroom and define my research question.

## The Research Question

Our class research theme was “the work of stories in the Waldorf classroom”. We whittled this topic down to one question: “how does the story form work in one particular Waldorf classroom?”

To start to answer this question one first needs to have a confident understanding of what “story form” means and what sort of work is being investigated. I take the view that story form refers to the teacher’s choice and arrangement of the content given to the children, content that will be structured by the underlying principles that all stories adhere to. Gottschall (2012) defines these as:

- Character,
- Predicament and
- Attempted extrication (solution)

In the classroom the characters can be seen as the children and the teacher; the predicament will be developed and then resolved by those in the classroom. The predicament and the solution will be moulded by the teacher as she will be introducing the content. The teacher will bring to the classroom the information that she has selected to present to the children and she will choose the method to convey this new information. The teacher may choose to take a more back-seat approach, where the children question and discover the content themselves and form their own understanding, or she may prefer to be the driver, feeding children the information. With all of this in mind I have refined and sharpened the focus of my research question in the following way: *How are narrative predicaments created by the teacher and how do the children engage with them?*

## Research Process

My research site was a class 4 at an established Waldorf school taught by a very experienced teacher and located in a middle class, residential area in Cape Town.

My research approach was qualitative. The qualitative research approach is an open approach, which enabled me to observe and try to understand the underlying dynamics of the situation presented and allowed for a certain amount of flexibility as the investigation unfolded. A good qualitative researcher becomes both immersed in the world she is studying while at the same time being careful to stay removed when it comes to interaction and opinion.

My research methods were systematic classroom observation and teacher interviews. My main observation categories were narrative predicaments and how the children engage with them.

I conducted two interviews with the teacher using an open interview guide that facilitated in depth conversation.

I attempted to have as little impact as possible on what happened in the classroom. I believed that during all my interactions with the class and the teacher the most important word to keep in mind was 'respect'. As long as I acted in a respectful way towards the school, the students and all the teachers, I would be behaving in an ethical way.

## ***Part Two: Research Findings***

Two forms of research data emerged from my study: data from systematic observation over a ten-day period and data from two interviews with the class teacher.

### **Observation Data**

Everyday during my period of observation I observed the teacher presenting a lesson. In the case of my host teacher the lesson involved a large number of questions; these questions involved the children in the lesson. This dynamic of interactive learning over the duration of the lesson I have chosen to define as the teachers 'story' of the classroom. While there is class involvement 'the story' is always led by the teacher therefore making it predominantly the teacher's story. In each story the teacher placed predicaments for the children. These predicaments were always present as without them the children would not be challenged and there would be no learning.

The following summary of observations shows the different forms and uses of these predicaments and the pitfalls that they can create.

In an attempt to lay out in a coherent way the data I have selected I have chosen to group similar predicaments together under broad headings.

### **Predicaments**

#### *1) Predicaments which permeate the lesson*

During the 'story' of the classroom these are the predicaments that permeate the whole lesson. They include every instruction the teacher gives to the class or an individual child. They need not necessarily be verbal, in many cases a gesture can be an instruction. Every time the teacher asks something of a child it is faced with a predicament to which there is a response. On one particular day I chose to record a handful of such predicaments:

"Please take out your crayons"

"Open your book on a clean page"

"Take your darkest colour and put it in your left hand and put it in the air, take your lightest colour in your right hand and cross"

"Please be silent"

"Find where in the page to draw a circle"

"When finished crayon down and fold your arms"

“Listen carefully”

“Using blue”

Unspoken predicaments took the form of the teacher holding up her hands to stop the children from asking questions.

Each of these instructions caused a reaction from each child. Without these predicaments the ‘story’ would fall apart or be unable to continue.

## 2) Predicaments that cause problems

Predicaments are not problems, though they might cause them. When the teacher creates a predicament it is not there to try trick the children but rather to hold value, to help teach the children. The following example looks at the derailment of the ‘teacher’s story’ through the implementation of a predicament that the children were unable to handle.

The class had been working with the student teacher to create a map of the school. They had been exploring sections of the school in small groups and now they needed to put their information together to create one large map of the school.

Each child was given a piece of A3 paper. The student teacher created the map on the board with the help of the students. As she drew, the children made the same picture on their pages. First the class divided the page into three sections, each third represented a different section of the school. Next they marked out the main entrances. As the student teacher started to draw in great detail an area of the school that the children were not very familiar with, the class became unsettled. Very quickly hands started being put up as the children needed to ask questions as they tried to understand the drawing. The children began arguing with each other and the teacher about what should be drawn where. The predicament the teacher had created was too difficult for the students to overcome. This made it impossible for the teacher to continue with ‘the story’ and she was forced to stop the lesson.

‘I know, but I don’t go there that much’, ‘I still don’t understand’ were examples of the children’s comments.

Eventually the student teacher was forced to go outside with the class and revisit the area they were attempting to draw. After this did not work the student teacher gave the instruction: “...by copying, follow what I am doing.”

As the main lesson drew to a close during my first week of observation time started to become an issue. The children were asked to paste the key (A4) of their map and then the map itself (A3) into their books. This predicament was clearly not as simple and clear cut as the student teacher had expected it to be. Children’s hands were raised to ask exactly how to glue the pages in. Some had writing on both sides of the pages and many of the children were in different places in their books. The time crunch did not allow for the clarification of the point so instead the teacher chose not to spend time, as it was limited, on guiding the class through the process but rather did all the pasting herself.

## 3) Predicaments with purpose

Any predicament created by the teacher had a purpose to it. To present the children with a predicament that holds no meaning or value would be a pointless task. The following is an example where the student teacher presented a predicament but her ‘story’ had not allowed the children to connect and properly understand the predicament.

To round off the main lesson the children and the student teacher created on the board a mind map that represented all geological issues that had occurred in Cape Town during the main lesson. Once the mind map on the board was created she instructed the children to copy it into their books. The children seemed

overwhelmed by the task given and there was already a flurry of questions as to how they should go about it. At this point the host teacher interrupted. She started her instructions by asking the class exactly what it was that had been created on the board? What were the key elements to a mind map? To this question she did not receive the answer she was looking for so she continued to ask what they noticed about how the information was arranged. Finally the word “categories” arrived and she then drew out of the children synonyms for categories. Then she asked questions on the groupings chosen. Very quickly the children began to engage with the information on the board and were excited to begin their work. The teacher finished off by telling the class that there would be no more questions because now it was time for them to make the mind map their own.

One of the many purposes of predicaments is the facilitation of learning in the classroom. Predicaments were a deliberate and essential part of the ‘story’ created for the children. In my second week of observation, for example, where the main lesson concentrated on how verbs are spelt when they changed tense, specifically when the word contains a vowel (nod = nodded).

The task of the day was to convert such words into the past tense with examples that closely related to the examples worked on in class. The class was presented with this predicament in their classroom ‘story’ and they were able to work with it and learn.

#### 4) Predicaments which perplex

I found predicaments not always to be task based, they also pushed the children to understand new content. In most of the lessons I observed the new content and recall were brought across in a similar manner. The teacher would present a small amount of information and then through questions she would engage the children and lead the class to the next snippet of information. After the presentation of the new information more questions would be asked which would lead to the next section of teacher information. These questions presented a ‘maintenance predicament’ for the children as they needed to be able to answer them but the teacher would always try to gauge the questions at the correct level for the children making them neither too easy nor too hard.

One of the grammar lessons started with the questions:

“Does a noun change?”

“I want you all to listen carefully, can a noun have a past, present, future tense?”

“I don’t want to hear no unless you tell me why?”

The children at this point were hesitant but still trying to answer the questions.

“Now we are in a little bit of a fix, now let’s go back to what we know, what are the noun rules?”

Answering the questions becomes easy again and the children felt confident in their knowledge. The teacher then returned to her previous line of questions

“Can we say they (nouns) have a tense?”

“Tell me why?”

“Grapple, grapple a little.”

“Can adjectives have tenses?”

No answers were offered by the children.

“What is a verb?”

Many answers from the children so the teacher continues on to ask:

“...which part of speech do the tenses belong”



To this question there was only silence. So she continued

“Do they belong to the nouns?”

Silence from the class

“Do they belong to the adjectives?”

Silence from the class

“Do they belong to the articles?”

Silence from the class

“Do they belong to the verbs?”

Silence from the class

The children became totally unwilling and unable to answer the last few questions and the teacher was forced to approach the subject from a different angle.

### 5) Predicaments of perception

In the classroom where I was observing there were children with very different ability levels. It was easy to sense that during the ‘story’ of the classroom the predicaments presented were being felt on many different levels by the children.

At the end of each day students were expected to have completed their work to a certain level. For the fast working children this predicament would hardly register but for the slower working children it became a crisis.

In my first week of observation the class were completing a task in their geography main lesson books. The teacher showed me the book of a child who struggled to finish his work. Most of the notes taken in the main lesson had been completed by the teacher. She explained that there was no need to put pressure on the child to finish the work himself as he tried the best he could and she would rather he felt a sense of completion than of disheartenment.

In the second week of my observation for two days the children worked on drawings as their tasks for the day. It was immediately evident that the task was accessible to all students.

To try to maintain an equal predicament level, where all children were challenged with a predicament that best suited their learning ability, I observed the teacher construct a series of different endings for her ‘story’. The class was instructed to finish a worksheet and for many their ‘story’ ended there. Those who completed the task quickly continued on the ‘story’ and were asked to write the words in their books in alphabetical order. Only a select few were given the last section of the ‘story’ where they were asked to add their own words to the list.

During a particular ‘story’ the teacher chose to leave some of the class out. In the second week of my observation the teacher spent a lot of time playing with verbs. This was mostly done through the teacher asking the children questions but every now and again it was led by the students asking the teacher questions as they tried to make sense of the new content. The lesson started off on a level playing field where all of the students felt comfortable and were connecting with the ‘story’. The lesson continued into less charted areas where only a few children were able to follow and many of the class were left behind. Before the completion of the lesson the teacher would always make sure to return to concepts with which the whole class was comfortable.

The above examples express a tentative exploration of my categories which I will continue to analyse further in chapter three.

## Interview Data

I was able to meet my host teacher before entering the classroom and on both Fridays of my observation period. These meetings allowed me the chance to share my observations with the teacher and validate what I had observed.

I entered my first Friday interview with the phrase: “the predicament of task”. This opening thought led to many insights from the teacher. We spoke of specific instances that had occurred during the week. We focused on the mind-map incident. The teacher informed me of her motives for interrupting the student teacher. She felt that the children had not been given the chance to engage properly with the work “making it their own”. As the children enter class four they are starting to see themselves as individuals and separate from the rest of the class. No longer can they simply be asked to complete a task but rather they need to understand the task and why they are doing it. A task would have no purpose for a class four child unless there is room for both “engagement and imagination” for the child. It is important for the teacher to “take the predicament out of thinking and into feeling” allowing the child to “take ownership of their work”. When working from the heart, during activities such as drawing, the children will find themselves all on the same playing field.

On the second Friday I entered the interview with the phrase: “the predicament of questions”.

My host teacher explained that as the children were now seeing themselves as individuals, questions allowed the children to “bring something of themselves into the classroom” and give them the opportunity “to say what they need to say”.

The conversation led to the impact that the mood of the teacher can have in the classroom, which in turn will dictate the predicaments presented that day. She explained that on a Tuesday and a Thursday she tended to enter the classroom in a choleric way to ensure that lots of work would be completed.

I found each interview with the teacher helped me to understand the less obvious predicaments present in the classroom. They also helped guide me in my collection of data. I was very fortunate to have had the opportunity to observe in this Waldorf classroom and discover a teacher with such passion and openness.

## *Part Three: Discussion and Conclusion*

Part Two presented a selection of examples of predicament drawn from the data. While working through this selection and grappling with its different aspects I became aware of three further categories emerging. The more I contemplated these new categories the more I began to feel that they possibly held more practical teaching insight than those set out in Part Two. These three categories essentially look at predicament as the building blocks of the story. Predicament is essential in every story and the three predicament types I have identified each plays a different role in the classroom story.

I will summarise these new categories and, in addition, look at predicament and the advantages it holds in the classroom.

To create a summarised representation of the three predicament types I have created a simple table to help clarify the difference between them.

<b>Predicament Type</b>	<b>Level of frequency</b>	<b>One word description</b>	<b>Impact on story</b>
Routine	1	Foundation	Allows story to flow
Maintenance	2	Learning	Momentum of story
Intervention	3	Problem	Derail story

1=most frequent, 3= least frequent

This table represents the three different types of predicament and ranks them according to the frequency of occurrence in the classroom story and the effect they have on the story of the classroom.

*Routine predicaments* are present throughout the school day. Examples of this type of predicament were classified under the heading of predicaments which permeate the lesson in Part Two. The teacher creates these kinds of predicaments to keep the class under control so that learning may occur. If these predicaments were not present in the classroom the children would have difficulty identifying the boundaries of the classroom, what behaviour is acceptable and what is not. These boundaries exist to create order and guide the children in understanding the classroom set-up and appropriate social interaction while in class. While these predicaments are essential in the classroom so that the teacher is able to teach and the children can feel safe in the environment, it is important to take note of the impact that these seemingly unimportant instructions have on the children. Any instruction given by the teacher will evoke a feeling within the child: happiness, annoyance, frustration, joy... These feelings will affect how the child reacts to the predicament and this reaction in turn may affect the story of the classroom. At this stage in its development the class four child is starting to identify itself separately from the group. This new discovery of identity comes with its own problems. The teacher needs to be aware of this change and the different effect that her routine predicament will now cause within the child. While a teacher's simple and often used appeal for silence in a classroom seems like a reasonable request to an observer it is in fact calling up a range of emotions and reactions from the students in the class. These reactions will be impacted by the age of the child.

*Maintenance predicaments* are created by the teacher to facilitate learning. They are represented in Part Two by the 'nod-nodded' task and also by the question-based learning of predicaments that perplex. They often take the form of questions where the teacher draws knowledge out and imparts knowledge through a discussion with the class or in a task such as completing a worksheet or doing work in the main lesson book. These tasks and questions are predicaments that are specifically formulated by the teacher to help the children learn. The difficulty level of the task will be different for each child as mentioned in Part Two. Without these maintenance predicaments there would be no momentum in the classroom.

*Intervention predicaments* are predicaments where the teacher has created and presented the predicament to the class but the class's reaction shows that some aspect of the predicament has been wrongly judged. Examples from Part Two would be 'predicaments that cause problems' and 'predicaments that perplex'. Intervention predicaments occur when the teacher has created a predicament that is not suitable for the class; they can be seen as 'failed predicaments'. The predicament may have been intended to be either routine or maintenance in function but the children's reaction to it indicates that the predicament was not well thought through. When such a predicament occurs the story of the classroom is completely shifted. A story is unable to continue with an unrealistic predicament. The teacher is forced to do damage control.

As indicated above predicaments will not always stay neatly within their categories. The teacher may think that she is presenting a routine predicament but the class's reaction will show that it is in fact a maintenance predicament. The story of the classroom is an ongoing interaction between the students and the teacher; and this dynamic will cause many changes to the trajectory of the story.

When a predicament shift occurs it is important that the teacher is able to identify the shift and act accordingly. In Part Two, under the heading predicaments that cause problems, is the example of pasting in maps and keys. Here a routine problem is seen to have become a maintenance problem. The teacher identifies this shift and acts accordingly. Were the teacher not to be able to handle the shift, frustration in the classroom would have risen possibly elevating the problem to an 'intervention predicament'.

On the contrary, if the teacher creates a predicament that is too undemanding for the class maintenance predicament may be converted into a routine predicament. The class will not be challenged and there will be no momentum carrying the lesson forward. Students who feel they are not being challenged enough will not properly engage with the work and limited learning will take place.

These three predicament categories serve to identify the outcome or objective of a predicament but as indicated there is fluidity between the categories. This fluidity is present because although the classroom story may be created by the teacher it is manipulated by the class as well.

Establishing these new predicament categories and indicating that they hold value for a teacher leads to the question: why are predicaments crucial for learning?

The simple answer is that predicament is needed in the classroom in order to provide the need and incentive for the children to learn. Vygotsky describes predicament as being like a bridge (Gajdamaschko, 2003). One bank of the ravine represents what is known by the child, through the challenge of the predicament the child is able to create a bridge leading it to the opposite bank where a new understanding lies. Without the bridge the children would be struggling against a great current in the pursuit of understanding and learning.

This explanation then leads to the question whether all predicaments are good. Do they all enable the child to construct a bridge? I believe in Part Two I have outlined situations that clearly indicate that the answer to the above question is no. What makes a predicament good or bad can only be determined by looking at the story as a whole: story = character + predicament + solution (Gottschall, 2012).

The characters in this story are defined as the children and the teacher and they are essential for the growth of the story. It is not just their attendance or existence but their participation and understanding that need to be present. For any good story the characters need to be well defined so that they become relatable to the reader. The teacher needs to have a clear understanding of the children in her class. Her understanding of who they are and the developmental stage they are currently in is essential for the story to proceed. Were the teacher to create a story that meets the needs of a Class 1 student nothing would be learnt by her Class 4 students.

The children are not the only characters: the teacher is indispensable too. In a teacher-centred approach to looking at story the teacher needs to hold a constant for the children. Her character needs to be fun and entertaining but always hold a stable tone so that the children can feel safe and secure in the environment of the classroom. A teacher who creates a classroom environment that is forever shifting and never settles will cause the children to feel that they are standing on shaky ground. They will find it difficult to create their bridges on a crumbling bank.

As the teacher creates her story she always needs to be aware of the characters involved. To keep a keen eye on the class and foresee what they need from the story, to give them the equipment to help them build their individual bridges. However, at the same time she needs to keep the classroom exciting for the children, to inspire them and create a love for learning.

Once the predicament has been presented to the characters it needs to be asked: was the predicament created useful or not? This can be determined through the solution reached. In the classroom the outcome should always be learning: the predicament is the bridge to new concepts. The solution needs to indicate that this has happened. The best way to determine the effectiveness of the predicament is to look at whether or not each child was able to solve the predicament in its own way? I believe that in the classroom the solution will be different for every child. Each child will approach the predicament differently and therefore always cause a slight variation in solution. This variation is essential as well as good. To ask 30 or more students to think in the same way and understand in the same way is an unrealistic expectation. A teacher who expects this type of outcome will greatly diminish the impact of predicaments. Some children will be too limited and their thinking stunted while others will be asked to create bridges that connect continents and not just cross small ravines.

However, it is possible that no children are able to create a bridge to new understanding and this simply means that the teacher has created a predicament not suited for her characters. Here the teacher needs to help the character create its bridge by assistance through the creation of scaffolding. The original predicament is held but the teacher assists the children through the presentation of more information. Otherwise the predicament can be completely abandoned and any infrastructure the children have created for their bridge, the time they have spent grappling with the predicament is wasted. This can cause relief in some but frustration in others.

The above questions of why predicaments are crucial for learning, and whether all predicaments good and useful, were all created and answered from a teacher dominated perspective. I maintained a substantial bias

by looking exclusively at predicaments created by the teacher and the children's reactions to them, always focusing on how the teacher can use predicament to make the classroom a more comfortable place for her students. However the instances I have focused on are a small fraction of the predicaments presented in the classroom. It would be a very interesting question to look at the predicaments that the children create for the teacher. An even more monumental task could be to look at the predicaments that the children create for each other. These different aspects possibly have their own fascinating effect of the story of the classroom.

The more I find myself immersed in this world of predicament the more captivating I am finding it. When looking back I feel there is one clear message that shines through with regard to how story works in a Waldorf classroom: There can be no story without predicament. The more engaging the predicament is the better the story will be.

Acknowledgements: I would like to thank Professor Millar for all his help and guidance as well as my host teacher for welcoming me to her classroom.

## References

- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Harvard University Press.
- Egan, K. (1989) *Teaching as Story Telling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press
- Gajdamaschko, N. (2005) 'Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers', *Teaching Education*, vol. 16, no. 1, p. 13– 22
- Gottschall, J. (2012) *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. New York, Mariner Books
- Gudmundsdottir, S. (1995). The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge.  
In Egan, K. & McEwan, H (Ed). *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 25-38).  
New York & London: Teachers College Press.



# Connecting the Known and the Unknown in a Waldorf Classroom

**Faatimah Solomon**

*Qualified Waldorf and main stream primary school teacher, about to graduate with a Bachelor's degree in Education from the Centre for Creative Education, Cape Town, South Africa.*

**ABSTRACT:** This paper focuses on the role that narrative methodology plays in the introduction of new content knowledge.

You will read about known knowledge (prior skills), unknown knowledge (new skills that are yet to be acquired) and narrative methodology and how these three aspects connect. The process that I went through to discover this connection, allowed me to explore many different areas of research, the two most important areas being the concrete region and the abstract region.

When introducing new content, these two regions, together with the use of narrative methodology, play a vital part in the child's understanding of the work. All of the above share an intricate connection. I suggest that we identify these connections through understanding the complex mechanism of the 'Swinging Bridge'.

*Key words:* narrative, methodology, known knowledge, unknown knowledge, concrete and abstract, pedagogy

## ***Part One: Introduction***

### **The Power of Story**

My purpose in this paper is to explore how the story form works in a particular Waldorf classroom.

I have always found stories to be interesting. Although most of what I read is fiction, I believe that what grips me is the truth hidden within that fiction. Only, it is written so 'cleverly' that one tends not to question but instead has no choice but to lose oneself in it. "Tolstoy was right-the emotions and ideas in fiction are highly contagious, and people tend to overestimate their immunity to them." (Gottschall, 2012, p. 149)

After four years of studying to become an educator, I came to realise the importance of stories in the Waldorf curriculum. In short, Waldorf education was created by story, therefore in a sense, it 'lives story'. It is said that, "...the human mind was shaped for story, so that it could be shaped by story" (Gottschall, 2013, p. 56). This suggests to me that we are all created genetically to process stories, so that through the stories that we process, our minds are able to develop. The mind is born incomplete and will constantly develop through stories for as long as we live. To me, this was a theory that Rudolf Steiner drew on in his creation of Waldorf education.

As prospective Waldorf educators we are taught that every child has a story to tell, if we just take the time to listen and observe. Their parents, too, are shaped by their individual stories, which provide them with a specific culture. This, in turn, provides a place of belonging for them within the world: "The importance

of the narrative for the cohesion of a culture is as great, very likely, as it is in structuring an individual life” (Bruner, 1996, p. 40). I conclude, therefore, that as teachers it is our responsibility to further develop the stories of young children. They spend most of their hours in school, learning, and through stories told in a Waldorf classroom, their minds are developing a new understanding of the world.

I gasped at the realisation that stories hold much more power within them than most of us are capable of handling. Story is what gives media its popularity. ”Story is the spine of televised sports” (Gottschall, 2012, p. 14). Although I am religious, I too have been challenged by story. This proves that stories can either pull you into the light or suck you into the dark. Questions that I am left with now are how are we as teachers able to determine the power of a story before deciding whether or not to share it with the class? Can we for-see if the effect will be good or bad? Could this depend on one’s individual perception of the story that we hear?

Stories are constantly at work. I see stories as being the air that we breathe. We cannot see the oxygen that we inhale or the carbon dioxide that we exhale, yet we see plants living and we are living beings. Stories and oxygen are alike. We inhale oxygen involuntarily, just as stories subconsciously have an influence on the development of the mind. Likewise, stories are all around us and within everyone around us, yet we are unable to see them and it is impossible not to listen to stories when we are not even aware of the fact that we are listening to begin with.

We speak of the “work” that stories do. I see the work as being quite busy and fast, yet I would describe stories as a place of quiet and imagination. My list of questions, keep growing as I add yet another one, what is this work that we speak of?

## Useful Theoretical Perspectives

In conceptualising this investigation and interpreting my data I have drawn on the work of several theorists. I shall attempt to survey what I found stimulating in their work and the questions their ideas suggested to me.

I have studied papers by Jonathan Gottschall, Jerome Bruner, Kieran Egan, Leo Widrich, Sigrun Gudmundsdottir, Heidi Bordine, Kim Hughes Wilhelm and Lev Vygotsky and have made use of various internet sites, all of which can be found in my list of references.

“We are soaked to the bone in story” (Gottschall, 2012, p. 18). This was a vital statement by Gottschall. He summed up the role that stories play in the lives of human beings in just eight powerful words. He did not narrow this down to the basics or the components of storytelling. He implied, in my opinion, that everything we do is in some sense a story, that we ourselves can be considered to be a story even though we are made up of matter and not words: that story is embedded within us.

Gottschall (2012) goes further with this idea of stories that are embedded within us when he talks about the influence that stories have on our development, a developmental process that we are at most if not at all times unaware of: “...story is constantly nibbling and kneading us, shaping our minds without knowledge or consent” (p. 148). I find this statement to be particularly interesting because I feel that it can be seen from a perceptual point of view. If we look at something as simple as a dog, my story may be about a dog who attacked me, therefore I will be negative towards dogs, whereas your story may be of a childhood pet dog and you will feel nothing but love for dogs. Although I am in agreement with Gottschall, I feel that the experience of a story differs for each individual.

In my experience of telling stories to children, you know that your story is good when your first line has been spoken and the ‘classroom world’ stops. And it is almost as if you have transported your world into another dimension and the only way in which to return is to follow the journey to the very end.

Going through my readings, I searched for answers as to what this dimension could be. What can be so powerful that it can transport your mind from one place to another? I came to a one word conclusion,

*imagination*. Gottschall (2012) writes about “ink people” (p. 144) and how they are nothing but “wiggles of ink on paper” (p. 144). It is imagination that breathes life into them. Without imagination stories would cease to exist.

If we are seen as having stories embedded within us, then imagination plays an enormous role in the development of individual life. I found myself asking, what makes a good story and what makes it so different from any other narrative passage? Egan (1989) speaks of stories as having a certain format: “Stories are narrative units. They are distinguishable from other kinds of narratives in that they have particular, clear beginnings and ends” (p. 32). As a prospective Waldorf teacher, I have been trained to write and tell stories in a way that intrigues the reader as well as the listener. Egan (1989) phrased this concept so well when he said, “they set up an expectation at the beginning, this is elaborated or complicated in the middle, and is satisfied in the end” (p. 24).

Widrich (2012) talks about the first cave paintings and how stories and imagination were alive in those paintings. This shows the culture that is embedded within stories: “...since the first cave paintings, telling stories had been one of our most fundamental communication methods” (p. 2012).

Bruner (1996) goes so far as to compare the importance of culture within the narrative to the importance of the role that the narrative plays within the shaping of an individual’s life. He says, “The importance of narrative for the cohesion of a culture is as great, very likely, as it is in structuring an individual life” (Bruner, 1996, p. 40). He goes further when he states that, “...school is a culture itself...” (Bruner, 1996, p. 98). I am drawn to this analogy because it injects sense into Waldorf teaching. Story is a major factor in the Waldorf curriculum. Waldorf education is widely based on teaching through stories and on imagination. If stories have a strong cultural background and each individual within the class stems from a different culture, the stories told in the classroom are able to integrate all the cultures, making stories told within the classroom rich with imagination, thus, creating a unique new culture. Culture is an important contributor when it comes down to the understanding that the child has of the world, as well as the way in which the child learns, whether academic lessons or moral lessons: “Values and narratives are inexorably intertwined.” (Gudmundsdottir, 1995, p. 1).

The next question I asked was how the narrative is used to teach academic content. Egan (1989) proposes a way in which to use the story format in teaching a lesson: “A model for teaching that draws on the power of the story, then, will ensure that we set up a conflict or sense of dramatic tension at the beginning of our lessons and units.” (p. 25).

Stories are often seen as fiction. I believe there is truth in fiction. It all depends on how you interpret the story: “Narratives are never straight copies of the world like photographic images. They are interpretations.” (Gudmundsdottir, 1995, p. 32). This statement intrigued me and allowed endless interpretations from different points of view. When a story is being read by the teacher in preparation for her lesson, she interprets it the way she sees best and when she retells the story the children will reinterpret it the way they understand it. I see this as a ‘pendulum effect’: interpretation leads to reinterpretation. Gudmundsdottir (1995) quotes Whyte (1981) when he speaks of narrative and says: “It involves, in short, the transformation of “knowing into telling” (Whyte, 1981)” (p. 30). It is through the story that concepts are presented and through the experience of interpretation and reinterpretation that concepts are understood: “It is through this narrative dialogue of reflection and interpretation that experience is transformed into pedagogical content knowledge” (Gudmundsdottir, 1995, p. 30).

Gajdamaschko (2005) talks about Vygotsky’s theory of imagination in which he speaks about the fact that there is little doubt that the role of imagination in teaching and learning is highly important. Imagination is a powerful part of human nature. The same can be said for emotions. Emotion is a human ability that allows us to make connections with the world and everything in the world. Egan (1989) says that eliminating the human aspect from the academic will defeat the purpose of teaching these concepts: “To present knowledge cut off from human emotion and intentions is to reduce its affective meaning.” (p. 30).

“The texts used in teaching, such as textbooks and other curriculum material require that teachers look at them with “pedagogically-seeking-eyes” (Gudmundsdottir, 1995, p. 32). What I infer from the term

“pedagogically-seeking-eyes” is that teachers need to look at the resources made available to them and ask themselves how the content can be brought to life. In our training as Waldorf teachers we are constantly being reminded to use story to awaken the content for the listener, allowing the listener to live within the content and make that connection through the human emotion.

It is said that children already have the ability to understand many abstract concepts when they arrive at school: “They do not learn those concepts; they already have them when they arrive at school” (Egan, 1989, p. 14). If so, where are those abstract concepts stored? According to Gottschall (2012), these abstract concepts are stored in what he refers to as our “implicit memory” (p. 65). He says, “...implicit memory, what our brains know but “we” don’t. Implicit memory is inaccessible to the conscious mind. It is behind all the unconscious processing” (Gottschall, 1989, p. 65).

Egan (1989) goes further to say that any knowledge can be introduced to a child as long as it can engage with their “abstract conceptual structures” (p. 14). He also makes the point that children may not have concept of logic but they have the abstract abilities to move a story forward.

In my opinion, by stating the above, Egan claims that it is only with an intuitive knowledge of the abstract that we are able to place events into sensible categories. He calls these categories binary opposites (good/bad, right/wrong, etc). We all have our own understanding of good and bad, right and wrong. Everything that we experience in our lives need to be placed under one or more of the above categories. Only when this placement happens can we move forward in life.

As this part of my paper came to an end, I was left with more questions than answers. Some questions I had answers to while others required me to seek an answer.

## The Research Question

The research theme chosen by the faculty of the Centre for Creative Education for the year 2015 was ‘The Work of Story in a Waldorf Classroom’

The theme already implies a question: How does the story form work in this particular classroom? This is too broad a question, therefore I chose to focus on how the story form engages with the ‘known’ and the ‘unknown’ and how this movement allows space for the imagination. When I speak of the ‘known’ I will be referring to the skills or abilities that the child has before new content is introduced to him and by the ‘unknown’ I will be referring to the new skills or abilities that the child will learn from this new content.

It was Egan’s theory that created the magnetic force that pulled me towards the above investigative question. Egan’s theory suggests that reasoning takes place when a task requires us to swing in our imagination between the known and the unknown. This is how new meanings are formed.

In the Waldorf curriculum it is recommended when teaching new content that we start with the known and move towards the unknown. My interest spiked when Egan suggested that we should not work from the ‘known to the unknown’ but rather, when content is introduced through the narrative or the story (which in this paper I will consider to be equivalent terms) we constantly swing between the ‘known and the unknown’. This “pendulum effect” cannot be physically seen, because it is a swinging process that takes place within our imagination while we listen to story.

Egan (1989) refers to the prior knowledge of the child which he sees as “abstract concepts”, those that the child already has when entering the schooling system. His theory is that children have the ability to know and understand new tasks and ideas by drawing intuitively on these ‘known’ abstract concepts (p. 10)

The above theory lead me to my root question: *How does the unknown draw out the known within the child?*

I look at my question as having endless research possibilities. However, the fact that my root question is largely theoretical makes my research journey practically impossible to complete. On the other hand, my

research question was so alive to me that I could not bring myself to change my question. At this point, it was vital that I find some way in which to investigate my theory practically. It was not until I had grappled with my probable interview categories that I discovered a possible way in which to look practically at my question. I decided that I would focus on lesson content, story and methodology.

Phrased differently, my research question then became: *How is narrative methodology used to connect the known and the unknown in a Waldorf main lesson?*

Firstly, to pursue this question, I would need to establish what subject will be taught in my research classroom and what topic within the subject will be taught. For example: punctuation in English. My next step would be to look at how the teacher uses the imaginative story or the imaginative experience to introduce new content. I would pay specific attention to the plot of the story and the point within the story at which the academic content is first introduced. Then, once I had established that, I would focus on the method that the teacher uses to integrate the academic content with the imaginative content without straying too far from reality, the balance between the reality and the imagination.

I hoped that this question would build a strong foundation on which other questions would stand and allow me access to the information required to gain further insight into my question.

## The Research Process

My research was conducted in Class 4 at a small Waldorf primary school in Cape Town. My host in the classroom was a very experienced Waldorf teacher. I observed a Geography main lesson and all learning areas leading up to the main lesson. My role in the classroom for two weeks was that of an unobtrusive observer.

The research approach was a qualitative one, appropriate for the exploration of interaction in small-scale natural settings, and relying on the interpretation of evidence rather than any forms of measurement. The methods used were interviews and observation.

I had an interview with the teacher at the end of each week with the purpose of collecting more data, especially evidence related to what I had observed, and to hear his thoughts on my observations. This helped me gain insight into the teaching methodology. Data was collected as a voice recording, with the teacher's consent.

The main focus of my observation was on content, story and methodology. I drew up an observation guide consisting of a list of categories of things that I was looking for in the classroom. I saw these as tentative observational categories to guide the observation process.

Research based on the interpretation of evidence can easily be seen as over-subjective and invalid. I have attempted to avoid invalid findings by recording my data accurately, not generalising from my findings, supporting my statements by making use of my evidence, referring back to the data collected while writing this research document, allowing my host teacher to peruse draft copies of my data collection, inviting an outsider to read through and critique my work to identify any unfair interpretations, and explaining to the reader in detail what I was doing and the direction in which my thoughts were going. I concluded with a personal reflection on the above process.

In conducting this research, I needed to implement basic ethical values. To begin with, I asked consent from my host teacher before doing anything that concerned any participant involved in my research. I was completely honest with the teacher with regards to the observation and recording process that I followed. I respected the different cultures within the classroom and the values of a researcher. Three of these were being punctual, respecting classroom property and not undermining the teacher in charge.

## ***Part Two: Observation and Interview Data***

### **Introduction**

My task in this section of the paper is to compress a very detailed record of 10 days of classroom observation and two hours of interview time into a brief, accessible and illuminating record of data to draw on in attempting to answer my research question. I shall do this in the following ways:

- By providing a quick chronological survey of the flow of the developing lessons over the ten-day period.
- By presenting five episodes of classroom practice that I found particularly interesting.
- Lastly, by briefly summarising my interviews with the teacher.

Interpretations are kept limited in this section and are put in brackets to indicate their tentative nature. Part Three will be devoted to fuller interpretation and analysis.

### **Main Lesson development over ten days**

The teacher was in the process of beginning the Geography main lesson when I arrived on the first of my ten days of observation. He had two focal points throughout the main lesson, weather and direction.

Cape Town had just experienced a major fire that could be seen from the school grounds. On the first day of this main lesson, the teacher gradually introduced elements relating to Geography. He did this through class conversation in relation to the fire. He questioned the children on how fires started and on what role the wind plays in a fire.

On day two, the teacher focused on the weather elements (sun, clouds, wind) and the position of them in relation to where they were standing (above them, behind them, on the side of them, in front of them). They were now drawing on their observation skills and the teacher was using that skill to ease the children into the concept of direction. He was slowly beginning to change their way of thinking by using what they could see (concrete aspect) to introduce the unseen (abstract concept). All of the above took place during their daily observation walks. They walked to an open field behind the school where the children observed the sun, clouds and time of day.

When the children went out for their observation walk on day three, the teacher moved from free to guided observation. Still exploring the concrete aspect of the abstract concept through this living, outer experience, the teacher guided their observations of the weather by asking specific questions. Are there any clouds? Where is the sun? Is there any wind? These questions were always asked in this specific chronological order and because he wanted the children to relate these observations to direction, he would ask specific questions about their position in relation to the sun, wind and clouds. This really structured the children's way of thinking. A few minutes before break time on this particular day, the teacher introduced a story to the class based on the four cardinal points. I will unpack this story at a later stage.

The observation walk on the fourth day was a repetition of day three. The teacher emphasised the measuring of the shadow pole that he had put in place. He measured the shadow using his feet. Everything in this main lesson period was done in brief, but emphasis was put on the position of the things that were being observed, their own position in relation to these things and the time of day. He referred back to the introduction of the story of the four cardinal points.

On day five, the teacher took the children out for their observation walk a half an hour earlier than usual (in an attempt to see the effects of time on weather and sun direction). The story did not continue on this particular day. Rather, the teacher spent time familiarising the children with different geographical phrases and terms and how to use them in a sentence with the correct spelling.

Day six was very structured. From the moment the children walked onto the field, the teacher asked the observation questions in a very structured and systematic way. He began from being in an open space



without a compass, to determining where they were by observing the geographical components of their surroundings. A hint that he gave the children was to first ascertain where, according to the four cardinal points, they were standing. He pointed out to the children what direction they were facing when they faced the mountain or the school building. Then he asked them to point to the opposite direction and to give him the name of that direction. The story continued on this day to the point where the children were sent off in different directions. The teacher introduced map drawing to the children by using an image of a bird flying above the classroom. The children had to draw what they would see if they were the bird.

On day seven the teacher wanted to hear all the observations from the children regarding the shadow pole, wind and sun. He moved away from weather, towards the children telling him in what direction the school building was from where they were standing, where the mountain was, where the horses were and different places within the school grounds. This was the day that they drew a compass with guidance from the teacher.

On the field on day eight, the teacher asked no questions. The children recorded what they observed and went back to class. Only then did the teacher ask the observation questions. He continued with the bird's eye view map drawing, moving out of the classroom to look at the school grounds. Again, he began on the black board and began with the same kind of progressive, logical thinking that he had introduced to them when they needed to first ascertain where they were standing in relation to the four cardinal points. The children suggested a starting point and came to the board to draw. They now needed to ascertain where the school was within its surroundings by using the direction of things within the environment. Landmarks played a very important role.

On day nine the teacher asked one question: "What can you observe today?" Little guidance was needed as the children could now observe, ascertain, record, read and report through discussion and writing. The teacher continued with the story until the end.

Day ten required the children to do everything independently. The teacher's focus point in this lesson was the type of winds that we experience in the Cape Peninsula, the "corner" winds (the south-easter and the north-wester). The teacher referred to the story of the four cardinal points throughout this lesson. He expanded map drawing to the South Peninsula. On top of this drawing he drew a compass to show in which direction the places on the map were. (I shall refer to this last lesson as an integration lesson).

## **Five key episodes in classroom learning**

I have extracted five core examples from my research record. These examples will cover all the learning areas building up to the main lesson, as well as the main lesson itself and will indicate how the teacher utilized the story described below in the development process.

### **Episode 1: The Four Cardinal Points Story**

On day three, in the first week of my research, the class was buzzing and the teacher got up and started telling a story. I did not pay much attention to this story as it was ten minutes before break time. However, what I thought was irrelevant information was possibly the most important data of my research. The next day, I quickly caught up with the story during the teacher's recall time. Information that I had missed, came from the children and what they remembered about the story. This reminded me of the power that stories hold.

(This story was told over a period of a few days. Many activities derived from this story and when I asked the teacher about the ending of the story he said that the story is open ended and will, through the main lesson, be added to when needed. The main geographical aspects of this story are direction and the weather conditions that you will find in each of these directions.)

### *The Four Cardinal Points*

In an Indian village there was once a chief named Chief One Place. He had a wife, Chieftess Settle Down. In this village it was the custom that having more than one child was not allowed. The wife of the great Chief One Place one day came to him and said that she was expecting not one, but four children! The Chief was distraught because he did not want to give his children away, but what could he do?

The first night after the birth of his four children, the Chief One Place had put his head to rest with great difficulty. Constantly worrying about his children, as he drifted into a deep sleep, he found himself in a dream. There in his dream he saw the face of his eldest brother and in the middle of the path that he had to take to reach his brother was a big hollow speckled egg.

The next morning, the Chief awoke and he knew exactly what to do about the situation. Just outside of his tent, stood a big hollow speckled egg that no one ever took note of. He took this hollow egg and one by one he put the children inside and sent them off to his brother. He would put one child inside of the egg, make a strange sound which called upon an eagle, and he would instruct this eagle to take this egg to wherever his eldest brother, Sharp Arrow was. The eagle came back for each child and dropped them off safely with Sharp Arrow. The Chief had informed his brother of the children's arrival and of his promise to protect them and raise them.

Now, Chief One Place and Chieftess Settle Down's children were very special. Each of the four children was born with a very special ability, a special power that only they could hold. But each child's ability was so different from the other. First born was Northane, he was very strong and had the ability to call upon the rain and control the storms. Second born was Soumela, she was very busy down at the ocean and had the ability to create thick mist over the ocean that would protect their land from any enemies that came across the ocean. Third born was Estaphan, he had natural red hair and skin that was so warm. He was always the first one up in the mornings and wanted to help everyone. He was rather kind you see, but he had the ability to help and care. The last born and youngest was Westrella, she was dark skinned and when everyone went to bed, she would always be awake studying the moon and the stars. She could read the stars. Her hair was shiny like silk but she would spend most of her day sleeping and at night she would be awake.

(Each of the above characters names is similar to the four cardinal points. Their characters are in sync with the weather conditions that one finds in the areas of the four cardinal points. But the four cardinal points are cleverly hidden, for now at least.)

One day, Chief One Place decided that he really needed to go and visit his four children that were by now all grown up. So, he went to his brother and talked about all his children. The Chief was right, they were very grown up and the Chief decided that the time had come for his four children to be sent off into the world. However, when the Chief learnt about their powers, he picked special places for each child to go, where they will be able to use their powers for good. "The first born, Northane, must be sent off to the top furthest point of the world, where he will use his strength to control the storms and call upon the rain for the people below him. The second born, Soumela, must be sent to the bottom of the world where she can create mist to camouflage us from any enemies coming across the seas. The third born, Estaphan, must be sent to the east side of the world so that he can rise early in the morning and use his warmth to help and care for others. The youngest, Estrella, must be sent to the west side of the world where she can sleep peacefully during the day and be up during the night to study the moon and the stars."

*Start out activity:* The teacher asked the children to draw a picture of the story. It could be any picture but it had to include the four children. (While the children were discussing their ideas for their pictures with the class, one learner said that he was going to draw the four places that they were sent to, like a cross and put a child at each end. This learner had no idea about the work that was to come, yet he had the general idea of a compass. I would have grasped at any opportunity to observe his brain activity at that particular moment. It was immensely interesting to witness.)

### **Episode 2: Becoming familiar with the terms in open space**

The children now had to make use of the correct geographical terms for the four cardinal points.

## Main Lesson Day 6

*Recall:* The teacher asked the children what they had learnt through the story that was told on day 3 and the children named the four cardinal points. The teacher asked the children if they knew what North, South, East and West were. The children answered: "Elements of some sort and directions." The teacher used the four sides of the classroom as the four cardinal points and asked the children what direction they would be facing if they faced a specific wall. The children were able to answer this question easily due to the story.

The teacher announced to the children that they were no longer allowed to say that the wind is blowing from the left. They would have to make use of the terms used for the four directions instead. He posed a question to the class: "How will you know the direction?" One child answered: "If you know that the sun rises in the East, then the opposite direction will be the west." The teacher then asked the class if they knew how to remember which direction comes where on the compass that was drawn on the board. Another child answered that North is always at the top and South is always at the bottom.

The teacher asked the children if they knew what a compass is and how it works. They knew more or less what a compass was and what it was used for. He discussed the use of a compass briefly and moved on.

*Observational walk:* When they arrived on the field outside of the classroom, the teacher told the children that they first needed to ascertain where they were standing according to the four cardinal points. He told them the easiest way in which to do so was by looking at their surroundings. The teacher waited for the children to give him answers. They began by mentioning the mountains that were straight ahead of them. The teacher informed the children that in the specific area that they were standing, whenever they faced the mountain, they would always be facing the West. This meant that the opposite direction would always be the East. (They immediately understood because they had just discussed this in the classroom, that the sun rises in the East). It was made easier for the children to establish the Easterly direction because it was morning.

To establish the direction in which the wind was blowing, the teacher dropped a few pieces of grass from a height and watched to see the direction in which the grass blew. He reminded the children, while they were verbally answering, that they are only allowed to make use of the four directions when recording their observations. They returned to the classroom where the teacher discussed their observations briefly, before they were left to complete their weather report for Day 6.

The teacher made use of their prior English grammar knowledge and reminded the children the four cardinal points must be written with a capital letter. He did not give them reasons for this, instead, he asked the children for their reason why. The children answered: "It is a name."

He asked one child to come up to the board and draw the front wall of the class from above, but she was unable to do so. The teacher called upon another child to help her. Each time a different wall had to be drawn, the teacher called a different child. Different children came up to the board to draw the different windows and the door. One child drew the last window wider than the others, when in reality the windows were the same width. The teacher let the children turn around to face the windows and see whether they were the same width. The windows were exactly the same width and the teacher asked the children to be aware of this when they start drawing their classroom maps. The teacher called different children up to the board to fill in different objects on the drawing. He also called upon children to fill in an 'x' on the map where they thought they sat within the classroom. The teacher asked the children to stand up and the children recited a verse related to direction. This was a verse that the children were very familiar with.

->

**Table 1: Episode 2**

<b>Content</b>	<b>Prior skills (known)</b>	<b>New Skills (unknown)</b>	<b>Methodology</b>	<b>Activity</b>
Main lesson	-The children have observation skills. The children can: - record what they observed -write a weather report -be specific about the position of things	-The children will be able to look at their surroundings and identify the four cardinal points. -Children will be able to draw from a bird's eye view. (Map drawing)	To introduce the four directions, the teacher made use of a story that he told. The weather conditions in each area of the four directions were associated with the characteristics of the four children in the story. Thus, linking their weather reports to the four directions.	1 <sup>st</sup> activity: The children did a weather report for Day 6. 2 <sup>nd</sup> activity: The children had to draw a bird's-eye-view map of their classroom with a short description of where things were within the classroom, using directions.

**Episode 3: Working with the compass (visual stimulation)**

The teacher formally introduced the compass and modern way of ascertaining direction: a visual stimulus for an abstract concept.

**Main Lesson Day 7**

*Observation walk:* The teacher told the class that he would like to hear the observations from them. He asked the children one by one what they could observe. The teacher asked the children who were speaking to be specific and clear. The teacher started asking the children in which direction certain places were from where they were standing, for example, the school building was East from where they were standing. The children always measured the shadow pole in centimetres with a measuring tape. The teacher took the same amount of steps heel to toe inside, as he took to measure the shadow pole outside. As the teacher took a step, the children measured with the measuring tape. (Children converted this measurement to centimetres using a measuring tape when they returned to class). The teacher drew the skeleton of the compass on the board prior to the lesson and the children drew it in their books.

-&gt;

**Table 2: Episode 3**

<b>Content</b>	<b>Prior skills</b> (known)	<b>New Skills</b> (unknown)	<b>Methodology</b>	<b>Activity</b>
Main lesson	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The children have observation skills.</li> <li>Children can:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- record what they have observed</li> <li>- write a weather report</li> <li>- be specific about position of things</li> <li>- ascertain direction within an open space</li> <li>- children are drawing on mathematical conversion skills when measuring the shadow pole</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Children will be able to identify the four cardinal points on a compass as well as the in between directions.</li> <li>- They will also be able to establish which direction comes where on a compass, as well as the weather conditions that you will find when travelling in those directions.</li> <li>- The children will be able to identify the conditions of the winds coming from the in between directions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The teacher created a living experience through the observation walk.</li> <li>- What the children observed remained the same, but the way in which they recorded their observations became more geographic.</li> <li>- The teacher referred back to the story and the four children whenever weather conditions of the four main directions were brought up.</li> <li>- Recall and repetition</li> </ul>	<p>1<sup>st</sup> activity: The children completed a weather report.</p> <p>2<sup>nd</sup> activity: The children drew a compass into their main lesson books with the four cardinal points and the in between directions.</p>

#### **Episode 4: Exploration of newly learnt content**

Now that the children had obtained the basic knowledge, they needed to interact with this content through practice and living experiences.

#### **Main Lesson Day 8**

*Recall:* The teacher asked different children to walk to the East, West, North and South sides of the classroom. Then he did the following:

- child A= North
- child B= South
- child C= West
- child D= East
- child E= North West
- child F= South West
- child G= North East
- child H= South East

The teacher asked the class: “If the wind came from where child A is standing, what would this wind be called?” The children answered this question with ease because they had been observing the wind for several days and now knew how to use direction. The teacher asked the children: “What would we call the wind if it blew from where child A is standing to where child C is standing?” and they answered this easily too.

*Observation walk:* When the children arrived on the field, the teacher told them that no questions would be asked. They had to make their observations and he would ask the questions later.

Later, the teacher asked the children the following questions:

“What direction are we facing?”

“What kind of wind is blowing?” (South Westerly)

“What about the clouds?”

“What is the time closest to the hour?”

In class, the teacher decided to do a role play with the children. He asked if anyone would take their observations from that day and give the class a weather broadcast. The teacher set a scene for the children, saying they were geologists about to speak to the Cape Peninsula on live television. He created an introductory drum roll and the children volunteered to come up and present a weather broadcast. They used the knowledge that they had and embodied this character (known knowledge), while exploring what they had just discovered (unknown knowledge).

The teacher told them to imagine they were birds flying over the eco-village in which the school was situated and that they were going to draw a map of the eco-village, with the school at the centre. He guided the children by telling them to identify landmarks. He asked the class: “Where would you start with your map?” One child said he would start on the outskirts. The teacher started drawing the out-skirts of the schools ground roughly on the board. The next question the teacher asked was: “Where on the outskirts? What will be your landmark?” As a class the children decided to start at the main entrance gate. The class tried to place everything in close surroundings to their school.

**Table 3: Episode 4**

<b>Content</b>	<b>Prior skills</b> (known)	<b>New Skills</b> (unknown)	<b>Methodology</b>	<b>Activity</b>
Main lesson	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The children have observation skills.</li> <li>- They know their school grounds well.</li> </ul> <p>The children can:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- record what they have observed</li> <li>- write a weather report</li> <li>- be specific about position of things</li> <li>- ascertain direction within an open space</li> <li>- observe different winds</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Children will be able to identify different winds.</li> <li>- Children will be able to draw maps from bird's eye view of a broader area, using direction to position places and buildings and greenery. (with guidance)</li> </ul>	<p>The teacher gave the children a living experience while doing recall. Most recall was done verbally. The children did their observations without guidance from the teacher.</p> <p>Concerning the map drawing, the teacher moved from the small classroom to the broader school campus. He gradually moved from small areas to bigger areas. The teacher was not too specific about how their maps should be drawn, but rather what the children drew on their maps and where they placed it on the map.</p> <p>The teacher brought in the imaginative aspect by telling the children to imagine that they were eagles or birds flying over the school grounds and to draw what they saw.</p>	<p>Children drew a bird's eye view map of their school campus. They included surrounding roads and the optional railway line, horse stables, greenery, the pool, shops and houses in the school grounds. Once they completed their maps, they had to add colour to their maps.</p>



**Episode 5: Exploration of new content through old content (drawing on the narrative)**

The children have acquired the basic skills and have been introduced to the new content. The teacher had created the interaction between the child and the new content. Now, the integration lesson begins. (The teacher explores the new content beyond the basics by building on the narrative picture of the main story. The teacher pushes the boundaries of what the children should know to what he feels they are capable of fathoming. As a result, to complete the tasks required of them, the children needed to integrate their prior skills with the new skills.)

**Main Lesson Day 10**

*Observation walk:* Everything the children observed and the way they did this was done independently. The teacher only questioned the children once they had completed their observation. On returning to the class, they had a short discussion about their observations. (The children have learnt to be very precise). The teacher moved on to the type of winds experienced in the Cape Peninsula and told the children that these were mostly corner direction winds.

The teacher drew a general map of the Cape Peninsula, with a compass on it. He indicated the four main directions on the compass as well as the in between directions, which was on the board. The children could then see in which region they were situated when they stood on the field in the mornings for their observations. They now had a bird's eye view of their observation area. They saw the mountains on the West side and this cleared up any uncertainties that the children had concerning the directions during their observations. They could now see the bigger picture.

The teacher referred back to the characteristics of the four children in the story. With these four characteristics, he introduced the winds and the weather conditions that each wind brings with it to the Cape Peninsula. (The teacher never gave the children answers without giving them a short explanation first and hearing their thoughts on the topic). The teacher mentioned the Cape Doctor wind and asked the children why they thought this type of wind was given this name? As the teacher mentioned a corner wind, he would draw the wind in that corner and try to bring out a colour to associate with the type of weather conditions that the wind brings along with it. The teacher created a ghost-like wind face that would blow out the wind through his mouth. Temperaments were shown on the faces of these characters. At one point when introducing the NW wind, the teacher drew clouds and posed the question to the class, "Where do clouds come from?" One child said that clouds came from the sea, and another child added that it came from the sea during the evaporation process. I asked the teacher if they had perhaps learnt about the water cycle prior to this main lesson. He informed me that these two boys were quite involved in nature activities and that they have not yet covered the water cycle process. (At this point I realised that prior knowledge may differ widely among individuals.) The children re-drew the compass on the board into their geography main lesson books.

-&gt;

**Table 4: Episode 5**

<b>Content</b>	<b>Prior skills (known)</b>	<b>New Skills (unknown)</b>	<b>Methodology</b>	<b>Activity</b>
Main lesson	The children know their directions well. -The children can identify direction of winds in an open space.	The children will learn to identify the different types of winds that we experience in the Cape Peninsula and the weather conditions that each type of wind brings to the Cape Peninsula.	The teacher used art and made use of the children's prior living experiences that they had gained through their observations, to introduce the different winds in the Cape Peninsula. He referred back to the four children to introduce the weather conditions that these winds bring with them to the Cape.	Children copied the work shopped compass from the board into their books. This compass identified the different corner winds that we experience in the Cape Peninsula.

### Interviews with the teacher

My teacher agreed to one interview at the end of each week. I used a recording device to record the information in a question, answer format. All answers are direct quotes from the teacher. I have extracted five key questions from each interview.

#### First interview

*Within the main lesson, what subject content is being taught?*

The subject is Geography which consists of the four directions, map making, local environment orientation. The children will be drawing maps which are orientated in direction, from their home, maybe their way to school, the school building. We will look at the South Peninsula and Cape Town in the fourth term when we revisit this main lesson. We will start off small and have an outing around Pinelands. The children need a sense of where they are at this age. Observation plays a big part in this main lesson. More and more of them (the children) are beginning to see things they took for granted before being presented with this phenomena of observation.

*What prior skills and abilities have the children acquired, concerning the subject content?*

As far as their writing goes, they are working with capital letters, punctuation and sentence structure.

*When this specific content of this Geography main lesson is over, what are the new skills and abilities that the children will have learnt?*

The aims of the main lesson would be spatial orientation in their own space and environment. They should be able to know the directions, to draw simple maps from a bird's-eye-view and have more feeling for their spatial surroundings. If they go for a swim at the pool, they will be able to pick up there is the playground, there is the gate, the water is over here, etc. I would like to do the winds, so that the children get an idea of the direction they are coming from, the clouds and the different types of clouds that you get. They can maybe wake up in the mornings and determine what the weather is going to be like, judging by the clouds and the direction it is coming from and going to. If you look at studying the plant kingdom, when it comes to the observational side of that main lesson, some skills of observing phenomena and comparing things would have developed.

*In terms of working with the imagination, how do you as the teacher, take the subject content and link it to the children's imagination?*

The first thing I normally do is try to transcribe the content of the main lesson into a poem. This is a form of narrative which is an inner picture for me of the content. I teach this in the rhythmical time. When the children know it off by heart, they can write it down and this helps them with their spelling and reading. The story that I have for direction, comes from the imagination. It is created by the teacher and the children can then draw on the directions from the names of the children in the story. The characteristics of the children are the qualities and characteristics of the four points of the earth and of the winds of the Cape. I try to create those inner pictures through the narrative. This week the facts of the story are becoming present, so you moving from the story to the lesson content. If you start with a story like this, you can build on it.

*After the children have acquired the new skills or abilities from this subject content, will you say that this can be considered as part of their known knowledge?*

I would say part of their growing knowledge because it is expanding all the time. Of course children forget and they just need a bit of a flame to get it going again. A child's growing knowledge is like a body. It just keeps growing and building. Children go through stages of remembering and forgetting.

## Second interview:

These interview questions are more closely related to the class that I was observing. My intention for this interview was to have a situation where the answer to one question, formed the basis for the next question:

*During a class discussion, when do you feel it is appropriate to first make mention of the content?*

I prefer to leave it to the latest point possible. I try and let the images live for as long as possible. Then bring it out towards the end.

*How do you deal with the children's different levels of understanding of the work? Particularly when it comes to direction, some children are still not clear as to where the different directions are.*

I do not necessarily worry about it too much if the children do not understand the work straight away. My feeling is that they all catch up sometime. Like with this, for example, I have got no doubt that by the end of the year, those that do not know, will have picked it up when we continue with the next one or two Geography main lessons that we will be doing concerning direction. We are doing mirror imaging where I face them and point to the left and they have got to point to the right, same thing, direction but tricky. They are all going to get it at some point or the other.

*In terms of map drawing that you have started with your class this week, some of the children were getting quite scared when they had to draw the map of the school. What do you think the children needed to know, to be able to draw that map, besides knowing what is in the surrounding school grounds?*

It was a challenge for the children because the school ground has a very complex set up. Not all of the children have developed those observational skills yet and can differentiate between which side the railway line is from this property. I could have waited with this main lesson until they had possibly all reached similar faculties for this main lesson. I feel that it is fine for the children to struggle and grapple sometimes.

*You posed a question to the children: "Where do clouds come from?" Boy number 1 said that it came from the sea and boy number 2 said that water is evaporated from the ocean. Was there any prior main lesson that included the water cycle?*

No, boy number 2 just knows a lot. His classmates call him nature boy. He is always out in nature, discovering new things. We have not done that side of Geography yet but we will do that, probably this year still.

*Where will you move to from here?*

I will move into a bigger map of the Cape Peninsula and spend more time on just developing the colour skills for drawing maps and the ocean, the shading of the edges of the land including the mountains. I will try to reach that aspect of map drawing for now.

Conducting the second interview based on my observations allowed me to explore my research question more thoroughly and openly. A contributor to the flow of both my interviews and to the ample information gathered was the use of open ended questions. In Part Three, I will analyse the selection of observation and interview data presented above in an attempt to answer my research question.

### ***Part Three: Discussion and Conclusion***

My research question was: 'How is narrative methodology used to connect the known to the unknown in a Waldorf main lesson?' My task for Part Three is to try and answer this question by engaging in reflective 'conversation' with my data. Through this deepened analysis I hope to arrive at a point where I feel ready to conclude this investigation.

#### **In conversation with my data**

I went into the classroom looking for answers that I strongly believed would be found when connections between certain things were identified. I had imagined that this connection between unknown and known knowledge would lie in the methodology that the teacher used to bring this new content across to the children.

However, in spite of reading through my data numerous times and trying to make systematic sense of all my information, the above connection was still not visible to me. The connection I actually discovered was an unexpected find. I discovered that the key connection does not lie between the unknown knowledge and the methodology, but rather that the connection for which I searched, lies more fundamentally between the child's prior skills and new skills; between known knowledge and unknown knowledge.

When studying my research data I discovered three imperative aspects that contribute greatly to answering my research question: *the two sides that share a deep connection and the bridge that must be used to bring out that connection*. On the one side we have the prior knowledge, on the other side we have the unknown knowledge and in between we have what I call the "swinging bridge" that joins the two sides. I shall attempt to elucidate the "swinging bridge" at a later stage.

Whilst I was conducting my research, I realised that to list the prior skills of a child in a main lesson would be an enormous task. Then to do so for a whole class would be unfeasible even given unlimited time. Not only had I discovered that children often know more than we assume, I also came to realise that each child's level of prior knowledge differs. Episode five in Part Two provides an excellent example of this differentiation, through the answers that two children gave with reference to the water cycle. During my second interview with the teacher, I enquired about these boys out of an interest in how much they knew about the water cycle. The teacher said that he had never done the water cycle with the class before, but nature interested these boys and whatever they discovered when exploring nature by themselves, they would share with the class whenever an opportunity arose.

The children have developed countless skills over the years beginning at class one. However, all of these prior skills are not used at one time. Depending on the lesson being taught, the child draws on those prior skills and selects what he needs to perform the tasks required in that particular lesson. The table in episode three clearly indicates that the children had needed to draw on their prior mathematical skills to complete a particular task: whereas the table in episode four shows no indication of their prior mathematical skills being used. This was because in episode four they no longer required those skills to complete their given task. This is a clear indication that children only draw on prior knowledge as required.

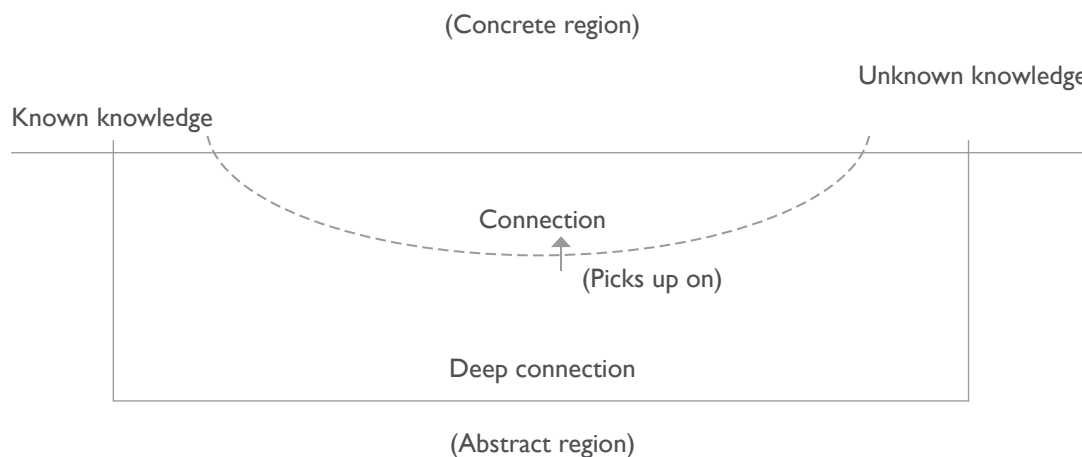
This selective process is crucial. The connection between the known knowledge and the unknown knowledge comes into play when this happens. An example of this would be the observation walks the children went on from the commencement of the Geography main lesson. In class 3, the children completed

a farming main lesson through which they developed observational skills when examining the soil. Naturally, when they are told to observe, they draw on those observational skills. What they observed, then formed the basis for their engagement with the new content, which at first was observing the weather and gradually moved towards the concept of direction. The children needed to understand aspects of weather before the teacher could start with general direction. This was the angle from which he chose to enter this main lesson.

The integration lesson in episode five follows the same pattern. The children had acquired the new skills and needed to integrate them with the prior skills in order to complete the task that was given. This happened when the teacher pushed the boundaries of what the children needed to know and what he knew they were capable of handling. Somewhere between the selective integration process and the teacher pushing the boundaries, those new skills become so well known and understood that they will begin to form part of the prior skills. This is the point at which the teacher can use these skills as the basis for learning when he returns to the Geography main lesson later in the year.

### The Swinging Bridge (narrative methodology)

The following, in diagrammatic form, is my metaphor for the link between the known and the unknown.



In Part One, I mentioned Egan's theory that suggests that reasoning takes place when a task requires us to swing between the known and the unknown. This is how new meanings are formed.

The above diagram identifies two regions, the concrete region and the abstract region. In the concrete region lie all the 'literal' concepts that we can see and in the abstract region lie all the 'figurative' concepts that are not visible to us. Based on my data, the diagram above shows the mechanism of the 'swinging bridge'. The swinging bridge is the narrative methodology, represented by the broken line. On the one side is the known knowledge (prior skills) and on the other side, the unknown knowledge (new skills). *However, there is already a deep connection between the two sides.* This deep connection lies within the abstract region. It is an abstract connection that the children need to understand. "Direction" provides an example of such an abstract concept. This can be seen in episode two when the teacher tried to use landmarks and visual weather aspects, like the sun, to help the children ascertain direction in an open space as direction cannot be seen.

The swinging bridge works by first identifying concrete aspects of the abstract concept. For example, in relation to direction the teacher began with the sun, clouds and wind. These concrete aspects usually form part of the known knowledge (prior skills); the children knew what the sun, clouds and wind were. They also knew how to observe. This was knowledge that the children attained and understood very well. It was concretely embedded. The teacher uses the children's known knowledge (prior skills) from the concrete

region. Through the use of narrative methodology, he carries these prior skills on to the bridge, from the concrete region, through the abstract region where the narrative methodology is used to pick up on the deep connection between the two sides. The narrative methodology then moves this connection forward on the bridge, up to the unknown side of the bridge situated in the concrete region where the new skills have been shown to the children. At this point, the new skills have been taught to the children and the connection between the two sides has been made visible to them through the practice of prior skills. The connection between the two sides is no longer abstract, but is now beginning to take on a concrete form in the child's mind. The narrative methodology used allowed the child to make sense of the new content. The vagueness of the new content will slowly evaporate as the new skills are practiced.

Direction is an abstract concept that we cannot see. At one point on their observation walk, the teacher told the children that they were not allowed to use any terms other than the four cardinal points to describe position and conditions of the weather. Prior to this walk the class had discussed the rising of the sun. The weather is a concrete aspect that can be connected to direction, which is an abstract concept. We can see, feel and experience weather (concrete), but we cannot see, feel or experience direction (abstract). The children knew that the sun rose in the east. When they saw the sun that morning, they knew that they were facing the East. The sun was used as a concrete aspect of an abstract direction. We can see the sun but we cannot see the easterly direction.

### **Answering the research question**

Now, if one looks closely at the concept of weather and the concept of direction, there is definitely a deep connection between the two concepts. However, this connection is not visible to someone who has limited knowledge about weather and direction. This is where the teacher has to step in. Through the use of various forms of narrative methodology, the teacher needs to create a way in which to introduce this new content. This narrative methodology will not be used to create a connection between the two sides, but rather to enhance the connection that is already there and make it visible to the children. Narrative methodology helps the children understand abstract content. While analysing my tables in Part Two, I discovered that various prior skills needed to be put to practice for every one new skill to be understood and acquired. With the introduction of new content, the teacher could ask himself: What prior skills do the children have? How is that beneficial to the acquisition of the new content? My evidence shows that this is the point from which the teacher entered his main lesson.

In answer to my question, I discovered that between the known knowledge (prior skills) and the unknown knowledge (new skills), lie a deep abstract connection. The role of the narrative methodology is to pick up on and enhance that connection, making an already existing connection visible and concrete to the children.

In light of this discovery, I have decided that a more appropriate way to word my research question would have been: *'How is narrative methodology used to connect the unknown knowledge to the known knowledge in a Waldorf classroom?'*

### **Conclusion**

One thing that I feel is necessary to mention, is a question that I asked my teacher during an interview, 'Once the new knowledge has been introduced and understood, can it be considered as part of the known knowledge?' The teacher replied that it may not be understood immediately and that it may be understood in years to come, but it is an "ever growing knowledge" and it grows with the human being.

My findings satisfied my curiosity. This research has been vastly different to any other challenge that I have accepted. It was fresh, it was new, it was exciting and definitely thought provoking but also very intimidating. To me, being able to finish this dissertation is a great achievement at my present academic level. In the beginning, going into the classroom to conduct my research was hard because, after nearly four years of formal training to become a teacher, I had to retrain myself and let go of habits that I developed as a student



teacher, especially when it came to recording my data. It was only once I learnt to do this that I became a true researcher. As a researcher I was able to see, understand, analyse and interpret things that I would never have been able to do as a teacher. These are good spectacles to keep safe in one's briefcase, as another way of looking at the world. In my opinion, being a researcher should always be part of being a teacher. As a teacher, you can never know enough and with every new lesson comes a new research assignment.

### **Acknowledgements**

I would like to acknowledge The Centre for Creative Education for allowing me to conduct this research paper. I would also like to thank Professor Clive Millar for all his guidance, supervision and patience throughout this process, then my host teacher for allowing me to conduct my research in his class and for always offering to assist me where possible.

## References

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, United States of America: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, United States of America: Harvard University Press.
- Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago, United States of America: The University of Chicago Press.
- Egan, K. & McEwan, H. (1995). *Introduction*. In Egan, K. & McEwan, H (Ed). *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 1-2). New York, United States of America & London, England: Teachers College Press.
- Fitzgibbon, HB. & Wilhelm, K. H. (1998). Storytelling in ESL/EFL classroom. *TESL Reporter*, 21-31.
- Gottschall, J. (2012). *The Story Telling Animal: How Stories Make Us Human*. New York, United States of America: Mariner Books.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. In Egan, K. & McEwan, H (Ed). *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 25- 33). New York, United States of America & London, England: Teachers College Press.
- Gajdamaschko, N. (2005). *Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1047627052000341587/>
- Widrich, L. (2012). Science of storytelling: *Why telling a story is the most powerful way to activate our brains*. Retrieved from <http://blog.bufferapp.com/science-of-storytelling-why-telling-a-story-is-the-most-powerful-way-to-activate-our-brains>

# Investigating Binary Opposites in a Waldorf Classroom

**Charlotte Nash**

*Qualified Waldorf and main stream primary school teacher, about to graduate with a Bachelor's degree in Education from the Centre for Creative Education, Cape Town, South Africa.*

**Abstract:** The purpose of this investigation was to discover how the use of binary opposites and affective engagement facilitated conceptual understanding in a Waldorf Health and Nutrition main lesson. Special attention was paid to the work of story and the universal story form. Kieran Egan's Story Form Model was used as a loose guide for both the construction of the research design and for guidance during observation and data collection, which took place in a class seven Waldorf classroom over a period of two weeks. During this time both the children and the class teacher were carefully observed whilst field notes and tentative interpretations of the data were journalled. In order to be able to dissect and understand the data and observations it was necessary to have both formal and informal guided conversations with the class teacher. It was found that the use of the universal story form plays a significant role in creating an effective main lesson. Both binary opposites and affective engagement were used to facilitate conceptual understanding for the class as a unit and for each individual. It was also found that binary opposites were not only present in the curriculum and the planned lesson structure and content, but also in the general classroom discussion and social dynamic.

*Key words:* binary opposites, qualitative research, story form, affective engagement, classroom dynamics, conceptual understanding, classroom discussion.

## ***Part One: Introduction***

### **The Work of Story in the Classroom**

story <sup>1</sup> | 'sto:ri|

noun (pl. **stories**)

**1** an account of imaginary or real people and events told for entertainment:

*an adventure story | I'm going to tell you a story*

When one thinks of the word 'story' one may be inclined to immediately think of fiction, of fairytales or classic literature. Many of us may be vastly unaware of the importance and impact that story has had in our lives.

Humankind has been driven by story for thousands of years. From rock paintings to political speeches, we have been moved and moulded by the immense power that it holds. It is an effective way in which to share ideas, to move forward, to build bridges and to affectively engage with another. It has influence over attitude, actions and our development as a community and society as a whole. These stories are central to

who we are, they have sculpted our beliefs, our passions and our choices. But what is the role of story within an educational environment?

Jerome Bruner's *Acts of meaning and The Culture of Education* (Harvard University Press), and Jonathan Gottschall's *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human* (Mariner Books, New York.) acted as a precursor for my research on the transformative power that narrative and story form have in an educational environment. Both Bruner(1990) and Gottschall (2012) discuss the form and logic of stories (I have dissected story form at greater length later in this article), and the role that they have played in human development. Bruner emphasises that the traditional story structure can be useful and effective in an educational environment, moving beyond simply telling stories, to the way in which the classroom becomes a place in which this structure can come alive.

Stories create points at which to begin discussion, judgement and understanding. Children can thrive if their imaginative capacities are tapped into, if we reach them on an affective level. The classroom, which can be seen as a cultural microcosm, is a place in which story can really resonate and transform the child, it can facilitate in the understanding of their environment and their place in the world. If children are given the necessary knowledge and tools, a solid moral foundation, and strong set of values, they will become enmeshed in a cultural and educational environment that enables them navigate more easily through the world.

Waldorf teachers have often used stories as a platform for conceptual understanding and development (from academic to emotional), though there seems to be far more to stories and learning than previously thought. I feel that this is something that merits further research, something I intend to achieve in this article.

## Preliminary Reading

The intention of my preliminary reading was to deepen my knowledge of the research theme and to begin to narrow down to a specific, more finely tuned question. My reading research began with extracts from Kieran Egan's book, "Teaching as Storytelling". His work, which I find to be essential to my career, centers on the importance of story and imagination within an educational environment. I will discuss extracts that I have considered to both essential and enlightening reading to guide me towards sharpening my research question.

Egan discusses the importance of imagination as a learning tool, something that is already familiar to me as a Waldorf teacher-in-training. He states that, "The story form is a cultural universal; everyone everywhere enjoys stories. The story then is not just some casual entertainment; it reflects a basic and powerful form in which we make sense of the world and experience." (Egan, 1986, p.2).

Research has shown that educators tend to teach by means of concentric circles, beginning from what the child already knows and steadily moving outward. This *ad hoc* principle can be seen as potentially damaging. Egan (1986) goes on to criticize the way in which teachers neglect this principle as it is of vital importance to a child's ability to use their imagination and abstract knowledge. Teaching by means of concentric circles seems to interfere with a child's sense of things, indicating that our approach of moving from the concrete to the abstract and from the "known to the unknown" is limited and misleading. He states that, "We pick up bits and pieces, and suddenly see connections; these break or diffract and are recomposed in new ways with disparate pieces." This is something of vital importance to an educator and needs to be high on the list of priorities with regard to planning a lesson. By concentrating on concentric circles teachers are ignoring "The highly developed imaginative capacities of children and the immensely energetic forms of learning that they clearly use constantly." (Egan, 1986, p.17). This form of education has been shown to be highly constrictive, and can have a negative impact on the child's learning process.

Egan(1986) eloquently outlines how the story form can be of great importance in education by utilising the traditional form that narrative takes (which can reflect in almost any event or situation). This form determines that there are characters, a journey or plot, obstacles one must overcome (points of conflict and

interest) and an “expectation that is satisfied at the end.” (Egan, 1986, p.24). How might one explore this with regard to lesson structure? Egan suggests “a model for teaching that draws on the power of story, then, will ensure that we set up a conflict or a sense of dramatic tension at the beginning of our lessons and units.” He explains that the use of binary opposites and affective meaning are of great value, as they serve as the backbone to the story, especially considering that humans are driven by emotion and that in education “there is little room for our emotional lives.” (Egan, 1986, p.25).

I turned my attention to an article by Kathleen Marie Gallagher (*In Search of a Theoretical Basis for Storytelling in Education Research: Story as Method*). Gallagher (2010) is a strong believer in the power of story in all aspects of life, and her writing is strongly influenced by two theorists, Hannah Arendt and Bertold Brecht whom she often quotes in her work. She believes that story is undervalued and undermined in theoretical terms. Stories are something that have pushed us forward as a society and through means of storytelling we learn from the past, equipping us more fully for the future. She reinforces the perspective that story opens doors to judgments and “stories, whether theatrical or narrative, demand interpretation.” (Gallagher, 2010, p.52). “If one should not tell stories to fellow scholars it is not because stories are beneath them; rather, it is because to do so is to make one’s argument vulnerable to challenge.” (Gallagher, 2010, p.51).

This struck me as valuable knowledge as I see that textbook orientated schools often neglect using story as a means of teaching. This neglect simply restricts the student’s ability to conceive new ideas and change his/her perspective and stance. Gallagher goes on to drive this point home, and to say story is a currency, which is undermined, and that “story that is being used in current society is devoid of the imagination and theoretical probing necessary to produce new knowledge.” (Gallagher, 2010, p.52). Story being undervalued in classrooms can be potentially damaging to the development of the learners, but this “anemic version of storytelling may in fact be an indication of a larger cultural phenomenon.” (Gallagher, 2010, p.51).

In the article (*In Search of a Theoretical Basis for Storytelling in Education Research: Story as Method*) stories are referred to as “Thinking without a bannister...” (Gallagher, 2010, p.53). How can one use this approach in one’s lesson structure, and how much room does this leave for the child to truly use their abstract understanding and imagination? Gallagher states that “stories are a place to begin enquiry rather than as a place on which to fix pre-existing categories and meanings.” (Gallagher, 2010, p.53). This draws me back to traditional schooling systems and their lack of flexibility regarding pre-existing meanings and theories. Lessons are often constructed in such a way that children have little leeway to form their own concepts and judgments. Textbooks and antiquated methods are followed rigidly. I have previously noted that Waldorf teachers often leave children to stretch themselves out and make meaning from what they have been presented without being forced to follow a concrete path. I feel that it is necessary to observe how Waldorf classrooms, as small cultures, allow for children to find a good moral footing, as well as give them the confidence and drive to explore various perspectives and standpoints. Gallagher goes on to make a statement that reiterated this belief by stating that judging is an act that happens “in community, exercises the imagination and stimulates a plurality of the mind.” (Gallagher, 2010, p.53).

Sigrun Gudmundsdottir in *‘The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge’* brought me back to the ‘classroom culture’ idea. She states, “To participate in a culture is to know and use a range of accumulated and shared meanings. These shared meanings, however, are not static but are in constant revision...teachers imbue the curriculum and texts they teach with their values and meaning.” (Gudmundsdottir, 1990, p.27). Gudmundsdottir is implying that the teacher does not simply teach without personally connecting to the content, and I find this to be especially true with Waldorf teachers. The teacher will often decide on the content, and through reinterpretation deliver such content with his or her own values in mind and that therefore, “Values and Narratives are inexorably intertwined.” (Gudmundsdottir, 1990, p.29).

In this extract Gudmundsdottir explains how narratives are an essential tool for understanding one’s place in the world and that narrative is not only reserved for fictional stories, but also serves as a practical way in which to view the world around us. She beautifully states, “Past experiences are not buried in the ground like archeological treasures waiting to be recovered and studied. Rather the past is recreated through

telling.” (Gudmundsdottir, 1992, p.30). This leads me to question how Waldorf teachers might enrich their narrative with their own pedagogical content knowledge in the classroom, as it is this knowledge that creates the foundation for what the children learn and how they co-exist in their classroom culture.

Whilst reading the final article for my preliminary reading section, my attention suddenly shifted towards the importance of emotional intelligence in preparation for adolescence, (class 7) is in a very important transitional phase.

In *Vygotsky On Imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers* Natalia Gajdamaschko explains how imagination is being neglected in schools and that emotional intelligence is of equal importance to other forms of intelligence that are considered to be of value in education. “During the transitional, middle-school years, Vygotsky claims, the imagination undergoes a revolutionary shift, a shift that profoundly impacts students’ intellectual development, personality, behaviour, and ways of understanding and making sense of the world.” (Gajdamaschko, 2005, p.14). This only added to my interest in observing the beginnings of this shift in thinking in the classroom, and ways in which the teacher supports and guides the children through it.

Gajdamaschko(2005) states that our perspective of this shift can heavily influence the way in which we deal with adolescents, and that is why it is essential to approach this phase equipped with the right knowledge and pedagogical thinking. She compares Piaget and Vygotsky’s theories, and how imagination is something that one seems to outgrow as we adopt a more logico-mathematical approach to thinking. She asserts that this is false and damaging with regards to education. Children at this age are able to perceive more abstract concepts, despite the fact that they are still strongly driven by imagination and creativity. “This divorce between imagination and logical thinking in Piagetian theory is particularly regrettable for one more reason - in the theory where imagination and conceptual thinking are treated as separate (opposite) entities, there is nothing but a non-communicable and nonverbal autistic form of egocentric thought connected to the imaginary world of the child.” (Gajdamaschko, 2005, p.15).

The approach to teaching children at this delicate point in their lives is of great importance. Gajdamaschko continues, “Vygotsky disagreed very strongly with such theoretical positions (*that teachers cannot have an impact on students’ imagination*). He considered imagination a process directly connected with meaning-making, a higher psychological function that has connections not only with emotions, but also with intellectual functions.” (Gajdamaschko, 2005, p.16). Vygotsky writes, “Imagination is as necessary in geometry as it is in poetry. Everything that requires artistic transformation of reality, everything that is connected with interpretation and construction of something new, requires the indispensable participation of imagination” (Gajdamaschko, 2005, p.16). Vygotsky’s perspective, that imagination and intellect should attached itself to something meaningful in order to aid the development of the child, is particularly interesting when it comes to approaching the teaching of older children, as their imaginative capacities are not as ‘outwardly’ obvious as they were in earlier years.

Finally, Gajdamaschko explains that if we focus on nurturing these imaginative capacities in the classroom, a shift in thinking occurs, with the following results: “(a) Mastering emotions; (b) mastering mechanisms; (c) changing cognitive tools; (d) more control over imagination; (e) more complex relationships with other psychological functions, not only with perception but with thinking – as thinking develops, imagination develops.” (Gajdamaschko, 2005, p.21).

This “virtuous cycle” should develop over the years, into adulthood. The question remains, how does an educator take this responsibility on board and how does one do so effectively; through the narrative, through the immense and undeniable power of story and story form Story does not age, it remains contemporary and in a Waldorf environment it is an essential part of the curriculum and the growth of the child, from start to finish. “Stories are “crystallised” in culture and therefore they could be used as mediators, tools for engaging the imagination of children.” (Gajdamaschko, 2005, p.22).



## The Research Question

After reading various extracts and articles an overall research question was reached, *'How does the story form work in this classroom?'* This question seemed to bloom naturally from the research theme, *'The Work of Story in The Waldorf Classroom.'*

Our research team came to this question after reading through Kieran Egan's book, *"Teaching As Storytelling"* and felt that the power of story form was something that was both stimulating and opened itself up easily to investigation. Story form is not restricted to 'stories', but rather it is a universal structure that can be seen in various aspects of human life. We know that a story requires characters, a predicament and extrication from this predicament. We see this in even the most basic of lesson plans. The children are introduced to content and they must navigate through the learning process, grappling with difficulties, seeking help, using tools they have acquired and eventually satisfying (or not) their need to understand and grasp this new content.

As a natural next step in the process, revisiting Egan's work provided a deeper understanding of the key points of observation for the data collection process. Egan believes that for the story form to be effective one must make use of all the stimulating aspects of story that will draw the children in by stimulating their imagination. The story needs to make use of both the concrete and the abstract, as well as the known and unknown, as learning takes place, when a task requires us to slip between these concepts and create new meanings. In order for the children in the class to create imaginative meaning through story form, there needs to be effective use of metaphors, rhythm, binary opposites and affective meaning. A lesson needs to be organized coherently with specially selected aspects that turn the lesson into an enticing story. Egan states, "We want stories to be 'affectively engaging' by using story form correctly through the use of binary opposites and affective meaning." (Egan, 1986).

Whilst revisiting Egan's work I was particularly interested in the use of binary opposites and affective meaning as a criteria for creating and constructing an effective lesson in which the child can build meaning, and understand the new concepts being brought forward by the teacher. I spent far more time reading Egan's book, *Teaching as Story Telling* and this further reading led me to my question:

### **'How do binary opposites facilitate affective meaning and conceptual understanding in this classroom?'**

In order to have a firmer grasp on this theoretical focus, let me deconstruct 'binary opposites' and 'affective meaning' with the help of Egan's theories.

Binary opposites are "one of the most obvious structural devices we can see in children's stories." (Egan, 1986, p.26). Binary opposites help the children to take new content and connect it with abstract concept: e.g. good and bad, security and fear. The story form is then dictated by the binary opposites that are at work and therefore the "Characters and events embody these underlying abstract conflicts." (Egan, 1986, p.26).

Egan explains that it is not only children who make use of binary opposites to make meaning out of new information. Adults also make use of this system to try to make sense of events on the news or in stories we share with one another. "We first search for events or facts that allow us to fit the information into our already formed binary ideological structures. If we cannot fit the news account into such structures it remains a danger of becoming meaningless." (Egan, 1986, p.28).

This then draws on the power of affective meaning, as stories are essentially for emotionally driven humans, we then require affective responses to the story. As I mentioned previously, school systems seem to be attempting to educate children in a way that leaves little room for emotion, which is vastly limiting in making new meaning. A good story is a story that resonates with us, it reaches us on an emotional level and it makes use of binary opposites. Egan states that "Stories are largely about affective matters – they are about how people feel. These feelings can either provide the motives for actions or they can provide the point and result of actions." (Egan, 1986, p.29).

I was interested in how the teacher would use binary opposites and affective meaning in the lesson structure. These aspects of story form need to be accompanied by the fundamental aspects of story form (the predicament and binary conflict in the beginning, the characters and finally the satisfaction and extrication from the predicament that was set up in the beginning.) The choice of content is of particular interest as the Class 7 children are going through a transition, from childhood to adolescence. There is a shift in the way they think, socialize and express their creativity and imagination (from external to internal). Surely the use of story form could be used to facilitate this transition?

During the data collection period, I observed the classroom on every possible level, as well as had guided discussions with the class teacher. I was interested in how the children responded to the lesson (the possible use of binary opposites and affective meaning), how this helped with new content and meaning making, and how this is translated into concrete work. This was a challenging process as it involved the complexity of evolving social interaction and qualitative research.

## **The Research Process**

In order to answer my research question I placed myself (in an unobtrusive way) in a class 7 Waldorf classroom and began searching for binary opposites and affective engagement in every aspect of the class. During their health and nutrition main lesson I observed all facets of classroom life, from social interaction and body language to the content being taught. I was able to conduct an interview with the class teacher to facilitate the research process and gain insight into his chosen content and methods of teaching. Field notes and tentative interpretations were made throughout each lesson with the help of Kieran Egan's alternative model. The following points were essential in guiding my research;

### **“Identifying importance:”**

“What is most important about this topic?”

“Why should it matter to children?”

“What is affectively engaging about it?”

### **“Finding binary opposites:”**

“What powerful binary opposite's best catch the importance of the topic?”

### **“Organising content into story form:”**

“What content most dramatically embodies the binary opposites, in order to provide access to the topic?”

“What content best articulates the topic into a developing story form?”

“Conclusion:” (This has been written this as a guide to creating the conclusion; It is therefore dependent on how the conclusion has been reached, both by the class and teacher.)

How the “dramatic conflict in the binary opposites” has been resolved?

“What degree of mediation of those opposites” has been appropriate to seek?

### **“Evaluation:”**

“How can one know whether the topic has been understood, its importance grasped and the content learned?” (Egan, 1986, p.41). (Concrete work, discussion etc.)

## ***Part Two: Summary of Observation and Interview Data***

The following section contains raw data from my observation in the classroom, as well as my interview with the class teacher. I have condensed the data collected in order to focus on the moments in which affective engagement and binary opposites were clearly at work. As mentioned previously, Kieran Egan's alternative model was used as a guide in this process and provided the scaffolding upon which my analysis and conclusion were built.

### **Observation Data**

The following is a compressed record of data recorded over six mornings during the two-week period I spent observing the main lesson. I have attempted to keep the data in the rawest possible form to avoid pre-empting the analysis process in Part Three.

#### **Day One**

##### ***Introduction to the main lesson: Health and Nutrition.***

The class teacher tells the class a true story about a healthy man who went on an extreme diet, eating only MacDonald's for a period of time ('Supersize Me'). At no point does he state that this is a bad idea or that MacDonald's is unhealthy.

When children talk or interrupt he repeats what he is saying (e.g. "in fact..IN FACT...IN FACT..") until the class listens again. He makes eye contact often. The class listens with keen interest.

The teacher tells the story well, using rich descriptions, hand gestures and medical facts. The class is initially excited by the idea of eating MacDonald's freely every day, but when the teacher talks about the results the class suddenly react negativity towards the effect of the food. He lets the children react and talk to one another before settling them down again. He ends the story without stating his opinion, he leaves it open to interpretation.

HEALTH and WEALTH is written on the black board. The teacher then asks the class what these words mean. The response is as predicted, wealth meaning money and health meaning physical wellbeing. He then touches on the origin of each word and the Greek goddess Hygeia. The class learns that wealth did not always mean money.

The teacher then talks about seeing the two as a whole, not as two separate and different aspects of oneself. He makes circular gestures with his arms and defines the two as 'wholistic' health (not holistic).

The class has the task of spending five minutes alone, to think about what made them healthy in the last 24 hours. The teacher does not define what he wants them to look for, they must decide for themselves.

When the children come back they each tell him what they think made them healthy. At first they contribute one by one but eventually all children contribute together. The teacher writes these things on the board ('sleep', 'food', 'moving..'). These then lean towards the correct biological terms. The teacher does not tell them they are wrong but takes their answers and uses them to move towards the answer he is looking for. E.g. CHILD: "I breathed.." (class giggles at seemingly obvious choice.)

TEACHER: "Yes..what is the word I'm looking for here..... the....rrrrrrr.....(class all guesses) the respiratory system."

The children in the class will occasionally respond with something silly but they are simply ignored. The class teacher then requests that the children think more about what they personally feel makes them WHOLISTICALLY healthy. He states that they are looking at a 'wholsitic system'. The class atmosphere changes and the children begin to share what they feel they need in their lives. The class seems to have a grasp of what 'wholistic' health is, which is probably a product of the Waldorf schooling system.

The teacher takes the children's answers and writes them on the board; again, he does not correct them and only uses their responses as stepping stones towards the answers he is attempting to draw out.

Child: "Electricity?"

Teacher: "Why electricity?"

Child: "So I can get to school.."

Teacher: "Movement?"

Child: "My pets... I need to cuddle my animals"

Teacher: "Touch!"

Child: "Money?"

Teacher: "Money brings a sense of wellbeing..."

The class continues, mentioning clothes, food, warmth, love, music, comfort. The class often mentions affection and touch. The atmosphere in the class is relaxed and open, it is clear that they have all been together for many years and formed a family-like bond. The teacher then draws the attention back to the physical body.

Teacher: "What do you think happens when you eat that apple or that sweet?..What happens when you breathe?..What about if you smoke?.." The teacher wants the children to name the different systems in the body but he does not go further into them. He leans more towards digestion by talking about eating and teeth, leading up to the next day's lesson.

The class has the task of writing an introduction to Health and Nutrition in their new main lesson books, but before he lets them begin their work, he states that he has rules and expectations that they must abide by. The children may not lend each other books to catch up work, they must work when they are assigned time, they must not catch up in the morning before school or during any other lessons. He states that if they do this they are not learning, they are parroting, and that this will only be harming their own education. The children must work neatly but they must not spend too much time trying to polish their work. He ends the lesson by telling the class to be more efficient in their time management as their work load increases. He addresses the class like adults and it is clear that he is preparing them for high school.

On the board the teacher has written; "Man does not live by bread alone." He does not elaborate on it.

### **Day Three**

#### ***The Four Kingdoms***

There is currently a large fire in Cape Town and the children spend a lot of time discussing this in the morning. The music and calligraphy teachers struggle to maintain focus and control as it begins to drizzle outside. The class all stand up and cheer.

By the time that main lesson has begun, there is a pungent smell of smoke in the classroom. Just as the class has finished their morning verse, a child states that the world is falling apart. The class teacher immediately reprimands him for the attitude that he is bringing into the classroom. This child is made to stand at the door. The class teacher then faces the class and mentions that he is beginning to notice a 'shift' in the classroom, and that he does not like it. He does not state what this 'shift' is, but the children seem to understand and most of the children avoid his eye contact, as he looks around the class in stern silence. The class seem to understand what he is talking about and the atmosphere in the classroom changes from being fairly excitable to rather solemn and serious.

The class teacher allows the children to sit in silence and appreciate the rain. There is a deep sense of reverence for the rain and the relief it is bringing.

As with most mornings, the class teacher begins with recall, asking questions about what was covered the previous day, allowing the class to place all the pieces together, like a puzzle. It is evident in these moments that the children have grasped what is being taught, they respond to the recall with answers that reflect their own understanding of it. There is never parroting or reading from notes and books. The class also show keen interest in recalling content from the previous day.

The class teacher asks the children to imagine having their senses so heightened that they notice even the tiniest changes in the atmosphere, their food and the air. He asks the class to imagine feeling the world and sensing the world the same way a plant would.

Suddenly the teacher changes his tone in voice and poses a question; “how many breaths do you think you take every day?” (He always says ‘YOU’ as opposed to people or humans. He also points at children and continues to make eye contact throughout the main lesson.)

The class eventually finds the answer to this question which immediately leads to the class being aware of their breathing. The class teacher then points out that we are often unaware of these things and that our body works like a well-oiled machine. Straight after saying this he throws his arms in the air and shouts “NO! God forbid we ever compare our bodies to machines, we are not like machines at all!” The class does not seem to be affected by his response to his own ‘mistake’ in using machines and bodies as a comparison, something that one would assume is the opposite of a Waldorf approach to viewing the human body. Instead they sit and wait for him to continue with the lesson.

The class discusses how they became aware of their breathing this morning because of the smell of smoke. The class recap again on how the leaves are like the lungs, the roots like the head, taking in everything around us and the pollen and seeds like the reproductive system.

The class teacher quickly changes the direction of the lesson and asks the class to name three types of plants “WE” eat. The class discusses roots and bulbs and compares fruits to vegetables. It is clear that they have talked about plants often as they appear to be very knowledgeable in this area. The teacher then states that we eat plants and mammals. That we, as a human race, have hunted, killed and sacrificed these things for years and years. He passionately talks about how we are eating from all these kingdoms, even the mineral kingdom. He suddenly begins talking about salt and how important it was, children interrupt and want to talk about salt as a currency and a preservative. The teacher stops this suddenly, dismissing the whole detour and stating that they will cover that in future.

The atmosphere in the class changes as the teacher quietly tells the class how they are partaking in this amazing living world, every day, that they have for years and that they are eating all four kingdoms every day. The class has clearly never been aware of this and there is a sense of awe. The teacher then asks the class to think about how these kingdoms all need each other, how when we were born we drank our mother’s milk, milk that she had produced by taking in other nutrients and foods. How we now drink cows milk, milk that has been transformed from grass.

To end the lesson, the teacher again poses the question; “Do plants feel?”

The children do not answer this time; instead they sit in silence for a while, not silence that reflects lack of engagement or understanding, but rather of understanding and wonder.

## **Day Four**

### ***The Food Triangle***

This morning the class teacher is exasperated by the lack of homework books being signed and by the general disinterest in completing homework. He sternly reminds them that high school is going to be very different and that he will not be there to hold their hands.

Morning recall of the previous day’s lesson is fairly slow and the children seem to be distracted and tired. This changes when the teacher asks the children how many worlds they think we would need if every

single seed germinated. The class finds the thought impossibly humorous and suddenly the teacher has their attention again.

The teacher states that when he is talking about 'Man' he is referring to mankind, not to a gender. He looks around the classroom for a moment after saying this. There may have been a problem with this yesterday that I was not present to witness.

The class talks about the human code, about DNA and how we are all related on some level. As usual, the class discussion moves back and forth between the teacher and the children, moving forward together, recapping old content and leading to new content. The teacher talks about how animals and plants lay themselves down for us but this time a child interrupts and mentions that they do not have a choice. The teacher nods and says, "no, they do not..", before telling the class a quick story. The story revolves around a dog who attacked a sheep, how the sheep turned his head in order to allow the dog to bite it directly on the neck, almost like it was done out of instinct. The class does not linger on this story, the teacher does not share his personal perspective. No single conclusion or judgement is reached. As with his other stories and discussions, it is left open.

The teacher draws a large triangle on the board and discusses the old approach and perspective of the food triangle, he then moves onto how modern concepts have turned this food triangle on its head.

The class begins eagerly discussing Tim Noakes and 'banting'. The teacher has to regain control before telling the class how he used to eat as a child and how his parents ate. That carbohydrates made up the largest part of the meal and that protein and fats were not as important. How humans became obsessed with taking fat off of their food, how much the perspective of what and how we eat has changed so much over the years.

The teacher asks the class if they know anyone who is eating according to the new theory, high fat, high protein, low carbohydrate. The entire class puts up their hand, they look around and laugh.

The class focus shifts from present day eating to primitive eating, discussing how man used to eat. Man did not alter his food, returning to the organic, whole food discussion. The teacher then discusses how different milk was when he was a child, that it used to be thick and creamy in texture on the top and how it is all of the same consistency now. He asks the class how they think this came to be, how the milk has changed so much. The class all answer slowly but surely together. He then asks which way is correct, as he asks he places his arms up as if to say that he himself does not know. The class does not answer as it seems to be a rhetorical question. The class talk about how in China they eat plenty of rice but have a lower level of obesity.

Next, the class cover the transformation of food, from origin to shelves. The class does this together, all contributing their own knowledge of what happens to food along the way. They come to the general consensus that by the time the food reaches the shelves it is nothing like it was beforehand, that often we think we are eating 'healthily' but we are not.

While the class is very still and focused the teacher asks the class; "Is the food industry 100% honest about their products?"

The class erupts into chaos, all wanting to tell food related horror stories. It is clear that there is much interest in this topic and that the children are seeing food in a different way. Children begin taking their lunch out and examining labels or stating that they eat unpackaged foods. It is also evident that the way they eat is mostly influenced by their parents, only highlighting the importance of this main lesson.

## **Day Five**

### ***The Cupcake's Journey***

There is a birthday in the class and as a result one of the children has brought cupcakes to share with their peers. I am aware that the class teacher wants to discuss digestion today but has not planned on the lesson that begins to unfold.



The children sit at their desks with a cupcake in front of them. It is clear that they are restraining themselves as they have been instructed not to touch them yet.

Teacher: “Thank you, (birthday girl), for bringing these cupcakes which will be used to illustrate the important process of digestion! Look carefully at the cupcake..smell it!”

The class smell the cupcakes and respond with a chorus of ‘mmm’s’.

Teacher: “by looking at it you’ve stimulated certain senses and those nerves have sent out a message..more saliva has come into your mouth...your first bite of that cupcake is going to take a very long and winding journey!”

The class is beginning to get frustrated, some children complain. Eventually they are satisfied with being able to have a small bite, a bite which they all savour slowly. The tension is released and there is a sense of relief.

The class teacher guides the children on a journey, explaining the process of digestion, all the way to the intestines and out. The class eat slowly, processing the information and listening carefully to the teacher. The class is clearly both interested in the cupcake and the story of the cupcake’s journey.

After this process the class is told that they must create a healthy three course menu, and an unhealthy menu, as a project. One child asks if they can follow another menu and the teacher responds by stating that there are not shortcuts in life. He seems to relay this message frequently.

Whilst the children were working I noticed that they all seemed to have very different perspectives of what ‘healthy’ food is. As someone who has spent a lot of time studying nutrition and health I found myself wanting to correct the class. Feeling anxious, I asked whether the teacher was going to correct the children, or not. The teacher quickly reassured me that he would correct them, never by saying they were wrong, never by being judgemental, but rather letting the class discover for themselves. This will be a product of learning about fats, proteins, fruits and vegetables and their nutritional quality, along with food processing and the journey to the shelves. The teacher then takes a moment to tell me that he has split them into groups as ‘wholsitic’ health is part of socialising and working together.

The class looks at the two food triangles again, the outdated one and the current one.

Teacher: “We do not know if this perspective will change. We do not know if it is correct. But WE need to find what WE think is a healthy balanced diet. Not what someone else thinks...”

## **Day Seven**

### ***‘One Word’***

The class atmosphere is tense today. An issue with swearing has arisen and the parent-teacher meeting from the previous night has apparently highlighted this issue in some way. There was an incident in the high school regarding swearing recently too. It seems to me to be a fairly normal issue at this age as children are on the cusp of adolescence and there are many changes taking place. The class teacher tells the class that he is fully aware of the language they use outside of the classroom.

The teacher asks the class why they think their parents chose Waldorf education. The class falls silent. The teacher continues, he explains that Waldorf education is known to have deep reverence for childhood, that it protects and nurtures it. He tells the class that the point is to teach people only when they are ready to learn. The class does not speak or even look around whilst the teacher talks.

The class seems to be fully aware of the incident in the high school, an offensive word scrawled on a blackboard, apparently in jest. The teacher emphasises the importance of thinking carefully about the things that one says. He returns to the comparison of the human and the plant, of how sensitive we are to all that we take in. He states that because of this we need to be so aware of what we send out.

Teacher: “REMEMBER, one word, ONE word, that hasn’t been thought out properly, ONE WORD, can change a friendship or relationship forever...”

The class work on their menus for the remainder of the lesson, the atmosphere remains rather icy and quiet. The class does not joke nor do they disrupt the lesson in any way. There seems to be a quiet sense of understanding and respect for what has been said by the teacher.

Before class ends a child says something about eating in front of the TV. The teacher tells the class that he believes you should eat with thought and purpose, chewing, tasting, and enjoying the experience. One can eat alone, or with family and friends, anything but eating mindlessly. The class seem to be gaining a better understanding of health as a whole, though it may not be concrete evidence yet, it certainly feels that way.

## Day Eight

### *Communication*

The class do not do recall today, yesterday’s issue is not brought up again, it does not seem necessary. Instead, the teacher begins by posing some questions:

Teacher: “What do you think your health and your wealth should be built on?”

Class: “exercise.” “Diet” “Hygiene” “Psychological health” (this statement surprised me.) The class answers the question in a dull parrot like way, basically regurgitating the aspects of health that society has churned out for years. The child that mentioned psychological health looks around as though he is disappointed in the class’s reaction.

Teacher (looking a bit exasperated): “Try and be bigger in your picture..”

The same child then answers; “To be happy and in touch with your feelings, your friends and your family?” The class seems to be surprised by the answer; the teacher appears not to be. This leads to a discussion about healthy relationships, relationships with pets, friends, family and classmates. The teacher emphasises that we all have a different way of interacting and feeling ‘wholistically’ healthy. He states that some people may love sport, others may hate it, some may love and need music, some may just love socialising. The class begins to talk about their own individual ways of feeling healthy. One child puts his hand up and states that he thinks that all of these things lead to being a full and well-rounded human being. A general consensus about the matter seems to have been reached.

The subject briefly changes to diet. The teacher explains quietly and tentatively that diet is a very tricky thing these days. He explains that everyone will always have their own way, their own opinion and that it is different all around. He laughs and states that one could not be a vegetarian if you lived with the Eskimo’s.

The tension in the class is released with this topic, the class seems to want to discuss all of the different approaches they have known and heard of regarding diet. It is rather scary to see how much the media has affected the children’s perspectives of health and food.

The teacher regains control and focus and drives the topic back to relationships, explaining that relationships are quite possibly the most important aspect of health. He talks about his own relationship with his family and the importance of having dinner together, what it means for different families and how much things seem to have changed. This leads to the class having to think about their online activities and their family interactions.

Teacher: “Your generation is very different. At the touch of a button you can communicate... What does that say about privacy and relationships... Is this a good way to communicate?” The class make a general mumbling sound; it appears that they are saying that it is not in fact a good way to communicate.

The teacher explains that much will change in the years to come, but that communication will be one of the greatest and most influential lessons they will take with them when they leave school. He states that

school won't boil down to medals won, academic awards received and so on and so forth, but rather about knowing your place in the world and having a good relationship with it.

The class move onto digestion. More factual recall is done and the children continue working in their books on their digestion diagram and story. The class talks about how the 'dead food' seems to become alive again once digested. This illustrates their new perspective of food and its purpose.

The class ends by the teacher telling a story about an email disaster, explaining that he accidentally put something out into the universe and he could not take it back. The class laughs but empathizes at the same time.

Teacher: "Just remember, please, that if you cannot say it to their face, DON'T say it via message.."

I left the classroom feeling like I had learnt something rather valuable and lasting.

## Interview Data

The following interview questions stemmed from both my observation, and an earlier interview design. The interview's success was facilitated by the open ended questions, the relationship between the teacher and myself, and being able to have a relaxed conversation as opposed to asking questions whilst taking notes.

For the sake of continuity of style in my research report, I have included both the questions, and the answers, in an edited, summary format;

*You've been with this class for just over six years now, with this in mind, how ready do you feel they are for the shift into adolescence and high school?*

The majority of them are ready. I mean, obviously it depends on them as individuals, growth and family situations. Generally I think that are ready for adolescence..they are certainly ready for the cycle to end. There are two children in particular who are struggling both in the class and academically. Academically I think a couple might struggle, but that's par for the course. Socially and emotionally they're mostly moving pretty easily into adolescence.

*Does your knowledge of each child and the class as a whole reflect on your choice of content and lesson structures? Considering individual and group needs.*

I'm not sure I consciously take the individuals needs into consideration, but I certainly try to think of the class as a whole. Part of the seven year cycle is building from the year before. In a way you know what's happened; you know where the middle areas are. You know where you need to redirect things or go over things, so it gives you a building block to take into consideration in preparation of lessons. I think each class has its own needs, in my other two classes I don't think I taught quite the same content that I have taught in this class. I don't know if it is because I'm conscious or if it is just the way it is.

*Has there been a noticeable shift in their behaviour this year?*

I think that class 7 is much easier in comparison to class six in a lot of ways. I think the curriculum helps this. Class 6 mirrors class 9 which is a very revolutionary time. Class 6 is when they come into the first touches of adolescence, the first beginnings of change, and I think it is a far more tumultuous time for them. They're far more aware of their responsibilities. They're also beginning, very, very slightly, to reflect upon their actions. They can see what they are doing...in class 6 they do not reflect as much, it is far more difficult. They've taken a step into 'the room', they're looking around and thinking, whereas before they were opening and closing the door and looking around in a far more childish manner. There is a stronger sense of uprightness. Class 6 felt as if there was much out there, much unknown. The curriculum has really met them this year, it is a wonderful year.

*What would you say is the most important part of the curriculum this year?*

For me, doing the Renaissance, doing the Reformation and health and nutrition brings perspective and that's really the theme of class 7. You do black and white drawings, you do perspectives drawings, you try to bring it into everything. That is why they are beginning to get this; they didn't have this last year.

*Pertaining to the current main lesson; why did you choose to open this lesson with the story about the McDonald's diet?*

I wanted to plunge them into the main lesson, to wake them up and get them to listen to what we are talking about. It is easy to get too sucked into the 'Waldorf way'. Sometimes the children want modern idioms, particularly at this age. They want it to be something they can feel is tangible..McDonald's is a very tangible symbol for them.

*What do you feel is most important for the class to take away from this main lesson?*

I would like for the class to be aware that they are part of a much bigger picture, health and nutrition is not just about the food and the vitamins that they eat. It's about the choices they make in terms of their relationships. We will go into sex education, we will look at things like what actually happens when you take drugs and I'm not going to try and put a moral aspect with it. They are looking at how everything affects them. I see this lesson as very important. It is body awareness, it is peer awareness and it is also that sense that I can say no or I can say yes. Hopefully as they go into adolescence and new relationships all this can be seen as a bigger picture. Whether all this will be successful, I don't know..

*How important do you feel the child's imaginative capabilities are in the educational environment, particularly within the main lesson?*

I wish that I was more imaginative in order to bring that out of them, I think that it is vitally important. Is their imagination being stimulated? Are they having inner pictures? These are important questions to ask. Often stories help with that. I think it is often how you present something that gives them the ability to form the picture. I want them to imagine it(the lesson content); I want them to form their own picture. I think imagination is the basis of this education.

## ***Part Three***

### **Analysis and Conclusion**

#### **How do binary opposites facilitate affective meaning and conceptual understanding in this classroom?**

Searching for the answer to this question proved to be a stimulating and exciting journey. I was lucky enough to observe a main lesson in which binary opposites and affective meaning played a vitally important role. I realized that understanding went deeper than simply making sense of an academic concept and displaying this understanding through the traditional means of tasks and tests. The children grappled with the main lesson on a deeper level and this was evident to me, the observer, but possibly less so to the reader. Conceptual understanding is a long term process. Despite small glimpses of conceptual understanding taking place, these might merely have been the tip of the iceberg. The lessons that were taught will possibly resonate for years to come, maybe even lie dormant until they are relevant and needed.

Egan's alternative model and key questions guided me well each day, and helped me to make sense of the information I was gathering. Because of this I have continued to use these categories and the questions they require to be asked, in order to interpret my data and essentially answer my research question. These categories are: Identifying importance, finding binary opposites, reaching conclusions and attempting evaluation.

#### **What is most important about this main lesson and why should it matter to this class?**

Health and nutrition can often be slotted into a curriculum in a way that threatens to be abstract and uninteresting. Teachers tend to over- intellectualize this aspect of the child's education, presenting facts and biological diagrams, possibly telling one or two stories that hold some kind of moral undercurrent. These lessons are often scattered sporadically across the curriculum and they never really seem to fit together as a whole. The main lesson that I observed was exactly the opposite, all of these seemingly disparate pieces

were fitted together to create an image and understanding of health as a whole. The teacher himself coined the term 'wholistic' from the very first lesson. Dissecting the words, 'health' and 'wealth' in order to truly understand them. But what do 'health' and 'wealth' mean to each child individually? He poses this question from day one, encouraging the children to slowly but surely look around and within themselves, in order to understand this.

Society and the media are bombarding us with information about food, health, wealth and how to achieve such things. Diets and society's view on what is deemed healthy is continuously changing. The food triangle, for example, has been turned on its head. We hear about the banting diet, the Paleo diet, the importance of organic foods and alternative 'lifestyle' options. The whole class understood each of these approaches to eating, quite possibly because of the alternative approach to eating and living that Waldorf encourages.

The children in the class I was observing are on the cusp of adolescence, therefore they can be easily influenced by both peers and media when it comes to making 'healthy' choices. These children are capable of understanding a conceptual approach to health as a whole, and because they are naturally curious and tend to want to know more and more about the world around them at this age, this main lesson is of vital importance. The teacher discussed all the approaches that people have taken, even the extreme choices, and always left room for judgement. The teacher never stated that one approach was better than the next, but rather equipped the class with information in order to choose for themselves.

The class discussed what 'health' is and they discovered that 'wholistic' health is about far more than facts and biological processes (which they learn in order to facilitate their understanding). The class began to see health as one's relationship with their own food habits and the way these interact with the world around them. They learnt that food has changed and transformed alongside human transformation for years, not always for the best. This means that they can use this information in order to make wiser choices about what they put into their bodies, understanding that food is fuel and that every choice we make affects our wellbeing. There was also a strong sense of appreciation and reverence for food as the main lesson developed. The class learnt to reflect upon what they were doing in order to remain healthy and this was facilitated by their factual and scientific understanding of food and the digestion process.

The class teacher looked at the many aspects of health, moving far beyond food and digestion. Sometimes the main lesson seemed irrelevant after the discussions that took place in the morning. For example, the incident of swearing, and the power of one single word that hadn't been thought out, why their parents chose the Waldorf schooling, and having respect for other peoples choices. Though most of these things were not part of the lesson plan, they were organic topics and opened themselves up to interpretation and discussion among the naturally curious class 7's.

One of the most important aspects of health, according to the class teacher, is relationships, and this is something that they will carry with them for years to come. The class is taught that their academic achievements, as important as they are, will be nowhere as important to them as their relationship with themselves and the world around them. Therefore they should begin to be aware of this, of what they say, hear and the implications thereof.

It is obvious that all of these aspects of health are not only relevant to the specific class I was observing, but to society as a whole and to each and every individual in society. The importance of these aspects of 'wholistic' health were evidently felt in this class.

### **What is affectively engaging about this main lesson?**

In order for deeper understanding of both new and old concepts to occur, affective engagement must take place. Human emotion can heavily influence the way in which we perceive things and it is evident that we need to educate children in a way that uses both cognitive and affective processes to harmoniously create new understanding.

During my first day of data collection I was made aware that there was no lack of affective engagement in the classroom. The class teacher moved forward throughout the lessons in a way that required children to become involved. The children were required to search within their existing knowledge base in order to answer questions, and keep the lesson moving forward. There was a strong sense of responsibility amongst the children in the lessons. They were aware that the flow of the lesson depended on their involvement, which directly effected their understanding. Most of the children would contribute in a manner that conveyed affective engagement and there was never a moment in which children could 'fall asleep'. This, according to the class teacher, is common in main lessons as teachers tend to talk far more than the children. The teacher taught in a way that ensured each child was engaged.

Health and nutrition was not taught in a distant manner, it revolved around the class and their own personal perspective of what being healthy really means. Current events and topics that mattered to the class were always used as examples in order to reach the children. There was no textbook lesson nor was there ever an idea that was not tangible to the class; it went far deeper than the conventional health and nutrition lesson.

The class teacher would always bring in short, personal stories throughout the main lesson, as well as allow the children to contribute with their own. These stories were never dissected but rather left open to personal judgement. The children would enthusiastically tell their own stories and this would always rouse an emotional response.

When teaching the class about digestion the teacher managed to make it personal, explaining the process as they ate a cupcake, requiring both physical and psychological engagement. He would play on the class's emotions. There were moments of tension, relief, shock, contemplation, humour and excitement. The class was never dull. The class teacher would always address the class personally and relate the topic to the class. During digestion he explained how the cupcake would go on a journey through "YOUR body". He often used "you", "we", and "us" accompanied by pointing during his lessons. This was not done in an authoritative fashion.

The teacher ensured that the children were made aware of their relationship with the mineral, plant and animal kingdom and had reverence for this. He humanised the children's perspectives of plants by comparing them to the human body. The children began to examine their lunches and consider the process that the food had gone through to reach their lunch boxes. Discussions about what was covered in the main lessons continued beyond allocated class time. The class became aware of themselves, what they were taking in and what they were putting out. This is all due to the fact that the teacher taught in a way that was relevant to the class and each individual as well as using contemporary examples and personal stories. The class were aware that the lesson, as the teacher had stated, would go beyond their academic career, that it would affect their relationship with themselves and the world around them.

### **What binary opposites best reflect the importance of the topic?**

Binary opposites, along with affective engagement, are central to our understanding of new concepts and meaning-making. We are able to organise new knowledge within our already present ideological binary structures, opening the door to conceptual understanding. Essentially, these opposites cannot exist separately, and in order to understand one, the other must be understood. This has been an aspect of human culture and narrative for years and will continue to be so. The problem with binary opposites is that mediation is necessary. Binary opposites, particularly within a classroom environment, can cause prejudice and create boundaries. This was an aspect that I had not wholly considered prior to data collection. I found binary opposites at play on a daily basis, from general classroom discussion to lesson content and presentation.

The main lesson opened itself up to binary opposites as health and nutrition is a commonly debated aspect of society. This topic is particularly important to the class that I observed due to their developmental phase and shift in thinking. They are now able to grasp these opposites and explore and find mediation between them (mediation will be covered at a later stage).



The class teacher started the main lesson using a story about a man who followed an extreme diet, immediately touching on the two opposites, healthy and unhealthy. The class frequently discussed what was healthy and what was unhealthy, as well as extreme diets, ranging from outdated perspectives and trends to modern ones.

The teacher, in most cases, avoided leaning towards one side of the scale between the opposites, he always left it up to the children. He also consistently used opposites within his lesson structure and his gestures, in order to facilitate the effectiveness of his lesson. His tone would range from quiet to loud, his gestures from small to large, and his lessons would cycle between tension and relief, science and emotion. He would draw them in and let them go.

The class grappled with binary opposites on a daily basis and related to every aspect of the health and nutrition main lesson. They looked at the ramifications of short term gratification (in both aspects of health and food) versus long term gratification. The teacher would constantly remind the class that long term investments were usually the most fruitful, and that these long term investments were usually more difficult than the short term choices. Easy and difficult, long term and short term, pleasure and pain, instant gratification and long term satisfaction, old and new all came into play in the lessons.

The class began to see that society has been a long-time advocate of doing things easily, quickly and efficiently and how this is now reflected in our health and lifestyle. People are obsessed with social media, cellphones and having everything at their fingertips, yet this has detracted from what is real and important in life. It has resulted in laziness and long term dissatisfaction. Human interaction, food and lifestyle have been effected by our need to do everything in this fast, 'time efficient' manner. They discussed how humans began to process food and plants and grappled with fast vs. slow, real vs. fake, organic vs. modified, and the long term outcomes of these approaches. The class was made to consider their personal perspective of health with society's perspective and then search for mediation between the two. The class was also often grappling with being mindful of themselves and others, thinking about their actions and the possible ramifications, as well as everyone around them.

The class may not have been consciously aware of these binary opposites consistently at play, but due to their shift into adult-like thinking, it became evident (through their discussions and general demeanour) that they were considering these opposites and using them in order to gain conceptual understanding, and a plurality of perspectives. The Waldorf classroom greatly aids this shift as it makes use of binary opposites throughout the curriculum, covering black and white drawings, phases of human civilisation, rise and fall, and the romance with science and intellect versus the romance with art and creativity. Binary opposites within culture and society will continue to present themselves to the class as they move into adulthood. Hopefully their ability to grapple with them in this phase of their life will greatly aid them in their development in the future, both academically and emotionally, especially as these two aspects are seen to be working together in this classroom. Binary opposites and affective engagement were consistently working together throughout the main lesson, feeding off one another and creating a virtuous cycle, clearly facilitating conceptual understanding.

### **How has the dramatic conflict between the binary opposites been resolved and what forms of mediation have been appropriate to seek?**

The class did not often discuss what personal mediation between the binary opposites they had found appropriate to seek, and there is no evidence that anything has been 'solved', making this a fairly complex and difficult question to answer. The concepts that the class were discussing and grappling with were of a personal and ongoing nature, therefore it is necessary for each individual to continually seek mediation as these things change and transform with time. There was evidence of a shift towards being more aware of themselves and their relationship with these binary opposites, tentatively sifting through the information they were being presented with, in order to seek their own personal mediation. Their ever growing awareness worked hand in hand with their ability to seek grey areas within their binary ideological structures, in both academic and emotional life.

When it came to diet the class was able to find a middle ground regarding what was 'right' and what was 'wrong'. They discovered that between the outdated perspective of nutrition and the current perspective, lives their own personal needs and individual perspectives. The teacher wanted the class to feel as though they had their own choices to make, that through all of the new trends and fads, they are able to look at the these aspects, weigh up the opposites and tailor them to their own needs. They are able to seek mediation armed with knowledge, a plurality of perspectives, with their long term health in mind.

The class became aware that everything that they do, say or feel is affecting their overall 'wholistic' health, that their values may not be the same as another's, and that what may work for one person may not work for another. The children know that they must respect their own needs and values and respect other's needs and values. To be able to understand how each child has sought mediation and resolution it would be necessary for me to continue with observation for years and years to come.

### **Has the main lesson been understood, its importance grasped and the content learned?**

It was evident in the lessons that the children understood both the content and the importance of the concepts being taught. As previously stated, it is difficult to be able to understand just how deep the lesson resonated within each child as an individual without far more research and observation. Many moral aspects of the lesson may lie dormant in the children until they are needed. During the lessons though, the class had a mature and serious approach, they were naturally curious and involved throughout.

The lesson relied upon their contributions, meaning that they were responsible for the lessons to birth conceptual understanding. The level of affective engagement and reflection conveyed understanding and interest. The children asked many questions, as did the teacher. They would continually slip between the known and the unknown, never sticking to the clichéd concentric circles of knowledge, preventing boundaries in learning and imagination, allowing the class to transform the information and knowledge according to their personal needs.

What was most evident, was the plurality of perspectives gained through the lessons. By exploring various aspects of health and nutrition the class was able to think objectively about such things. They could look at contrasting views, looking at the whole, at similarities, details and differences and evaluate the concepts on more than an academic level. They were able to take many different ideas and experiences into account, sift through their binary ideological structures, their previous knowledge, and come to their own personal conclusions. Their discussions and contributions all suggested personal involvement and reflection. As the teacher mentioned in his interview, whether this all has been understood, we will never know. The class came to their own personal understanding of 'wholistic' health, something that is bound to change and transform over the years.

## **Conclusion**

The information and knowledge that I drew from my data resonates both within a Waldorf environment and within everyday life. Effective communication and narrative are essential facets of society and human life. If we are able to articulate and communicate our ideas and perspectives in a way that fits within the above mentioned categories, we may be far more successful in our personal and professional relationships. It is vital to have plurality of mind, to think objectively about new concepts and ideas, and to see story and narrative not as an end point, but rather as a place to begin interpretation, debate and understanding. It is clear that the universal story form is able to provoke judgement and new ideas; it is capable of transforming the way in which we perceive the world around us, pushing us to grow and evolve into more 'wholistically' healthy individuals.

## **Acknowledgements**

I would like to acknowledge The Centre for Creative Education for the opportunity to write this research report, the class teacher who provided the vastly valuable knowledge and data, and Barbara Lancaster for her help in the editing process. Professor Clive Millar, thank you for the constructive feedback and constant guidance throughout.

## References

- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning* Massachusetts: Harvard University Press
- Egan, K. (1986) *Teaching as Story Telling.* Canada: The Althouse Press
- Gallagher, KM (2010) *In Search of a Theoretical Basis for Storytelling in Education Research: Story as Method* Canada: Routledge, Taylor & Francis Group
- Gottschall, J. (2012) *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human.* New York: Mariner Books.
- Gudmundsdottir, S. (1991) *The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge.*
- Gajdamaschko, N. (2005) *Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers*, Teaching Education, [Online] Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/1047621052000341581>. [Accessed 06 February 2013].