

FUNDAMENTALS

Albrecht Hüttig: Anthroposophie in der Esoterikforschung – ein wichtiges Zeitphänomen ?

Martyn Rawson: The case for illuminative practitioner research in Steiner education

Martyn Rawson: Using a constructionist reading of Steiner's epistemology in Waldorf pedagogy

Ruhi Tyson: Exploring Waldorf education as a practice through case narratives:
a framework for empirical research

Stefanie Greubel: Die Perspektive des Kindes: Partizipatorische Ansätze in der
elementarpädagogischen Bildungsdokumentation und ihre Herausforderungen

Stefanie Greubel: Las ramificaciones sociales y de desarrollo de la transición
del jardín de infantes a la escuela primaria

Torbjørn Eftestøl: Listening to History. A phenomenon-based approach to teaching music-history

Torbjørn Eftestøl: Escuchando la Historia. Un enfoque basado en fenómenos para la enseñanza
de la historia de la música

Frode Barkved: Views of history and history teaching in Waldorf education

Frank Steinwachs: Mittelalterliche Literatur im Unterricht. Perspektiven, Möglichkeiten und
Grenzen des Faches an Regel- und Waldorfschulen. Eine Standortbestimmung

FORUM ANTHROPOSOPHIE UND WISSENSCHAFT

Helmut Zander: ¿Cómo podemos dialogar con Rudolf Steiner?

BOOK REVIEWS

Angelika Wiehl and **Michael Zech:** Jugendpädagogik in der Waldorfschule.
Ein Studienbuch. A Pedagogy of Youth in Waldorf Education.
By Martyn Rawson

Disclaimer

Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany
 Dr. Anne-Mette Stabel, 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, Alfter/Germany
 Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

Assistant Editor

Maike Sommer
 Bonn/Germany

Translations into English

Norman Skillen
 Cape Town/South Africa

Traducciones al Español/Castellano

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Layout

Dipl. Komm.-Des. Friederike Boock, M.A.
 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 (2010-2017)

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

RoSE online: www.rosejournal.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [Deutsch]	IV
Editorial [English]	VI
Editorial [Español]	VIII

peer reviewed

Part I: Fundamentals / Grundlagen

Albrecht Hüttig: Anthroposophie in der Esoterikforschung – ein wichtiges Zeitphänomen ?	1
Martyn Rawson: The case for illuminative practitioner research in Steiner Education.....	14
Martyn Rawson: Using a constructionist reading of Steiner’s epistemology in Waldorf pedagogy.....	33
Ruhi Tyson: Exploring Waldorf education as a practice through case narratives: a framework for empirical research.....	51
Stefanie Greubel: Die Perspektive des Kindes: Partizipatorische Ansätze in der elementarpädagogischen Bildungsdokumentation und ihre Herausforderungen	65
Stefanie Greubel: Las ramificaciones sociales y de desarrollo de la transición del jardín de infantes a la escuela primaria.....	78
Torbjørn Eftestøl: Listening to History. A phenomenon-based approach to teaching music-history.....	89
Torbjørn Eftestøl: Escuchando la Historia. Un enfoque basado en fenómenos para la enseñanza de la historia de la música.....	97
Frode Barkved: Views of history and history teaching in Waldorf education.....	105
Frank Steinwachs: Mittelalterliche Literatur im Unterricht. Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen des Faches an Regel- und Waldorfschulen Eine Standortbestimmung.....	120

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

Helmut Zander: ¿Cómo podemos dialogar con Rudolf Steiner?.....	133
--	-----

Book Reviews / Rezensionen

Angelika Wiehl and Michael Zech: <i>Jugendpädagogik in der Waldorfschule. Ein Studienbuch / A Pedagogy of Youth in Waldorf Education.</i> Von Martyn Rawson (English).....	137
--	-----

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Auch mit dieser Ausgabe erscheinen wieder Artikel in den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch. Der Hauptfokus von RoSE Vol. VIII / Nr. 2 liegt diesmal auf der theoretischen Fundierung von Forschung zur Anthroposophie und der Reflexion didaktischer Konzepte der Waldorfpädagogik.

In seinem Artikel „Anthroposophie in der Esoterik-Forschung – ein wichtiges Zeitphänomen?“ untersucht Albrecht Hüttig unterschiedliche Paradigmen in der Auseinandersetzung mit Formen der Esoterik. In Relation zu akademischen Kriterien arbeitet er Aspekte des anthroposophischen Selbstverständnisses heraus. Der Vergleich will die bisherigen Diskussionen erhellen.

In zwei Aufsätzen bespricht Martyn Rawson die fundamentalen und dann auch realisierbaren Möglichkeiten einer pädagogischen Praxisforschung, die kompatibel sein will mit den besonderen Herausforderungen des Erkenntnisanspruchs der Waldorfpädagogik. Mit dem Ansatz des „Illuminative Practitioner Research (IRP)“ schlägt er ein Konzept vor, das hermeneutische, phänomenologische und kontemplative Methoden integriert.

Ruhi Tyson entwickelt in seinem Artikel Perspektiven für ein erweitertes Verständnis von „Bildung“. Da der Beleg für erfolgte Bildungsprozesse sich aus mindestens drei Quellen speisen kann: a) aus der dokumentierten Erfüllung von Kriterien, b) aus der Innenperspektive des Subjekts und c) über einen weiteren Standpunkt von „außen“, erkundet der Autor die Möglichkeiten einer systematischen und kohärenten Art der Fallbeschreibung von Bildungsprozessen.

In zwei Beiträgen (Deutsch und Spanisch) zeigt Stefanie Greubel relevante Themen der Frühpädagogik auf. Einerseits bespricht sie die Möglichkeiten früher kindlicher Mitentscheidungen (Partizipationen) in pädagogischen Kontexten, wobei sie die Frage stellt, inwiefern dies auch kritisch gesehen werden kann. Andererseits reflektiert sie sensible Übergangsphasen: Eintritt in den Kindergarten / Eintritt in die Schule als Aufgabe der aufmerksamen Begleitung. Einen besonderen Fokus legt die Autorin dabei auf die Praxis der Waldorfpädagogik.

Zwei Beiträge führen in die Problematik von Lehrprozessen, die durch die Vermittlung historischer Fakten gekennzeichnet ist. Dabei liegt der Fokus auf der Didaktik der Waldorfpädagogik. Torbjørn Eftestøl thematisiert die Musikgeschichte als erfahrungsbasierte Unterrichtsform und schließt dies an Überlegungen Rudolf Steiners an. Frode Barkved problematisiert die Ausgangspunkte der Geschichtsbetrachtung Steiners als eurozentrisch und untersucht, inwiefern dies Auswirkungen auf das Fach „Geschichte“ in der Praxis der Waldorfpädagogik hat.

In seiner Studie „Mittelalterliche Literatur im Unterricht“ nimmt sich Frank Steinwachs eines bedeutenden Topics der Waldorfpädagogik an: er fragt nach dem Bildungswert intensiver Unterrichts-Lektüren im Allgemeinen und an Beispielen der 10. und 11. Klasse im Besonderen („Nibelungenlied“, „Parzival“). Die Untersuchung bezieht Curricula des staatlichen Schulsystems ebenso ein wie den Lehrplan der Waldorfschulen und diskutiert beide Positionen.

Im „Forum Anthroposophie und Wissenschaft“ publizieren wir noch einmal die Studie von Helmut Zander: „Wie können wir mit Rudolf Steiner sprechen?“ (Vol. 4 /2013). Mit der Übersetzung ins Spanische durch Aida Montenegro liegt der Text nun dreisprachig vor. Der Autor diskutiert den rezeptionshistorischen Wandel bezüglich des publizierten Werkes Steiners, nachdem die letzten lebenden Zeitzeugen verstorben sind. Er plädiert für einen offenen, historisierenden Blick auf die Anthroposophie und für eine unvoreingenommene Betrachtung der Werkgenese, die vor der Feststellung von Widersprüchen nicht zurückschreckt.

Den Abschluss dieser Edition bildet Martyn Rawsons Besprechung des von Angelika Wiehl und Michael Zech herausgegebenen Buches „Jugendpädagogik in der Waldorfschule“.

Wir wünschen allen Lesern eine anregende Lektüre!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

In this edition again we present articles in German, English and Spanish. This time the main topics of RoSe Vol. VIII / No. 2 are the theoretical foundation of anthroposophic research and the reflection on the didactic methods in Waldorf Education.

In his article about the role of anthroposophy in esoteric research, Albrecht Hütting analyses different paradigms in the studies of esotericism. Corresponding to academic criteria he develops an anthroposophic self-conception. This comparison wants to light up the on-going debate.

In two essays Martyn Rawson discusses the fundamental and realisable possibilities of Educational Action Research, which wants to match with the special demands of cognition in Waldorf education. He suggests the concept of “Illuminative Practitioner Research (IRP)” which integrates hermeneutic, phenomenological and contemplative methods.

Ruhi Tyson develops in his article perspectives for an extended understanding of “Bildung”. He shows that a successful educational process can be proved in at least three ways: a) documented compliance of criteria, b) the subject’s inner-perspective and c) another “outer”-perspective. Also the author discusses the varying possibilities for a systematic and coherent description of cases in the field of educational processes (in the sense of Bildung).

In two contributions in German and Spanish language, Stefanie Greubel shows issues pertinent to early childhood education. Firstly she presents the possibilities of codecision (participation) in early childhood in educational settings also posing the question of disbenefits. Secondly she reflects on sensitive stadiums of transition: kindergarten entry / school entry and the child’s need for a mindful support with a special focus on Waldorf education.

The questionability of educational processes which are influenced by the teaching of historical facts is thematised in two articles both focusing on the didactics of Waldorf education. Torbjørn Eftestøl presents the history of music in the field of experiential learning and relates to Rudolf Steiner’s thoughts. Frode Barkved exposes the problems of Rudolf Steiner’s Eurocentric conception of history and discusses the impact on today’s history lessons in Waldorf schools.

In his study on medieval literature in lessons Frank Steinwachs presents one of the most important topics in Waldorf education: he asks for the educational value of intensive reading in class in general and on the examples of tenth and eleventh grade reading material in particular (“Song of the Nibelungs”, “Perceval”). The study integrates the curricula of public schools and Waldorf schools and discusses both positions.

In the forum for anthroposophy and science on more time we publish Helmut Zander’s study, which asks for the conditions needed to talk to Rudolf Steiner (Vol. 4/2013). Now translated into Spanish by Aida Montenegro, the article is available in three languages.

The author discusses the changing reception of Steiner's published works in the course of history, after the last contemporary witnesses had deceased. He speaks for an open, historicised view on anthroposophy and a non-judgemental view on the works' genesis, which should not be afraid of detecting contradictions.

Martyn Rawson's review on Angelika Wiehl's and Michael Zech's book on youth education in Waldorf schools then brings this edition to a close.

We wish you an enjoyable and inciting reading!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

En esta edición también presentamos artículos en alemán, inglés y español. Esta vez los temas principales de RoSE Vol. VIII/Nr. 2 son la base teórica de la investigación antroposófica y la reflexión sobre los métodos didácticos de la Educación Waldorf.

En su artículo “Antroposofía en la investigación esotérica: ¿Un fenómeno relevante en la actualidad?”, Albrecht Hüttig examina diferentes paradigmas en los estudios sobre esoterismo. Con respecto a los criterios académicos, el autor desarrolla una auto-comprensión antroposófica. Esta interpretación busca iluminar el debate actual.

Martyn Rawson discute en sus dos ensayos las posibilidades esenciales y viables de una investigación pedagógica en acción que sea compatible con los desafíos de conocimiento en la educación Waldorf. El autor propone un concepto de “Illuminative Practitioner Research (IRP)” integrando métodos hermenéuticos, fenomenológicos y contemplativos.

En su artículo Ruhi Tyson desarrolla un conjunto de perspectivas para una comprensión ampliada de “Bildung” (proceso de educación). El autor ilustra un proceso educativo exitoso que puede ser comprobado al menos en tres formas: (a) A partir del grado de cumplimiento documentado de los criterios, (b) desde la perspectiva interna del sujeto, y (c) desde un punto de vista externo. El autor explora dichas posibilidades de una manera sistemática y coherente en un estudio de caso sobre procesos “Bildung”.

En dos contribuciones (en alemán y español), Stefanie Greubel presenta temas relevantes sobre la educación en la primera infancia. Por un lado, la autora discute las posibilidades de la codecisión (participación) en contextos pedagógicos, cuestionando la manera en que esto puede ser visto. Por otro lado, ella reflexiona sobre las fases de transición: La admisión en el jardín de infantes y la admisión en la escuela. Ambos procesos bajo la responsabilidad de un acompañamiento consciente. La autora se centra especialmente en la práctica pedagógica de la educación Waldorf.

Dos contribuciones se centran en los procesos educativos que son mediados por hechos históricos. El tema principal está en la didáctica de la educación Waldorf. Torbjørn Eftestøl aborda la historia de la música como una forma de enseñanza basada en la experiencia, haciendo referencia a Rudolf Steiner. Frode Barkved expone los problemas de las consideraciones históricas de Rudolf Steiner como eurocéntricas y examina cómo esto impacta las clases de historia en la práctica actual de la pedagogía Waldorf.

En su estudio “Literatura Medieval en el Aula”, Frank Steinwachs aborda uno de los temas significativos de la Educación Waldorf, preguntándose sobre el valor educativo de la clase de lectura intensiva, y específicamente presenta los ejemplos de las clases 10º y 11º (con los poemas: “El Cantar de los nibelungos” y “Parzival”). Su estudio incluye los planes de estudios del sistema escolar estatal, así como el plan de estudios de las escuelas Waldorf y un análisis sobre ambas posiciones.

En el Foro Antroposofía y Ciencia publicamos de nuevo el estudio de Helmut Zander “¿Cómo podemos hablar con Rudolf Steiner?” (Vol. 4/2013). Con la traducción al español de Aida Montenegro, el texto está ahora disponible en tres idiomas. El autor discute el cambio de recepción concerniente a los trabajos publicados de Steiner en el transcurso de la historia después de que los últimos testigos contemporáneos a él fallecieran. El autor aboga por una visión abierta e histórica de la antroposofía y por una consideración imparcial de la génesis de las obras de Steiner, que no deben temerle a las contradicciones.

Para el cierre de esta edición presentamos la reseña de Martyn Rawson sobre el libro “Pedagogía para Jóvenes en la Escuela Waldorf”, publicado por Angelika Wiehl y Michael Zech.

¡Deseamos a todos nuestros lectores una lectura inspiradora!

Anthroposophie in der Esoterikforschung – ein wichtiges Zeitphänomen ?

Albrecht Hüttig

Freie Hochschule Stuttgart / Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Die westliche Esoterikforschung weist Methoden auf, die eine akademisch fundierte Beschreibung und Auseinandersetzung esoterischer Inhalte ermöglichen. Die meisten Forscherpersönlichkeiten auf diesem Gebiet gehen phänomenologisch vor und bewerten die Inhalte nicht nach einem von außen auferlegten Wirklichkeitsmaßstab. Die kulturelle Bedeutung westlicher Esoterik wird ebenso hervorgehoben wie deren epistemologische Qualitäten, auch im Kontrast oder in Bezug zu geläufigen wissenschaftlichen Annahmen. Die Frage, inwieweit Esoterikforschung einer esoterischen Praxis bedürfe, wird kontrovers diskutiert, ebenso u.a. die Abgrenzung westlicher von globaler Esoterik. Anthroposophie als ihr Forschungsinhalt erfährt eine geringere Aufmerksamkeit als die Theosophie, was auch durch die Genese bedingt ist. Die Charakteristika der Anthroposophie und ihrer Wirkungen sind dem phänomenologischen Ansatz entsprechend deskriptiv, differenziert und auch begründet kritisch. Die anthroposophische Auseinandersetzung mit der westlichen Esoterikforschung hat erst vor wenigen Jahren begonnen. Die darin engagierten Persönlichkeiten zeigen sich prinzipiell dialogbereit, reflektieren den Umgang mit Anthroposophie und gehen selbstkritisch auf den Spiegel zu, welchen Esoterikforschung bildet. Es ist zu hoffen, dass der Dialog intensiviert wird und die Besonderheit reflektiert, dass Anthroposophie keine historische, sondern eine aktuelle Esoterik mit Praxiswirkung darstellt, in der die Freiheit des Individuums im Zentrum steht. Ihre ausgeprägte Epistemologie lädt zum Dialog ein.

Schlüsselwörter: Methodologien der Esoterikforschung, Erweiterung von Wirklichkeitsebenen, pluralistisches Wissenschaftsverständnis, Dialogchancen für Anthroposophie und Esoterikforschung.

ABSTRACT. Western research on esotericism has developed methods which make possible a well-grounded academic description, as well as a critical discourse with respect to esoteric content/s. Most of the researchers in this field have adopted a phenomenological approach and thus do not judge esotericism from an externally imposed perspective on reality. The cultural significance of Western esotericism is emphasized, as well as its epistemological qualities, and connections and contrasts to traditional scientific assumptions are drawn. The question of whether research on esotericism requires an esoteric practice has been controversially discussed, as has, for example, the distinctions which have been made between Western esotericism and non-Western esoteric practices. Anthroposophy as a subject of research has not received the same attention as Theosophy which can be explained by its historical origins in Theosophy. Anthroposophy can be characterized as a phenomenological approach which is descriptive, differentiated and critically based. A discourse between Anthroposophy and research on esotericism and Anthroposophy only began in recent years and has been characterized by an openness for dialogue, a self-reflective approach to Anthroposophy and a willingness to view Anthroposophy in the mirror of academic research on esotericism in a critical manner. One can hope that this dialogue will be intensified and that special attention will be paid to the fact that Anthroposophy is not an historical, but a contemporary

esoteric practice in which the freedom of the individual is viewed as central. Its highly differentiated epistemology invites and encourages dialogue and discourse.

Key words: Research on Western esotericism, pluralistic approach to science, chances for dialogue between Anthroposophy and research on esotericism, alternative concepts of reality

Vorbemerkung

Anthroposophie als Wissenschaft anzuerkennen, ist in der Gegenwart schwierig. Die Praxisfelder der Anthroposophie sind gesellschaftlich weitgehend akzeptiert und Inhalt wissenschaftlicher Untersuchungen (cf. Uhlenhoff 2011; Matthiesen 2014, S. 309 ff.; Schieren 2016). Es bei diesem Tatbestand bestehen zu lassen, ist unbefriedigend. Das Augenmerk auf die Esoterikforschung zu lenken, hat unter diesem Aspekt eine gewisse Berechtigung und kann eine Dialog-Chance auch für die Anthroposophie darstellen. Das impliziert, sich in die Esoterikforschung einzudenken. Dieser Ansatz ist nicht neu. Karl-Martin Dietz hat 2008 eine Publikation mit dem Titel *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung* herausgegeben. Die Esoterikforschung ist seitdem, auch im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik (cf. Kiersch 2015; Schieren 2015), kritisch betrachtet und differenziert herangezogen worden. Es wäre naiv, wollte man in der Esoterikforschung den Schlüssel sehen, allein durch sie den akademischen Dialog der Anthroposophie rundum zu ermöglichen. Die Verständnischance, die sich aus den Wirklichkeitsebenen ergibt, welche in der Esoterikforschung thematisiert werden, sollte jedoch wahrgenommen werden. Anthroposophie und die etablierten Wissenschaften werden bereichert, wenn sie darinnen gespiegelt werden und ihre Wirkungen von einer Außenperspektive wahrnehmen. Diesen Leitgedanken ist der vorliegende Beitrag verpflichtet, und zwar im Sinn von Johannes Kirsch, dass „mit den eingefahrenen Denkgewohnheiten“ der Dialog blockiert wird (Kiersch 2015, S. 27) – was nicht nur auf „Erziehungswissenschaft“ und „Waldorfpädagogik“ beschränkt ist. Andreas Kilcher formuliert allgemein, dass Esoterik an sich „gegen die Standardvorstellungen eines empirischen und technischen Wissenschaftsbegriffs das Denken auf eine breitere Basis stellt.“ Das legitimere ihre Erforschung, trotz oder gerade wegen ihrer „Randstellung“ in Wissenschaft und Gesellschaft (Kilcher 2009)

Die westliche Esoterikforschung ist, wissenschaftsgeschichtlich gesehen, eine junge wie bahnbrechende Disziplin – ein wichtiges Zeitphänomen im Wissenschaftskontext. Das Bedeutende oder Moderne dieser Forschung besteht schlicht darin, Esoterik zu ihrem Forschungsgegenstand gemacht zu haben. Anders ausgedrückt: Das Phänomen, dass Esoterik einen Kulturbestandteil bildete und bildet, wird als solches ernst genommen und zwar nicht nur historisch. Eine allgemeine Esoterik-Akzeptanz manifestiert sich auch in nicht-akademischen Kreisen und Zeitschriften (cf. Watkins 2016). Die jährlichen Kongresse der European Society for the Study of Western Esotericism (cf. <http://www.esswe.org/>) an verschiedenen Orten offenbaren ein wachsendes Interesse, wobei es primär um den akademischen Diskurs geht. Dieser umfasst in Einzelstudien auch die politische Dimension der Esoterikrezeption wie z.B. das Phänomen, dass Nazis bzw. Neonazis „einen starken Hang zum Religiösen und Mythischen“ aufweisen (cf. Goodrick-Clarke 2009, S. 7). An den Universitäten in Exeter, Amsterdam und an der Sorbonne sind Masterkurse der Esoterikforschung eingerichtet worden, ferner liegen umfangreiche Fachlexika vor (cf. Bogdan & Hammer 2016; Hanegraaff & Faivre 2006; Magee 2016).

In diesem Beitrag wird zuerst ein Überblick über die Methodologien dieser Forschungsrichtung gegeben. Dieser fällt etwas ausführlicher aus, was der Dynamik und der Besonderheit des Forschungsinhaltes sowie Forscherpersönlichkeiten geschuldet ist, welche den Diskurs aktiv und dynamisch impulsieren. Der Beitrag beginnt mit den Grundlagen nach Faivre, weil ohne diese die methodologischen Differenzierungen und konträren Auffassungen bezuglos blieben. Nach einem Zwischenresultat wird dargelegt, wie Anthroposophie in der Esoterikforschung erscheint. Der Frage, welche Konsequenzen sich daraus ergeben können und wie Anthroposphen darauf eingehen, ist das letzte Kapitel gewidmet.

Methodologische Konzeptionen und Kontroversen

Merkmale zur Identifikation

Antoine Faivre, ein maßgeblicher Begründer dieser jungen Forschungsrichtung, geht historisch und immanent vor. Er hat sich mit der gnostischen, neuplatonischen sowie mystischen Literatur auseinandergesetzt und sich ausführlich mit der Theosophie Jakob Böhmés, der Rosenkreuzer, mit Franz von Baader, Valentin Tomberg etc. befasst. Um westliche Esoterik handle es sich dann, so Faivre, wenn bestimmte Erkenntnisformen als empirische nachzuweisen sind die aber nicht als exklusiv verstanden werden sollen (Faivre 1986; 1996 II, S.15 ff.; Faivre & Neugebauer-Wölk 2006).

1) *L'idée de correspondance* bedeutet, dass alle Naturerscheinungen wie Planeten, der Mensch, Metalle, Tiere oder Pflanzen durch Analogien und Entsprechungen, also Korrespondenzen miteinander verbunden sind. Es gilt das Prinzip von Mikro- und Makrokosmos. Korrespondenzen bestehen zwischen Kosmos, Geheimtexten und Geschichte, daher gibt es Bezüge zwischen Kabbala, christlicher Mystik, esoterischer Bibelexegese (Alchemie, Astrologie, Magie), zwischen der sichtbaren und unsichtbaren Natur.

2) *La nature vivante*: Der Kosmos in seiner Differenzierung ist lebend, strukturiert, von hierarchischen Wesen und Harmonien durchdrungen, so von Engelshierarchien, der Weltseele bzw. göttlichen Sophia bis ins Mineralische. Diese Naturphilosophie im umfassenden Sinn fordert den Menschen zur Dechiffrierung auf, wie Goethe es im „Faust“ formuliert.

3) *Imagination et médiations*: Durch sie werden kognitive und visionäre Verbindung mit einem Mesokosmos aufgenommen, d.h. zwischen Mikro- und Makrokosmos. Faivre weist auf Henry Corbin – ein Pionier komparativer Esoterikforschung (cf. Versluis 2002, S. 9) – und dessen Begriff der kreativen Imagination im Bereich des mundus imaginalis. Letzterer wird als objektive Welt zwischen der Welt des reinen Intellektes und der des sinnlichen Wahrnehmbaren verstanden, „in der die Körper sich vergeistigen und in der die Seelen körperlich werden“ (Corbin 1995, S. 278). Deren Urbilder, fern subjektiven Konstruktivismus, sind „Organe der Meditation“, die Sinn erschließen (Corbin 1995, S. 589). Im Gegensatz zur Mystik, welche die direkte unio mystica mit Gott sucht, wenden sich Esoteriken an Engel, Devas, Sefirot, Hypostasen etc.

4) *L'expérience de la transmutation* betrifft die existentielle Veränderung des esoterisch aktiven Menschen. Die Stufen der Einsicht können zur Initiation führen, zur Hellsichtigkeit durch ethischen Wandel, zur Erleuchtung und stellen eine „zweite Geburt“ dar.

5) *La pratique de la concordance*: Sie besteht darin, in Texten der Gnosis, Kabbala, des Neoplatonismus, Hermetismus etc. Analogien und Übereinstimmungen zu entdecken, was Hinweise auf die philosophia perennis, eine überzeitlich wirksame Philosophie, zulässt.

6) *La transmission* betrifft die Weisheitsvermittlung über Meister-Schüler oder Einweihungswege in einer esoterischen Organisation (Faivre 1996, S. 28 ff.; cf. Hanegraaff 1995, S. 111 ff.). Die beiden letzten Charakteristika spielen eine untergeordnete Rolle.

Dieser Ansatz der Identifikation bildet eine Basis, worauf in der Forschungsliteratur häufig Bezug genommen wird – mit Modifikationen oder Widersprüchen (cf. Goodrick-Clarke 2008, S. 7 ff.; Versluis 2002, S. 1 ff.; Neugebauer-Wölk 1999, S. 10 ff.; Magee 2016, S. XXI ff.). Innerhalb der universalen Esoterik die westliche einzugrenzen, sorgt für Kontroversen, ist aber der historischen Herangehensweise geschuldet, so Wouter J. Hanegraaff, der die verschiedenen Gesichtspunkte diskutiert (Hanegraaff 2015).

Forschungsmethoden und ihre Inhalte

Hanegraaff schließt sich ebenfalls der empirischen Methode an. Dogmatische oder wertende Positionen haben keinen Platz in der Esoterikforschung, ebenso religionsgeschichtliche Herangehensweisen, zumal es die Theologie auf diesem Forschungsgebiet nicht leicht hätte. Der Propagierung esoterischer Inhalte wird eine Absage erteilt. Es gehe nicht um Beurteilungen des Wahrheitsgehaltes esoterischer Schriften, sondern um eine deskriptive Forschung, frei von Glaubensdogmen oder Wahrheitspostulaten (Faivre 1996, S. 32 ff.;

Hanegraaff 1995, S. 99 ff., 102: „empirical research cannot accept any axiomatic beliefs about the ultimate nature of reality“). Hanegraaff schlägt interdisziplinäre Kongresse der Historiker verschiedener Fakultäten vor (Medizin, Kunst, Literatur etc.), damit ein Gesamtbild der westlichen Esoterik entstehen könne – der Begriff müsse neutral verwendet werden, weil es keinen besseren gäbe. Die empirische Forschung – „let the sources speak for themselves“ – beginne sich in akademischen Kreisen zu etablieren. Esoterik ernsthaft aus neutraler Perspektive zu untersuchen, möge den meisten Akademikern vor einigen Jahren bizarr und potentiell gefährlich erschienen sein – diese Reaktion gebe es aber auch noch heute. Westliche Esoterik und deren Erforschung würden jedoch zunehmend als Normalität, nicht als „counter ‚Counterculture‘-culture“ verstanden (Hanegraaff 1999, S. 8, 12). Glenn Alexander Magee bejaht Hanegraaffs epistemologische Forderungen nach einem „methodological agnosticism“, nach Abstinenz von Wahrheitsbeurteilungen esoterischer Inhalte, und teilt dessen Kritik an der herkömmlichen Philosophiegeschichte. Sie ignoriere, geprägt von der Aufklärung, die Esoterik (Magee 2013, S. 497). Die Gründe dafür sieht Glenn Alexander Magee in folgenden methodologischen Oppositionen zwischen Esoterik und Aufklärung – dem „spirit of modernity“:

- „1. A qualitative approach to understanding nature – as opposed to the quantitative approach of modernity.
2. A reliance on subjectivity and subjective impressions of a highly rarefied nature – as opposed to the rejection of the subjective in favor of what is “objective” and measurable.
3. Knowledge claims regarding other aspects of reality (or other sorts of beings) accessible only by those subjective means – as opposed to the narrowly-defined empiricism of modernity.
4. Reverence for the authority of tradition as a source of truth – as opposed to modernity’s rejection of tradition and insistence that history is the record of our emergence from darkness into the light” (Magee 2016, S. XXVI).

Die Esoterikforschung ist somit mit der Tatsache konfrontiert, dass Esoterik in der Regel ein relatives Sonderdasein führt, da sie häufig abseits von gängigen Wirklichkeitsauffassungen des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Mainstreams zu verorten ist, als lächerlich, häretisch, irrational oder gefährlich eingestuft und auch bekämpft wird. Sie deshalb aus dem historischen Prozess der Kulturgestaltung zu eliminieren, ist unwissenschaftlich – ihre Bedeutung in diesem Prozess zu erforschen, ist relevant, weil dadurch, auch kontrastiv, die Identitätsbildung der „mainstream Western culture“ deutlich werden könne (cf. Hanegraaff 2005, S. 226; ders. 2006, S. XIII). Nach Michael Bergunder bedarf es keiner eigenen Esoterikforschung, sie sei in den Kulturwissenschaften verortet (2008). Monika Neugebauer-Wölk fasst die westliche Esoterik als Kulturbestandteil auf, die sich einerseits von christlicher Dogmatik distanzieren, andererseits zur Religionsgeschichte gehöre und „nicht nur die Moderne, sondern die Neuzeit seit dem Beginn und in ihrer gesamten bisherigen Dauer“ prägen (Neugebauer-Wölk 2003, S.142 ff., 160). Sie hat ein Forschungsprojekt, welches die in den Wissenschaften weniger beachteten Bezüge von Esoterik und Aufklärung zum Inhalt hat, maßgeblich mit initiiert (cf. Neugebauer-Wölk 2013).

Für Kocku von Stuckrad stellt Esoterik ein „Diskurselement der Europäischen Religionsgeschichte“ dar, Esoterik konstruiere die von Faivre aufgezeigten Korrespondenzen. Seine Skepsis lautet: „Da es sich bei der Esoterik nicht um eine eigenständige ‚Tradition‘ oder ‚Strömung‘ europäischer Geschichte handelt, sondern um ein analytisches Konstrukt moderner Forschung, lässt sich im Grunde auch keine ‚Geschichte der Esoterik‘ schreiben“ (von Stuckrad 2006, S. 14, 19, 21). Nicholas Goodrick-Clarke kritisiert den dekonstruktivistischen Ansatz, weil durch ihn die hermeneutische Interpretation des Geistes und der Spiritualität als eine unabhängige ontologische Wirklichkeit entfielen. Er lehnt von Stuckrads Beschreibung ab, Esoterik mit herkömmlichen Begriffen zu definieren. Denn dann werde Esoterik zu einer kulturellen Kategorie, nicht jedoch als eine philosophische und spirituelle Einsicht („insight“) verstanden, deren Ziel darin bestünde, an das absolute Wissen zu gelangen. Gerade weil sich Esoterik auf höhere Erkenntnisse ausrichte, rufe sie die Kategorien von Faivre hervor: Moderner Okkultismus biete fruchtbare Einblicke in Kunst, Wissenschaft und Medizin. Esoterik erscheine wie eine Diastole wiedererstehender kultureller und spiritueller Energie nach der Systole etablierter, gefestigter Orthodoxie der Ideen und Institutionen,

so Goodrick-Clarke. Esoterik weise auf alte Quellen zurück, auf archetypische Gedankenformen und Energien, welche eine neuen Kultur- und Geistesentwicklung bewirkten, also ein wesentliches Element der Erneuerung im historischen Prozess darstellten (Goodrick-Clarke 2008, S. 11 ff.). Esoterik könnte das wissenschaftliche Denken befruchten, so auch Faivre (Faivre 1986, S. 42).

Die hier angeführten Ansätze manifestieren ausgeprägt bis konträre methodologische Differenzierungen in sich und im Wissenschaftskontext. Das ist zu berücksichtigen, wenn allgemein von der Esoterikforschung gesprochen wird.

Esoterikforschung und Esoterikerfahrung – ein Spannungsverhältnis

Anlässlich der 5. Internationalen Konferenz über „Mystic and Esoteric Movements in Theory and Practice“ in St. Petersburg 2011 (cf. <http://www.esswe.org/event-1847568>) hat Stanislav A. Panin Hanegraaff dahin gehend kritisiert, er berücksichtige diejenigen, welche Esoterik praktizierten, zu wenig bei der Forschung. Hanegraaff unterscheidet zur methodologischen Klarheit zwischen überzeugten Esoterikern und Esoterikforschern. Gemeinsame Konferenzen beider Gruppierungen sind nach Panin zielführender, da das gegenseitige Verständnis und Interesse wachse, wenn akademische Forschung und esoterische Erfahrung zusammenträfen, ohne dass dadurch die Subjektivität überhandnähme und die wissenschaftliche Objektivität gewahrt bliebe (Panin 2014). Ob eine solche Synthese stattfinden wird, ist nicht entschieden.

Arthur Versluis richtet den Fokus auf spirituelle Erfahrungen über die „göttliche Natur des Kosmos und die Gnosis“, vermittelt durch die göttliche Weisheit Sophia. Dies sei ein wesentliches Charakteristikum der christlichen Theosophie. Mit deren Repräsentanten im deutschen, englischen, französischen und russischen Sprachraum inkl. ihrer Wechselwirkungen hat er sich ausführlich befasst. Damit erweitert er Faivres Definition (Versluis 2002, S. 2; ders. 2006, S. 137 ff.). Eine rein historische Analyse esoterischer Texte hält Versluis für reduktionistisch. Böhmes Visionen würden beispielsweise so nicht in ihrer Eigenqualität erfasst. Für die Forschung sei ein gewisser Grad an „imaginative participation“ notwendig und sie müsse, wenn sie keine esoterischen Erfahrungen und Methoden selbst verfolge, diesen gegenüber offen sein. Bei Hanegraaff sei das gegeben. Die Positionierung des Forschenden gegenüber seinem Forschungsgegenstand müsse reflektiert erfolgen, auch angesichts bestehender materialistischer Wirklichkeitsauffassungen. Als ein zentrales methodologisches Prinzip erweise sich die Sprache. Sie dient in der Esoterik, so Versluis, nicht primär einer Subjekt-Objekt-Beziehung, sondern ist selbst Mittel der Transmutation, d.h. sie ist das Medium, welches das suchende Subjekt in die höhere Erkenntnis einführe oder einführen könne. Im Selbstverständnis der Esoterik ist sie Brücke zur höheren Erkenntnis, zur Verwandlung oder Entgrenzung des sich zu höheren Einsichten Entwickelnden. Sie ist Einweihungsmittel („hieroeidetic power“) in der Kabbala, Theosophie, im Rosenkreuzertum (Versluis 2003, S. 29 f., 37; ders. 2002, S. 3 ff., 12 f.).

Zentral bei dieser Debatte steht die methodologische Frage, inwiefern sich das forschende Subjekt auf den Forschungsgegenstand nicht nur deskriptiv einlassen, sondern auch den Perspektivwechsel der praktizierten Esoterik mitvollziehen sollte. Festzuhalten ist bei dieser Kontroverse, dass sie ergebnisoffen geführt wird.

‘Westliche‘ Esoterik versus globale Esoterik als methodologische Problemstellung

Egil Asprem hat grundsätzliche Bedenken gegen die Eingrenzung ‘westlicher‘ Esoterik vorgebracht und plädiert für eine Entgrenzung im Sinne globaler Komparatistik, welche alle anderen Formen der Esoterik einschließe. Die historische Kategorie sei wichtig, allein aber zu eng und müsse die typologische einbeziehen. Homologe und analoge Vergleiche seien ebenso wie dia- und synchrone wichtig und möglich, wenn sie bewusst gezogen würden (Asprem 2014, S. 4 ff., 21 ff.). Im zu engen Korsett der Definitionen, welche methodologisch nicht exakt mit Analogien und Homologien sowie deren historischer Entstehung (diachronisch) und Erscheinung (synchronisch) umgehe, könnten sonst nicht sachlich begründbare Vergleiche aufkommen. So etwa zwischen Anthroposophischer Gesellschaft und Satanskirche (Asprem 2014, S. 25). Er zeigt an zwei Ansätzen paradigmatisch auf, was seines Erachtens zu vermeiden wäre:

a) Hugh Urban verfolge eine soziologische Fragestellung über religiöse Systeme. Ihn interessiere, wie sie und die ihnen innewohnende Macht organisiert seien, wie sie mit ihrer Umgebung interagieren und ihren esoterischen Kern als Exklusivwissen absicherten. Auf diese Weise stellt er Parallelen zwischen Tantragruppen und Freimaurern her, die historisch gesehen keine Bezüge aufweisen. Damit werde aber, so Asprem, Esoterik selbst nur zum *tertium comparationis* (Asprems 2014, S. 15 ff.). b) Kocku von Stuckrad mit seinem Diskursmodell sieht, wie bereits angeführt, Esoterikforschung in die allgemeine Religionsforschung eingebettet, der es um Erkenntnisse der kulturellen und sozialen Beziehungen in pluralen Prozessen der Identitätsbildung gehe, und zwar in Europa. An diesen komplexen historischen Entwicklungen nehme die Esoterik teil, eben als Diskurspartner – bei aller Kontroverse und Polemik. Auch hier werde, so Asprem, Esoterik nicht an sich behandelt, sondern sie werde als ein Diskurselement unter vielem anderen definiert (Asprems 2014, S. 17 f.). Der epistemologischen Forderung für eine agnostische Methodik nach Hanegraaff hält er entgegen, diese Negativ-Heuristik verhindere, erklärende Begriffe aus der Esoterik zu verwenden, so „Corbin’s ‘mundus imaginalis’, Jung’s ‘collective unconscious’, Eliade’s theologising ‘Sacred’, or post-psychedelic concepts of ‘transpersonal reality’.“ Die Gefahr bestünde, dass der Esoterikforschung vornehmlich heuristisch reduktionistische Begriffe aus den Humanwissenschaften übrig blieben, die aber dem Forschungsgegenstand nicht entsprechen könnten (Asprems 2014, S. 14 f.). Dass die epistemologischen Prämissen innerhalb der Esoterikforschung zu produktiven Diskursen führen, zeigt sich an diesen Beispielen. Das ist insofern nicht verwunderlich, als jede Wissenschaft von solchen Auseinandersetzungen lebt, wenn sie nicht in einmal entwickelten Systemen verharren will.

Zwischenresultate

Dieser kursorische Überblick offenbart, trotz relativer Eingrenzungen, eine methodologische Vielfalt in der Esoterikforschung. Der gemeinsame Nenner besteht in der weitgehend empirischen Methodik, die primär der Geschichtswissenschaft zugeordnet ist und Entwicklungen aufzeigt, die schwerpunktmäßig von der Spätantike über die Renaissance bis in die Gegenwart reichen. Dieser Rahmen wird in letzter Zeit als unberechtigt kritisiert, sowohl zeitlich als auch methodologisch. Sind esoterische Inhalte objektiv? Die Beurteilung bietet das differenzierte Spektrum von einem expliziten Nein (konstruktivistisch) über bewusste Neutralität (deskriptiv) bis Ja (phänomenologisch). Damit zusammenhängend ist die diskutierte Frage methodologisch relevant, wie weit der Forschende in sein Thema eintauchen solle oder nicht. Dass Esoterik den Menschen verändert – *l’expérience de la transmutation* –, wird insgesamt nicht bestritten. Die Kontroverse ergibt sich bei der methodologischen Position, der forschende Mensch müsse sich selbst diesem Prozess unterziehen, sonst erfasse er bis zu einem gewissen Grad seinen Forschungsgegenstand nicht. Die vermittelnde Position fordert Offenheit und plädiert nicht für den notwendigen Vollzug esoterischer Erfahrung. Mehrheitlich wird diesbezüglich die Distanz favorisiert. Dass zu esoterischen Begriffen keine zu große Distanz in der analytischen Anwendung nötig sei, ist begründet aufgezeigt worden.

Spannungsfelder bleiben notwendigerweise bestehen, und zwar zwischen esoterischer Methodologie und der Analyse der esoterischen Werke. Ohne praktizierte Esoterik, wenn man es so nennen will, gibt es keine esoterischen Inhalte. Das ist so einfach wie fundamental. Gelöst oder zumindest relativiert wird dieser Hiatus, wenn diejenigen, welche Esoterik praktizieren, mit denjenigen, die sie erforschen, kommunizieren. Das wird auch vorgeschlagen. Denkbar und wünschenswert ist ebenfalls, dass Esoterikforschung ihren Fokus stärker auf esoterische Methodologien richtet. Es besteht nach meiner Überzeugung kein Hinderungsgrund, wissenschaftlich zu forschen und in der Anthroposophie esoterisch aktiv zu sein – ganz im Gegenteil. Rudolf Steiners *Die Philosophie der Freiheit* und *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* postulieren die permanente Prüfung der Wahrnehmungen, der Denkkakte, der bewussten Verortung und der Selbstwahrnehmung (Steiner GA 4, GA 10).

Das angesprochene Spannungsfeld besteht häufig in den Wissenschaften. Die germanistische Interpretation von Dichtung setzt nicht voraus, dass der Interpret selbst Dichtung produziere, aber es wäre hilfreich. Die sozio-ökonomische Analyse von Armut bedingt nicht, dass die Forscher selbst davon betroffen sind, aber sie sollten die konkreten Bedingungen von Armut kennen. Die Erziehungswissenschaften profitieren davon,

wenn ihre Vertreter z.B. selbst Unterrichtserfahrungen ausweisen, was aber keine *conditio sine qua non* darstellt. Diese Beispiele ließen sich fortsetzen.

Anthroposophie in der westlichen Esoterikforschung

Vorangestellt sei hier ein kurzer Exkurs. Einen anderen Weg als den der westlichen Esoterikforschung hat z.B. Aurélie Choné eingeschlagen. Sie versteht R. Steiner, C.G.Jung und H. Hesse als Vermittler zwischen östlicher und westlicher Esoterik und untersucht deren jeweiligen Rezeptionen in ihren Schriften (Choné 2009). In gleichem Maße gilt die Themenabgrenzung z.B. für die Publikation von Katharina Brandt und Olav Hammer, *Rudolf Steiner and Theosophy*. Sie zeichnen Steiners Biographie nach, betonen dessen Differenzen zur damaligen Theosophischen Gesellschaft und stellen sich die Frage, inwiefern es sich bei Steiners ‚Lehre‘ um Übernahme und Modifikationen der theosophischen Tradition handle, die nach Art der „bricolage“ gebildet wurden. Steiners Methode „of obtaining supra-sensible experience“ werde von Insidern akzeptiert und von Outsidern in Frage gestellt (Brandt & Hammer 2013, S. 132). Die für die Esoterikforschung typischen Denkformen fehlen in dieser Analyse, weshalb es bei diesem Hinweis bleibt.

Rudolf Steiner und die Anthroposophie werden der westlichen Esoterik zugeordnet. Versluis erwähnt Steiner als einen Erben der theosophischen Strömung, auch wenn er sich nicht als solcher verstanden habe, und verweist auf dessen Werk *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens*, welche Eckhart, Tauler und Böhme gewidmet sei und Steiners Verbundenheit ihnen gegenüber zeige (Versluis 2006, S. 150). Faivre sieht in der Anthroposophie Steiners eine Fortsetzung der Natur- und Weltauffassung, wie Schelling und seine Zeitgenossen sie aufgefasst hätten (Faivre 1996 b, S. 18). Man könne ihn, der sich intensiv auch mit Goethe befasste, als einen „théosophe visionnaire“ bezeichnen. Faivre erwähnt ihn bei seiner Untersuchung von Valentin Tombergs *Meditationen über die Großen Arcana des Tarot. 22 Briefe an den unbekanntten Freund* (Faivre 1996, S. 96 f., 293, 319, 330, 354 zu Raymond Abellio). Goodrick-Clarke widmet sich der Anthroposophie und Steiner ausführlicher. Er verweist auf die Parallelität bei der Einteilung von Erzengelepochen zwischen Johann Trithemius‘ *De septem secundeis* und Steiner, hebt dessen intensive Rosenkreuzerrezepktion hervor und charakterisiert die Anthroposophie Steiners als eine christliche Theosophie und als „religious system“, die sich vom Spiritismus kritisch distanzieren (Goodrick-Clarke 2008, S. 50 ff., 127, 188, 230). Besonderen Wert legt er auf die praktische Anwendung der Anthroposophie in Medizin, Pädagogik, Landwirtschaft etc. und betont die wissenschaftliche Dimension der Anthroposophie, so die auch gewählte Kapitelüberschrift: *The Scientization of Esotericism*. Er referiert Kocku von Stuckrads Feststellung, es entspreche dem Selbstverständnis der Esoterik, absolutes Wissen anzustreben, und folgert: So würde esoterische Forschung konträr zur cartesischen Dualität versuchen, die materielle Welt als Ausdruck spiritueller Konzepte und Kräfte zu verstehen, die in den Schöpfungsprozessen involviert seien. Goodrick-Clarke geht in diesem Sinn auf Steiners Goethe-Rezeption sowie auf dessen Vorträge zu Physik und Astronomie ein. Die Kristallisations- und Steigbildversuche, zu denen er anregte, um die Wirkung formschaffende Kräfte nachzuweisen, sei Motiv Ehrenfried Pfeiffers gewesen; Lili Kolisko arbeitete mit Steigbildern zur medizinischen Diagnose, Wilhelm Pelikan zur Wirkung der Planeten auf Metalle. Ferner wird die Publikation von Theodor Schwenk *Sensibles Chaos* zu Strömungscharakteristika angeführt (Goodrick-Clarke 2008, S. 234 ff.). Goodrick-Clarke zeigt damit am markantesten auf, dass Anthroposophie an sich und ihre Aktivitäten in den Wissenschaften keine Gegensätze darstellen würden. Wissenschaftliches und soziales Engagement sind mit Esoterik nicht nur vereinbar, sondern eine Konsequenz. Mit anderen Worten: Zur Anthroposophie als ein Element westlicher Esoterik gehört die aktive Kulturwirkung.

Zu den thematisierten Steigbildern sei exemplarisch auf Aneta Załęcka verwiesen. Sie hat in ihrer Dissertation den Nachweis erbracht, dass es sich um eine valide Methode des Qualitätsnachweises von Lebensmitteln handelt (Załęcka 2006).

Cees Leijenhorst hat im *Dictionary of Gnosis & Western Esotericism* die Artikel zu Rudolf Steiner und zur Anthroposophie verfasst. Sie sind umfangreich und referieren den anthroposophischen esoterischen Schulungsweg, d.h. Steiners Angaben zu *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*. Durch die bewusste Allgemein zugänglichkeit der Methodik sollten und könnten keine abgezielten Kreise der

Wissenden entstehen, so Leijenhorst. Er weist u.a. auf kritische Momente in der Steiner-Rezeption, die hier in meiner Übersetzung wiedergegeben werden, sowie auf Interpretationsprämissen hin:

„Steiner zeigt sich vom Evolutionskonzept besetzt (obsessed) wie alle anderen Mitglieder der Kulturelite des 19. und frühen 20. Jhdts. In diesem Zusammenhang ist er oft wegen des impliziten oder expliziten Rassismus angeklagt worden... Seine Gegner verweisen auf wenige, sehr unglückliche Passagen, welche z.B. besagen, dass die amerikanischen Ureinwohner dekadent und mehr oder weniger für den Massenmord der Europäer bereit gewesen seien. Ferner spricht Steiner davon, dass das jüdische Volk seine Mission erfüllt und nur entweder die totale Assimilation oder die Auslöschung vor Augen habe. Hier ist nicht der Platz, eine abschließende Schlussfolgerung über Steiners vermutlichen Rassismus zu ziehen, aber eine vollständige Diskussion sollte einige zusätzliche Faktoren beachten: Seine ausdrückliche Zurückweisung des Sozialdarwinismus, seine Philosophie der Freiheit, nach der die Individualität aus persönlicher ethischer Intuition handelt und alles an kollektiver Moral aus Nation oder Religion überwindet, und seine Hervorhebung, dass wir im Zeitalter der Bewusstseinsseele lebten, in der das menschliche Ich, das der ganzen Menschheit eigen sei, die Kräfte, welche aus Rasse oder Religion kommen, überwindet. Obendrein kämpfte Steiner in seinen Berliner Jahren aktiv gegen den Antisemitismus und öffnete die neu gegründete Anthroposophische Gesellschaft für jeden, egal welchen Geschlechts, welcher Rasse oder Religion.“ (Leijenhorst 2006, S. 82 ff., S. 86).

Leijenhorst führt aus, Steiners Reinkarnationsaussagen – in späterer Zeit überarbeitet – wiesen Ähnlichkeiten mit Macrobius und anderen Platonikern auf. Er habe versucht, die Lehre von Reinkarnation und Karma mit den theologischen Traditionen der Gottesgnade und Sündenvergebung zu harmonisieren, da Christus den Menschen helfe, Karmakonsequenzen zu tragen, was der Mensch allein nicht könne. Weiter führt er aus: Es gebe in der Steiner-Rezeption ein Spannungsfeld. Steiner habe zum kritischen Umgang mit seinen Schriften aufgefordert: sie würden Anregungen, nicht Wissensoffenbarungen liefern – es komme auf die individuelle Entwicklung der Einsichtsfähigkeit an. Andererseits existierten an die 400 Bände der Gesamtausgabe, also eine enorme Inhaltsmenge. Die Konflikte innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft nach Steiners Tod und deren Verbot im 3. Reich werden angesprochen. Die Bedeutung der anthroposophischen Bewegung sei global wesentlich größer als die der anthroposophischen Gesellschaft, dank der Aktivitäten in Waldorfpädagogik, Medizin, Landwirtschaft, Heilpädagogik, Banken und Unternehmen. Seit den 80er Jahren sei die deutschsprachige Dominanz verschwunden (Leijenhorst 2006, S. 87 ff.).

Zur Anthroposophie, wesentliche Manifestation der Esoterik in Skandinavien (Bogdan & Hammer 2016, S. 8 f.), gibt es ausführliche Darstellungen. Sie sind deskriptiv historisch, thematisieren die Veränderungen der Theosophischen, dann Anthroposophischen Gesellschaften in den einzelnen Staaten seit ihren Gründungen und sprechen Konfliktsituationen an (cf. Dybdal 2016, S. 45). Die konstatierten, teilweise tiefgreifenden Veränderungen (Lejon 2016, S. 63) und die gesellschaftliche Wirksamkeiten in den Praxisfeldern (Granholm 2016, S. 49 ff.) führen bei den Autoren insgesamt zu der Einschätzung, dass eine stärkere Teilnahme an öffentlichen Diskursen eingetreten sei und anthroposophische Aktivitäten in den letzten Jahrzehnten weitaus bedeutender geworden seien. In Norwegen z.B. wird von „an active cultural power“ gesprochen (Gilhus 2016, S. 56). Epistemologische Fragestellungen tauchen in den genannten Beiträgen nicht auf.

Robert McDermott beschreibt im *Cambridge Handbook of Western Mysticism and Esotericism* biographische Einschnitte Steiners, die Bildung seiner Methodologie bzw. erkenntnistheoretischen Anforderungen und die gesellschaftlichen wie kulturellen Wirkungen der Anthroposophie (McDermott 2016, S. 260 ff.).

Charakteristika der Anthroposophie und Rudolf Steiners in der Esoterikforschung

In den hier vorgestellten Publikationen der Esoterikforschung wird deskriptiv vorgegangen. Verglichen mit der Theosophie im umfassenden Sinn werden der Anthroposophie und Steiner weniger Raum gegeben. Steiner wird zwar in der Tradition der Theosophie gesehen, es wird aber auch bemerkt, dass er darüber hinausging. Anthroposophie wird als ein religiöses System verstanden oder als eine Synthese unterschiedlicher

philosophischer Ansätze, zu denen evidente Parallelen bestünden. Eine originäre esoterische Methodik wird gewürdigt. Ebenfalls finden die Praxisfelder der Anthroposophie sowie ihre Teilnahme an gesellschaftlicher Entwicklung und Wissen Beachtung. Fragen werden besonders bei Leijenhorst zum Verständnis und zur Rezeption (Evolution/,Rasse‘), zur Methodik und zur Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft gestellt. Diese Aspekte gilt es genauer zu betrachten.

Methodologisch ist es relevant, dass die angeführte Parallele Steiners zu Johann Trithemius nachweisbar ist, insofern Steiner ihn häufiger erwähnt (cf. Steiner, 1987, S. 104, 1990, S.12, 1989, S. 95; 1982, S. 65, 192). Macrobius hingegen, den Leijenhorst anführt, spielt in Steiners Werk keine Rolle. Trotzdem gibt es Ähnlichkeiten zwischen diesem Spätplatoniker mit seiner immensen historischen Wirkung (cf. Hüttig 1990; Caiazzo 2002) und anthroposophischen Inhalten. In beiden Fällen ist methodologische Exaktheit nötig. Fasst man die Parallelen rein philologisch textkritisch, wird man den Definitionen der Esoterik nicht gerecht. Weshalb? Macrobius, Johann Trithemius und Steiner formulieren aus ihrem jeweiligen Selbstverständnis Aussagen mit Wirklichkeitsgehalt. Man kommt epistemologisch im Dialog nicht weiter, wenn man ausschließlich entweder philologisch Abhängigkeiten in der schriftlichen Tradition postuliert oder strikt und ausschließlich Einsicht in eine philosophia perennis. Das berührt konkret die in der Esoterikforschung diskutierte Frage nach der Existenz esoterischer Inhalte und Methoden. Wenn Macrobius und Steiner ohne Bezug zueinander auf vergleichbare Inhalte weisen, sind diese Inhalte Forschungsgegenstand. D.h. von ihrer Existenz ist phänomenologisch auszugehen, ansonsten droht sich der Forschungsgegenstand in Nichts aufzulösen.

Die geschichtliche Dimension spielt, wie aufgezeigt, in der Esoterikforschung eine bedeutende Rolle. Von anthroposophischer Seite bedurfte es einiger Zeit, bis in den letzten Jahren vermehrt Publikationen zur differenzierten historischen Aufarbeitungen der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft und Bewegung erschienen sind, auf die sich die Esoterikforschung beziehen kann (cf. Lindenberg 1997; Werner 1999; Götte 2006; Hantscher 2011; Schmidt 2011) – ein Zeichen dafür, in ein objektivierbares Verhältnis zu diesen Grundlagen zu kommen. Forschende, differenzierte Ansätze zur Steiner-Rezeption und zu seiner Biographie haben zugenommen (cf. Hoffmann 2011; Heusser & Weinzirl 2014). Das betrifft auch die Frage nach den problematischen Passagen im Werk Steiners, die zum Rassismuskritik geführt und teilweise sehr polemische Diskussionen verursacht haben, worauf Leijenhorst hinweist (cf. Werner 2011; Hüttig 2017). Die Anstöße zu solchen Forschungsthemen kamen auch von außen, u.a. weil der Eindruck entstand, Anthroposophen seien diskursunfähig oder tabuisierten bestimmte Themen. Der Spiegel, den Esoterikforschung für die Anthroposophie bildet, sollte nicht beiseitegelegt werden.

Anthroposophische Resonanzen zur Esoterikforschung

Zur Resonanz auf die akademische Erforschung allgemein und auf die westliche Esoterikforschung speziell werden im Folgenden Beispiele angeführt, wobei der Schwerpunkt auf der Methodologie liegt. Philip Kovce begrüßt die Zusammenarbeit von anthroposophischer und akademischer Forschung allgemein, wenn jeweils die Basis „einer hermeneutischen Sachlichkeit“ gegeben sei. Beide Seiten würden dann voneinander profitieren. Die akademische Steinerforschung befinde sich im Wandel (Kovce 2014, S. 12.f.). Thomas Brunner, der auf ihn Bezug nimmt, warnt vor der Gefahr, dass sich dabei eine Anbietergestik ergeben könnte und Anthroposophie quasi auf eine akademische Anerkennung warte (Brunner 2015). Jost Schieren betont, es bedürfe eines anderen Wissenschaftsbegriffes, um Anthroposophie mit ihrer Esoterik zu verstehen – was die Esoterikforschung prinzipiell zu leisten in der Lage ist. Akademische Forschung stoße bei Anthroposophen häufig auf eine Steiner-Rezeption, die der persönlichen Erkenntnis entbehre und Anthroposophie als Wahrheitssystem vertrete, was dem an sich zu begrüßenden Diskurs abträglich sei. Dieser verlangt Offenheit und epistemologische Klarheit, für die Schieren Hinweise gibt (Schieren 2011, S. 100 ff). Kritische Publikationen, wie z.B. Helmut Zanders *Anthroposophie in Deutschland*, die bezüglich ihrer methodologischen Prämissen ebenfalls kritisch zu behandeln sind (cf. Uhlenhoff 2011), zeigen jedoch, so Günter Röscher, „mit brutaler Deutlichkeit die Versäumnisse von Anthroposophischer Gesellschaft und Hochschule“ auf, „die zwar an einer Apotheose Rudolf Steiners gearbeitet, aber es versäumt haben, sein

Werk durch immanent-kritische Rekonstruktion zu schützen“ (Röschert 2008, S. 196 f.). Positiv sieht Robin Schmidt die Tatsache, dass es im Allgemeinen ein verstärktes wissenschaftliches Interesse an der Anthroposophie gebe. Voraussetzung sei, dass den Untersuchungen keine intentionalen Vorurteile zugrunde lägen, wenn z.B. die anthroposophische Methodik disqualifiziert werde. Die westliche Esoterikforschung sei zu begrüßen, weil durch sie Anthroposophie auch als Kulturfaktor erfasst werde (Schmidt 2008, S. 38 ff.). Auf Faivres Definitionen nimmt Schmidt ausführlich Bezug, ebenso auf weitere hier angeführte Autoren, und kommt zu dem Schluss, dass die von Faivre beschriebenen Denkformen bis zur Transmutation auf die Anthroposophie zutreffen. In der Konsequenz werde dadurch eine Verständnisbrücke geschaffen: Das Selbstverständnis der Anthroposophie, Wissenschaft zu sein, manifestiere sich in diesen Denkformen, welche die Esoterikforschung als konstitutiv bezeichne (Schmidt 2008, S. 58 ff.). Auch Hanegraaffs Überlegungen in *Forbidden knowledge* zur Wechselbeziehung und gegenseitiger Abgrenzung von Esoterik und Wissenschaft seien „für das Selbstverständnis der Anthroposophie relevant“ (Schmidt 2008, S. 64). Diese Abgrenzungstendenzen, oft mit Feindbildern, konträrer Wirklichkeitskonstituierung und viel Polemik behaftet, führten zu der Quintessenz, dass man versuchen müsse, ein neues Paradigma aufzustellen: „das Ende sowohl eines alten Wissenschaftsverständnisses als auch das eines alten Verständnisses von Esoterik.“ Letzteres mündet in klar formulierte Perspektiven für Anthroposophie und Anthroposophen, die Schmidt folgen lässt (Schmidt 2008, S. 72). Karl-Martin Dietz differenziert zwischen „Esoterikforschung“ und „esoterischer Forschung“. Beide haben ihre Methodik darzulegen. Anthroposophie fordere das erkennende Subjekt auf, das auch anthroposophische Inhalte „*individueller Prüfung*“ unterziehen müsse, was ebenso die Texte Steiners umfasst. Esoterikforschung habe dies methodologisch zu beachten, da sich das erkennende Subjekt nie aus einem epistemologischen Vorgang isolieren und dessen Resultat als ‚objektiv‘ bezeichnen könne. Unhaltbar ist demnach jener Reduktionismus, der Anthroposophie als „die Summe aller ‚Aussagen‘“ Steiners begreife, was dieser selbst explizit abgelehnt hat (Dietz 2008, S. 203 f., 217 f.). Eine Beziehung zwischen Anthroposophie und akademischer Erforschung bestehe u.a. dann, wenn die Bedeutung des Denkens erfasst werde und dieses sich von materialistischen und reduktionistischen Einschränkungen frei mache (Dietz 2008, S. 209 ff.). Die wesentliche Basis für einen Diskurs von Anthroposophie und Esoterikforschung stellen Faivres Charakteristika dar. „Alle diese Merkmale sind in Steiners Anthroposophie in höchst origineller Ideenform vertreten“, so Johannes Kiersch (Kiersch 2008, S. 37). Hanegraaff spricht der Gnosis Wissenseigenschaften zu, die nicht mit herkömmlichen Methoden der Verifizierung behandelt werden können, die als subjektiv erfahrene bestehen, nicht herkömmlich kommunizierbar seien und für die es eine Methodologie zu entwickeln gelte. Laut Kiersch ist das eine „kühne Idee“, mehr noch: „Hanegraaff berührt damit das große Projekt einer Methodenlehre des übersinnlichen Erkennens im Sinne der Anthroposophie, einer „Erkenntnislehre der Geheimwissenschaft“, wie Rudolf Steiner es im Jahre 1905 ins Auge gefasst hat“ (Kiersch 2012, S. 179). Solche Befunde verweisen auf Ziele, bei denen es Parallelen in der Erkenntnissuche innerhalb der Esoterikforschung und der Anthroposophie gibt. Dass beide trotzdem nicht identisch sind, ist offensichtlich und im Sinne des jeweiligen Selbstverständnisses stringent. Dem entspricht die Feststellung von Schieren, dass Anthroposophie innerhalb der gesamten Esoterik ein zu bewahrendes Spezifikum aufweist, und zwar „das Unterscheidungsmerkmal einer modernen freiheitlichen Erkenntnisorientierung“ (Schieren 2015, S. 132). Steiner hat mit dem Kollegium der ersten Waldorfschule genau das praktiziert. Das fertige Konzept bestand bei der Schulgründung noch nicht. Die laufende pädagogische Arbeit manifestiert, so Kiersch, „dass Rudolf Steiner mit der „esoterischen“ Grundlegung seiner Pädagogik in seinen anthroposophischen Schriften und besonders in den Stuttgarter Lehrerkursen keinerlei Anspruch auf absolut gültige Wahrheit erhoben hat...“. Mit der Praxiserfahrung bildeten sich die pädagogischen Konturen aufgrund dieser „ergebnisoffene[n] Erkenntnis-Strategien“ (Kiersch 2015, S. 32).

Was kann gefolgert werden? Wie bereits angeführt, besteht die Leistung der Esoterikforschung darin, die von etablierten Wissenschaften vernachlässigten bis ausgegrenzten Phänomene der Esoterik mit einer eigenen Methodologie zu erforschen und damit besprechbar zu machen. Der positivistischen Rahmen eines auf Sinneswahrnehmung reduzierten analytischen Ansatzes wird somit gesprengt – ein wissenschaftsgeschichtlich gesehen wertvoller Anstoß für die Wissenschaften insgesamt. Dadurch erfahren Wirklichkeitsbegriffe, Positionierungen des Forschenden und esoterische Inhalte eine neue Dynamik, was eine solide Verständigungsbasis für die Anthroposophie darstellt. Anthroposophische esoterische Forschung

und ihre konkreten Umsetzungen im Gesellschaftlichen kann – so die Chance – mit der Esoterikforschung in einen Dialog treten, der auf beiden Seiten zur vertieften Reflexion über die jeweils angewandte Methodik führen, Differenzen und Übereinstimmungen benennen würde. Das wiederum verlangt aktive Toleranz, also den Dialog auf Augenhöhe, und selbstverständlich den Verzicht auf einen absoluten Wahrheitsanspruch. Das ist meines Erachtens die eine Perspektive.

In den angeführten anthroposophischen Publikationen kommt eine solche Haltung insgesamt zur Geltung, die es weiter zu kultivieren gilt. Damit kommen wir zu der anderen Perspektive. Sie betrifft die Anthroposophie und Anthroposophen selbst. In den Publikationen, die sich mit Esoterikforschung befassen, manifestiert sich auch ein spezifischer Blick auf die Anthroposophie: Ihre epistemologischen Grundlagen werden betont und sie wird nicht als System aufgefasst. Ferner wird zu Recht der Erkenntnisakt des Individuums hervorgehoben, was einer naiven affirmativen Rezeption anthroposophischer Inhalte entgegen wirkt. Dieser Umgang mit Anthroposophie trägt dazu bei, dass sich eine Zukunftsfähigkeit perspektivisch eröffnet – sie ist angesichts des beinahe einhundertjährigen Bestehens der Waldorfpädagogik angesagt. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet ist nach meiner Überzeugung die umfangreiche GA keine historische Last einer kaum zu bewältigenden Themenfülle, sondern eine epistemologische Herausforderung.

Ist die westliche Esoterikforschung ein wichtiges Zeitphänomen für die Anthroposophie? Ja, so mein Verständnis, denn die anthroposophischen Praxisfelder haben, wie eingangs erwähnt, ihre gesellschaftlichen Wirkungsorte in der Regel gefunden und sind im wissenschaftlichen Diskurs in einem gewissen Umfang vertreten. Für die Anthroposophie als ihr Ursprung gilt das nicht in diesem Maße. Da sich Esoterikforschung auch mit der Anthroposophie an sich, wenn man das so nennen will, auseinandersetzt, stellt allein dieser Tatbestand ein wichtiges Zeitphänomen dar.

Bibliographie

- Asprem, E. (2014). Beyond the West. Towards a New Comparativism in the Study of Esotericism. *Correspondences* 2(1), 3-33.
- Bergunder, M. (2008). Was ist Esoterik? Religionswissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Esoterikforschung. In M. Neugebauer-Wölk (Hrsg.). *Aufklärung und Esoterik. Rezeption – Integration – Konfrontation* (S. 477ff.). Tübingen: Max Niemeyer.
- Bogdan, H. & Hammer, O. (Hrsg.). (2016). *Western Esotericism in Scandinavia*. Leiden: Brill Academic Publishers.
- Brandt, K. & Hammer, O. (2013): Rudolf Steiner and Theosophy. In O. Hammer & M. Rothstein. *Handbook of the Theosophical Current* (S. 113ff.). Leiden: Brill Academic Publishers.
- Brunner, T. (2015): Zum Verhältnis von Anthroposophie und akademischer Wissenschaft. *Das Goetheanum* 2015/1-2, . Verfügbar unter: <http://www.dreigliederung.de/essays/2015-02-002.html>
- Caiazzo, I. (2002). *Lectures médiévales de Macrobe. Les Glosae Colonienses super Macrobiuum*. Paris: Librairie Philosophique Vrin.
- Choné, A. (2009). *Rudolf Steiner, Carl Gustav Jung, Hermann Hesse, passeurs entre Orient et Occident. Intégration et transformation des savoirs sur l'Orient dans l'espace germanophone (1890-1940)*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Dietz, K.-M. (2008). Anthroposophische Anforderungen an die Esoterikforschung. In ders. (Hrsg.). *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung* (S.198ff.). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Dybdal, R. (2016). Anthroposophy in Denmark. In H. Bogdan & O. Hammer (Hrsg.). *Western Esotericism in Scandinavia* (S. 43ff.). Leiden: Brill Academic Publishers.
- European Society for the Study of Western Esotericism (<http://www.esswe.org/>)
- Faivre, A. (1986). *Accès de l'ésotérisme occidental I*. Paris: Gallimard. 21996
- Faivre, A. (1996). *Accès de l'ésotérisme occidental II*. Paris: Gallimard.
- Faivre, A. (1996b). *Philosophie de la Nature. Physique sacrée et théosophie. XVIII^e-XIX^e siècle*. Paris : Albin Michel.
- Faivre, A. & Neugebauer-Wölk, M. (2006). Ein neues Feld europäischer Religionsgeschichte. Antoine Faivre gibt Auskunft zur Esoterikforschung. *Zeitenblicke* 5 (2006), Nr. 1, xx-xx. Verfügbar unter: http://www.zeitenblicke.de/2006/1/Interview/index_html (abgerufen am 12.03.2018)
- Gilhus, I. S. (2016). Anthroposophy in Norway. In H. Bogdan & O. Hammer (Hrsg.). *Western Esotericism in Scandinavia* (S. 53ff.) Leiden: Brill Academic Publishers.
- Götte, W. (2006). *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Freien Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Goodrick-Clarke, N. (2008). *The Western Esoteric Traditions. A Historical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodrick-Clarke, N. (2009). *Im Schatten der schwarzen Sonne. Arische Kulte, Esoterischer Nationalsozialismus und die Politik der Abgrenzung*. Wiesbaden: Marix.
- Granhölm, K. (2016). Anthroposophy in Finland. In H. Bogdan & O. Hammer (Hrsg.). *Western Esotericism in Scandinavia* (S. 49ff.). Leiden: Brill Academic Publishers.
- Hanegraaff, W. J. (1995). Empirical method in the study of esotericism. *Method & Theory in the Study of Religion* 7/2, 99-129.
- Hanegraaff, W. J. (1999). Some Remarks on the Study of Western Esotericism. *Esoterica*. Verfügbar unter <http://www.esoteric.msu.edu/Hanegraaff.html> (abgerufen am 12.03.2018)
- Hanegraaff, W. J. (2005). Forbidden Knowledge: Anti-Esoteric Polemics and Academic Research. *Aries* 5(2) S. 225-254. Verfügbar unter: http://www.academia.edu/1170509/Forbidden_Knowledge_Anti-Esoteric_Polemics_and_Academic_Discourse (abgerufen am 12.03.2018)
- Hanegraaff, W. J. & Faivre, A. & van den Broek, A. & Brach, J.P. (Hrsg.). (2006). *Dictionary of Gnosis & Western Esotericism*. Leiden: Brill Academic Publishers.

- Hanegraaff, W. J. (2015). *The Globalization of Esotericism*. *Correspondences* 3, 55-91.
- Hantscher, A. (2011). Rudolf Steiners Anthroposophie und ihr Verhältnis zur Theosophie. In R. Uhlenhoff (Hrsg.). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 291ff.). Berlin: BWV.
- Heusser, P. & Weinzirl, J. (Hrsg.). (2014). *Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Kunst*. Stuttgart: Schattauer.
- Hoffman, D. M. (2011). Rudolf Steiners Hadesfahrt und Damaskuserlebnis. In R. Uhlenhoff (Hrsg.). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 89ff.). Berlin: BWV.
- Hüttig, A. (1990). Macrobius im Mittelalter. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der *Commentarii in Somnium Scipionis*. In H. Mordek (Hrsg.). *Freiburger Beiträge zur Mittelalterlichen Geschichte* Bd.2. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hüttig, A. (Hrsg.). (2017). *Kontroversen zum Rassismuvorwurf. – Rassismus bei Steiner? – Steiners Werk: Editionsgrundsätze*. Berlin: BWV.
- Kiersch, J. (2008). Esoterisches wird besprechbar. In K.-M. Dietz. *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung* (S. 25ff.). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (2012). Rezension. Wouter J. Hanegraaff: *Esotericism and the Academy. Rejected Knowledge in Western Culture*. *Research on Steiner Education* 3(1), 177-180. Verfügbar unter <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/111/135> (abgerufen am 12.03.2018)
- Kiersch, J. (2015). Wie wird Steiners pädagogische Esoterik besprechbar? Thesen zu einer vermeidbaren Diskursblockade. *Research on Steiner Education* 6(2), 26-35. Verfügbar unter <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/322/306> (abgerufen am 12.03.2018)
- Kilcher, A. (2009). Synergien schaffen, Kooperationen ausbauen. Interview. *Neue Züricher Zeitung* 4.3.2009. Verfügbar unter https://www.nzz.ch/synergien_schaffen_kooperationen_ausbauen-1.2137370 (abgerufen am 12.03.2018)
- Kovce, P. (2014). Instrument und Inspiration. *Das Goetheanum*, 39/40, 12 f.
- Leijenhorst, C. (2006). Anthroposophy and Steiner. In W. J. Hanegraaff et al. (Hrsg.). *Dictionary of Gnosis & Western Esotericism* (S. 82ff., S. 1084ff.). Leiden: Brill Academic Publishers.
- Lejon, H. (2016). Anthroposophy in Sweden. In H. Bogdan & O. Hammer (Hrsg.). *Western Esotericism in Scandinavia* (S. 58 ff.). Leiden: Brill Academic Publishers.
- Lindenberg, C. (1997). *Rudolf Steiner. Eine Biographie 1861 – 1925*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Magee, G. A., (2013: *Esotericism and the Academy: Rejected Knowledge in Western Culture* by Wouter J. Hanegraaff (review). *Journal of the History of Philosophy* 51(3), 496-497. Verfügbar unter <https://muse.jhu.edu/article/511190/pdf> (abgerufen am 12.03.2018)
- Magee, G. A. (Hrsg.). (2016). *The Cambridge Handbook of Western Mysticism and Esotericism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthiesen, P. F. (2014). Der Hochschulgedanke Rudolf Steiners und die Universität Witten/Herdecke. In P. Heusser & J. Weinzirl (Hrsg.). *Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Kunst* (S. 267ff.). Stuttgart: Schattauer.
- McDermott, R. (2016). Rudolf Steiner and Anthroposophy. In G. A. Magee (Hrsg.). *The Cambridge Handbook of Western Mysticism and Esotericism* (S. 260ff.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Neugebauer-Wölk, M. (1999). Esoterik im 18. Jahrhundert – Aufklärung und Esoterik. Eine Einleitung. In M. Neugebauer-Wölk (Hrsg.). *Aufklärung und Esoterik. Studien zum 18. Jahrhundert* (S. 1ff.). Hamburg: Meiner.
- Neugebauer-Wölk, M. (2003). Esoterik und Christentum vor 1800. Prolegomena zu einer Bestimmung ihrer Differenz. *Aries* 2, S. 127-165.
- Neugebauer-Wölk, M. (2013). <http://www.izea.uni-halle.de/cms/fileadmin/documents/forschergruppe/ergebnisse.pdf>.
- Neugebauer-Wölk, M. & Geffarth, R. & Meumann, M. (Hrsg.). (2013). *Aufklärung und Esoterik: Wege in die Moderne*, Berlin: De Gruyter.
- Panin, S. A. (2014). Eranos strikes back. Alternatives to the Hanegraaff's Approach in the Study of Esotericism. *European Journal of Science and Theology* 10(6), 1-7.

- Röschert, G. (2008). Esoterik der Freien Hochschule. In K.-M. Dietz (Hrsg.). *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung* (S. 179ff.). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schieren, J. (2011). Die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie. *Research on Steiner Education* 2(2), 99-108. Verfügbar unter www.rosejournal.com/index.php/rose/article/download/78/105 (abgerufen am 12.03.2018)
- Schieren, J. (2015). Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld. *Research on Steiner Education* 6(2), 128-138. Verfügbar unter <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/305/292> (abgerufen am 12.03.2018)
- Schieren, J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmungen und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, R. (2008). Anthroposophie und akademische Esoterikforschung. Probleme, Perspektiven, Paradigmen. In K.-M. Dietz (Hrsg.). *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung* (S. 38ff.). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schmidt, R. (2011). Anthroposophie – eine Übersicht zu ihrer Geschichte 1900 bis 2000. In R. Uhlenhoff (Hrsg.). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 333ff.). Berlin: BWV.
- Steiner, R. (1995). GA 4: *Die Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987). GA 7: *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992): GA 10: *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990): GA 95: *Vor dem Tore der Theosophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989): GA 96: *Ursprungsimpulse der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982): GA 220: *Lebendiges Naturerkennen. Intellektueller Sündenfall und spirituelle Sündenerhebung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Uhlenhoff, R. (Hrsg.). (2011). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: BWV.
- Versluis, A. (2002). What is Esoteric? Methods in the Study of Western Esotericism. *Esoterica* 4, 1-15. Verfügbar unter <http://www.esoteric.msu.edu/VolumeIV/Methods.htm> (abgerufen am 12.03.2018)
- Versluis, A. (2003). Methods in the Study of Esotericism, Part II: Mysticism and the Study of Esotericism". *Esoterica* 5, 27-40. Verfügbar unter <http://www.esoteric.msu.edu/VolumeV/Mysticism.htm> (abgerufen am 12.03.2018)
- Versluis, A. (2006). Christian Theosophy. *Esoterica* 8, 136-181. Verfügbar unter <http://www.esoteric.msu.edu/VolumeIV/Methods.htm> (abgerufen am 12.03.2018)
- von Stuckrad, K. (2006). Die Esoterik in der gegenwärtigen Forschung: Überblick und Positionsbestimmung. *zeitenblicke* 5(1), 1 ff. Verfügbar unter <http://www.zeitenblicke.de/2006/1/Stuckrad/> (abgerufen am 12.03.2018)
- Watkins 2016: *Mind Body Spirit. Die 100 spirituell einflussreichsten Menschen der Welt 2016*, Ausgabe 1/2016.
- Werner, U. (1999). *Anthroposophen im der Zeit des Nationalsozialismus*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Werner, U. (2011). Rudolf Steiner zu Individuum und Rasse. In R. Uhlenhoff (Hrsg.). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 705ff.). Berlin: BWV.
- Załęcka, A. (2006). Entwicklung und Validierung der Steigbildmethode zur Differenzierung von ausgewählten Lebensmitteln aus verschiedenen Anbausystemen und Verarbeitungsprozessen. Dissertation, Universität Kassel.

The case for illuminative practitioner research in Steiner Education

Martyn Rawson

Waldorfseminar Kiel / Deutschland

International Masters Freie Hochschule Stuttgart / Deutschland

Plymouth University / UK

ABSTRACT. This theoretical paper explores the possibilities of using illuminative practitioner research in Steiner/Waldorf pedagogy. Waldorf schools' claim to autonomy rests on the assumption that the school leadership bases its accountability for the quality of the education on evaluation, reflective practices and systematic inquiry. In particular, the pedagogy should be based on on-going reflection in and on practice using Steiner's foundational theory. There is some evidence that this activity is relatively weak in many schools due to the fact that many teachers feel inadequately prepared for conducting reliable practitioner research using Waldorf theory. Furthermore, academic research into Waldorf pedagogy generally does not use Waldorf theory, which it considers unscientific. It is argued that research in education is most coherent and valid when the epistemology, theoretical perspective and methods align within the research design. That means teachers need a research method is needed that aligns with an anthroposophical perspective. It is suggested here that illuminative practitioner research using a Gadamerian or human scientific (van Manen) hermeneutic and phenomenological approach, can be used with Waldorf theoretical perspectives and contemplative methods to provide a scientifically valid way of researching Waldorf practice. This would need to be introduced in initial Waldorf teacher education and supported by researchers at a regional level.

Keywords: Illuminative practitioner research, research in Steiner education

ABSTRAKT. Dieser theoretische Aufsatz untersucht die Perspektiven für eine verstehende Praxisforschung (illuminative practitioner research, abgekürzt als IPR) in der Waldorfpädagogik. Der Autonomieanspruch der Waldorfschulen basiert auf der Reflexion und Erforschung der pädagogischen Praxis mit Hilfe der geisteswissenschaftlichen Anthropologie (Menschenkunde nach Rudolf Steiner). Diese Aktivitäten sind aber in Schulen oft schwach vertreten. Viele Lehrkräfte fühlen sich zu wenig vorbereitet für diese Arbeit. Die Erziehungswissenschaft hält die anthroposophische Menschenkunde für unwissenschaftlich. Pädagogische Forschung ist um so kohärenter und gültiger, je mehr die erkenntnistheoretische Basis, die theoretischen Perspektiven und die Forschungsmethodik im Forschungskonzept übereinstimmen. Das bedeutet im Waldorfkontext, Lehrkräfte brauchen eine gültige Forschungsmethodik, die mit anthroposophischen Perspektiven kompatibel ist. Es wird hier vorgeschlagen, dass IPR diese Aufgabe erfüllen könnte. IPR hat einen hermeneutischen und phänomenologischen Ansatz (z.B. nach Gadamer und van Manen) und kann die Menschenkunde berücksichtigen und kontemplativen Methoden einbeziehen. Diese Forschungsmethode müsste in der Lehrerbildung angelegt werden und durch ausgebildete Forscher regional unterstützt werden.

Introduction

It is my view that after almost 100 years of Steiner/Waldorf pedagogy there are grounds to celebrate the considerable achievements of the Waldorf movement. In this article I use the terms *Steiner pedagogy or education* practiced by *Waldorf* teachers in *Waldorf* schools using a *Waldorf* curriculum. This choice of terms distinguishes between the foundational theory created by Rudolf Steiner and its application in certain types of school. Such an anniversary, however, also provides the opportunity to review current practice and reflect on areas of that could be better in terms of the movement's own expectations. One of the fields that remains distinctly under-developed is systematic and founded practitioner research that uses Steiner's *foundational pedagogical theory*, or what in German is called *Menschenkunde*. Rawson (2014) makes the case that the Waldorf school model explicitly depends on collegial reflection and research of practice to develop the pedagogy including curriculum and to support its claim to school autonomy (Götte, 2006). What little evidence there is (Rawson, 2014), suggests that many Waldorf teachers feel ill-equipped to research their practice whilst recognising how important this is. Dahlin (Dahlin, 2017) suggests that until recently there have been very few people within the Waldorf movement "with a proficient research competence in the field of educational science" (2017, p. 6). In this paper I outline a possible approach for Waldorf practitioners seeking ways of researching Waldorf practice in systematic and scientifically valid ways.

The aim in this paper and a subsequent paper is to ground and warrant a method of illuminative practitioner research that is scientifically valid, uses Waldorf theory and enables Waldorf teachers to effectively reflect on and modify their practice. Practitioner research has a commitment to systematic questioning of one's own teaching as professional development, pupil's learning and development, questioning the explicit and 'hidden' curriculum and developing curriculum (Stenhouse 1975, 1984). The assumption being made is that it strengthens the validity of the research when the epistemology, methodology and theoretical stance align. For the purposes of developing Waldorf pedagogy, it would therefore be meaningful, if these research assumptions aligned with Steiner's foundational pedagogical theory (*Menschenkunde*). This is currently not the case with most research on Steiner education. The point of grounding such a method is that in future practitioners can use this method without having to fully argue and justify the method. They can refer to an article such as this and the academic discourse that is prompted by it. This has so far been lacking in research in Steiner education. This paper outlines the context and need for such an approach and makes the case for a *Waldorf* illuminative practitioner research using contemplative practices and Steiner's foundational theory. A second paper outlines an epistemology for such research practice.

Looking back and looking forward

The Waldorf movement has achieved a great deal, as the publicity material surrounding the Waldorf 100 celebrations makes clear. The central question is whether current practice is still adequate for its pedagogical purpose or whether some consistent process of renewal is accompanying this. I use the term *practice* to refer to what teachers do, how they do it and why they do it and thus take the view that there is no meaningful practice without theory. The source of Waldorf practice is Steiner's anthroposophical pedagogy, which claims to be of universal validity. Whether that claim is justified or not is not my concern here. What clearly is not universal and fixed for all time, is the implementation of these pedagogical ideas in local, culturally situated practice. The conditions that pertained in 1919 in Stuttgart were historically contingent. That means that in each specific place and time, Waldorf pedagogy has to be realized under different conditions, which means that existing models of practice are only conditionally useful for responding to actual pedagogical challenges. Practice has to be continuously developed on the basis reflexion of practice in relation to the generative principles of the pedagogy in the particular context. Clearly what is needed is a research-based approach to address this.

Waldorf schools are challenged by all kinds of external pressures, for example to conform to standardized state curricula and testing regimes, centralized exams, demands for professionalization and accountability, the regulation of teacher education and school inspections by the state authorities. Sometimes schools have

to deal with accusations of racism in Steiner's work (Dahlin, 2017). The pressures to conform to state requirements and exams raises serious questions about the continuing 'Waldorf' quality of the teaching. This applies, for example, to second language teaching because the Waldorf approach being significantly different from that in most other schools, requires teachers to undergo a specific learning process and develop a range of new skills through artistic work (Lutzker, 2016). This problem is compounded by the fact that in some Waldorf schools the teachers have not had an adequate or indeed any Waldorf training, so that the discerning observer might well ask, "what is actually *Waldorf* here, apart from some outer forms?" Just what makes a lesson 'Waldorf' is a slippery notion. Experienced practitioners may recognize it when they see it, but when pressed to define what it is that they recognize, they find it is a slippery and elusive notion because they usually judge it in terms of the tradition they themselves belong to.

In many countries the lack of consistent and qualified Waldorf teacher education exacerbates this problem. Waldorf teachers are often reliant on external mentors and their particular 'take' on Waldorf pedagogy. Tradition and taken-for-granted values are stronger factors than critical reflexion. The primary 'measure' of quality seems to be the 'market', that is, the number of parents who entrust their children to the schools. In order to establish a sound basis for development there would need to be ongoing internal and some level of external evaluation based on inquiry using Waldorf criteria.

As Boland (Boland, 2015, 2017) and Rawson (Rawson, 2017d) have pointed out, despite the fact that Waldorf schools have been founded outside of Germany since 1924, there is still no consensus as to how curriculum should be developed locally in different cultures. Indeed, the notion of finding equivalent teaching material (stories, songs, literature etc.) is problematical because it implies a standard that models in other cultures should try to reproduce as closely as possible. Eurocentric and latterly Anglo-centric Waldorf models of curriculum continue to dominate and there is little awareness for issues of post-colonialism with Waldorf discourse. These are all issues that require the ability to read and understand complex pedagogical situations using a firm grasp of Waldorf theory. In other words, they require a reliable, systematic and valid method of practitioner researcher that is compatible with Waldorf practice.

I think it would be fair to say that the Waldorf movement is driven by a social and educational reformist spirit that is fundamentally optimistic, even in its most socially and financially established school movements. People still become Waldorf teachers by vocation rather than as a sound career move. Critical reflection undoubtedly exists at the local level but there is little critical public discourse and few self-critical publications within the Waldorf community. The Waldorf movement is perhaps more used to fending off criticism and pressure from outside than it is to critical self-reflection. Critique can be seen as disloyalty to a good cause that already has to deal with lack of acceptance. Furthermore, as Dahlin (2017) notes, most Waldorf secondary literature can be described as *immanent hermeneutics*, "that addresses itself to those who are already in tune with the underlying ways of thinking" (2017, p.6). As an experienced 'insider' with a lot of international experience within the Waldorf movement, I sense that Waldorf educators want to *affirm* rather than *question* their core values, principles and practice whilst recognizing the need to adapt their pedagogy to the rapidly changing social, economic, ecological and geopolitical conditions under which children and young people grow up today.

Research on Waldorf without Waldorf theory

Steiner pedagogy is based on an anthroposophical anthropology. However, this generative theory, as presented by Steiner in his lectures and writings is not generally considered usable for research purposes in its original form because of its explicit reference to a spiritual dimension and has therefore been labelled esoteric and unscientific (Schieren, 2016). Schieren's (2016) review of research on Waldorf practice concludes that the current academic view is that, whilst the outcomes of practice may be laudable, the theoretical basis of Steiner pedagogy is *indiskutabel*, that is, unworthy of discussion. As Dahlin (2017, p. 5) points out, "many academic researchers therefore hesitate to get involved in studies in Waldorf schools, because it may hamper their future careers".

However, as Dahlin (2017) also discusses, dismissing Steiner as ‘unscientific’ overlooks the paradigm shift in social science that has led many researchers to recognize that there is no one definite form of knowledge and that science is as much a reflection of historical contingency as the wider culture. Some social and human scientists challenge the view that there is a single universal reality and scientific method of reaching it. One such group points out that alternative conceptions of key concepts such as health, illness, even life and death enrich our understanding. They write, “to understand death, for example, as merely the termination of biological functioning would be an enormous impoverishment of human existence. The point is not to abandon medical science, but to understand it as a cultural tradition- one among many” (Gergen, Lightfoot, & Sydow, 2004).

In this sense Steiner’s (Steiner, 1983) claim that his spiritual science be accepted as a science, can be taken seriously, without necessarily falling into a relativist trap of having to accept any theory as scientific. Majorek (Majorek, 2010) makes the case that Steiner’s criteria for objectivity are rigorous, more so than that often applied in some mainstream science. Dahlin (Dahlin, 2013) himself discusses Steiner alongside philosophers such as Merleau-Ponty, Levinas and Deleuze, and Welburn (Welburn 2004) positions Steiner alongside post-modernist thinkers in his radically relationist ontology and epistemology, particularly in his view that the knowledge creating process is one that changes both the knower and the known.

Schneider (Schneider, 1982) has argued that Steiner’s pedagogy can only be understood in terms of his theory of knowledge and his account of the relationship of the human being to the world. There are now a range of accounts of Steiner’s epistemology and methodology (da Veiga, 2016; Gabriel, 2014; Heusser & Weinzirl 2014 ; Schieren, 2011; Sijmons 2008) that show it to be a productive, participatory activity, very much in line with some current epistemologies (though naturally not without its differences). These accounts at least show that the judgement that Waldorf theory is *indiskutabel* reflects a very narrow, and in the current academic climate, actually untenable judgement that verges on *unscientific* prejudice. One can sympathize with young academics not wanting to spoil their careers, but careers have also been made by challenging taken-for-granted assumptions. In my view, it is only a matter of time until Steiner becomes as academically interesting and important as Dewey or Vygotsky.

Scientific prejudices only explain why academic researchers do not use Steiner’s theory. This does not account for the lack of practitioner research in Waldorf schools. My experience suggests that individuals, often working in teacher education, have worked intensively with Steiner’s ideas. But, this has rarely developed into the basis for collegial practitioner research in schools, as Steiner envisaged (Gladstone, 1997; Steiner, 2004). Traditions of practitioner research only developed in the 1970s in mainstream education, and then mostly in the UK and somewhat later in the US, and to some extent in Austria and Switzerland, but hardly at all in Germany (Altrichter & Posch 2007). This has obviously limited developments in the Waldorf movement since very few Waldorf teachers had any experience of practitioner research. Practitioner research has only very recently been taught in Waldorf teacher education, and not all programmes include this even today.

The term research has a range of everyday meanings in Waldorf discourse. It can refer to activities such as teachers informing themselves about what others, including Steiner, have written or said and reflecting on this. It can mean people writing what they think about a given topic, or talking to others with the aim of gaining better understanding. It can mean observing children and reflecting on experiences and it can refer to reading and thinking about what Steiner said or wrote and comparing this with their experiences. Research may include meditation or contemplation and applying ways of seeing and thinking that Steiner suggested, to understand phenomena. Indeed, all these activities can be aspects of research but do not qualify as research as such, not in the sense that would generally be understood in educational science. As Elliot and Lukes (Elliott & Lukes, 2008) point out, there is a difference between reflective practitioners who merely think about their practice and people who “construct situational knowledge equivalent to academic knowledge...the way they do research in fact constitutes practical philosophy (a disciplined inquiry into knowledge)” (2008, p.110). Understanding the Waldorf approach is challenging enough and I imagine many teachers first have to focus on this task before taking other ideas on board.

Academic research outcomes are often inaccessible to Waldorf teachers, not least because of the language in which it is often reported. Teachers may look to digests of research for affirmation of Waldorf practice, as a kind of ‘cherry picking’. This selective approach does not necessarily deepen understanding. There is also little evidence that the outcomes of empirical research specifically into Waldorf practice that asks questions or even is critical, prompts practitioners to reflect systematically on their practice. There has been, for example, detailed research on the experience of pupils of the class teacher system (Barz, Liebenwein, & Randoll, 2012; Helsper et al., 2007; Idel, 2007, 2013) but, as Zdrazil (Zdrazil, 2017) notes, the complexity and indefinite nature of the outcomes of these studies have thus far had little impact on the Waldorf-internal discourse about the class-teacher principle.

Though traditional concepts of Waldorf teacher education involve engaging with the theory first, developing abilities through artistic work then learning about practice (H. Schiller, 2000), some programmes are locating teacher education more and more in practice. This is in my view a good step. However, simply participating is insufficient to understand practice. Guided participation supported by reflexion is necessary and these are the foundations of practitioner research. The challenge it would seem is to show that that researching practice using Steiner’s foundational theory is the best way to understand the practice. If Waldorf teachers are to research their practice, they need reliable and valid methods that they can readily follow, that fit into busy professional life and which use Waldorf theory. In what follows I will show how IPR can be a research methodology suited to Waldorf practice. Following this discussion, I will look at how Waldorf theory can be used, and finally how contemplative practice can be included.

Alignment within a research design

As Crotty (1998) has pointed out, in order to conduct social science research, including education research, it is advisable to have an alignment of research methods, methodology, theoretical perspectives and epistemology. That means, the methods of collecting and analysing data are appropriate to the research methodology or strategy (e.g. how the researcher goes about finding out what she believes can be known) and that the theory used (i.e. the possible explanations for the phenomena) aligns with the ontological assumptions made about the nature of reality, the understandings of human nature and the relationship of human beings to society and the world. Epistemology refers to how we think we know about this, what the relationship is between the researcher and what can be known and what knowledge interests the researcher has. (I discuss issues of epistemology in the second paper.) It would make sense for Waldorf practitioners researching their practice to use theory, methodology and an epistemology that aligns with their practice and the ideas and assumptions that inform this, in other words with anthroposophical pedagogical anthropology.

Pedagogy as art, skilled craft and science

Research is an integral part of pedagogical practice. Pedagogy, as I use the term in this article, is the systematic understanding of the relationship between teaching and learning. It is never innocent (Bruner, 1996) and always reflects the assumptions of teachers and the changing social and cultural context (Nind, Curtin, & Hall, 2016). As Alexander (Alexander, 2001) defines it, pedagogy,

encompasses both the act of teaching and its contingent theories and debates—about, for example, the character of culture and society, the purposes of education, the nature of childhood and learning and the structure of knowledge. Pedagogy is the domain of discourse with which one needs to engage if one is to make sense of the act of teaching—for discourse and act are interdependent, and there can be no teaching without pedagogy or pedagogy without teaching (Alexander, 2001, p. 513).

I follow Nind *et al.* (2016) in recognizing three modes of pedagogical practice; pedagogy as art, as craft and as science. As art, pedagogy involves intuition, understanding and responding with pedagogical tact (van Manen, 2015) to the pupils as people developing within a community of learners. The art of pedagogy is also about creativity, imagination and finding a dynamic balance between the *how* of learning (methods and modes of teaching and learning) and the *what*, the content (curriculum), and the *who*, the persons

involved. It is about relationships and is therefore relational and situated, because these aspects cannot be generalized. Because Waldorf pedagogy is not just about facilitating the learning of disciplinary knowledge and the competences associated with these, but is primarily concerned with enabling the development of the individuality. The art of educating, according to Steiner,

should be built upon a real sympathy with the child's nature, that it should be built up in the widest sense on knowledge of the growing child... If as teachers we can enter into the child's unfolding, out of this understanding will arise the insight into how we need to act. In this respect, as teachers we must become artists. Just as it is impossible for an artist to pick up a book on aesthetics and then paint or carve according to the principles the writer has laid down, it should also be quite impossible for a teacher to use an "educational guide" in order to teach. What the teacher does need is insight into what the child really is and is becoming step by step through the stages of childhood (2007, 7).

Pedagogy as a skilled craft is about understanding how to organize learning situations to optimize the learning experience and to be able to assess both the process and the outcomes. It is about the *practice* of pedagogy, that is, "doing, making, being and becoming, in communities of practice" (Nind, *et al.* 2016, 52). Pedagogy as science is about research and theory-informed practice, and involves the systematic observation of, reflection on and experimentation in practice. In the lecture just cited above, Steiner insists that pedagogy should be an art, not a science, though the process of understanding the emergent person, and other processes in education that Steiner is referring to, does require a systematic schooling of attention to lived experience, a theory to interpret what we see, ways of understanding and having an ethical position towards the people we are trying to understand.

Today this would be called research or disciplined inquiry into knowledge. Simply observing children, however closely, is not enough. We need ideas to interpret what we see, and methods that help us explore what we think we see, actually means and we need to be sure of the status of the knowledge we generate. It would be naïve to imagine that just by observing something as indescribably complex as a human being, the nature of the developing child in general or the particular child in our study, is revealed to us. Can we be sure that an individual pupil study, as practiced in Waldorf schools, based on observations and descriptions of the child, really reveals the being of the child (and what do we mean by that?) and is not a reflection of our assumptions (e.g. about the general nature of the developing child or of this particular child), our pre-understandings and expectations (e.g. of developmental phases, temperaments and types), our ways of seeing and talking (e.g. the way we talk about children in this particular college of teachers) about what we think we see (e.g. symptoms of invisible processes)? If I am honest, as a Waldorf teacher, I can't be sure. This is what pedagogy as science involves. The science that Steiner didn't want, was the positivistic, statistical science based on generalized laws of development and learning promoted by followers of Herbert Spencer, who Steiner (2007) strongly criticizes in the same lecture. The pedagogical science that Steiner is referring to is interpretive (hermeneutic), phenomenological and is based on insightful understanding of experience.

Using theory

In order to interpret and understand pedagogical phenomena we observe, we need concepts. In fact, certain concepts direct our attention towards the phenomenon in the first place. If I have never heard the term 'Rubicon' in the sense of how children between the ages of nine and twelve engage in identity work, by among other things challenging authority, building cliques and peer groups, becoming insecure, I might not notice how this developmental phenomenon. The conceptual metaphor (Lakoff & Johnson, 2003) of Rubicon that Steiner suggested, makes the phenomenon 'visible'. Steiner's foundational theory offers many such conceptual metaphors, such as the polarity between sympathy and antipathy, imagination and mental image, the dynamic between sleeping and waking. Such theory can be used to organize our observations and offer an explanation of what we experience. Simply put theory means a possible explanation for a certain phenomenon. Theory can also be used to gather pieces of data together into a coherent conceptual framework, thus providing new ways of seeing things and opens up the possible existence of new phenomena (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). As Hitchcock and Hughes put it, "theory is seen as being concerned

with the development of systematic construction of knowledge of the social world. In doing this it employs the use of concepts, systems, models, structures, beliefs, ideas...in order to make statements about types of actions, events or activities, so as to make analyses of causes, consequences and process “ (Hitchcock & Hughes, 1995 p.20).

As Sfard (Sfard 2009) explains, conceptual metaphors can work as theory and be catalysts for new knowledge. Their advantage is that the original concepts that we borrow to use as metaphors are more familiar to us than the phenomenon we are studying. She gives the example of Plutarch's metaphor, *the mind is a fire to be kindled, not a vessel to be filled*. Through the familiar images, we are able to come to a new understanding of education through this metaphor. We could then, for example, use this metaphor to investigate student experiences of learning to see if their lived experiences can better be described as lighting a fire or as filling a bucket. In her earlier work, Sfard (Sfard, 1998) explored the distinctions between the metaphors, learning as acquisition and learning as participation. Each of these metaphors implies a very different epistemology, ontology and would lead to quite different methods of teaching and assessing learning. Learning as acquisition implies that knowledge exists in the world in a complete form that the learner can acquire and add to her store of knowledge, which is a positivist view of knowledge. Learning as acquisition means having and possessing knowledge, which can therefore be transferred and, of course measured. The acquisition metaphor implies an isolated individual who gets and keeps knowledge in her head. The metaphor of learning as participation means that we learn not by getting something but by participating in processes with others in ways through which knowledge comes about. It is about being and becoming rather than having. Whilst the acquisition metaphor “stresses the individual mind and what goes ‘into it’, the participation metaphor shifts the focus to the evolving bonds between the individual and others. While AM emphasizes the inward movement of the object known as knowledge, PM gives prominence to the aspect of mutuality characteristic of the whole-part relation. Indeed, PM makes salient the dialectic nature of learning interaction. The whole and the parts affect and inform each other” (Sfard, 1998, p. 6).

Steiner did not use the term theory but rather referred to a perspective (Anschauung) on the facts. The social sciences today tend to use theoretical perspectives as ways of seeing and thinking, rather than theories as hypotheses. Understandings of science were no doubt different in the early part of the last century. I return below to how Waldorf theory can be used in this sense.

Illuminative practitioner research

IPR is closely related to participatory action research- abbreviated to PAR (Bergold & Thomas, 2012) and action research- abbreviated to AR (McNiff 2013) As the name suggests, the focus of AR is primary changing practice through informed action and PAR emphasizes the democratic participation of all involved, and is especially relevant in social settings in which the people whose life-world is being researched can participate in ‘safe and communicative spaces’ (Bergold and Thomas, 2012). AR seeks to bring about change in practice using a systematic and iterative research method typically involving research cycles of planning, acting, observing (or collecting data), reviewing and analysing and then entering the next cycle (McNiff 2013; Noffke & Somekh, 2011; Reason & Bradbury, 2008). If the focus of PAR and AR are primarily on bringing about change, then the focus of IPR is more on understanding as a prelude to change. PAR, AR and IPR all involve practitioners researching their practice whilst being involved in the area being researched. IPR can also be used innovate, to evaluate practice and as a form of continuing professional development and can thus be used as form of quality development and accountability, however, its primary focus is on developing understanding through individual case studies with the aim of supporting teachers to become more capable of practical deliberation or practical wisdom, in the sense of Aristotle's (Aristotle, 2009) notion of *phronesis* (Elliott and Lukes, 2008).

The origins and principles of action research and illuminative practitioner research

There is a strong tradition of IPR in the English-speaking world (McNiff & Whitehead 2010) and in Scandinavia, notably in the fields of education, social work and nursing (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä, & Pesonen 2012; Kajamaa 2012). In the German-speaking world, where it is represented by the work of Altrichter and Posch (2008), and Moser (Moser 2008), it is less well established, though it is growing (Bergold & Thomas, 2012). Within the Waldorf community there is a modest but significant tradition. Over 100 Waldorf teachers in the UK, in the Netherlands, Germany and Switzerland participated from (2003 until 2010) on the Plymouth University International Masters programme (IMP), which was a practice-based programme in which experienced and practicing Waldorf teachers conducted research across Waldorf practice, including a number of master theses on Eurythmy. Several of these students went on to complete doctorates based on practitioner research. Some guidelines for practitioner research in Waldorf settings were formulated during that programme (Rawson & Stöckli, 2007). There is considerable literature on the various forms of practitioner research (Altrichter & Posch 2007; Carr & Kemmis, 1986; Herr & Anderson, 2005; McNiff 2013), so it is not the purpose of this paper to explain methods and procedures.

The origins of action research are generally considered to go back to the German American scholar Kurt Lewin (1890 to 1947), who is best known for his work in gestalt-psychology and in the fields of social psychology and organisational development. Lewin was a student of the philosopher Ernst Cassirer (see Hodkinson et al, 2007, Ferrare and Apple, 2015) and was closely associated with the Russian psychologist Vygotsky (Somekh & Nissen 2011). Both of these connections influenced his relational approach. Lewin's first publication on action research (*Action Research and Minority Problems*, 1946) reported on a project involving a range of actions taken to integrate Native Americans more effectively into mainstream society. This involved a research cycle of planning, action and fact-finding about the outcomes. Since then, a number of theories of action research have been developed using this cyclic and iterative approach of planning, doing, reviewing (Reason & Bradbury, 2008). What is particularly interesting about Lewin's approach is that he believed that social settings could only be understood as a whole 'field', in which the parts only make sense in terms of the context, as in hermeneutics (Lewin, (1948)1997). This approach emphasizes the dynamic relationships between the people in a particular field, rather than looking at individuals themselves and seeking psychological or behaviourist causes 'within them'. The focus is rather on what comes to expression through the interactions. Behaviour, he thought, was the result of the interaction between the person and her environment. Lewin makes the point that change in one element, or the introduction of something new into a situation, changes everything in the social field. Field theory has been influential in ecological understandings of development and learning (Bronfenbrenner, 1979; Gibson, 1986) and in the sociology of Bourdieu (Bourdieu, 1992; Bourdieu & Passeron 1990). What all these approaches have in common is the search to understand behaviour holistically in context, as opposed to being internal to the person, as behaviourist or constructivist approaches do.

In education the action research tradition found its strongest proponents in Lawrence Stenhouse and John Elliot. As they saw it, AR had the dual function of making the familiar 'strange' and thus awakening practitioners to new meanings and tensions in their existing practice and of enabling and empowering practitioners to emancipate themselves from external experts (Hendricks 2002). Stenhouse was involved in curriculum research and was convinced that teachers were better positioned to development curriculum at the local, school-based level. He opposed outcomes-based curricula, stating that "knowledge cannot be reduced to behaviours. In particular, it cannot be expressed in terms of pre-specified performances, for it is a function of knowledge...that it does not determine behaviour but liberates it" (Stenhouse, 1985, p. 77). He saw curriculum as a diagnostic and experimental tool to support teachers by providing a framework for trying out and evaluating. Waldorf teachers may recognize this position. Stenhouse was also critical of education research based on a positivist paradigm of statistical generalizations based on random samples. He said that learning was too complex a process, with too many specific factors and contextual variables to be reduced to general theories. He also felt that academic theories were often incomprehensible to most teachers, yet "it is teachers who, in the end, will change the world of the classroom by understanding it" (cited in Hendricks, 2002, p. 121).

Stenhouse saw the core methods of practitioner research as case studies, including participant observations and historical interviews (i.e. delving into the background of the situation and how it came about). He felt that it was particularly important that researchers write up detailed descriptive accounts of their research, partly by way of validation by other researchers but also to build up a body of case-based knowledge. He felt that teacher practitioner researcher was positioned between psychological and sociological research, in what he called *pedagogy as research*. Stenhouse (1975) argued that the primary aim of practitioner research is for teachers to understand their own classrooms better, rather than constructing generalizations. Theory has the primary task of systematically structuring the teacher's understanding of her pedagogical experiences. This involves working with concepts that can be carefully related to other concepts to capture and express understanding. The adequacy of such concepts need only be provisional. However, Stenhouse was keen to emphasize that each classroom should not be an island separated from the practice of colleagues and teachers should report their work, so that "a common vocabulary of concepts and a syntax of theory needs to be developed. The first level of this needs to be the development of a general and common theoretical language" (cited in Hendricks, 2002).

Stenhouse died before he was able to develop concrete methods for practitioner research. Others have developed an epistemology and methodology for AR and PAR as well as for IPR (Elliott, 1984; Elliott 2007; Elliott, 2009; Kemmis 2001; Kemmis, McTaggart, & Nixon 2014; Kemmis & Wilkinson, 1998; Noffke & Somekh, 2013) In particular Elliott has established the research value of the case study as an 'illuminative evaluation' of a specific situation that can also illustrate universal principles. He argued that through comparison across similar cases, retrospective generalizations can be constructed that give expression to similarities without dispensing with their particularities. He saw this as a support for professional judgement, somewhat in the way legal judgements take precedent in similar cases into account.

For Stenhouse the insight gained by the researchers is more important than the identifying general laws. Elliott and Lukes (2008) argue that the case study can demonstrate situational understanding and practical knowledge in the sense of Aristotle's *phronesis*, based on the direct experience of the practitioner, combining intellectual and emotional modes of reflexion. The case study can transcend the boundaries between science and art reminiscent of Dewey's (Dewey, 1934) notion of art as experience, which drew closely on Schiller's work (Løvlie & Standish, 2002; F. Schiller, 1965). Elliott follows Stenhouse in favouring illuminative practitioner research to ethnographic research derived from social anthropology because the latter tends to use theory outside "the literacy of the [teacher as] actor", in other words, "theoretical insights should be expressed in the vernacular, non-technical language of participants if they are to inform judgment. They may build out and extend this language but in terms whose meanings are continuous with and fit into the network of meanings it consists of" (Elliott and Lukes, 2008, 94). In Waldorf contexts this would mean research makes use of the language the teachers use in discussing their practice.

Elliott and Lukes develop Stenhouse's idea further by building on Gadamer's (Gadamer, 2013) hermeneutic notion of understanding as the fusion of past and present horizons by the researcher, in which the frame or horizon of the data meet and transform the horizon of the researchers' existing understandings. Gadamer uses the word 'prejudice' in its original legal sense, which refers to the evidence available to the court at the outset of proceedings. In research the researcher's prejudices are the sum of her understandings before engaging with the object of inquiry. In contrast to other phenomenological approaches, Gadamer dismisses the notion of 'bracketing out' pre-understandings, partly because this is never really possible but also because the research questions we have start from our pre-understandings and are therefore the starting point for inquiry.

The validity of IPR

Stenhouse insisted that the validity of the case study depends on the quality and transparency of the research report, so that others can put themselves in the position of the researchers and assess the descriptions of the case and the conclusions. In particular, the research report should review the history of the context being studied. The voices of participants should, wherever possible, be captured in the report, speaking

for themselves, as it were. The generalising value of the particular case study depends on the quality of the data collection and the report, which should artistically give expression to the situation being studied, thus allowing others to have rich experiences. As in Dewey's notion of art as a form of knowing, the form and content of the research report should be creatively expressed to awaken meaning in the reader, which cannot necessarily be reduced to words. Both Dewey (1938) and Gadamer thought that artistic images (either in word or pictorial form) convey meaning without stating what that meaning is. Its purpose is formative (Gadamer uses the term *bildend*). Elliot and Lukes emphasize that the research report can open the mind of the reader to a familiar situation in the classroom in ways that enable them to transform their prejudices. One can well imagine that Waldorf teachers would be able to write such evocative reports, which could be published in teacher journals as stimulus for other teachers.

Most authors agree that the validity of IPR depends not only on the quality of the observations, the plausibility of the interpretations, the credibility of the findings, the moral and ethical values of the research and the transparency and descriptive qualities of the report but also on the research interest and how this plays into the research design. Foreman-Peck and Murray (Foreman-Peck & Murray 2008), drawing on Habermas (Habermas 1986) theory of knowledge interests, identify that IPR can have three different functions:

1. The first is professional learning, which corresponds to Habermas' technical interest. This mode tends to use positivist epistemological assumptions and seeks causal explanations for phenomena and predictive generalizations. It is used to solve specific problems in practice.
2. The second mode is practical philosophy (*phronesis*), which uses a interpretivist or hermeneutic methodology and constructionist epistemology. It is concerned with uncovering and reconstructing meanings and aims to gain a deeper understanding of experience in order to make the researcher more experienced in Gadamer's sense of *Bildung*.
3. The third mode is critical social science, in which the research interest is in identifying and changing false consciousness using dialectic reasoning, with the aim of identifying critical propositions (e.g. exams foster defensive modes of learning) concerning emancipation that empirical research can then test against the evidence. The epistemology is also constructionist (and de-constructionist).

The first mode is typical of much action research promoted in organisational development. The second is akin to illuminative research and lends itself to professional development and the third is likely to support change and innovation (by demonstrating the need for change and the benefits of having changed). The second mode is probably closest to the needs of Waldorf teachers.

Heikkinen et al (2012) have drawn up five key principles of validation for IPR that have been tried and tested over many years. Good research should reflect the following qualities; historical continuity, reflexivity, dialectics, workability and evocativeness.

1. The principle of historical continuity shows how the action or situation has evolved and the description of it should show coherent narrative employment (Polkinghorne, 1988).
2. The principle of reflexivity requires that the researchers' relationships to the object of research should be interrogated and stated, both at the outset and at the end of the research process, in the sense of Gadamer's horizons. The researchers should also declare their ontological and epistemological assumptions about knowledge and reality. The researchers should be transparent about their materials and methods.
3. The principle of dialectics refers to the extent to which the researchers' insights are developed in dialogue with others and the extent to which the voices of all participants are heard and taken into account, and how different interpretations are reported. The narrative of the research should represent the protagonists in an authentic and genuine way.
4. The principle of workability and ethics refers to the extent to which the research project succeeds in creating workable practices and the extent to which the outcomes generate critical discussion and

whether the research brought about fruitful results. The ethical aspect points to awareness of the effects of the research on the people involved and on the whole context, ensuring that people participate with informed consent, that their anonymity is protected as much as possible, that no one is harmed psychologically or otherwise disadvantaged and that their values and rights are respected. The research should be judged in terms of how it empowers people “to believe in their capabilities and possibilities to act and thereby to encourage new practices and action” (2012, 8).

5. The principle of evocativeness asks to what extent the research narrative evokes thoughts, feelings and actions in the readers of the report. The research narrative should be evocative, aesthetic and, like art, give expression to the essence of the situation. This includes presenting the research in an artistic way.

Following Kvale (1995) the validity of IPR that uses a constructionist research paradigm (such as hermeneutic and phenomenological research) depends on:

- examining the relative credibility of claims and the craftsmanship of the research,
- the meaningfulness and coherence of the arguments,
- and the pragmatic usefulness of the knowledge claims.

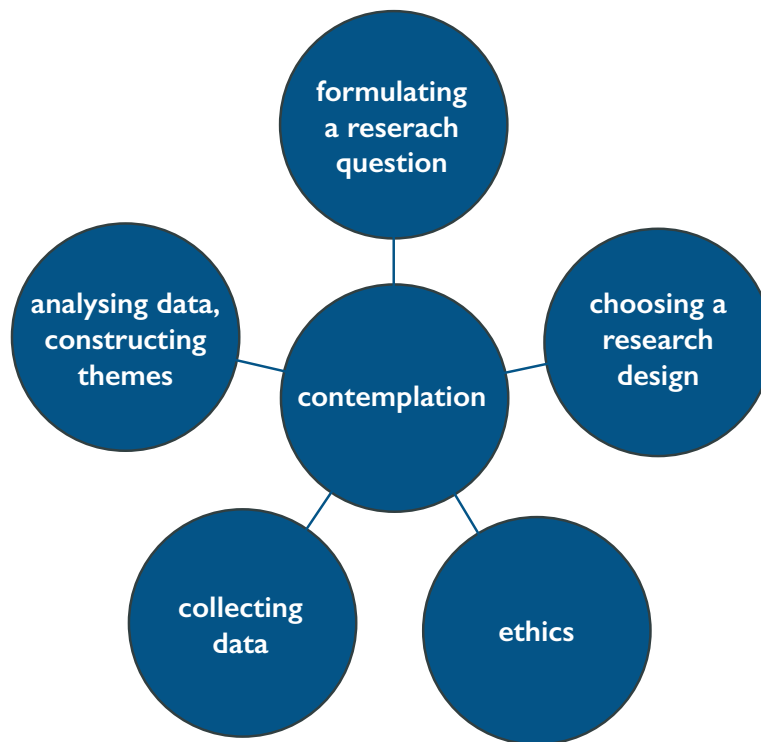
None of these criteria present Waldorf practitioners with unsurmountable difficulties, though new forms would need to be developed.

Using contemplative practice

Steiner (Steiner, 1982) recommended that teachers should use a method that he called meditatively acquired knowledge of the human being, based on the cycle of studying Waldorf theory (*Menschenkunde*), meditating that theory, and remembering theory in practice. The first cycle of activity - studying, can be interpreted as engaging in a hermeneutic process of understanding the ideas in text form. The first step to understanding is empathic understanding. The reader engages with the ideas in the context of the text and its language, to the point at which one can express the ideas in one's own words. The second cycle is dialogical understanding, by relating the parts to the whole and the whole to the parts and by exploring meaning in dialogue with the text and with other readers. Once the work of interpreting the text has become 'saturated', the third cycle of understanding involves a transactional process in which the reader asks herself, how has the work with the text changed me and what new horizon of understanding have I reached?

The second part of Steiner's approach is contemplation or meditation, using key thoughts or phrases from the text, or self-formulated questions and allowing these to be the focus of one's attention for a given short period of time, followed by an equal period of focused attention on the open mind. Zajonc (2009) has described this approach in what he calls contemplative inquiry and Rawson (Rawson, 2007; Rawson, 2010a, 2010b, 2012) has shown how the contemplation process can be applied within practitioner research. Meditation involves a similar process to the role of forgetting in Waldorf learning theory (Rawson, 2017c), since both involve making unconscious connections to relationships and qualities in their non-material state, because the I, as spiritual core of the human being, is unconsciously embedded in the nexus of relationships and meditation is a process that attaches a conscious question to the participatory process. Meditation, like forgetting, is a form of unconscious yet intentional movement towards the object of our interest.

Essentially contemplation can be used at each reflective stage of the typical iterative practitioner research cycle. By focusing in a contemplative way on the issues involved, a deeper inner connection to the research process can come about and the researcher is able to draw on intuitive insights. These of course have to be critically reflected on, perhaps in dialogue with a colleague or using a journal. One can use non-verbal and artistic processes of reflection in order to draw closer to tacit understandings. The researcher can start by contemplating the research question and her own pre-understandings. Choosing a research design and considering research ethics can also be founded on contemplation. When it comes to analysing the data, the process of constructing themes also has an intuitive aspect. In each situation, journal notes should be taken and all intuitive insights interrogated retrospectively in a critical way.



In his Theory U, Scharmer (2009) explores the nature of intuitively apprehending the ‘future as it emerges’, using, among others, phenomenological arguments and notions of distributed cognition, as well as drawing on Steiner’s epistemology. As I discuss in a subsequent paper, Steiner’s theory of knowledge posits the possibility of the mind incrementally expanding its consciousness of the wider context of life as we perceive and understand it. Knowledge is essentially a participatory form of consciousness of the meaning of an expanding set of relationships and connections between phenomena. The bigger the context that we can apprehend in thinking, the more we can understand what is emerging, and the processes of becoming. Research involves exploring and understanding the history of situations in as much as this can be re-constructed and interpreted but it is also about predicating consequences of situations as they emerge, in other words, a research consciousness spans a simultaneity of past and emergent future in an on-going present (Schad 2015) based on being-in-the-world.

Using Waldorf theory

To return to the question as to how teachers can use Waldorf foundational theory to research and understand pedagogical practice, I suggest there are several approaches. Kiersch (Kiersch, 2010) has recommended a hermeneutic approach to Steiner’s texts, which means interpreting them in a systematic way that uses the hermeneutic circle of iteratively relating the whole to the parts. Rittelmeyer (Rittelmeyer, 1990, 2010) has also suggested that researchers should treat Steiner’s ideas as heuristic concepts, as “suggestions for experimental attitudes to knowledge” (1990, p. 65) and gave the example of Steiner’s theory of temperaments. Each of the four temperaments is a metaphor for the way a child relates to the various supersensible bodies, described in anthroposophy. Rittelmeyer uses this example to explore how an idea of Steiner’s, for which there is no empirical evidence in the normal scientific sense, can be used. One way he shows, which was clearly Steiner’s intention, is to direct the teacher’s attention to the actual phenomenon, rather than relying on traditional views. A second method is to compare Steiner’s temperament theory with other psychological models of types. Such a study can lead to a series of further research questions that would need to be clarified both theoretically and through empirical study.

Schieren (Schieren, 2008) has suggested that Steiner's ideas can be used as *blicklenkende Begriffe*, that is, as concepts that direct the researcher's view of human phenomena. Göschel (Göschel, 2012) has outlined how anthroposophical ideas can be used in individual case studies of children in therapeutic settings. He speaks of the ideas from Steiner's anthroposophical anthropology as directing the view of the researchers in ways that are metaphorically like a legend (in the sense of a key used, for example, to explain a map) that enables educators/therapists to decipher the active formative processes immanent in individual form in the perceptible bodily appearance of the child. He describes this as a phenomenological approach enhanced by anthroposophical anthropology. He also uses the conceptual metaphor of biographical mythos in a transdisciplinary approach involving hermeneutics, phenomenology, narrative and image theory as well as contemplative methods. Mouawad (Mouawad 2013) has used Steiner's notion of seven life-processes, as developed by van Houten (van Houten, 1993), in a piece of empirical research using participative appreciative reflective inquiry methods (Cooperrider & Whitney, 2005) to look at the professional development of teachers in a special education school in Lebanon. Participative appreciative inquiry involves cooperative, experiential work among participants in a research group and aims to enable the participants to reflect on their experiences in a positive, humanitarian and optimistic way.

These academic studies, which by definition also fulfil rigorous academic criteria- show how anthroposophical theory and contemplative methods can be included as conceptual metaphors, as *blicklenkender* or perspective-giving ways looking at pedagogical phenomena. Likewise, theories were used that do not conflict at the epistemological or ontological levels. They are complementary. Furthermore, new theory can be developed on the basis of existing Waldorf theory, formulating new conceptual metaphors. Rawson (Rawson, 2017b) conducted a study in three Camphill communities using social learning theory (Lave & Wenger, 1991) and the conceptual metaphor of learning through participation (Rogoff, 1995, 2014) and mapping these onto anthroposophical social pedagogy theory (Grimm & Kaschubowski 2008). Rawson also used hermeneutic, phenomenological and contemplative practitioner research methods and social learning and biographical learning theory in a transdisciplinary approach to explore biographical issues amongst a group of Waldorf students at the end of their time at school (Rawson, 2017a). In these two studies, Rawson sought to expand existing the learning theory used in Waldorf pedagogy by adding a participatory social dimension. The important thing in all these studies is that methods and theory were used that are compatible with Steiner's foundational theory.

Conclusions

If Waldorf practitioners were to use IPR with Waldorf theory by conducting small-scale case studies, they would have a tool that could consolidate curriculum development and research of practice. Waldorf theory can be used as a heuristic theory to interpret the data generated about the phenomena being studied. Using the criteria referred to above would ensure that the research is valid. Contemplative approaches can be incorporated can live with, once a framework of guidelines has been drawn up and body of research reports has been published. One could envisage such research reports being published in a journal as a resource for other practitioner researchers and periodically digests of these reports could be published.

Some years ago the *Bund-Länder Kommission* in Germany funded research to look at the value of IPR for the professional development of teachers (Fichten & Meyer 2006). This concluded that it can be valuable if supported by experts and training and a community of research practice that builds up expertise and acts as a resource for schools within a region, when outcomes are dissemination through workshops, conferences and publications and if there is a code of practice covering methods, validation processes and ethical issues. In a modest way the Waldorfseminar Kiel has been offering such a resource to schools in Northern Germany for the past few years.

References

- Alexander, R. (2001). Border crossings: Towards a comparative pedagogy. *Comparative Education*, 37(4), 507-523.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (Teachers research their teaching)* (4th. edition ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aristotle. (2009). *The Nicomachean Ethics* (D. Ross, Trans. L. Brown Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barz, H., Liebenwein, S., & Randoll, D. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen (Educational experiences in Waldorf schools)*. Wiesbaden: Springer.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. FQS Forum: *Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 13(1).
- Boland, N. (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. *Research in Steiner Education*, 6 (Special issue December 2015), 192-202.
- Boland, N. (2017). Waldorf: An education of its time. *Pacific Journal*, 51(1), 26-30.
- Bourdieu, P. (1992). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Trans. 2nd edition ed.). London, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Carr, D., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th. Edition ed.). London and New York: Routledge.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. K. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- da Veiga, M. (2016). Grundmotive im philosophischen Denken Rudolf Steiners und ihr Bezug zu Methoden und Fragestellungen in der Phänomenologie und der analytischen Philosophie. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standort und Entwicklungsperspektiven* (pp. 82-115). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dahlin, B. (2013). Gloves of Ice or Free Hands? A nomadic reading of Rudolf Steiner and Bergson and Deleuze and others on knowledge as nonrepresentational and the importance of Aesthesis. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(2), 67-89.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf Education*. Berlin: Springer.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Elliott, J. (1984). Improving the quality of teaching through action research. *Forum*, 26(3), 74-77.
- Elliott, J. (2007). Educational Theory, Practical Philosophy and Action Research. In J. Ellard (Ed.), *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. Oxford, New York: Routledge.
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 28-38). London: Sage Publications.
- Elliott, J., & Lukes, D. (2008). Epistemology as ethics in research and policy: the use of case studies. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 87-119.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 267-282.
- Foreman-Peck, L., & Murray, J. (2008). Action Research and Policy. *Journal of Philosophy of Education*, 42(S1), 145-163.

- Gabriel, W. (2014). Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik: erkenntniswissenschaftliche Zugänge zu Rudolf Steiners pädagogischem Impuls. In P. Heusser & J. Weinzirl (Eds.), *Rudolf Steiner: Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute (Rudolf Steiner: the significance of his work for science and life today)* (pp. 228-266). Stuttgart: Schattauer.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method* (J. W. a. D. G. Marshall, Trans. revised second edition ed.). London: Bloomsbury.
- Gergen, K., Lightfoot, C., & Sydow, L. (2004). Social construction: vistas in clinical child and adolescent psychology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 389-399.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gladstone, F. (1997). *Republican Academies: Rudolf Steiner on self-management, experiential study and self-education in the life of a college of teachers*. Forest Row: Steiner Schools Fellowship Publications.
- Göschel, J. C. (2012). *Der biographische Mythos als pädagogisches Leitbild: Transdisziplinäre Förderplanung auf Grundlage der Kinderkonferenz in der anthroposophischen Heilpädagogik (Biographical myth as pedagogical leading thought: Transdisciplinary learning support on the basis of the child study process in anthroposophical curative education)*. Dornach: Verlag am Goetheanum Athena.
- Götte, W. M. (2006). *Erfahrungen mit Schulautonomie: Das Beispiel der Freien Waldorfschulen (Experiences of school autonomy: The example of Waldorf schools)*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Grimm, E., & Kaschubowski, G. (2008). Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie- ein Kulturimpuls. In E. Grimm & G. Kaschubowski (Eds.), *Kompendium anthroposophischen Heilpädagogik* (pp. 14-28). München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Habermas, J. (1986). *Knowledge and Human Interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5-21.
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G., & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler Beziehung an Waldorfschulen (Authority and school. An empirical reconstruction of the class-teacher-pupil relationship in Waldorf schools)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hendricks, C. C. (2002). A review of the work of Lawrence Stenhouse: questions, ambiguities and possibilities. *Journal of Research in Education*, 12(1), 117-122.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Heusser, P., & Weinzirl, J. (2014). *Rudolf Steiner: Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute (Rudolf Steiner: the significance of his work for science and life today)*. Stuttgart: Schattauer.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher* (2nd edition ed.). London: Routledge.
- Idel, T.-S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiografien: Fallrekonstruktion zur lebengeschichtlichen Relevanz in anthroposophischer Schulkultur (Waldorf school and pupil biographies: Reconstructive case studies in life story relevance in anthroposophical school cultures)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Idel, T.-S. (2013). Der Waldorfschülerhabitus- Kulturelle Passungen im Feld reformpädagogischer Privatschulen am Beispiel der anthroposophischen Schulkultur (Waldorf pupil habitus- cultural structuring in the field of reform educational private schools based on the example of anthroposophical school cultures). In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Eds.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuischen Theorem der kulturellen Passung (Pupil habitus: theoretical and empirical analyses of Bourdieu's theory of social structuring(theory of practice)* (pp. 293-306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kajamaa, A. (2012). Enriching action research with the narrative approach and activity theory: analyzing the consequences of an intervention in a public sector hospital in Finland. *Educational Action Research*, 20(1), 75-93.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research. Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91-102). London: SAGE.

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing critical participatory action research*. London: Springer.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In Arweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action Research in practice: Partnership for social justice in education*. London: Routledge.
- Kiersch, J. (2010). „Painted from a palette entirely different“. A new hermeneutic approach to Steiner's esoteric courses for teachers. *Research on Steiner Education*, 1(2), 64-72.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By* (2nd Edition ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Lewin, K. ((1948)1997). *Resolving Social Conflicts/Field Theory in Social Science* (G. W. Lewin Ed.). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Løvlie, L., & Standish, P. (2002). Bildung and the Idea of a Liberal Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317-340.
- Lutzker, P. (2016). *Rudolf Steiners Hypothese eines Spachsinnns und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlehrerausbildung der Waldorfschulen*. Pädagogische Rundschau, 70(695-714).
- Majorek, M. B. (2010). Wissenschaftliche Objektivität und Rudolf Steiners Geisteswissenschaft. In H. Paschen (Ed.), *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik* (pp. 35-58). Wiesbaden: VS Verlag.
- McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practice* (third edition ed.). Abingdon: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project* (3rd. Edition ed.). London and New York: Routledge.
- Moser, H. (2008). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Freiburg: Lambertus.
- Mouawad, R. N. (2013). *Impact of participatory appreciative reflective inquiry within destiny learning on self-development of Lebanese special educators*. (PhD), Aberdeen.
- Nind, M., Curtin, A., & Hall, K. (2016). *Research Methods for Pedagogy*. London, New York: Bloomsbury.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2011). Action Research. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Theory and Methods in Social Research* (second edition ed., pp. 94-101). Los Angeles, London: Sage.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2013). *The SAGE Handbook of educational action research*. London, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: NY: State University of New York.
- Rawson, M. (2007). Was ist Praxisforschung in der Waldorfpädagogik? (What is practice based research in Waldorf education?). In M. Rawson & T. Stöckli (Eds.), *Praxisforschung in der Waldorfschule* (pp. 5-30). Solothurn: ipf Publications.
- Rawson, M. (2010a). Rudolf Steiner's research methods for teachers. *Research Bulletin for Waldorf Education*, 25-40(1), 33-.
- Rawson, M. (2010b). Sustainable teacher learning in Waldorf education: a socio-cultural perspective. *Research on Steiner Education*, 1(2), 26-42.
- Rawson, M. (2012). Contemplative practice and intuition in a collegial context: An action research project in a Waldorf school. *Research Bulletin of Waldorf Research Institute*, 17(1), 47-54.
- Rawson, M. (2014). Practices of teacher learning in Waldorf schools: some recommendation based on a qualitative study. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 3(2).
- Rawson, M. (2017a). *Learning to become a subject: A hermeneutic phenomenological study of students in a Waldorf (Steiner) school in Germany*. (Education Doctorate), Plymouth.
- Rawson, M. (2017b). Lernen als Partizipation in Gemeinschaften der Praxis in heilpädagogischen Einrichtungen. Seelenpflege: In *Heilpädagogik und Sozialwesen*, 4/2017, 37-53.

- Rawson, M. (2017c). *The seven steps of learning in Waldorf contexts*. Retrieved from www.learningcommunitypartners.eu
- Rawson, M. (2017d). Some guidelines for developing a global Waldorf curriculum locally: a generative approach. Retrieved from <http://www.learningcommunitypartners.eu/wp-content/uploads/2017/10/Some-guidelines-for-developing-the-Waldorf-curriculum-locally-copy.pdf>
- Rawson, M., & Stöckli, T. (2007). *Praxisforschung in der Waldorfschule: Ein Reader (Practice-based research in Waldorf schools)*. Solothurn: ipf Publications.
- Reason, P., & Bradbury, T. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice* (2nd. Edition ed.). Thousand oaks, CA: SAGE.
- Rittelmeyer, C. (1990). Der fremde Blick. Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Eds.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (pp. 64-74). Weinheim and Basel: Beltz Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2010). Vorwort. In H. Paschen (Ed.), *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik* (pp. 7-10). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity in three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Rio , & A. Alvarez (Eds.), *sociocultural studies of mind* (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavours: an orientation. *Human development*, 57, 69-81.
- Schad , W. (2015). *Zeitbindung in Natur, Kultur und Geist*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schieren, J. (2008). Methodische Aspekte anthroposophische Forschung (Methodological aspects of anthroposophical research). In R. Grimm & G. Kaschubowski (Eds.), *Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik* (pp. 68-104). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schieren, J. (2011). *The scientific credibility of anthroposophy*. *Research on Steiner Education*, 2(1), 90-98.
- Schieren, J. (2016). Einleitung (introduction). In J. Schieren (Ed.), *Handbuch: Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven (A handbook of Waldorf pedagogy and the science of education: positions and developmental perspectives)* (pp. 9-25). Weinheim Basel: Neltz Juventa.
- Schiller, F. (1965). *On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters* (R. Snell, Trans.). New York: Fredrick Ungar Publishing.
- Schiller, H. (2000). Die Ausbildung zum Waldorflehrer. Geschichte, Inhalte und Strukturen. In F. Bohnsack & S. Leber (Eds.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung* (pp. 45-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, P. (1982). *Einführung in die Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Sfard , A. (2009). Metaphors for Learning. In H. Daniels , H. Lauder , & J. Porter (Eds.), *Educational Theories, Cultures and Learning* (pp. 39-50). Abingdon: Routledge.
- Sijmons , J. (2008). *Phänomenologie und Idealismus: Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners (Phenomenology and Idealism: Structure and method in Rudolf Steiner's philosophy)*. Basel: Schwabe Verlag.
- Somekh, B., & Nissen , M. (2011). Cultural-Historical Activity Theory and Action Research. *Mind, Culture and Activiry*, 18, 93-97.
- Steiner, R. (1982). Spiritual knowledge of man as a fount of educational art, lecture 21st September, 1920 in Stuttgart (T. van Vliet & K. Kiniger, Trans.) *Balance in teacher*. Spring Valley, NY.: Mercury Press.
- Steiner, R. (1983). *The Riddles of the Soul* (W. Lindemann, Trans.). Spring Valley: Mercury Press.
- Steiner, R. (2004). *A Modern Art of Education (lectures presented in Ilkley, Yorkshire August 5-17, 1923)* (J. Darrell, Trans.). Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Stenhouse , L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

- Stenhouse, L. (1984). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. In D. Hopkins & M. Wideen (Eds.), *Alternative Perspectives on School Improvement*. Lewes: Falmer Press.
- van Houten, C. (1993). *Erwachsenenbildung als Willenserweckung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact*. Walnut Creek, CA.: Left Coast Press.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's Philosophy and the Crisis of Contemporary Thought*. Edinburgh: Floris Books.
- Zdrazil, T. (2017). Der Klassenlehrer im Brennpunkt. *Lehrerrundbrief*, 106 (may 2017), 5-30.

Using a constructionist reading of Steiner's epistemology in Waldorf pedagogy

Martyn Rawson

Waldorfseminar Kiel / Deutschland

International Masters Freie Hochschule Stuttgart / Deutschland

Plymouth University / UK

ABSTRACT. In this paper I establish an epistemology for illuminative practitioner research that is based on a constructionist reading of Steiner's theory of knowledge. The paper starts by exploring what kind of epistemology practitioner research needs if it is understood as action based on practical reason or pedagogical wisdom, what Aristotle called *phronesis*. The tradition of action research has moved from more positivistic origins to hermeneutic, phenomenological, post-structuralist, post-colonial and feminist positions, often outside the academy. Practitioner research has professional, personal and political dimensions and therefore needs a theory of knowledge that provides an ethical perspective, generates local knowledge, develops ability and can engage with issues of emancipation. I then develop a constructionist reading of Steiner's theory of knowledge, which is understood as a productive, iterative process of learning and development that expands the horizon of knowing into ever wider contexts. Everyday acts of knowing bring perceptions together with concepts that have their source in a pre-linguistic realm of reality and these are then expressed in language, which is culturally embedded. These aspects of the knowledge process show affinities to forms of social constructionism as developed by thinkers such as Ernst Cassirer, John Searle and Kenneth Gergen. Such an approach has implications for the development of Waldorf pedagogy by practitioners in very different cultural settings, in that they no longer have to seek 'equivalents' to standard, Eurocentric versions of curriculum, but can base curriculum on locally generated knowledge, whilst relating to general Waldorf principles.

Keywords: epistemology, illuminative practitioner research

ABSTRAKT. In diesem Aufsatz versuche ich eine Erkenntnistheorie für verstehende Praxisforschung zu begründen, die auf einer konstruktivistischen Interpretation von Steiners Erkenntnistheorie basiert. Der Aufsatz beginnt mit einer Untersuchung darüber, was für eine Erkenntnistheorie diese Praxisforschung braucht, wenn man sie als Handeln auf Grund von pädagogischer Weisheit oder praktischer Vernunft versteht, die Aristoteles als *phronese* bezeichnete. Die Tradition der Aktionsforschung hat sich von ihren positivistischen Wurzeln entfernt und hat zunehmend hermeneutische, phänomenologische, post-strukturalistische, post-koloniale und feministische Züge angenommen, die oft außerhalb der akademischen und wissenschaftlichen Community existieren. Praxisforschung hat professionelle, persönliche und politische Dimensionen und braucht deshalb eine Erkenntnistheorie, die eine ethische Perspektive anbietet, lokale Erkenntnis generiert, befähigend ist und sich mit Fragen der Emanzipation auseinandersetzt. Der Aufsatz bietet eine konstruktivistische Lesart von Steiners Erkenntnistheorie an, die diese als produktiven, iterativen Prozess des Lernens und der Entwicklung versteht, in dem Erkenntnishorizonte in immer umfassenderen Zusammenhängen erweitert werden. Im norma-

len, alltäglichen Erkenntnisprozess werden Wahrnehmungen durch Begriffe ergänzt, die ihre Quelle in einem vor-linguistischen Bereich der Realität haben, die aber in verschiedene sprachliche und kulturelle *Gewänder* gekleidet werden. Dieser Erkenntnisprozess zeigt Affinitäten zu Formen des sozialen Konstruktivismus, der von Denkern wie Ernst Cassirer, John Searle und Kenneth Gergen vertreten wird. Dieser Ansatz hat Konsequenzen für die Entwicklung der Waldorfpraxis in verschiedenen Kulturkontexten. Waldorfpädagog*innen müssen nicht mehr nach Äquivalenzen zu vorgegebenen Standards der oft eurozentrischen Lehrpläne suchen, sondern sie können ihren Lehrplan vor Ort entwickeln, auf Grundlage der Erkenntnisse, die sie lokal erlangen, und mit Bezug zu allgemeinen Waldorfprinzipien.

Using a constructionist reading of Steiner's epistemology in Waldorf pedagogy

Introduction

This paper is the second of two that explore ways in which Waldorf teachers can research their pedagogical practice using Waldorf foundational theory, what is referred to in German as *Menschenkunde*. The first paper defined Waldorf pedagogy as art, craft and science and made the point that these activities cannot be separated in practice. In order to justify its claims to autonomy and to develop the pedagogy in changing conditions and within new cultural settings, it is necessary to have a systematic, valid and reliable method of researching practice as a basis. The first paper suggested that illuminative practitioner research (IPR) can be modified for use with Waldorf theory and contemplative methods (Rawson, 2012; Rawson & Stöckli, 2007) to serve as a way of researching Waldorf practice. Assuming that the quality and validity of research is based on an alignment of epistemology, ontology, methodology, theoretical perspective and research methods (Crotty, 1998), I seek, in this paper, to establish an appropriate research epistemology that offers a basis for research into Waldorf practice using Waldorf theory. IPR mainly uses qualitative social science methods, such as participant observations, interviews, hermeneutic analysis of images and texts, typical of case studies. Such methods are usually based on a constructionist epistemology (Bassey, 1999).

The paper first questions what kind of epistemology is required by a research approach based on actions founded on practical reason. It then develops a constructionist reading of Steiner's epistemology and then outlines the epistemological options for practitioner research. Following, this I outline key aspects of a social constructionist epistemology and then show the ways in which this aligns with and differs from the epistemology informing Waldorf practice. Finally, the paper outlines some research implications for developing Waldorf practice.

What kind of epistemology is needed?

What kind of epistemology does practitioner research need? The emphasis in IPR, which is a form of action research (Elliott & Lukes, 2008), is on doing and reflection on doing. It is not primarily concerned with generating new scientific knowledge or theory, though it can contribute to this (Noffke & Somekh, 2013). Rather than having a nomothetic approach aimed at identifying general truths or principles, practitioner research aims to understand specific pedagogical situations ideographically and to inform action accordingly (Hitchcock & Hughes, 1995). Its primary concern is coming to better understandings of pedagogical situations and how they have arisen in order to improve practice (Elliott 2007). It can be used by individuals to examine their own practice and develop quality and provide accountability (McNiff & Whitehead 2010), it can focus on specific aspects of classroom work but can also link practice to wider social visions (Robinson & Soudien, 2013).

Noffke (2013) understands the epistemology of action research as having three dimensions of knowledge; the professional, the personal and the political. Since all forms of social science are social constructions within existing frameworks of power, the focus of this epistemology can be extended from accounting for how knowledge is generated, to "examining assumptions about 'who can be a knower'?", about what strategies

count as ‘means to be legitimated as knowledge?’ and about ‘what kinds of things can be known?’” (2013, p. 7). These are pertinent questions in relation to Waldorf pedagogy. As pointed out in the first paper (REF), academic educational science takes the view that Waldorf foundational theory is unscientific and unworthy of serious academic consideration (Schieren, 2016a). Added to this, educational action research ,has a low status in the German speaking academic world (Altrichter & Posch 2007; Fichten & Meyer 2006). Thus given that the power in research is distinctly asymmetrical, the questions as to who can be a researcher, what kind of knowledge can be generated and what status it has, are very relevant for research in Steiner education. Furthermore, Noffke (2013) draws attention to Appadurai’s argument that people, particularly those outside the academy, have a right to research, which he defines as “a specialised name for a generalised capacity, the capacity to make disciplined inquiries into those things we need to know, but do not know yet” (Appadurai 2006, p. 167). He argues that academic knowledge tends to marginalize different kinds of locally produced knowledge, often narrative in style. Therefore, I would suggest that practitioner research within Waldorf practice should align itself to post-colonial, post-structuralist and feminist perspectives, especially if it is to be a tool for the developing of that practice in different social and cultural settings. That will undoubtedly be a challenge.

Practitioner research is ethically informed practice (Elliott, 2013). Practical ethics is about becoming better at what you do in the service of the social good. It therefore needs a practical philosophy of practice, which is at the same time, an ethics of practice, since the aim of pedagogy is to do the right thing at the right time, in the right way to enable a ‘good’ outcome for all involved and, obviously, it needs an ethical foundation to identify what the ‘good’ may be. As Carr (Carr, 2006) suggests, the best model of practical philosophy is Aristotle’s (Aristotle, 2009)ethics, which is also the basis for Gadamer’s hermeneutic phenomenology. What Aristotle called *phronesis* has been translated as practical philosophy, practical reasoning or pedagogical wisdom (Biesta 2012). *Phronesis* is reasoned or deliberative action directed towards human flourishing. It is always embedded in and relates to *praxis*, which for Aristotle meant action that was directed towards realizing a morally worthwhile form of the ‘good life’, as opposed to *poiesis*, which is making directed towards a specific outcome, what today would be called an instrumental application of knowledge (Carr & Kemmis, 1986). *Phronesis* is not only meaningful doing, it is also a quality of being. It is living out a morally good idea towards an overall better situation. In contrast to *techne*, which involves applying general principles to specific cases, *phronesis* means understanding action in context. This requires judgement “because its outcome is a reasoned decision about what to do in a particular situation, that can be defended discursively and justified as appropriate to the circumstances in which it is being applied” (Carr, 2006, p. 427). Practical wisdom is on the one hand concerned with knowing in a particular field of practice, such as teaching (pedagogical wisdom), but is also concerned with what the practitioner brings with her and her capacity to ‘read’ situations in the light of what has happened in other situations. The skilled practitioner, when confronted by unexpected situations, can also respond by envisioning what might be possible, what might work. So there is an anticipatory aspect to the skill. As Kemmis (Kemmis, 2005) puts it, we can think about knowing practice in two senses; in the sense that the “person comes to know what a particular kind of practice is, and in the sense of being ‘knowing’, which means being aware and self-aware about how things are- a sense that one knows what one is doing when one engages in a practice, and reflexively becomes more knowing as one continues to practice” (2005,p. 408).

The nature of illuminative practitioner research (Elliott & Lukes, 2008) is that it brings the specific case into a relationship with general principles, but this relationship is neither one in which the case demonstrates the general rule, nor that the general rule explains the specific case. Instead of seeking to identify generally valid rules that can be transferred to other situations, engaging with the specific case enables the teacher to become more experienced and learn new dispositions (or extend existing ones) to reading pedagogical situations. Instead of transfer, we have learning as becoming through transformation (James & Biesta, 2007). Gadamer (2014) calls this process of becoming more experienced and expanding one’s horizon of understanding, *Bildung*. Knowledge gained about a specific case may be considered true in this case and thus may be considered local as opposed to general knowledge. However, such local knowledge and the skilled practitioners who embody it can develop through a cluster of such cases into a body of common knowledge or a tradition of understanding (Elliott & Lukes, 2008). Elliott (2013) argues that such a consensus of

judgements might constitute “both a knowledge of particulars and of universals, and express a clear and systematic (unified) view of the practically relevant, and enable practitioners to anticipate if not infallibly predict future occurrences and to recognize unanticipated ones when they occur” (2013, p.34.). The problem is, many practitioners (and academic researchers) don't trust their own judgement because anything less than a general rule doesn't seem to be scientific. Many would rather have the certainty of facts proven by scientific evidence. Though understandable, this view is naïve.

Biesta (Biesta 2002) argues that what counts as a general knowledge is often really only the dominance of particular form of local knowledge. An example he cites is the dominance of medical techno-science that denies the validity of complementary medicine. He suggests that we should rather see the world as a plurality of local practices, some of which have been more successful than others in transforming the world and “what appears to be general or universal, is, from this point of view, nothing more (and nothing less) than an extension of a particular local practice” (2002, p. 387). This says nothing about the intrinsic quality or epistemological difference between the forms of knowledge. Applied to the question of practitioner research in Waldorf pedagogy, practical knowledge generated through practitioner research at the local level can be considered valid knowledge if it meets the appropriate criteria for practitioner research (Heikkinen , Huttunen , Syrjälä , & Pesonen 2012; Kvale, 1995). Why should understandings of learning as the acquisition of competences, for example, that have the full authority of government policies be any more valid than more subtle and holistic understandings that see learning as transformation in the whole person embedded in social practices, as elaborated by researchers such as Jean Lave (Lave, 2009) or Peter Faulstich (Faulstich, 2013)?

The crucial difference between action research and much professional research is the location of knowing. The living link between the specific case and the general principle is the researcher herself. In becoming experienced both in practice and in general theory, she moves between specific pedagogical situations and the general principles and becomes transformed by both and, over time, has the potential to change both practice and the general principles. The general principles themselves do not remain fossilised but evolve. Furthermore, practitioner research is frequently participatory and collaborative (Bergold & Thomas, 2012) and is located in communities of practice (Wenger, 1998). Through reflective practitioner research the practice itself evolves within the community, thus overcoming the mere reproduction of that practice. Practitioner researcher can thus be emancipatory and can contribute to a “cohesive, and resistant social movement” (Noffke, 2013, p.18). Thus the kind of epistemology we need as practitioner researchers is one that allows for embodied knowing-in-practice or knowing-in-action, that is, an epistemology of intelligent action, in action.

A reading of Steiner's epistemology for Waldorf pedagogy

By calling what follows a ‘reading’, I wish to imply that not only is this an idiosyncratic interpretation but also involves an application of Steiner's epistemology that is not explicit in his original works, though I believe it aligns with it. I think this is a legitimate way of taking up Steiner's ideas, though purists may find it unacceptable to modify Steiner. A number of authors agree that Steiner's pedagogy, anthropology and social theory (which cannot really be separated) are based on his monistic theory of knowledge, ontology and philosophy, as developed in his early philosophical publications (Steiner, 1963a, 1963b, 1968) and that this has consequences for understanding learning, development and the tasks of education (da Veiga, 2016; Gabriel, 2014; Schieren, 2012; Schneider, 1982; Wagemann 2016). Therefore, any research into Waldorf practice has to start with this epistemological aspect. As Wiehl (Wiehl 2015) points out however, Waldorf teachers tend to draw on Steiner's specific recommendations for teaching, curriculum and methods and secondary literature that summarize these. They are less concerned with epistemology and indeed this aspect may not necessarily feature much in teacher education, or it may be experienced as difficult and inaccessible. It is also significant that very few texts on Waldorf pedagogy in English make this important connection between Steiner's theory of knowledge and Waldorf pedagogy. In this reading, I also draw on Barfield (Barfield, 1988) who himself developed an epistemology based on Steiner.

Steiner's theory of knowledge has the primary aim of providing human beings with a sound basis for action, so that they can progressively emancipate themselves from all forms of social and cultural determination and act freely out of insight. As an epistemology, it is both ethical because it is concerned with how people act and it is ontological, since it has to do with human becoming. The knowledge process is iterative, expansive and involves the whole human being, offering the knower a progressively wider context for her concepts. Thus knowing is learning. What we learn changes us and changes our relationship to the world and so knowing and learning are a form of becoming. This is an idea resonant with Dewey's (Dewey, 1938) notion of the continuity of experience. Steiner's epistemology also assumes that human beings are embedded in and are part of a continuously changing world with a history, which they embody. Our evolution as a species (Rawson, 2003) and our development as individuals is characterised by changes in consciousness over time. Steiner's epistemology and ontology thus also constitute a phenomenology of consciousness (Wagemann, 2016), according to which the human mind engages with the world in various states of consciousness; full waking consciousness in thinking cognition, dream-like consciousness in feeling and unconsciousness in willing. In the mental act of everyday thinking, the human being is most separated from the world, whilst in her will, the human being is fully embedded in the world (Steiner, 1996a). In both states the 'I' as core of being, as agentic subject, is active.

Barfield (1988) describes people as being in a state of 'original participation' in the world, though our sense experience and everyday consciousness produces the illusion that we, as knowing subjects, are separate from the objects we perceive. This separation has major consequences for the way we relate to the world because it tends to encourage us to see the world as Other, as something that we do not belong to and for which we are not directly responsible. This has led to an attitude in which we can use knowledge to conquer, capture, and master the world and to take it apart and use it as we please to serve our needs. Following Barfield, this is the mentality that has come with scientific thinking since Francis Bacon, Galileo Galilei, John Locke and Rene Descartes. In earlier cultures, Barfield explains, people experienced themselves as embedded in the world in a unity of spiritual and material dimensions, to which they naturally belonged. In modern times, this relationship to the world changed and the separated subject-object consciousness that has emerged, which is taken as reality.

As Steiner (1963/1892) argued in *Truth and Science*, the human being, "is not a passive onlooker in relation to evolution, merely repeating in mental pictures cosmic events taking place without his participation; he is the active co-creator of the world-process, and cognition is the most perfect link in the organism of the universe" (1963, p. 298). Unpacked, this statement contains a number of radical ideas; we are not spectators of a reality that is complete in itself and therefore knowledge cannot be objectivist. Nor is it the result of constructivism- it is not produced by the mind alone. Knowledge has a historical or evolutionary dimension and human beings participate in the world and contribute to world processes. In the *Foundations of Human Experience* (Steiner, 1996), which documents the lectures Steiner held for the teachers in the first Waldorf School, he returned to this idea when he insists that the human mind is the stage upon which cosmic events unfold but that she is not merely a spectator but an active protagonist (1996a, p.77). The key point here is that Steiner is reiterating that reality is not simply 'out there' in a permanent and stable state and that human beings simply need to discover this given reality, and mirror it in their minds. That would be an objectivist or naturalistic and dualistic epistemology that separates mind from world, subject from object and spirit from matter. Nor is the world merely the subjective product of the human mind, which would be a subjectivist or radically relativist epistemology.

Steiner suggests that knowledge generation is a process that is both productive (i.e. bringing something forth from what already exists) and constructive (i.e. by building on existing experience). It is not a creation out of nothing. It is an epistemological position that assumes that the world really exists, but as we experience it, it is without meaning, without context and coherence and therefore incomplete and only human beings can give it meaning by relating the isolated parts to the whole. Gabriel (2014, p. 234) describes Steiner's notion of reality as a vast self-organising process in which a continuous stream of indeterminate single qualities come together into concrete shapes through the force of generalized principles and then dissolve again, a continuous process of becoming and change. The human knowledge-producing process gives

temporary (and culturally specific) meaning to this flux of life, through which life itself becomes conscious of itself. The human being is both an evolving part of this process and the human I, as core of being, is also the locus of this consciousness. Knowledge is knowing the context. The knowledge-producing process gives us a progressively more comprehensive and coherent (literally sticking together) understanding of relationships in the world- a process, which is endlessly expansive and without limits.

According to Steiner (1963), the core act of knowing involves our thinking processes intuitively matching *concepts*, derived from the world of ideas, with *percepts*, derived in the first instance from sense experience, and subsequently from experience of our own inquiring mind- as experience within the experience. The kind of thinking Steiner is talking about is applied, focused, directed consciousness that is both reflective and yet an active process in the moment of the act of knowing. As a kind of reflexive attention, it has two modes; consciousness in the object of perception and, reflection. The world, or rather, an extract from the whole, is given to us through our sense organs, which generate sensations which we apprehend as percepts (*Wahrnehmungen*). The concepts and ideas, however, are not given to our senses, "these we must produce if we are to experience them" (Steiner, 1963, p.344). The knowledge gained in this process is immanent. What we retain from the act of knowing in memory takes the form of mental images, which are always paler representations of direct experience. Knowledge or experience of reality, must be constantly brought forth anew.

The human being is embedded in the stream of life. The world is given to our consciousness through two sources; empirically through the senses and in thinking, which is described as an organ that can experience world being and can *translate the gestures of experience* - Steiner uses the word *Dolmetsch*, meaning interpreter (Steiner, 1973). The aim of translation/interpretation is understanding. As Gadamer (2013, p.574) says, "the translation process fundamentally contains the whole secret of how human beings come to an understanding of the world and communicate with each other. Translation is an indissoluble unity of implicit acts of anticipating, of grasping meaning as a whole beforehand and explicitly laying down what was thus grasped in advance." The poet and artist John Berger wrote that "true translation is not a binary affair between two languages but a triangular affair. The third point of the triangle being what lay behind the words in the original text before it was written. True translation demands a return to the pre-verbal" (2016, 4). Thinking translates the gestures of experience by going back to the pre-verbal state of reality.

Based on our embodied experience, we organize the sensations we are given by our sense organs in a process Barfield (1988) calls *figuration*. They are configured into some 'thing' that can be experienced. In other words, they are reified as percepts. We experience the world (or that part of it we are engaging with) directly, but we experience the perception only in the act of seeing. The percept is the outcome of the process. These mental representations are distinct from the sensations that gave rise to them and which are initially without context or meaning, but appear simply as sounds, colours, movements, shapes and so on that emerge through our experience of contrast and are thus relational (lighter or darker, bigger or smaller, louder or quieter than...something else). Barfield calls these *collective representations* because they reflect the general way of seeing, specific to a time in history and to a specific culture or cultural epoch. In their original form, these concepts are given in an intuitive, immediate, pre-linguistic form that cannot be said in words. As Steiner (1963, p. 76) noted, "what a concept is cannot be stated in words. Words can do no more than draw attention to our concepts". Our experience of the concept applied to the percept is initially pre-verbal, it is given to us intuitively. It is only when we put concepts into words that we know we have them and can communicate them. Such concepts draw our attention to the character or nature of the percept we have constructed from our observation. Once we become aware of our concepts and articulate these in words or images, they have to be 'clothed' in culturally specific 'garments'. This reminds us of Gadamer's (2013, p. 490) statement that "being that can be understood is language".

The *content* of what we experience is given to us through our sense organs and nervous system. The *concept* gives the *percept* its wider context, its relationships to other things, its nomothetic (law-giving) structures and thus its meaning. Thinking, says Steiner (1963, p. 349), approaches the given world-content as an organizing principle. An organizing principle enables us to make sense of what we see. Bortoft (Bortoft, 1996) give an example of a picture of a giraffe's neck. What initially appears as an indistinct group of shapes becomes *visible*

as a picture of the patterns on the giraffe's skin, once we organize the shapes into patterns and match this to the concept of the spatial implications of a two-dimensional picture and the concept of giraffe, which we know from the collective social world of concepts. Steiner points out that concepts are "never found isolated. Concepts combine to form a totality built up according to inherent laws (1963, p.76).

By producing concepts, we give meaning to our experience. As Steiner says, "to explain a thing, to make it intelligible, means nothing other than to place it into a context from which it has been torn owing to our (bodily) organisation" (1963, p. 113). These organizing ideas do not have their source in the percept, as in positivism, nor are they 'thought up' by the mind, nor are they the product of the how the mind works, i.e. *a priori* structures, as in constructivism. In the same way that phenomenology since Husserl has done (Zahavi, 2008), Steiner posits that the world is given to us as physical beings-in-the-world, as lived experience, which we have to interpret. According to phenomenology, our lived experience of the lifeworld is habitual and taken-for-granted. It requires complex processes of phenomenological and hermeneutic analysis to reveal the underlying structures (Zahavi, 2001).

The source of concepts according to Steiner is not in what is given by the empirical world but is given by the world of ideas intuitively through thinking- "thinking brings this concept to the perception from man's (sic) world of concepts and ideas...intuition is for thinking what observation is for perception" (Steiner, 1963, p. 112). This aspect links Steiner to idealism, though not *subjective* idealism, because the I is not the source of the ideas, but rather to an *objective* idealism- the content of our concepts is given *through* the I. The I, as spiritual being, is part of the world-content and not separate from it and thus is embedded in the source of ideas and concepts. The source is not the 'I' itself and is therefore neither subjective nor objective. One can appreciate why Sijmons (2008) concludes that Steiner's philosophy is both phenomenological and idealist. Although this process is intuitive, the act of knowing is not passive. It is an active, intentional, productive and performative act (da Veiga, 2016). In the willed act of observation, in which attention is directed towards the sensory experience that interests us, mental images arise, though without coherence or meaning. It requires a performative act to match the percepts we have constructed with the appropriate organizing ideas so that they are once more meaningful in relation to the whole.

Steiner says the source of concepts and ideas (ideas being larger, more generalized concepts, perhaps comprising several concepts) is the world of ideas and their validity is self-evident. He gives the example of the concept *triangle*, which any person can think. As Steiner puts it, "The one undivided concept, triangle, does not become a multiplicity because it is thought by many. For the thinking of the many is itself a unity" (1963, p.108). He says that the concept of triangle is universal and self-explanatory. Triangles in the geometrical sense do not exist in the natural world- they are an idea whose validity is to be found in thinking and not in seeing (even by seeing the representation of a triangle in a geometry book). Schieren (2016, p. 431) speaks of concepts being self-evidential entities founded ontologically in their own inherent laws and thus are of a more objective character, in the sense that they are not created by the subject but are qualities inherent in the object in its world context. In the act of knowing, subjects have individualized and partial access to the objective concepts and the relationships between these.

Following Steiner's epistemology, the process of learning involves the progressive growth of individualized concepts towards their more universal form. The individualizing process matches a concept to a specific percept and at the same time enables the subject to link this experience to a wider context of meaning by accessing the 'world of ideas'. One could object that the notion of *triangularity* as a geometrical law is actually a cultural concept available to us at least since the times of Euclid and Pythagoras. Once the idea has been constructed, irrespective of the language this is framed in, it then becomes accessible to anyone with the education to access it, and thus in a sense universal. It would, however, be difficult to claim that children (or indeed most adults) could construct the notion of a geometrical triangle without any educational instruction. This is why Vygotsky distinguished between natural concepts that can be based on everyday experience and observation and scientific or universal concepts that can only be attained through instruction (Eun, 2010; Vygotsky, 1997). In Russian the word for universal (*vseobscij*), literally 'common to all', has the same root (*obsca, obsce*) as society (*obscestvo*), community (*obscina*) and communication and interaction (*obscenie*) (Roth, 2018). Concepts in this sense have a common origin that each subject- each I- has access to. These are concepts culturally 'clothed' and individually understood. They become literally universal in the sense of

accessible to all through social discourse and thus belong to the *social construction* of reality. Triangles acquire their cultural meaning through this process. Recalling my characterisation of production and construction above, we would have to say that the existence of concepts as pre-linguistic reality would therefore have to be described as *spiritual production*, since even the spiritual world has a history and an evolution and therefore what is now, has emerged out of and relates to what was. The meaning of pre-linguistic concepts and their relationships remains hidden to us or esoteric until we have concepts to describe them.

Thus, to sum up, my reading of Steiner's epistemology sees it as both ethical and emancipatory. It is about individuals basing their actions on the most comprehensive understanding of the relationships available to them within a given context. This involves an iterative and productive activity of intuitively matching experience with pre-linguistic concepts. Such a process of knowing is in effect a form of learning since the concepts expand over time with new experiences, thus providing a progressively more comprehensive horizon of knowing. Such knowing as learning also means that identity evolves with knowledge- thus knowing is becoming. The act of knowing is the performative act of the subject- the I - yet the concepts we use in our discourse are 'clothed' in cultural and linguistic forms and are thus available through socially interaction. Once we have new concepts, we can use these to direct our attention to the world, for example in research.

Epistemology: three options

In terms of epistemology in research, Crotty (1998) points out that there are only three basic possibilities; using objectivist, subjectivist or constructionist paradigms. An objectivist epistemology claims that there is only one ultimate truth and reality and that this exists whether human beings look for it or not. Knowledge is 'out there' and once 'captured' or 'acquired', can be defined, possessed and measured. Related to objectivist understandings are naturalistic accounts that argue that phenomena once considered to be supernatural, supersensible or spiritual, can be accounted for by naturalistic explanations (e.g. consciousness and mind are a functions or products of the brain). Positivist research is objectivist. In social research objectivism assumes that statistical analyses of large samples of data based on standardized surveys and questionnaires show how things are and this is often used to support 'evidence-based' policy decisions. The phrase 'evidence-based' suggests that such evidence is an objective, quantifiable, statistical fact. It assumes that social life has underlying 'laws' and regularities that make it predictable, quantifiable and thus controllable. Subjectivism, by contrast, is a doctrine that asserts that, as far as human beings are concerned, there is no external or objective knowledge. It sees the origin of all knowledge as located in the human mind.

Constructionism stands between objectivism and subjectivism. It understands knowledge as being co-constructed by people in interaction with each other and with the world and which cannot be based on a standpoint outside of the lifeworld (Burr, 2004). The lifeworld refers to taken-for-granted assumptions about the world, "what people 'know' as 'reality' in their everyday, non- or pre-theoretical lives. In other words, 'common sense 'knowledge'" (Berger & Luckmann, 1966, p.27). Crotty (1998, p. 44) makes the important point that constructionism does not *create* meaning, which would be a form of subjectivism. Rather it *constructs* meaning because the world is already there, though without meaning. Creation is ahistorical. It comes out of nowhere- a mystical null-point without precursors or precedents. This perspective is not compatible with historical and monistic notions of evolution. Constructionism is also not a form of objectivism, which would see meaning as inherent in the things we study in the social world. Crotty (1998) conflates epistemology and ontology on the grounds that in social research, knowledge about people always closely relates to our understanding of the nature of reality and how people relate to themselves, to others and to the world. In other words, how reality comes about is bound up with how we know about it and who we are.

The varieties of constructionism

Constructionism spans a wide spectrum of positions, from radical constructionism that denies any reality and sees all knowledge as relative, to more moderate forms of social constructionism that see the

meanings given to actually existing reality as socially constructed and culturally situated. Most forms of constructionism recognize that the world really exists, but is without meaning for human beings unless they construct meaning, which they do in social interaction, using cultural artefacts such as language and symbols and social practices, and is frequently articulated in the form of narrative accounts of being and becoming. A constructionist view of knowledge recognizes that it can be embodied and distributed across social practices as knowing-in-practice, rather than only being located 'in people's heads' as something they possess (Billet, 2001). It can also be reified by language or symbol.

The philosopher John Searle (1995) makes the point that although there are many cultural artefacts, that is, concepts that are manifestly human 'inventions' and institutional facts (e.g. train timetables, money, laws, religions), there are also 'brute facts' that pre-exist every social or cultural linguistic construction referring to these. These include physical entities like mountains, water, fire and human conditions such as hunger or thirst, ageing, death and other biological processes that may be given different and changing social and cultural meanings, but which exist beyond these as universal aspects of human experience. However, in the everyday lifeworld, even these concepts are 'clothed' in cultural meaning to the extent that experience is shaped by such meanings (or lack of them - a thing in the world may be effectively 'invisible' if it has no meaning). Searle distinguishes between mountains that are ontologically objective and feelings that are ontologically subjective, in the sense that their existence depends on someone's experience. Furthermore, some propositions can be considered true "independently of anybody's feelings or attitudes" (Searle, 2010, p. 18) and are thus epistemologically objective. The statement, for example, "Vincent van Gogh died in France", is epistemologically objective and can be verified by external sources, whereas the opinion that Van Gogh was a better painter than Manet is epistemologically subjective. The distinction lies in the mode of existence of these entities. As Searle puts it, "the question is not, How can there be an objective reality which is subjective? But rather, *How can there be an epistemologically objective set of statements about a reality which is ontologically subjective?*" (Searle, 2010, p. 18).

The distinction between Steiner's ideas world of concepts and Searle's brute concepts and cultural concepts is not fundamental. The ideas world in Steiner is the spiritual world and Steiner posits no ultimate separation of the mind from reality. For Searle there is also no separation; there is only one human reality. The location of Searle's concepts is language and the social circulation of ideas, and pre-linguistic intentionality, which is, in his view, consciousness. Searle argues that language is the state of nature of human beings because as soon as you have language, you have social relations. However, language arises out of pre-linguistic intentionality. Intentionality is the relationship between the mind and the object of its consciousness, in other words intentionality is the directedness of consciousness, which is always of something other than itself (Gallagher & Zahavi, 2012). Self-consciousness is a special case, but does not fundamentally differ from other forms of intentionality. Intentional states exist in a wider context that Searle refers to as the *Network*, which links all possible objects of consciousness, which is in effect a world of concepts. If my intentional state directs me towards planning my lessons, the notion of lessons requires a whole set of other intentional states and assumptions and a whole set of abilities, capacities and dispositions to be able to do this, which Searle refers to as *Background* (2010, p. 31). The Background expresses the nature my embeddedness in the Network. Intentional states that are volitional become intentions-in-action when I actually enact the intention.

Human beings are embedded in collective intentionality that manifests in each individual mind as I-intentionality. Collective intentionality is based, according to Searle, on common assumptions held by people at a pre-linguistic level, including basic behavioural processes such as shared attention, eye contact, offering some kind of response when spoken to or gestured at, collective recognition, shared attitudes, desires and beliefs, and the will to cooperation. Out of these arise shared assumptions, procedures and conventions and institutional facts. The core question is, where is all this located? Searle says, the human mind, but observes that currently there is (or was in 2010 when he wrote that) no adequate account of the relationship of consciousness and mind to the biological body. Steiner locates the human mind partly within the individual soul (the functions of thinking, feeling and willing) and partly within the spiritual world. Either way, we are looking at a non-material *entity or process*. Whatever its origin, consciousness or intentionality can only be described as relationship, network, interaction, energy, flow, organisation - or any

other non-material process, but not as material substance! It is activity that has a function but no substance. However, we don't need to decide this age-old philosophical problem of spirit/mind and matter, in order to start doing research. The point is that Steiner's account does not rule out a social construction of reality, it just locates it in a wider context that he calls the spiritual world. It depends on how we define social. Social (etymologically derived from *socius* Latin for friend) is always the relationship between two or more beings. Society is a form of that but not the only one possible.

In constructionism the subject engages with the object in an interactive way that acknowledges both sides of the equation. The knowledge that is constructed is neither inherent in the object nor the creation of the subject, yet has to be faithful to both. In constructionism the subject takes the object seriously and the constructs produced have to reflect the nature of the object in a faithful way, yet mediated through the subject's perception of it. Thus meanings are both subjective and objective. Adorno (Adorno, 1966, p.131) uses the term 'exact imagination' (in German *exakte Phantasie*) to describe the process of how the subject lends voice to what would otherwise remain silent in the object. He also speaks of the mimetic function of the subject giving expression to the experience of the object. Adorno was concerned with the task of combining experience and knowledge and giving this an aesthetic form in such a way that it preserves the primacy of the object rather than the subject, as part of his negative dialect and its task of preserving the nuances, difference, and the uniqueness and otherness of the Other. Constructionism is also about allowing the Other voice and being curious about what it has to say. In being so, it is willing to allow incompleteness, ambiguity and gaps in the fabric of being. Rather than seeking mastery over the 'captured' object, it seeks closeness to it, it seeks to give expression to it. It is an approach that takes on board the fact that the knowledge process changes who we are and changes the object too. This aspect particularly comes to expression in phenomenological or human science approaches (van Manen, 2014).

This aspect of preserving the authenticity of the Other in knowledge shows how important it is to distinguish between *social constructionism* and *constructivism*. Social constructionism sees knowledge as embedded in and permeated by historical meanings, embodied by the people who use it and by the language(s) used. Knowledge is based on relationships between things rather than referring to essential qualities of the things themselves. A *constructivist* stance, however, takes the view that knowledge is constructed by the individual mind on the basis of processes inherent to the mind (or even brain). Piaget's (Piaget, 2001) epistemology is a classic form of constructivism. Following his account, knowledge is ultimately a biological process involving the individual's adaptation to her environment. His theory of knowledge seeks to explain how we account for change in the world using cognitive structures that develop through being used and his theory of development arises out of that process. In constructivism the cognitive structures that enable the mind to categorize experience are deemed to be innate and emerge developmentally by "giving form to the empirical data of sensation and giving rise to new conceptual structures" (Packer & Goicoechea, 2000, p.228). Constructivism is both an individualistic and a dualistic understanding of knowledge as the individual meaning-making project of the subject constructing knowledge about the world as object.

Vygotsky (1978), in contrast to Piaget, argued that knowledge is learned collaboratively through social interaction and communication, mediated through cultural artefacts, such as language, tools, institutional systems or art, though societal and more general knowledge exists within the wider discourse. The knowledge that emerges through intersubjective action is internalized by individuals, becoming the basis for their intra-subjective internal understandings that later re-enter social discourse through that person's activity. Language learning, for example, occurs through social interaction but the language itself, be it Russian or English has a societal and collective ontology. A sociocultural and constructionist epistemology, such as Vygotsky's, seeks to challenge dualistic accounts of knowledge by founding the process of knowledge construction in purposive activity, human action-in-the-world, or what is referred to as practice. This perspective seeks to overcome the separation of the person as subject from the world as object.

Dahler-Larsen (Dahler-Larsen, 2015) describes the key elements of social constructionism as language, interaction and imaginary. Language, he says, is not only descriptive but is also performative of social practice and generative of social phenomena. Language can bring social phenomena into being. An example is the historical fact that the sociological category of youth as a life phase between childhood and adulthood

was unknown before 1900 in Germany (Hurrelmann and Quenzel, 2012). This doesn't mean that youths didn't exist, but rather that the category of youth didn't exist and social expectations and options for young people were correspondingly different. Youth came to be seen as neither children nor young adults. Once a construct has been made to describe a social phenomenon, it makes that phenomenon 'visible'.

The word *imaginary* (as a noun) refers to the social capacity to construct "phenomena such as *Bildung*, performance, competition, goals, sin, democratic deficit, community and so on, the social meaning and significance of which may have no determinant or physical referent" (Dahler-Larsen, 2015, p. 317). Such ideas are relational rather than essential. They circulate and evolve as shared social or institutional categories. Critics of constructionism suggest that to say that something is constructed means that it doesn't really exist, but as Dahler-Larsen (2015) points out, that is only because they tend to assume that 'things' only exist as solid, physical, measurable entities or states brought about by physical processes, such as consciousness being produced by the brain. Dahler-Larsen says that this materialistic notion of *thing-ness* is a modern, Western, rational idea- if something exists, it must be a *thing*. This way of thinking leads us to ask, "yes, but does it really exist?" The answer to such questions depends on a person's ontological and philosophical stance. The question, as to whether something really exists or not, whether it is true or real, reflects an objectivist, positivist and probably materialistic perspective. The question, as to what something means, reveals a constructionist and interpretivist stance. It's like responding to a child who is afraid, by telling her there is nothing to be afraid of. From an objectivist perspective there may well be no tangible threat. From a subjectivist perspective, it's all in the child's mind (with the implication that the child just needs to convince herself or be convinced that all is well- "just trust me, there is no reason to be afraid"). The constructionist perspective leads us to say, "I accept that you are afraid because something about this situation makes you feel fear. What experience makes you feel this and can I help?"

Social constructionism prompts the researcher to question all taken-for-granted, everyday assumptions, such as knowing what learning or development mean. This also includes questioning the taken-for-granted notion (held by some people with certain academic backgrounds) that non-material or spiritual phenomena and the concepts used to refer to them, cannot be approached scientifically because they have no physical referent. The idea of an ethic body is therefore nonsense to them. This way of thinking is arrogant, disrespectful and blinkered and above all, prejudiced in the negative sense. Today we are advised to take other people, who think and act differently, who have other understandings of the world, seriously, as contemporary cultural anthropology does. As Monaghan and Just (2000, p.146) put it, "anthropology is at its best when focused on the things that people say and do that *do not* fit with our expectations...[when it] provides the limiting case for people who want to enshrine their own prejudices as universal principles."

This relational and relativist view of knowing as a process also means that what counts as truth is relative to the community discussing it. Within each community- the scientific community, for example, truths may be held to be universal. Gergen and Gergen (Gergen & Gergen, 2008) give the example of understandings of death. They argue that seeing death simply as the termination of biological functions and thus the end of being "would be an enormous impoverishment of human existence. If a nourishing life is of value, there is much to be said for those who believe in reincarnation, the Christian dogma of 'a life hereafter', or Japanese or Mexican or African tribal views of living ancestor spirits." (2008, p. 161). The constructionist perspective recognizes that there are different, sometimes complementary ways of seeing life and death. It is always a question of the hegemony of certain ways of seeing by certain people, at certain times in certain places. As Biesta (Biesta 1998) notes, counter practice is important if only because it shows that the ways things are, is not the only possible way they can be.

Gergen and Gergen (2008) point out that social constructionism challenges the Western intellectual and cultural tradition since the Enlightenment of the "individual knower, the rational, self-directing, morally centred and knowledgeable agent of action. Within constructionist dialogues we find that it is not the individual mind in which knowledge, reason, emotion and morality reside, but in relationships" (Gergen and Gergen, 2008, p. 161). Constructionism offers an alternative to the individualist account of human action by pointing out that relationships are the fundamental source of intelligibility. Things become meaningful in relation to each other, people *become* in relation to others through their actions. This perspective has been

articulated by a number of scholars (Buber, 1983; Levinas, 1998; Nancy, 2000; Stein, 1989), but Biesta (Biesta, 2013) has articulated this most recently in relation to education. He argues that people come into being as subjects capable of acting autonomously and socially responsibly through existentially encountering the Other. The Other is not only the other person, but any experience of non-self. Through the experience of interruptions, discontinuities, unfamiliar things and challenges to her current status, the subject experiences her *selfness* in relation to the Other, or rather the encounter brings about change in the self, which brings the self into being. We come to self through the experience of the Other. We are called forth by the Other, by the fact of our responsibility for the Other and are thus summoned by the Other into being.

The embodied nature of this experience is what links this idea to phenomenology. There are many interesting perspectives on education today that draw on phenomenological and therefore constructionist epistemologies, which Waldorf practitioners can learn from (e.g. (Faulstich, 2013; Jarvis, 2006; Lave, 2009; Marton, 2015; Meyer-Drawe, 2012; Nieke, 2016). This may be a challenging perspective for many Waldorf practitioners, who tend to think of the individuality as the most important aspect of the human being. However, careful reading of Steiner's philosophy will show how intertwined the individuality is with the social Other. Ethical individualism- an unfortunate term in some ways- is by no means to be understood individualistically. The sum of ideas in the ideas-world is individually constituted in each one of us, and my action will be 'good' if my intuition, "immersed in love, exists in the right way within the relationship between things" (Steiner, 1963, p. 177). "Individuality is possible only when each individual is acquainted with others through individual observation alone..." (ibid, p. 180). The highest ethical state a human being can aspire to is to, "live in love of the action and to let live, having understanding for the other person's will is the fundamental principle of free human beings... If human nature were not fundamentally social, no external laws could make it so...(1963, p. 181). Perhaps *individual acts of ethical sociality* would be a better term.

Steiner and constructionism?

So how does Steiner's epistemology relate to constructionism? Schieren (2012) describes the process of combining concept with percept as akin to what he calls 'constructivism', with the difference that constructivism describes such concepts as subjective. This may be true of constructivism, in which the concept is produced by the individual mind out of its inherent structures. However, this is not what social constructionism says. As Crotty (1998, p. 63) points out, "to say that meaningful reality is socially constructed is not to say that it is not real...constructionism is compatible with realism in ontology...". He points out that if idealism is the philosophical view that "what is real is somehow confined to what is in the mind, that is, consists only of 'ideas' (to use the word coined by Descartes...)[then]social constructionism does not confine reality in this way" (Crotty, 1998, p.64). Many forms of social constructionism are realist; they accept that the world is real but without meaning. It is also relativist to an extent because it accepts that different people at different historical times form different concepts to make sense of the regularities they experience in the world. Thus such concepts are neither entirely subjective nor entirely objective and meaning-making is an ongoing cultural process.

The question of the origin of concepts might seem an obvious point of difference between Steiner and constructionism, most of which posits a social origin for knowledge. As Bergman (Bergman, 1963) points out, Steiner is unique among modern philosophers because of his claim that his philosophy is based on spiritual experiences. In thinking, the human being lives "in the reality of the world as a spiritual world, and that the world of the senses is, in truth, a manifestation of the spiritual principle" (1963, p. 14). Yet, in contrast to positivistic approaches that assert that thinking grasps what is already there in the world, Steiner saw physical phenomena as riddles to be solved by thinking. Objects, Steiner says, have their ideal content in themselves, yet this is not accessible to our senses. However, our thinking gives us access to the ideal, at least potentially, since this kind of thinking has to be developed. Our experience of spiritual reality is mirrored by our physical body and Steiner describes a spiritual journey, which has the aim of consciousness and thinking that is no longer a mirroring but is direct, which is what Buddhism and other spiritual paths also teach.

It is interesting in this respect to take Cassirer's (Cassirer, 1929; Recki, 2013) understanding of spirit and the human spirit into account. Cassirer's epistemology is considered to be a constructionist one (Recki, 2013) and the construction of symbolic concepts is described as being through the energy of the spirit (*Energie des Geistes*). Cassirer's notion of spirit is that of activity and is therefore one of function rather than of substance. Recki quotes Cassirer as saying that we should not understand spirit as the name of a substance or a thing or even an essence and we should only use the term spirit in the functional sense as a comprehensive term for all the functions that constitute and produce human culture (Recki, 2013, 46). Thus knowledge involves the spiritual activity/energy of producing concepts and has to do with efficacy (*Wirksamkeit*) in real situations and develops itself only in the shaping and forming of *something* concrete. Meaning is not inherent in natural events but is the product of human spiritual energy. Symbols, in Cassirer's terms, mediate between the sense perceptible and the spiritual as it manifests in material things or artistic media. As Recki (2013, p. 49) puts it, "each act of symbolising presents the unity of spiritual meaning and sense perceptible sign. Thus symbols achieve the construction of the entire world of objects. A new form of mutual relationship and correlation arises in the coming together of the sensory and the spiritual". I think this idea of the I as the spiritually active agent or function in the human being is very close to Steiner's understanding of the I in his epistemology. Elsewhere, Steiner undoubtedly describes the I in essentialist terms, though frequently also as activity. Thus in my constructionist reading of Steiner's epistemology, the I is activity or agency rather than a 'substance', fixed entity or unchanging core. The I is the subject who learns, knows, acts and becomes. It is not something complete that just needs to be brought forth. It is emergent and in a state of becoming.

The human being's potential to participate in reality in thinking, which is a spiritual activity, is the aspect that most distinguishes Steiner's philosophy from all other paradigms, including constructionism. And this seems to me the central problematic of Steiner's whole approach for the researcher. Can one use his epistemology and his account of the human being if one has not developed spiritual thinking? Steiner addressed this in his book *Riddles of the Soul (Von Seelenrätseln)* (Steiner, 1983) by offering the analogy of the relationship between a photograph and the negative as being like the relationship between empirical social or human science (that he calls anthropology) and spiritual science (anthroposophy); they are compatible because they are two ways of representing the same reality. Dahlin (2017) draws attention to the similarity to Cassirer's description of the relationship between empirical, natural science and the cultural sciences. Both, according to Cassirer, share an empirical, experiential basis but only the cultural sciences imbue experience with a symbolic sense or meaning. Natural science is concerned with the perception of *things*, whereas the cultural sciences are concerned with expressive perception of *meaning*. Natural science privileges thing-perception, whilst cultural science privileges expressive perception based on "our lived experience in a human community sharing a common system of 'cultural meanings'" (Friedman, 2016). In Cassirer's system, all cultural forms of expression, be they mythic, literary, artistic or scientific are equally valid. The cultural sciences, though rooted in their historical and geographical space nevertheless can have an intersubjective validity over time and place through being continuously hermeneutically interpreted and reinterpreted. Thus cultural meanings, or in Steiner's case, spiritual meanings can have the status of universal accessibility through the hermeneutic process. Like the conclusion of Shakespeare's sonnet 18 claims,

so long as men can breathe, or eyes can see,

so long lives this, and this gives life to thee.

As long as ideas are embedded of a living discourse, they are alive and accessible. If they are continuously critically reflected and hermeneutically analysed, they retain their validity and relevance. This is true for the ideas of anthroposophy-in-practice.

For all intent and purposes, Steiner's epistemology works at the everyday level, even without the researcher having attained spiritual forms of thinking. If the ideas of anthroposophy are used heuristically, as Rittelmeyer (Rittelmeyer, 1990, 2010, 2011) and Kiersch (Kiersch, 2010) suggest, or as concepts that direct our way of seeing, as Schieren (Schieren, 2016b) suggests, then we use these as theory is used in most qualitative social science. In a research context, theory is a concept that directs our attention to phenomena and gives them meaning. Wagemann (2016) reminds us that the origin of the word *theory* was the Greek

verb *theorein*, to observe, to look at and to contemplate. Gadamer (2013), however, adds another dimension to this notion by pointing out that the original Greek concept of *theoria* meant full participation in a sacred act or theatrical performance, "*theoria* is a true participation, not something active but something passive (pathos), namely being totally involved in and carried away by what one sees" (2013, p. 127). Anthroposophical concepts from Waldorf theory not only direct our way of looking, they also enable us to participate and be inspired by the process we are involved in as participant observers. This possibility of progressively embodying experience from both sources- bodily experience of the world and experience of the pre-verbal ideas-world, in which experience is given meaning through the act of knowing, is the basis of Steiner's theory of learning and development and education. Steiner's epistemology is not primarily concerned with generating knowledge as such, it is about expanding the capacity of knowing-in-life, and thus knowing-in-practice. It is an emergent, iterative, ongoing process that never ends because there are no absolute limits, not least because the whole itself is evolving. The ideas-world is continuously changing through the never-ending resource of people experiencing and acting and translating these lived experiences (*Erlebnisse*) into experiences (*Erfahrungen*) as embodied practical knowing or wisdom.

Implications for practitioner research in Waldorf practice

A constructionist reading of Steiner's epistemology would provide researchers with a basis for interpreting pedagogical phenomena within the context of their practice. It would enable them to use conceptual metaphors, such as ether body, life-processes, sleep, sympathy and antipathy and other key constructs of Waldorf theory as heuristic models to interpret aspects of practice. Constructionism emphasizes that all knowledge claims relate to particular groups of people at particular times and so this cultural perspective should inform our curriculum. Rather than defining universal knowledge, a curriculum needs to relate knowledge to the interests, needs, possibilities and values of a particular time and place.

This has enormous implications for the development of the Waldorf curriculum. The research question is, "what is needed and by whom, whose values are in play, and what are the repercussions for society and the world?" (Dragonas, Gergen, McNamee, & Tseliou, 2015, p.xi). All knowledge embodies implicit values and most modern science today embodies materialistic values. Constructionism offers voice to other, often marginalized ways of understanding the world, such as anthroposophy. Instead of looking for equivalents to a standardized, often Eurocentric curriculum (Boland, 2015), teachers can try to go back to pre-linguistic, pre-cultural moments of human experience and generate curriculum responses to the developmental tasks of the children and young people in whatever cultural frame they deem relevant. This is neither an exclusive focus on local cultural traditions (which are anyway often hybrid or marginalized) nor does it simply apply historical Waldorf traditions and their equivalents, but seeks local and cosmopolitan (temporary) solutions in context.

Above all, dialogue is crucial. As Gergen (2015, p.100) puts it, "physics and chemistry generate useful truths from their communal traditions, just as psychologists, sociologists and priests do from within theirs." Given that there is no single transcendent truth, what is important is the dialogue between these different ways of understanding the world. Thus Waldorf practitioners need to engage in dialogue with other sciences such as neurology and sociology, respecting what makes these perspectives different. They should also have the courage and confidence to trust in their understandings of Waldorf practice, knowing that these can be grounded in solid and valid research practice.

References

- Adorno, T. (1966). *Negative Dialectics* (E. B. Ashton, Trans.). New York: Seabury Press.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (Teachers research their teaching)* (4th. edition ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalizations, Societies and Education*, 4(2), 167-177.
- Aristotle. (2009). *The Nicomachean Ethics* (D. Ross, Trans. L. Brown Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barfield, O. (1988). *Saving the Appearances. A study in idolatry* (2nd edition ed.). Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Studies*. Maidenhead: Open University Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Allen Lane/Penguin.
- Bergman, H. S. (1963). Introduction: Rudolf Steiner as a philosopher. In H. S. Bergman (Ed.), *The Philosophy of Spiritual Activity*. West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 13(1).
- Biesta, G. J. J. (1998). Say you want a revolution...suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510.
- Biesta, G. J. J. (2002). How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Biesta, G. J. J. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO.: Paradigm Publishers.
- Boland, N. (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. *Research in Steiner Education*, 6(Special issue December 2015), 192-202.
- Bortoft, H. (1996). *The wholeness of nature: Goethe's way towards a science of conscious participation in nature*. Hudson, NY.: Lindisfarne Books.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Cassirer, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen: Phänomenologie der Erkenntnis* (Vol. Vol.13). Hamburg: Hamburger Ausgabe.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: SAGE.
- da Veiga, M. (2016). Grundmotive im philosophischen Denken Rudolf Steiners und ihr Bezug zu Methoden und Fragestellungen in der Phänomenologie und der analytischen Philosophie. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standort und Entwicklungsperspektiven* (pp. 82-115). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dahler-Larsen, P. (2015). Evaluation as social construction. In T. Dragonas, K. Kergen, S. McNamee, & E. Tseliou (Eds.), *Education as Social Construction: Contributions to theory, research and practice* (pp. 315-335). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dragonas, T., Kergen, K., McNamee, S., & Tseliou, E. (2015). Education as social construction: An introduction. In T. Dragonas, K. Kergen, S. McNamee, & E. Tseliou (Eds.), *Education as Social Construction: Contributions to theory, research and practice* (pp. ix-xxiii). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Elliott, J. (2007). Educational Theory, Practical Philosophy and Action Research. In J. Ellard (Ed.), *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. Oxford, New York: Routledge.

- Elliott, J. (2013). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Elliott, J., & Lukes, D. (2008). Epistemology as ethics in research and policy: the use of case studies. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 87-119.
- Eun, B. (2010). From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 401-418.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: ein kritisch-pragmatisches Lerntheorie (Human learning- a critical-pragmatic theory of learning)*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 267-282.
- Friedman, M. (2016). Ernst Cassirer. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2016 ed.).
- Gabriel, W. (2014). Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik: erkenntnisswissenschaftliche Zugänge zu Rudolf Steiners pädagogischem Impuls. In P. Heusser & J. Weinzirl (Eds.), *Rudolf Steiner: Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute (Rudolf Steiner: the significance of his work for science and life today)* (pp. 228-266). Stuttgart: Schattauer.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2012). *The Phenomenological Mind* (2nd. Edition ed.). Abingdon: Routledge.
- Gergen, K., & Gergen, M. (2008). Social construction and research as action. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 159-171). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjäla, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5-21.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher* (2nd edition ed.). London: Routledge.
- James, D., & Biesta, G. J. J. (2007). *Improving learning cultures in further education*. London: RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning: Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy, Volume 1: (Vol. 1)*. London and New York: Routledge.
- Kemmis, S. (2005). Knowing Practice: searching for salience. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 391-426.
- Kiersch, J. (2010). „Painted from a palette entirely different“. A new hermeneutic approach to Steiner's esoteric courses for teachers. *Research on Steiner Education*, 1(2), 64-72.
- Kvale, S. (1995). The social construction of reality. *Qualitative Inquiry*, 1, 19-40.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words* (pp. 200-208). Abingdon, UK: Routledge.
- Levinas, E. (1998). *Entre-nous. On thinking-of-the-other*. New York: Columbia University Press.
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. Abingdon and New York: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project* (3rd. Edition ed.). London and New York: Routledge.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens (Discourses of Learning)* (2nd Edition ed.). Munich: Wilhelm Fink.
- Nancy, J.-L. (2000). *Being Singular Plural* (R. D. R. a. A. E. O'Byrne, Trans.). Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Nieke, W. (2016). Lernen aus Bildungswissenschaftlicher Sicht (Learning from the perspective of educational science). In J. Schieren (Ed.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven (A handbook of Waldorf pedagogy and the science of education: positions and developmental perspectives)* (pp. 350-388). Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2013). *The SAGE Handbook of educational action research*. London, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Packer, M., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.

- Piaget, J. (2001). *The Language and Thought of the Child* (M. Gabain & R. Gabain, Trans. 3rd. edition ed.). London and New York: Routledge.
- Rawson, M. (2003). *The Spirit in Human Evolution*. Fair Oaks, CA: AWSNA Publications.
- Rawson, M. (2012). Contemplative practice and intuition in a collegial context: An action research project in a Waldorf school. *Research Bulletin of Waldorf Research Institute*, 17(1), 47-54.
- Rawson, M., & Stöckli, T. (2007). *Praxisforschung in der Waldorfschule: Ein Reader (Practice-based research in Waldorf schools)*. Solothurn: ipf Publications.
- Recki, B. (2013). *Cassirer*. Stuttgart: Reclam.
- Rittelmeyer, C. (1990). Der fremde Blick. Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Eds.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (pp. 64-74). Weinheim and Basel: Beltz Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2010). Vorwort. In H. Paschen (Ed.), *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik* (pp. 7-10). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2011). Gute Pädagogik-fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In P. Loebell (Ed.), *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Robinson, M., & Soudien, C. (2013). Teacher development and political transformation: Reflections from the South African experience. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 467-480). London, Thousand Oaks, CA. : SAGE Publications.
- Roth, W.-M. (2018). Translation and its consequences in qualitative social research: On distinguishing 'the social' from the 'societal'. Forum: *Qualitative Social Research*, 19(1). doi:http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2988
- Schieren, J. (2012). The concept of learning in Waldorf education. *Research on Steiner Education*, 3(1), 63-74.
- Schieren, J. (2016a). Einleitung (introduction). In J. Schieren (Ed.), *Handbuch: Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven (A handbook of Waldorf pedagogy and the science of education: positions and developmental perspectives)* (pp. 9-25). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schieren, J. (2016b). Lernen in der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch: Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven (A handbook of Waldorf pedagogy and the science of education: positions and developmental perspectives)* (pp. 427-446). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schneider, P. (1982). *Einführung in die Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy*. New York: Doubleday.
- Steiner, R. (1963a). *The Philosophy of Spiritual Activity. Fundamentals of a modern view of the world. Results of introspective observations according to the method of natural science* (R. Stebbing, Trans.). West Nyack, NY.: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1963b). *Truth and Science* (R. Stibbing, Trans. P. M. Allen Ed.). West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1968). *A Theory of Knowledge Implicit in Goethe's World Conception*. Spring Valley, NY.: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1983). *The Riddles of the Soul* (W. Lindemann, Trans.). Spring Valley: Mercury Press.
- Steiner, R. (1996). *The Foundations of Human Experience*. Hudson, NY.: Anthroposophic Press.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). The problem of consciousness. In R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol 3 Problems of theory and history of psychology* (pp. 35-49). New York: Plenum Press.
- Wagemann, J. (2016). Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standort und Entwicklungsperspektiven* (pp. 31-81). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik (Propaedeutic of teaching methods in Waldorf pedagogy)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zahavi, D. (2001). Beyond empathy: phenomenological approaches to intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-7), 151-167.
- Zahavi, D. (2008). Phenomenology. In D. Moran (Ed.), *Routledge Companion to Twentieth Century Philosophy* (pp. 661-692): Routledge.

Exploring Waldorf education as a practice through case narratives: a framework for empirical research

Ruhi Tyson

Waldorflärarhögskolan, Stockholm, Sweden

ABSTRACT. The aim of this article is to provide a framework for empirical research into the practice of Waldorf education with a particular emphasis on its Bildung-related aspects and to outline some of its potential contributions. Conceptually it rests on a biographical and empirical case narrative approach to Bildung in connection with MacIntyre's concept of a practice. It represents a combination of the auto/biographical approach of narrative inquiry with research into enacted and experienced curricula through extreme and paradigmatic narrative cases. The two cases presented are auto/biographical and are used to clarify and explore the implications of the argument. The conclusion highlights a number of ways in which the collection and interpretation of this kind of cases can contribute: exploring "conceptual environments", for practice development, in teacher education, making Waldorf education more accessible to "outsiders" and considering ways in which the tension between education for Bildung and effective training can be reconciled.

Keywords: Practice, Bildung, Narrative inquiry, Curriculum

Introduction

Waldorf education as a practice is now close to 100 years old and yet, *as a practice*, comparatively opaque and devoid of a documented history. This is in no way an isolated dilemma, Shulman (2004/1987) remarked 30 years ago that education in general is devoid of a history of practice, especially one documenting what he called "the wisdom of practice". This, he claimed, is largely because such a history would have to be a collection of case narratives from practice and about practice. There have been some attempts at publishing case-books after Shulman's initial assertions in 1987 (eg. Shulman & Colbert 1988, 1987) but these have, as far as can be determined, a) not been cases from Waldorf schools and b) not been cases explicitly focusing on matters of Bildung.¹ The latter is important since a more general (subject) didactical focus is not as pressing an issue given that such matters can more easily be formalized in handbooks and theoretical manuals. They are also open to various observational and participatory studies whereas Bildung is a process that is both more personal and inward as well as more dynamic and hard to plan for (making it very time consuming to study through such methods).

Briefly put, Bildung is understood here as a biographical process that includes ethical and aesthetic formation or cultivation, development of individual autonomy, a coherence of personality and a wide as well as deep understanding within different fields of knowing. All of these matters have been, at one time or other,

1. In a previous article for RoSE (Tyson 2015a) I approached the subject more from the point of view of phronesis or practical wisdom. Space prevents a treatment of both Bildung and phronesis here, suffice it to say that practical wisdom can be thought of as at the center of Bildung (cf. Tyson 2018 for a more extensive treatment).

covered by the Bildung-tradition (Klafki 2000; Rittelmeyer 2012). However, from an empirical standpoint, ie. from the point of view of what is enacted and experienced in a practice, the question of Bildung can also be posed as: what has emerged as unusually meaningful? Or: when did you feel most alive? Or: what has been especially enriching and memorable? Generally speaking almost all answers to these questions will be answers that are covered by the concept of Bildung *or* the answers are positioned to sometimes expand on the concept by indicating new forms of Bildung-experience than those hitherto considered in the abstract. Unfortunately, for the most part, Bildung has remained a matter for philosophical reflection and little has been done in the form of empirical research. An important exception, *Bildungsgangdidaktik* (Terhart 2009; Trautmann 2004), is also quite close to the perspective developed in the following although, to my knowledge, it has not been explored in a Waldorf educational context. A few decades ago Gessler (1988) also did a pioneering study of the biographical impact that the curriculum at the Hibernia school had on its students and several of the biographical narratives published in it could function as case narratives in the present context as discussed in Tyson (2015b).

The position taken here is that Waldorf education is a practice with an unusually intense focus on education for Bildung, a focus that is reflected in the formal curriculum. However, as the brief indications above suggest, there is an absence of research into the enacted and experienced aspects of it which is where the formal intentions can become visible. The absence of a systematic collection of case narratives is all the more damaging because it a) deprives us of a comparative tool where the conceptual basis is shared with the general academic and non-academic world (Bildung being a widely used concept albeit with many meanings) and b) deprives us of a tool for systematic educational development from a variety of perspectives as will be considered further below.

The aim of this article is to provide a framework for empirical research into the practice of Waldorf education with a particular emphasis on its Bildung-related aspects and to outline some of its potential contributions.

Waldorf education is a pedagogy of Bildung.

An important aspect in discussing Waldorf pedagogy and the Waldorf curriculum is finding a conceptual bridge between its sources in anthroposophy and a description of it that is open to a general audience of pedagogical science without thereby simply bracketing everything but the most general and accessible statements by Steiner. I think Bildung is a concept rich enough to at least achieve this in part when considered from an empirical standpoint, ie. as a practice.

The main emphasis of Waldorf education has always been education towards autonomy/freedom (cf. eg. Ashley 2009; Carlgren 2016). Thus there is continuity between one of the core elements in the Bildung-tradition and the aims of Waldorf education. Even if there are conceptual differences between earlier ideas of autonomy in the Bildung-tradition and Steiner's and thus differences in the formal aspects of Bildung, the issue here is how these are enacted in practice. In other words, when we describe Waldorf education as an education for freedom, how is this enacted and experienced? Something similar can be said about the emphasis on the views on education as an art and the role of the aesthetic in all lessons at Waldorf schools in connection with the aesthetic Bildung tradition that developed in the late 18th and early 19th centuries (eg. Schiller 2010 [1795]). How is this aesthetic education enacted and experienced? Bildung as a concept can therefore function as a way of understanding the Waldorf curriculum as formal or intended curriculum (see further below).

As stated above, all of the elements in the Bildung-tradition are connected to the biographical development of the human being and receive their meaning through it. Goethe recognized this, writing what is generally considered one of the first Bildung-novels *Wilhelm Meister's apprenticeship* (1795-96). This biographical approach, although originating in fiction, is where the philosophical tradition of Bildung can be brought over into empirical inquiry. The concept of Bildung is transformed in such empirical inquiry-processes into questions about the meaningfulness, richness or wisdom of a biographical experience with an emphasis on descriptions of events. Although this is the focus here, there is nothing to prevent other concepts to be set at

the center of inquiry. For instance, it seems equally possible to ask class teachers to narrate cases of unusual richness and expressiveness from their experiences with the, in Waldorf education, much discussed 9-year crisis (so-called Rubicon), again with an emphasis on events and processes. Or any main lesson block such as chemistry, history, etc. All such narratives are narratives of Waldorf education as practice, and although by emphasizing the unusually rich or wise (ie. excellent) it is clear that it doesn't reflect average practice, it is far more important to discover that practice which represents an ideal for its practitioners. It would be surprising if there was full agreement on what constitutes such an ideal given that the decision regarding what story to tell rests with the teller but that is only beneficial since it would rather indicate sectarianism if all Waldorf teachers and students expressed exactly the same view on excellence. This brings me to the next section, what is a practice?

Waldorf education as a practice

The main argument, of relevance to the present approach is that Waldorf education can be understood as a practice in MacIntyre's (2011) sense although he denies that education is a practice in itself (cf. Cooke & Carr 2014 for a more extensive discussion on this point). He characterizes the concept of a practice as follows (MacIntyre 2011, p. 218f.):

By "a practice" I am going to mean any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended. Tic-tac-toe is not an example of a practice in this sense, nor is throwing a football with skill; but the game of football is, and so is chess. Bricklaying is not a practice; architecture is. Planting turnips is not a practice; farming is. So are the enquiries of physics, chemistry and biology, and so is the work of the historian, and so are painting and music.

This in turn means that participation in a practice also entails participation in a range of goods and virtues (ie. practices are distinctly normative) that constitute the ways in which the practice contributes to human flourishing (or, in the case of education, to *Bildung*). These goods and virtues can be articulated narratively when practitioners are asked to describe actions and experiences that represent unusually wise or rich examples of their practice (as they view it). This emphasis on the unusually wise or rich means that what is progressively outlined are the moments when the practice reaches its current imaginative limits. This, then, has the potential to feed back into practice thereby turning the current limits into a new basis out of which further, more imaginative, actions can be envisioned. In this, the approach runs parallel to Steiner's (2013) argument in *The Philosophy of Freedom* that moral action depends on moral imagination and that the exercise of moral imagination holds the potential of reaching new moral ideas (cf. also Röscher 2013). What Steiner, to my knowledge, didn't call for, was a systematic collecting of narrative cases of unusually imaginative moral action in order to drive the development of moral imagination through more extensive reflection and awareness. The absence of a (systematic) case literature on moral imagination means that as morally imaginative people pass away so does their personal excellence and experience. It is comparable to a situation where new poets would have almost no access to earlier poetry or architects to earlier architecture. There are, to be sure, general cases of moral imagination such as those of Jesus or Buddha, but equivalent cases are largely lacking in vocational practices, especially when it comes down to every day work. This lack is present also with regards to actions rich in pedagogical imagination. Given the emphasis in Waldorf education on the aesthetic and imagination, on education as an art, this would seem to be even more pronounced, as mentioned above, when wise and experienced teachers retire taking their repertoire of cases with them (perhaps passing some stories on to younger teachers that they know but this is still not a systematic dissemination of case narratives and it remains local rather than actively shared across institutions and cultures).

The idea of a practice as MacIntyre has outlined it functions as the conceptual bridge between the idea of *Bildung* as the aim of (Waldorf) education and cases as an expression of how it has been enacted. It is

coherent with the normative character of *Bildung* as well as with the emphasis on unusually rich narratives. It also clarifies what the empirical research documenting cases is actually engaged in thereby making it easier to understand how we can move from philosophy to empirical research and why this is desirable. Having reached this point a closer look at some research fields that have contributed to the approach is warranted.

Narrative inquiry and curriculum studies

Proceeding from a general understanding of Waldorf education as a practice it is now time to discuss how this is related to narrative inquiry and curriculum studies. The former because case narratives that focus on auto/biographical accounts draw, in a general sense, from narrative inquiry as research tradition. The latter because in the field of curriculum studies one common distinction is between intended or formal curricula and enacted as well as experienced curricula (Billett 2011). It is the potential of exploring Waldorf education as an enacted and experienced curriculum through case narratives that makes it possible to consider a documentation of practice as valid.

There has been a long tradition within narrative inquiry related to the study of teacher's lives, personal practical knowledge and teacher lore (eg. Clandinin & Connelly 1986, 1995, 2000; Jalongo & Isenberg 1995; McEwan & Egan 1995; Schubert & Ayers 1992). Some of this has been in connection with Shulman's ideas of pedagogical content knowledge bringing it close to research in curriculum studies (eg. Gudmundsdottir 1991, 1995). However, for the most part, there has been little focus on narratives of actions and so much of the literature is equally or more concerned with teacher's reflections, judgments and general thoughts on education. Similarly I know of no approach in narrative inquiry where there has been a clear interest in unusual excellence which makes sense given that narrative inquiry is rooted in life history research where it would be strange to discount those aspects of a life that were not unusually rich. Nonetheless, the present approach owes much both theoretically and methodologically to earlier work in narrative inquiry (in particular Bruner 1997, 2004; Freeman 1997, 1999, 2003, 2007). Beyond the general interest in the biographical as a source of practical knowledge, earlier studies in narrative inquiry have been critical for outlining the various issues with using narratives as a source of data.

Griffiths & Macleod (2008) call attention the risks of narratives turning into anecdotes, meaning a narrative is handled gratuitously and superficially, often to make a general point. Generalization from single, or a few, cases has caused untold misery in the past and present and is difficult to remedy. The present approach's focus on what has been unusually enriching or excellent together with an interest in collecting several narratives that express excellence in practice in different ways helps. A single narrative can easily become a limitation to one's imagination by appearing as "the best practice" and this is difficult to get at other than by presenting a group of cases related to the same issue but dealing with it in very different ways. This would help create real pluralism in practice counteracting our tendency to look for total and singular solutions.

Schön (1983, 1987) and Dreyfus & Dreyfus (1986) have also called attention to the tendency of beginners in a field to interpret narratives and rules literally and rigidly. From an entirely different perspective the poet Coleridge (among others) made an important distinction between imagination and fancy (Barfield 2014). Fancy means being arbitrary in ones interpretations where imagination retains a certain fidelity towards the meaning of a story. This polarity of rigid literalness and flights of fancy needs to be brought to awareness. Perhaps the focus on pluralism mentioned above can help one move away from literalness and rigidity. Perhaps the arbitrariness of interpretations can be countered by a more extensive move to make the principles and ideas immanent to a case explicit.

Gallagher (2013) has pointed out that any practice which is mostly embodied and disseminated through stories and repetition has a tendency to be conservative. This again indicates the need for reflection on the kinds of case narratives one is interested in. If one's interest is on narratives in general it is likely that they will lean towards repeating that which is normal leading to a conservatism that is rooted in a lack of comparative reflection. By focusing on the unusually rich or excellent this is partly countered.

Finally, an issue that can appear confusing is the truth-value of this kind of case narrative. It is generally agreed among scholars in narrative inquiry that stories cannot naively be taken to represent actual events (Clandinin & Connelly 2000; Moon 2010; Roth 2005). From one perspective this is not an issue at all since the practice-orientation is not really concerned with what has occurred but rather with the cases as representations of an ideal practice for future reference. The emphasis on actions and details in this methodology is easy to understand as a desire to document events and of course every measure should be taken to ensure that the cases are told in honesty and with fidelity to what occurred. Still, the central point with the action-emphasis is that the cases can enrich future practice through such detail. It is important then, to bear in mind that although the contents of the cases point to an event or life that has largely occurred, the meaning of them is reestablished in future practice. One also needs to bear in mind that unless there are significant reasons to assume otherwise, cases are far from complete fabrications and can be understood as at least approximations of actual practice.

Moving on to the question of curriculum studies, there are several ways of distinguishing kinds of curriculum study (Billett 2011). The one of interest here is that between intended or formal curriculum, enacted curriculum and experienced curriculum. The first, considered briefly in previous sections, is inquiry into written curricula where educational intentions, principles or ideas are set out and transformed into contents and structures. Studies in enacted curricula focus on how teachers take these formal guidelines and enact them in practice, ie. what is then actually done. Finally, studies in experienced curricula focus on what students experience as they are subject to the actions and interventions of teachers. This is a simple division but it clarifies the relationships between Waldorf education as a formal curriculum and what the teachers actually do in practice as well as what the students experience from this. Unless there is research on all three levels our understanding of the Waldorf curricula (it would be counterfactual to imply that there is one homogeneous Waldorf curriculum, cf. eg. Fintelmann 1990) is limited. A further distinction that neither Billett nor anyone else involved in curriculum studies (apart, perhaps, from those engaged in *Bildungsgangdidaktik*) seems to have made is between subject didactics or content knowledge and *Bildungsdidactics*. Not particularly surprising given that most English-speaking research is conducted within a conceptual framework of curriculum studies, pedagogical content knowledge and liberal education rather than *Bildung* and didactics. The absence of this has meant that most research focusing on enacted curricula, eg. lesson and learning studies, have been about subject didactics without really discussing the differences between an excellent mathematics lesson devoid of any overt *Bildung* affordances and an excellent one where these were at the center of a teachers' attention. Presumably it has also shaped the research design of many studies since subject didactics can be studied through filming and participation whereas *Bildungsdidactics* is more amenable to be studied through narrative approaches or mixed methods where these are included.

Case narratives as methodology

The research design is adapted largely from Flyvbjerg (2001, 2006) and his discussion of various forms of case study research from the perspective of phronetic social science where the aim of research is less about testable theory and more about increasing practical wisdom. Among the case study forms, he enumerates two that are of special importance here, what he calls extreme and paradigmatic cases. These correspond to the focus on unusually rich, successful and wise narratives that is central to this kind of inquiry. The cases presented below are extreme in that they represent unusually rich events in the lives of those telling their stories. If they are paradigmatic, ie. unique in their capacity to bring insight, is something that is less straightforward but where an indication is the comparative fecundity of a case in enriching theorizing. This focus on unusual richness, excellence, etc. thereby runs through this kind of approach in several ways.

1. Methodologically in order to ensure extreme cases
2. In order to counter several weaknesses of narrative research
3. In order to allow for systematic development of practice through the expansion of one's imaginative horizon

4. In order to ensure that the cases can be used for comparative analysis and other aims of inquiry

The documentation of cases can rest on interviews and on auto/biographical writing which can be done in a number of different ways. Focus group conversations, having students interview their teachers, reading auto/biographical literature, written assignments given at education courses at the university level etc. are all possible sources of extreme and paradigmatic cases. What has proven to be important to bear in mind when doing this kind of research is to ensure that those who are sharing their stories talk about actions, about details in their experiences and what they and others did and said. Most of us are not born storytellers and tend to forget this otherwise, turning instead to our judgments and generalizations. It is also important, on the part of the researcher, to develop *Bildung* as a sensitizing concept through at least basic studies in its conceptual history because it works to identify the narrative cases as cases of this kind rather than other kinds of practical knowledge.

There are ethical issues to this kind of inquiry of course. These are mitigated somewhat by the focus on unusual richness and success so that those who are part of the cases are usually not portrayed in a way that reflects negatively on them. Still, standard procedure needs to be followed where those participating with their stories are given the possibility to withhold them. Furthermore, the researcher has to bear in mind that it is an exercise in practical wisdom (in connection with the goods and virtues of the practice of educational research) to judge when a narrative might be sensitive to publish. Therefore consideration has to be given not just to the person who has told the story but also to the other participants in it who have not been asked about their inclusion.

Examples of case narratives

In the two case narratives below I have opted to present experiences from my own biography. The predominant reason is that as both a former Waldorf student and a Waldorf teacher I hold cases of experienced and enacted curricula respectively. Furthermore it has allowed me to choose and then write them for the purpose of clearly illustrating the argument. The purpose of presenting these narratives is mainly in conceptual development, to clarify the previous argument and to explore as widely as possible what this kind of inquiry can achieve. Given the nature of this kind of inquiry it is almost impossible to do more than this in the article format since it would require more space than available to present a larger number and variety of cases. This means that they do not cover all possible kinds or relevant cases such as case narratives that relay conversations (eg. Tyson 2018).

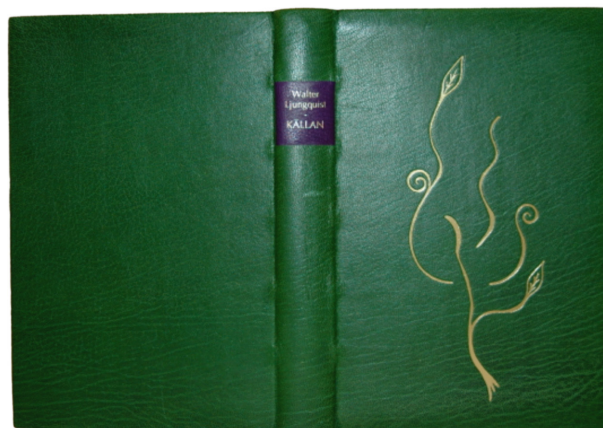
Diana

This took place several years ago before I had taken up work teaching bookbinding but when I was a regular visitor to the bookbindery at the Waldorf school. The bookbinding teacher, Wolfgang, for whom I had apprenticed years earlier, taught the courses and also engaged in a lot of supportive craftwork with students who had various degrees of problems. One day before lunch he pulled me aside and said that we would receive a girl from 9th grade (ie. 15-16 years old) who had just got back from the hospital from a suicide attempt. Later on that day I sat with a student from 12th grade (ie. 18-19 years old) at the table where we drink tea in the bookbindery and discussed a full-leather binding project we were doing. He wasn't paying much attention to my insistence that it was important to consider the kind and color of paper one chose for a particular element in the book and finally I blurted out that this sort of thing is a matter of life or death for a bookbinder not thinking much about the girl who was sitting there as well (students like to hang out in the workshop by the tea-table so it wasn't as such a surprise that someone I didn't know was sitting there). I remember she looked up at me suddenly and asked what I meant by that. My response was that this can't really be explained, but I would be happy to bind a full-leather book with her if she wished so that she could experience it for herself. Only at this point (if I remember correctly) did I notice the bandages on her lower arms and felt very insensitive for having spoken the way I did previously. But perhaps that was necessary to get her interested and so my lack of attention was maybe a good thing this time.

We ended up binding a book together (see photo below), *The Well* [Källan], by the author Walter Ljungquist (1961). My aim in binding something as exclusive as this, with full-leather covers, edge gildings, embossing and other complex details was to open the door to the most expansive aesthetic experience that I could imagine based in the craft I know. It was also to aim for the highest skill thereby impacting the student with a strong sense of being capable and able also to achieve something so beautiful that it would be almost impossible to disregard it. These aims grew, as far as I can tell, out of a combination of experiencing the craft, conversations with Wolfgang and the reading of Waldorf educational literature as well as Schiller's aesthetic letters (this can be understood as the intended curriculum behind the task).

During that work we didn't speak much about her life-situation, I had the experience I've had several times before and after of students engaging with the practical work with a furor as if their life depended on it. She also proved to be very skilled. As the process went on, although I can't remember any specific instances anymore (wishing here that I had kept some kind of diary), I am sure that, in time, she spontaneously came to speak of her life, which is usually what happens when there is no pressure to do so and a basic trust establishes itself. In any case, later on I remember several times when she turned to me with issues she sometimes hadn't talked to anyone of before. I mention this here because I don't want it to appear as if the work alone was all-important, it was the beginning and the end of the process but the conversations we had were also an integral part of the meaning our work together came to have.

I've spoken to her recently, looking back at that process and what took place later together and she doesn't remember much from that period. My experience at the time was that we initially reached a kind of precarious balance because the work returned a measure of biographical coherence and integrity to her (it took some months to bind the book, I think we were done sometime during early spring). She told me in the recent conversation that it and further work gave her the sense that she was actually good at something and that the workshop became a place where she could go that was safe and that provided a haven from all the chaos at home and elsewhere. So on the one hand I think, and she agrees, that this work and the work that followed, saved her life through the connection it established to a place and the people there. On the other, it became increasingly clear later in 10th grade (when I had taken over the work in the bookbindery as Wolfgang's successor) that there was much beyond the biographical level that we were not able to reach through that kind of work and where the various instances she was also involved with, psychologist, medication, etc. were not sufficient. So for the first three years that I worked in the bookbindery I was witness to a struggle where I was happy that the previous relationship had been established providing some kind of fundamental trust in life. She spent a significant portion of her years in 10th – 12th grade in the workshop. But I was also deeply unhappy that there wasn't more that could be done. During that time I would not have been surprised if she hadn't survived the prolonged crisis. She was later diagnosed with bipolar disorder and with the help of dialectical behavior therapy (DBT) and some medication is now living a life of quite striking biographical integrity. This is the book she bound in ninth grade including the decoration she made that we embossed on the cover (I have excluded a description here of everything that goes into binding a full-leather book, suffice it to say that traditionally this was part of completing the Master-test and so the students achieved something extremely complex with my help):



This case represents an unusually rich experience from my teaching practice and one where my pedagogical imagination achieved something that can be called a temporary ideal. Temporary because, of course, it is only an ideal until one can imagine something richer. The main Bildung-affordance that the case describes or hints at is the development of a biographical integrity and sense of meaning that was strong enough to carry across such a prolonged crisis. There are several such narratives I know of from my own practice as bookbinding teacher and from the practice of my colleagues (one reported in my previous RoSE article, Tyson 2015a). They all have in common that this existential Bildung-process, achieving a measure of biographical coherence and meaningfulness, was afforded by a comparable freedom from curricular constraints and the relative richness of the workshop environment. As such they represent one end of a spectrum so to speak.

The other end is represented by narratives of Bildung-affordances and Bildung-experiences that take place as part of a curriculum. I have chosen the following case from my school-days as a Waldorf-student in Sweden because it at once describes a Bildung-experience (ie. an experienced rather than enacted curriculum as is the case with the previous narrative) and how a teacher created a Bildung-affordance within the context of the regular Waldorf-curriculum. It is easy to consider some of the more obvious contents such as the play in 12th grade or some of the main lessons such as Parzival. I remember that story made such an impression I wanted to reproduce it in my main lesson book in poetic form, something that exceeded my capacity and so I finally retold it in prose and turned in perhaps the, in my own eyes, most disappointing work of my upper secondary years. Furthermore, my school days are now more than 20 years removed and my memory for episodes was never especially good to begin with, which makes it hard to go from remembering an experience vaguely to a reasonably detailed description of the actions of the teacher involved. It makes sense here for a school to make it a matter of practice to ask the students as they get older perhaps once per semester what they remember that was unusually enriching or that made them feel unusually alive. At least from time to time narratives will emerge that are worthwhile documenting which, cumulatively, might provide a qualitative source-material for the kind of Bildung-experiences a curriculum tends to afford.

Encounters with a crafts-curriculum

Looking back, most of the Bildung-experiences I can remember distinctly are connected to tasks, the actions of my teachers are less clear to me in retrospect. For instance, the practice of making main lesson books combined with my time in the bookbindery from 8th grade onward led to me making a series of actual books in 11th and 12th grade, most of which I still have and where each one represents a deep and abiding joy at discovering a field of inquiry and providing it with a suitable aesthetic and practical frame. So many things that make up the curriculum of a Waldorf school come together in this, the main lesson as a way of presenting a theme, the main lesson book as a way of individually working with the subject and the affordances of the various craft-workshops (in this case the bookbindery). This is a classic example of the Bildung-oriented character of the Waldorf curriculum, an orientation that often intersects well with subject teaching.

Rather than picking a specific element from the curriculum such as a main lesson block or a traditional task I can take the opportunity here to make a further distinction in outlining the case. A curriculum can afford Bildung in two ways, as a support for interests already present in which case it acts as a spark for an already unfolding activity to grow even more or as a more active intervention in the biography of a person where it would be difficult to see how significant biographical trajectories would have been possible without it. For instance, I always loved reading and had learnt how shortly before coming to school. I can still remember the triumph and amazement that I had as a six-year old when I first realized I could read a short children's verse in a book at my grandmother's apartment that I had found fascinating. In 8th grade (I think it was then, could have been a year or two earlier) we had a main lesson period in literature and I was upset at the time that the focus was solely on European writing. My teacher, whom I had great respect for, probably defended it well enough, at least I don't remember being angry with him but it resulted in me going to the library and borrowing a fairly extensive volume on the history of Chinese literature which I proceeded to read and then discuss in a very long main lesson book. I remember further the literature block in 11th grade

where we read excerpts from Balzac, Flaubert and Zola and where my curiosity prompted me to read several books by them. When we got to Dostoyevsky I had one of the great reading experiences of my life. We were given *Crime and Punishment* to read and I had read perhaps the first 50 or so pages when I sat down one afternoon to really get into it. It didn't take long before I was completely and utterly immersed in the story, I couldn't put it down until finally, sometime early the next morning, with tears streaming down my face, I had finished it.

This is an example of a curriculum meeting an already living drive for experience and knowledge and stimulating it further. I think even a bad literature curriculum and poor teaching could not have prevented that interest from emerging and growing in me. On the other hand, this same interest made of me a comparatively inward and intellectual child and there was no immediate connection to craft-work. On the contrary, when we made buttering-knives in what I think was 6th grade I was unable to translate my mental representation of one into an actual one. Instead, the one I made looked almost like an inverted buttering-knife and it took at least a year or two before I saw it one day in the kitchen drawer and, in a flash of insight, I could suddenly see that its form was wrong compared to the other, standard, ones next to it. I note this because it indicates that at the very least there was no given talent or interest for crafts present in my early life, especially when it came to the sense of sculptural form. Perhaps this was also a contributing reason for my enjoying bookbinding initially, as a craft most of its basic elements require precision, care, etc. but not much sculptural activity other than in the kind of decorations we made for the books. That aspect of the craft also took Wolfgang, the same bookbinding teacher mentioned in the previous case, the longest to get me to engage seriously with. I remember I made five larger books in 9th grade and I was so uneager to draw and then sculpt any decorations that it took some serious haggling between us which ended up in me agreeing to make a really thorough five-pointed star on one book and not being required to make anything in particular for the others. I probably thought I had got the better of the deal but I still recall the work it took to make the star and then to ensure that the various crossings were properly woven. I was also very proud of the result and learned a lot from the technical work it entailed which probably contributed significantly in increasing my self-confidence in later years at school when engaging with the same kind of task. Wolfgang's action here is significant also because he chose a decorative task that was given, a star, but that still contained extensive aesthetic element. The increase in skill then led to an increase self-confidence and creativity.

The central issue here is that the curriculum at Waldorf schools contains a significant amount of craft work in several materials and our school had particularly well endowed workshops. This has two aspects to it of importance for my continued biography. First, it afforded me the experience of bookbinding, something I might never even have considered as a human activity given its relative scarcity today. If that had not occurred I would probably not have trained as a bookbinding-apprentice after my school-days, a training that has been more important for the rest of my biography than any other educational activity or acquisition of knowledge that I have been a part of. The one exception might be my encounter with anthroposophy but even there I am not entirely sure (this is a typical judgment-statement that really warrants some examples from the research perspective being developed here, however, that would distract from the main case narrative and also go beyond the confines of an article). Second, but first in that it happened before I came into contact with bookbinding, my teachers intervened in my regular daily schedule in 6th grade and sent me to the smithy for six weeks, two hours per day between 10 and 12. This was part of the same practice described in the previous case where the school would provide additional crafts as a kind of support to students who for all kinds of reasons were not really capable of enjoying the regular curriculum. This, to exemplify, ranges from students like *Diana* with serious problems to less severe issues such as boredom with the regular lessons. I think the main reason for me being sent there was the latter, I was quick to comprehend the intellectual contents of what we were learning and would then proceed to disturb my class-mates.

It took some intense convincing from my mother and teachers for me to agree to even try going to the smithy initially. I think I even shed a few tears when I walked down the hill the first time to the metal workshop. It took a few weeks at least, but then something shifted and from that point on I was rather inseparable from the workshops. I can't recall the full process from 7th to 9th grade, I know I had repeated periods of extended crafts, probably at least once every semester, but the extent to which I myself asked for it

or it was suggested to me is something I'm not sure of. I know my early teenage years were difficult in many ways, something accentuated by the divorce of my parents in 8th grade, in any case I ended up doing a lot of work in the smithy initially. It seems probable that I had at least some time in the bookbinding before I, in 7th or 8th grade spent time making a series of hooks in iron used for a particular traditional bookbinding technique. I remember Wolfgang showing me one and then how I first had to make the hook part (I probably made at least ten or so). After that I had to use a lathe to make one end of it round so that we could finally use another tool to make threads in it so it turned into a screw. That lathe was a formative experience for me. A huge machine that spun the iron and where I took a blade that was mounted in the machine and by touching the spinning piece could remove the metal until it reached the requisite diameter. The little shards of iron that were removed were hot and sharp and often hit me on the hands so the work hurt (without actually wounding) and it required all the self-control I had to remain with it and not give up. If it hadn't been for the bookbinding teacher who really needed it and whom I didn't want to disappoint I probably wouldn't have persevered. It is the first time I remember repeatedly returning to something that caused me significant physical discomfort and even anxiety or fear and enduring it. A clear exercise in will or self-discipline I think. It would probably be a serious exaggeration to credit this particular experience with being the sole reason I have, at least since I was 15 or 16, never really backed down from an activity that seemed necessary even though it required significant work, effort and discomfort or where it was unclear what benefit I would receive from it. At least I cannot remember regretting not having done something because I thought to myself, "no that's something I can't do or I don't have the courage to try". That experience was the first of several that I can recall, in school and afterwards during my apprenticeship, that had a similar character.

The encounter with the craft of bookbinding was gradual in the way I came to experience its importance. Initially, it was certainly more the teacher-student (or master-apprentice) relationship that was central to me. However, by the end of 11th grade I remember I was certain that this was something I wanted to learn as a profession after school. All of this is not to say that the other crafts didn't play a role during my school-days. I made a jacket in 8th or 9th grade that I wore for some time and generally participated in what was offered with interest. It all culminated in my 12th grade project where the centerpiece was a harp I built, but that is a rather long story in itself. This aspect of the Waldorf curriculum, that over 12 years it exposes students to most significant fields of human knowledge and activity is perhaps obvious in an abstract sense. But the auto/biographical case I have briefly recounted suggests some potentials in exploring experienced curricula. First in the most general sense of asking former students about situations where the enacted curriculum intersected with their biography to provide them with something they did not already have an interest in. Second in a more specific sense of asking former Waldorf students who have become (Waldorf) teachers about their experiences of the curriculum. This more focused inquiry would engage with those who have experienced the curriculum together with an interest in pedagogy where training and teaching experience helps put the experiences of one's own school-days in context. Perhaps a systematic inquiry in this direction would reveal patterns in the Waldorf curriculum that are inaccessible at the present or that can only be considered as possibilities. A comparative study with similar biographical inquiries into the experienced curricula of other pedagogies could also speak even more explicitly to the specific elements in the Waldorf curriculum that are unique. Or perhaps the kind of biographical interventions that I have experienced are neither more frequent among Waldorf students nor qualitatively different from what students experience at any other school. In that case Waldorf pedagogy as an explicitly Bildung-oriented pedagogy is perhaps less successful in practice than one might hope.

Conclusion: How can the collection of this kind of narrative contribute?

Thus far there have been some scattered remarks above regarding the potential contributions of this kind of inquiry. Here I will turn to a more focused discussion.

First, there is a potential to do extensive comparative explorations of Bildung-related case narratives from different "conceptual environments". With this I mean that Waldorf education is based in anthroposophy as a conceptual environment. Catholic education in a certain form of Christianity. Much education perhaps

in no coherent anthropology (suggesting a foundational lack of *Bildung* in its curricula). The quality of narratives from these different conceptual environments can tell us much more about the actual value of each regarding their affordances of *Bildung*. Such investigation would allow educational researchers a way into Waldorf education that does not presuppose an adoption of the world view in which it is embedded without, therefore, driving it into full relativism. In effect, *Bildung* functions as the normative basis for comparison and evaluation without therefore being a priori locked into any specific framework because it is the narrator who decides what counts as flourishing. It is then possible to place several narratives next to each other and then to begin discussing their relative richness. This also allows for pluralism in that there is room for differences in the evaluation of narratives while still making room for comparative discussion.

Second, single narratives such as that of *Diane* cannot tell us much about the wider practice from which it stems. The brief mention that there are more narratives like it would have to be substantiated. It *can* provide practitioners with valuable suggestions for developing their practice. It can also be used, especially in connection with the indications in the second case, as a template for an innovative approach to the use of crafts in a curriculum, something that any single narrative can do if it is rich enough. Furthermore it is possible to read it as part of different practices. It can be understood as part of a craft-oriented educational practice or as (potential) part of a holistic therapeutic practice. Depending on one's understanding at the moment it can then be put together with further narratives that give it context as one or the other. At the stage of exploration, as mentioned in the introduction to the narratives, it suggests further, more systematic, inquiry in at least these two directions.

Third, as mentioned previously, we know comparatively little of the richness of Waldorf-educational practice especially when considered from the perspective of unusual excellence and pluralism. It could be an important contribution from research to document main lesson periods and other contents and tasks as they are practiced in different but equally rich ways. Not least in teacher education would it be a benefit to have case collections, at least of some of the more important main lesson periods that demonstrate widely differing approaches to the subject. Preferably as different as it is possible to imagine. It is a limitation on practice when we only have access to a few ways of imagining it, something that the lack of casebooks implies. This is not really changed by teacher students visiting different teachers and observing them in action because that speaks to another level of didactical skill (disregarding the whole issue of how to ensure that all teacher students visit excellent teachers). Understanding how to afford *Bildung* and the different ways that this can be achieved within a given task generally requires a more comprehensive view, one possible to attain through narratives.

Fourth, the same case collections could also be used to make elements of Waldorf education more available to other educational practices. There should be no serious reason why the practice for example of teaching the alphabet by telling a story for each letter isn't more integrated in schools generally given its value as a combination of aesthetic *Bildung* and subject teaching in a way that enriches the children engaged with it.

Fifth, there is a tension between subject education and education for *Bildung* where subject didactics easily become focused on the most *effective* way to teach a subject thereby clashing with a *Bildung*-oriented perspective that seeks to allow for surprises, creativity, etc. in education (cf. Dunne 1993 for an extended treatment). The cases presented do not highlight it particularly but it has been a persistent theme in many of the other case narratives I have collected. Here the potential lies in narratives that demonstrate imaginative ways of dealing with this tension in a productive way. Rather than publishing yet another critique of the neoliberal striving for efficiency, one more evisceration of what PISA does to capacities for affording *Bildung* in education, what is urgently needed are collections of cases where excellence in balancing this tension was achieved in one way or other. Such cases can provide teachers with ways of imagining how to balance the necessary training-aspects of what they do with a will to afford *Bildung* together with this. If these cases existed it would also be easier to defend established practice against changes that would make such actions more difficult without providing anything in return. As it stands practitioners often have a hard time articulating why changes to the organization of their practice would be negative because a significant part of that articulation would need to be case narratives. Although this point is made in general it is perhaps even more relevant for Waldorf education in particular since such case collections would constitute a powerful

argument for how Waldorf schools deal with this, in effect demonstrating how an emphasis on Bildung can coexist with one on subject teaching. It would also do much to clarify the value of Bildung for the biographical development of the individual.

To summarize: The inauguration of Waldorf education occurred without any specific practice in place (but of course connected to various established educational traditions). The pioneering teachers had to make do mainly with the principles of Waldorf education using their imagination to conceive of the practice. Now we have almost a century of such practice to look back on. Today there are thousands of people who have lived the practice of Waldorf education as students and teachers. What were their Bildung-experiences and experiences of excellence?

Acknowledgements

I extend my sincere gratitude to NORENSE for financing the work on this article.

References

- Ashley M. (2009). Education for Freedom: The Goal of Steiner/Waldorf Schools. In: Woods P.A., Woods G.J. (Eds), *Alternative Education for the 21st Century*, pp. 209-225. New York: Palgrave Macmillan.
- Barfield, O. (2014). *What Coleridge thought*. Oxford: Barfield Press.
- Billett, S. (2011). *Vocational education. Purposes, traditions and prospects*. New York: Springer.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71, 691-710.
- Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818, 145-161.
- Carlgren, F. (2016). *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Cooke, S., & Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62, 91-110.
- Dreyfus, H., and Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground. Practical judgment and the lure of technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-45.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, M. (2007). Autobiographical understanding and narrative inquiry. In Clandinin, D. J. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Freeman, M. (2003). Identity and difference in narrative inquiry: A commentary on the articles by Erica Burman, Michelle Crossley, Ian Parker, and Shelley Sclater. *Narrative Inquiry*, 13, 331-346.
- Freeman, M. (1999). Culture, narrative, and the poetic construction of selfhood. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 99-116.
- Freeman, M. (1997). Death, narrative integrity, and the radical challenge of self-understanding. A reading of Tolstoy's Death of Ivan Illich. *Ageing and Society*, 17, 373-398.
- Gallagher, S. (2013). An education in narratives. *Educational philosophy and theory*, 2013 1-10.
- Gessler, L. (1988). *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Griffiths, M., and Macleod, G. (2008). Personal narratives and policy: never the twain? *Journal of philosophy of education*, 42 (S1): 121-143.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In McEwan, H. & Egan, K. (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 207-218.

- Jalongo, M. & Isenberg, J. (1995). *Teachers' stories. From personal narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. In Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds.). *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ljungquist, W. (1961). *Källan*. Stockholm: Bonnier.
- MacIntyre, A. (2011). *After Virtue*. London: Bloomsbury.
- McEwan, H. & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.
- Moon, J. (2010). *Using story in higher education and professional development*. New York: Routledge.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung, ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röschert, G. (2013). *Die Esoterik der moralischen Phantasie*. Neukirchen: Novalis Verlag.
- Röschert, G. (2008). Esoterik der Freien Hochschule. Vorfragen einer geisteswissenschaftlichen Hermeneutik. In Dietz, K-M. (Ed.), *Esoterik verstehen. Anthroposophische und Akademische Esoterikforschung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Roth, W.-M. (Ed.). (2005). *Auto/biography and auto/ethnography: Praxis of research method*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schiller, F. (2010 [1795]). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schubert, W. & Ayers, W. (Eds.). (1992). *Teacher lore. Learning from our own experience*. New York: Longman.
- Shulman, J. & Colbert, J. (Eds.). (1988). *The intern teacher casebook*. San Francisco: Far West Lab. for Educational Research and Development.
- Shulman, J. & Colbert, J. (Eds.). (1987). *The mentor teacher casebook*. San Francisco: Far West Lab. for Educational Research and Development.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Steiner, R. (2013 [1894/1918]). *Die Philosophie der Freiheit*. Bad Liebenzell: Rudolf Steiner Ausgaben.
- Steiner, R. (1982 [1897]). *J. W. von Goethe Naturwissenschaftliche Schriften. Fünfter Band*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Trautmann, M. (Ed.). (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tyson, R. (2018). What is excellence in practice? Empirical explorations of vocational Bildung and practical wisdom through case narratives. *Vocations and Learning*, 11, 19-44 .
- Tyson, R. (2015a). Imagination at the center of moral action: developing a deeper understanding of how to educate for teacher excellence. *Research on Steiner education*, 6 (special issue ENASTE), 46-56.
- Tyson, R. (2015b). *Vocational Bildung in action*. Licentiate thesis. Department of Education. Stockholm University.

Die Perspektive des Kindes: Partizipatorische Ansätze in der elementarpädagogischen Bildungsdokumentation und ihre Herausforderungen

Stefanie Greubel

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Deutschland

Institut für Kindheitspädagogik

ZUSAMMENFASSUNG. Das Bild des Kindes in der Gesellschaft zeichnet sich durch multiperspektivische Zugänge aus, die historisch wandelbar und sensibel auf zeitgeistliche Strömungen reagieren. Beobachtbar ist eine immer wiederkehrende wenn nicht sogar konstante Auseinandersetzung mit der Stellung des Kindes und seinen Mitbestimmungsrechten im gesellschaftlichen Leben, die aktuell eng mit der Vorstellung einer eigenaktiven Entwicklung des Kindes verbunden ist. Mit der Anerkennung des Kindes als intentionales Wesen mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen rückt das pädagogische Prinzip der Partizipation in den Fokus von Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis. Als ein Gestaltungselement von kindlicher Partizipation kann die Praxis der Bildungsdokumentation gesehen werden. Mit Blick auf verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten ist zu diskutieren, inwiefern das Selbstbestimmungsrecht des Kindes entwicklungsgerecht umgesetzt werden kann. Kritisch wird der unreflektierte Umgang mit der Position des Kindes gesehen, der zuweilen zu einer Überforderung des Kindes führen kann.

Schlüsselwörter: Kindheit, Partizipation, Bildungsdokumentation, Waldorfpädagogik, Kindergarten

ABSTRACT. The view on Childhood as a social construct depends on multiple scientific and popular views and differs over the decades depending on various influences. Almost constantly we can find a social, political and scientific discussion about the responsibilities regarding the generational order and the position of the child as well as the children's part on its own development. With the understanding of an active and self-developing child with his own mind and needs the pedagogic principle of participation gets in the focus of science, politics and pedagogical praxis. One option to include children's perspectives is the participation in monitoring and documentation processes. Less we know about used strategies and consequences and there is a need of a critical discussion in this field since the borders between fostering and excessive demands can be slim.

Einleitung

Sowohl die vergangenen als auch die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse über die kindliche bzw. menschliche Entwicklung basieren auf den Bemühungen von Wissenschaftlern unterschiedlichster Theorierichtungen, die menschliches Verhalten erklären und vorhersagen möchten um Lösungsmöglichkeiten für Probleme in allen Altersgruppen generieren zu können. Berk (2011) stellt in ihrer umfassenden Übersicht über die Theorien der Entwicklungspsychologie dar, dass diese wissenschaftlichen Überzeugungen immer auch

im Kontext ihrer Zeit gesehen werden müssen und daher auch den Einflüssen kultureller Wertvorstellungen und aktueller gesellschaftlicher Grundsätze unterliegen. Umgekehrt ist ebenfalls zu beobachten, dass sich, basierend auf den Erkenntnissen der Wissenschaft, dementsprechende Trends in der Praxis bilden.

Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen sind insbesondere von diesen wechselseitigen Bezügen tangiert: In den letzten Jahrzehnten zeigen sich hier Theoriewechsel, die besonders die Selbstwirksamkeit des Kindes und seine Position in der Gesellschaft betreffen. Nicht verwunderlich sind daher parallele oder zeitlich versetzte aktive Bemühungen in Wissenschaft, Politik und in pädagogischer Praxis, den Stellenwert von Kindern sowie deren Rechte, inklusive Selbstbestimmungsrechte im pädagogischen Umgang gerecht zu werden und Initiativen zu starten, die den Kindern den nötigen Raum für diese Strömungen zugestehen. Zu diesen Initiativen zählen, neben den zentralen Facetten der Kultur der Partizipation, im Sinne eines Mitbestimmungs- und Gestaltungsrechts der Kinder sowohl der Perspektivenwechsel innerhalb sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, welcher Kinder zunehmend als kompetente Informationsquellen anerkennt und deren Sicht in Forschungen einbezieht (vgl. i. Ü. Heinzel, 2000; Krüger, 2006), als auch die Bemühungen der bildungsdokumentatorischen Praxis, welche die Eigensicht des Kindes als einen der zentralen Bausteine für die Entwicklungs- und Bildungsdokumentation des Kindes heranziehen (Knauf, 2017).

Nicht immer gelingt bei diesen Bestrebungen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Wahrung der Kinderrechte und pädagogischer Schutzzone. So weist Zinnecker (2000) bereits vor knapp zwei Jahrzehnten darauf hin, dass sich die Fokussierung der kindlichen Eigenständigkeit zwar bereits in Ansätzen der Reformpädagogik findet, die gegenwärtige Zentrierung aber die Bedarfe des Kindes nach sicheren Handlungsräumen vernachlässigt. Eine Überforderung des Kindes ist daher nicht ausgeschlossen. Dies gilt besonders für die altersbedingt besonderen Anliegen der Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen.

Mit Blick auf diese Entwicklungen ist es Ziel dieses Artikels zu hinterfragen, auf welchen theoretischen Vorstellungen die neue Sichtweise zurückgreift und wie die Einbeziehung der Kinderperspektive sensibel in Prozesse der Elementarpädagogik gelingen kann. Ein besonderer Fokus soll auf die Praxis der Bildungsdokumentation gelegt werden.

Diesem Anliegen gerecht werdend wird sich in den folgenden Abschnitten zunächst an das Bild vom Kind aus verschiedenen Perspektiven heraus genähert um daraus zu einer Definition der Position des Kindes in der Gesellschaft zu gelangen. Darauf aufbauend erfolgt die Verortung einer wertschätzenden und integrierenden Sicht auf das Kind im institutionellen Kontext und eine Überprüfung der bisherigen Umsetzung im pädagogischen Alltag. Hier wird der Fokus vor allem auf die Praxis der Bildungsdokumentation als eines der zentralen Instrumente zum partizipativen Umgang gelegt. Schließlich wird sich kritisch mit den Rechts- und Schutz zonen des Kindes befasst und bilanziert, wie die Balance zwischen Eigenaktivität des Kindes und Grenzziehung durch Erwachsene gelingen kann.

Kindheit im multiperspektivischen Blickfeld

Der Blick auf das Kind und dessen Rolle im Kontext der eigenen Entwicklung und seine Stellung in der Gesellschaft, ist ein vielschichtiger und facettenreicher, welcher sich durch die Perspektiven unterschiedlichster Disziplinen bildet und sich im Kontext des aktuellen Zeitgeistes neu oder zumindest differenziert, in einem mehr oder weniger scharfen Gesamtbild festhalten lässt. Die Farben für dieses Bild liefern neben den Expertinnen und Experten aus Erziehungswissenschaft, Geschichte, Soziologie, Recht, Medizin, Psychologie letztlich auch alle Akteure des gesellschaftlichen Lebens. Mit der Formierung der internationalen Forschungsgruppe *New social Studies of Childhood* und der deutschsprachigen *sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung* in den 1970er Jahren, heute in den sogenannten Childhood studies (Qvortrup, Corsaro & Honig, 2009) vereint, erhielt das Bild, stark geprägt durch die soziologische und erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Selbständigkeit des Kindes, Sozialisationsprozesse und seine Position in der generationalen Ordnung (vgl. i.Ü. Honig, 2009a), eine neue Prominenz in den wissenschaftlichen Szenen, dessen Botschaft die gesamtgesellschaftliche Betrachtung des Kindes als ein aktives, kompetentes und autonomes Wesen mit

Selbstbestimmungsrechten forderte. Dahinter steht die Auffassung, dass Kinder als Subjekte und nicht als *Werdende*, die erst noch erzogen werden müssen sondern als *Seiende* mit eigenem Rechtsstatus verstanden werden sollen. Dies entspricht weiter dem entwicklungspsychologischen Bild, in welchem sich Kinder in Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt entwickeln und ihrerseits Einfluss auf Entwicklungsparameter und eigene Bildungsprozesse ausüben (vgl. i.Ü. Berk, 2011).

Auch wenn sich dieses Bild bis heute noch nicht vollständig und eher skizzenhaft, teils mit Komplementärfarben gemalt ist (so bestehen nach wie vor Lücken in der Definition des Forschungsfeldes und der klaren Umgrenzung von Kindheit, Kinder und Kindheiten, vgl. u.a. Honig, 2009b; Diskussionsbedarfe um die Diskrepanz zwischen Mündigkeit im Generationenverhältnis und Unmündigkeit im Entwicklungskontext, vgl. u.a. Prengel, 2016; sowie um die Schutzzonen und die Eigenverantwortlichkeit des Kindes, vgl. u.a. Zinnecker, 2000, als auch bezüglich der tatsächlichen Umsetzung dieses Bildes in der pädagogischen Praxis, vgl. u.a. Burger et al., 2016), so ist es dennoch dominant in aktuellen deutschen und internationalen Forschungsbeiträgen und in Konzepten der pädagogischen Praxis vertreten (vgl. u.a. Oswell, 2013, Samuelsson, Sparrman, Cardell & Lindgren, 2015, Prengel, 2016).

Nun ist der zunehmend wertschätzende und von der kindlichen Eigenaktivität ausgehende Blick auf das Kind und die Gedankenführung der Partizipation, also die Möglichkeit der aktiven Teilnahme und Einflussnahme der Kinder in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen (Prengel, 2016), wie oben bereits angedeutet, keine neue zündende Idee des späten 20. Jahrhunderts, sondern vielmehr schon in reformpädagogischen und in früheren Entwicklungstheorien zu finden. Prengel (2016) arbeitet in ihrer Expertise zur Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen jedoch heraus, dass keine linearen Entwicklungen von einem eher limitierten und unterdrückten Kindheitsbild zu einem freigeistigen und partizipierenden Leitgedanken im Umgang mit Kindern zu verzeichnen sind, sondern vielmehr kontrastierende Einstellungen parallel beobachtet werden können. So finden sich beispielsweise bereits in mittelalterlichen Texten Passagen, die unserem, nach heutigen Vorstellungen idealen, Konzept einer liebevollen und wertschätzenden Beziehung zwischen den Generationen, durchaus ähnlich sind. Ebenso lässt sich der Gedanke der selbstbestimmten Entwicklung bereits in konstruktivistischen Theorien zum Beispiel bei Lew Wygotski (1896-1934) oder Jean Piaget (1896-1980) erkennen, die beide davon ausgehen, dass der Wissenserwerb über die Welt über eigenes Handeln und in Interaktion erworben wird. Festzuhalten sind auch die verschiedenen Nuancierungen unterschiedlicher pädagogischer Konzepte. So basiert das Verständnis der von Rudolf Steiner begründeten Waldorfpädagogik beispielsweise ebenfalls auf einem Bild des Kindes als aktivem Gestalter seiner Entwicklung, dessen Ziel die eigene Urteilsbildung ist. Auf diesem Weg unterliegt es jedoch natürlichen Gesetzmäßigkeiten und die Erwachsenen tragen die Verantwortung, das Kind vor zu frühen Herausforderungen zu schützen. Die eigenständige Erfahrung wird hier auf die Handlungsspielräume begrenzt, die die Erwachsenen zur Verfügung stellen (Völkel, 2003). Patzlaff und Saßmannshausen (2007) betonen in diesem Sinne die Bedeutung eines vom Erwachsenen geschaffenen Schutzraumes, der sensibel die Möglichkeiten zwischen Anregung und Überforderung auslotet. Die Autoren sprechen von der untrennbaren „Doppelheit von Selbstbildung auf der einen und Bildung durch die Umgebung auf der anderen Seite“ (S. 8).

Wird die pädagogische Konzeption der Kindheit rückblickend historisch betrachtet (vgl. i. Ü. Bredow & Durdel, 2003), so fällt zunächst auf, dass die Kindheit als besondere Phase erst auch als solche wahrgenommen werden musste. Dies veranlasst Honig (1999) dazu festzuhalten, dass Kindheit keine „anthropologische Universalie“ (ebd., 18) ist, sondern als ein Phänomen betrachtet werden muss, welches historisch wandelbar ist. Diese Wandelbarkeit, so zieht bereits Ariès (1975), mit Blick auf die „Entdeckung der Kindheit“, seine Schlüsse, geht einher mit gesellschaftlichen Veränderungen in der Familie und einem veränderten Status von Bildung. Sich einer Definition von Kindheit annähernd, unterscheiden Marotzki, Nohl und Ortlepp (2005) den gesellschaftlichen Status des Kindes, seine Lebenspraxis (Kind sein) und den biographischen Abschnitt im Lebenszyklus, der zwischen der gesellschaftlichen Kindheit und dem Kind sein steht. Harney, Groppe und Honig (2006) sehen Kinder als besondere Altersgruppe in der Bevölkerung, die sich hinsichtlich ihrer Lebensverhältnisse systematisch von denen der Erwachsenen unterscheidet. Mit gesellschaftlichen Veränderungen kommen weitere Facetten hinzu: Jüngst können aktuelle Kindheitsstudien (vgl. u.a. Rauschenbach & Bien, 2012) belegen, dass die Parameter der Sozialisation und damit die Rollengestaltungen

von Kindern und Erwachsenen „pluraler, vielschichtiger und heterogener“ (ebd., S. 9) geworden sind und sich deutlich verändert haben. So ging es zwar Kindern und Jugendlichen in Deutschland laut der Studie noch nie so gut wie heute, doch trifft dieser Umstand nicht auf alle Kinder zu und viele Minderjährige leben unter prekären Bedingungen. Neben der generationalen vertikalen Grenze gibt es daher auch die horizontalen Grenzen, welche die Gruppe der Kinder nicht als einheitliche Größe definieren können. Hinzu kommen kritische Stimmen, die eine Durchlässigkeit der vertikalen Grenzen bedingt durch Wissensvorsprünge (z.B. im digitalen Bereich) oder durch die Zunahme von Verpflichtungen der Kinder sehen. Auch in aktuellen Tendenzen wird daher Prengels (2016) These der polaren Stellungen von Kindheit und pädagogischen Konzepten bestätigt.

Rechtlich betrachtet gewinnt die Gruppe der Minderjährigen in den letzten Jahrzehnten - auch international - deutlich an Stellung. Dies lässt sich unter anderem an der Entwicklung und Anerkennung der UN-Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ablesen. Doch auch dieser Weg ist holprig und mit Rückschlägen (z.B. durch den zweiten Weltkrieg) sowie einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis verbunden. Erst 1989 stimmte die UN- Vollversammlung einstimmig für die Konvention, die das Kind mit einer eigenen Rechtsposition anerkennt. Das Kind wird als Subjekt angesehen, welches seine eigenen Meinungen und Handlungsziele hat. Das Wohl des Kindes soll aus der Sicht des Kindes heraus interpretiert werden. In Deutschland sind Kinder von Geburt an zwar mit allen Grundrechten ausgestattet und Eltern werden im Bürgerlichen Gesetzbuch aufgefordert, die Selbstständigkeit der Kinder zu unterstützen, jedoch wurden erst 1980 entwürdigende Erziehungsmaßnahmen als unzulässig verurteilt (§1631 abs. 2 BGB) und erst im Jahre 2000 ein Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung verabschiedet (vgl. i.Ü. Bredow & Durdel, 2003). Bredow und Durdel (2003) sehen in der Diskussion um das Züchtigungsverbot die sich durchziehende Ambivalenz von Achtung der Kinder als Grundrechtsträger und der tatsächlichen Einsicht im pädagogischen Alltag nach dieser Maxime zu handeln. Grundsätzlich wird in der Konvention die Rolle der Erwachsenen als die der Unterstützenden und Begleitenden gesehen. In einer Position des Deutschen Instituts für Menschenrechte aus dem Jahr 2017 heißt es so auch:

Kinder sind eigenständige (Rechts-)Subjekte. Sie brauchen für die Verwirklichung ihrer Rechte – insbesondere in der frühen Kindheit - Erwachsene, die sie aktiv unterstützen. Genauso wichtig ist es aber, ihnen Freiräume für die Entwicklung der eigenen Kompetenzen zu ermöglichen, damit sie diese Rechte auch leben und als Teil ihres Alltages erfahren können. (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, S.1)

Krappmann (2013) verweist auf die Gefahr, Kindeswohl und Kindeswille zu sehr aus der eigenen erwachsenen Perspektive zu erfassen. Ein Dilemma, mit welchem sich auch einige empirische Kindheitsforscher auseinandergesetzt haben und vielfach zu dem Schluss kommen, dass, unter Berücksichtigung ethischer Grundhaltungen, einzig die Sicht des Kindes selbst zu einer möglichst validen Erkenntnis führen kann (vgl. u.a. Heinzel, 2000; Dockett, Einarsdottir & Perry, 2009; Harcourt & Einarsdottir 2011). Diese Haltung spiegelt sich zunehmend in der Entwicklung neuer Forschungsmethoden in der Elementarpädagogik wider, mit dem Ziel, bereits Kinder unter fünf Jahren als Datenquellen heranzuziehen (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Sommer-Himmel, Titze & Imhoff, 2016). Auch wenn die Befragung von Kindern in der wissenschaftlichen Szene durchaus kontrovers diskutiert wird, so spricht die wachsende Anzahl derart gerichteter Studien für einen fortschreitenden Blickwechsel.

Partizipation im Setting der institutionellen Kindertagesbetreuung

Obleich der Begriff Partizipation im außerhäuslichen Betreuungs- und Bildungskontext erst in den letzten Jahrzehnten wieder verstärkt in Mode gekommen ist, so finden sich die Grundgedanken der gleichberechtigten, aktiven Möglichkeit zur Mitgestaltung von Kindern in ihrem Lebenskontext bereits in der ersten durch Fröbel (1782-1852) gegründeten Kindergartenpädagogik. Wie Rabe-Kleberg (2010) herausstellt, stand hinter diesem ersten Kindergartenkonzept bereits das Anliegen der Bildungsteilhabe für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und die Möglichkeit der Entwicklung im geborgenen Raum zwischen Sicherheit und Exploration. Auch in späteren Konzepten der Kindergartenpädagogik sind die Motive des Erwachsenen als Begleiter, Unterstützer oder gezielter Förderer Dreh- und Angelpunkt der

pädagogischen Haltung und Förderung (vgl. i. Ü. Prengel, 2016). Seit 2011 ist es zudem Gesetz (SGB VIII), dass für die Betriebserlaubnis eines pädagogischen Trägers ein Konzept vorgelegt werden muss, welches definiert, wie die Stimmen der Kinder in pädagogischen Alltag integriert wird. (vgl. i.Ü. Saßmannshausen 2015).

Im pädagogischen Alltag lässt sich diese partizipative Grundhaltung durch facettenreiche Gestaltungsmöglichkeiten mit Leben füllen. Hier ist zwischen eher kognitiv fokussierten Ansätzen und eher sinnes/erlebnisbasierten Ansätzen zu unterscheiden. In erst genannten Konzepten, wie sie in der Reggio Pädagogik oder in der offenen pädagogischen Arbeit zu finden sind, wird dem selbstorganisatorischen Handeln große Bedeutung zugesprochen und der Gedanke der Demokratiebildung steht prominent im Vordergrund. Das Treffen von eigenständigen Entscheidungen in bestimmten Kontexten (z.B. welches Spielangebot/Projekt genutzt wird) hat hier einen großen Stellenwert. In Konzepten der Waldorfpädagogik oder Waldpädagogik als Beispiele für eher sinnesbasierte Konzeptionen wird die eigenständige Erfahrung mit Natur und Umwelt als freie Entwicklungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit betont. Lorenz (2000) hebt die vielfältigen Möglichkeiten des freien Spiels hervor, die Kinder in ihrer partizipativen Entfaltung unterstützen. Und bereits in den 1970er Jahren verweist Elschenbroich (1971) auf die Wertigkeit der häuslichen Unterstützung im Alltag im Bezug auf die eigene Selbstkompetenzerfahrung: Je mehr alltagsnahe Fertigkeiten beherrscht werden, desto größer wird der eigene Handlungsspielraum ohne auf die Hilfe von anderen angewiesen zu sein. Weiter merkt Prengel (2016) die Bedeutung des Gesprächs und des Liedspiels im Kreis an. Mit Hinweis auf eine gemeinsame Veröffentlichung mit van der Voort belegt sie, dass „die existentielle Erfahrung von Partizipation mit einfachen spielerischen Mitteln, die Kindern außerordentlich leicht alltäglich zugänglich sind, möglich ist. [...] Im Medium des Spiels kommt es zum Ausdruck und zur zugehörigkeits- und entwicklungsförderlichen Bearbeitung existentieller Erfahrungen, ohne dass diese explizit verbalisierend aufgedeckt werden müssen“ (ebd., S. 51).

Mit den zuletzt genannten Aspekten greift Prengel (2016) pädagogische Merkmale auf, die besonders in der Praxis der Waldorfpädagogik zu finden sind. Wie oben bereits kurz skizziert, wird hier das Augenmerk auf eine bestimmte rhythmische Struktur und auf die Ermöglichung von Sinneserfahrungen, vor allem im freien Spiel, gelegt. Die Selbstbildung des Kindes wird durch die Möglichkeit vielfältiger Primärerfahrungen unterstützt. Damit sind Erfahrungen gemeint, „die unmittelbar am und durch den eigenen Leib erworben werden“ (Patzlaff & Saßmannshausen 2007, S.13). Schieren (2012) betont im Kontext des Lernverständnisses der Waldorfpädagogik ebenfalls die Wichtigkeit des ganzheitlichen Lernens und die aktive, auf Erfahrung basierte, Auseinandersetzung mit der Welt. In der pädagogischen Umsetzung steht dem Kind hier ein Erwachsener als Vorbild zur Seite. Im täglichen Umgang mit häuslichen Tätigkeiten kann das Kind sein Nachahmungspotential ausschöpfen und sich im sicheren Rhythmus des Tages, im Umgang mit der Natur oder im freien Spiel aktiv beteiligen.

Die Perspektive des Kindes im Kontext der Bildungsdokumentation

Verbunden mit dem skizzierten Bild vom Kind als sich aktiv selbst bildendes Individuum und absichtsvoll und eigenmotiviert Handelnden sowie der Verankerung in den Menschen- und Kinderrechten, sind die Themen kindliche Bildungsteilhabe und Partizipation nun auch zu Schlüsselbegriffen der derzeitigen Inklusionsdebatte der Bildungspolitik geworden (König & Gaigl, 2016), und finden ebenso in der Frühpädagogik viel Beachtung. Für Kindertageseinrichtungen ist das Thema nicht nur relevant, sondern ebenso gesetzlich vorgeschrieben (Kinder- und Jugendhilfegesetz: § 8 und § 45 SGB VIII; sowie Kindertagesstättengesetze der Länder z.B. Nordrhein-Westfalen: § 13 (4)des KiBiz oder § 16 (2) KiTaG Schleswig-Holstein).

Heutige Ansätze in der Elementarpädagogik sind neben ihren eigenen pädagogischen Richtlinien daher den gesetzlichen Regelungen als auch den skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen unterworfen. Kinder in Deutschland finden in der Regel zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr Zugang vom internen Familiensystem zum extern organisierten System der Bildung und Betreuung. Im Jahr 2016 besuchten laut Statistischem Bundesamt knapp 33% aller Kinder unter zwei Jahren und knapp 94% aller Kinder zwischen

drei und fünf Jahren eine außerhäusliche Betreuungs- und Bildungseinrichtung (destatis, 2017). Das bedeutet, dass Kinder bereits sehr früh neben ihrem primären familiären Kernsystem auch intensiv in weitere Mikrosysteme eingebunden sind und dort (auch bei privaten Trägern) durch die Einflüsse von Staat und Gesellschaft tangiert werden. Mit Blick auf die bereits skizzierte Lage zum Kinderrechtsansatz (vgl. Maywald, 2016) bedeutet dies, dass in den Institutionen besonders Sorge getragen werden muss, dass diese Rechte eingehalten und gelebt werden. Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2017) weist darauf hin, dass sich alle Akteure über ihre Rolle im Prozess der Menschenrechtsbildung bewusst sein und sich verdeutlichen müssen, dass Kinder und Erwachsene über unterschiedliche Bedürfnisse und Lebenserfahrungen sowie Handlungsmöglichkeiten verfügen, in ihren Grundrechten aber gleichberechtigt sind.

Das Bemühen um kindliche Teilhabe und die Beachtung kindlicher Perspektiven findet sich entsprechend deutlich im elementarpädagogischen Feld und berührt die alltägliche Praxis von Kindertageseinrichtungen, so auch in Bezug auf das Thema Beobachtung und Dokumentation. Das Beobachten und Dokumentieren der kindlichen Entwicklung ist bundesweit integraler Bestandteil der Bildungspläne - in manchen Bundesländern sogar gesetzlich vorgeschrieben - und damit ein wesentlicher Bereich der Arbeit pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Bildungsdokumentationen zielen darauf, die kindliche Entwicklung sichtbar zu machen und sich der kindlichen Persönlichkeit und den individuellen Bedürfnissen eines Kindes anzunähern als Ausgangspunkt des individuellen pädagogischen Handelns und Grundlage für einen konstruktiven Dialog mit Eltern. Sowohl in der Praxis, als auch im akademischen Diskurs, unterliegt das Thema Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Kontext unterschiedlichen Betrachtungsweisen: „While some authors see it as a practice that supports the learning processes of children, along the lines of a ‘pedagogy of listening’, others regard it as a tool for the assessment of skill development.“ (Knauf 2015, S. 232). Die Frage, was Bildungsdokumentationen idealiter enthalten und wie sinnvolle, kindgerechte, alltagstaugliche Formen aussehen, ist demnach stetig in Bewegung und so stehen der frühpädagogischen Praxis eine Vielzahl an Verfahren zur Verfügung, welche dem Anspruch auf Partizipation und Bildungsteilhabe entsprechend, auch Ansprüche kindlicher Beteiligung berücksichtigen.

In diesem Sinne definiert Knauf (2017) in einem kürzlich erschienenen Artikel sechs Kriterien hochwertiger Bildungsdokumentationen und benennt hierbei neben Faktoren wie Systematik, Regelmäßigkeit, Stärkenorientierung etc. auch den Aspekt Partizipation, welcher hier die Beachtung von Kindern als handelnde Subjekte mit jeweils eigenen Perspektiven meint und daraus resultierend, ihre aktive Beteiligung bei der Erstellung der eigenen Bildungsdokumentation sowie ihr Recht auf Einsichtnahme fordert (in der Dokumentation enthaltene Kernaussagen müssen daher auch für Kinder verständlich sein).

Auch Backes und Künkler (2017, S. 10) resümieren mit Blick auf kreative und partizipative Formen der Bildungsdokumentation „Kinder beobachten heißt, sie beachten und die Dinge dieser Welt mit ihren Augen zu sehen“. Dazu gehört es den Autorinnen zufolge, Kinder, sowie ihre Eltern, *aktiv* in die Bildungsdokumentation einzubeziehen und damit einhergehende Perspektivenwechsel vorzunehmen, das heißt, die eigene Wahrnehmung und Bewertung einer Situation oder eines Verhaltens neben die Perspektive des Beobachteten (des Kindes) und anderer beteiligten Personen (z.B. Eltern, Kollegen, Therapeuten etc.) zu stellen. Der partizipative Grad einer Bildungsdokumentation zeigt sich demnach darin, wie aktiv die kindliche Perspektive in die Bildungsdokumentation einbezogen wird.

Konfrontiert mit dem öffentlichen Bildungsauftrag, den länderspezifisch geregelten Bildungsbereichen und den Erfordernissen der jeweiligen Bildungsdokumentation (vgl. i.Ü. Greubel, 2016) liegt es im Ermessen der Fachkräfte diesen Anforderungen gerecht zu werden. Prengel (2016) bilanziert mit Blick auf die Erkenntnisse von Kollegen, dass sich mit jedem Bildungsbereich Freiräume für spezifische Aktivitäten der kindlichen Akteure verbinden lassen „und in jedem Bildungsbereich können im Sinne der Kombination von Instruktion und Konstruktion partizipative dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen Erziehenden und Lernenden kultiviert werden“ (ebd., S. 46). Es ist Aufgabe der Pädagogen Räume zu schaffen, um den Kindern Zugang zu diesen Bildungsbereichen zu gewähren und sensibel mit der Selbstaneignung anderer Bildungsbereiche umzugehen, die durch die aktuellen Bedürfnisse der Kinder zum Vorschein kommen. Inzwischen haben sich verschiedene Methoden der Bildungsdokumentation etabliert, die auf unterschiedliche Weise die Kindersicht einbeziehen. Exemplarisch werden nachfolgend drei Verfahren herausgegriffen und im Hinblick auf die Berücksichtigung der kindlichen Perspektive skizzenhaft vorgestellt.

Zu den nach Knauf (2017) am häufigsten angewandten Verfahren der Bildungsdokumentation zählen Portfolios (Sammlung von Produkten, Fotos und Aktivitäten des einzelnen Kindes). Dialogische Portfolios (z.B. Lepold & Lill, 2017) betonen im Unterschied zum „klassischen“ Portfolio, die Balance zwischen Einträgen *über* das Kind (der pädagogischen Fachkraft) und Einträgen *von* Kindern (Sammlung von Einträgen der Kinder). Das Verfahren fordert ein, die Sichtweisen „aller Beteiligten einfließen zu lassen“ (ebd., S.11) und im Dialog die Auseinandersetzung über eigene Handlungen und Vorgehensweisen zu gestalten. Die Perspektive des Kindes gilt es in diesem Ansatz explizit zu berücksichtigen:

„Bezieht man das Prinzip der Partizipation auf die Portfolio-Arbeit, bedeutet dies, dass nicht nur die Werke, sondern auch die Rückmeldungen und Sichtweisen des Kindes in die Dokumentation einfließen. Das Kind wird an der Interpretation beteiligt; es erhält die Möglichkeit, das Bild, das sich pädagogische Fachkräfte und Eltern von ihnen machen, aktiv mitzugestalten. Damit wird es aus seiner Passivität befreit und erhält die Chance, aktiv Einfluss auf das Bild seiner selbst zu nehmen. Es verlässt seine Stellung als Objekt der Beobachtung und gestaltet sie als Subjekt mit.“ (ebd., S. 13)

Das Verfahren des dialogischen Portfolios versucht den Darstellungen Lepolds und Lill (2017) folgend, die kindliche Perspektive, unter Berücksichtigung des Alters bzw. ihrer Entwicklung, einzubeziehen. Daraus folgt, dass der Vorgang des Dokumentierens einerseits transparent gestaltet wird, den Kindern demnach von Anfang an das Anfertigen einer Dokumentation über ihre Kindergartenzeit erklärt wird, und die Kinder andererseits im Dialog mit den pädagogischen Fachkräften daran aktiv mitgestalten indem sie zum Beispiel

- selbst eigene Werke fotografieren,
- Fotos für das Portfolio auswählen,
- Titel für gemalte Bilder, Fotos ausdenken,
- Fotos, Bilder erläutern (dies wird notiert oder aufgenommen und dem Portfolio hinzugefügt)
- Selbstporträts malen (z.B. mit Hilfe eines Spiegels, einzelne Körperteile abmalen etc.)
- Gespräche mit Fachkräften über ihr Portfolio führen (regelmäßig / gelegentlich)
- im sog. „Portfolio-Stuhlkreis“ der Gruppe einen für sie bedeutsamen Eintrag ihres Portfolios vorstellen.

Die pädagogischen Fachkräfte sind angehalten, den Dialog mit Kindern anzuregen mit dem Impetus, den kindlichen Aussagen Erkenntnisse über ihr individuelles Denken, Wollen, Empfinden und Handeln zu entnehmen. Hierbei helfen verschiedene erläuterte Dialog-Formen (situativ, reflexiv, perspektivisch) und narrationsanregende Fragestellungen.

Ein ähnliches, aber systematischer angeleitetes Konzept wird von Backes und Künkler (2012) in ihrem Verfahren „Kompetent beobachten. Sehen - Verstehen - Handeln“ vorgestellt. Es beinhaltet eine Dokumentationsmappe mit Beobachtungsbögen, die vier übergeordnete Entwicklungsbereiche umfassen worin halbjährlich im Ankreuzverfahren Eintragungen über die kindliche Entwicklung vorgenommen werden können. Mit Blick auf die Berücksichtigung der Perspektive des Kindes, findet sich in diesem Instrumentarium am Ende der Beobachtungsbögen ein eigener Bereich, welcher die „Selbsteinschätzung des Kindes“ einholen soll. Es wird empfohlen, je nach Entwicklung ab 2 bis 2,5 Jahren zu beginnen, im Rahmen von bilateralen oder Kleingruppen-Gesprächen, eine Selbsteinschätzung des Kindes für die Bildungsdokumentation zu erhalten. Es werden hierfür drei Themenbereiche vorgegeben, die bei Bedarf mit Beispielen aus den vier Entwicklungsbereichen ausgefüllt werden sollen (vgl. Backes & Künkler, 2014, Blatt 14):

- Das kann ich schon richtig gut
- Dabei muss ich mich manchmal noch anstrengen
- Das möchte ich noch lernen/noch besser können

Die Fachkräfte notieren wörtlich die Einschätzung des Kindes über sich selbst und lassen das Kind gegebenenfalls auch dazu malen. Die kindliche Eigenperspektive soll im Elterngespräch thematisiert und gleichermaßen neben jene Einschätzungen der Eltern und der Fachkräfte gestellt werden.

Im Kontext der Waldorfpädagogik steht vor allem das Konzept der Kinderbesprechung im Zentrum der bildungsdokumentarischer Praxis (vgl. i.Ü. Greubel, 2016). Hier geht es - verkürzt dargestellt - um eine intensive und wertschätzende ganzheitliche Betrachtung eines Kindes, ein multiperspektivisches Gespräch, das in unregelmäßigen Abständen durch die pädagogischen Fachkräfte und weitere Bezugspersonen des jeweiligen Kindes durchgeführt wird. Ein neues strukturiertes Verfahren als Ergänzung zu diesem zeitintensiven Instrumentarium hat Kaiser (2017) vorgelegt: Das Verfahren TRIALOG intendiert die Perspektiven der PädagogInnen, der Eltern und des Kindes gleichermaßen einfließen zu lassen. Der begleitende Entwicklungsbogen bezieht sich im Sinne der Waldorfpädagogik auf die verschiedenen Sinnesbereiche des Kindes und bezieht die Sicht der Eltern aktiv in die Einschätzung über das Kind ein. Die aktive Rolle des Kindes in diesem Prozess wird eher zart umgesetzt und besonders in der Eigenständigkeit des täglichen Handelns und seinen spontanen Selbstäußerungen und Handlungen gesehen. Es wird sich kritisch mit der subjektiven Wahrnehmung des Erwachsenen auseinandergesetzt und das Konstrukt der Interpretation kindlichen Verhaltens bewusst analysiert. Die Herausforderung besteht daher in der Selbstreflexion und Deutung des Beobachtenden (vgl. Greubel & Jachmann 2016).

Herausforderungen des partizipatorischen Gedankens in der pädagogischen Praxis

Mit Blick auf diese und andere konkrete Verfahren der Bildungsdokumentation sind die Zunahme partizipatorischer Ansätze und eine Resonanz auf das Anliegen, mit geeigneten Möglichkeiten die kindliche Perspektive in die Dokumentation einzubeziehen, erkennbar. Nichtsdestotrotz scheint der aktive Einbezug von Kindern bei der Erstellung der Bildungsdokumentation in der Praxis noch wenig umgesetzt. Eine empirische Studie mit 40 Kindertageseinrichtungen (Knauf, 2017b) untersuchte die Bedeutung von Partizipation innerhalb der gängigsten Verfahren der Bildungsdokumentation in Deutschland (u.a. Portfolio, Dokumentationsbögen) mit dem Ergebnis, dass das partizipative Moment noch eine eher untergeordnete Rolle spielt:

„It shows that participation is of minor relevance in the documentation practices in most of the ECEC centres examined. Only a few centres involve children extensively in documentation and include documentation in their daily work. If participation is part of the documentation practices, a ‘pedagogy of listening’ as conceived by the Reggio approach can be found.”

Auch nach Krappmann (2013) gelingt die Einbeziehung und Achtung der kindlichen Sicht im Allgemeinen noch nicht im ausreichenden Maße. So verweist er u.a. auf Kotthaus (2010), der im Kontext der Jugendhilfe von einer geringen Mitwirkung der Kinder spricht. Gefordert sind aber laut Staat transparente Verfahren, in denen es, neben anderen Kriterien, Kindern leicht gemacht wird eigene Sichtweisen einzubringen (vgl. Krappmann, 2013). Auch weisen Bredow und Durdel (2003) in ihrer Analyse der Kinderrechte darauf hin, dass in zahlreichen Paragrafen der Fokus auf die Mitgestaltung und Beteiligung der Kinder gelegt wird. Hier geht es, wie Krappmann (2013) interpretiert, sekundär um jegliches Erfüllen kindlicher Wünsche sondern vielmehr um das Einbeziehen der kindlichen Äußerungen in die zum Wohle des Kindes formulierten Entscheidungen. Dennoch stellen Bredow und Durdel (2003) kritisch fest, dass diese gesetzlich befürwortete und geforderte kindliche Partizipation eben von diesen internen Aushandlungsprozessen abhängen und es vielfach an pädagogischen Konzepten fehlt, die dieses Aushandeln erleichtern. So bleiben selbst gesetzliche Vorlagen zur Sicherung der kindlichen Rechte im Interpretationsfeld der Erwachsenen.

Samuelsson et al. (2015) weisen darauf hin, dass der Fokus in der Kindheitsforschung zu wenig auf die unterstützenden Netzwerke und deren Rolle gelegt wird. Pädagogen im institutionellen Kontext können aufgrund der beschriebenen Handlungsspielräume auf kein unterstützendes Regelwerk zurückgreifen, sondern müssen in ihrem Ermessen handeln. Diesem Umstand schreibt es das Deutsche Institut für

Menschenrechte (2017) auch zu, dass die explizite Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung bisher nur von wenigen PädagogInnen umgesetzt wird. Es plädiert für eine Sensibilisierung der Fachkräfte und formuliert fünf Empfehlungen, die sich auf den Zugang zu qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung für alle, auf die explizite Menschen- und Kinderrechtsbildung in Bildungspläne und Landesgesetze, auf die Förderung von wissenschaftlichen Analysen zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung, auf die Verankerung expliziter Menschenrechtsbildung in Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen und auf die Anerkennung von Kinder- und Menschenrechtsbildung als relevanter Bestandteil pädagogischer Qualität beziehen (ebd., S. 3 f).

Pettersson (2013) verweist auf die hierarchischen Stufen der Partizipation nach Hart (1992), welche neben dem Einbeziehen im Sinne von Zuhören auch weitere Stufen benennt, die eine tatsächliche Miteinflussnahme ermöglichen. Pettersson (2013), die im schwedischen Kontext die Einbeziehung von Kindern im Rahmen der Bildungsdokumentation untersucht, verweist auf die zweite Seite der Medaille, die eine verpflichtende Partizipation enthalten kann, wie sie z.B. bei Kinderarbeit zum Vorschein kommt. Lund (2007) geht insbesondere auf diesem Punkt ein und sieht damit auch eine Gefahr der Einbeziehung der Kinder in alle relevanten Lebensbereiche.

In der Praxis ist daher ebenfalls zu beobachten, dass die Bedeutung von Partizipation im Sinne einer Gleichberechtigung und Mitwirkung mitunter missverstanden wird und Kinder zu stark in eine Rolle der Eigenverantwortung gedrängt werden. Kritisch wird seitens Vertreter der Waldorfpädagogik die zu frühe kognitive Auseinandersetzung gesehen sofern sie nicht vom Kind selbst heraus initiiert wird. Nach Saßmannshausen (2015) erfüllt sich das Menschenrecht der Kinder, wenn sich der Erziehende zurücknimmt:

„Die Teilnahme und Selbstbestimmung der Kinder in und an ihren Lebensverhältnissen ist nicht eine Frage des pädagogischen Konzepts oder von Programmen, sondern der Selbsterziehung und Haltung der Erwachsenen. Die Qualität der Umgebung des Kindes und der Grad der Absichtslosigkeit des Erziehers bestimmen, wie sehr sich Kinder selbstbestimmt beteiligen können. Sie sind gleichzeitig das Maß der »Normalität« des Lebensvollzugs“ (ebd., S.1)

Die Rolle des Erwachsenen ist im waldorfpädagogischen Konzept daher eine sehr anspruchsvolle und von Selbsterziehungsprozessen begleitete Rolle. Es gilt, die eigene Neugier oder Ungeduld zu akzeptieren und dem Kind den nötigen Raum für seine Entwicklung und seine Vorstellungen zu geben, ohne die Grenzen zu überschreiten und eigene Sichtweisen auf das Kind zu projizieren. Eine Urteilsbildung und Bestimmung erfordert neben weiteren sozialen und psychischen Fähigkeiten (vgl. i. Ü. Sturzbecher und Großmann, 2003) eine besondere kognitive Reife. Argumentationen zwischen Erwachsenen und Kindern bleiben daher auf einem ungerechten Niveau, da beide Partner mit unterschiedlichen Qualifikationen ausgestattet sind. In diese Richtung argumentiert ebenfalls bereits in den 1960er Jahren die politische Theoretikerin Hannah Arendt (1906-1975), die in einem Verzicht auf Autorität die Weigerung der Erwachsenen Verantwortung gegenüber den Kindern zu übernehmen sieht: Bewegt sich der Erwachsene nicht sicher in seiner Welt kann er auch dem Kind kein Gefühl der Sicherheit übermitteln (Prenzel, 2016).

Bezogen auf die Praxis der Bildungsdokumentation stellen sich weitere Fragen, die das Wohl des Kindes betreffen. Unklar bleibt zum jetzigen Zeitpunkt, inwiefern sich die gezielte kognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstkonzept in der frühen Kindheit auf weitere Entwicklungsparameter des Kindes auswirkt. Nach den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie entwickelt das Kind in der frühen Kindheit, also zwischen drei und fünf Jahren, erste Grundlagen des eigenen Selbstkonzeptes, basierend auf seinen Erfahrungen, Besitztümern und Vorlieben. Als wichtiger Baustein ist hier das Selbstwertgefühl zu nennen, mit welchem das Urteil über den eigenen Wert und die damit in Zusammenhang stehenden Gefühle gemeint ist. Zwar formiert sich über das Erzählen von eigenen persönlich wichtigen Erlebnissen und über kognitive Entwicklungen das eigene Bild zu einem beständigen Wert (vgl. Berk, 2011), fraglich ist jedoch, ob die Transformierung erwachsenentypischer Assessments in das frühe Kindheitsalter, wie die Reflexion über die eigenen Fähigkeiten und Selbstoptimierungsmöglichkeiten sowie die öffentliche Präsentation persönlicher Einschätzungen, sofern sie nicht spontan und aus einem eigenen Anliegen heraus geschieht, nicht zu einer Überlagerung der tatsächlichen Bedarfe und damit zu einer Überforderung in diesem Alter führt.

Fazit

Wird Partizipation als echte Chance des wertschätzenden Miteinanders verstanden, welche die Bedürfnisse des Kindes wahrnimmt und Entfaltungsmöglichkeiten ermöglicht, so ist es mehr als das bloße Abfragen von Wünschen und Selbsteinschätzungen und das Einfordern von selbstbewussten Entscheidungen im Alltag. Es bedarf vielmehr einer Grundhaltung des Pädagogen, die einen Raum schafft für freies Agieren und angstfreies Erkunden im Dialog mit der sozialen Umwelt. Die sichere soziale Beziehung kann daher als Voraussetzung für die Gestaltung von Partizipation gelten. Zu der Umsetzung von partizipativen Bildungsdokumentationen und kindlichen Handlungsmöglichkeiten ist es daher zunächst dringend erforderlich, diesen Handlungsrahmen von Partizipation zu definieren und auszuloten, inwiefern kindliche Selbstbestimmung ein Gewinn oder eine Belastung für die kindliche Entwicklung darstellt. Kritisch bleibt in diesem Kontext zu hinterfragen, inwiefern die generationale Ordnung mit ihren je typischen Rollenzuweisungen durch eine zu große Überschneidung der Handlungsfelder gestört wird. Der Begriff der Perspektive des Kindes ist damit als ein vielschichtiger anzuerkennen, dem sich multidimensional angenähert werden kann.

Literatur

- Ariès, P. (1975). *Die Geschichte der Kindheit*. München: Hauser.
- Backes, S. & Künkler, N. (2017): Beobachten heißt beachten. Kreative und partizipative Bildungsdokumentation. In: *klein & groß Zeitschrift für Frühpädagogik*, Vol. 10, S. 10-13.
- Backes, S. & Künkler, N. (2014): *Kompetent beobachten. Sehen - Verstehen - Handeln. Beobachtungsbögen und umfassender Leitfaden zur Bildungsdokumentation. Für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Bredow, C. & Durdel, A. (2003). Soziale Partizipation und Rechte von Kindern – erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektiven. In: D. Sturzenbecher & H. Großmann (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. (S.71-91) .München : Ernst Reinhardt.
- Burger, K., Karabasheva, R., Zermatten, J. & Jaffé, P. (2016). Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: Empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie. In R. Mörgem, P. Rieker und A. Schnitzer (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. (S. 15-38). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Destatis (2017). *Betreuungsquoten der Kinder unter 6 Jahren in Kindertagesbetreuung am 01.03.2016 nach Ländern*. URL: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html (letzter Zugriff: 1.11.2017)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017). *Bewusstsein wecken, Haltung stärken, Verantwortung übernehmen. Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit*. Position Nr. 9. Berlin. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_9_Bewusstsein_wecken_Haltung_staerken_Verantwortung_uebernehmen.pdf (letzter Zugriff 4.12.2017).
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. In: *Journal of early childhood research*, Vol 7 No 3. S. 283-298.
- Elschenbroich, D. (1971). Von der Dummheit, die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll. In: *betrifft: Erziehung*. Vol. 9. S. 29-33.
- Greubel, S. (2016). Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens. Ausgangs- und Bedarfslage für Waldorfkindergärten. In: *RoSE- Research on Steiner Education* Vol 7 No I 2016. S. 81-95.
- Greubel, S. & Jachmann, C. (2016). *Beobachtung und Dokumentation in Waldorfkindergärten Nordrhein-Westfalens. Wissenschaftliche Begleitung der Konstruktion und Erprobung eines alltagintegrierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens* (TRIALOG). URL: http://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/greubel_jachmann_Abschlussbericht_wiss.Begleitung_TRIALOG.pdf (letzter Zugriff 23.09.2017).
- Harcourt, D. & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 19 No 3. S. 301-307.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009a). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Honig, M.-S. (2009b). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. In: *Early Years* Vol. 35, S. 232-248.
- Knauf, H. (2017a): Bildungsdokumentation ins Zentrum rücken- eine Leitungsaufgabe. In: *Kita NRW* Vol. 6, S. 142-144.

- Knauf, H. (2017b). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. In: *European Early Childhood Education Research Journal* Vol 2, S.19-35.
- König, A. & Gaigl, A. (2016). Vorwort. In: A. Prengel. *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Wiff Expertise, 47. München. S. 6.
- Kotthaus, J. (2010). *Kindeswohl und Kindeswille in der Jugendhilfe – Zur Beteiligung von Kindern an der Entscheidung in den erzieherischen Hilfen am Beispiel von Fremdunterbringung entsprechend § 33 SGB VIII* Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Krappmann, L. (2013). Das Kindeswohl im Spiegel der UN-Kinderrechtskonventionen. In. *EthikJournal* Vol. 1 No. 2 URL: http://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2_10-2013/Krappmann_Kindeswohl_UN-Kinderrechtskonvention_EthikJournal_1_2013_2.pdf (letzter Zugriff 16.11. 2017).
- Krüger, H.-H. (2006). Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Vol.1., S. 91-115.
- Kruse, C. (2013): Kompetenzen und Interessen von Kindern als Planungsgrundlage. In: *Kita-NRW* Vol. 5, S.126-128.
- Lepold, M. & Lill, T. (2017). *Dialogisches Portfolio. Alltagsintegrierte Entwicklungsdokumentation*. Freiburg: Herder.
- Lorenz, G. (2000). *Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes*. Freiburg: Herder
- Lund, R. (2007). At the interface of development studies and child research: Rethinking the participating child. In: *Children 's Geographies* Vol. 5 No. 1-2. S. 131-148.
- Maywald, J. (2016). *Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen*. Freiburg: Herder.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg). Berlin.
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Campridge University Press.
- Patzlaff, R., Saßmannshausen, W. (2007). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3-9 Jahren. Teil 1*. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschule e.V. Stuttgart.
- Pettersson, K. E. (2015). Children 's participation in preschool documentation practices. In: *Childhood* Vol. 22 No. 2. S. 231-247.
- Prengel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Wiff Expertise, 47. München.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Chippenham and Eastbourne: CPI Antony Rowe.
- Rabe-Kleberg, U. (2010). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: H.-H. Hermann, U. Rabe-Kleberg, R.-T- Kramer & J. Budde (Hrsg.) *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Springer. S. 44-54.
- Rauschenbach, T. & Bien, W. (Hrsg.) (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI Survey*. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.
- Samuelsson, T., Sparrman, A, Cardell, D. & Lindgren, A. (2015). The Active, Competent Child, Capable of Autonomous Action: An inherent quality or the outcome of research process? In: *Anthropo Children*. URL: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:858734/FULLTEXT01.pdf> (letzter Zugriff 16.11.2017).
- Saßmannshausen, W. (2015). Partizipation. In: *Erziehungskunst online*. URL: <http://www.erziehungskunst.de/artikel/fruehe-kindheit/partizipation/> (letzter Zugriff 1.12.2017)
- Schieren, J. (2012). Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik. In. *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.3 No1. S. 75-87.

- Sommer-Himmel, R.; Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: dohrmann.
- Völkel, P. (2003). Stellenwert und Umsetzung sozialer Partizipation in pädagogischen Konzepten. In: D. Sturzbecher und H. Großmann (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München: Ernst Reinhardt. S. 91-111.
- Zinnecker, J. (2002). Selbstsozialisation – Ein Essay über ein aktuelles Konzept. In. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation* Vol.3, S. 272-290.

Las ramificaciones sociales y de desarrollo de la transición del jardín de infantes a la escuela primaria

Stefanie Greubel

Universidad Alanus de Artes y Ciencias Sociales

Instituto para la Educación de la Primera Infancia

Versión en inglés: “The developmental and social ramifications of the transition from kindergarten to primary school”. Diciembre 2014, Volumen 5, número 2, págs. 130-140.

Traducción: Aida Montenegro

RESUMEN. Las transiciones experimentadas en la vida temprana están teniendo un efecto cada vez más profundo sobre la biografía de las personas de todas las edades. Socialmente, estas transiciones se encuentran dentro del marco de las constelaciones familiares privadas, que se caracterizan cada vez más por diversos trastornos y por la intervención temprana de instituciones de atención. De igual manera, están siendo afectadas por las transiciones estipuladas del sistema de educación alemán. La transición del jardín de infantes a la escuela primaria es particularmente significativa, ya que es aquí donde el desacuerdo entre las normas de ingreso y las habilidades individuales es vivenciado por primera vez. Las discusiones sobre el desarrollo infantil y la aptitud escolar sirven de base para estructurar la práctica educativa diaria en el jardín de infantes, mientras que los hallazgos de la investigación moderna sobre la transición acentúan cada vez más la importancia del sistema social para el crecimiento del niño. Desde una perspectiva objetiva, se puede decir que la estrecha cooperación entre los sistemas de la familia, el jardín de infantes y la escuela puede contribuir al éxito del proceso de transición.

Palabras clave: Transiciones, preparación para el ingreso escolar, aptitud escolar, primera infancia, educación, jardín de infantes, escuela primaria

Introducción: Transiciones biográficas en su contexto social

La experiencia de cambio y las interrupciones de un niño u otro individuo están afectando la vida de los niños y sus familias en una gran medida. Entre los motivos se encuentran el divorcio y la conformación de nuevas familias, el aumento de la movilidad profesional, lo que implica cambios de residencia (véase, por ejemplo, Krack-Roberg, Krieger, Sommer & Weinmann, 2013). Los sistemas de cuidado infantil y los sistemas de educación se caracterizan por una serie de transiciones, que comienzan temprano en la vida de los niños. El aumento es directamente atribuible a una serie de tendencias sociales, que se reflejan en las políticas educativas y de bienestar familiar.

La educación es uno de los logros centrales que se exige a los miembros de las sociedades civilizadas modernas. Desde hace mucho tiempo, tanto en Alemania como a nivel internacional, ha habido una

clara tendencia hacia la glorificación social del conocimiento. El término “sociedad del conocimiento” (Greubel, 2007; Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2005; Stehr, 1995) ha sido el centro de una animada discusión. Höhne (2003) señala a este hecho que la consecuencia básica de este desarrollo es la concentración de la responsabilidad sobre el mismo individuo y que la adquisición del conocimiento es uno de los elementos clave para lograr un medio de vida seguro.

Paralelo con estas tendencias está el debate sobre el tema del aprendizaje temprano, tanto dentro como fuera del hogar, y la dirección para asegurar que la etapa preescolar se le otorgue completa relevancia, esté bien apoyada, y que su calidad sea medible. De acuerdo con las discusiones actuales sobre la política educativa, en la etapa preescolar hasta su finalización quedará establecida la base para el éxito educativo en los primeros años escolares al igual que para toda la trayectoria escolar. Sustentados en hallazgos en neurociencia, los padres, cuyos horizontes de tiempo se han reducido a través de compromisos profesionales, tienden a verse a sí mismos como agentes del desarrollo de sus hijos, con la tarea de proporcionar un programa completo de estímulos óptimos disponibles de desarrollo (ver Röhr-Sendlmeier, 2007; Zeiher, 2005). Röhr-Sendlmeier (2007) señala que estos modos de comportamiento necesitan una evaluación científica seria, aunque esto puede ser una tarea compleja. En un artículo en coautoría, el autor hace también hincapié en la importancia de un estilo de educación no formal que estimule la motivación de aprendizaje, y que pueda actuar como una influencia positiva sobre el rendimiento académico (Röhr-Sendlmeier, Joris & Pache, 2012).

Asociado con la adquisición temprana del conocimiento, lo que vemos es una “diferencia de competencias” entre las generaciones. Esto pone a los niños por delante de los adultos en términos de lo que saben (por ejemplo, en todo lo relacionado con los medios electrónicos). Ante estos fenómenos algunos comentaristas temen la *desaparición de la infancia* (véanse por ejemplo, Postman, 2000; Hurrelmann, 1999; Leu, 1990), y describen la erosión de los límites tradicionales que establece una clara separación entre la edad de desarrollo de los niños y su edad de desarrollo social. Esta erosión, como los autores afirman, coloca a los niños ante nuevos desafíos (véase por ejemplo, Hengst, 1999; BMFSFJ, 2005). Pero de acuerdo con los últimos hallazgos de la psicología, el desarrollo infantil es un proceso muy individual. Los niños no pasan por fases particulares de desarrollo al mismo tiempo, sino de forma asincrónica y de acuerdo con los intereses individuales y las influencias sociales (véase por ejemplo, Berk, 2011). También, las cifras del Third World Vision Child Study 2013 (World Vision Deutschland e. V., 2013) muestran que la mayoría de los niños están lidiando bien con estos desafíos: Más del 90% de los niños de 6 a 11 años en la muestra dijo que estaban felices o muy felices con su vida (ibíd.). La encuesta DJI Growing up en Alemania, que documenta las vidas de los niños en muy buenas pero cambiantes condiciones de vida, llega a resultados muy similares. Sin embargo, ambos estudios representativos muestran muy claramente que estos hallazgos positivos no se aplican a todos los niños en Alemania y que, debido en parte a una inferior condición social, „una proporción no considerada de los niños y jóvenes está temporal o permanentemente en peligro de ser excluidos de la participación de la sociedad y de tener una perspectiva de vida promedio (ibíd., p. 10).

Estudios internacionales y nacionales que se centran en el rendimiento académico (por ejemplo PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS) sirven como evidencia de la importancia de las diferencias individuales en el rendimiento académico de acuerdo con factores nacionales, sociales y culturales (ver grupo de autores del informe sobre la educación, 2008 y 2012; Braun, 2006). Estas comparaciones internacionales, en las que Alemania no muestra una buena actuación, han marcado la pauta de todas las decisiones sobre la política posterior con respecto a los cambios del sistema educativo alemán. Junto con la intención de hacer que la educación sea más accesible para los niños, integrándolos así a temprana edad al sistema educativo, las consideraciones económicas se han centrado en la necesidad de que los padres tengan un trabajo profesional completo y que los alumnos y estudiantes puedan ser integrados mucho más temprano a una vida profesional. Políticamente estas percepciones son evidentes, entre otras cosas, en la proliferación de instituciones de aprendizaje en edad temprana en paralelo con las medidas que motivan a los padres a salir a trabajar, en la reducción de la edad en que los niños comienzan la escuela, y la reducción de la edad para la graduación, incluyendo el momento de presentar el examen de admisión a la universidad. Todas estas medidas se han previsto en una serie de nuevas leyes nacionales (por ejemplo, Kifög, 2008; KiBiz, 2013; Bundeselternzeitgesetz und Elternzeitgesetz, 2014; Ley de Educación para el estado de NRW, 2014).

Estos acontecimientos afectan la vida familiar en varios niveles: Existe una mayor probabilidad de que los niños y sus familias experimenten cambios drásticos en el curso de sus vidas. De acuerdo con cifras del micro-censo, desde 2007 el promedio nacional de la cantidad de niños menores de tres años en guarderías casi se ha duplicado (2007: 15%; 2012: 27,6%) (Krack-Roberg, Krieger, Sommer & Weinmann, 2013). Esto significa que muy temprano los niños están experimentando transiciones entre sus familias y las instituciones de cuidado, las cuales varían en calidad pedagógica. Dependiendo de qué tan positiva sea esta transición temprana habrá una influencia decisiva para las transiciones posteriores. Por otro lado, las primeras transiciones mal guiadas pueden hacer que las subsiguientes transiciones presenten un desafío aún mucho mayor. Esto es lo que hace especialmente importante la transición del jardín de infantes a la escuela primaria. Predispuesto por antiguas transiciones, el niño, que en razón a la edad de comienzo de la escuela estará enfrentado a esto a una edad más temprana, deberá demostrar aquí por primera vez que es lo suficientemente maduro para esta transición. Todo el proceso de transición toma la forma de una carrera de obstáculos de exámenes sobre la constitución física, cognitiva y afectiva del niño, y hacer un diagnóstico de esto no es un asunto fácil. Lo que sigue, por lo tanto, se centrará en la transición del jardín de infantes a la escuela primaria. A partir de una consideración de conceptos contrapuestos de preparación al ingreso escolar, se procederá a un primer intento de abordar la cuestión sobre qué procesos están involucrados para llevar a cabo una transición exitosa. Luego de haber visto la práctica actual en los jardines infantiles, una investigación intensiva de las facetas del desarrollo individual dentro de su contexto social será abordada. Esto culmina en la formulación de lo que esto implica para la práctica educativa.

Aspectos objetivos y subjetivos de la preparación para la preparación del ingreso escolar

El concepto de preparación para el ingreso escolar se consideró originalmente como una instancia de desarrollo entendido como un proceso endógeno. Esta escuela de pensamiento fue basada en la convicción de que los cambios en el transcurso de la infancia y la juventud son producidos mediante el despliegue de un plan estructural inherente, sobre las cuales influencias externas tienen muy poco efecto. De acuerdo con esta perspectiva, el desarrollo es generalmente dividido en una serie de etapas y la finalización de cada una hace pasar automáticamente a la siguiente, formando así la base para un desarrollo saludable (véase Flammer, 1999). Tales puntos de vista endógenos han sido conocidos desde la antigüedad clásica, y culminaron en el llamado enfoque normativo presentado por Stanley Hall y Arnold Gesell a principios del siglo XX. Este enfoque, basado en innumerables observaciones de la conducta y los promedios estadísticos asociados a diferentes edades, produjo un modelo del curso típico de desarrollo, que fue al mismo tiempo un conjunto de pautas para los padres (véase Berk, 2011).

En la década de 1950, fue el debate sobre el tema de la entrada a la escuela lo que trajo a primer plano el concepto de madurez inherentemente determinada. En 1951 Arthur Kern recibió bastante reconocimiento por su libro *“El fracaso de la repetición escolar y la madurez para el ingreso a la escuela”*. En su libro, el autor sustentó que el fracaso escolar resultó de la falta de preparación para el ingreso a la escuela asociado con procesos incompletos de maduración intrínseca. De acuerdo con su iniciativa, los diagnósticos de ingreso a la escuela fueron utilizados como instrumento de selección: Los niños identificados como suficientemente maduros pudieron ingresar a la escuela, los otros fueron retenidos sin la implementación de ninguna medida de “nivelación” (véase Kammermeyer, 2001).

A finales de la década de 1960, este punto de vista estricto había sido refutado (véase Schenk Danzinger, 1969; Wittmann, 1978), y desde entonces el concepto de aptitud escolar ha tenido prevalencia. Además de los procesos biológicos, también se requieren procesos de aprendizaje ambientalmente determinados, los cuales son requisitos necesarios para una carrera escolar exitosa, puesto que: “Se ha reconocido que el desarrollo es un proceso que involucra la interacción compleja de muchos factores causales. Por lo tanto, el momento de la maduración estructural (relacionada con la edad) se puede modificar mediante impulsos individuales de maduración genética de intensidad variable (inteligencia, talentos), mediante influencias útiles o influencias perjudiciales en el medio circundante y finalmente por el tipo y grado de participación

regulatoria personal. Por lo tanto, es mejor hablar de aptitud escolar (en el sentido objetivo) y voluntad escolar (en el sentido subjetivo)” (Schenk-Danzinger, 1969, p. 9).

Esta interpretación se ve reforzada por el conocimiento cada vez mejor del desarrollo humano y por una nueva forma de mirar al niño. En consecuencia, ya no se ve al niño simplemente como alguien que se está convirtiendo en adulto, sino mucho más como un agente constructivo de su propio desarrollo. Las etapas de desarrollo determinadas universalmente han dado paso a las vías de desarrollo individuales compuestas por una variedad de impulsos mutuamente interactivos. Esta visión interactiva del desarrollo proviene de la teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981), que apareció por primera vez en la década de 1970. Bronfenbrenner habla de un modelo ecológico, en el cual el ser humano presenta una variedad de sistemas dinámicos que se caracterizan por cambios y superposiciones transitorias. Horst Nickel utilizó este modelo a finales de la década de 1980 con el fin de convertirlo en una herramienta de diagnóstico educativo, y fuera de este desarrolló un „modelo de sistema ecológico“ de la aptitud escolar (véase Nickel, 1990). Este modelo ofrece una lista de categorías, con la cual se puede analizar la transición del jardín de infantes a la escuela en términos de aptitud escolar. Estas categorías incluyen el sistema escolar en el que el niño es admitido, requisitos generales, condiciones especiales del marco de la enseñanza, así como la escuela, la ecología escolar, preescolar y familiar. En el modelo de Nickel, las cosas que son importantes para la investigación de transición actual son, como Carle y Hegemann-Fonger (2012) señalan, la incorporación de la red de sus relaciones entre el hogar, el jardín de infantes y la escuela, y el pensamiento (que viene posteriormente), del cual no sólo debemos hablar de la aptitud escolar del niño sino también del “la aptitud del niño” hacia la escuela. Teniendo en cuenta los conceptos de desarrollo expuestos hasta ahora, parece lógico concluir que la aptitud de la escuela debe considerarse como una preocupación de la sociedad en su conjunto. Ya en 1978 Wittmann señaló que el concepto de la aptitud escolar, y con ella el supuesto subyacente de que las medidas pedagógicas orientadas pueden tener un efecto beneficioso, está directamente relacionado con los requisitos del sistema escolar en que un determinado niño pueda ser admitido.

La aptitud para la escuela, por lo tanto, implica saber qué espera la escuela y qué tipo de perfil didáctico habrá de tener. Esto es parte de una discusión que ha estado sucediendo por más de treinta años, y todavía no ha llegado a su fin. Está claro que, por un lado están los procesos de desarrollo y, por el otro, los requisitos de ingreso ya establecidos y considerados como un boleto a la escuela.

Por lo tanto, el debate sobre los dos conceptos de preparación para el ingreso a la escuela y aptitud escolar continúa creando controversia. La razón es que cada tipo de educación enfatizará un lado diferente del argumento. Por un lado, el proceso de maduración o desarrollo mismo; por otro lado, el objetivo previsto del proceso de desarrollo, ambos considerados como decisivos. Por ejemplo, en el diccionario de términos educativos, un niño apto para la escuela se define como uno “capaz de hacer frente al programa educativo de una escuela, con todos sus requisitos con respecto al contenido y las habilidades sociales” (Vollmer, 2012, p. 176). Aquí la educación Waldorf hablaría de un *niño listo para la escuela*, sin que ello suponga un proceso puramente endógeno que lleve a esta capacidad (véase Patzlaff & Sassmannshausen, 2012). Actualmente, por lo tanto, mientras que los sistemas educativos que vienen desde el punto de vista de la preparación para la escuela tienden a no considerar “retrasos”, favorecen las etapas de reposo que los niños tienen, en un entorno que, no obstante, es estimulante: La paz para desarrollar sus capacidades en su propio tiempo.

Para resumir, entonces, la preparación al ingreso a la escuela y la aptitud escolar son dos caras de la misma moneda, y siendo este el caso, la antigua idea de los procesos de desarrollo puramente internos ha perdido su fortaleza, y ahora el énfasis está en la interacción mutua de factores causales endógenos, exógenos y sociales.

Procesos educativos en el jardín de infantes

La lucha entre los conceptos de preparación para el ingreso escolar y la aptitud escolar ha demostrado ser susceptible de apoyo específico. Sin embargo, una mirada al concepto de jardín de infantes revela que el concepto de instituciones de cuidado infantil como lugares de aprendizaje no es producto del pensamiento moderno sino que ha sido implementado como era de esperar desde el mismo inicio (véase Dollase, 2011;

Rossbach & Kluczniok, 2013).

Los cambios recientes del énfasis en la educación preescolar han seguido las tendencias sociales. Si bien las habilidades cognitivas fueron muy apreciadas en la década de 1970 como esenciales para el ingreso a la escuela y sus materiales preparatorios asociados se encontraban en los libros de trabajo de jardín de infantes, hoy en día el enfoque es más multifacético y completo. Además de las habilidades cognitivas, se trata principalmente de una cuestión de comportamiento social, junto con parámetros de desarrollo emocional, físico, mental y verbal. La atención también se centra en la adquisición de las llamadas habilidades transitorias, también conocidas como criterios de aptitud escolar lateral, que son necesarios para el aprendizaje posterior de la lectura, la escritura y la aritmética. Entre estos se encuentran la conciencia fonológica, así como el conocimiento de los números y conocimiento similar (véase Vollmer, 2012; Bründel, 2012; Kammermeyer, 2013).

El rango de métodos aplicables y prioridades educativas es más amplio que nunca. En asociación con los planes educativos federales recientemente reactivados y revisados, ciertas incertidumbres con respecto a las responsabilidades y formas adecuadas de facilitar el aprendizaje han surgido. A menudo se enfatiza que la educación comienza (o incluso antes) con el nacimiento. Sin embargo, el último año en el jardín de infantes tiende a ser separado especialmente, como si se tuviera la idea de que a último minuto es necesario que las cosas relevantes para la escuela puedan ser rápidamente aprendidas. Este sentimiento está en la mente de los padres debido a la expectativa de las evaluaciones y las pruebas de ingreso a la escuela que los niños deben pasar para que se les confirme su aptitud escolar. Al mismo tiempo, sigue siendo cada vez menos claro cuáles son las capacidades del rango de posibilidades antes mencionado en las que deben centrarse los padres y los maestros de jardín de infantes, al igual cuáles habilidades los maestros esperan que los niños tengan. La investigación exploratoria en conexión con el estudio de la presente autora sugiere que en el último año en el jardín de infantes hay una discrepancia entre lo que los maestros realmente enseñan y lo que se es solicitado de los padres. Concretamente, el hecho de la preocupación de los maestros por fortalecer la personalidad del niño, mientras que los padres están empujando ligeramente a los niños hacia el entrenamiento de habilidades cognitivas.

Al mismo tiempo, se descubrió que el deseo principal de los maestros de primaria era la capacidad entrenada para la concentración (Greubel, 2013). Otros dos estudios de NIFBE (Sauerhering, 2013) también corroboran estos hallazgos. Sin embargo, las respuestas obtenidas de la muestra de maestros de escuela primaria encuestados en estos estudios dejan en claro que los objetivos de los maestros de jardines de infantes y primaria no son tan radicalmente divergentes como podrían parecer. Por el contrario, ambos grupos le dieron un gran valor al desarrollo de la competencia social. Del mismo modo, estos estudios indican que el fomento de habilidades transitorias tiene sentido, especialmente cuando está dirigido a lograr la comprensión básica en lugar de la práctica de números y letras.

Este ejemplo demuestra claramente la necesidad de una mejor comunicación entre el jardín de infantes y la escuela primaria. Aquí dos polos distintos son evidentes. Por un lado, las habilidades y la motivación personal del niño y por otro, los requisitos del proceso de transición.

Perspectivas psicológicas y sociológicas. Transiciones: ¿Actos de adaptación individual o resultados de la organización social?

Por ahora, está claro que la transición del jardín de infantes a la escuela primaria es un proceso que involucra componentes tanto individuales como sociales.

Desde el punto de vista de la educación Waldorf, principalmente es la secuencia inherente de cambios físicos la que hace que la transición de una etapa de aprendizaje a la siguiente sea exitosa. Según Rudolf Steiner, „el cambio de los dientes es la expresión exterior de que el niño ha sustituido su cuerpo heredado por uno propio“ (Kummer, 1999, p. 136). En el transcurso de la primera fase de la vida de siete años, los atributos rudimentarios con los que cada uno nace se transforman e individualizan. Con esta metamorfosis corporal, los procesos creativos se desencadenan y los movimientos se vuelven más flexibles. En relación con esto,

Kiel-Hinrichsen y Kviske (2013) describen, además de los cambios externos, una serie de nuevos procesos psicológicos que toman la forma de una ampliación de perspectiva hasta entonces limitada del mundo, aumentando el desprendimiento individual y el crecimiento del horizonte experiencial, lo cual es observable en un mayor disfrute de movimiento y un deseo por hacer cosas. Al mismo tiempo hay cambios en los gustos y disgustos que traen consigo la posibilidad de aburrimiento, la falta de armonía social, la incertidumbre y la ansiedad, y junto con todo esto, los primeros indicios de una lucha con la identidad personal. El desarrollo es considerado como un proceso delicado, vulnerable a las perturbaciones “que requiere repetir los esfuerzos para restaurar un equilibrio saludable para el organismo en su conjunto” (Patzlaff & Sassmannshausen, 2012, págs. 9-10). Por lo tanto, cada niño viene con sus propias predisposiciones, que en el curso de la vida deben ser descubiertas y llevadas a expresión.

Esta vista esbozada (véase Patzlaff & Sassmannshausen, 2012) está muy en línea con otras teorías psicológicas del desarrollo, tanto antiguas como modernas. Por ejemplo, Erikson (1966) propuso un modelo basado en la crisis del desarrollo de la identidad, mientras que Havighurst (1972) habló en términos de un concepto de tareas de desarrollo. Ambos modelos se basan en la idea de que en el curso de sus vidas los seres humanos tienen que enfrentar ciertos desafíos, caracterizados por resultados específicos de naturaleza social, biológica o individual. Superarlos con éxito es el requisito previo para dominar las crisis en el futuro y desarrollar una identidad integrada. Las teorías psicológicas recientes también se basan en las crisis en el sentido de luchas adaptativas entre la persona y el contexto. El objetivo es la creación de un estado renovado de equilibrio, que implica esfuerzo (véase Filipp, 1995). Generalmente, en las teorías psicológicas se tienen en cuenta los cambios de una etapa a otra, teniendo en cuenta cómo se afrontan, ya sea como oportunidades o como un riesgo para el desarrollo. Por lo tanto, los desafíos ofrecen a los niños posibilidades de crecimiento y desarrollo de fortalezas básicas que les permiten abordar nuevas tareas con orgullo y confianza. Para muchos niños, sin embargo, las transiciones son situaciones de crisis. La pérdida o los cambios de relaciones ya establecidas deben superarse. Aceptar nuevas relaciones puede ser una tarea difícil.

Otras teorías modernas que abordan el tema de las transiciones provienen de las disciplinas de la sociología y la antropología. Los siguientes ejemplos son Pierre Bourdieu (1987) con su teoría del capital social y cultural que confiere la capacidad de dominar las crisis, Norbert Elias (1987) con su teoría del proceso de transición como una red cambiante de relaciones, o Arnold van Gennep (1909, citado en 2005) con su idea de las transiciones como ritos transitorios. Lo que todos ellos tienen en común es su visión del medio social como el principal elemento activo y de apoyo (véase Griebel & Niesel, 2011).

Al revisar las diferentes perspectivas, Dollase (2011) habla por un lado del enfoque psicológico, en el cual las transiciones se consideran como “problema individual de adaptación” (ibíd. p. 54) y por otro, del enfoque sociológico que ve el problema como una cuestión de “adaptación organizacional” (ibíd.). Entonces, en el corazón mismo de la investigación de transición actual hay dos proposiciones distintas sobre cómo manejarlas. Una es la tesis de la continuidad que se basa en la convicción de que las transiciones pueden implicar consecuencias negativas para el individuo, las cuales pueden ser remediadas por la continuidad. El otro, por el contrario, es la tesis de la discontinuidad que funciona bajo el supuesto de que las transiciones son problemas de adaptación que a través de sus efectos estimulantes, puede alentar el desarrollo (ibíd.). Cualquiera que sea la perspectiva, cada una tendrá un efecto decisivo sobre cómo se manejan las transiciones. En cuanto a la transición del jardín de infantes a la escuela primaria, existen modelos que, por ejemplo, intentan mantener el abismo entre las dos instituciones lo más estrechamente posible mediante contratos de cooperación estrecha, más oportunidades asociadas para que las partes lleguen a conocerse entre sí, y otros que se concentran en aumentar la capacidad de adaptación del niño y su capacidad para superar las discontinuidades.

Un ejemplo destacado de la teoría de la transición moderna es el modelo propuesto por Griebel y Niesel (2011), que toma su base teórica principalmente de la psicología del desarrollo, definiendo las transiciones como eventos de la vida real que “exigen la capacidad de hacer frente a las discontinuidades en varios niveles, aceleran los procesos de desarrollo, intensifican el aprendizaje, y se perciben como experiencias biográficas significativas de cambio en relación con el desarrollo de la identidad” (ibíd. p. 38). A pesar de este enfoque psicológico y su alianza al campo de la discontinuidad, este llamado modelo de transición IFP (ibíd.),

además del enfoque en el éxito adaptativo individual, brinda una consideración especial a las relaciones sociales y a los esfuerzos de los involucrados en una transición para lograr la continuidad. Griebel y Niesel (2011) especifican los cambios como características distintivas de una transición, que se experimentan a nivel individual, interactivo y contextual. Desde su perspectiva, no sólo los niños están pasando por la transición, sino también los padres, quienes deben afrontar cambios en todos los niveles, y quienes igualmente necesitan apoyo. El papel de los moderadores activos en este proceso son los maestros, que con sus cualificaciones profesionales están bien equipados como guías. Aquí debe señalarse que estos mediadores pedagógicos deben construir primero un puente entre sus respectivas instituciones, y esa comunicación profesional y coordinación pedagógica, a pesar de otras influencias sociales en una transición. Sin embargo, el modelo IFP considera a los niños y sus padres ante todo como moldeadores activos del proceso: “Los niños y los padres deben tener la convicción necesaria de que no están a merced de los cambios que están sucediendo en sus vidas, sino que pueden ser co-construtores activos en el proceso” (ibíd. p. 117). Por la misma razón, es una necesidad primordial considerar a los padres y niños involucrados en el proceso de transición como casos individuales y tratarlos de acuerdo con sus necesidades correspondientes. Esto es muy importante porque existe evidencia que muestra que (a) las adaptaciones exitosas al proceso de transición de los niños dependen, entre otras cosas, del clima familiar y del estilo de crianza; (b) la experiencia previa y los rasgos de personalidad juegan un papel dentro del contexto de la transición, y (c) los problemas de adaptación exacerban los problemas ya existentes (véase Caspi & Moffit, 1993; Beelmann, 2006).

Retomando la discusión de preparación para el ingreso escolar y la aptitud escolar, una vez más, Griebel y Niesel (2011) hacen hincapié en el aspecto de la eficacia del sistema social. En este sentido, la aptitud escolar no puede ser vista como al logro del individuo por sí mismo, sino de acuerdo con el modelo de sistemas ecológicos de Brinfenbrenner (1981), como un logro del sistema social y de sus participantes. Esto precisamente implica que en un proceso de co-construcción, los ámbitos de la familia, la escuela y el jardín de infancia (en lo que respecta a su función) puede denominarse un “mesosistema educativo”, con sus esferas individuales y sociales de acción pertinentes. Para el ámbito de la familia, la atención se centra en las áreas individuales de competencia del niño (idea positiva de sí mismo, confianza en sí mismo, habilidades provisionales) y en las áreas de competencia de la familia como un sistema (como unidad familiar, capacidad de adaptación, estrategias de apoyo familiar). En los ámbitos de los jardines de infantes y la escuela lo que es motivo de preocupación son las capacidades individuales y las cualificaciones de los profesores junto con la estructura y la idoneidad del plan de estudios, la estructura de la cooperación y la comunicación personal. Los tres ámbitos en su cooperación y apoyo mutuo dan la posibilidad de que el niño esté apto o dispuesto a emprender la transición a la escuela. Un proceso de transición tendrá éxito cuando los sistemas involucrados en él sean capaces de un ajuste mutuo completo. La aptitud escolar se entiende aquí como el objetivo pedagógico de una comunidad. Este objetivo no está definido por ninguna norma de entrada, sino que debe verse como un proceso de desarrollo, que no es completo hasta que el niño haya tenido una cierta cantidad de experiencia escolar (ibíd.). Estas ideas tienen consecuencias para la práctica de la cooperación de padres, la composición eficiente de los grupos profesionales de trabajo entre la escuela y jardín de infantes, y por último, pero no menos importante, para la práctica de diagnóstico de entrada de la escuela y la estructura del primer año de la escuela primaria.

Consecuencia: Preparación para la escuela a través de la experiencia y las relaciones sociales

¿Está mi niño listo para la escuela? Incluso después de todas las deliberaciones anteriores esta pregunta compleja es aún difícil de responder. Hacer frente con éxito a tales desafíos educativos y sociales depende menos de la consecución de un estado establecido antes del examen de entrada a la escuela, que de la interacción exitosa entre los procesos internos de madurez, la voluntad interna y la red social de apoyo. Todo esto comienza antes de la entrada a la escuela y continúa durante el primer año de escuela. Esencialmente, esta interpretación implica una necesidad de acción en los tres sistemas descritos de la familia, el jardín de infantes y la escuela.

La tarea principal de la familia (y por lo tanto, del jardín de infantes) -y esto no es nada nuevo- es brindar seguridad, familiaridad y la experiencia de vincularse mediante un estilo de educación basado en la autoridad de los adultos. En la práctica de la educación Waldorf esto se hace, por ejemplo, a través de una atención especial a las necesidades individuales de los niños (véase Patzlaff & Sassmannshausen, 2012). Según Rudolf Steiner, la tarea de la educación no es sólo apoyar y orientar, sino también proyectar un mayor desarrollo a través de la creación de un entorno educativo rico en experiencias. La educación y la autoeducación son una “pareja inseparable” (ibíd.). El objetivo del proceso pedagógico es apoyar al niño en sus capacidades y habilidades, de modo se sienta preparado para enfrentar los desafíos de la vida. Especialmente importante es el logro de una sensación de coherencia, por ejemplo, un sentimiento de confianza en la propia capacidad para aprender acerca de uno mismo y del mundo a través de la experiencia. El objetivo de la educación, por lo tanto, es apoyar la autonomía del niño; autonomía que “no se crea a través de procesos de aprendizaje intelectual, sino a través de la experiencia activa del mundo (...), en resumen, a través de todos los procesos de autoeducación, los fundamentos de la salud en términos salutogénicos” (ibíd.). Tanto para el hogar como para la práctica pedagógica del jardín de infantes, esto significa la creación de espacios y situaciones que median las experiencias de vida:

A veces tu lugar está entre los pequeños, a veces entre los muy grandes. Según un afiche de la revista *Journal for Early Learning*, y junto con innumerables otros que podrían especificarse, están: “*¡Qué maravilloso se siente haber sido valiente!*” o “*¡Qué mal se siente haber sido gritado!*” es una de las “cosas verdaderamente importantes en la vida que aprendí en el jardín de infantes” (Klein & Gross, 2014). Lo que tenemos aquí son experiencias prácticas que reúnen aspectos de experiencia propia y experiencia sensorial, de relaciones sociales, estructura social y logros cognitivos (por ejemplo, *que tres bolas son mucho para un juego, mientras que tres bloques son muy pocos*), y sin embargo, implican muy poco en la forma de presión educativa o tensión cognitiva. Aquí el aprendizaje se entiende en los términos de aprendizaje de Schäfer (2011) a través de experiencia cotidiana, en lugar de el sentido más habitual del modelo centrado en habilidades (véase Weinert, 1999). En este sentido, las habilidades transitorias se aprenden a través del juego y no a través de la repetición rígida y cognitiva.

La tarea de la escuela es hacer un seguimiento de estas experiencias y lograr una transición suave del aprendizaje implícito al explícito. La escuela debe, en otras palabras, *ser apta* para el niño. Esto implica atención a la condición completa del niño y a la posibilidad de diferentes tipos de aprendizaje individual. Esto podría significar poner en práctica varios modelos para un primer año escolar flexible, como la educación de uno y dos niños juntos o mediante la creación de clases de apoyo que proporcionan la ventaja de hacer posible la preparación individual (véase Kaiser & Boeddecker, 2008; Oehlmann, Manning-Chlechowicz & Sitter, 2011).

Además de esta actitud pedagógica fundamental, es por último la interacción creativa de los diversos sistemas lo que facilita el proceso de transición. Como ejemplos de lo que se entiende aquí por construcción de una red de cooperación, se puede mencionar el fomento de la participación de los padres y la comunicación relacionada con el contenido entre las instituciones. Se debe prestar especial atención a aquellas estructuras que proporcionan protección y apoyo a los niños en riesgo (por ejemplo, aquellos que provienen de una familia inestable, que vienen de un nivel socioeconómico bajo, o que necesitan aprendizaje especial o apoyo social). Como Beelmann (2006) señaló, la transición para este grupo puede ser particularmente problemática y desafiante.

La tarea central, entonces, es proporcionar la comunicación entre el hogar, el jardín de infantes y la escuela, y una escuela suficientemente transparente y comprometida en crear las mejores condiciones posibles para un comienzo exitoso en la escuela y una trayectoria escolar justa y exitosa.

Referencias

- 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.
- Braun, K.-H. (2006). Ziele institutioneller Entwicklung der Schule in der „zweiten Moderne“. En T. Rihm (Ed.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (págs. 183-212). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bründel, H. (2012). *Wie werden Kinder schulfähig? Was die Kita leisten kann*. Freiburg: Herder.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *12. Kinder und Jugendbericht*. Berlin: Druck Vogt.
- Carle, U., & Hegemann Fonger, H. (2012). *Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar – und KindheitspädagogInnen – Heft B03*. Recuperado de [http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B03Unterstuetzung\(CA+HHF\).pdf](http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B03Unterstuetzung(CA+HHF).pdf)
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1993). When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4, 247-271.
- Dollase, R. (2011). Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule – eine historisch-komparative Perspektive. En S. Oehlmann, Y., Manning-Chlechowicz & M. Sitter (Eds.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (págs. 49-62). Weinheim und München: Juventa.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Berlin: Suhrkamp.
- Erikson, E. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze. Berlin: Suhrkamp.
- Fillip, H.-S. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. En H.-S. Fillip (Ed.), *Kritische Lebensereignisse* (págs. 3-52). Weinheim. Beltz.
- Flammer, A. (1999). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Beltz.
- Greubel, S. (2007). *Kindheit in Bewegung. Die Auswirkungen sportlicher Förderung auf das Selbstkonzept und die Motorik von Grundschulkindern*. Berlin: Logos.
- Greubel, S. (2013). *Transition from daycare to elementary school: Individual and systemic challenges to children, their parents and pedagogues in their role as actors of a developmental process*. En el Primer Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y Desarrollo en Santander, España, 8.-11.10.2013.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Havighurst, H. (1972). *Developmental Tasks and Education*. London. Longman Group.
- Hengst, H. (1999). Objekte zu Subjekten – Zum Wandel von Kindheitsbildern und Kinderwelten. En W. Kleine & N. Schulz (Eds.), *Modernisierte Kindheit – Sportliche Kindheit* (págs. 10-37). St. Augustin: Academia.
- Höhne, T. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Transkript.
- Hurrelmann, K. (1999). Die soziale Lebenslage von Kindern und Familien. En BMFSFJ (Eds.), *Materialien zur Familienpolitik 5, Familie 1999* (págs. 14-31). Berlin: Druck Vogt.

- Kaiser, M., & Boeddecker, D.A. (2008). *Konzepte Übergang Kindergarten – Schule. Praxisnahe Evaluation an Waldorfschulen und Waldorfkindergrärten*. Gerlingen: Edition Waldorf.
- Kammermeyer, G. (2001): Schulfähigkeit. En G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Eds.), *Schulanfang ohne Umwege: Mehr Flexibilität im Bildungswesen* (págs. 96-118). Hemsbach: Beltz Verlag.
- Kammermeyer, G. (2013). Pädagogische Diagnostik beim Übergang in die Grundschule. En L. Fried & S. Roux (Eds.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (págs. 272-283). Berlin: Cornelsen.
- Kiel-Hinrichsen, M., & Kviske, R. (2013). *Wackeln die Zähne – wackelt die Seele. Der Zahnwechsel. Ein Handbuch für Eltern und Erziehende*. Stuttgart: Urachhaus.
- Klein und Groß (2014). *Die wirklich wichtigen Dinge habe ich im Kindergarten gelernt*. Recuperado de <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/kleingross/shop/view/nonbooks/details/artikelnummer/155/>
- Krack-Roberg, E., Krieger, S., Sommer, B., & Weinmann, J. (2013). Familie, Lebensformen und Kinder. En Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Datenreport 2013. En Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (págs. 43-60). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kummer, K.R. (1999). Wann ist ein Kind schulreif? *Erziehungskunst*, 63 (2), 135-144.
- Leu, H.-R. (1990). Computer im Kinderzimmer. En U. Preuss-Lausitz, T. Rülcker & H. Zeiher (Eds.), *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen* (págs. 110-125). Weinheim und Basel: Beltz.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., & Ortlepp, W. (2005). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37 (3), 21.
- Oehlmann, S., Manning-Chlechowitz, Y., & Sitter, M. (Eds.) (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim und München: Juventa.
- Postman, N. (2000). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Rauschenbach, T., & Bien, W. (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (2007) (Ed.) *Frühförderung auf dem Prüfstand. Die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Logos.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Jöris, A., & Pache, M. (2012). Lern-/Leistungsmotivation und sozio-kulturelle Herkunft. *Bildung und Erziehung* 65 (4), 459-476.
- Rolff, H.-G., & Zimmermann, P. (2001). *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roßbach, H.-G., & Klucziniok, K. (2013). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. En L. Fried & S. Roux (Eds.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (págs. 298-310). Berlin: Cornelsen.
- Sauerhering, M. (2013). Schulvorbereitung in der Kita. En M. Sauerhering & C. Solzbacher (Eds.), *Übergang KiTa-Grundschule. Nifbe Themenheft 14*, 6-11.
- Schäfer, G. E. (2011). Über Beziehung und Bildung von Anfang an. In nifbe (Ed.). *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten* (págs. 131-148) Freiburg: Herder.
- Schenk-Danzinger, L. (1969). Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit, Frühförderung. *Deutscher Bildungsrat Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Bd. VII, Bonn.
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie der Informationsgesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Van Gennep, A. (2005). *Übergangsriten. Les rites des passages*. Frankfurt/M.: Campus.
- Vollmer, K. (2012). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Herder.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.

- Wittmann, H. (1978). Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. En R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (págs. 349-362). Düsseldorf: Schwann.
- World Vision Deutschland e.V. (Ed.) (2013). *Kinder in Deutschland 2013. World Vision Kinderstudie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zeiber, H. (2005). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. En H. Hengst & H. Zeiber (Eds.), *Kindheit soziologisch* (págs. 201-226) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Listening to History

A phenomenon-based approach to teaching music-history

Torbjørn Eftestøl

Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway

ABSTRACT. Teaching history of music requires the teacher to mediate between musical experience and historical knowledge. In this paper, I present some ideas about how to work with this relation via the idea of human consciousness as developing through history. By taking Steiner's view of the third and its function in tonal harmony as an example of a change in mentality, I present some examples of how to work with the immediate experience of music as a way to experience history as something still alive within the students. In this way, the attempt is made to make knowledge of history more alive and based on experience.

Keywords: History of music, Steiner, listening.

Introduction

In this paper, I present an approach to music history as an example of how it can be practiced according to Waldorf-education. I first present some background to the Waldorf school pedagogy. I then reflect on the relation between music and history in teaching history of music, and sketch a phenomenon-based approach with the ideal of creating a living relationship to history. This is followed by a brief discussion of the approach to history inherent to the Waldorf pedagogical philosophy. I then present an example of how I teach music history according to this approach, using the example of how the musical interval of the third was introduced into renaissance music, and how we attempt to work with this in the classroom. The last section discusses the kind of listening which is used in this methodology, and suggesting that it can be seen as a creative form of aesthetic listening.

The Waldorf-school movement

The Waldorf-school movement originated in Germany in 1919 and began as a school for children of workers at the Waldorf-Astoria factory. The director of the factory Emil Molt asked Rudolf Steiner to be the pedagogical consultant of the school, a request which came after Molt and the factory-workers had attended a lecture by Steiner in which he spoke about the need for a more comprehensive and holistic education. (Uhrmacher, 1995, p. 383).

The pedagogical thinking is based on ideas originally given by Rudolf Steiner, and focuses on the idea that teaching needs to relate to the individual genius of each human being, and that the transmission of knowledge always should have such a perspective in mind (Leber, 1985). The schools were from the beginning coeducational, open to everyone independent of religion or gender and with the explicit aim of letting the teachers have the pedagogical decisions, with minimum interference from state or economic interests.

The developmental-psychological perspective which underlies the ideas for curriculum is based on Steiner's theory of knowledge and ideas from his Anthroposophy, and focuses on the pupil as a spiritual individual in becoming, where the formation of the body is seen as an important prerequisite for healthy learning and development (Schieren, 2012). Because of the epistemological fundament, which regards learning as an active process taking place in the relation between the faculty of thinking and perception, teaching is not primarily about accumulation of representations but seeks to stimulate the creative will-element inherent in the construction of knowledge (Schieren, 2012). It therefore seeks to take experience as the point of departure. This is also why the aesthetic subjects such as music, painting etc., as well as handicrafts, always had an important place within Waldorf curriculum (Leber, 1985, p. 25). Insofar as learning is seen as something which grows out of an *experiential* relationship to the material, a general approach to teaching within the Waldorf pedagogy can be termed phenomenon-based approach.¹

In the following I want to present one such phenomenon-based approach to teaching music history to students at high-school, as it has developed out of my practice of teaching music-history at a Waldorf high-school.

An experiential approach to music-history

Before we look into the question of methodology and ways of doing this, we have to discuss the condition of possibility for establishing an immanent relationship between musical experience and history. How is history accessible through experience of works from earlier epochs, and how can this tell us something about ourselves today?

The central idea which animates a pedagogical approach to history inspired by Rudolf Steiner lies on regarding history as the formation of the human self. According to Christoph Lindenberg, teaching history in the Waldorf schools has as an aim to give an understanding both of the present time, as well as the historical process which has brought us to this present (Lindenberg, 1985, p. 214). History is here seen as the biography of humanity, where spiritual expressions such as music are symptoms of an evolving and changing self-expressive consciousness. This view, which is strongly expressed in Rudolf Steiner's writings, is of course not an uncommon one. To regard history as a self-organizing self-expressing process, is something which we find in many thinkers and historians, like Hegel or Ernst Cassirer, Jean Gebser or William Irwin Thompson, with or without a metaphysical and supra-historical perspective attached to it.²

To look at history as the image of an evolving and changing consciousness opens the door to explore significant events in history as events we can revisit, looking for underlying impulses determining a change in consciousness. In an approach to history where cultural artifacts express an evolving consciousness the possibility for a deepening experience of the qualities of these expressions as direct symptoms of this evolution is in principle possible. Just like the child, the teenager and the adult all still live within the old person, the different stages in the formation of the human self all live as many layers of a still active and living

1. See (Dahlin, Hugo & Østergaard, 2008) for a discussion of phenomenon-based approach to teaching in Waldorf schools.

2. The view on history as the evolution of the spirit is of course the central idea in Hegel's *Phenomenology of Spirit*. In Rudolf Steiner's writings and lectures there is an elaborate metaphysical horizon to this idea of an evolution of consciousness. What is essential for the pedagogical point of view is the idea that a creative reciprocal relationship between human and world is determining of the different forms the subject-object dualism takes. Generally speaking, it is this configuration which changes during the ages and gives rise to the different modes of consciousness. The human biography, from the infant's consciousness totally immersed in its surroundings, via a gradual individualization to a potential mature re-integration, is often used as an image of the becoming of humanity as a whole.

past in the contemporary human being.³ Changes in the experience of the self and the world have given rise to the varying ideas and cultural expressions through the ages, and when one revisits these expressions today, one can work towards re-actualizing them in such a way that one become conscious of what they have contributed to in the formation of human consciousness. To acquire such an expansion the aesthetic dimension of teaching is arguably an important element. Through aesthetic experience the students are engaged both emotionally and intellectually and become capable of connecting themselves with ideas and works of art that bring them in touch with the historical development. Through the aesthetic experience, they are experiencing footprints of history, and therefore the connection between the personal present and a cultural past can be established.

How would such an approach look like in music history? Insofar as music history naturally comprises both music and history, a natural question which emerges in relation to this approach is if it is possible not only to listen to music, and then reflect about history, but to let history show itself in and through the musical experience? This concerns the important question of how to work with the relation between music and history. The relation and reciprocal influence between of music and ideas and events in general culture is obviously a very interesting and important part of teaching the subject, and it can be done from various perspectives (sociological, technological, economic, to name a few), but what and how can we learn about music's role in history specifically through *listening*? It is possible through listening to come into contact with the form of consciousness which lies behind and is expressed within the music, and by deepening the experience of the musical elements enter deeper into those changes in mentality and consciousness which music history express?

A critical question which this approach needs to have in consciousness, is whether such an approach simply projects a modern form of experience back into the past. As the criticism of the so called authentic performance practice has objected, one cannot know how music sounded to people of different cultures and ages.⁴ To this criticism can be said that even if there obviously is a difference between a renaissance person hearing renaissance music and a contemporary person hearing it, this does not necessarily compromise the idea of hearing a change in the music. We are not looking for the absolute identity between a past, say of 1500, and its contemporary repetition in the classroom, but the repetition of a *difference*. Even if this introduction of a new element in music will be experienced differently at the time of its emergence from today, one can still listen to this change in musical language.

Further, we can say that such a relativism of the identity of an aesthetic quality can only hold to a certain extent. There is what we could call a weak essentialism inherent in the approach I present here in that the quality of musical elements, for example a certain interval, is taken as relatively constant in terms of their experiential quality within a relatively large timeframe. This must not be misrepresented as a naïve belief in static qualities. It is by a focused concentration and deepening of a quality together with an informed approach to history that we become able to unearth some of its sense. It can also be claimed that only by holding such a weak essentialism is it possible to uphold a creative relationship to history which can claim to constitute knowledge, and not only be a construction dependent on the present.

3. This is based on a completely different view on time from our everyday common sense attitude where the present is real and the past resides only in human imagination or as materially preserved arrangements. Expressed in philosophical terms we could compare it to Henri Bergson's idea of time. For Bergson all past exists in itself, i.e. not as materially preserved memory, but as the being of time, and the present is the tip of this cone of time. The experience of the present is the most concentrated state of the past; the present is pushed or grows out of the being of the past. To this picture belongs the idea that memory is fundamentally ontological, and not only individual and psychological – although the actualization of memory belongs to the psychological domain, the past resides in itself, independent of its actualization in the present. This is Bergson's theory of being as duration, where matter and perception belongs to a present which is constituted by a pure past, and not the other way around as we usually tend to think. Matter is the extensive expression of an intensive durational being. This idea, which has been renewed by Gilles Deleuze in his differential philosophy, can help us ground the ideas presented here also in philosophical work done independent of Steiner's anthroposophy. See Bergson, 2004; Deleuze, 1994. A comparison between Steiner's philosophical transformation of thinking into a higher consciousness and Deleuze's transcendental empiricism is done in Eftestøl, 2011.

4. A criticism of the idea of creating a historically authentic performance practice was raised among others by Richard Taruskin in his essay "The Modern Sound of Early Music" (Taruskin, 1995, p. 164)

With this approach to history one can take experience as point of departure. When we deepen the experience of a piece of music, we do so with the aim of deepening both our self-experience and our historical consciousness. We listen to music and focus on novelties such as new harmonic language, new uses of meter and rhythm, new types of form etc., and deepen the experience of this element. To this we ask questions such as; what does this musical element do with us and our experience, and how can this teach us something about history as a history of different mentalities and transformations of consciousness? The *ideal* in this kind of work, we could say, is that history becomes alive within the students, instead of music being a personal experience which they then relate to abstract knowledge about historical changes. In this way, we connect with history through aesthetic *experience*; it is on the basis of an experience that we try to develop a historical consciousness.

However, to do this a methodology is needed since there easily opens up a discontinuity between experience and reflective content. Listening to music is first and foremost an *actual* experience; it brings something alive in the listener, much more than it is a relationship to something as past, even if what listened to was written five hundred years ago. This participative dimension in the musical experience is also due to the nature of listening as sense-perception. In listening to music, one is not perceiving something out there - listening is not a kind of perception which represents and objectifies - but one participate in something which comes alive within. Therefore, one can say that in listening to music from the past, one listens to history at work as part of oneself, but naturally tend to forget this. Listening activates a living relationship to the past *as* present. Therefore, if this is to become a forceful way of entering into the historical forms of consciousness and actualize these here and now, the teacher needs to find ways of connecting the immediacy of the musical experience and the historical consciousness that one aims to develop out of it. How can one work with the personal experience in such a way that the ideas are experienced *immanent* in and through the musical experience? If one takes a piece of music as the point of departure for delving into history, the task of the teacher will be how to transform the naïve and immediate experience of music that the students have into a consciousness of how this musical experience can teach him or her something about the past.

A peak into the class-room: Listening to history

I will now present an example of how I attempt to do this in my teaching of music history, and how a methodological approach can be developed. It is taken from lessons in which I attempt to give the students an experience of the transition from the middle-ages to the renaissance.

The aim is to let the students experience and get involved in some of the musical, aesthetic and cultural changes at the time of the renaissance. According to Steiner, a new level of self-consciousness began to develop in the 13th century, and he sees this reflected in cultural and societal changes, such as humanism, experimentally and experientially based science and a concern for the earthly in art and philosophy. For many students, some of this is known, and they can expand a little on it when asked to do so.

In music history one is used to learn that the opera had its birth during this period, that instrumental music began to be composed to a greater extent than before, and that music began to express the content of texts expressive of human emotions. All these things are important, and we need to explore them in various ways in music history. However, perhaps more significant and telling than any of these things is that in the musical language at the time, the interval called the third is starting to be used as a harmonic interval (Goodall, 2013, pp. 34-41). The experience of the third becomes from now on the central element of music, and it is the introduction of this interval which opens and begins the development of harmony as we know it from European classical music. It is the third which makes possible the development of tonality, the musical language which dominated all of music from 1600 until 1900 in Europe. Just like the painters began to construct naturalistic landscapes with geometrically based perspective, musicians began to construct music based on the third; they began to stack thirds on top of each other to create what eventually became tonal harmony.

This change in musical language was brought in relation to a gradual transformation of the sense of self or inwardness of which it corresponds to by Rudolf Steiner in his lectures on music (Steiner, 1989, p. 125). Thus, if one can get a feeling for the change in musical language which occurs when the third is introduced, and deepen this feeling by listening to the quality of the intervals, then it should be possible to use this experience as the basis for thematizing the idea of music as an expression of different forms of consciousness belonging to different cultural and historical epochs.

Thus, a musical quality occurs in a new constellation - the third as the basis for a new harmonic language - which can be taken as representative of the renaissance. This change represents something radically new in music, and one can therefore take it as a symptom for a greater transformation in history. If the renaissance was the beginning of a new consciousness then it can be argued that within music the new harmony based on the third expresses a new sentiment which corresponds to this change in consciousness.

Of course, the third, and tonal harmony based on it, is the bread and butter of contemporary musical experience – modern western listeners are so used to it that they don't hear it any more so to speak. Therefore, it is necessary to get a distance to the immediate experience in order to hear it anew. To do this in my teaching we listen to the quality of the third and compare it to the sentiment inherent in the consonant intervals of mediaeval music, i.e. the fourth, the fifth and the octave. In this way, I try to make the different feeling qualities of the different intervals more conscious. This process of becoming more conscious is something which is developed gradually. In the classroom, we often begin by listening to examples corresponding to medieval and renaissance music. I then ask the students to reflect on their own experience: What are the general impressions, how do they experience the different kinds of music? We go on to examine the architecture of the music in some detail, asking what the characteristics of the music are, what elements are prevalent, and what is missing compared to that which they are used to hear. In this process, we listen and compare the use of metre, instruments, texture and harmony. When we come to the harmonic language we begin by noticing the general impression and try to characterize them. When we dwell in this and attempt to hear the difference between the music of the Middle Ages and the renaissance, the difference which the third makes is by most students clearly recognized. After this difference is brought into focus, I make clear that it is a general trait which distinguishes mediaeval from renaissance music. Having spotted this phenomenon, the next step is to disregard the other elements of the music and examine our experience of the intervals themselves.

To do this I isolate the intervals, and compare the feeling experience of the fourth and fifth with that of the third. I play the intervals on a piano and ask the students to characterize their feeling experience of the quality of these intervals. In asking about the qualities in the way that I propose here, I stress that there are no right or wrong answers, only different verbalizations of a quality which we try to approach. This means that the words, although very important tools in the process, are only there to point to a feeling experience which we want to bring to consciousness and strengthen. The question here is not if the students are able to recognize the intervals as third or fifth, since what we listen for is the particular quality of sentiment which they express. It is the feelings that they produce in each pupil that I am interested in. This process can of course be done in many ways. I have done it in front of the class as a whole, but one can imagine this to be individual reflections written down, or group-work where the students exchange their own feelings with each other.

After having presented this in a number of classes my impression is that the students agree to descriptions of the third as being more inward, warmer, feeling, closer to oneself and, if related to the body, to a greater degree connected to the heart and torso than that of the fourth and fifth. The fourth and fifth, which are the intervals used in mediaeval music, are described as more open, cooler, and are bodily felt to be more expanding and going beyond one's own limits. These characteristics of a feeling quality are obviously not done in order to pin down the meaning of the intervals, as if they mean something external to themselves, but in order to enhance the feeling inherent to the intervals by focusing and concentrating on them.

When we have deepened our experience of this musical element we then go back to the music and listen to how the middle-ages sounded and what revolution took place in the human sentiment when the third

became part of its musical consciousness. Among the examples that I have used for showing some of the first occurrences of the third is the *Quam pulchra es* by John Dunstable (1390-1453) and the *Incarnatus est* movement from *Pange lingua* by Josquin Desprez (1450-1521). In this last piece, an indication for the idea that I have tried to establish above can be found in the relation between the music and text itself. The third is here introduced as part of a harmonic vertical texture at the same time as the text (written by Thomas Aquinas) speaks about the incarnation of Christ on earth through virgin Mary. Before and after this part the texture is dominated by a more polyphonic style in the medieval idiom, and the text here speaks of the spirit and the resurrection. This suggests that Desprez deliberately has used the third as expressive of a more earthly and human sentiment, as opposed to the more complex polyphonic writing of the medieval idiom. A homophonic writing based on the triad follows the text in expressing the becoming human of God through Mary giving birth to Jesus.

After having gone through such a process where we have deepened our experience of the music we can use this as background for further discussions on the relation between music and history. At this point I also introduce the idea of looking at the human self as a process of formation in and through history, and the musical changes as symptoms of this process. In class discussion, we can use the experience of the difference between mediaeval and renaissance music as background for the discussion of what it means to develop a self-consciousness and how music both affects us in creating our identity, as well as how it reflects that mode of consciousness which we live within. For the students, this is a topic which might help them bring history and historical transformations more into their consciousness, and which help them relate music which might be unfamiliar to what they are used to listen to.

The example which I have presented here could have been added with many others which also can be seen as reflecting a changing consciousness through the ages. In passing could be mentioned the sonata-form as a reflection of the consciousness of development and self-determination through conflict, as it occurs within the time of the enlightenment with its idea of individual rights and self-determination. A significant intensification of the consciousness of development and evolution can be seen as expressed in the romantic excessive harmony, for example in Wagner, related also to themes such as homelessness and longing.⁵ The atonal modern and contemporary music after Schönberg, which searches for a deeper relationship to sound itself, can be interpreted as expressive of a consciousness which is drawn beyond the individualized human self into cosmic supra- and sub-human forces.⁶

The kind of listening we attempt to use in this approach

This is an approach to teaching music-history which takes its point of departure from experience and tries to get a feeling for a change in consciousness which belongs to the music from the different ages. Instead of beginning with the past understood as representations of what happened, we begin with musical experiences in the present, and go through a deepening of this experience, trying to use this experience as basis for thinking about history. In this approach, we don't focus on the question of which interval it is, or those associations which music makes, but try to make conscious the feeling quality and sentiment which lives in the intervals and in the corresponding music. In this kind of listening I ask the students to suspend their own associations and ideas about what they hear and try to have a pure listening. I stress that we are not listening in order to recognize theoretical structures, to identify the intervals, chord progression etc. Now we are not concerned to find a *right* answer. In the kind of listening we use in the example above it is not so important if the pupil can recognize the interval as a third, but if he or she can characterize a feeling qualities of the interval listened to. In the end, it is of course essential which interval it is, but the important thing for the

5. In "Darwin and Wagner: Evolution and Aesthetic Appreciation" Edvin Østergaard explores the relationship between Wagner's *Tristan and Isolde* and a new world-view which emerges at the time, expressed also by Darwin in his theory of evolution, and argues that "both *Origin* and *Tristan* articulate the shift from one world-view to another: from change as a circular repetitive movement to development as a cyclic-like process". (Østergaard, 2011, 97)

6. Gilles Deleuze and Felix Guattari suggest such a view on modern and contemporary music: "If there is a modern age, it is, of course, the age of the cosmic. ... Music molecularizes sound matter and in so doing becomes capable of harnessing nonsonorous forces such as Duration and Intensity." (Deleuze & Guattari, 1987, pp. 342f.)

student in the process is not if he or she can recognize this, but that a distinct feeling quality can be perceived which distinguishes one interval from another, and one kind of music from another. It is therefore an approach which begins with the feeling response to the sound. However, this feeling should be distinguished from merely subjective reactions. The feeling qualities that we try to discover are implicitly assumed to correspond to the different musical qualities and here we help each other to bring this to consciousness. When we acquire a clarity towards our own feeling response to what we hear, the experience of the quality of an interval is that interval; it is both the object experienced, and the experiencing subject, or consciousness.

This point in the phenomenon-based approach can be related to *aesthetic listening*, in the sense promoted by Charles D. Morrison in „Music Listening as Music Making“ (Morrison, 2009). In aesthetic listening one investigates the aesthetic qualities as a kind of higher-order thinking, where these qualities are neither purely objectively given, nor purely subjective reaction; „aesthetic properties are a matter of the relationship between the subject and the object; it is the subject – the listener in the case of music – who teases out the aesthetic properties from the objective base properties“ (Morrison, 2009, p. 85). This view of aesthetic listening, where the aesthetic experience is understood as a kind of higher-order thinking which happens in dialogue with the music, can help understand how we can approach music from different epochs as actualizations of different forms of consciousness: By involving oneself and teasing out the aesthetic qualities one *becomes* what one creates on the basis of a given musical work. Listening is here not purely receptive and passive, but a creative activity. When we then reflect on the qualities of this experience and take them as symptoms of a changing consciousness we can use this to help us relate to the past in a different more intimate and experiential way.

Music history as listening to history from within

Music history, in the sense I have presented it here, can be regarded as a subject where we - ideally speaking - listen to the changes of history from within. We try not only to gain knowledge of what happened and what music was created at the time, but to listen for a deeper relationship between the music and its time. Somewhat overstated we can say that music history in this way can be a time-travel in which we seek to reactivate and enter into different modes of consciousness and experience that belong to different cultures and times. To listen to history in this way requires some amount of creative courage from the teacher, insofar as these correspondences must be created together with the students. It is obvious that for most classes there are time constraints which makes it difficult to delve into this method in more than a few examples. However, in my experience such a creative relationship to history enhances the interest of the pupils and sparks their involvement in the subject.

Acknowledgement

This article has been written as part of the research project *Phenomenology of audial experience in music education*. The project is funded by NORENSE (Nordic Research Network for Steiner Education).

References

- Bergson, H. (2004). *Matter and memory*. New York, NY: Dover Publications.
- Dahlin, B., Hugo, A., & Østergaard, E. (2008). Doing phenomenology in science education: A research review. *Studies in Science Education*, 44(2), 93-121.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. New York, NY: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus, capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eftestøl, T. (2011). Den filosofiske tenkningens metamorfose. Steiner og Deleuze. In: Terje Sparby (Ed.) *Steiner som filosof*. Oslo: Pax forlag.
- Goodall, H. (2013). *The story of music*. London: Vintage Books.
- Kurtz, M. (2015). *Rudolf Steiner und die Musik - Biografisches – Geisteswissenschaftliche Forschung – Zukunftsimpulse*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Leber, S. (1985). Zur Biographie und Pädagogik R. Steiners. In S. Leber (Ed.), *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lindenberg, C. (1985). Geschichtsunterricht in der Waldorfschule. In S. Leber (Ed), *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Morrison, C. D. (2009). Music listening as music making. *Journal of Aesthetic Education*. 43(1), 77-91.
- Østergaard, E. (2011). Darwin and Wagner: Evolution and aesthetic appreciation. *Journal of Aesthetic Education*, 45(2), 83-108.
- Schieren, J. (2012). The concept of learning in Waldorf education. *RoSE - Research on Steiner Education*, 3(1), 63-74.
- Steiner, R. (1989). *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1997). *An outline of esoteric science*. New York: Anthroposophic Press.
- Taruskin, R. (1995). *The modern sound of early music. Text and act*. New York, NY: Oxford University Press.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.

Escuchando la Historia

Un enfoque basado en fenómenos para la enseñanza de la historia de la música

Torbjørn Eftestøl

Universidad Rudolf Steiner, Oslo, Noruega

RESUMEN. La enseñanza de la historia de la música requiere que el maestro medie entre la experiencia musical y el conocimiento histórico. En este artículo presento algunas ideas sobre cómo trabajar con esta relación sobre la idea de la conciencia humana como desarrollo a través de la historia. Tomando la visión de Rudolf Steiner sobre el intervalo musical La Tercera y su función en la armonía tonal como ejemplo de un cambio de mentalidad, presento algunos ejemplos sobre cómo trabajar con la experiencia inmediata de la música como una forma de experimentar la historia de manera viva para los alumnos. De este modo, se intenta hacer que el conocimiento de la historia sea más vivencial basándose en la experiencia.

Palabras clave: Historia de la música, Rudolf Steiner, escucha.

En este documento presento un enfoque de la historia de la música como un ejemplo sobre cómo se puede practicar de acuerdo con la educación Waldorf. Primero presento algunos antecedentes de la pedagogía Waldorf y luego reflexiono sobre la relación entre la música y la historia en la historia de la música. Luego describo un enfoque basado en fenómenos con la idea de crear una relación vivencial con la historia. Esto es seguido por una breve discusión del enfoque de la historia inherente a la filosofía de la pedagógica Waldorf. Posteriormente, ilustro un ejemplo sobre cómo enseñé la historia de la música de acuerdo con este enfoque, usando el ejemplo sobre la forma que se introdujo el intervalo musical La Tercera en la música renacentista, y cómo intentamos trabajar con ella en el aula. En la última sección discuto el tipo de escucha que se utiliza en esta metodología, sugiriendo que esta puede ser considerada como una forma creativa de escucha estética.

El movimiento de la Escuela Waldorf

El movimiento de la escuela Waldorf se originó en Alemania en 1919 comenzando como una escuela para niños de los trabajadores de la fábrica Waldorf Astoria. El director Emil Molt le pidió a Rudolf Steiner que fuera el consultor pedagógico de la escuela. Esta solicitud se dio después de que Molt y los trabajadores de la fábrica asistieran a una conferencia de Steiner sobre la necesidad de una educación más integral y holística (Uhrmacher, 1995, p. 383).

El pensamiento pedagógico es basado en las ideas originalmente dadas por Rudolf Steiner, y se centra en la idea de que la enseñanza necesita relacionarse con el genio individual de cada ser humano, y que la transmisión del conocimiento siempre debe tener tal perspectiva en mente (Leber, 1985). Estas escuelas fueron desde el principio de carácter mixto, abiertas a todos, independientemente de la religión o el género, y con el objetivo explícito de dejar que los maestros tomaran las decisiones pedagógicas con la mínima interferencia de los intereses estatales y económicos.

La perspectiva de la psicología del desarrollo en la cual subraya las ideas para el plan de estudio es basada en la teoría del conocimiento de Steiner, al igual que en sus ideas sobre Antroposofía, y se centra en el alumno como un ser individual e espiritual en desarrollo, donde la formación del cuerpo se considera un prerrequisito importante para un aprendizaje y desarrollo saludables (Schieren, 2012). Debido a la base epistemológica, que se refiere a un proceso activo que tiene lugar en la relación entre la facultad de pensar y la percepción, la enseñanza no se trata principalmente de la acumulación de representaciones, sino que debe buscar estimular el elemento de voluntad creadora inherente a la construcción del conocimiento (Schieren, 2012). Por lo tanto, se trata de tomar la experiencia como punto de partida. Esta es la razón por la cual las asignaturas estéticas tales como la música, la pintura, etc., así como las manualidades, siempre han tenido un lugar importante dentro del plan de estudios Waldorf (Leber, 1985, p.25). En la medida en que el aprendizaje es visto como aquello que surge de una relación vivencial con la asignatura, un enfoque general de la enseñanza dentro de la pedagogía Waldorf puede ser denominado como un enfoque basado en fenómenos.¹

A continuación, quiero presentar este enfoque basado en fenómenos para la enseñanza de la historia de la música a los alumnos de la escuela secundaria, tal como ha sido desarrollada a partir de mi propia práctica de enseñar historia de la música en una escuela secundaria Waldorf.

Un enfoque vivencial de la historia de la música

Antes de examinar la metodología, debemos analizar la posibilidad de establecer una relación natural entre la experiencia musical y la historia. ¿Cómo se puede acceder a la historia a través de la experiencia de obras de épocas anteriores? y ¿cómo la historia puede hoy decirnos algo sobre nosotros mismos?

La idea central que anima un enfoque pedagógico de la historia inspirado por Rudolf Steiner radica en la historia como la formación del ser humano. Según Christoph Lindenberg, enseñar historia en las escuelas Waldorf tiene como propósito dar una comprensión del tiempo presente, así como del proceso histórico que nos ha traído a este presente (Lindenberg, 1985, p. 214). La historia se ve aquí como la biografía de la humanidad, donde las expresiones espirituales son como la música son indicios de un cambio de la conciencia auto-expresiva. Este punto de vista, que está fuertemente expresado en los escritos de Rudolf Steiner, no es poco común. Considerar la historia como un proceso de autoexpresión auto-organizado es un aspecto que encontramos en muchos pensadores e historiadores como Hegel, Ernst Cassirer, Jean Gebser y William Irwin Thompson, con o sin una perspectiva metafísica y supra-histórica unida a esta.²

Observar la historia como la imagen de una conciencia en evolución y cambiante permite explorar eventos significativos en la historia con el fin de examinarlos y buscar impulsos subyacentes que pueden determinar un cambio en la conciencia. En un enfoque de la historia donde los artefactos culturales expresan una conciencia evolutiva, la posibilidad de una experiencia más profunda de las cualidades de estas expresiones como indicios directos de esta evolución es en principio posible. Al igual que el niño, el adolescente y el

1. Para una discusión sobre el enfoque basado en fenómenos de la enseñanza en escuelas Waldorf, véase Dahlin, Hugo y Østergaard (2008).

2. La visión de la historia como la evolución del espíritu es la idea central en la Fenomenología del Espíritu de Hegel. En los escritos y conferencias de Rudolf Steiner hay un elaborado horizonte metafísico sobre esta idea de una evolución de la conciencia. Lo que es esencial para el punto de vista pedagógico es la idea de que una relación recíproca creativa entre el humano y el mundo es determinante de las diferentes formas que toma el dualismo sujeto-objeto. En términos generales, esta es la configuración que cambia durante las edades dando lugar a los diferentes modos de conciencia. La biografía humana, desde la conciencia del infante totalmente inmersa en su entorno, a través de una individualización gradual a una posible reintegración madura, a menudo se utiliza como una imagen de la transformación de la humanidad como un todo.

adulto que viven dentro de la persona ya mayor, las diferentes etapas en la formación del ser humano viven como capas de un pasado vivo y activo en el ser humano contemporáneo.³ Los cambios en la experiencia del yo y del mundo han dado lugar a las diferentes ideas y expresiones culturales a través de las edades, y cuando uno examina estas expresiones hoy, uno puede trabajar para volver a actualizarlas de tal manera que se puede tomar conciencia de aquello que ha contribuido en la formación de la conciencia humana. Para adquirir tal expansión, la dimensión estética de la enseñanza es un elemento importante. A través de la experiencia estética, los alumnos se comprometen tanto emocional como intelectualmente y se vuelven capaces de conectarse con ideas y obras de arte que los llevan a estar en contacto con el desarrollo histórico. A través de la experiencia estética, ellos están experimentando huellas de la historia y, por lo tanto, se puede establecer la conexión entre el presente personal y el pasado cultural.

¿Cómo se vería un enfoque así en la historia de la música? En la medida en que la historia de la música comprende tanto música como historia, la pregunta que surge en relación con este enfoque es si es posible no sólo escuchar música y luego reflexionar sobre la historia, sino también dejar que la historia se muestre a través de la experiencia musical. Esto se refiere a la importante cuestión de cómo trabajar con la relación entre música e historia. La relación y la influencia recíproca entre la música, las ideas y los acontecimientos en la cultura general es obviamente una parte muy interesante e importante de la enseñanza de la asignatura, y se puede hacer desde varias perspectivas (sociológica, tecnológica, económica, por nombrar algunas), pero ¿qué y cómo podemos aprender sobre el papel de la música en la historia específicamente a través de la escucha? Al escuchar, ¿se puede entrar en contacto con la forma de conciencia que subyace y se expresa en la música, y al profundizar la experiencia de los elementos musicales, profundizar en los cambios de mentalidad y conciencia que expresa la historia de la música?

Una pregunta crítica que este enfoque que se debe tener presente es si tal enfoque simplemente proyecta una forma moderna de experiencia en el pasado. Como la crítica de la llamada interpretación auténtica ha señalado, uno no puede saber cómo sonaba la música a personas de diferentes culturas y edades.⁴ A esta crítica se puede decir que incluso si obviamente hay una diferencia entre una persona renacentista que escuchaba música renacentista y una persona contemporánea que la escucha, no necesariamente compromete la idea de escuchar un cambio en la música. No buscamos la identidad absoluta entre un pasado, digamos del año 1500, y su repetición contemporánea en el aula, sino la repetición de una diferencia. Incluso si esta introducción de un nuevo elemento en la música se experimentará de manera diferente en el momento de su surgimiento a partir de hoy, todavía se puede escuchar este cambio en el lenguaje musical.

Además, podemos decir que un relativismo de la identidad de una cualidad estética sólo puede mantenerse hasta cierto punto. Hay lo que podríamos llamar un esencialismo débil inherente en el enfoque que presento aquí en el sentido de la cualidad de los elementos musicales, por ejemplo un cierto intervalo, que se toma como un constante relativo en términos de su cualidad experiencial dentro de un marco temporal relativamente amplio. Esto no debe tergiversarse como una creencia ingenua en cualidades estáticas. Es a través de una concentración enfocada y la profundización de una calidad junto con un enfoque informado de la historia que podemos ser capaces de desenterrar parte de su sentido. También se puede afirmar que

3. Esto se basa en una visión completamente diferente del tiempo desde nuestra actitud cotidiana de sentido común donde el presente es real y el pasado reside sólo en la imaginación humana o como ajustes materialmente preservados. Expresado en términos filosóficos, podríamos compararlo con la idea de tiempo de Henri Bergson. Para Bergson todo el pasado existe en *sí mismo*, es decir, no como memoria materialmente preservada, sino como el ser del tiempo, y el presente es la punta de este cono del tiempo. La experiencia del presente es el estado más concentrado del pasado; el presente es empujado o salido del pasado. A este cuadro pertenece la idea de que la memoria es fundamentalmente ontológica, y no sólo individual y psicológica; a pesar de que la *actualización* de la memoria pertenece al dominio psicológico, el pasado reside en *sí mismo*, independiente de su actualización en el presente. Esta es la teoría de Bergson del ser como duración, donde la materia y la percepción pertenecen a un presente que está constituido por el pasado puro, y no al contrario como usualmente tendemos a pensar. La materia es la expresión extensa del ser intenso en el tiempo. Esta idea, que ha sido renovada por Gilles Deleuze en su filosofía diferencial, puede ayudarnos a fundamentar las ideas presentadas aquí también en el trabajo filosófico hecho independiente de la antroposofía de Steiner. Véase Bergson, 2004; Deleuze, 1994. Una comparación entre la transformación filosófica de pensamiento en una conciencia superior de Steiner y el empirismo trascendental de Deleuze se encuentra en Eftestøl, 2011.

4. En su ensayo "El sonido moderno de la música antigua", Richard Taruskin (1995) criticó la idea de crear una interpretación investigada históricamente (véase p.164).

sólo manteniendo un esencialismo débil es posible mantener una relación creativa con la historia que puede pretender constituir conocimiento, y no sólo ser una construcción dependiente del presente.

Con este enfoque de la historia uno puede tomar la experiencia como punto de partida. Cuando profundizamos en la experiencia de una pieza musical, lo hacemos con el objetivo de profundizar tanto en nuestra propia experiencia como en nuestra conciencia histórica. Escuchamos música y nos centramos en novedades como el nuevo lenguaje armónico, los nuevos usos de la métrica y del ritmo, nuevos tipos de formas, etc., y profundizamos la experiencia de *este* elemento. Para este fin formulamos ciertas preguntas tales como: ¿Cómo se relaciona este elemento musical con nuestra experiencia? y ¿cómo puede enseñarnos sobre la historia entendida como una historia de diferentes mentalidades y transformaciones de la conciencia? El ideal en este tipo de trabajo, podríamos decir, es que la historia se está volviendo vivencial dentro de los alumnos, en lugar de ser una experiencia personal que luego se relacionan con el conocimiento abstracto sobre los cambios históricos. De esta manera, nos conectamos con la historia *a través de la experiencia estética*, en cuya base tratamos de desarrollar una conciencia histórica.

Sin embargo, para realizar esta metodología es necesario que se abra una discontinuidad entre la experiencia y el contenido reflexivo. Escuchar música es ante todo una experiencia *real*; trae algo vivo al oyente, mucho más que una relación con algo como pasado, incluso si lo que se escucha fue escrito hace quinientos años. Esta dimensión participativa en la experiencia musical es, por lo tanto, la naturaleza de la escucha como percepción sensorial. Al escuchar música, uno no está percibiendo algo allí afuera. Escuchar no es un hijo de la percepción que representa y justifica, sino que uno participa en algo que cobra vida desde adentro. Por lo tanto, uno puede decir que al escuchar música del pasado, uno escucha la historia en el trabajo como parte de uno mismo, pero naturalmente tiende uno a olvidar esto. Escuchar activa una relación vivencial hacia el pasado *como* presente. Por lo tanto, si esto se convierte en una forma enérgica de entrar en las formas históricas de conciencia y actualizarlas aquí y ahora, el maestro necesita encontrar formas de conectar la inmediatez de la experiencia musical y la conciencia histórica que uno pretende desarrollar a partir de ella. Entonces, ¿cómo se puede trabajar con la experiencia personal de tal manera que las ideas se experimenten de manera *natural* través de la experiencia musical? Si se toma una pieza musical como punto de partida para profundizar en la historia, la tarea del maestro será la manera de transformar la experiencia ingenua e inmediata de la música que los alumnos tienen en una conciencia sobre cómo esta experiencia musical les puede enseñar algo sobre el pasado.

Una experiencia óptima en clase: Escuchar la historia

Quiero presentar ahora un ejemplo sobre cómo trato de hacer esto en mi enseñanza de la historia de la música y cómo se puede desarrollar un enfoque metodológico. Este ejemplo es tomado de mis propias clases en las que intento dar a los alumnos una experiencia de transición de la Edad Media al Renacimiento. El objetivo es dejar que los alumnos experimenten y se involucren en algunos de los cambios musicales, estéticos y culturales en el periodo del Renacimiento. De acuerdo con Steiner, un nuevo nivel de autoconciencia comenzó a desarrollarse en el siglo XIII, y él ve esto reflejado en cambios culturales y sociales, tales como el humanismo y la ciencia basada en la experiencia y una preocupación por lo terrenal en el arte y la filosofía. Para muchos alumnos, algo de esto es conocido, y pueden ampliar un poco cuando se les pide que lo hagan.

En la historia de la música uno suele aprender que la ópera tuvo su nacimiento durante este período, que la música instrumental comenzó a componerse en mayor medida que antes, y que esa música comenzó a expresar el contenido de textos expresivos de las emociones humanas. Todos estos aspectos son importantes, y debemos explorarlos de diversas maneras en la historia de la música. Sin embargo, tal vez más importante que eso, se puede decir que en el lenguaje musical en ese periodo de la historia, el intervalo llamado *La Tercera* comenzó a ser utilizado como un intervalo armónico (Goodall, 2013, págs. 34-41). La experiencia de *La Tercera* se convierte a partir de ahora en el elemento central de la música, y es la introducción de este intervalo lo que abre e inicia el desarrollo de la armonía tal como la conocemos desde la música clásica europea. *La Tercera* hace posible el desarrollo de la tonalidad, el lenguaje musical que domina toda la música desde 1600 hasta 1900 en Europa. Así como los pintores comenzaron a construir paisajes naturalistas con

una perspectiva geométrica, los músicos comenzaron a construir música basada en la Tercera, al igual que comenzaron a apilar terceras, una encima de la otra, para crear lo que finalmente se convertiría en la armonía tonal.

Este cambio en el lenguaje musical se produjo en relación con una transformación gradual del sentido del yo o la interioridad a la que corresponde a Rudolf Steiner en sus conferencias sobre música (Steiner, 1989, p 125). Por lo tanto, si uno puede sentir el cambio en el lenguaje musical que ocurre cuando se introduce La Tercera, y profundizar este sentimiento al escuchar la calidad de los intervalos, debería ser posible usar esta experiencia como la base para tematizar la idea de la música como una expresión de diferentes formas de conciencia que pertenecen a diferentes épocas culturales e históricas.

Por lo tanto, se produce una calidad musical en una nueva constelación, La Tercera como base de un nuevo lenguaje armónico, que puede tomarse como representativa del Renacimiento. Este cambio representa algo radicalmente nuevo en la música y, por lo tanto, uno puede tomarlo como un indicio de una mayor transformación en la historia. Si el Renacimiento fue el comienzo de una nueva conciencia, entonces se puede argumentar que dentro de la música la nueva armonía basada en La Tercera expresa un nuevo sentimiento que corresponde a este cambio en la conciencia.

Por supuesto, La Tercera, y la armonía tonal basada en este intervalo, es el pan y la mantequilla de la experiencia musical contemporánea: Los oyentes occidentales modernos están tan acostumbrados que ya no lo escuchan, por así decirlo. Por lo tanto, es necesario llegar a la experiencia inmediata para poder escucharla de nuevo. Para hacer esto en mi enseñanza, escuchamos la calidad de La Tercera y la comparamos con el sentimiento inherente en los intervalos consonantes de la música medieval, es decir, La Cuarta, La Quinta y La Octava. De esta manera, intento hacer que las diferentes cualidades sensoriales de los diferentes intervalos sean más conscientes. Este proceso de volverse más consciente se desarrolla gradualmente. En el aula, a menudo comenzamos escuchando algunos ejemplos de música medieval y renacentista. Luego con el fin de reflexionar sobre su propia experiencia, les pregunto a mis alumnos: ¿Cuáles son sus impresiones generales? y ¿cómo experimentan los diferentes tipos de música? Posteriormente, pasamos a examinar la arquitectura de la música con cierto detalle, preguntando cuáles son las características de la música, qué elementos prevalecen y qué falta en comparación con lo que están acostumbrados a escuchar. En este proceso, escuchamos y comparamos las medidas, los instrumentos, la textura y la armonía. Cuando llegamos al lenguaje armónico comenzamos por notar la impresión general y tratamos de caracterizarlo. Cuando nos concentramos en esto e intentamos escuchar la diferencia entre la música de la Edad Media y el Renacimiento, la diferencia que hace La Tercera es claramente reconocida por la mayoría de los alumnos. Después de enfocar esta diferencia, clarifico que es un rasgo general que distingue la música medieval de la renacentista. Habiendo detectado este fenómeno, el siguiente paso es ignorar los otros elementos de la música y examinar nuestra experiencia de los intervalos en sí.

Para hacer esto, aísló los intervalos y comparo la experiencia de sentimiento de La Cuarta y La Quinta con La Tercera. Luego, toco los intervalos en el piano y les pido a los alumnos que caractericen sus experiencias sensoriales de la cualidad de estos intervalos. En este sentido, aclaro que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo diferentes verbalizaciones de una cualidad a la que intentamos acercarnos. Esto significa que las palabras, aunque son herramientas muy importantes en el proceso, sólo están ahí para una experiencia sensorial que queremos traer a la conciencia. La pregunta aquí no es si los alumnos son capaces de reconocer los intervalos como La Tercera o La Quinta, ya que lo que escuchamos es la cualidad particular sensorial que expresan. Son los sentidos lo que los intervalos producen en cada alumno lo que me interesa. Este proceso, por supuesto, se puede hacer de muchas maneras. Lo he hecho frente de la clase, pero uno puede imaginar que esto puede incluir reflexiones individuales escritas o trabajo grupal donde los alumnos intercambian entre ellos sus propias sensaciones.

Después de haber presentado esto en varias clases, mi impresión es que los alumnos aceptan descripciones de La Tercera como más interiores, más cálidas, más sensibles, más cercanas a uno mismo y si están relacionadas con el cuerpo, en mayor medida conectadas con el corazón y el torso, a diferencia de La Cuarta y La Quinta. La Cuarta y La Quinta, que están en la música medieval, se describen como más abiertas, más frescas, y

se cree que se expanden y van más allá de los propios límites de uno. Estas características de una cualidad sensorial obviamente no se hacen con el fin de precisar el significado de los intervalos, como si significaran algo externo a ellos mismos, sino con el fin de mejorar la sensación inherente a los intervalos enfocándolos y concentrándolos en ellos.

Cuando hemos profundizado nuestra experiencia de este elemento musical, volvemos a la música y escuchamos cómo la Edad Media sonaba y qué revolución tuvo lugar en el sentimiento humano cuando La Tercera se convirtió en parte de su conciencia musical. Entre los ejemplos que he usado para mostrar algunas de las primeras apariciones de la tercera están el *Quam pulchra* es de John Dunstable (1390-1453) y el movimiento *Incarnatus est de Pange lingua* de Josquin Desprez (1450-1521). En esta última pieza, un ejemplo para la idea que he intentado establecer puede ser encontrado en la relación entre la música y el texto en sí. La Tercera está aquí presentada como parte de una textura vertical armónica al mismo tiempo que el texto (escrito por Tomás de Aquino) que habla sobre la encarnación de Cristo en la tierra a través de la Virgen María. Antes y después de esta parte, el texto está dominado por un estilo más polifónico en el idioma medieval, y el texto aquí habla del espíritu y la resurrección. Esto sugiere que Desprez usa deliberadamente La Tercera como expresión de un sentimiento más terrenal y humano, en oposición a la escritura polifónica más compleja del idioma medieval. Una escritura homofónica basada en la tríada que expresa el momento en que Dios se hace humano a través de María dando a luz a Jesús.

Después de haber pasado por un proceso en el que hemos profundizado nuestra experiencia de la música, podemos utilizar esto como fondo para una mayor discusión sobre la relación entre la música y la historia. En este punto, presento la idea de mirar el ser humano como un proceso de formación en y a través de la historia, y los cambios musicales como indicios de este proceso. En la discusión en clase podemos usar la experiencia de la diferencia entre la música medieval y renacentista como trasfondo para la discusión de lo que significa desarrollar una autoconciencia y cómo la música nos afecta a la hora de crear nuestra identidad, y cómo ello refleja el modo de conciencia en el que vivimos. Para los alumnos, este es un tema que podría ayudarlos a incorporar la historia y las transformaciones históricas en su conciencia, permitiendo relacionar la música que podría no ser familiar para ellos con lo que están acostumbrados a escuchar.

El ejemplo que he discutido aquí podría ser incluido con muchos otros que pueden ser vistos como un reflejo de la conciencia del desarrollo a través de las épocas. En el transcurso se podría mencionar la forma de sonata como una reflexión de la conciencia del desarrollo y la autodeterminación a través del conflicto, ya que este ocurre dentro de la época de la Ilustración con su idea de los derechos individuales y la libre determinación. Una intensificación significativa de la conciencia del desarrollo y la evolución puede ser vista como aquella expresada en la armonía romántica excesiva. Por ejemplo, en Wagner se relaciona también a los temas como la falta de hogar y anhelo.⁵ La música moderna y contemporánea atonal después de Schönberg, que busca una relación más profunda que suene en ella misma, puede ser interpretada como una expresión de una conciencia, la cual es extraída más allá del ser humano individualizado dentro de las fuerzas supra cósmicas y sub-humanas.⁶

La forma de escuchar que se intenta usar en este enfoque

Este es un enfoque para la enseñanza de la historia de la música que inicia desde la experiencia y trata de experimentar sensaciones para un cambio en la conciencia que pertenece a la música de diferentes épocas. En lugar de comenzar con el pasado entendido como representaciones de lo sucedido, comenzamos con experiencias musicales en el presente, y pasamos a una profundización de esta experiencia tratando de utilizar esta experiencia como base para pensar acerca de la historia. En este enfoque, no nos centramos en la cuestión

5. En "Darwin y Wagner: Evolución y apreciación estética", Edvin Østergaard explora la relación entre Tristan e Isolda de Wagner y una nueva visión del mundo que emerge en ese momento, expresada también por Darwin en su teoría de la evolución, en la que argumenta que "ambos el Origen y Tristan articulan el cambio de la vista del mundo a otro: del cambio como un movimiento circular repetitivo al desarrollo como un proceso cíclico" (Østergaard, 2011, p. 97).

6. Gilles Deleuze y Felix Guattari sugieren una visión de la música moderna y contemporánea: "Si hay una era moderna, es, por supuesto, la era de lo cósmico... La música molculiza la materia sonora y de esa manera se vuelve capaz de aprovechar las fuerzas no sonoras tales como la Duración y la Intensidad" (Deleuze & Guattari, 1987, págs. 342-243).

de cuál intervalo es o en las asociaciones que la música hace, sino que tratamos de hacer consciente la cualidad sensorial y el sentimiento que vive en los intervalos y en la música correspondiente. En este tipo de escucha les pido a los alumnos que interrumpen sus propias asociaciones e ideas sobre lo que escuchan y traten de experimentar una escucha pura. Para ello, aclaro que no escuchamos para reconocer las estructuras teóricas, ni los intervalos o progresión de acordes. Ahora no estamos centrados en encontrar una respuesta correcta. En el tipo de escucha que usamos en el ejemplo de arriba no es muy importante si el alumno puede reconocer el intervalo como La Tercera, sino que pueda caracterizar las cualidades sensoriales de los intervalos que escucha. Al final, por supuesto, es esencial saber cuál intervalo es, pero lo importante para el alumno en el proceso no es si puede reconocer esto sino que la cualidad sensorial distinta pueda ser percibida sobre lo que distingue un intervalo de otro, y un tipo de música de otro. Sin embargo, esta sensación debería ser distinguida de las simples reacciones subjetivas. Las cualidades sensoriales que estamos tratando de descubrir se comprenden implícitamente para relacionar las distintas cualidades musicales que corresponden entre sí y que ayudamos a traer a la conciencia. Cuando adquirimos una claridad de nuestra propia respuesta sensorial a lo que escuchamos, la experiencia de la cualidad de un intervalo es ese intervalo. Es tanto el objeto experimentado como el sujeto que experimenta o la conciencia.

Este punto en el enfoque basado en fenómenos puede estar relacionado a la escucha estética, en el sentido de Charles D. Morrison en „Music Listening as Making Music“ (Morrison, 2009). En la escucha estética uno investiga las cualidades estéticas como una forma de pensamiento de alto orden, donde las cualidades no son dadas objetivamente en su totalidad ni como reacciones subjetivas totales. Las propiedades estéticas son cuestión de relaciones entre el sujeto y el objeto. Es el sujeto (en el caso de la música aquel que escucha) quien revela las propiedades desde las mismas propiedades objetivas“ (Morrison, 2009, p. 85). Esta visión de la escucha estética, donde la experiencia estética es entendida como un pensamiento de orden superior que sucede en diálogo con la música, puede ayudar a entender cómo podemos enfocarnos en la música desde diferentes épocas como actualizaciones de diferentes formas de la conciencia. Al auto-involucrarnos y develar las cualidades estéticas, uno se convierte en lo que uno crea sobre la base de un trabajo musical dado. Escuchar no es puramente receptivo ni pasivo, sino una actividad creativa. Cuando reflexionamos sobre las cualidades de esta experiencia y las tomamos como indicios de un cambio de conciencia, podemos usar esto para ayudarnos a relacionar el pasado de una manera diferente, más íntima y vivencial.

La historia de la música como escucha de la historia desde adentro

La historia de la música, en el sentido que he presentado aquí, puede estar relacionada como una entidad donde nosotros, idealmente hablando, escuchamos los cambios de la historia desde nosotros mismos. Intentamos no obtener conocimiento de lo que sucedió y qué música se creó en ese momento, sino escuchar una relación más profunda entre la música y su época. De una manera exagerada, podemos decir que la historia de la música puede ser un viaje en el tiempo en el que buscamos reactivarnos y entrar en diferentes modos de conciencia y experiencia que pertenecen a diferentes culturas y épocas. Para escuchar la historia, en la medida en que estas correspondencias deben ser creadas junto con los alumnos, requiere de cierto grado de valentía creativa del maestro. Está claro que en la mayoría de las clases hay limitantes de tiempo que dificultan profundizar dentro de este método. Sin embargo, en mi experiencia, una relación tan creativa con la historia aumenta el interés de los alumnos y promueve su involucramiento con la asignatura.

Agradecimientos

Este artículo fue escrito como parte del proyecto de investigación *Fenomenología de la experiencia de escucha en la educación musical*. Este proyecto es financiado por NORENSE (Nordic Research Network for Steiner Education).

Referencias

- Bergson, H. (2004). *Matter and memory*. New York, NY: Dover Publications.
- Dahlin, B., Hugo, A., & Østergaard, E. (2008). Doing phenomenology in science education: A research review. *Studies in Science Education*, 44(2), 93-121.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. New York, NY: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus, capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eftestøl, T. (2011). Den filosofiske tenkningens metamorfose. Steiner og Deleuze. In: Terje Sparby (Ed.) *Steiner som filosof*. Oslo: Pax forlag.
- Goodall, H. (2013). *The story of music*. London: Vintage Books.
- Kurtz, M. (2015). *Rudolf Steiner und die Musik - Biografisches – Geisteswissenschaftliche Forschung – Zukunftsimpulse*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Leber, S. (1985). Zur Biographie und Pädagogik R. Steiners. In S. Leber (Ed.), *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lindenberg, C. (1985). Geschichtsunterricht in der Waldorfschule. In S. Leber (Ed), *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Morrison, C. D. (2009). Music listening as music making. *Journal of Aesthetic Education*. 43(1), 77-91.
- Østergaard, E. (2011). Darwin and Wagner: Evolution and aesthetic appreciation. *Journal of Aesthetic Education*, 45(2), 83-108.
- Schieren, J. (2012). The concept of learning in Waldorf education. *RoSE - Research on Steiner Education*, 3(1), 63-74.
- Steiner, R. (1989). *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1997). *An outline of esoteric science*. New York: Anthroposophic Press.
- Taruskin, R. (1995). *The modern sound of early music. Text and act*. New York, NY: Oxford University Press.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.

Views of history and history teaching in Waldorf education

Frode Barkved

Rudolf Steiner University College, Oslo / Norway

ABSTRACT. The aim of this article is to investigate some concepts related to views of history connected to Waldorf education, anthroposophy and contemporary history didactic discourse. The focal point of the articles' theoretical basis is the Waldorf school curriculum, selected lectures from Rudolf Steiner, as well as articles and PhD-works in the Waldorf pedagogical field of investigation. In addition, it includes common research on view of history and history teaching. The article tries to show field of problems connected with basic historical conceptualization in Waldorf curriculum and secondary Waldorf literature, such as *evolution of consciousness, culture epoch theory* and *Eurocentrism*.

In concluding part of the article, I argue that the development didactics that characterize the Waldorf pedagogy has a Eurocentric tendency. At the same time I show that Waldorf education aims to instil in the pupils an ability to recognise and identify with a plurality of different cultures and ways of life. This trait of Waldorf education is highly relevant in today's society, but it requires a contextualization of the concept of history that comes from the Waldorf pedagogical tradition, including an engagement and partaking in the contemporary historical discourse.

ZUSAMMENFASSUNG. Das Ziel dieses Artikels ist einige Konzepte zu untersuchen, die sich auf Geschichtsauffassungen beziehen, die mit der Waldorfpädagogik, der Anthroposophie und dem geschichtsdidaktischen Diskurs der Gegenwart verbunden sind. Im Mittelpunkt der theoretischen Grundlagen des Artikels stehen das Waldorfschulcurriculum, ausgewählte Vorträge von Rudolf Steiner sowie Artikel und Dissertationen aus dem waldorfpädagogischen Bereich. Der Artikel bezieht sich ebenso auf weitere geschichtsphilosophische und geschichtsdidaktische Entwürfe und versucht die Problematik aufzuzeigen, die mit der grundlegenden historischen Konzeptualisierung des Waldorflehrplans und der sekundären Waldorfliteratur einhergeht und beleuchtet wie sie mit Bewusstseinsentwicklung und unterschiedliche Kulturepoche-Theorien verbunden ist.

Schließlich argumentiere ich dafür, dass die Entwicklungsdidaktik, die die Waldorfpädagogik kennzeichnet, eine eurozentrische Tendenz aufweist. Gleichzeitig wird jedoch aufgezeigt, inwiefern die Waldorfpädagogik den Schülern die Fähigkeit vermittelt, Interkulturalität zu leben. Dieses Merkmal der Waldorfpädagogik ist in der heutigen Gesellschaft von hoher Relevanz, erfordert jedoch eine Kontextualisierung des waldorfpädagogischen Geschichtsbegriffs innerhalb zeitgenössischer Diskurse in der Geschichtsdidaktik.

Introduction

In many ways, our world is radically different from when the first Waldorf school was established in 1919. Far-reaching social and global changes have led to a critical reappraisal of what is often described as

Eurocentrism in the way history is presented (Kjeldstadli, 1992). The same criticism has been levelled at the concept of development in relation to how history and history teaching have been perceived. The concept has been thoroughly problematised, not least because it has largely interpreted development as a process of progressing or moving upwards from inferior, primitive forms of society to superior, rational forms, with Europe and the Western World representing the latter category (Solerød, 2012; Kjeldstadli and Reinertsen, 2006). The previously prevailing political goals of nation-building and promoting national identity have become problematic seen in light of the current global situation. The question is how the school deals with the challenges presented by our multicultural society in today's history education (Lund, 2011).

In this article, I will take a closer look at this matter as it concerns Waldorf education. I will do this through a theoretical study in which the crucial question is what views of history form the basis for history teaching in Waldorf education and how this relates to the above-mentioned criticism of both Eurocentrism and the concept of development. It must be added here that Rudolf Steiner had a many-faceted and comprehensive view of history. It will not be possible within the limits of this article to deal with important aspects of this, such as Steiner's concept of a *symptomatological approach to history*, the concept of the Akashic Records and his description of the link between spiritual and macrocosmic factors and the development of history. In this article, I will focus on the concepts of *development* and *Eurocentrism* – two concepts that, in my opinion, are closely related.

At the time of writing (November 2017), the curriculum for Waldorf schools in Norway is undergoing revision. The new subject curricula, some revised and some new, are scheduled for completion in autumn 2020. Different subject groups are preparing proposals for amendments, which will be distributed to the schools for consultation and then processed further by the subject groups. I am a member of the subject group working on the subject of history. Since this work is still in the melting pot, I cannot cite any concrete proposals for new wordings regarding the history subject. It is nevertheless interesting to note that the questions raised by this article has already been discussed in the history subject group, which shows that the questions are of some topical interest.

The Waldorf school curricula

Norwegian curricula

The history curriculum (Ringheim & Härström, 2007, rev. 2010) states that there are 'points of contact between the common flow of history and the individual pupil's stage of development' (p. 44). The 2015 revision (p. 45) adds that these origins are to be traced 'on all continents'. In both versions, the purpose is to enable deeper identification with 'all' (rev. 2010, p.44), or 'a diversity' (rev. 2015, p. 45) of, cultures. It also states that history teaching has acquired urgent significance in relation to today's global reality. The teaching should therefore lay the foundations for identification with and understanding of other cultures, and it is important to 'break with a one-sided Eurocentric perspective and to include the historical contributions and circumstances of minorities, women and children' (p. 45).

Older curricula draw an even closer link between the historical concept of development and the pupils' development. In a curriculum from 1933, it is stated that the children 'take the same path as the whole of humankind has taken, from the artistic to the intellectual – from the imaginative to the habitually accepted and abstract' (Signe Roll, quoted in Stabel, 2014, p. 132). A new teaching plan was printed in 1959 in which the reader learns that the Waldorf education view of developmental psychology is that children to a certain extent go through the same development as humanity in general. A plan from 1966 (Stabel, 2014, p. 10) states that in year five,¹ pupils can 'get an incipient notion about development, about the historical path humanity has followed'. In addition to the ancient Indian and Persian cultures and the Egypto-Chaldean culture, the children shall spend most time on the Hellenistic culture, 'and this is where the fifth-graders

1. I use the current Norwegian designations for school years in my own text, even when referring to a time when the 'old' designations were used. However, when I quote pre-1997 Norwegian curricula and foreign curricula, I use the 'old' designations. In these cases, the reader must him/herself adjust the designation one step up for them to tally with the current Norwegian designations.

are happiest. In the Greek culture, human thought emerges with a particular plastic clarity, and something similar takes place in the children's own development at this age.'

When they are taught history, pupils will 'see a lot of their own development as though in a mirror'. This does not happen at a conscious level, it is true, 'but there is a hidden affinity present between the child and the different periods of history. And such affinity is something a teacher must always attempt to utilise' (p. 10).

A more comprehensive curriculum was first published in 1977 and re-published in 1988 (Stabel, 2014). As regards Norwegian language teaching, it states that 'thought, in its pure, philosophical form, first emerged during the Greek cultural era' (p. 18). This is then transferred to the pupils in the year in question: 'In year five, reflective thought emerges more clearly and demands a place for itself. This gives the children the opportunity to experience something of themselves, of their own forces of development, in big pictures' (Internal work material, 1998, p. 18). As regards history teaching for the same year, the curriculum states that 'the children will now get to know the great, ancient cultural eras in a way that tells them something characteristic, or symptomatic, about each era' (p. 50). The cultural eras are to be presented 'in such a way that the children experience how they succeed each other and how humanity changes step by step' (p. 50).

A new curriculum was published in 1992. It was republished in 1997, unchanged except for a new introduction. It is stated in this introduction (Bøhn, 1997, p. 9) that 'for Steiner, the spiritual world was present and real, although not physically visible. Through anthroposophy, he dedicated his life to bringing the spiritual dimension of being into cultural life'. According to Steiner, it was 'historical development itself that had led the view of human nature away from its spiritual foundation'. There is reason to emphasise this last sentence, as it points to a view of development that Steiner returns to in several contexts. I will return to this, but for now I include it because a curriculum expresses a certain view of historical development.

As regards history teaching for year six, reference is made to a link between the Greek cultural era and pupils in year six:

As Greek culture, with its art and thought, appears to be characterised by clarity and harmony, the sixth-grader also seems to be in a kind of harmonious balance between the lightness of childhood and the weight of puberty. If they are not exactly 'Greeks', at least they find themselves in a phase of life when reflective thought emerges and demands a place for itself. Combined with the fact that they will remain children for a little while yet, the age of eleven seems to be a sort of blooming that precisely through the Greek aspect finds nourishment for further development (Bøhn 1997, p. 49).

A new curriculum was published in 2004 (Kvalvaag, 2004). Arve Mathisen wrote the introduction to this curriculum. He makes no mention of a possible link between historical development and children's development, except for a general sentence stating that 'the Waldorf educational theory is based on a spiritual idea of development in the sense that the teacher's work is motivated by the developmental needs of the whole person' (p. 15). The idea of development is described solely on the basis of children's own development in relation to fellowship and learning.

Under 'General points of view' on the subject of history (pp. 67–68), on the other hand, it says that 'world history can be regarded as the great common biography of humanity'. Emphasis is placed on selecting subject matter and teaching methods that support the pupil's stage of maturity:

Just as individuals have their own biographies comprising very different experiences and developmental paths, world history can be regarded as the great common biography of humanity. Through being taught history, pupils can connect with humanity as a whole and thus gain a basis for understanding both themselves and their own time in the context of a big, general flow of development [...] Experience shows that children's development echoes of the cultural development, not mechanically and schematically, but as a qualitative parallel. If you bring up the right subject matter at the right time, this connection manifests itself as a kind of joy of recognition, an eagerness to connect with what is described. (Kvalvaag, 2004, p. 67).

In the curriculum completed in 2007 and revised in 2010, 'a kind of joy of recognition' has become 'a kind of recognition'. It is still about a point of contact between 'the great common flow of history and the

individual child's stage of development', and history as a subject matches 'the development of consciousness in the pupils based on historical development motifs' (Ringheim & Härström 2007, revised 2010, p. 44).

Culture epoch theory

The above quotations reflect an idea that there is a correspondence between individual and historical development. This way of thinking is found in what is known as the *culture epoch theory*. It made its appearance in the early 19th century (Solerød, 2012) and was based on the assumption that 'history develops from epoch to epoch, and each generation must go through these epochs on their way to cultural maturity' (p. 176). The idea was formulated by Johann Friedrich Herbart and Tuiskon Ziller. According to this theory, individuals pass through different periods in their lives that correspond to a stage of cultural development that humanity has undergone. Teaching should therefore be arranged according to stages of cultural history that the pupils were to work through (Solerød, 2012). This theory found support in biology – with Ernst Haeckel, to be precise. His hypothesis was that ontogeny recapitulates phylogeny, expressed as the biogenetic law (Zelaso, 2013). Solerød (p. 177) describes the law as follows: 'It was thought that the embryos of most species seemed to recapitulate the evolution of their species in their development up until birth'. Thus, he continues, the culture epoch theory was confirmed by biological theory.² Solerød (2012) concludes that the culture epoch theory is outdated and now only of historical interest.

As far as I can see, this 'outdated' theory, which is 'only of historical interest', is nevertheless reflected in the curricula I have referred to so far. But before I problematise this, there is reasons to ask to what extent the culture epoch theory as it has become enshrined in the curricula is actually based on Steiner's view of history. Moreover, can we find it in the very first curricula prepared after the first Waldorf school was established in Stuttgart in 1919?

The Stockmeyer curriculum and Discussions with Teachers

The curriculum known as the *Stockmeyer curriculum* (1976) was one of the first curricula to be adopted after the establishment of Waldorf education. It was translated from German into other languages, and has influenced much of the subsequent curriculum work, also in Norway.³ The same applies to *Discussion with Teachers* (1967), which is based on shorthand records of advice given to the teachers by Steiner on a continuous basis during the period from 1919 to 1924.

The Stockmeyer curriculum

The Stockmeyer curriculum includes many Steiner quotes about pedagogy, didactics and methodology, including about teaching history. There are no ideas about parallelism between individual and historical development, even though the idea of development is clearly present. This is worth noting, particularly considering how often this thinking is found in the curricula I have made reference to so far.

Stockmeyer quotes from a course in methodology and didactics that Steiner held before the school opened:

At this point [the pupil at age 12] he begins to take an inner interest in the great historical connections. [...] In earlier times, history education largely consisted of learning something about wars and rulers – which is not history – and a few dates when kings and famous people had lived and battles taken place. What will be important in history education in future is how the cultural life of humankind has developed. The teaching must absorb the impulses of history at the right time and include them in the curriculum (Steiner, quoted in Stockmeyer, 1976, p. 155).

2. According to Solerød (2012), the terms *recapitulation theory* and *culture epoch theory* were often used interchangeably. I mostly use the latter alternative, unless I am quoting a source that uses the first of the two terms.

3. All translations of German and Norwegian texts into English are done by the author.

The cultural development of humankind shall be an important factor, and emphasis is placed on introducing the right subject matter at the right time. Steiner is nevertheless concerned that ‘when we teach history, we should be aware that the most important thing for people is the history we experience in the present’ (quoted in Stockmeyer, p. 156). We should not portray a historical period or event as if it were detached from the time in which the children themselves live, says Steiner. On the contrary, we should be aware that the most important thing is for the child to experience history from his or her perspective in the immediate present. He uses the Greek era as an example, and points out that there are immediate living forces in the present that originate from that era, and that it is important to impart a sense of this to the pupils. The didactic method he recommends is to give the children an impression of the situation today and of how this originated in the Greek era. That will give the children ‘an idea of how history is not an endless repetition, but that a specific phenomenon is created at a specific time [...] In this way, the child gains a certain firm position in the present. The child says to itself: Our era also has a certain contribution to make to eternity’ (Steiner, quoted in Stockmeyer, 1976, p. 156).

As mentioned above, and as far as I can see, there is nothing here that can be cited in support of the culture epoch theory. There are no references in the Stockmeyer curriculum to the existence of a parallelism between the development of the pupils’ consciousness and the historical development of consciousness. The present is the aspect that is emphasised.

Discussions with Teachers

Nor does *Discussions with Teachers* contain wordings that evoke associations with the culture epoch theory. In this book, Steiner advises teachers on how to interpret how encounters between cultures promote development. One of his examples deals with the era of the Crusades (Steiner, 1967). He describes how the Crusaders wanted to Europeanise an area dominated by ‘the Mongols, Mamelukes and Ottomans’, but failed (p. 81). Nevertheless, according to Steiner (1967), they did bring back knowledge and experience from the Muslim world to Europe. This was essential to Europe’s spiritual development. He encourages the teachers to communicate to their pupils how many words used in Europe today stem from the Arabic language, and how a backward Europe underwent a transformation as a result of what they had learnt in the Orient. In addition to Arabic vocabulary, the Europeans also learnt agriculture, political thinking that led to the formation of city states, and industrial production from the Muslim culture (p. 85). This is an idea of development, even though it focuses on the importance of the Crusades to European development and progress.

In *Discussions with Teachers*, Steiner emphasises that, above all, the teachers must take account of the change that took place in the 16th century. They must keep in mind that what transpired was ‘a great difference in the perception, feeling and thought of men before and after this time’ (p. 151). The idea of development is expressed in *Discussions with Teachers*, and in two forms: the latter example has to do with the change in consciousness that occurred in connection with the Renaissance, while the first concerns how encounters between cultures promote development. However, there are no statements that are open to a culture epoch theory interpretation.

Criticism against culture epoch theory in the Waldorf school curriculum – and what was Steiner’s own view?

According to Helmut Zander (2007), the Waldorf school curriculum is chronologically organised by historical eras, and ‘the other subjects are subordinate to them’ (p. 1410). He writes that it is based on a thesis, namely that ‘it is possible to draw a parallel between the child’s development and humanity’s development’, and that such a conceptualisation is operationalised in Waldorf pedagogy (p. 1440).

As I have shown by means of examples from Norwegian curricula, it is not difficult to find support for such a thesis. It can also be found in secondary Waldorf pedagogy literature, not least in the writings of Rudolf Grosse, a pioneer and leading figure in early Waldorf pedagogy (von Plato, 2003). Zander uses a quote from him as an example:

In its tenth year, the child is a Teuton, then a Greek, then completes the journey from the East to the Mediterranean and becomes a Roman at the age of twelve, in its thirteenth year a knight and a friar, then a Columbus discovering America, and goes with Napoleon to Russia at fourteen and arrives in the present on reaching sexual maturity (Grosse, quoted in Zander, 2007, p. 1410).

In another context, Grosse further emphasises this by writing that ‘the method that permeates Steiner’s pedagogy’ can be formulated as follows: ‘the forces at play inside the child become, through the subject matter taught, an objective “mirror” of the same processes that take place in the development of humankind’ (Grosse 1980, p. 13).

But can the culture epoch theory, as implicitly expressed by Grosse and others, be related to Steiner’s view of history? Alduino Mazzone shed light on this issue in his doctoral dissertation (1999). He writes that Steiner was unwilling to transfer the recapitulation theory to the field of education, as Herbart and Ziller, as well as their successor Wilhelm Rein, did. The latter proposed that history should be presented ‘from its beginnings up to the present time, following a succession of cultural epochs that corresponded to the stages of psychological growth observable among children’ (Mazzone, 1999, p. 64).

Herbart, Ziller and their successor Rein (and later also G. Stanley Hall) were very influential, first in Central Europe, and later in the UK and USA, and had a direct impact on the history curricula, where teaching was supposed to progress from the mythical to factual history. According to Mazzone (1999), these development didactics are clearly recognisable in the Waldorf school curricula.

But was Steiner’s thinking influenced by the culture epoch theory when he drafted his outline of topics? Mazzone’s work contains no direct references to Steiner having regarded the culture epoch theory as adequate in relation to the curriculum – quite the opposite, in fact. In a lecture for teachers in 1920, Steiner asked how a parallel between the soul-spiritual development of the individual human being and the biogenetic principle could be justified (Mazzone, 1999). He answered that the idea that the development of the child repeats the development of the whole human race is a ‘flight of fancy’ that does not correspond to the facts. He goes on to say that, even though we can observe the human embryo and detect forms that show similarities and development from simple species to more complex ones, the biogenetic law cannot be applied to a child’s spiritual development after birth:

However, when observing the child during the first years, one cannot detect a repetition of aboriginal human conditions nor, as the child grows older, a repetition of later phases of mankind’s evolution. In order to discover such features in the child, it would be necessary to introduce imaginary forces and processes into his development. It was a beautiful invention of (some) educationalists, when they asserted that during their development children passed through the same stages of barbarism as mankind did long ago; or that at certain stages of boyhood, the Persian culture was being relived. One can of course conjure up all kinds of poetical pictures of this kind, but they are nonsense because such ideas do not correspond to reality (Steiner, quoted in Mazzone, 1999, p. 66).

Steiner clearly rejects the use of recapitulation theory as a mirror of children’s development, and in a lecture on education (Steiner, 1998), he criticises Rein for applying the biogenetic law to curriculum thinking.

Although Steiner rejects the culture epoch theory, he has in other contexts pointed to the stages of development of the child as a means of accessing past eras’ form of consciousness. In a series of lectures on education held just after the establishment of the Waldorf school (Steiner, 1998a), he distanced himself from the application of the biogenetic law to education, calling it ‘abstract theory’ that should definitely not be entertained if one wants to ‘build on a new knowledge of human beings as the basis for a real art of teaching for the future’ (p.45). He then opens up for such an approach, as long as it does not become abstract and banal, but is kept ‘artistic and intuitive’ (p. 56). One year later, in autumn 1920, he elaborated on this (Steiner, 2003). The three first seven-year periods in a child’s life are used as a key to identifying with historical development. He links these three periods to *imitation* (0–7 years), *authority* (7–14 years), and *judgement* (14–21 years). He uses these well-known key concepts in Waldorf pedagogy to characterise the development of the soul from the Ancient Orient via Antiquity and the Middle Ages to the present day. According to Steiner (2003), a theocratic Mystery Culture in which initiated priests educated the people

held a strong position in the Orient. The people, on their part, lived in accordance with the principle of imitation, following the edicts of initiated priests and leaders in the same way as a present-day child follows the adults in its environment. In later eras, of which the Middle Ages can serve as an example, people were less influenced by the principle of imitation than in the ancient Orient, but related strongly to the principle of authority, much as children between the ages of seven and fourteen do. From being subject to external leadership, there is a shift, according to Steiner (2003), towards using one's independent judgement to a much greater extent, which in Waldorf pedagogy is relevant to pupils once they have reached sexual maturity. And 'what is crucial today is to leave behind the principle of authority and live by the principle of independent judgement' (Steiner, 2003, pp. 115 and 116). What this means is that what manifests itself in our time as certain soul qualities in different phases of childhood used to be stretched out as a certain soul quality over a longer period of time. Steiner does not infer any pedagogical or didactic consequences from this. His intention is, by describing children's development in our time, to arrive at an understanding of humanity's consciousness in earlier times, and of how it has changed over the course of history. So Steiner (2003) does refer to parallels between the development of children and historical development, but only as a means of understanding past eras' forms of consciousness. Not the other way around: to use past eras' form of consciousness as keys to present-day education.

Considering the varying degree to which the culture epoch theory has influenced Waldorf school curricula, it is a paradox that Steiner himself did not endorse it. Bente Edlund (2010), who has also studied the relationship between the culture epoch theory and Waldorf pedagogy, mentions Sigmund Freud as one of those who 'endorsed this theory in various contexts' (p. 42). In the field of education, she makes reference to G. Stanley Hall. According to him, 'the individual child's development was under total phylogenetic control; both motor development and the development of interests, fear and play' (pp. 41 and 42). Edlund also provides an example of Norwegian educational thinking about this issue. It is taken from Helga Eng's work on children's drawings. Understanding children's culture as remnants of a previous adult culture is common, but, according to Edlund, Eng shows 'a specific recapitulation interpretation in which she claims that the comparison between children's art and Palaeolithic art could partly confirm the biogenetic law that the child repeats the development of humankind' (p. 42).

Edlund also writes that Waldorf pedagogy literature refers to Steiner in connection with the recapitulation theory (the culture epoch theory), but that no explicit or specific support for this reference can be found in Steiner's works. Edlund (2010) must also conclude that 'searches for statements in Steiner's works on education that explicitly acknowledge that the Waldorf school's curriculum was designed as a reflection of cultural history, yield meagre results' (p. 50). However, she is not willing to entirely discount the idea that 'Steiner's developmental psychology and curriculum reflects humanity's development of consciousness and cultural history' (p. 51), and, from the modest number of statements by Steiner she has collected, she cites an example that contains the idea of parallelism:

The child, who in its inclinations in many ways represents what has been expressed in previous cultural periods, demands a human connection to what is demanded of its will. We should not introduce the child to the abstract forms that letters of the alphabet have gained over time (Steiner, quoted in Edlund, 2010, p. 51).

Edlund (p. 51) writes that the recapitulation theory now appears to have been forgotten, or suppressed. However, in secondary Waldorf pedagogy literature 'wordings can be found that point to a recapitulationist way of thinking' and 'the grounds given for Waldorf education's cultural history curriculum open up the possibility of a parallel between the general development of consciousness and cultural history and the maturation that each individual child goes through as they grow up'. Nonetheless:

In Steiner's own work, it is difficult to find explicit arguments to support that the curriculum and methods are based on the idea of an assumed parallelism between phylogenesis and ontogenesis. On the contrary, he rejected the link between child psychology and the theory of evolution. Nor is this found among the early curriculum theorists in the Waldorf school (Edlund, 2010, p. 51).

Edlund writes that 'Steiner clearly did not endorse applying a morphological biological principle to the area of psychology and culture'. She nevertheless believes that the 'hints of cultural-psychological parallelism'

found in Waldorf school curricula are not 'pulled out of thin air, but exist as a possibility when reading Steiner's other works' (p. 52).

A way of thinking has thus developed, both in curricula work and in Waldorf pedagogy literature, that implicitly expresses the culture epoch theory. As I demonstrated, the presence of such thinking is minimal in the most recently revised version of the curriculum, although it does exist, for example when it states that 'history as a subject (matches) the development of consciousness in the pupils based on historical development motifs' (Ringheim & Härström, 2007, p. 46, rev. 2015). Both critics of Waldorf pedagogy (Zander, 2007) and high-profile Waldorf educationalists (Grosse, 1980) have emphasised the idea of parallelisation of individual and historical development as an important central element of Waldorf pedagogy.

Eurocentrism

As I have mentioned, the concept of development is linked to Eurocentrism. In the 20th century and up until the present day, the concept of development has also been problematised as much as Eurocentrism in how we view history. The classic concept of development was linked to development as something that 'takes place in stages, and that different countries are at all times at different stages of development', writes Hilde Reinertsen (2006, p. 30). It is an old idea in the Western tradition that different cultures represent different levels of enlightenment and degrees of realisation of their potential, she continues: 'It is hardly a surprise that Europe came out on top in this representation. Asia was regarded as enlightened, but stagnated, while Africa was deemed to show no signs of even the slightest hint of enlightenment' (p. 30). The Eurocentrically biased logic of development also prevailed in colonial times, and was then transferred from Europe to the rest of the world. However, the same ideas also dominated during the postcolonial period, introduced as a new economic doctrine. Economic growth became a crucial criterion for determining which developmental stage a society had achieved. In this perspective, the West had already completed the development process. Societies at lower levels could thus accelerate their own development by adopting Western technology and institutions (Reinertsen, 2006).

Kjeldstadli (2006, p. 13) believes that two elements from classic Western history thinking are worth keeping: chronology and change. What we need to get rid of, in his opinion, are our notions of a goal and progress. We must also abandon the notion of development from a lower to a higher stage. Changes do occur, but the idea that all societies go through the same (and necessary) development should be abandoned, according to Kjeldstadli (2006).

Postmodern thinkers strongly criticised a view of history that was based on the existence of general patterns and that aimed to impose one perspective on history (Kjeldstadli, 2006). Is *thinking* in terms of perspective at all adequate? Together with the 'dream of syntheses', does this not mean violating diversity, constructing unfounded patterns and exercising power by depicting history as one big narrative' (p. 12)? If we only tell one narrative, we eliminate all the others at the same time, according to postmodern criticism. Kjeldstadli acknowledges that such a point of view is justified, but he also sees this criticism as problematic because it is based on a metanarrative, which is also an underlying narrative stating that 'really, fundamentally speaking, the world does not consist of patterns, is not structured, but consists only of individual episodes, atomic phenomena, individuals' (p. 12).

When one narrative eliminates others, a hierarchy of values arises. One attempt to avoid this took the form of cultural relativism (Gismervik, 2006): 'Cultural relativism means acknowledging the distinct characteristics of different cultures without elevating one of them to a standard' (p. 36). We refrain from quality assessing different cultures precisely in order to avoid Eurocentrism, which favours the culture of which we ourselves are a product. This attitude has been criticised for, 'in its eagerness to underestimate Europe', not presenting a balanced view of history (p. 36). The question Gismervik (2006) asks is whether 'we are capable of viewing difference through a neutral lens, without Eurocentrism clouding our vision' (s. 36). He does not answer the question, but asks himself whether it is even possible to avoid making value judgements, and whether this would be desirable.

Kjeldstadli (2006) suggests that we must try to identify some general lines, but believes that the traditional representation of history with specific patterns and necessary stages is not a feasible approach: In that case we will end up with the narrative about a 'primitive state, via barbarism to civilisation, in which the Western world is superior to the rest' (p. 12). He points out that viewing the history of the world as a development of complex and long-lasting, parallel civilisations existing on a grand scale is a tradition that originated with Oswald Spengler and Arnold Toynbee, and more recently Samuel Huntington. They all saw these civilisations as 'qualitatively different, closed to the outside world, and internally homogeneous', which Kjeldstadli believes can both be 'disputed' and 'also, to put it frankly, results in a pretty belligerent programme for the 21st century' (p. 13).

For Kjeldstadli (2006), 'comparative macrosociology' is one feasible approach (p. 13). It involves studying societies to identify similarities and differences in economic, social, cultural and political factors, as well as similarities and differences between worldviews. However, this approach also presents a problem that has to be solved: 'How can we avoid imposing categories developed on the basis of one form of society, usually the Western form, on other forms of society?' (p. 13). The following admission is also a necessary part of the postcolonial discourse: history-writing has been dominated by Eurocentrism, and a global and multicultural society requires a more open and inclusive approach (Kjeldstadli, 2006).

In his book on history didactics for teachers and students, Lund (2011) writes that what used to be the political goal of history as a discipline, i.e. nation-building and promoting national identity, is problematic seen in light of the current global situation. The question is how to deal with the 'challenges posed by multicultural society in today's curricula' (p. 39). The criticism against Eurocentric history teaching was particularly strong in the 1970s, both at the academic and at the subject didactics level. The history of other cultures and civilisations was gradually introduced to traditional teaching of world history, but Western civilisation was regarded as leading and as a goal for the rest of the world to aspire to. And the goal was defined in terms of the degree of economic growth and democracy (Lund, 2011).

The alternative, which (first) emerged in the USA, was called *new world history*. As far as I can see, this is synonymous with the concept of *global history*, which, according to Jarle Simensen (2006, p. 15), is a neologism for the term *world history*, and describes an approach to history that is liberated from the 'old' world history's concept of development and Eurocentrism. Based on *new world history* and the recently defined *global history*, attempts were made to perceive the world as a whole, which means not 'assessing different cultures and civilisations as separate entities', but, as Kjeldstadli (2006) expressed it, studying 'different kinds of connections and interactions between civilisations and societies through the ages, and patterns of change that cut across and are not limited to certain countries or civilisations'. In this approach, globalisation is dealt with not as a phenomenon that has arisen in recent decades, but as a historical process over a much longer period.

The new global history was met with resistance, not least in the USA. The Senate voted against it (by a majority of one vote) in 1996, and the majority wanted to continue the practice of in-depth study of Western civilisation. This point of view gained even greater influence after 11 September 2001 (Lund, 2011). In recent years, however, global history has gained support both in the USA and in Europe. A recommendation from a congress for European history teachers in Berlin in 1995 emphasised the importance of recognising that history has been misused through emphasising national identity in the sense of cultivating a patriotic feeling of being 'good Frenchmen', 'good Germans' and 'good Norwegians'. History as a subject thereby cultivated "us and them" attitudes and clear depictions of "the enemy", not least in textbooks' (p. 47).

On the topic of the *subject of history in a multicultural society and a global world*, Lund (2011) concludes by referring to a 30-year-long research project carried out at universities in London and Leeds that has resulted in a *transnational curriculum* (p. 56). This curriculum focuses on 'the great common history of humanity' and enables 'the pupils to themselves create the big pictures of the past' (p. 60). Lund writes that there is little room for history as traditional nation-building and national identity in this alternative transnational curriculum, which, among other things, states that, in order to achieve the goal of history awareness, it will be necessary for goals 'relating to national citizenship and identity to be subordinate

to a history curriculum of global reach, relevance and validity' (Lund, 2011, p. 61). Lund is critical of what he describes as a tendency to place stronger emphasis on national history, which he claims that many countries do. Instead, he proposes that the transnational curriculum 'should be an important corrective and a perspective for further development of the Norwegian curriculum' (p. 61).

Eurocentrism and history teaching in the Waldorf School

The importance of a world history dimensioning of history awareness by focusing on multiperspectivity, historical comparisons of cultures, and source and presentation criticism, has set the trend in the general educational discourse in Germany, writes Michael Zech (2012). If we 'define an educational goal as *lifeworld orientation* (*lebensweltliche Orientierung*), history must, [...] in an age of global interaction and mutual interdependence, necessarily reflect its local, national and regional narratives in a global context' (p. 340).

Zech asks: How has this influenced the curriculum and teaching of history in Waldorf education? He refers to the fact that Waldorf education's history curriculum included cultural and world history from the outset. The basis for this was the school's institutional self-understanding, whereby the purpose of education was to serve the individual, and not primarily to comply with the teaching goals defined by the state. Based on Steiner's view of history, he continues, there is one specific narrative that functions as an organising element both for the history curriculum and for Waldorf pedagogy as a whole:

In this narrative, all of history is regarded as an expression of a step-by-step progression and a multi-layered process for the emancipation of the individual. Humanity has thus emancipated itself from an original family/ clan-based, and, later, collective/religious, manorial form of life and society. In this perspective, the pre-modern forms of culture are seen as precursors, which also created the preconditions for the modern individuation process (Zech, 2012, p. 341).

Here, Zech summarises the development logic inherent in Steiner's view of history, and also in history teaching in Waldorf education. As described by Zech in a later article (2014), this is clearly intended to highlight the diversity of historical expressions and the distinctive value of the single cultural epochs. This is also clear from the Norwegian history curriculum, where it is emphasised that 'at the point of intersection between the humanity and individual aspect', we find 'the good grounds for the subject's place in an education process, namely to strengthen and cultivate the individual's identity with a view to achieving a deeper understanding of "the others", both in time and space' (Ringheim & Härström, 2007, p. 44, revised 2010).

In my view, the development logic we find in Steiner (1961), with a clear Indo-European line of development concentrated around geographical points (India, Persia, Egypt, Greece, the Roman Empire, Europe), has a distinct Eurocentric quality. It is thereby open to the criticism referred to by Kjeldstadli (2006) and Lund (2011), among others. When Zech (2014) writes that the older cultures are regarded as 'precursors' of 'the modern individuation process', one can recognise the criticism that Kjeldstadli (1992) draws attention to, namely that, in the past, 'world history' was really about the history of Europe. While it is true that the river cultures of Babylonia, Assyria and Egypt were also included, that was because they were perceived as the 'precursors of European civilisation' (Kjeldstadli 1992, p. 87).

What distinguishes Steiner's notion of development from the above, according to Edlund (2010), is that he does not describe a progression from low to high, but goes in the opposite direction: he describes a development from something 'higher' in pre-logical, mythical times, to something 'lower', more aware and down-to-earth, in a time characterised by rational consciousness. At the same time, this 'descent' leads to individuality being present, i.e. the specifically human regardless of ethnicity, as expressed, for example, in Steiner's criticism of Spengler's view of history. Here, Steiner writes that Spengler's 'materialistic mysticism', which is based on the importance of blood ties, fails to see what is specific to our time (1962, p. 54). In Steiner's view, modernity is characterised by humanity having arrived at a point where the specifically human increasingly breaks free from the collective and ethnically based (Steiner, 1963).

In Steiner's (1962) criticism of the historian Karl Lamprecht, he highlights a distinction between Lamprecht's method and his own spiritual investigation. Where Lamprecht 'seeks to find historical periods

of development for the German people,' spiritual investigation must 'ignore the boundaries drawn for the development of peoples and tribes. It is necessary to keep the general historical origin of humanity in mind' (p. 205). According to Zech (2014), there is much evidence to support that Steiner's emphasis on world history rather than national history also had consequences for the prominence given to the former in the Waldorf school curriculum. Zech (2014) writes that Steiner's approach to the history of culture and consciousness cannot be incorporated into national history. In that sense, 'history education in Waldorf schools is dimensioned on the basis of the history of humanity and world history from the outset' (p. 96).

Although Steiner emphasises general history, not history that is limited to 'the development of peoples and tribes', in my view, his presentation of history nevertheless has clear Eurocentric characteristics. This is clear from Steiner's idea of cultural development (Zech, 2012), where he regards phases of development and culture as expressions of variation in human consciousness. The idea on which Waldorf history education, in particular, and Waldorf pedagogy, in general, rests is an understanding of individuality where the leading thought is the individual human being's realisation of autonomy and self-awareness (Zech, 2012). Thereby, Zech continues, the traditions from the Age of Enlightenment and antiquity's philosophical thinking about human beings are also given a central place in the curricula, along with the great civilisations of pre-antiquity and their specific cultural and consciousness-related expressions. The red thread that runs from theocratic societies to incipient democracies, individualism and autonomy, is spun from a Western/European mentality; it is, in other words Eurocentric. Even if one teach in accordance with the above-mentioned curricula and treat previous civilisations with great respect in order to enable pupils to identify with them, it is nevertheless difficult to free oneself from the idea of these epochs as precursors of the current European/Western form of consciousness.

Zech addresses this by pointing out that the big narratives presented in oral teaching at upper primary level becomes increasingly complex and complicated at higher levels. In upper secondary school, the teaching of world history is greatly expanded, and Zech (2012, p. 343) writes that, at this level, teaching takes place 'less through Steiner's traditional epoch concepts, and more through the knowledge horizon that comes from the (subject) teacher'. This expands the 'Eurocentric presentation of history'. History *understanding* is explicitly addressed in the final year of upper secondary school. Pupils are confronted with the idea that there is no one history as such, only different presentations that can be questioned. The pupils have to navigate their way through different positions and points of view (Zech, 2012). The world history dimensioning therefore does not attempt or aim to communicate a wide-ranging content, but to 'elaborate on history as ways of thinking, as a means of epistemological orientation for self- and world understanding' (p. 343).

Here we see a conscious use of a development logic of a more narrative nature in the way history is presented in the first school years, which is replaced by a more analytical and historical-critical approach in later school years. According to Zech (2012), Steiner's epoch concept thereby gradually recedes into the background, the Eurocentric presentation of history is broadened, and there is no longer one presentation of history, but several, and they can all be problematised.

Does this mean that the question of the culture epoch theory and a Eurocentric aspect of Waldorf history education has been resolved? This question requires more thorough discussion.

Discussion

In history and pedagogy discourse, the culture epoch theory is regarded as interesting, in that it was used until as recently as the 1950s, but it is also seen as obsolete and outdated (Solerød, 2012). As I have shown, it has nevertheless persisted longer in the curricula of the Norwegian Waldorf schools. The more recent curricula include a proviso, however: That we 'can find an echo of the development of culture in children's development' should not be understood 'mechanically and schematically' (Kvalvaag, 2004, p. 67). But it is there, even if it is less explicit in more recent curricula, particularly in the current one (which was revised in 2015). Culture epoch thinking is also found in secondary Waldorf pedagogy literature, not least in Grosse (quoted in Zander, 2007), which clearly emphasises that the child 'mirrors' historical phases from year to year.

It is possible, as Edlund (2010) also points out, to find phrasing in Waldorf education curricula and secondary literature that is influenced by culture epoch theory. But she concludes that explicit support for this view of development cannot be found either in Steiner or in the early curriculum theorists in the Waldorf school.

Steiner consistently rejected the application of culture epoch theory to the field of education, and, as I have demonstrated, he expresses his rejection in no uncertain terms (Steiner, 1998a and 2003). Thus, the culture epoch theory appears to have been as outdated for Steiner in the early 1920s as it is for Solerød (2012) and others nearly a century later. At the same time, we can find many examples in Steiner's other works where he uses the development phases of individuals as keys to understanding the development of consciousness throughout history.

One possible reflection about whether the culture epoch theory has left its mark on curricula and secondary literature, despite Steiner's explicit rejection of it, is that writings on development logic in Steiner's other works have seeped into a pedagogy that from the outset had a clear development didactics orientation. On the one hand, in a time where the culture epoch theory is regarded as outdated, this could lead to Waldorf education falling into a 'conservation trap' by deeming the idea of parallelism to be an 'underlying law' (Edlund 2010, p. 52). On the other hand, in the opinion of Zech (2012) and others, Steiner's view of development and culture phases as expressions of variation in human consciousness is fruitful in the history didactics context. This is not least the case if it is a condition that all times and all cultures are perceived as a particular manifestation of a *common* human culture (Zech, 2012). As mentioned, Steiner's development logic has not only left its mark on history teaching, it has also become a model in Waldorf pedagogy that means that humanity (like the individual) is gradually realising itself through increasing self-awareness and individual autonomy (Zech, 2012). Zech also referred to this development logic as furthering teaching and making pupils more interested. Zech finds the presentation of history as a journey from a pre-logical, magical-mythical and theocratic era, via a logical, philosophical era of incipient democracy, to an era of natural science characterised by autonomy and individualism, to be a pedagogically and didactically productive and engaging approach (2012).

At the same time, and in my opinion, the idea of such a course of historical development is clearly Eurocentric. Although Steiner expresses sympathy for the richness and distinctive nature of all culture epochs, and although he views the development as descending rather than ascending, he nevertheless unequivocally emphasises the adequate form of consciousness in our time as the form that is associated with individual freedom, and the independent human being who is no longer subject to overarching religious or ethnic demands (Steiner, 1988). Such a form of consciousness is cosmopolitan in orientation in that it concerns humanity as a whole, but its origin is in Europe, and the preceding historical eras are seen as its precursors in terms of culture and consciousness.

The problem with this view of development is that, while it stands for values that are easily recognisable and easy to endorse in our time, they define – if not explicitly, then at least implicitly – non-individual, collective and ethnically based cultures as inadequate forms of consciousness. This means, as far as I can see, that both Eurocentrism and a more or less clear ranking of values is inherent in this view of development.

There is no evidence in Steiner's work to support that the culture epoch theory can be deemed to be compatible with children's development. The fact that traces of it can still be found in the curriculum and in Waldorf pedagogy thinking should be discussed in the Waldorf education community. The question we should ask is how the idea of a possible parallelism should be understood. This does not mean that we should opportunistically take a position as close as possible to prevailing opinion. The main point is that we must be able to justify our own approach to development didactics.

Today, there are Waldorf schools on all continents and in all cultures. The fact that the Waldorf schools have not been confined to a European context, but are integrated into different religious and cultural contexts, and that there are also several intercultural Waldorf schools in Germany, indicates that it is more than just a Western fringe phenomenon.

Steiner's own orientation was both individual and cosmopolitan (Steiner, 1998), and this is also true of the Waldorf schools. However, it is possible to interpret Steiner's idea of development as favouring a certain culture, and the culture in question will in such case be that of Europe and the Western World. The development from earlier spiritual, magical-mystical and theocratic societies connected through blood ties to a gradually developing logical, democratic and rational culture, with materialism, science and autonomy as the basis for a new and independent relationship to spirituality, is described by Steiner as a movement from east to west. Such a Eurocentric idea that views this development as a long road towards individuation, is a central element not only in history teaching, but also in Waldorf pedagogy as such. The question, however, is whether this leads to a one-sided Eurocentrism, where cultures that fall outside it are deemed to be backward and outdated, or whether it opens up for the possibility of respecting different ways of being a human being.

As regards Waldorf education, my conclusion is that the idea of a pedagogy that educates pupils to value individual freedom and independent thinking and take an interest in the world by giving them an education that seeks to achieve identification with a diversity of cultures and many ways of being a human being, is relevant to our times, inclusive and forward-looking. Even though such development didactics are intimately linked to the context of European and Western history of ideas, it is possible to represent it in a way that recognises the value of different cultures without favouring ones own. This does not mean that one have to abandon the idea of the development of consciousness through history, it is more about the attitude one take when presenting different historical and contemporary cultural expressions, where, without ranking them by value, one can describe a rich cultural material and a development logic that is not linear, but shows the rich variation of humanity.

Reference

- Bøhn, Svein (1997). *Å tenne en ild: Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Antropos Forlag, Oslo.
- Edlund, Bente (2010). *Kulturøyer: Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov, 1924 – 1990*. Antropos Forlag, Oslo.
- Gismervik, Waage Eirik (2006). Hvordan oppløse det store «vi»? Globalhistoriske utfordringer for begynnere. *Tidsskriftet Fortid* (3), 2006, 34–37.
- Grosse, Rudolf (1980). *Rat und Tat für die Erziehung*. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Goetheanum, Dornach/Schweiz.
- Kjeldstadli, Knut (1992). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Kjeldstadli, Knut (2006). Verdenshistorie – hvorfor og hvordan? *Tidsskriftet Fortid* (3), 2006, 10–14.
- Kvalvaag, Jakob (ed.) (2004). *Idé og innhold: Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår – En læreplan for Steinerskolen 2004*. Antropos Forlag.
- Lund, Erik (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Mazzone, Alduino (1999). *Waldorf Teacher Education: The implication for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorfschools (Doctoral dissertation, University of Adelaide)*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2440/37875>
- Reinertsen, Hilde (2006). Kan matroser snakke? *Tidsskriftet Fortid* (3) 2006, pp.28–33.
- Ringheim, Dagny (red), Härström, Kent (eds.). En læreplan for steinerskolene 2007. Revised on 2015, retrieved from <http://www.steinerskole.no>
- Ringheim, Dagny, Härström, Kent. *En læreplan for steinerskolene 2007*. Revised 2010, retrieved from <http://www.steinerskole.no> (read on 5 April 2014).
- Simensen, Jarle (2006). Globalhistorie i praksis. *Tidsskriftet Fortid* (3), 2006, 15–18.
- Solerød, Erling (2012). *Pedagogiske grunntanker i et dannelseperspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Stabel, Anne-Mette (2014). *Visjoner og vilkår: Om Steinerskolens utvikling i Norge fra 1926–2004 (Doctoral dissertation)*. Oslo: University of Oslo.
- Steiner, Rudolf (1963). *Antroposofin i teori och praktik*. Orient/Bonniers, Stockholm.
- Steiner, Rudolf (1962). Der Goetheanumgedanke in Mitten der Kulturkrise der Gegenwart: Gesammelte Aufsätze 1921 – 1925 aus der Wochenschrift «Das Goetheanum». Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, Dornach.
- Steiner, Rudolf (2003). *Die neue Geistigkeit und das Christus-Erlebnis des zwanzigsten Jahrhunderts*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, Rudolf (1967). *Discussions with teachers*. Rudolf Steiner Press, London.
- Steiner, Rudolf (1998a). *Idee und Praxis der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben, Dornach.
- Steiner, Rudolf (1998). *Menneskehetens ledelse: De enkelte folkesjeleres misjon i sammenheng med den norrøne mytologi*. Vidarforlaget, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1988) *Oriente i occidentens lys: Lucifers børn og Kristi brødre*. Forlaget Jupiter, Odense.
- Stockmeyer, E.A. Karl (1976). *Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen*. Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart.
- Three curricula, internal working papers for teachers at the Waldorf schools, (1998). *Bergensplanen (4–121)*. Published by Rudolf Steiner University College, Oslo.
- von Plato, Bodo (ed.) (2003). *Anthroposophie im 20. Jahrhundert: Ein Kulturimpuls in Biografischen Porträts*. Verlag am Goetheanum, Dornach.
- Zech, Markus Michael (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Peter Lang Internationale Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

Zech, Markus Michael (2014). Geschichte als Sinnstiftung und das Wirklichkeitsproblem.

RoSE, Research on Steiner Education, Vol. 5, 2014.

Zelazo, Philip David (2013). *The Oxford Handbook of Development Psychology*. Oxford University Press, New York.

Zander, Helmut (2007). *Anthroposophie in Deutschland Band 1 & 2*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttinger.

Mittelalterliche Literatur im Unterricht

Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen

des Faches an Regel- und Waldorfschulen. Eine Standortbestimmung

Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik, Hitzacker / Deutschland

Zur Einführung: Zwei Ansätze und ihre äußere Situation

Die große Welle der Kritik an den neuen Richtlinien und Vorgaben der Bildungspolitik wurde nach PISA und der Klime-Expertise 2003 intensiv und kontrovers geführt. Die asymmetrische Verschiebung von Bildung und Ausbildung führte zu der begründeten Befürchtung, dass die Schule die Begleitung der Persönlichkeitsbildung und Sozialisation nicht mehr leisten kann – mit allen Konsequenzen für die Schüler¹ und den Lern- und Lebensraum Schule. Warum wird dieser Aspekt mit Blick auf die Bedeutung der mittelalterlichen Literatur 18 Jahre später wieder aufgegriffen? Auf der einen Seite hat sich an der Situation kaum etwas verändert, trotzdem erste Bundesländer erste Veränderungen vorgenommen haben, beispielsweise Niedersachsen hat aufgrund der schlechten Erfahrungen das G9-Abitur bis 2021 abgeschafft. Zudem sind die Folgen der neuen Bildungsrichtlinien empirisch in einigen Bereichen erfasst und bestätigen in Teilen die Befürchtungen der Kritiker. Dies trifft besonders für den Literaturunterricht und mehr noch für die mittelalterliche Literatur und Sprache zu, deren Potential in den Regelschulen kaum noch berücksichtigt wird. Aus diesem Grund liegt es nahe, die aktuelle Situation der betroffenen Regelschulen mit derjenigen der Waldorfschulen zu vergleichen, die deutlich weniger von den bildungspolitischen Vorgaben betroffen sind und auch ihr Curriculum vergleichsweise frei strukturieren können.

Ein solcher Vergleich ist bis heute nicht angestellt worden, was auch daran liegt, dass seit 1922, der ersten Behandlung des „Parzival“ in der Stuttgarter Waldorfschule, vergleichsweise wenig und sehr auf die besondere Situation der Waldorfpädagogik ausgerichtete Schriften vorliegen. Aktuell ist es ähnlich, da in der Waldorfpädagogik zwar einzelne Beiträge zum Kompetenzdiskurs vorgelegt wurden, aber keine vergleichende Bilanz gezogen wurde, zur mittelalterlichen Literatur liegt hierbei nichts vor. Erst durch eine für den Diskurs angemessene Selbstverortung und vergleichende Bilanz des Mittelalter-Literaturunterrichtes an Waldorfschulen wäre es möglich, die alternativen Ansätze und den daraus resultierenden Chancen für den Einsatz der älteren Literatur und Sprache zu kommunizieren.

An Waldorfschulen findet sich allein in den Klassen 10 und 11 mit mindestens 60 Unterrichtsstunden ein vergleichsweise großer zeitlicher Rahmen für die Behandlung der mittelalterlichen Literatur und Sprache. Auch wenn der Bildungsplan der Waldorfschulen nicht festgelegt ist und ebenfalls einen großen

1. Zur sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden das generische Maskulin verwendet

Freiraum bietet, hat sich die Behandlung des „Nibelungenliedes“ (10. Klasse) und Wolframs „Parzival“ (11. Klasse) bereits früh kanonisiert. Ziel der Behandlung sind einmal die Entwicklung fachmethodischer Lesekompetenzen (vgl. Zech, 2018, S. 308 f.), eine kulturhistorische Kontextualisierung in ihrer Zeit und die Notwendigkeit, mit dem besonderen Alteritätscharakter älterer Texte umgehen zu lernen. Hinzu kommen die Aspekte Persönlichkeitsbildung, Sozialisationsbegleitung und ästhetische Bildung. Dies bedeutet in der Praxis, dass den Schülern aufgrund der besonderen literarischen Qualität und thematischen Eignung beispielsweise des „Parzival“ ein inneres Erleben am Stoff ermöglicht werden soll, das als (Gesprächs-)Anlass zu einer individuell und lebensweltlich relevanten Reflexion führt (Steiner, 1972, S.102). Dies geschieht mit dem Ziel, die Literatur auch in ihrer Eigenschaft als anthropologisch relevantes Weltdeutungs-, Erklärungs- und Orientierungsmedium (Iser, 2014, S. 512) ernst zu nehmen und auch diesen Aspekt zur Begleitung altersgemäßer persönlichkeitsbildender Prozesse einzubeziehen (allgemein: Richter, 2016; für Wolframs „Parzival“ Steinwachs, 2016, S.17 f.). Darin eröffnen sich die bereits von Rudolf Steiner 1922 explizit betonten und fächerübergreifend verstandenen philologischen, historischen und ästhetischen Behandlung des Werkes im Unterricht sowie die Möglichkeit, die Schüler in einem altersgemäßen und sinnstiftenden Bildungs- und Individuationsprozess zu begleiten (Steiner, 1972, S.102; Stein, 1926, S. 29). Auch wenn sich die Lektüre im Unterricht der Waldorfschulen in den letzten 100 Jahren verändert hat, Steiners 1922 formulierte Intention wird auch heute noch als sinnvoll erachtet und verfolgt (Richter, 2016, S.140 f.).

Mit diesem Ansatz besaß die Waldorfpädagogik von Beginn an ein Alleinstellungsmerkmal in Bezug auf die Arbeit mit der älteren Literatur und Sprache. Vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsstandards und Kerncurricula hebt sich das Selbstverständnis an Waldorfschulen also deutlich ab von den (bildungs-) politischen Vorgaben für die Regelschulen – 1919 wie heute. Allerdings bleibt anzumerken, dass die bildungshistorische Aufarbeitung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen noch in den Kinderschuhen steckt (Steinwachs, 2016, S. 15 ff.; Zech, 2018, S.303) und es außer den Konferenzdokumentationen, einzelnen nicht aufgearbeiteten Sammlungen von Heften oder Nachlässen (beispielsweise von Herbert Hahn) und frühen pädagogischen Veröffentlichungen kaum Hinweise darauf gibt, wie die tatsächliche Umsetzung der älteren Literatur im Unterricht zwischen 1922 (erste Parzivalepoche) und den 1970er Jahren ausgesehen hat.

Der Einsatz mittelalterlicher Literatur an den Regelschulen war nach 1945 schon aus politischen Gründen lange Jahre diskreditiert (Scherwinsky, 1950, S. 504). Zwar änderte sich die Situation in den folgenden Jahrzehnten, aber ihren festen Platz im Curriculum hat sie kaum zurückbekommen und fristete ein regelrechtes Nischendasein im Unterricht. Die soziologische und linguistische Wende der 1970er Jahre führte dann zu einer Legitimationskrise des Literaturunterrichtes, was sich umso mehr auch auf die mittelalterliche Literatur, ihre vordergründige Sperrigkeit und damit vermeintlich wenig aktuelle Verwertbarkeit bezog. Das Schattendasein der mittelalterlichen Literatur in den aktuellen Curricula oder ihre „Beerdigung“, so Jan-Dirk Müller, lag zuletzt jedoch nicht nur in ihrer historischen Rolle begründet, sondern auch darin, dass die Literaturdidaktik ihre Reintegration in die staatlichen Curricula regelrecht verschlafen habe (Müller, 1996, S. 53). Die fachlichen Möglichkeiten für die Entwicklung von Fachkompetenzen wie für die Entwicklung einer kulturellen Identität, Sozialisation und Persönlichkeitsbildung wurden konzeptionell nicht angemessen entwickelt und kommuniziert, so der Vorwurf von Karg (Karg, 1998, S. 16 f.). Aus diesem Grund hat die Mediävistik (!) nach PISA zwar spät, aber aktiv ab 2007 eine didaktische Offensive gestartet, um diesem Umstand und Missverhältnis in den Curricula zu begegnen. Trotzdem ist die mittelalterliche Literatur in den Curricula kaum angekommen und meist abhängig vom spezifischen Vorwissen der Lehrer und ihren individuellen Interessen am Fach, so zumindest das Ergebnis von Ylva Schwinghammer in ihrer länderübergreifenden empirischen Untersuchung zum Einsatz der mittelalterlichen Literatur im Deutschunterricht (Schwinghammer, 2013).

Um die aktuelle Situation und Ausrichtung der Mittelalterliteraturdidaktik an Waldorf- und Regelschulen in ihrer Ausrichtung einordnen und kontextualisieren zu können, ist es nötig, zuvor die „Ordnung der Schule“ (vgl. Geister, 2006) als Spiegel und Folge der bildungspolitischen Prämissen zu betrachten sowie

ihre direkten Auswirkungen auf den Literaturunterricht, respektive die ältere Literatur und Sprache und ihre aktuellen Unterrichtskonzepte.

Ausgangssituation: Die neue „Ordnung“ der Schule nach PISA und die Rolle des Schülers an Regelschulen

Michael Kämper-van den Boogaart hat drei Jahre nach Pisa kritisch betont: Die (Deutsch-)Lehrerbildung, die politische Ausrichtung der Institutionen Schule und Universität im Rahmen der Lehrpläne, Kerncurricula und Lehramtsstudiengänge seien nicht ein *„Produkt von Wissenschaft und Hochschule [...] sondern die Folge der staatlichen Lehrerprüfungsanordnungen oder Lehrerbildungsgesetze. Als solche erfahren sie ihre Prägung nicht durch Wissenschaft, sondern durch Vorstellungen von Schule und probater schulischer Bildung.“* (Kämper-van den Boogaart, 2003, S. 76). Die offen formulierten Partikularinteressen, wie sie 2003 in einer programmatischen und öffentlichkeitswirksamen Rede des damaligen McKinsey-Managers Jürgen Kluge vorgebracht wurden, lassen zudem erkennen, wie massiv potente Lobbygruppen Einfluss nehmen auf den Bildungs- und Entwicklungsraum Schule, denn viele ihrer Forderungen fanden sich später in der Bildungspolitik und den neuen Bildungsstandards und Curricula wieder (vgl. kritisch auch Ringeler, 2004, S. 45 und allgemein Geister, 2006, S. 146 f.). Somit fand ab 2003 ein bildungspolitischer Rollback statt, der mit der Schülerorientierung der 1980er und 1990er Jahre (bspw. Spinner, 1980) überwunden schien. Das nunmehr formulierte Ziel war es, im PISA-Ranking aufzusteigen, was Ina Karg als ein in der Pädagogik völlig deplatziertes *„olympisches“* Denken kritisierte (Karg, 2005, S. 237), und die Ausbildungsinteressen des Arbeitsmarktes besser zu bedienen, was als Bildungs- und Erziehungsziel ebenfalls kritisiert wurde (bspw. Boenicke et al., 2004, S. 171). Damit haben die von der KMK festgelegten Bildungsstandards das Verhältnis von *„Bildung (Identität) und Qualifikation (Arbeitskraft)“* in der heutigen Wissensgesellschaft zunehmend asymmetrisch verschoben (Boenicke et al., 2004, S. 97; Bredella/Hallet, 2007, S. 1). Und hierin lässt sich ein Kernproblem der aktuellen Bildungspolitik erkennen, nämlich die Rolle des Schülers als heranwachsendes Individuum, das im Rahmen dieser Vorgaben seine Bildung oder besser Ausbildung erhält, was gravierende Folgen auf den Unterricht und seine pädagogische Sinnkonstitution hat, nicht nur im Literaturunterricht.

Mögliche und tatsächliche Folgen für den Literaturunterricht an Regelschulen

Blickt man auf die Bildungsstandards und Operatoren als Vorgabe für den Unterricht, lassen sich Tendenzen ablesen, die bereits früh als Warnung oder Bedenken formuliert wurden: Mit den Bildungsstandards, Operatoren, Vergleichsarbeiten und neuen Prüfungsanforderungen, so die Befürchtung, würde ein Unterrichtssystem entstehen, dessen einseitige Operationalisierungsprozesse stark gegenstandsbezogen sei und das Subjekt, also die Schüler, schnell aus dem Blick verlieren könnte. Leubner/Saupe/Richter bewerten die Vorgaben entsprechend kritisch: *„Nicht alle Ziele des Literaturunterrichtes gehen in Kompetenzen auf – vor allem nicht das übergreifende Ziel der Bildung“* (Saupe/Leubner/Richter, 2012, S. 44) und ähnlich positionierte sich Volker Frederking, der die Bedeutung der PISA- und IGLU-Ergebnisse zwar als wichtigen Impuls für die Deutschdidaktik sieht, ihnen aber nicht den Status von *„Bildungsbibeln der anbrechenden globalisierten Weltgesellschaft“* zugestehen will (Frederking, 2003, S. 249). Dies ist aus universitärer Perspektive gesprochen, doch die Frage stellt sich nach den Möglichkeiten der unterrichtenden Lehrer, denn diese müssen die Entwicklung kompensieren. Trotzdem haben sich die genannten Befürchtungen durch eine empirische Studie von Iris Winkler nunmehr verifiziert, zumindest partiell. Sie ermittelte 2011 die Aufgabenpräferenzen von Deutschlehrern, um durch die Operationalisierung Rückschlüsse auf die Lernprozesse bei Schülern zu erhalten. Sie befragte hierzu 428 Lehrer und kam zu dem Schluss, dass *„Lehr-Lern-Prozesse [...] eher instruktionistisch oder eher konstruktivistisch sind.“* Damit würden die Lehrer *„keineswegs“* solche Aufgaben bevorzugen, die *„eigenständige Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise ermöglichen“* (Winkler, 2011, S. 287) – und das hat bei den Heranwachsenden zwangsläufig Konsequenzen auf das Selbstverständnis im Umgang mit Inhalten und Vorgaben. Neben einen Rückfall in eine autoritative Vorgabekultur führt die ökonomisierte Kompetenz- und Prüfungsorientierung bei Schülern zu einem in Schulbüchern und Erwartungshorizonten institutionell festgelegten (Korte, 2006,

S. 68) und „deklarativen“ (Prüfungs-)Wissen (Beisbart/Bismarck, 2013, S. 362 f.). Damit schwindet der Bildungsaspekt und fachlich hat eine solche Unterrichtssituation nur noch wenig mit dem diskursiven Charakter des Faches und der Lebenswelt der Heranwachsenden in den Sekundarstufen zu tun. Diese institutionell kanonisierten Kompetenzen und Wissensbestände befördern durch die reduktionistische Perspektive der Vorgaben (Erwartungshorizonte / Wissensbestände / Diskursreduktion) eine Anpassung an vorgegebene Lösungswege sowie Inhalte und bilden nur noch einen kleinen Ausschnitt der Inhalte und Möglichkeiten ab, die mit den Unterrichtsgegenständen einhergehen.

Die Folgen dieser Präferenzen werden in einer weiteren Empirischen Studie erkennbar. Julia Knopf kam 2010 in einer empirischen Untersuchung des gymnasialen Literaturunterrichts zu dem Ergebnis, dass Schüler durchaus dazu in der Lage waren, die vorgegebene Analysematrix für die Interpretation von literarischen Texten anzuwenden (Instruktion) und ihre Ergebnisse entsprechend zu formulieren. Trotzdem aber kam Knopf zu einem niederschmetternden Ergebnis: Die Schüler wussten nicht, welchen Sinn ihre Arbeit hat und wozu sie die Kenntnisse oder besser Kompetenzen erlernt haben und was das mit ihnen zu tun sei (Knopf, 2010, S. 48 ff.). Literaturunterricht wurde in diesem Fall also zu einer sinnentleerten, mechanischen Übung, die von jeder pädagogisch notwendigen Sinnhaftigkeit und jedem Subjektbezug isoliert war. Nun mag man einwenden, dass dies Einzelfälle gewesen sein könnten, aber es handelte sich immerhin um eine empirische Untersuchung von 700 Schülern aus 9. Klassen an Gymnasien. Sicherlich ist das Ergebnis dieser Studie nicht repräsentativ für ganz Deutschland und viele erfahrene Deutschlehrer gehen trotz alledem souverän mit der neuen schulpolitischen Linie sowie behördlichen Vorgaben um und finden ihre Räume und Nischen – das Problem aber hat sich manifestiert.

Auch wenn Dorothee Wieser die Lehrer in der Verantwortung für die Umsetzung des „Balanceakt(es)“ zwischen Bildung und Kompetenzen (Wieser, 2013, S. 115) sieht, scheint vor dem Hintergrund der beiden erwähnten empirischen Erhebungen dieser „Balanceakt“ nur bedingt möglich zu sein. Diesem Anspruch erteilte Ina Karg bereits 10 Jahre zuvor eine Absage: Lehrerinnen und Lehrer könnten nicht die „Fehler der behördlichen Vorgaben“ kompensieren (Karg, 2003, S. 117). Damit wird nicht nur für die Schüler und ihre Bildungsentwicklung ein Dilemma deutlich, sondern auch für die Möglichkeiten Lehrer, wie sie sich in den beiden Erhebungen abbilden. Dies betrifft insbesondere die jüngere Lehrergeneration, deren Ausbildung zunehmend auf das in den Schulen präferierte kompetenzorientierte Format ausgerichtet ist: Lucien Criblez kritisiert, dass in der Lehrerbildung zunehmend spezifische Unterrichtskonzepte behandelt werden, weniger aber erlernt wird, wie eigenständig Konzepte auf den Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden entwickelt werden könnten (Criblez, 2007, S. 302). Damit ist, ganz im Sinne der oben genannten Kritik von Kämper-van den Boogaart, die Vorbereitung auf den Lehrerberuf im Fach Deutsch weniger dazu geeignet, diesen „Balanceakt“ zu leisten und sagt mehr über die bildungspolitischen Prämissen aus, als über die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktik.

Die Auswirkungen auf die mittelalterliche Literatur im Unterricht an Regenschulen und der angesetzte Subjektbezug

Seit etwa 2007 hat die Mediävistik (weniger die Literaturdidaktik) offensiv versucht, die in den Curricula kaum berücksichtigte ältere Literatur stärker im Ausbildungsgang der Schulen zu verankern. Dies geschah auch vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsstandards und ihren Anforderungen an schulpraktische relevante Unterrichtskonzepte. Auch wenn Angela Mielke betont, dass die Kompetenzorientierung die Bedeutung der älteren Literatur in der Schule nicht „neu definiert“ hätte (Mielke, 2011, S. 133) und Nine Miedema mit guten Gründen die Chancen der Kompetenzorientierung für die mittelalterliche Literatur hervorhebt (vgl. Miedema, 2013, S. 11), gibt es hierzu auch weniger optimistische Stimmen, die in den Bildungsstandards keine reelle Chance für die ältere Literatur sehen (Heiser, 2011, S. 195). Die Curricula sind prall gefüllt und die Prüfungsanforderungen komplex. Dies führt für viele Lehrer zu einem gewissen Anpassungsdruck in der Auswahl vornehmlich prüfungsrelevanter Unterrichtsinhalte (vgl. Steets, 2015, S. 18), wobei die Unterrichtenden ohnehin zwischen den Stühlen stehen zwischen dem Erfolgsdruck der Institution, den Erwartungen der Elternschaft und den Bedürfnissen der Schüler. Unter diesen Bedingungen

ist wohl kaum an eine Behandlung der mittelalterlichen Literatur zu denken und vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Ausrichtung noch weniger an eine Schüler- und Subjektorientierung – beides scheint vordergründig als nicht prüfungsrelevant.

Auch wenn sich mit der Kompetenzorientierung die anvisierten Fach- und Bildungsziele der Mittelalterliteraturdidaktik nicht grundsätzlich geändert haben, wurden sie in den letzten Jahren doch stark differenziert, auf ihren Beitrag zur Kompetenzorientierung hin befragt. Allerdings können die vielfältigen didaktischen Überlegungen nicht ohne Abstriche auf einen einzelnen Nenner gebracht werden. Zudem haben sich gerade in den letzten Jahren einzelne Mediävisten und Didaktiker wie Günther Bärnthaler, Brigitte Spreitzer und Manfred Kern methodisch geöffnet und blicken zunehmend auf die individuelle Bedeutung der Texte und ihrer Rezeption für die Schüler (Bärnthaler, 1989 und 2010; Spreitzer, 2015) sowie die Möglichkeiten einer performativ an der Gattung orientierten Lektüre (Kern, 2015).

Wollte man einen Querschnitt formulieren, geht die Mittelalterliteraturdidaktik grob gesprochen von drei Bildungsprämissen aus, die auch als operationale Schrittfolge verstanden werden können: 1. Genannt werden Techniken zum Leseverstehen, meist auf der Grundlage des literarischen Lernens nach Spinner (Spinner, 2006), hier findet sich auch der Bezug zur Kompetenzorientierung. 2. Betont wird zudem die literaturhistorische und kulturelle Erarbeitung und Einordnung (Alteritätscharakter) der Texte 3. Hinzu kommt die Reflexion der als alteritär wahrgenommenen Inhalte hinsichtlich der sogenannten kulturellen Kompetenz. Im Einzelfall gehen die Autoren auch von einer „produktiven Rezeption“ aus, die dem Gegenstand Literatur als Welterklärungsmodell gerecht zu werden sucht. Hierbei wird auf gesellschaftlich relevante Themen Bezug genommen, beispielsweise durch eine meist kulturell und sozialisatorisch ausgerichtete Reflexion des „Eigenen“ durch das „Fremde“ (vgl. insgesamt Miedema, 2013, 8 ff.).

Diese Ansätze integrieren auf der einen Seite die kompetenzorientierten Vorgaben, versuchen aber auch den Ansprüchen der Mediävistik und den identitätsbildenden sowie sozialisatorischen Möglichkeiten der älteren Literatur gerecht zu werden und beziehen sich im Kern (unausgesprochen) auf das von Jürgen Kreft begründete Modell einer identitätsorientierten Didaktik (Kreft, 1977). Damit hat sich die Mittelalterliteraturdidaktik zumindest in ihren theoretischen Schriften wie auch den wenigen vorliegenden Konzepten für den praktischen Einsatz im Unterricht eine identitätsbildende und in Teilen auch schülerorientierte Didaktik auf die Fahnen geschrieben. Hervorzuheben sind dabei die Unterrichtsmaterialien von Jürgen Möller (2007) und Annette Sosna (2010), die von Nine Miedema herausgegebenen „Praxis Deutsch“ 230 (2011) und das Parzivalkonzept von Karg (2013), die alle eine Integration der tatsächlichen Bildungschancen des Faches und den Vorgaben in den Bildungsstandards zu leisten suchen (Mielke, 2011, S. 133; Karg, 2013, S. 8 ff.).

Ein genauer Blick auf die theoretischen Schriften und praktischen Unterrichtskonzepte aber macht deutlich, dass die Begriffe „Identitätsbildung“ und „Schülerorientierung“ in der Mittelalterliteraturdidaktik anders verstanden werden als in der allgemeinen Literaturdidaktik (vgl. Spinner, 1980; Gerner, 2007; Pauldrach, 2010) und begrifflich nicht gleichbedeutend sind mit denen der Waldorfpädagogik und ihrem genuinen Entwicklungsbegriff. Aus Raumgründen kann dieser Aspekt nicht weiter ausgeführt werden, doch lässt sich dies beispielsweise an der Operationalisierung von Unterrichtskonzepten ablesen. Ein Beispiel auf ein im Spannungsverhältnis von Kompetenzen und Bildung verdienstvolles Modell von Sosna zum „Nibelungenlied“ beispielsweise lässt dies erkennen. Das Modul zur Rezeptionsgeschichte vermittelt anhand der Quellen entsprechende Kenntnisse, die für ein ideologiekritisches Verständnis der Rezeption und Funktionalisierung von mittelalterlicher Literatur wichtig sind und das Problem der politischen Mythisierung aufgreift. Die Operationalisierung aber lässt erkennen, dass die Umsetzung in diesem Bereich auf ein reines Methoden- und Lernwissen abzielt: Die rezeptionsgeschichtlichen Quellen werden untersucht und ihre besondere Lesart herausgearbeitet, eine relevante Urteilsbildung und Reflexion auch in Bezug auf die eigene Lebenswelt findet hingegen nicht statt, eine Auseinandersetzung des „Eigenen“ mit dem „Fremden“ fehlt. Hinzu kommt, dass die Aufgabenstellungen in diesem Modul bei Sosna wie beispielsweise bei Hellwig allgemein (Hellwig, 2005) auf autoritativen W-Fragen oder den klassischen Operatoren als Gliederungsmoment der Operationalisierung basieren und die von Iris Winkler beschriebene

Tendenz auch hier erkennbar wird.² Dadurch lässt sich erkennen, dass die Begriffe „Schülerorientierung“ und „Identitätsbildung“ zumindest in den Unterrichtskonzepten und -materialien kognitiv verstanden werden und auf einen Wissensbestand zur historischen Identität abzielen. Damit ist der Bereich explizite und lebensweltliche Reflexion kaum Teil des Unterrichtskonzeptes und seiner Didaktisierung und lässt die oft postulierte Auseinandersetzung des „Eigenen“ mit dem „Fremden“ (s.o.) außen vor. Damit folgen auch die Unterrichtsmaterialien der Mittelalterliteraturdidaktik zumindest in diesen Veröffentlichungen dem oben beschriebenen Duktus der Bildungsstandards und berücksichtigen die Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsbedürfnisse der Schüler nur kaum.

Eine alternative „Ordnung“ und ihre Ansätze: Wolframs „Parzival“ im Unterricht an Waldorfschulen

Ausgangssituation – Die „Ordnung“ der Waldorfschule und ihr Literaturunterricht

Der Unterricht im Kaiserreich und der frühen Weimarer Republik war stark weltanschaulich geprägt. Gerade die mittelalterliche Literatur war Teil der sogenannten „Germanisierungspolitik“ und Teil einer staatlich verordneten Identitätsbildung. Vor diesem Hintergrund hat Rudolf Steiner bereits vor 100 Jahren eine programmatische Entscheidung getroffen: Schüler sollen nicht in einer Weltanschauungsschule zu einem funktionalen Teil der bestehenden „Ordnung“ erzogen werden, sondern auf der Grundlage anthropologischer Erkenntnisse einen alters- und entwicklungsgemäßen Unterricht erhalten (Steiner, 1991, S. 155). Damit ist grob gesprochen eine neue Form der anthropologisch begründeten Orientierung am Schüler entstanden mit dem Ziel, seiner Entwicklung, seiner Enkulturation und Gestaltungskraft zu dienen, um ihm einen freiheitlichen Blick auf die Welt und später Weg in die Gesellschaft zu ermöglichen, so zumindest der Anspruch. In diesem sehr auf das Individuum bezogenen Selbstverständnis hat die Waldorfpädagogik auch kein in sich geschlossenes pädagogisches und didaktisches Konzept, sondern basiert auf anthropologischen Annahmen, Beobachtung und methodischen Handlungsoptionen, die sich daraus ergeben sollten. In diesem Sinne verstand Steiner einen geschlossenen theoretischen Ansatz der Pädagogik als reduktionistisch (vgl. Steiner, 1979, S. 107 f.) und strebte ein Konzept an, das versucht, notwendig offen auf die Individualitäten im Klassenraum zuzugehen, ein Ansatz, der in der Waldorfpädagogik auch heute noch als Erziehungskunst verstanden wird (vgl. Schulze, 1991, S. 62).

Pate für die waldorfpädagogische Vorstellung von individueller Entwicklung, Bildung und Urteilsfähigkeit der Schüler stand Steiners Idee des „ethischen Individualismus“ (vgl. Dietz, 2001). Dieser geht holzschnittartig formuliert davon aus, dass eine altersgemäße und freie Weltbegegnung (auch im Unterricht) die Persönlichkeitsbildung und Autonomie ebenso fördert wie einen unabhängigen ethischen Standpunkt. Hinzu kommt, dass ein derart ausgerichteter Unterricht darauf abzielt, Welt-Interesse, Fragefähigkeit und distanzierte Selbstwahrnehmung zu ermöglichen, die durch ein bewusstes Wahrnehmen von „Ich“ und „Du“, von „mir“ und der „Welt“ entstehen können. Aus diesem Grund werden die Unterrichtsinhalte nicht aus ordnungsbedingten, bildungspolitischen oder weltanschaulichen Gründen oder um ihrer selbst willen ausgewählt und behandelt, sondern mit dem Ziel, die Enkulturation, Sozialisation und Fachausbildung ebenso zu fördern wie die Entwicklung der jeweiligen Persönlichkeit und ihrer unabhängigen Urteilsfähigkeit, soweit dies altersgemäß möglich ist (Richter, 2016, S. 30 ff.). Die schulische Praxis und Wirklichkeit der Curriculums- und Unterrichtsintention aber war schon 1919 eine andere als das formulierte Ideal:

„Zu dieser Wirklichkeit gehört vieles: es gehört zu ihr die Individualität des Lehrers, der einer Klasse gegenübersteht, es gehört zu ihr die Klasse selbst mit der ganzen Eigenart jedes einzelnen Schülers, es gehört zu ihr die weltgeschichtliche Zeit und der bestimmte Ort der Erde mit seinen eigenen Schulgesetzen und Schulbehörden, an dem die Schule steht, die den Lehrplan verwirklichen will. Alle diese Gegebenheiten modifizieren den idealen Lehrplan und fordern Wandlungen und Verständigungen, und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen der Heranwachsenden gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat.“ (Heydebrand, 1996, S. 11 f.).

2. Eine Untersuchung hierzu hat im Rahmen der noch laufenden Promotion des Autors stattgefunden und die Ergebnisse werden an dieser Stelle lediglich als erste Hinweise auf die Ergebnisse verstanden.

Dies schrieb Caroline von Heydebrand 1931, 12 Jahre nach der Gründung der ersten Waldorfschule und im klaren Bewusstsein für eine Tätigkeit, die sich nicht einfach von den gesellschaftlichen Wirklichkeiten und ihrer (Bildungs-)Politik abkoppeln ließ. Trotz der Anbindung an das staatliche Abschlusswesen, den damit verbundenen Verordnungen und den gesellschaftlichen Anforderungen sind die Waldorfschulen durch ihren Charakter einer anerkannten alternativen Schulform relativ frei in der Entwicklung ihrer eigenen pädagogischen Schwerpunkte, den Curricula und Methoden (Götte, 2006; Zech, 2013). Dies führte in den 100 Jahren Waldorfpädagogik allerdings auch zu einer sehr eigenständigen Entwicklung der besonderen anthropologischen Annahmen, der pädagogischen Implikation und der didaktischen wie methodischen Wege.

Anthropologische Annahme und curriculare Folgerungen – das Beispiel „Parzival“

Anthropologische Annahmen sind wie angedeutet keine determinierenden Festlegungen, sondern gehen von Leitgedanken aus, die sich in der praktischen Beobachtung verifizieren müssen. Insofern sind die folgenden Anmerkungen in einer solchen Dynamik zu verstehen, die auch den Aussagen der Erziehungswissenschaft in ihrer Eigenschaft als Erfahrungswissenschaft zugrunde liegen. Ausgehend von dieser Perspektive auf anthropologische Aussagen befinden sich die Schüler der 11. Klasse in einem inneren Transformationsprozess. Dieser kann in seiner Essenz als ein Schritt vom „Wir“ zum „Ich“ verstanden werden. Die Identifikation mit der sozialen Gruppe als wesentlicher Bestandteil des inneren Erlebens und äußeren Handelns zeigt sich vor allem darin, dass die Schüler in der 10. Klasse noch stark als Einheit im Klassenverband oder ihren Peergroups auftreten, gegen Ende des Schuljahres lässt sich dann oft ein gruppenspezifischer Erosionsprozess beobachten. Viele Schüler ziehen sich aus der Gruppe zurück, vereinzeln sich innerlich, reflektieren ihre bisherige Weltsicht, ihre soziale Umwelt und neue Fragen entstehen, die sich verstärkt mit dem eigenen Selbst beschäftigen, aber auch der eigenen Rolle in der Klasse, den Peergroups und der Gesellschaft – mit oft deutlich sichtbaren Folgen.

Für curriculare Überlegungen bedeutet das Folgendes: Es liegt nahe, solche literarischen Motive zu behandeln, die eine innere Auseinandersetzung mit der Suche nach dem „Ich“, dem Verhältnis vom „Ich“ zum „Anderen“, zum „Wir“ beinhaltet. Auf der einen Seite bietet sich hierfür die Gattung des sogenannten Entwicklungsromans oder vergleichbaren Themen an, auf der anderen Seite kommt mit Wolframs „Parzival“ ein Werk in Frage, das die Alteritätserfahrung der Schüler durch seinen zeitlich zurückliegenden historischen Kulturzusammenhang verstärkt und damit mehr Möglichkeiten für den Unterricht bietet. Die archetypische und schon in der vorchristlichen Antike verankerte Gattung des sogenannten „Doppelwegs“, der genau genommen eigentlich keiner ist (vgl. Schmid, 1999), zeigt bereits in der Erzählarchitektur die Bedeutung einer Auflösung des Alten und dem Aufbau von etwas Neuem – auch in der Figurenkomposition: Sie stehen – grob gesprochen – zu Beginn der Romane auf einem vermeintlichen Zenit ihrer Biografie und scheitern dann oder erleiden einen Schicksalsschlag, der eine Neuorientierung verlangt. Nun beginnt ein langer Lern- und Leidensweg, an dessen Ende eine Form der sozialen Wiedergeburt mit einer gewandelten Individualität steht. Diese aber ist keine Wiederherstellung der alten Zustände, sondern eine durch die Selbstüberwindung erarbeitete neue Disposition der Figur. Die besondere und in der mittelalterlichen Literatur bis dato einzigartige Poetik Wolframs stellt also Transformation oder Entwicklung der Protagonisten (insbesondere Parzival, Gawain und Orgeluse) in den Vordergrund. Die Figuren und ihr (biografischer) Weg können damit altersgemäße Zugänge und Gesprächsanlässe ermöglichen, die sowohl fachlich wie auch pädagogisch erwünscht sind (vgl. Schuchardt, 2002; Steinwachs, 2016, S. 153-235). Damit ist Wolframs „Parzival“ allein durch seine Figurenkonzeption, die er nicht nur im Prolog oder dem Bogengleichnis formuliert, wesentlich besser geeignet als beispielsweise die Hartmannschen Artusromane.

Zum möglichen Vorgehen im (Mittelalter-)Literaturunterricht – Eine Annäherung

Auch wenn der Literaturunterricht in den Publikationen der Waldorfschulen und ihre vielfältige Ausrichtung erst langsam aufgearbeitet wird, liegt die pädagogische Implikation in einem ausgewogenen Verhältnis

von fachwissenschaftlichen Grundlagen und einer dezidierten Schülerorientierung. Die inhaltlichen und fachlichen Schwerpunkte haben sich in den letzten Jahrzehnten zwar partiell verändert, doch zeigen die Veröffentlichungen und die drei „Waldorflehrpläne“ von Heydebrand, Stockmeyer und Richter eine Kontinuität der oben ausgeführten Intention für die Behandlung von Wolframs „Parzival“:

„Dazu ist seitens der Lehrerin bzw. des Lehrers im Vorfeld eine bewusste Abwägung literaturwissenschaftlicher und pädagogischer Gesichtspunkte vonnöten: Einerseits sollte man vermeiden, das Epos – ahistorisch und verfremdend – als ‚Steinbruch‘ pädagogisch sinnvoller Themen zu beanspruchen, andererseits sollte man es aber auch nicht bloß als mediävistisches Textzeugnis behandeln.“ (Richter, ⁴2016, S. 276 f.).

Hinzu kommt, dass die Literatur als ein anthropologisch begründetes, auktoriales und artifiziiell gestaltetes Welterklärungs-, Selbstverortungs- und Reflexionsmedium (vgl. Iser, ⁴2014, S. 512; Breithaupt, 2012, S.114 ff.) im Literaturunterricht an Waldorfschulen sehr ernst genommen wird und sich mehr durch seine Inhalte und Motive begründet als durch seine didaktische Verwertbarkeit.

Gerade aufgrund des bereits dargestellten alteritären Kulturzusammenhanges der älteren Literatur bietet sie einen geeigneten Zugang für die fachliche wie pädagogische Implikation der Parzivalepoche. Zu denken sei hierbei an die Erarbeitung und Reflexion vornehmlich archetypischer Konstanten wie Liebe, Ehre, (Selbst-)Überwindung, Entwicklung, Kampf, Umgang mit Autoritäten oder das Verhältnis von Wahrheit, Wirklichkeit und Authentizität. Diese Erarbeitung und Reflexion unterscheidet sich äußerlich kaum vom Anspruch der Mittelalterliteraturdidaktik, denn auch an Waldorfschulen ist die Auseinandersetzung des „Eigenen“ (Subjekt) mit dem „Fremden“ (Alterität/Objekt) wesentlicher Bestandteil der Schülerorientierung. Hinzu kommt, dass der Unterricht zur älteren Literatur fächerübergreifend verstanden werden muss und eine enge Bezugnahme beispielsweise auf den Geschichts- oder Kunstgeschichtsunterricht erfolgen sollte (vgl. neuer Schirmer, 1993, S: 166 ff. oder Schmelzer, 2003, S. 21 ff.; für die 10. Klasse Fiechter/Schumacher, 2014, S. 158 f.).

Einen Aufbau für die Epoche vorzulegen, kann aufgrund der sehr unterschiedlichen und noch nicht aufgearbeiteten Zugänge kaum eine allgemeine Gültigkeit beanspruchen, doch deutet die pädagogische Implikation für Wolframs „Parzival“ in den Veröffentlichungen zur Waldorfpädagogik eine Richtung an, die als Essenz charakterisiert werden kann. Im Idealfall wurde in der 10. Klasse und während der Lektüre des „Nibelungenliedes“ die Sprachgeschichte behandelt (Zech, 2018, S. 309; im Ansatz Richter, ⁴2016, S. 271 ff.). In der 11. Klasse liegt es dann nahe, während der Parzivalepoche das Mittelhochdeutsche im Kontext der einzelnen Themensetzungen zu vertiefen. Dies könnte durch Übersetzungen stattfinden, die auf ihre semantische Richtigkeit und eine poetische Gestaltung abzielen. Hierbei könnten Übersetzungen unterschiedlicher Qualität zum Vergleichen herangezogen werden, um auch die Bedeutung der Sprache für die Wirkung von Literatur und übersetzter Literatur behandeln zu können. Die Erarbeitung des Werkes ließe sich in einem Dreischritt beschreiben:

1. Am Anfang einer Sequenz oder der gesamten Reihe sollte für die Genese einer inneren Verbindung und Sinnstiftung ein subjektorientierter Zugang zum Text ermöglicht werden. Dies kann beispielsweise in Form einer „produktiven Rezeption“ stattfinden und zur Formulierung eigener Fragen oder Schwerpunkte führen, die im Rahmen der weiteren inhaltlichen Erschließung des Werkes herangezogen werden können. Mit einem solchen Vorgehen wird es möglich, auch potentielle „latente Fragen“ (vgl. Steiner, 1972, S. 73 ff.; Göpfert, 1993, S. 69 ff.) der Schüler in der Planung und Umsetzung einzubeziehen und ihnen begegnen zu können, was die Sinnstiftung und Identifikation mit den Unterrichtsinhalten noch einmal verstärkt.
2. Der nächste Schritt wäre dann die inhaltliche Erarbeitung. Hierbei stünden die Bereiche literarisches Verstehen, Alterität, Ästhetik und kulturelle Besonderheit im Vordergrund, also eine textnahe Erarbeitung des Werkes. Auch hierbei liegt es nahe, methodisch schülerorientiert vorzugehen, um die im ersten Schritt anvisierte Motivation, Sinnstiftung und Identifikation mit dem Stoff zu halten

und weiter zu verfolgen. Dass sich hierbei kognitive und emotiv-subjektorientierte Zugänge nicht widersprechen, begründet sich auch mit der erkenntnistheoretischen Methode und Grundlage der Waldorfpädagogik und bezieht sich auf das produktive Spannungsverhältnis von „Wahrnehmen“ (Begegnung) und „Beobachten“ (denkerisches Erschließen) als Form des Erkennens und Erarbeitens (vgl. Steinwachs, 2018).

3. Mit den dann einzeln erarbeiteten Themen werden sich hernach themenspezifische Gesprächsanlässe ergeben, die die eigene Lebenswelt, Sozialisation und Biografie vor dem Hintergrund der Arbeitsergebnisse zu Wolframs „Parzival“ ebenso reflektieren können wie das Verhältnis von „alter“ und „ego“. In diesem Prozess liegt es nahe, motivähnliche Texte der modernen Literatur hinzuzuziehen, die gleichzeitig einen Bewusstseins- und literaturhistorischen Raum eröffnen und den Bezug zur Moderne herzustellen, der dann in der zweiten Epoche anhand des sogenannten „Bildungs- und Entwicklungsromans“ oder aktueller Werke vertieft werden können.

Über diesen Ansatz hinaus besteht die Möglichkeit, pädagogisch oder literaturdidaktisch begründete Alternativen zu entwickeln, die es dem Lehrer wie den Schülern ermöglicht, auf die aktuellen Themen der Schüler oder weitere Schwerpunkte einzugehen. Dass der Raum mit 30 oder mehr Unterrichtsstunden allein für Wolframs „Parzival“ in Klasse 11 sehr umfangreich gehalten ist, liegt also auch darin begründet, dass über die fachliche Behandlung hinaus ein subjekt- und lebensweltlich orientierter Zugang ermöglicht werden soll. Im Kern lässt sich sogar erkennen, dass dieser Ansatz Parallelen zur einzelnen Strömungen in der aktuellen Mittelalterliteraturdidaktik aufweist, die jedoch wie eingangs ausgeführt von einer anderen pädagogischen und didaktischen Implikation ausgehen.

Als Fazit: Möglichkeiten und Grenzen im System und die Begegnungsmöglichkeiten

Es wird deutlich geworden sein, dass das Verhältnis von Institution, pädagogischer Implikation und didaktischer Zugänge den Literaturunterricht, respektive den der mittelalterlichen Literatur und Sprache deutlich beeinflusst. Dies betrifft die Waldorfschulen mit ihrem alternativen pädagogischen Konzept ebenso wie die Regelschulen, die als Institution jedoch stärker von den bildungspolitischen und behördlichen Vorgaben gelenkt werden. Das hat zur Folge, dass die Regelschulen in den offiziellen Curricula und den internen Umsetzungen nur auf solche Unterrichtskonzepte zurückgreifen können, die der institutionellen Ausrichtung entsprechen. Da nach der kompetenzorientierten Wende bzw. dem empirical turn der Raum für alternative Wege jedoch sehr klein geworden ist, werden insbesondere die ältere Literatur und solche Ansätze, die dezidiert schülerorientiert und dadurch zeitaufwändiger sind, nur wenig Chancen haben, in den Schulen anzukommen. Die begrenzte Teilautonomie der Waldorfschulen eröffnet hingegen die Möglichkeit, eigene curriculare Schwerpunkte zu setzen – und zu denen gehört eine intensive Auseinandersetzung mit der mittelalterlichen Literatur. Hinzu kommt ein austariertes Verhältnis von pädagogischer Implikation (Schülerorientierung) und fachlichen Grundlagen (Mediävistik). Wenn die Möglichkeiten und Grenzen eines gemeinsamen Diskurses ausgelotet werden sollen, dann können drei Bereiche voneinander unterschieden werden, einmal der institutionelle (Schule als staatliche Einrichtung), der personale (Unterricht durch die Lehrer und ihre partielle Eigenständigkeit) und die Mittelalterliteraturdidaktik. Institutionell bietet die Waldorfschule mehr Freiraum in der Auswahl und Gestaltung des Curriculums, was zu einer umfangreicheren Ausarbeitung der Inhalte und ihrer Didaktik führen könnte, die zurzeit aber noch in den Anfängen einer Neubewertung steckt. Die personale Situation an den Regelschulen deutet sich durch die empirische Studie von Schwinghammer an (Schwinghammer, 2013). Sie hat festgestellt, dass der Einsatz mittelalterlicher Literatur am stärksten von den individuellen (positiven) Erfahrungen der Lehrer mit ihr abhängt. Damit ist der Einsatz der älteren Literatur im Unterricht also weniger ein Teil der „Ordnung“, denn von den individuellen Neigungen der Lehrer abhängig. An Waldorfschulen wurde dies bisher noch nicht betrachtet, durch die kanonisierte Parzivalepoche aber entsteht dieses Problem kaum. Eher wird hier zu hinterfragen sein, inwiefern die einzelnen Kollegen den Unterricht sinnvoll angehen und den Gegenstand in

seiner Besonderheit vermitteln können, denn die ältere Literatur wird in der universitären Lehrerbildung immer seltener. Der dritte Aspekt ist die Mittelalterliteraturdidaktik. In der Waldorfpädagogik gibt es eine Reihe programmatischer Schriften, die sich jedoch vornehmlich mit der pädagogischen Implikation oder methodischen Wegen auseinandersetzen, dezidierte mittelalterliteraturdidaktische Überlegungen gab es bisher nur in Andeutung (Schirmer, 1993; Steinwachs, 2016). Im Gegensatz dazu hat die universitäre Forschung seit 2007 eine Vielzahl von Schriften und Konzepten angeboten, die sich partiell mit dem waldorfpädagogischen Ansatz verknüpfen lassen. Bärnthalers Engagement für die persönlichkeitsbildenden Potentiale der älteren Literatur setzt spätestens 1989 ein und kommt in Teilen der an Waldorfschulen intendierten Schülerorientierung am nächsten (vgl. Bärnthaler, 2010, bes. seine Dokumentation der Unterrichtsreihe). Kern hingegen hat mit seiner „imaginativen Theatralität“ einen Zugang gewählt, der unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Analysewege den Teilnehmern des Projektes gerade am Anfang der Sequenz einen breiten Raum für eigene und subjektive Rezeptionserfahrungen ermöglicht, die im gegenseitigen Austausch und der Sachanalyse Teil der performativen Interpretation werden sollen und auf diesem Weg eine individuell sinnstiftende Rezeption ermöglichen soll (Kern, 2015, S. 52 f.). Insofern bietet es sich trotz der unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und pädagogischen wie didaktischen und methodischen Intentionen an, einen gemeinsamen Diskurs von universitärer und waldorfpädagogischer Methodik und Didaktik zu verfolgen.

Literaturverzeichnis

- Bärnthaler, G. (1989). *Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht – Lyrik*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Bärnthaler, G. (2010). „Was hat denn das mit uns zu tun?“. *Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Beisbart, O. & Bismarck, K. (2013). Lesestrategien im Unterricht. In: Volker Frederking, V. & Krommer, A. & Meyer, C. (Hrsg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichtes, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (S. 348-365). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Birkemeyer, J. (2015). Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellung im Unterricht. In: Gebhard, U. (Hrsg.). *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht* (S. 33-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Boenicke R. & Gerstner, H. P. & Tschira, A. (2004). *Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme*. Darmstadt: WBG.
- Bredella L. & Hallet, W. (2007). Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In: Lothar Bredella, L. & Hallet W. (Hrsg.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. (S. 1-9). Trier: WVT.
- Breithaupt, F. (2012). *Kulturen der Empathie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Herausgeber.
- Criblez L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. In: *BLL*, 25/2007 3, (S. 295-305).
- Dietz, K.-M. (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Heidelberg: Menon.
- Fiechter, H. P. & Schumacher, R. (2014). *Poetik. Drei Wege*. Kassel: Pädagogisches Forschungsstelle Kassel.
- Frederking, V. (2003). „Es werde von Grund aus anders“?! Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In: Abraham, U. & Bremerich-Vos, A. & Frederking, V. & Wieler, P. (Hrsg.): *Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA* (S. 249-278). Freiburg/Br.: Fillibach.
- Geister, O. (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gerner, V. (2007). *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichtes*. Marburg: Tectum.
- Göpfert, C. (1993). Der Deutschunterricht der Oberstufe als Antwort auf die „Latenten Fragen“ des Jugendlichen. In: Göpfert, C. (Hrsg.). *Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht* (S. 63-66). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Götte, W. M. (2006). *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Heiser, I. (2011). Germanistische Mediävistik für das 21. Jahrhundert: Renaissance des Nationalen oder europäisches Integrationsangebot? Aktuelle Unterrichtseinheiten zu mittelalterlichen Texten für das Fach Deutsch. In: Karg, I. (Hrsg.). *Europäisches Erbe des Mittelalters. Kulturelle Integration und Sinnvermittlung einst und jetzt* (S.195-211). Göttingen: V&R Unipress.
- Hellwig, M. (2005). Mittelalterliche Lyrik. In: „*Deutsch betrifft uns*“ 3/2005.
- Heydebrand, C. (1996). *Vom Lehrplan der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Iser, W. (2014). *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2003). Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 75-94). Berlin: Cornelsen.
- Karg, I. (1998). ... und waz si quoter lere wernt ... *Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik Versuch einer Kooperation*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Karg, I. (2003). „The ability to read between the lines“. Einige Anmerkungen zum Leseverstehenstest der PISA-Studie. In: Bremerich-Vos, A & Frederking, V. & Wieler, P. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. (S. 106-120) Freiburg/Br.: Fillibach.

- Karg, I. (2005). *Mythos Pisa. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*. Göttingen V&R Unipress.
- Karg, I. (2013). ... beidui lesen und verstên ... Mediävistik für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Miedema, N. & Siebert, A. (Hrsg.). *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht* (S. 41-58). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kern, M. (2015). Kommunikative Lust am Phänomenalen. Wie Wissenschaft und Schule einander auf dem Terrain der älteren Literatur begegnen können. In: Wrobel, D. & Tomasek, D. (Hrsg.). *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle* (S. 49-63). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kluge, J. (2003). Manifest zur Bildung. In: Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.). *Die Bildung der Zukunft* (S. 321-335). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Knopf, J. (2010). Über die Wirkungsweise des gymnasialen Literaturunterrichtes. In: Rupp, G. & Bodemann, J. & Frickel, D. (Hrsg.) *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 43-60). Münster: LIT.
- Korte, H. (2006). Historische Kanonforschung und Verfahren der Literaturoauswahl. In: Bogdal, M.-M. & Korte, H. (Hrsg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 61-77). München: dtv.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung*. Heidelberg: UTB Quelle & Meyer.
- Leubner, M. & Saupe, A. & Richter, M. (2012). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Miedema, N. (2011). Mittelalterliche Texte. In: *Praxis Deutsch 230*, 11/2011, S. 4-11.
- Miedema, N. & Siebert, A. (2013). Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. In: Miedema, N. & Siebert, A. (Hrsg.). *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht* (S. 7-19). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Mielke, A. (2011). Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung – assimilieren, integrieren, profilieren? In: Bein, T & Horch, O. (Hrsg.). *Wissenstransfer im Deutschunterricht. Deutsch-jüdische Literatur und mittelalterliche Fachliteratur als Herausforderung für ein erweitertes Fachverstehen* (S. 133-178). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Möller, J. (2007). Mittelalter. In: *EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell*. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Schöningh.
- Müller, J.-D. (1996). *Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht*. In: DD 1/1996, S. 53-62.
- Pauldrach, M. (2010). „Ich bin viele“ – Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Rupp, G. & Bodemann, J. & Frickel, D. (Hrsg.). *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 13-28). Münster: LIT.
- Richter, T. (2016). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ringeler, F. (2004). Walther und das Wirtschaftswachstum. Einige Thesen zum Literaturunterricht in Zeiten der Wirtschaftskrise. In: Bein, T. (Hrsg.): *Walther verstehen – Walther vermitteln. Neue Lektüren und didaktische Überlegungen* (S. 46-55). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Scherwinsky, W. (1950). Gewissenszwang? In: *Pädagogische Provinz* 4/1950.
- Schirmer, H. (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Deutschunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schneider, P. (2008). Schülerorientierter Unterricht. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule* (S. 33-56). München: Kopaed.
- Schneider, H. (2013). Literale Sozialisation, Sinn und Situierung. In: Rosebrock, C. & Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). *Literatur erfassen: Bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 111-122). Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Schulze, M. (1991). *Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. Ein wissenschaftlicher Zugang zur Waldorfpädagogik über die pädagogische Dimension des Denkens*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schmelzer, A. (2003). *Aktuelles Mittelalter. Zum Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Stuttgart. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Schmid, E. (1999). Weg mit dem Doppelweg. Wider eine Selbstverständlichkeit der germanistischen Artusforschung. In: Wolfzettel, F. (Hrsg.). *Erzählstrukturen in der Artusliteratur* (S. 69-85). Tübingen: Niemeyer.
- Schuchhardt, M. (2002). Gedanken zur Parzivalepoche in der 11. Klasse. In: *Erziehungskunst* 1/2002, S. 19-29.
- Schwinghammer, Y. (2013). *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Sosna, A. (2010). Das Nibelungenlied. In: *EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell*. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Schöningh.
- Spinner, K. H. (1980). *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: VR.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 200/2006, S. 6-16.
- Spreitzer, B. (2015). Swem nie von liebe leit geschach, dem geschach ouch lieb von liebe nie. Der mittelalterliche Tristanstoff und seine Bearbeitung bis ins 21. Jh. als Medium der Selbsterfahrung für Jugendliche. In: Hofmeister, W. & Schwinghammer, Y. (Hrsg.). *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte* (S. 327-337). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Steets, A. (2015). Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Helmut Feilke und Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 178-194). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Stein, W. J. (2003). *Weltgeschichte im Lichte des heiligen Gral*. Stuttgart: Mellinger.
- Steiner, R. (1972). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1975). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1979). *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steinwachs, F. (2016). *Wolframs „Parzival“. Den Text ergründen, das Selbst erfahren*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Steinwachs, F. (2018). *Mediävistik, Anthropologie und Unterricht. Epistemologische Überlegungen zur Rezeption mittelalterlicher Literatur an Waldorfschulen* (erscheint 2018).
- Wieser, D. (2013). Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. In: Rösch, H. (Hrsg.). *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 113-131). Stuttgart: Klett.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS Research.
- Zech, M. M. (2013). Die Gründungsidee der Waldorfschulen und das Problem der Schul- bzw. Lehrerautonomie im internationalen Kontext. In: Barz, H. (Hrsg.). *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung* (S. 19-51). Wiesbaden: Springer VS.
- Zech, M. M. (2018). *Ein kulturkundlicher Ansatz zur Erschließung mittelalterlicher Literatur in der Schule. Lehrplan und Unterrichtspraxis der Waldorfschulen* (erscheint 2018).

¿Cómo podemos dialogar con Rudolf Steiner?

Helmut Zander

Universidad de Friburgo, Suiza
Facultad de Teología

Versión en inglés: „How can we have dialogue with Rudolf Steiner?“ Diciembre 2013, Volumen 4, número 2, páginas 142-145 __ Traducción: Aida Montenegro

En el año 2009, María Jenny-Schuster murió a la edad de 102 años. Ella fue la última antropósofa sobreviviente que conoció a Steiner en persona. La práctica de la antroposofía está ahora en manos de una comunidad de comentaristas, en la que se tiene prestigio, por así decirlo. Ya no es posible tener un diálogo directo con Steiner.

Ahora la única forma posible de diálogo es aquella que es interpretada a través de sus palabras impresas, o al menos eso es lo que podría parecer. Esta historización de Steiner está sucediendo en un momento en que las tendencias transformadoras van en aumento en la escena antroposófica, o eso es lo que parece desde mi punto de vista. Podría volver con una serie de observaciones detalladas, pero éstas ya son familiares para aquellos que son miembros activos de esta escena. En cambio, me gustaría referirme a ciertas perspectivas sistemáticas sobre esta situación basada en la sociología de la religión y complementarlas con observaciones seleccionadas.

Ciencia, pero ¿cuál?

Steiner, un niño del siglo XIX, otorgó a la antroposofía un gran derecho con estado de ciencia. Para él, los ideales de objetividad y empirismo científico fueron ideas principales. En el siglo XX, este concepto de ciencia ha llegado a una crisis: hoy nos enfrentamos no sólo con uno, sino con múltiples concepciones de lo que constituye ciencia. Esto significa que la antroposofía, a través del diálogo con el mundo académico debe decidir entre la variedad de concepciones. El otro lado de esto es la tensión del debate, por la sencilla razón de que la ciencia extra-antroposófica ya no tiene el monopolio de la cuestión, sino que quiere defender una u otra opción.

Steiner se vuelve impreciso

Esto significa, por supuesto, que Steiner progresivamente será visto como un fenómeno histórico, lo cual es evidente en una variedad de formas. Una indicación de esto es la reciente serie histórico-crítica de importantes obras presentadas por un editor académico de gran reputación. Cuando las variaciones textuales

de las diferentes ediciones están abiertas a revisión, la creatividad y flexibilidad del autor se vuelven más claras: Steiner, sin dejar de ser el maestro espiritual y dogmático que siempre fue, aparece como un hombre que a través de su variada vida sigue tratando de formular sus ideas en nuevas formas. Por ejemplo, ¿qué quiere decir con „teosofía“ en 1904? ¿Y después en la revisión de 1918? ¿Y en 1922?

Tal discusión académica sobre textos básicos puede producir rápidamente consecuencias prácticas. Por ejemplo, la comunidad cristiana está en proceso de debatir posibles cambios en la redacción de los sacramentos dada por Steiner. Pero a diferencia de debates acalorados previos sobre diversos asuntos, estos son aparentemente muy amistosos. La reciente controversia sobre los estigmas y las autoproclamadas experiencias visionarias de Judith von Halle se ha llevado a cabo de una manera relativamente sobria. Pero en los años treinta, alguien como Valentín Tomberg fue expulsado de la Sociedad Antroposófica por reclamar un conocimiento superior similar al de Steiner. Con el presente caso, parece que aquellos de quienes se podría haber esperado resistencia, a saber, los antropósofos tradicionales son precisamente los que aceptan a Judith von Halle. Sin embargo, un problema fundamental asociado con los conflictos que surgen entre los antropósofos es más probable que sean suavizados que resueltos en estos debates: a saber, ¿cómo se puede tratar lo „absoluto“, básicamente no negociable a la verdad? Eso, después de todo, es en última instancia, la naturaleza del conocimiento „superior“, que era preocupación de Tomberg y también central para Judith von Halle.

Esta actitud relajada hacia lo “esotérico” no se puede esperar del mundo fuera de la antroposofía. En Kassel-Witzenhausen, una cátedra de agricultura biodinámica ha sido revocada porque no cumple con los criterios académicos: La investigación basada en el esoterismo de las “fuerzas de vida etérica” resultó inaceptable. Por otro lado, las dos universidades antroposóficas de Witten-Herdecke y Alanus/Alfter ahora están bien establecidas, porque aspiran a mantener los estándares científicos normales en el conocimiento a pesar de, o además de, su adhesión a Steiner. En ellos, sin embargo, ¿qué pasa con la base de la antroposofía?

Individualización y pluralización

La individualización y la pluralización son características del estado actual de la sociedad y, por lo tanto, de la antroposofía. La individualización altera el papel de las instituciones, y que en muchos casos simplemente ya no son necesarias. Durante mucho tiempo hemos tenido antroposofía de diversas formas sin la Sociedad Antroposófica. La disminución constante de la membresía de este último es, en gran medida, el resultado de esta individualización. No se puede decir mucho en objeción a esta impresión, que se aplica a otras organizaciones de este tipo. Como consecuencia, la Sociedad Antroposófica tiene una preponderancia de miembros mayores que probablemente sean conservadores en sus lealtades institucionales. Hay una escasez de jóvenes, y el Goetheanum está luchando constantemente con problemas de financiación.

Para la antroposofía, el segundo factor, la pluralización, significa, en primer lugar, que se enfrenta a una competencia cada vez más fuerte en el “mercado de la visión del mundo”. Pero la pluralización está en funcionamiento en la antroposofía. Esto es claro cuando consideramos, por ejemplo, la disparidad entre „Dornach“ y un diario como Info3 - Ken Wilber, muy cerca de Rudolf Steiner. ¿Es esto normal? ¿Es como encontrar el Chi-Gong y el yoga en muchos monasterios católicos? En cualquier caso, no haría daño aumentar el pluralismo interno de la antroposofía. Y es apenas posible dirigir el curso de esto, para lo cual los canales de control directo y sanción están ahí en la escena antroposófica, sin importar lo que los “seguidores de las sectas” puedan pensar, probablemente bastante débiles.

Un aspecto especial de la dinámica de la pluralización se alcanza a través de la difusión de la antroposofía a nivel internacional. El fundador de Sekem, Ibrahim Abouleish, dice cosas en alemán que son muy diferentes de lo que dice en árabe. A nivel mundial el creciente número de escuelas Waldorf que no hablan alemán significa que nuevas versiones de métodos educativos antroposóficos están surgiendo y cambiando todo el carácter de este movimiento centrado por mucho tiempo en Alemania. A la larga, no sólo la mayoría de las escuelas Waldorf existirán (como ya es el caso) fuera de Alemania, sino también la mayoría de los miembros de la Sociedad Antroposófica. Uno no necesita ser un profeta para ver que las fuerzas centrífugas aumentarán.

La innovación

La antroposofía en el siglo XX ha sido mucho más que la gestión tradicional. Entre las innovaciones, una de las principales es una nueva definición del papel de Rudolf Steiner. Para muchos hoy en día, menos que el gurú o iniciado que reveló un sistema de verdades últimas, él es visto como una clave para la búsqueda individual de significado. En esto veo uno de los grandes cambios que han tenido lugar. Hay una comparación notable de cómo Steiner fue visto como persona y la forma en que sus obras fueron interpretadas en las primeras décadas.

Este cambio en el estilo de compromiso, por supuesto, tiene consecuencias para la forma de las cosas en la práctica. Aquí nuevamente quiero destacar la educación Waldorf. Algunos componentes centrales de los programas pedagógicos originales se están convirtiendo en algo extraño para éste. Los contenidos y métodos presentados por Steiner no han sido lo suficientemente revisados y reformados en los cien años transcurridos. Mientras tanto, sin embargo, hay una serie de escuelas Waldorf en donde, en contraste a lo que muchos críticos presumen, no es posible reconocer que estén siguiendo los principios Waldorf. Estas reacciones apresuradas a la lentitud de la reforma ya se conocen como „modernización rampante“.

Al mismo tiempo, las escuelas estatales están adoptando elementos pedagógicos del movimiento de esta reforma. Como resultado, las escuelas Waldorf están perdiendo su papel especial y son más fácilmente comparables. En el mundo Waldorf es probable que las innovaciones ocurran en escuelas que tienden a ser conservadoras o tradicionales, como la escuela Waldorf Uhlandshöhe en Stuttgart. También hay escuelas pequeñas, donde la idea tradicional de lo que constituye una clase ha surgido, incluso a favor de la introducción de grupos de edades múltiples, como en Seewalde, un estilo de enseñanza que se aleja de la noción de Steiner de una comunidad de clase kármicamente definida. Otros ofrecen elementos de educación Waldorf sin la etiqueta Waldorf, como el “taller de aprendizaje” en Kiel, que fue fundado por maestros Waldorf. Ya se habla mucho de la “Luz Waldorf”: Un cóctel de contenido progresivo, aprendizaje autodeterminado y métodos holísticos, con cabeza, corazón y mano, pero, ¿sin ninguna aspiración objetiva al estado científico y sin el ocultismo teosófico?

Identidad

Para vivir como antropósofo, ¿alguien todavía necesita la Sociedad Antroposófica o el movimiento? En muchos aspectos, como se mencionó anteriormente, aparentemente no. La sociedad no antroposófica, mientras tanto, ha adoptado muchas de sus invenciones culturales alternativas: La medicina complementaria ahora ha penetrado en las instituciones estatales. Mientras que Demeter era el mayor productor cuando el movimiento orgánico estaba en aumento, la agricultura biodinámica ahora se está quedando atrás de Naturland y Bioland. Y las personas que no tienen nada que ver con la antroposofía utilizan ahora el Banco GLS, Hessnatur, Alnatura o Tegut, sin preocuparse de su trasfondo espiritual. Esto plantea un interrogante: Para las aplicaciones prácticas de la antroposofía, ¿todavía se necesita conocer la cosmovisión de Steiner detrás de dichas prácticas, o pueden los frutos ser obtenidos independiente de las ideas que los originaron? ¿Waldorf trabaja sin teosofía? ¿Sin Goethe? En última instancia, ¿sin antroposofía?

De hecho, si una sola identidad antroposófica es posible, hay una pregunta que encuentro particularmente interesante: En el curso de su pluralización, ¿por qué no se ha atomizado la antroposofía desde mucho tiempo atrás? Para ser honesto, no tengo una respuesta satisfactoria a esta pregunta. Pero se podría considerar en relación con dos dimensiones: Una se refiere al poco consenso en las obras de Rudolf Steiner, la interpretación de que sólo se puede controlar con sanciones directas en una forma muy limitada, y junto con esto existe el atractivo de los campos de aplicación práctica, que permiten al profesional ser altamente selectivo en su relación con las obras de Steiner, con el fin de que uno pueda evitar fácilmente los pasajes „incompatibles“.

La otra dimensión podría referirse al hecho de que las ideas de Steiner se complementan entre sí en una estructura dialéctica. La imagen clásica de la antroposofía es la que prometió, y continúa prometiendo, el significado de todo. Nada se quedaría sin explicación: El nacimiento y la muerte, la vida en el más allá, el hombre, el mundo y el espíritu, la economía, la educación y el arte, las teorías del conocimiento y de la

historia, y una relación general de la medicina humana. Al mismo tiempo, se prometió la libertad máxima: El logro individual del conocimiento, ningún dogma, ninguna sumisión a la autoridad. Esa teoría y práctica pueden estar muy lejos, evidentemente. Pero el principio era: Steiner me da todo, pero yo no tengo que creer en todo.

Este programa, sin embargo, tambalea, principalmente por dos razones: Hoy, incluso las ciencias naturales no ofrecen una explicación muy fundada de todo. Tal afirmación se ha vuelto inverosímil, y quizá el deseo de cumplirlo es más débil. Al mismo tiempo, existe la percepción universal de libertad absoluta en la cuestión de construir una cosmovisión. Los grandes enemigos de la libertad, el estado ideológicamente doctrinario y el estado de la ortodoxia religiosa, han abandonado este papel.

¿Cómo se desarrolla la antroposofía en el futuro? Yo veo dos posibilidades: Se puede tomar una ruta conservadora, mediante el establecimiento de una línea de demarcación entre ella misma y la sociedad, hecha posible mediante la identificación de una marca estable y la construcción de una identidad bien definida. O podría tomarse una actitud liberal que se relacionaría con el entorno cultural, estando abierto a la colaboración y teniendo en cuenta la alteración y adaptación de su marca.

El camino conservador tiene la posibilidad de terminar en condición marginal, mientras que el liberal podría conducirlo a una sociedad grande. Usualmente lo que uno intenta encontrar es un camino intermedio: Aunque éste es menos arriesgado, es también menos atractivo.

Basado en una contribución en el coloquio sobre Antroposofía en la Universidad Alanus de Artes y Ciencias Sociales en octubre de 2013. El estilo de la conferencia fue preservado en este documento. Jens Heisterkamp amablemente elaboró un texto fluido a partir de apuntes registrados. Mi agradecimiento especial a P. v. E-P. por su ayuda en ciertas complejidades de significado.

Rezension / Book review

Martyn Rawson

Edited by Angelika Wiehl and Michael Zech:

Jugendpädagogik in der Waldorfschule. Ein Studienbuch / A Pedagogy of Youth in Waldorf Education.

Publikation der Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

ISBN: 978-3-939374-32-9

Youth today is the focus of the most profound changes occurring in social, economic, political and medial life. In numerical terms (half the world population is under 25) but also in terms of significance for the future development of human societies, youth is vitally important social group. Therefore, this book offers a much needed and important pedagogical perspective. It gathers together a number of key passages from Rudolf Steiner's lectures on the theme of youth pedagogy and frames these with a concise but important discussion of key issues. Though the collection restricts itself to a selection of Steiner's texts on youth, it also draws on a comprehensive body of literature on youth and youth pedagogy in the introduction. It seeks to locate Steiner's radical and innovative thoughts about youth within the context of his overall pedagogical anthropology and his historical context and highlights with a sharp awareness the social, economic, medial and ecological world that youth is embedded in today and that pedagogy has to take into account. In particular, the authors highlight Steiner's significant contribution to the historical development of a cultural consciousness for the specific developmental tasks of youth.

The book is aimed essentially at student teachers and teachers within the Waldorf community, but will also be of interest to students of Waldorf pedagogy in any context. The authors briefly survey and summarize the secondary literature on Waldorf youth pedagogy in the German language, and offer a comprehensive bibliography. As a text that locates itself within the Waldorf discourse, it nevertheless does more than

practice immanent hermeneutics, a term that Bo Dahlin (Dahlin, 2017) rightly applies to characterize most Waldorf/Steiner secondary literature, which interprets Steiner within Steiner's terms. Both authors have recently made significant contributions to the academic discourse on Waldorf pedagogy and are well aware of the challenges involved (Wiehl, 2015; Zech, 2012). They belong to, and in many ways as authors and editors, lead the current generation of academic research within the Waldorf movement.

Angelika Wiehl and Michael Zech have done more than simply publish an anthology of Steiner texts- we have had these before. They have carefully pursued an important pedagogical agenda. In chapter four the authors turn to the challenges facing youth in the present and future and they summarize the key pedagogical and learning processes connected with teaching youth, with sections on the phases of learning how to form judgements. They point towards the vital tasks facing youth education.

It may surprise many non-specialist readers that the notion of youth as a specific phase of the life-course was unknown before 1900 in Western industrialised countries and remained unused elsewhere well into the 20th Century (Hurrelmann & Quenzel, 2012). The biological changes associated with youth, collectively referred to as puberty, however, have probably been around as long as humanity, though maturation may have occurred earlier among early humans (Lieberman 2013). Indeed, throughout human history, most people actively shaping society were young because life expectancies were much

shorter (Bainbridge, 2009). It's a little reflected fact that most of the great cultural achievements of our ancestors were performed by a youthful population. As far as we know, most cultures have celebrated the significant transition to and acceptance into the adult world through major coming-of-age rites and rituals. Yet there seems to have been little cultural recognition of youth as a significant phase between childhood and adulthood, and even children were often seen as smaller, weaker, less capable people. Historically, the development of modern, urban industrial societies led to longer life-courses due to increased longevity, public education, greater specialization in work and greater interest in social engineering (which could be best applied between childhood and adulthood, examples being the Boy Scout movement, and later the Hitler Jugend/ Bund deutsche Mädels). This led to the construction of the significance of a life stage between childhood and adulthood, which was marked in gender specific ways, but involved the completion of education and training leading to employment and thus to relative economic independence and starting a family. The authors of the well-known Shell Youth Study, a major empirical survey of youth in Germany conducted every four years (Albert, Quenzel, & Hurrelmann 2015), point out that the life-phase of youth now spans the ages from 10 years to 26 years and is rising. Indeed, certain traits of youthfulness have become the marketed ideal for people of all ages to strive towards.

The term adolescence was coined in 1904 by G. Stanley Hall, who founded the influential *American Journal of Psychology*. Today Youth Studies comprises several academic disciplines ranging across psychology, sociology, medicine, education and social care (Furlong 2013). Steiner was one of the first to develop a pedagogy for youth that treated the developmental processes involved not simply as a prolonged transition to adulthood but as a life phase with its own developmental tasks and opportunities. If a prolonged childhood made human learning possible in evolutionary terms, the period of youth, with its 'profound metamorphosis', enables young people to develop the powers of judgement and new capabilities that make social renewal and innovation possible in modern, individualistic societies. The new demands on individuals in modern and post-modern societies create new developmental tasks for youth. The selected texts and commentary highlight how holistic Steiner's view of youth was, in correlating

bodily change with changes in the mind, use of language, the nature of learning and identity. Youth has the potential to change society that no other age group has. That is why young people need to be allowed to develop whatever is within them, rather than being shaped by 'society's pliers' (Bob Dylan) into what the existing structures want them to be, in order that they can perpetuate the status quo and serve existing neoliberal economic structures. As Dahlin (Dahlin, 2010) points out, Steiner's notion of democratic education was based on a preparation for responsible citizenship but more radically on the notion that the renewal of the social order depends on the rising youth generation being allowed to develop what is within them, rather than the state or the economy prescribing what pupils should learn and become. Only then will the creative energy and ideas required to solve the crisis of capitalism through the development of an empowered civil society (Steiner, 1985).

Not only is youth a relatively recent historical construct but the developmental tasks it was supposed to meet, have changed or disappeared. At the beginning of the 20th Century most people's lives followed clear and specific trajectories determined by gender, social class, ethnic origin, religion and wealth. By the end of that century Western societies had entered what the sociologist Zygmund Bauman (Bauman, 2000) called liquid modernity- liquid because the structuring structures that shaped peoples' life-courses had become mutable and fluid. The term life-course refers to the way a person's life is shaped by institutions, work, career, family structures, the place where you live and the communities you belong to. Traditional roles and role models are no longer there for most people.

The sociologist Ulrich Beck (Beck, 1992) described this process as a *de-traditionalisation* (*Ent-Traditionalisierung*) and an increasing *individualisation* of people's life-courses. Instead of relative certainty, life was increasingly characterized by risk. Most traditional working class or middle class pathways from youth to adulthood lost their clarity. Erik Erikson (Erikson, 1968) recognized the cultural significance of youth and the quest for adult identities. Havighurst (Havighurst, 1982) defined the age-specific developmental tasks for youth, transmitted by socialization agents such as family, peer groups and schools, as a status passage in which the young person prepared for adulthood. The successful fulfilment of these

tasks would lead to a socially normative adulthood. However, the context of these models was post Second World War affluent America. From the 1970s onwards, those social structures no longer pertained and industrial countries began to lose their major industries and their traditional workplaces. What replaced these were the service and information industries, which do not offer the same life-long jobs and security.

Youth became emergent adulthood (Arnett, 2004), as the developmental tasks changed and the criteria for becoming an adult became more fluid. Hurrelmann and Quenzel (Hurrelmann & Quenzel 2013) have redefined the developmental tasks for youth today as, becoming qualified, committing to a gender identity, establishing one's role as a consumer with a lifestyle and participation in political life with a set of values and norms. Adolescence and adulthood had coalesced, with adulthood retaining many youthful characteristics.

The metaphors chosen to describe the challenges of youth today are 'navigation' and 'orientation': Individuals are increasingly required to find their own way through the uncharted waters of post-modern society. On the one hand, education increasingly infantilizes young people by its efforts at total control (Biesta, 2013), and on the other the media treats them as consumers with choice. The economy doesn't actually need most of them in an age of automation, except as low-paid, disposable service workers. Yet they are driven to acquire ever more, higher qualifications. There are already a lot of disappointed, dislocated, disaffected young people and there will be many more, with all the risks of alienation that that brings.

What youth has to deal with today is unprecedented. Zygmund Bauman (Bauman, 2008), with his unerring sense for appropriate metaphors, speaks of the biographical task of youth today being that of a life-artist, designing an individual life path and life-style. "To practice the art of life, to make one's life a 'work of art', amounts in our liquid modern world to being in a state of permanent transformation, to perpetually self-redefine through becoming (or at least trying to become) someone other than one has been so far" (2008, p. 72). This is not simply a life-style option for artists and the idle rich, but a necessity for all, because "the volatility, vulnerability and frailty of every and any identity burdens the identity-seeker with

duty of attending daily to the chores of identification" (2008, p.78).

Lothar Böhnisch (Böhnisch, 2012) points out from the perspective of social pedagogy, that many youths today are left to engage with the dynamic social tensions and social injustices in their private lives that were once fought out in public life between large social groups such as trades unions, political parties or religious groups. And they have to do this with very little help in the way of navigation, cultural maps or role models. Thomas Ziehe (Ziehe, 2009) speaks of a *post-de-traditionalisation* situation, in which youth turn away from society, seeking virtual worlds, whilst striving for the kind of bourgeoisie stability, conformism and conservatism that their more progressive parents and grandparents actively rejected. They no longer protest, they chill and consume. They go along with education, though most experience school primarily as the place to meet friends (Illeris 2014), but remain detached and dislocated from the inner commitment that post-modern reflexivity demands. Perhaps the most appropriate metaphor for the human condition of many young people today is that of the refugee, most of whom are indeed youths, forced to leave their homes, families, cultures, roles, identities and make their way in an unsympathetic world. Many of those not fleeing war and poverty are refugees from reality. These are the dimensions of youth today and thus any pedagogy of youth has to engage with this context. As the texts in this book show, Steiner opened a window to the hitherto unknown inner world of youth, but that is actually just the start of an inquiry that in Waldorf pedagogy often has an aspirational character. Could it be that many young people in Waldorf upper schools feel comfortable but not challenged, except in terms of grades? The need for a critical, self-confident, politically astute generation capable of thinking for themselves was never greater!

Gerd Biesta (Biesta, 2013) has offered us a useful model to analyse the function of schools. He speaks of the tasks of socialization, of enabling young people to be able to participate in and contribute to an increasingly complex, inter-cultural social life. Whilst much socialization occurs in the home and social milieu, school has an increasing responsibility to enable integration, narrative empathy and intercultural and cosmopolitan capabilities, conflict avoidance and resolution skills. The second task of education

is to enable young people to qualify themselves to participate in and contribute to civil society and the economy by learning the skills they need to contribute to a fairer, more ecological world. The third task is to facilitate what Biesta calls subjectivity, that is, becoming a socially responsible person capable of ethical behaviour and autonomous judgement.

The editors of this book have placed the educational function of recognising, enabling and facilitating young people become subjects- in the German text they use Steiner's term- becoming an I (Ich-werden)- at the centre of Steiner's youth pedagogy. Supporting the development of the person (subject, self, I, individuality, personality - we have many words for this locus of agency and responsibility, all of which need to be carefully defined in context) is a central aim of Waldorf pedagogy and especially in youth. This is the guiding motif throughout the choice of texts. It may be a taken-for-granted notion among Waldorf folk, that the function of education is to enable the development of the person, but what does that actually mean in pedagogical situations?

As Waldorf practitioners, we need to beware of two things. The first is that we avoid conflating individuality with neoliberal notions of the individual as a self-reliant, self-managing, self-determining, self-contained, 'dislocated self' (Taylor, 1989). Doesn't the Waldorf discourse in its commitment to an essentialized, Western, humanist notion of the I as the spiritual core of Being sometimes lead us to the view that "individual actors form the basic atoms of social life. Each of us acts according to internal dictates of cognition, emotion, motivation...each of us is responsible for his or her actions" (Gergen, Lightfoot, & Sydow, 2004), p. 392). The subject - Biesta's term for the individual- is a social being who can only come into being as self through the Other. In Biesta's terms, and he draws closely on Hannah Arendt's notion of natality and Emmanuel Levinas' notion of the being through the Other, the subject is called into being through the Other.

Secondly, we should be careful not to limit our understandings of learning and development to the acquisition of knowledge and skills within a 'natural' developmental framework.

Steiner based his pedagogy, including his notion of learning and development, on his theory of knowledge and social ethic (Wagemann 2016). Knowing is

a form of learning that involves the whole person in a creative and productive engagement with the world. Because of its relational nature, learning is both epistemological and ontological. Through the learning process the I comes progressively into being in the world.

As my own research with young people in Waldorf settings has shown (Rawson, 2017), they are very capable of identifying what has enabled them to not only construct clear identities but also show the qualities of agency, reflection, narrative empathy, biographical learning that mark out what becoming a subject means. What this study highlighted was the importance of scaffolded reflection, using journals, artistic methods, narrative and creative writing in supporting this process. As Biesta argues, subjectivity is a process of being called into being. In encountering the Other (in person, art, in natural phenomena) the person is called into being. Such encounters are events that cannot be planned. However, teachers can create learning situations in which they are more likely to occur and they can recognize them as significant and valorize them when they do. In order to do this, teachers need to understand and value the function of subjectivity and they need to be honest in reflecting on their practice to identify what fosters and what hinders, what compartmentalizes or marginalizes subjectivity as the coming into being of the person/subject or I.

The elephant in the room in youth pedagogy in Waldorf schools that hardly anyone really wants to talk about in the light of 100 years of Waldorf pedagogy, is the *lack* of Waldorf pedagogy in the upper schools. There is no research on this, but anecdotal evidence is suggestive. These authors do not address this directly. They make no polemic statements. What they *do* do, however, is to remind us what Steiner's pedagogical intentions in this respect were. They illuminate exactly the key ideas that are necessary for a meaningful youth pedagogy by careful selection and commentary.

In the study I referred to above (Rawson, 2017), the participants primarily identified informal learning situations that involved encounters with authentic practices outside the normal school timetable, as biographically relevant situations in which they were challenged and as situations in which they themselves could determine and shape what they did. These did not include most of the main academic subjects that

grace the upper school curriculum. The analysis suggested that for these students in that school at that time, such subjects were not experienced as existentially relevant, even though they were manifestly important for passing exams, which are seen in a taken-for-granted way as necessary tasks in the lifecourse, but are not experienced as developmental tasks they choose out of their intrinsic, existential interests and creativity to give expression of their subjectivity, their I.

As Marx and others have pointed out, when the human spirit experiences that the fruits of its creativity are being instrumentalized to perpetuate a system over which they have no control, this manifests in alienation. There is a mild degree of alienation, in which these young people do not experience such learning as expansive in the sense that it enhances their personal needs for learning (Grotlüschen, 2004, 2015), nor does it offer opportunities for encountering the other and coming into being because the outcomes are prescribed. This is the message of Biesta's book title, *The Beautiful Risk of Education*. An education system that infantilizes young people through the control over learning that state exams systems and education that serves them, at an age when youth

This book is comprehensive regarding Steiner's contributions to Waldorf youth studies. It offers prac-

tioners an orientation in Steiner's foundational theory about youth, which can be a basis of generative principles for engaging in pedagogical research. The commentary texts also offer a vital link to contemporary issues of youth. This book should usher in a new chapter of Waldorf youth studies, not in the sense of further immanent hermeneutic studies of the Waldorf High School curriculum. What I am referring to is a whole series of issues within Waldorf youth studies that now need to be developed out of Steiner's foundational ideas. These include, the relationship of young people to language during puberty and adolescence and in particular the spiritual implications of this in the context of changes in the dominant forms of communication, contemporary literature, film and the role of language in advertising. Other areas include art, drama, foreign languages, work experience, projects, media studies, ecology, intercultural education, political and economic education, and issues about how learning situations can be arranged to engage different abilities and interests (integration and differentiation), or indeed the ongoing adaptation of the curriculum to meet changing conditions and in different cultures. This book provides I believe the not-so-hidden agenda of the authors was to prompt, not a return to the roots, but more of a question: and what are we doing in the field of youth pedagogy, given the situation of youth that Steiner developed?

References

- Albert, M., Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2015). *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie: eine pragmatische Generation im Umbruch (Youth 2015. 17th Shell Youth Study: a generation in change)*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Bainbridge, D. (2009). *Teenagers: A natural history*. London: Portolbello Books.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: The Polity Press.
- Bauman, Z. (2008). *The Art of Life*. Cambridge, UK: Polity.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO.: Paradigm Publishers.
- Böhnisch, L. (2012). *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung (Social pedagogy in the life stages: an introduction)* (6th. revised edition ed.). Weinheim and Basel: Juventa Beltz.
- Dahlin, B. (2010). *Steiner Waldorf education, social-threefolding and civil society: Education as cultural power*. Research on Steiner Education, 1(1), 49-59.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf Education*. Berlin: Springer.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A Thousand Plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis* (new revised edition ed.). New York: W.W. Norton & Company.
- Furlong, A. (2013). *Youth Studies: An introduction*. Abingdon: Routledge.
- Gergen, K., Lightfoot, C., & Sydow, L. (2004). Social construction: vistas in clinical child and adolescent psychology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 389-399.
- Grotlüschen, A. (2004). Expansive learning: benefits and limitations of subject-scientific learning theory. *Vocational Training: European Journal*, 36. Retrieved from http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36_en_grotlueschen.pdf
- Grotlüschen, A. (2015). Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Eds.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung* (pp. 217-244). Münster, New York: Waxman Verlag.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozial-wissenschaftliche Jugendforschung (Life phase youth: an introduction into social science research into youth)* (11th revised edition ed.). Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2013). Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*. doi:10.1080/02673843.2013.785440
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. Abingdon: Routledge.
- Lieberman, D. (2013). *The Story of the Human Body*. London, New York: Penguin.
- Rawson, M. (2017). *Learning to become a subject: A hermeneutic phenomenological study of students in a Waldorf (Steiner) school in Germany*. (Education Doctorate), Plymouth.
- Steiner, R. (1985). The Threefold Social Order and Educational Freedom (E. Bowen-Wedgewood & R. Mariott, Trans.) *The Renewal of the Social Organism* (pp. 70-76). Spring Valley, NY: Anthroposophic Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagemann, J. (2016). Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standort und Entwicklungsperspektiven* (pp. 31-81). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik (Propaedeutic of teaching methods in Waldorf pedagogy)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zech, M. M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang: Internationaler Verlag der Wissenschaft.

Ziehe, T. (2009). Jugend in symbolischen Kontexten. Einige Folgen des Wandels von Hintergrundüberzeugungen. In W. Helsper (Ed.), *Schule und Bildung im Wandel* (pp. 157-170). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.