

FUNDAMENTALS

Iris Hennigfeld: Phänomenologie und Imagination: Idealisieren und Realisieren

Marius Wahl Gran: Tabula Rasa - The performative and unique materiality of the blackboard

Axel Föller-Mancini & Bettina Berger: The Rubicon as a developmental phenomenon in middle childhood

EMPIRICAL RESEARCH

Morten Stene: The musical risk of education. A qualitative study of music teaching in a Waldorf School

Axel Föller-Mancini & Jürgen Peters: „Unser Kind geht in die Waldorf-Kita“ - Eine Elternbefragung im Kontext der externen Evaluationen des Berliner Bildungsprogramms

FORUM ANTHROPOSOPHY AND SCIENCE

Till Reckert: Steiner, Fleck, Kuhn, Wikipedia. Bemerkungen zum menschlichen und menschheitlichen Erkennen

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 (2010-2018)

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]	V

peer reviewed

Part I: Fundamentals / Grundlagen

Iris Hennigfeld: Phänomenologie und Imagination: Idealisieren und Realisieren.....	1
Marius Wahl Gran: Tabula Rasa - The performative and unique materiality of the blackboard	10
Axel Föller-Mancini & Bettina Berger: The Rubicon as a developmental phenomenon	24

Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Morten Stene: The musical risk of education. A qualitative study of music teaching in a Waldorf School	43
Axel Föller-Mancini & Jürgen Peters: „Unser Kind geht in die Waldorf-Kita“ - Eine Elternbefragung im Kontext der externen Evaluationen des Berliner Bildungsprogramms	59

Part III: Forum Anthroposophy and Science / Anthroposophie und Wissenschaft

Till Reckert: Steiner, Fleck, Kuhn, Wikipedia Bemerkungen zum menschlichen und menschheitlichen Erkennen	84
---	----

Editorial

Axel Föller-Mancini

Die vorliegende Ausgabe von *RoSE: Research on Steiner Education* präsentiert wieder Artikel in den drei Rubriken *Grundlagenforschung*, *Empirie* und *Forum Anthroposophie und Wissenschaft*. Alle Beiträge zeichnen aus, dass waldorfpädagogische und anthroposophische Themen im Zusammenhang mit diversen wissenschaftlichen Positionen diskutiert werden.

In ihrem Artikel „Phänomenologie und Imagination: Idealisieren und Realisieren“ untersucht Iris Hennigfeld die aktive Rolle des Menschen bei der mentalen Konstitution von Welt. Dabei zeigt sie einen bisher wenig beachteten Bezug zwischen den phänomenologischen Konzeptionen Husserls und Goethes auf; beide Denker gelangen von unterschiedlichen Ausgangspunkten zu einem Prinzip der Wesensschau der Dinge, die sich von bloßen Konstruktionen abheben möchte. Die erkannte Wirklichkeit ist somit eine Komposition von ideell-gestalteter und selbstgegebener Realität. Marius Wahl Gran thematisiert ein Stück Unterrichtskultur in Zeiten von White Boards, Tablets und Beamern: die Tafel als Medium einer komplexen Ausdrucksform, an der sowohl Lehrer wie auch Schüler aktiv partizipieren. Die kreativen Möglichkeiten dieses alten Mediums werden neu entdeckt und diskutiert. Axel Föller-Mancini und Bettina Berger publizieren die englische Übersetzung ihrer Rubikonstudie aus dem Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft, das Jost Schieren 2016 herausgegeben hat. Wir danken dem Verlag Beltz Juventa für die Genehmigung zum Abdruck in RoSE.

Mit „The musical risk of education“ eröffnet Morten Stene die Rubrik „Beiträge aus der empirischen Forschung“. Auf der Basis einer extensiven Literaturanalyse plädiert der Autor für den Ausbau guten Musikunterrichts und die weitere Etablierung von Schul- Orchestern an Waldorfschulen. Das gemeinsame Musizieren hat nach heutiger Erkenntnis eine tiefgreifende Wirkung auf das Individuum und die Sozialität und kann wegen der synästhetischen Aspekte entwicklungsfördernd sein. Der Autor versucht dies anhand einer Fallstudie konkret zu belegen. Jürgen Peters und Axel Föller-Mancini präsentieren eine empirische Studie zum Thema „Unser Kind geht in die Waldorf-Kita“. Die Studie bildet den Abschluss eines Forschungsprojekts, das sich von 2012 bis 2018 erstreckte. Im Fokus standen Evaluationen aller Berliner Waldorfkindergärten. In der aktuellen Studie wurden die Eltern nach ihren Qualitätskriterien befragt.

Im Forum Anthroposophie und Wissenschaft veröffentlicht Till Reckert einen Artikel, der wissenssoziologische Positionen sowohl mit dem Anspruch einer reflexiven Anthroposophie als auch mit dem Zeitphänomen Wikipedia verbindet.

Wir wünschen allen Lesern eine anregende Lektüre!

Alfter, bei Bonn, im Sommer 2018

Editorial

Axel Föllner-Mancini

The current edition of RoSE: Research on Steiner Education presents articles in the three sections fundamental research, empirical research and a forum for anthroposophy and science. All articles are characterized by a vivid discussion of anthroposophic and Waldorf educational topics with diverse academic points of view.

In her contribution „Phänomenologie und Imagination: Idealisieren und Realisieren“ Iris Henningfeld analyzes the active part of human beings mentally constituting their world. Here she shows an unregarded link between the phenomenological concepts of Husserl and Goethe.

Starting from different positions both philosophers reach an eidetic vision, that aim to detach from mere mental constructions. Therefore the perceived reality is a composition of an ideationally created and self-given reality.

Marius Wahl Gran discusses teaching culture in times of white boards, tablets and projectors focussing on the blackboard as a media for complex expression and the participation of both teachers and students. He rediscovers and presents the creative potentialities of this old medium.

Axel Föllner-Mancini and Bettina Berger publish the english translation of their Rubicon-study first released in 2016 in the Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft edited by Jost Schieren. We thank the publishing company Beltz Juventa for the kind authorization of publishing it in RoSE.

Morten Stene opens the section of empirical research with his contribution about “The musical risk of education“. Based on an extensive literature review the author pleads for the expansion of good musical education and school orchestras in Waldorf schools. The latest state of research describes profound impacts of making music together on the individual and their social behaviour. Moreover it is described to be promote the development of children because of synesthetic aspects which the author wants to proof by reference to a case study.

Jürgen Peters and Axel Föllner-Mancini present an empirical study called „Mein Kind geht in die Waldorf-Kita“. The publication of this study completes a research project conducted 2012 to 2018. It focussed on evaluations made in Berlin’s Waldorf kindergartens. In the current study parents were interviewed on their quality criteria.

In the forum for anthroposophy and science Till Reckert contributes an article that links sociology of knowledge with a reflexive anthroposophy as well as the phenomenon of Wikipedia.

We wish all readers a stimulating read!

Alfter, near Bonn, summer 2018

Phänomenologie und Imagination: Idealisieren und Realisieren

Iris Hennigfeld

Leuphana Universität, Lüneburg/Deutschland

„Die phänomenologische Welt ist nicht Auslegung eines vorgängigen Seins, sondern Gründung des Seins; die Philosophie nicht Reflex einer vorgängigen Wahrheit, sondern, der Kunst gleich Realisierung von Wahrheit.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 17) Dieser programmatische Satz findet sich im Buch *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1945) des französischen Philosophen und Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Ausgedrückt wird hier implizit eine spezifische Beziehung des Menschen zur Welt. Dieses Verhältnis möchte ich vorläufig als ein erfahrendes, genetisches (auf das Werden bezogenes) und ein im weitesten Sinne schöpferisches bezeichnen. Wenn die phänomenologische Welt nicht Auslegung eines vorgängigen Seins ist, nicht Reflex einer vorgängigen Wahrheit, gibt es demzufolge keine „fertigen“ Dinge oder Phänomene in der Welt, die der Mensch nur noch nachträglich wahrnimmt, sieht, hört, vorstellt, erinnert usw. und damit gleichsam in seiner Erfahrung oder im Bewusstsein verdoppelt.

Es existieren auf der anderen Seite ebenso wenig eigenständige Empfindungen oder Eindrücke, ausgelöst durch die Dinge, die nachträglich durch bestimmte Bewusstseinstätigkeiten zu sinnhaften Wahrnehmungen und Erfahrungen zusammengesetzt werden könnten. Vielmehr handelt es sich aus phänomenologischer Perspektive in jeder Welterfahrung *immer schon* um vom Menschen wahrgenommene (erinnerte, imaginierte, antizipierte, gewünschte usw.), phänomenologisch ausgedrückt, intentional konstituierte Dinge. Und umgekehrt ist jede Bewusstseinerfahrung *immer schon* welthaltig. So zeigt mir beispielsweise der Blick in meinen Garten nicht zunächst eine diffuse, unbestimmbare grün-rote Farberscheinung, die dann erst durch rationale Prozesse und Deutungen in sinnhafte Erfahrung umgewandelt werden, sondern ich stehe beim Blick in den Garten inmitten der Erfahrung eines erscheinenden Beets mit Tulpen.

Edmund Husserl (1889-1938), der Begründer der philosophischen Phänomenologie und Vater einer phänomenologischen Bewegung, hatte dieses Wesensverhältnis zwischen Ich und Welt, Bewusstsein und seinem Gegenstand (wieder-)entdeckt und im Anschluss an seinen Lehrer, den Psychologen und Philosophen Franz Brentano (1838-1917) als „Intentionalität“¹ bezeichnet. Diese besagt, dass Bewusstsein immer „Bewusstsein-von-etwas“ (Husserl, 1966b, S. 200) ist. Jedes Bewusstsein ist somit gerichtet auf „bewusstseinsmäßig ‚Gemeintes‘: als Wahrgenommenes, Erinnerungtes, Erwartetes, bildlich Vorgestelltes, Phantasiertes, Identifiziertes, Unterschiedenes, Geglaubtes, Vermutetes, Gewertetes“ (Husserl, 1987, S. 25). Husserl stellte daher die Beschreibung und Auslegung dieser ursprünglichen Welterfahrung, die Frage nach den vielfältigen subjektiv-objektiven (in Husserls Sprache: noetisch-noematischen) Beziehungen oder *Intentionalitäten* in das Zentrum seiner philosophischen Überlegungen. Während der phänomenologische

1. Eine Bestimmung der Intentionalität gibt Brentano an zentraler Stelle im ersten Band von *Psychologie vom empirischen Standpunkt* (1874): „Jedes psychische Phänomen ist durch das charakterisiert, was die Scholastiker des Mittelalters die intentionale (auch wohl mentale) Inexistenz eines Gegenstandes genannt haben, und was wir, obwohl mit nicht ganz unzweideutigen Ausdrücken, die Beziehung auf einen Inhalt, die Richtung auf ein Objekt (worunter hier nicht eine Realität zu verstehen ist), oder die immanente Gegenständlichkeit nennen würden.“ (Brentano, 1924, S. 124)

Ansatz das Wahrnehmungserlebnis *intentional* erklärt, beschreiben die gewöhnlichen Naturwissenschaften dieses *kausal*. So geht ein physikalistischer Ansatz beispielsweise davon aus, dass es äußere vorhandene Realitäten als Reize gibt, denen irgendwie geartete „innere“ Verarbeitungsprozesse entgegenkommen. Die von der Phänomenologie freigelegte intentionale Struktur der Wahrnehmung besagt hingegen, dass jeder wahrgenommene Gegenstand immer schon auf ein *wahrnehmendes Bewusstsein* verweist und umgekehrt jedes Bewusstsein immer Bewusstsein-von-etwas ist. Das eine ist vom anderen nicht zu trennen. So schreibt Husserl: „Der Gegenstand ist nicht ein Erlebnis und das Bewusstsein von ihm ein anderes, sondern das Bewusstsein von ihm ist das alleinige erste Erlebnis, und sein Charakter ist ein solcher, dass wir erleben: Der Gegenstand ist selbst da.“ (Husserl, 2004, S. 10 f.) Es macht also aus phänomenologischer Perspektive keinen Sinn von einer Welt oder von Dingen-an-sich zu sprechen, die da wären, ohne dass sich ein Bewusstsein auf diese bezöge, ohne dass diese Welt im Bewusstsein zur Erscheinung käme. Der Phänomenologe hatte dieses notwendige Wechselverhältnis von Welt und Ich in seinem Spätwerk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1935/36) als das „universale[s] Korrelationsapriori“ (Husserl, 1976a, S. 161-163) bezeichnet. Heidegger nannte dieses elementare Weltverhältnis in *Sein und Zeit* (1927) das „In-der-Welt-Sein“ (siehe Martin Heidegger, 2006, S. 52-62) des Daseins.

Warum bedarf es überhaupt einer bestimmten Herangehensweise, um zu den Dingen, wie sie ihrem ureigenen Wesen nach sind, zu gelangen? Die Antwort lautet: Sobald etwas zur Erscheinung kommt, verbirgt diese Erscheinung dem Beobachter zu einem Teil ihr Wesen. Goethe hatte auf dem Wege seiner Naturforschung erkannt, dass die Weise, wie etwas zunächst erscheint, nicht dem entspricht, was ein Ding – seinem Wesen nach – ist. In einer Notiz über „Reine Begriffe“ (1792) heißt es „Denn da die einfacheren Kräfte der Natur sich oft unsern Sinnen verbergen, so müssen wir sie freilich durch die Kräfte unseres Geistes zu erreichen suchen und ihre Natur in uns darstellen, da wir sie außer uns nicht erblicken können.“ (Goethe, 1986, S. 332) Es erfordert also eine spezifische Methode, mit der dieses Wesen gesehen oder herausgeschaut werden kann und mit der etwas überhaupt zu einem „Phänomen“ werden kann. Denn, wie es Martin Heidegger in *Sein und Zeit* (1927) ausdrückt: „Verdecktheit ist der Gegenbegriff zu ‚Phänomen‘.“ (Heidegger, ebd., S. 36)² Das Phänomen wird demgegenüber bestimmt als das „Offenbare“ und „Sich-an-ihm-selbst-Zeigende“ (ebd., S. 28).

Zur Intentionalität der Wahrnehmung fügt sich also ein weiteres Charakteristikum hinzu: Jede bloße äußere Wahrnehmung bliebe ihrem ureigenen Wesen nach unvollständig. Jede im echten Sinne bezeichnete ‚Wahrnehmung‘ eines Dinges als etwas stellt immer schon mehr als bloße sinnliche Wahrnehmung dar. Husserl beschreibt diesen wesensgemäßen inneren „Widerspruch“ der Wahrnehmung mit folgenden Worten: „Die äußere Wahrnehmung ist eine beständige Präntention etwas zu leisten, was sie ihrem eignen Wesen nach zu leisten außerstande ist.“ (Husserl, 1966a, S. 3) Dasjenige, was in der Wahrnehmung zum Erlebnis von diesem oder jenem Phänomen (wie dem Tulpenbeet in meinem Garten) wird, ist immer schon von bestimmten Prozessen begleitet, die über das ‚rein‘ Wahrgenommene, über die „begrenzten Erscheinungsabläufe[n]“ (ebd.) hinaus auf einen Überschuss der Wahrnehmung, nämlich den gemeinten und konstituierten *Gegenstand*, gehen. Diese Vorgänge werden im gewöhnlichen Denkerleben nicht eigens in den Blick gehoben, sondern geraten in eine Art Selbstvergessenheit.

Die „seiende Welt“ ist, wie Husserl sagt, ein „Sinn- und Geltungsgebilde“, das auf die „Subjektivität“ als deren „Urstätte“ zurückführe. (Husserl, 1976a, S. 102). Auch Merleau-Ponty bezieht die seiende Welt zurück auf den Menschen: „Die phänomenologische Welt ist nicht reines Sein, sondern Sinn, der durchscheint im Schnittpunkt meiner Erfahrung.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 17) Der Mensch kann also im Verstehen und Erkennen dessen, was Wirklichkeit ist, nicht hinter sich selbst zurückgehen. „(I)ch bin vielmehr absoluter Ursprung“ (ebd., S. 5), schreibt Merleau-Ponty.

Wenn das Ich jedoch „absoluter Ursprung“ der Welterfahrung ist, folgt daraus: Ein methodischer Rückgang zu den vielfältigen Bedingungen dieses Ich ist notwendig, um die Welt nicht nur (in der „Naivität“ des Alltagsbewusstseins) zu erfahren, sondern diese Erfahrung auch zu verstehen. Mit ihrer radikalen

2. Über die Notwendigkeit einer Methode, die ermöglicht, dass etwas sich selbst zeigt, heißt es bei Heidegger: „Und gerade deshalb, weil die Phänomene zunächst und zumeist nicht gegeben sind, bedarf es der Phänomenologie.“ (Heidegger, 2006, S. 36)

Hinwendung zum Ich des Menschen bzw. zur „transzendentalen Subjektivität“, wie Husserl es formulierte, ist die Phänomenologie jedoch kein Idealismus im traditionellen Sinne, sie vertritt ebenso wenig einen bloßen Subjektivismus oder Konstruktivismus. Die Phänomenologie sieht sich im Gegensatz zu den so genannten „Tatsachenswissenschaften“ und versteht sich ausdrücklich als eine „Wesenswissenschaft“ (Husserl, 1966b, S. 12 ff.). Die Erforschung der „Wesen“ (siehe ebd. §§ 2-4) bedeutet zugleich eine Hinwendung zu einer neuen Art von Gegenständlichkeit.

Dasjenige, was der Mensch von sich aus den Dingen entgegenbringt, seine Vorstellungen und Urteile über die Dinge, dürfen für einen Phänomenologen nicht willkürlich sein. Denn dasjenige, was die Dinge dem Menschen von ihrem Wesen überhaupt offenbaren und entgegenbringen können, ist abhängig von der jeweiligen Intention des Schauens. Die Bewusstseinstätigkeiten müssen nach Maßgabe der Natur der Dinge, *ihrer* Wesensgesetzmäßigkeiten geschehen, um nicht zu einer bloßen Fiktion, zu einem Vorstellungskonstrukt zu werden. Die Gegenstände (im allerweitesten Sinne verstanden) bringen also die *Bedingungen* ihrer Konstitution, ihres Zur-Erfahrung-Kommens von sich her mit. (Keiling, 2015, S. 285 f.) Konstitution besagt im weitesten Sinne Sinngebung, Sinnerfahrung und Seinsgeltung durch Bewusstseinsakte. Dasjenige, was die Dinge dem Menschen entgegenbringen, ist abhängig von der Weise des Schauens.

Diese, mit Husserl und Merleau-Ponty entwickelten, phänomenologischen Einsichten in das Wechselverhältnis von Ich und Welt, Subjekt und Objekt, mögen zunächst banal klingen. Mit der Entdeckung des „Korrelationsapriori“ sind jedoch wesentliche Konsequenzen verbunden für die Entscheidung darüber, was Wirklichkeit und was Wahrheit ist. Erkenntnis von Wirklichkeit und Wahrheit wäre demzufolge nicht das Resultat einer möglichst getreuen Abbildung der so genannten „Tatsachen“ durch das Denken, keine Verdopplung bewusstseinsunabhängiger Welt-Dinge „im“ Bewusstsein, keine bloße Übereinstimmung einer Vorstellung mit ihrem Gegenstande, in der Formel des scholastischen Denkers Thomas von Aquin ausgedrückt keine *adaequatio intellectus ad rem*.³

Aus phänomenologischer Perspektive muss es vielmehr zuvor bestimmte – methodisch geleitete – Prozeduren geben, damit sich die Dinge als sie selbst überhaupt dem Menschen in der Erfahrung „geben“ können. In diesem Sinne ist auch der bekannte phänomenologische Ruf „Zurück zu den Sachen selbst“⁴ zu verstehen, nämlich als ein subjektives Ermöglichen dieser Selbstgegebenheit der Dinge durch den Menschen. Das Gegenteil einer Selbstgegebenheit wären die vielfältigen Täuschungen oder Erlebnisse, in denen die Dinge nicht als sie selbst, unvollständig und inadäquat gegeben sind.

Damit wird auch die traditionelle Frage der Philosophie „Was ist Wahrheit?“ in der Phänomenologie auf neue Weise gestellt. Die Möglichkeit der Wahrheit ist dann gegeben, wenn der Mensch sich zuvor selbst so durchgearbeitet, gereinigt hat von seinen Voraussetzungen und Vorurteilen, auch den wissenschaftlichen, seine Sympathien und Antipathien für oder gegen eine Sache außer Spiel gesetzt hat und dadurch frei wird, dass sich in ihm Welt und Wirklichkeit ereignen, realisieren können. Die Frage nach dem *Was* der Wahrheit verwandelt sich also zur Frage nach dem *Wer* der Wahrheit. Husserl hatte diesen methodischen Schritt unter dem Namen der *Epoché*, die eine „Einklammerung“ (Husserl, 1966b, S. 64) sämtlicher Vorurteile bedeutet, ausgearbeitet. Der phänomenologische Blick soll dadurch so gereinigt werden – Husserl spricht in diesem Zusammenhang auch von dem „transzendental gereinigte[n] Bewusstsein“ (Husserl, 1966b, S. 5 – dass die Phänomene hervorleuchten können in ihrer Selbstgegebenheit. Die „Selbstgegebenheit“ der Dinge in der sinnlichen und geistigen Anschauung bezeichnete Husserl auch als „Evidenz“, die wiederum das Korrelat der Wahrheit darstellt. Das Erlebnis der „Evidenz“ im phänomenologischen Sinne entspricht einem „[e]s-selbst-geistig-zu-Gesicht-Bekommen“ (Husserl, 1973a, S. 52). Hierbei handelt es sich nicht um eine Form

3. Vgl. z. B. Thomas von Aquin, *De veritate*, I, 1.

4. Siehe Husserl, 1986, S. 5-6. In seinem Aufsatz „Philosophie als strenge Wissenschaft“ für die Zeitschrift *Logos* 1910/11 greift Husserl den Ruf „Zu den Sachen selbst!“ als Kampfbegriff gegen naturalistische Psychologie, gegen den Historismus und gegen eine bloße ‚Weltanschauungsphilosophie‘ wieder auf. Hier heißt es: „Nicht von den Philosophien, sondern von den Sachen und Problemen muß der Antrieb zur Forschung ausgehen“. (Husserl, 1987, S. 21) Schließlich knüpft Husserl im ersten Band der *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* an die terminologische Wendung „Zu den Sachen selbst!“ wieder an: „Vernünftig oder wissenschaftlich über Sachen urteilen, das heißt aber, sich nach den Sachen selbst richten, bzw. von den Reden und Meinungen auf die Sachen selbst zurückgehen, sie in ihrer Selbstgegebenheit befragen und alle sachfremden Vorurteile beiseitetun.“ (Husserl, 1966b, S. 41).

des Irrationalismus, sondern das Erlebnis der Evidenz kann sich einstellen auf der Grundlage bestimmter methodischer Prozeduren oder, im Sinne Rudolf Steiners, als Frucht eines inneren Erkenntnisweges.

Wenn es der Sinn der phänomenologischen *epoché* ist, in der Begegnung mit den Phänomenen das in eine bestimmte Richtung geleitete Interesse einzuklammern, so handelt es sich bei dem Interesse, das auf dem Spiel steht, vor allem auch um das Eigeninteresse an der Welt und den Dingen: Die auszuschaltenden Vorurteile betreffen im weitesten Sinne also auch diejenigen des eigenen Selbst in der Begegnung mit den Phänomenen. (Vgl. Steinbock, 2007, S. 4) Goethe beschrieb eine solche Haltung in seinen Aufzeichnungen zur *Italienischen Reise* in dichterischen Worten als „meine Übung, alle Dinge, wie sie sind, zu sehen und abzulesen“, als „meine Treue, das Auge licht sein zu lassen“, als eine „völlige Entäußerung von aller Präntention“ (Goethe, 1992, S. 141).

Die Fülle der Wirklichkeit, des Realen, kann also nicht allein durch die sinnliche Wahrnehmung erfasst werden, dazu bedarf es eines weiteren, bewusst geleiteten geistigen Vermögens. Eine Hauptmethode der sogenannten „Wesensschau“ bildet in der Phänomenologie die ‚freie Phantasie‘, die Husserl auch unter dem Begriff der „eidetischen Variation“ präziserte. Durch diese Methode können, so Husserl, „die Weiten der Wesensmöglichkeiten mit ihren unendlichen Horizonten von Wesenserkenntnissen“ (Husserl, 1966b, S. 147) eröffnet werden.

Husserl führt das Beispiel des Geometers an, der in der Phantasie Dreiecke konstruiert. Die Phantasievorstellung habe dabei eine höchste Klarheit und Freiheit, die in der Zeichnung nicht gegeben sein könne. Ausgehend von einem Exempel oder „Faktum als Vorbild“ werden in ‚reiner Phantasie‘ „ähnliche Bilder als Nachbilder, als Phantasiebilder“ (Husserl, 1968, S. 72) imaginiert. Das, was alle Variationen miteinander verbindet, das Ähnliche und „Invariante“ bildet ihre „Einheit“ des „Wesens“ (ebd.). Es gilt, die Folge der Variationen als Ganze und in ihrem Entstehen in den Blick zu heben. Wenn dieses (nach eingehender Übung) gelingt, taucht eine Einsicht auf, die über die Summe der einzelnen Anschauungen hinausgeht und Einsicht in Wesenszusammenhänge gestattet. Das durch alle einzelnen Anschauungen als Gleiches Hindurchgehende nennt Husserl auch die „imago“, die „sich in (beliebig vielen) Bildern zur Abbildung bringen und völlig getreu wiedergeben lässt“ (Husserl, 2012, S. 157) Jede „imago“ impliziere „also alles, was Vereinzelung eines allgemeinen Wesens ist“ (ebd., S. 158).

Empirismus und Positivismus können, konsequent zu Ende gedacht, immer nur rückblickend das Faktische verzeichnen. Die Methoden der *epoché* und Reduktion entbinden jedoch zunächst von der Existenz der Dinge, von der *Tatsächlichkeit* des Gegebenen sowie von den Vor-Urteilen über die Dinge (erster Schritt). Auf dem Wege der eidetischen Variation können dann in einem nächsten Schritt die Wesen oder *Eide* der Dinge zur Anschauung gebracht und vorausschauend auch *mögliche* Dinge – d. h. Individuen als Vertreter einer Spezies – aus diesen Wesensgesetzmäßigkeiten entwickelt werden. Auf dieser Stufe der Forschung kann der Mensch nun in sich das Wesen oder das *Eidos* der Dinge zur Anschauung bringen. Der gegebene Bewusstseinsinhalt ist nun nicht mehr nur eine abbildende Vorstellung eines gegebenen Dinges in der Außenwelt, sondern eine (geistige) Anschauung, die – geleitet von den Wesensgesetzmäßigkeiten des Dinges – selbsttätig hervorgebracht wurde. In diesem Erkenntnis leitenden Sinne ist zu verstehen, wenn Husserl die „Fiktion“ oder Phantasie „als das Lebenselement der Phänomenologie“ bezeichnet und als „die Quelle [ist], aus der die Erkenntnis der ‚ewigen Wahrheiten‘ ihre Nahrung zieht.“ (Husserl, 1966b, S. 148)

Die Methode der Wesensschau führt also zu Ideen, die nur im Innern des Subjekts gefunden werden können, jedoch in den Dingen als deren inneres Wesen realisiert sind.⁵ Ein Beispiel für eine solche subjektiv-objektiv verwirklichte Idee wäre die Anschauung eines organischen Ganzen wie Goethes „Urpflanze“. Husserl bezeichnet dieses Eigenwesen des Bewusstseins, in sich eine objektive Welt zur Ausweisung bringen zu können, auch als „immanente Transzendenz“ (Husserl, 1973a, S. 136). Mit anderen Worten: Es gehört zum Wesen des Bewusstseins, über sich hinaus auf Bewusstseinsunabhängiges zu verweisen. Mit dem Nachweis der immanenten Transzendenz des Bewusstseins beansprucht die phänomenologische Methode

5. Damit würde die Husserlsche Wesensschau jene Kriterien des anschauenden Verstandes (*intellectus archetypus*) erfüllen, den Kant dem Menschen jedoch absprach. Während des Prozesses der eidetischen Variation wird auf keiner ihrer Stufen das Prinzip der Anschauung verlassen. Zum anschauenden Verstand siehe Förster, 2012, S. 265.

zugleich die Auflösung eines vermeintlichen Widerspruchs, nämlich eine Realität zur Anschauung bringen zu können, die sich im Subjekt zugleich als unabhängig von diesem Subjekt erweist. Aufgrund dieser subjektiv-objektiven Einheit in der Idee können die im Menschen gebildeten Ideen der Dinge zu (neuen) Wahrnehmungsorganen für das Wesen der Dinge werden: Es kann in der Begegnung mit jedem Individuellen geschaut und erlebt werden, was dessen Wesen konstituiert. Wenn dies gelingt, wären zugleich der immer noch herrschende Bann einer Kantischen Lehre vom „Ding an sich“ (als Konsequenz eine Subjektivismus) gelöst und die daraus resultierende Ohnmacht, zum Wesen der Dinge zu gelangen, überwunden.

Es wurde dargelegt, dass das Bewusstsein es in der Methode der Wesensschau nicht mehr nur mit Vorstellungen zu tun hat, die von den Dingen der Außenwelt abgezogen worden sind, sondern mit seinen eigenen Hervorbringungen auf dem Wege der schöpferischen Phantasie. Deren Resultat, die eidetische Anschauung, kann nun zur Grundlage einer neuen Wahrnehmung, einer neuen Bewusstseins-erfahrung und einer neuen Konstituierung der Dinge werden. Wenn das Wahrgenommene im Prozess des Imaginierens also zugleich das selbst (nach Maßgabe der Dinge) Geschaffene ist, lebt das Bewusstsein hier ein Stück weit in seinem eigenen Elemente. Außer der Erkenntnis des Wesens der Dinge, der Ideenschau, hat der Mensch daher auf dem Wege des imaginativen Verfahrens noch eine weitere Einsicht entwickelt: diejenige in seine eigene Wesenheit. Wenn die Methode der reinen (schöpferischen) Phantasie das Erscheinen des Wesens des Dinges im Bewusstsein erst ermöglichte, bildet das Denken mit seinem Inhalt, dem Gedachten, eine eigentümliche Einheit, die in der äußeren Wahrnehmung nie gegeben sein kann. Zusätzlich zu den äußeren Sinnen ist damit in der Imagination ein Sinn der Selbstwahrnehmung tätig, der an dieser Stelle – trotz seiner vieldeutigen Verwendung in der Philosophie – als ein „innerer Sinn“ bezeichnet werden kann. Innere Wahrnehmung erfordert im Gegensatz zur äußeren Wahrnehmung eine Abwendung des Blickes vom äußeren Gegenstand und gleichzeitige „Rückwendung des Blickes“ (Husserl, 1976b, S. 250). zu der Weise, wie etwas im Bewusstsein ‚gegeben‘ oder erlebt wird. In der inneren Wahrnehmung komme ein „Erlebnis“, so Husserl, „in seiner ‚Gegenwart‘ zur Selbsterfassung“ (ebd., S. 249). Daher könne unterschieden werden zwischen „Erlebnissen schlechthin“ und „innerlich erfaßten“ (ebd., S. 250) Erlebnissen.

Goethe verstand im Gegensatz zu den äußeren physiologischen Sinnen den inneren Sinn explizit als einen schöpferischen, künstlerischen Sinn, durch den – wie er in Bezug auf den Dichter William Shakespeare ausführt – die „Bilderwelt der Einbildungskraft“ in ihrer Tätigkeit angeregt würde. (Goethe, 1994, S. 173) Und: „Das Auge mag wohl der klarste Sinn genannt werden, durch den die leichteste Überlieferung möglich ist. Aber der innere Sinn ist noch klärer“ (ebd.). Auch wenn das schöpferische Prinzip hier im Kontext des Künstlerischen, Dichterischen erwähnt wird, so kann dasselbe in analoger Weise auf wissenschaftliche und philosophische Erkenntnisbildung bezogen werden.

Es wurde gezeigt, wie mit der phänomenologischen Methode der freien Phantasie der Aufstieg von der bloßen Empirie des Einzelnen, als Tatsache der Außenwelt, zur Anschauung von dessen Wesensgesetzlichkeit, das heißt auch von dessen spezifischer Beziehung zum Menschen, vollzogen werden kann. Es handelt sich hier jedoch nicht – wie im induktiven Verfahren – um den logischen Schluss vom Einzelnen zum Allgemeinen, sondern um eine von Anschauung zu Anschauung fortschreitende Ideation, in der Tatsachen in Wesen überführt werden. Muss die Phänomenologie aufgrund ihrer idealisierenden Methode als Ausdruck eines theoretischen Weltverhältnisses verstanden werden, bei dem das Individuelle, auch die sinnlichen Erscheinungen, zugunsten ihrer Idealisierung überwunden werden? Dies wäre beispielsweise der Fall im Verfahren der Abstraktion, bei der gerade das Individuelle überwunden und vom Besonderen abgesehen wird. In der Phänomenologie ist jedoch das Individuelle auch auf der Stufe der Wesensschau stets mitgeschaut und miterfahren. So sei es Charakteristikum jeder „Wesensanschauung“, wie Husserl schreibt, dass „ein Hauptstück individueller Anschauung, nämlich ein Erscheinen, ein Sichtigsein von Individuellem ihr zugrunde liegt“ (Husserl, 1966b, S. 15 f.) Dadurch kann in umgekehrter Blickrichtung jedes Individuelle als Exemplar seines Wesens einsichtig werden. Wie für Goethe, in Anlehnung an den Philosophen Spinoza, die eine Substanz oder das Göttliche nur in den einzelnen Erscheinungen, den „rebus singularibus“ und „in herbis et lapidibus“ (Goethe, 2010, S. 65), wie er in einem Brief vom 9. 6. 1785 an Jacobi schreibt, zu schauen war, so verlangt auch in der Phänomenologie (in Anlehnung an die aristotelische Tradition) jede Idee nach ihrer Scheidung in die Einzeldinge. In Husserls Worten: „Dasselbe Wesen vereinzelt sich,

vervielfältigt sich, es individuiert sich durch ein verschiedenes *tode ti*." (Husserl, 2001, S. 303). Der aristotelische Begriff des „*tode ti*“⁶ oder „Dies-da“ (Husserl, 1966b, S. 12) bezeichnet das Individuum, genauer gesagt: dasjenige, was das Wesen eines Individuellen ausmacht. Husserl nennt das Individuum deshalb auch den „Urgegenstand“ (ebd., S. 36)⁷. Wesen und Individuum bezeichnen in der Phänomenologie also nicht verschiedene Gegenständlichkeiten, sondern es handelt sich um ein und dasselbe Seiende unter zwei verschiedenen Hinsichten betrachtet.

Es wäre aus den genannten Gründen ein Missverständnis, dass mit der phänomenologischen Methode nur die eine Seite, nämlich der Aufstieg bis zum Wesensgesetz und zur Idealisierung der Erfahrung vollzogen werden können und sie die andere Seite, den Abstieg in die Fülle der einzelnen Erscheinungen, ihre Durchdringung in der konkreten Erfahrung nicht geleistet werden könne. Der Weg zurück in die Welt der Individuationen, verstanden als jeweilige Besonderungen ihres Wesens, ist wesentlicher Aspekt der Methode der eidetischen Variation und in ihr stets mitgedacht. Begabt mit der Idee gelingt der Abstieg nun nicht mehr nur zu allem wirklichen (im Sinne von tatsächlich existierenden) Seienden, sondern – prospektiv ... zu allen möglichen Phänomenen. In ähnlicher Weise und auf einen Horizont des Möglichen gerichtet sah Goethe, wenn er die „Urpflanze“ anschaute, nicht nur alle wirklichen, sondern alle möglichen Pflanzen in ihr aufgehoben. Denn von der „Urpflanze“ aus ließen sich Pflanzen „ins unendliche erfinden“, die „wenn sie auch nicht existieren, doch existieren *könnten*.“⁸ Der Begriff des ‚Erfindens‘ im Gegensatz zum ‚Entdecken‘ in diesem Kontext bedeutete für Goethe „die Objecte in ihrer Tiefe auffassen“ (Goethe, 1991, S. 910), das heißt ihr durch „exakte sinnliche Phantasie“ (Goethe, 1989, S. 356) geleitetes Schaffen aus einem ideellen Grund. Novalis verwendete für diese „Kraft“, ‚reine‘ Gedanken, ‚reine‘ Bilder und ‚reine‘ Empfindungen ohne korrespondierende Gegenstände hervorzubringen, die Bezeichnung „magischer Idealismus“ (Novalis, 1993, S. 315).

Aus phänomenologischer Perspektive muss das Wesen eines Gegenstandes, um nicht leer zu sein oder im rein Formalen zu bleiben, notwendig zu phänomenologischer Konkretisierung und Erfüllung in einem Individuum, einem konkreten Seienden gebracht werden. Die phänomenologische Korrelation von Wesen und Individuum ermöglicht also nicht nur, sondern bedingt geradezu den Weg von der Einsicht in das Wesensgesetz hinab in die Welt der individuellen Erscheinungen und die empirische Durchdringung eines jedes einzelnen Exemplars mit dessen Idee. Über die notwendige Korrelation zwischen auf- und absteigenden Bewusstseinsprozessen, die Wechselbeziehung zwischen der Ideation des Einzelnen und der Exemplifizierung seines Wesens, schreibt Husserl zusammenfassend:

Gewiß ist, daß infolge davon keine Wesensanschauung möglich ist ohne die freie Blickwendung auf ein ‚entsprechendes‘ Individuelle und der Bildung eines exemplarischen Bewußtseins – wie auch umgekehrt keine individuelle Anschauung möglich ist ohne die freie Möglichkeit des Vollzug einer Ideation und in ihr der Blickrichtung auf die entsprechenden, sich im individuell Sichtigen exemplifizierenden Wesen. (Husserl, 1966b, S. 15)

Sein, das von Wesen durchdrungen und durch-wirkt ist, soll an dieser Stelle mit dem (philosophisch ambivalenten) Begriff der „Wirklichkeit“ bezeichnet werden. Erst durch die phänomenologische Erfüllung der *Eide* in der Anschauung kann also Wirklichkeit konstituiert werden. Der Begriff der Wirklichkeit ist in der Phänomenologie daher diametral dem entgegengesetzt, was gemeinhin (das heißt in allen Spielarten des naiven Realismus) als die bewusstseinsunabhängige „Existenz“ der Dinge in der Außenwelt, ihre sogenannte Transzendenz, bezeichnet wird. Von Wirklichkeit kann in phänomenologischer Hinsicht nur dann gesprochen werden, wenn das Streben des Bewusstseins nach Evidenz sich in der – sinnlichen oder geistigen – Anschauung und in der Selbstgegebenheit eines Gegenstandes erfüllt. (siehe Janssen, 2008, S. 245) So ließe sich auch sagen: Die Wirklichkeit ist ein im Menschen sich vollziehender intentionaler Akt des Erkennens nach Maßgabe der in den Dingen selbst keimhaft veranlagten Konstitution ihres in der Welt-

6. Siehe Aristoteles, *Metaphysik* Z 4 (1030a 19).

7. C. Majolino beschreibt die Nähe von Husserls Begriff des Individuums zum aristotelischen *tode ti* wie folgt: „[E]verything—starting from Husserl’s appropriation of the Aristotelian *tode ti*—clearly indicates that, ultimately ... ‚to be‘ is to-be-an-individual or to-be-the abstract-part-of-the-individual, or to-be-related-with-an-individual.“ (Majolino, 2015, S. 49)

8. Goethe am 8. Juni 1787 in einem Brief an Frau von Stein .

Seins. Da alles Erkenntnisstreben und alles Denken nicht auf ein unanschauliches, „leeres“, bloßes Meinen, sondern auf diese Erfüllung hin ausgerichtet sind, konnte Husserl die Evidenz auch als „ein allgemeines Urphänomen des intentionalen Lebens“ (Husserl, 1973a, S. 93)⁹ bezeichnen. Evidenz stellt daher die ausgezeichnete Bewußtseinsweise der Selbsterscheinung, des Sich-selbst-Gebens einer Sache dar, in der diese ‚unmittelbar anschaulich‘ und ‚originaliter‘ gegeben sei. (siehe ebda.)

Was bedeuten diese phänomenologisch-erkenntnistheoretischen Darlegungen nun für die konkrete Erfahrung des Menschen in der Begegnung mit den Dingen der Welt? Wenn der Mensch ausgehend vom Evidenzerlebnis und gerüstet mit der erschauten Idee erneut in die Welt der Erscheinungen tritt, kann sich eine neue Weise des Erfahrens öffnen. Die Dinge werden nun nicht mehr nur sinnlich wahrgenommen oder ‚vorstellend gedacht‘, sondern können ‚denkend angeschaut‘ oder ‚anschauend gedacht‘ werden. Denn es wird nun nicht mehr nur das Einzelne in die Vorstellung hineingeholt und dessen mentales Abbild gebildet, sondern das Wesen der Dinge kann in der geistigen Anschauung im Menscheninneren leben, wodurch die Dinge eine Tiefenschicht, eine weitere Dimension ihrer Fülle offenbaren. Goethe nannte diese Erfahrungen „Erfahrungen der höheren Art“ (Goethe, 1986, S. 351). Wenn der Mensch als ein im Leiblichen gegründetes Wesen mit dieser Ideenschau wieder in die Welt der Erscheinungen tritt, kann das Erleben des gesamten Umkreises auf der Grundlage der erlangten Selbsterkenntnis nun erfüllter, reicher werden. Im Erwecken des inneren Sinnes erlebt sich der Mensch nicht mehr abgespalten von den Dingen, sondern die Welt offenbart sowohl ihren inneren Zusammenhang als auch ihr Verhältnis zum Menschen. Nach Erwecken der Selbsterkenntnis wird auch von den Dingen eine andere Stufe ihres Seins erweckt. Die Dinge werden, so könnte man in Anlehnung an einen Begriff Friedrich Schellings sagen, im Erkennen „potenziert“¹⁰, aber auch, so ließe sich ergänzen, der Mensch wird im Erkennen „potenziert“.

Wesentlich ist, dass Husserl das Bewusstsein und das Ich nicht solipsistisch, nicht als ‚fensterlose Monade‘ wie bei Leibniz, sondern als *intersubjektiv* versteht. „Monaden haben Fenster“ (Husserl, 1973b, S. 260), so heißt es in einer Notiz aus dem Nachlass. Und erst durch eine „Harmonie der Monaden“ in der gemeinsamen „Idee“ (Husserl, 1973a, S. 138) einer objektiven Welt können sich Welt und Wirklichkeit konstituieren und ein Weltgespräch durch den Menschen ereignen.

9. Das vollständige Zitat lautet: „Im weitesten Sinne bezeichnet Evidenz ein allgemeines Urphänomen des intentionalen Lebens (gegenüber sonstigem Bewußtsein, das a priori ‚leer‘, vormeinend, indirekt, uneigentlich sein kann), die ganz ausgezeichnete Bewußtseinsweise der Selbsterscheinung, des Sich-selbst-darstellens, des Sich-selbst-Gebens einer Sache, eines Sachverhaltes, einer Allgemeinheit, eines Wertes usw. im Endmodus des ‚Selbst da‘, ‚unmittelbar anschaulich‘, ‚originaliter‘ gegeben.“ (Husserl, 1973a, S. 93.)

10. Friedrich Schelling hat in seiner Philosophie (u.a. in seinen Schriften *Entwurf eines Systems der Naturphilosophie* von 1799 und *Die Weltalter* von 1811) die Idee einer dynamischen Stufenfolge in den Produktionen der Natur und des Geistes entwickelt, die er auch „Potenzen“ nennt.

Literatur

- Brentano, F. (1924). *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Mit Einleitung, Anmerkungen und Register herausgegeben von Oskar Kraus. Hamburg: Meiner.
- Förster, E. (2012). *Die 25 Jahre der Philosophie: Eine systematische Rekonstruktion*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Goethe, J. W. (2010). *Briefe. Historisch-Kritische Ausgabe. Band 6: Anfang 1785-3. September 1786 (zwei Teilbände: Text und Kommentar)*. Herausgegeben von V. Giel, S. Fenske, Y. Müller, u.a. Berlin: Akademie-Verlag.
- Goethe, J. W. (1994). *Divan-Jahre: 1814-1819*. Herausgegeben von J. John, H. J. Becker, G. A. Müller, u.a. In: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens (Münchner Ausgabe)* Band 11.2. München: Carl Hanser.
- Goethe, J. W. (1992). *Italienische Reise*. Herausgegeben von A. Beyer und N. Miller. In: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*. In: *Münchner Ausgabe* Band 15. München: Carl Hanser.
- Goethe, J. W. (1991). *Wilhelm Meisters Wanderjahre. Maximen und Reflexionen*. Herausgegeben von G.-L. Fink, Gerhart Baumann, Johannes John. In: *Münchner Ausgabe* Band 17. München: Carl Hanser.
- Goethe, J. W. (1989). *Zur Naturwissenschaft überhaupt, besonders zur Morphologie. Erfahrung, Betrachtung, Folgerung, durch Lebensereignisse verbunden*. Herausgegeben von H. J. Becker, G. H. Müller, J. Neubauer, u.a. In: *Münchner Ausgabe* Bd. 12. München: Carl Hanser.
- Goethe, J. W. (1986). *Wirkungen der Französischen Revolution 1791-1797*. Herausgegeben von K. H. Kiefer. In: *Münchner Ausgabe* Band 4.2. München: Carl Hanser.
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Husserl, E. (1966)1. *Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918-1926*. Herausgegeben von Marion Fleischer. In: E. Husserl. *Gesammelte Werke (Husserliana)* Band XI. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1987) *Aufsätze und Vorträge (1911-1921)*. Mit ergänzenden Texten herausgegeben von Thomas Nenon und Hans Rainer Sepp. In: *Husserliana* Band XXV. Dordrecht/Boston/Lancaster: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1973). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Herausgegeben und eingeleitet von S. Strasser. In: *Husserliana* Band I. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (2001). *Die Bernauer Manuskripte über das Zeitbewusstsein (1917/18)*. Herausgegeben von Rudolf Bernet und Dieter Lohmar. In: *Husserliana* Band XXXIII. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Husserl, E. (1976)1. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Herausgegeben von Walter Biemel. In: *Husserliana* Band VI. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1966)2. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Psychologie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Erster Halbband*. Herausgegeben von Karl Schuhmann. In: *Husserliana* Band III/1. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1976)2. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Psychologie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Zweiter Halbband: Ergänzende Texte (1912-1929)*. Neu herausgegeben von Karl Schuhmann. In: *Husserliana* Band III/2. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1986). *Logische Untersuchungen. Zweiter Band, zweiter Teil. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. Herausgegeben von Ursula Panzer. In: *Husserliana* Band XIX/2: Den Haag / Boston / Lancaster: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1973)2. *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*. Texte aus dem Nachlass: 1921-1928. Zweiter Teil. Herausgegeben von Iso Kern. In: *Husserliana* Band XIV. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1968). *Phänomenologische Psychologie. Vorlesungen Sommersemester 1925*. Herausgegeben von Walter Biemel. In: *Husserliana* Band IX: Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (2004). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. Texte aus dem Nachlass (1893-1912). Herausgegeben von Thomas Vongehr und Regula Giuliani. *Husserliana* Band XXXVIII. ***: Springer.

- Husserl, E. (2012). *Zur Lehre vom Wesen und zur Methode der eidetischen Reduktion. Texte aus dem Nachlass 1891-1935*. Herausgegeben von Dirk Fonfara. Husserliana Band XLI. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer.
- Janssen, P. (2008). *Edmund Husserl: Werk und Wirkung*. Freiburg; München: Alber.
- Keiling, T. (2015) *Seinsgeschichte und phänomenologischer Realismus. Eine Interpretation und Kritik der Spätphilosophie Heideggers*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Majolino, C. (2015). „Individuum and region of being: On the unifying principle of Husserl's ‚headless‘ ontology“. In: Staiti, A. S. (Hg.). *Commentary on Husserl's Ideas I*. Berlin: De Gruyter, 2015. S. 33-50.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Herausgegeben und übersetzt von Rudolf Boehm, Berlin: Walter de Gruyter.
- Novalis. (1993). *Das allgemeine Brouillon: Materialien zur Enzyklopädistik 1798/99*. Mit einer Einleitung von Hans-Joachim Mähl, Hamburg: Meiner.

Tabula Rasa - The performative and unique materiality of the blackboard

Marius Wahl Gran

Rudolf Steiner University College, Oslo/Norway

ABSTRACT: This article is about the use of the blackboards in Waldorf education today. The blackboard still has a central position in the daily practice of Waldorf teachers. This article is based on three ideas and my own empirical research. First it discusses the teacher's blackboard activity as a form of performance. The teacher is here understood as a performer who performs chalkboard activity in front of pupils. Performance means that there is an interaction between the artwork, the person performing, as an act of dancing, singing, painting etc. and an audience. In the second idea, the blackboard is understood as a surface where the teacher makes site-specific images and texts. Here is the term unique (Benjamin, 2013) used. Benjamin's concept is here applied in relation to when teachers draw pictures by hand with chalk on the blackboard. The concept highlights the uniqueness of the created images and text representations in a specific educational context. The third idea is based on the materiality of the blackboard and its significance for the human relations to the blackboard in an educational context. Aspects that the blackboard has in itself as a blackboard and the materials related to this, such as a sponge and chalk are taken into account. Here is the concept focusing feature (Sørensen, 2009) central. The blackboard is in this context regarded as a focal point in the classroom, with its own voice. Blackboard features, materials, and the relationships between blackboard, teacher and pupils are therefore central in this context. Teaching materials like blackboards are in this sense viewed as invisible partners in educational activities.

Keywords: Performativity, materiality, Blackboard, theories of learning, Waldorf education

Introduction

Many people have memories of their schooldays. You may remember the presence of the blackboard as a dark accent wall, always there behind the teacher in the classroom. On this dark wall, like a black cosmos, a constantly changing drama of signs, text, colour and pictures would play out. The teacher was like a conductor with a piece of chalk and a sponge in hand. We pupils were the orchestra, with our different possibilities and talents. I myself clearly remember the scraping sound of chalk dancing across the blackboard, hammering rhythmically and ritualistically away, and the unbearable, spine-chilling noise of the teacher's nail coming into contact with the surface. Or the wet sponge that wiped away the signs and figures and moved over the black surface like a paint brush, making it even blacker.

To an outsider, much of the blackboard teaching that takes place in Waldorf education might seem to be based on a didactic tradition. This article is an attempt to investigate whether a blackboard is still a relevant teaching aid in Waldorf education and other educational institutions. The following is a quote from a 2013 issue of the Waldorf education journal *Steinerskolen, tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur*:

At all the Waldorf schools in the world, the blackboard, chalk and the teacher's drawings are an important communication medium. This is how new subject matter is visualised and elaborated on. However, little (or

no) research has been done on this practice, despite its long history and worldwide use. We do not find much information about blackboard illustrations in Steiner's works either. (Tronsmo, 2013, p.11)

The fact that research on blackboard use and related experiences in Waldorf education is very limited makes it necessary to also draw on ideas from other fields than educational theory, for example from art and aesthetics. It is these ideas that I wish to present here. This article consists of two parts. It begins with a theoretical part comprising three sub-chapters in which I consider the use of blackboards in three different theoretical contexts. The article concludes with an empirical part in which I reflect on my findings in light of an empirical study on blackboard use that I conducted in connection with my master's thesis.

Performativity and the action of the moment

In this sub-chapter, I intend to demonstrate that the teacher can be regarded as a performer who performs blackboard activity in the moment. The blackboard activity is categorised under the collective term 'performance' (Benschnitt, 2007). A performance means that there is interaction between the artwork, or the person performing, as in an act of dancing, singing, painting or similar and an audience, and that the dividing line between the artwork or performer (teacher) and the audience (the pupils) is erased. This allows the audience (the pupils) to become participants in the work of art. A performance focuses on the here and now (the teaching itself) and always involves reality through the presence of people (the pupils and the teacher).

Performance is a concept that is open to different interpretations. Historically, the concept of performativity stems from philosopher of language Austin (Hermanson & Rudeke, 2007). and his ideas about language as action. More recently, Butler (2007) has been one of those who have used the concept in connection with theories of gender, sexuality and subjectivity as crucial to the discourse. In both these cases, the issue is what language constitutes, according to Hermanson & Rudeke (2007). There is also another approach to the concept of performativity, one that is more clearly linked to art and more relevant in this context:

an extended art field a 'performative turn', which really gained momentum with the development of action and performance art in the 1960s. The relaxation of the previous dividing lines between genres also changed the boundary between the work and the spectator, making the audience participants to a much greater extent than before' (Hermanson & Rudeke, 2007, p. 20)

Performance art is described here as the interaction between a work of art or the performer and an audience. It is also described how the dividing line between the work of art or performer (the teacher) and the audience (the pupils) is erased. Another characteristic feature of performance is that it is a specific one-off event, an activity that takes place in interaction between the different actors. Benschnitt (2007) describes the concept of performance in this way:

Regarding literature (or music, art) as action in a concrete situation means that we are talking about both one-off occurrences and events. Among other things, this leads to a problematisation of the classic work of art's subject-object relationship: instead of seeing the reader/listener/spectator and the work of art as two essentially different entities, performativity research sees one single context, an art event that is created through the interaction of several participants. Participants are not passive, external recipients, but take part in the art' (Benschnitt, 2007, p. 37)

Benschnitt describes concrete art situations as unique one-off events (teaching situations) in which both spectators (pupils) and performers (teachers) participate in a distinctive 'performance' (2007). Performativity research is interested in what takes place during the actual interaction between these parties. Participants are not passive, but contributing and equal actors in the performance itself. This entails problematising the classic subject-object relationship in the performance itself, and Schechner (2013) also claims that many everyday events can be described within the framework of performance or production. Schechner's point of departure is that the act itself is framed or highlighted in a specific way and takes place in a certain social setting, for example teaching and teacher-pupil interaction in a classroom using a blackboard.

An important aspect of performance is that it takes place in a unique moment. Phelan (2008, p. 209) calls this representation without reproduction. This means that performance is always based on what is happening in the moment. Thus, performance cannot be recorded on film, as that would only be a form of documentation of the action performed. In this way, performance takes place over a time that cannot be repeated, claims Phelan. A performance focuses on the here and now, and performance always involves the real world through the presence of the human body. The spectators have to take in all that happens through their gaze and pay attention to what is taking place. Phelan calls this a 'maniacally charged present' (2008, p. 212). What is unique to performance, according to Phelan, is the idea that, at a given time or place, a limited number of people can share a valuable experience that leaves no trace of itself, like a blank blackboard in a classroom after a lesson has ended.

Teaching as performance

In the lecture series on the methodological and didactic aspects of education, Steiner elaborates on what a teacher can do with the blackboard together with the pupils on the first day of school. This is from *Pedagogisk kunst* (2011) (the Norwegian translation of Steiner's Practical Advice to Teachers). The objective is to give the pupils a relationship to the principles of straight and curved shapes in the world. In the lecture, the event is described as a unique one-off event between the teacher, pupils and blackboard. The performance is described as a ceremonial, painstaking and sensory ritual. It is an imagined unique sequence of events involving a teacher, a blackboard and pupils. Through this performance, the pupils are supposed to develop an awareness that they have hands to work with. They should not just know that they have hands, but become aware of this fact through the act itself:

'Watch me do this.' (You draw a straight line.) 'Now do it with your own hand.' Now you can let the children do the same, as slowly as possible, for it will naturally be a slow process if you are going to call the children out one by one and let them do it on the board and then go back to their places. The right assimilation of teaching in this case is of the greatest importance. After this you can say to the child: 'Now I am making this (draw a curved line); now do the same with your hand.' Now each child does this too. When this is finished you say to them: 'This line is a straight line, and the other is a curved line; so now with your hands you have made a straight and a curved line.' You help the children who are clumsy with their hands, but be careful to see that each child from the first performs his task with a certain perfection. (Steiner, 2011, p. 44).

What is described here is an interaction involving the blackboard, pupils and teacher. Each pupil goes up to the blackboard and draws a curved and a straight line. This is a slow and painstaking process, as all the pupils should complete the action as perfectly as possible. It is said that the right assimilation is important, and through the act itself and the ritual, pupils can become aware that they can draw two shapes with their own hands. All the pupils are involved in the blackboard process, even those who have difficulty performing the action with chalk on the blackboard.

In *Teaching manuals and the blackboard*, Wylie (2011) describes how blackboard teaching was done in the 19th century. During science lessons, pupils were supposed to learn from nature itself by observing a frog or a plant on the teacher's desk. On the blackboard, on the other hand, the teacher could draw simple and spontaneous quick sketches of details to illustrate parts of the frog or plant that were not observable.

The goal of blackboard drawings was not necessarily to be realistic, but rather to catch the eye and to illustrate what the teacher says and what the children observe. Drawings should be done quickly and on the spot, to hold students' attention with a sense of dynamic performance (Wylie, 2011, p. 269).

The teacher's performative blackboard activity was considered important to the pupils' learning. It was not essential that the teacher's drawings were exact; the important thing was the blackboard activity in itself. Wylie calls this a 'dynamic performance' (s. 269). It involved quickly sketched drawings on the blackboard, drawn by the teacher in front of the pupils. The pupils were not just supposed to copy from the textbooks, but to observe what the teacher was doing here and now on the blackboard in front of them: 'they attempt

to write letters or words made in their presence on the board much more readily than they attempt to copy letters from the printed page' (p. 269). Wylie claims that pupils appeared to learn better when the words were written down on the blackboard in front of them by the teacher than if they simply copied them from a book.

The study *Chalk: Materials and Concepts in Mathematics Research* by Barany & MacKenzie (2014) also describes performative blackboard and chalk activity as an important instrument in the teaching of mathematics. The terms 'inscription' and 'rendering' (p. 4) are important here. I understand this to mean that the actual performance of the mathematical formulas is the visual chalk writing and that the rendering is important in enabling the pupils to follow their teacher's arguments during lessons. The physical visualisation using chalk is crucial because it takes place here and now, as a performance of mathematical calculations. This is characterised as two educational properties that are important to the pupils' understanding: 'following the argument' and 'unfolding' (p.14). This means being able to follow an argument, which can trigger understanding in pupils as they are able to follow what is unfolding on the blackboard. During the performance, the numbers emerge and the pupils take part in the process as the teacher shows the numbers on the blackboard, and the arguments are shown to be valid and transparent through the act of performance. The numbers are rendered visible by the teacher, and through his or her performance they come to be seen as valid, unlike numbers or text that is already printed in books or shown using a projector. The trick is to be able to use the blackboard as a visual surface and to be systematic and clear in composing what is performed on the blackboard. Professor Borovik (2010) also describes his relationship with the blackboard and the chalk that he uses in his teaching. It is like a performance, or a form of dance with the blackboard, chalk in hand:

I want to be able to do it quickly: as quick as I think; as quick as I talk. I want to be able to teach with my whole body, use gesture, employ pause to illustrate nuance, become as one with the board; become, in those rare moments of flow, both dancer and dance. Now the board dictates that, rather than pirouette, twist and enthuse, I click a frigid button (Borovik, 2010, p.1)

Borovik writes that he can no longer perform or dance his teaching in a way that involves the whole body and allows him to enter a state of 'flow' in which he becomes one with the blackboard. Projectors have become the standard tool in teaching situations today, and he just clicks a frigid button on a machine. The projector is unsuitable for teaching mathematics, since the task of a mathematics teacher is not just to convey information, he or she is also teaching students to think mathematically. It is therefore crucial to have complete control over the timing and tempo of the narrative. If a lecture involves calculations, which is inevitable in most mathematical disciplines, it is crucially important to let students feel the subtle play of rhythms and branch points in the procedure, claims Borovik (2010). In the actual teaching of mathematics, he needs to be able to speak and write on the blackboard at the same time. Borovik (2010) writes that he never addresses the audience while facing the blackboard, but turns to face the students every time he has something to say. Here, blackboard teaching is a form of performance art, like drama or ballet, and the blackboard surface therefore needs to be of the highest quality in the same way as the stage floor for a ballet dancer or the canvas for a painter.

The blackboard as a unique image in the classroom

In this sub-chapter, the collective term 'the unique' (Benjamin, 2013) is used as a point of departure for understanding the blackboard's position in the classroom as a place where unique images are created. Based on Benjamin's understanding of images, the teacher's hand-drawn chalk drawings on the blackboard are seen as unique images and textual presentations in their specific educational contexts. Taking this as my point of departure, I will first provide some background information in the form of a description of Benjamin's understanding of images, and then give some examples of how this can be transferred to blackboard teaching in the classroom.

The essay *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction* (2013) sheds light on aspects of the unique image. The essay describes the relationship between our senses and perception technologies, with a

particular focus on photography, film and their transformations in the age of mass production. The essay also discusses the role of art in a society that focuses on the product, and the relationship between high culture and mass culture. Benjamin also touches on the relationship between art, technology and politics. The text is used here to highlight a certain understanding of images that illustrates the picture on the blackboard as a specific, unique and noticeable feature of the classroom. It has been possible to reproduce artefacts since antiquity, and perhaps even earlier. The industrial revolution brought new possibilities for mechanical reproduction of artefacts using machines. The ancient Greeks mastered the art of founding and stamping in bronze and terracotta, among other materials. Other works, such as sculptures and paintings, were always unique in antiquity. With time, printing was developed in China. Printing enabled the mass reproduction of texts and images. The invention of photography suddenly freed the human hand from its artistic function in the pictorial reproduction process. Henceforth, the human eye is looking into a camera lens, and the eye is doing the work instead of the hand. Benjamin quotes Valéry, who gave an almost prophetic description of our virtual age:

Just as water, gas, and electricity are brought into our houses from far off to satisfy our needs in response to a minimal effort, so we shall be supplied with visual or auditory images, which will appear and disappear at a simple movement of the hand, hardly more than a sign (2013, p. 216).

He describes a time where images, text or music are created by means of simple hand movements through and via technology. This flow of information and images can disappear just as quickly as a result of a new hand movement, such as clicking a mouse.

Benjamin claims that a flaw arises in connection with technical reproduction. An object's unique existence and the original itself, 'its presence in time and space' (p. 216), form the concept of authenticity. At the same time, technical reproduction provides new opportunities through the development of photography and film. Technical innovations make information available to the general public, with all the possibilities that this entails for enlightenment, information and manipulation, Benjamin writes. He summarises what is lost through the technical production of images in the concept of 'Aura' (p. 218). According to Benjamin, only the unique image has aura. For Benjamin, the decay of the aura means that 'the unique' (p. 216) disappears. Things become alike. He explains it as follows: 'To pry an object from its shell, to destroy its aura, is the mark of a perception whose "sense of the universal equality of things" has increased to such a degree that it extracts it even from a unique object by means of reproduction' (p. 219). His explanation for this is that the unique aura is no longer present in an image produced through technical reproduction. The aura is not only present in works of art or historical objects such as paintings, sculptures or other art objects, the concept can also be applied to phenomena and sensory experiences in nature.

We define the aura of the latter as the unique phenomenon of a distance, however close it may be. If, while resting on a summer afternoon, you follow with your eyes a mountain range on the horizon or a branch which casts its shadow over you, you experience the aura of those mountains, of that branch (p. 219).

The extraordinary aspect of nature experiences is always different and unique in its revelation, and this is what gives the experience its aura. What characterises art is its origins in the cult. It gained a sort of use value through the ritual and magical, Benjamin writes. This value was subsequently transferred to religious contexts and to institutions such as the Christian church. During the Renaissance, art gradually acquired a more secular position, and photography was invented three hundred years later. Mechanical reproduction is what characterises the medium of photography, and later film. Photography and film are forms that are designed for reproducibility. To ask for an authentic copy makes no sense. With photography and film, painting no longer had to document historical or political events. From then on, the art of painting was no longer bound by the tradition of representation. Impressionism and expressionism are clear examples of this. It is not natural in the present context to discuss how Benjamin in his analysis describes how the aura is reintroduced in film through the movie star; what he calls a 'personality' (p. 228). Here, Benjamin describes what applies to the production of commodities as brands, such as Apple and Coca-Cola. Benjamin describes the perception of the unique site-specific image as opposed to the mass-produced image as follows: 'A man who concentrates before a work of art is absorbed by it. He enters into this work of art the way legend tells

of the Chinese painter when he viewed his finished painting. In contrast, the distracted mass absorbs the work of art' (p. 236).

The unique image

With Benjamin's help, the blackboard can therefore be regarded as a place where teachers' unique images are created in the classroom and which can give the teaching and the classroom its unique educational identity. The blackboard can thus be so much more than a low-tech aid that can be replaced by projected images. Krause (2000) describes how the blackboard was introduced as a technical aid in classrooms nearly 200 years ago. The possibility of manufacturing blackboards industrially led to a technical and educational revolution in teaching. For the first time, teachers could communicate unique site-specific images to large numbers of pupils at the same time by using the blackboard in the classroom. All the pupils could see the unique images or signs shown on the blackboard in front of them at the same time. This created a completely new setting for teaching activities whereby a teacher could communicate his or her own thoughts directly using visual techniques. The blackboard was therefore seen as a mirror in an arena where thoughts and ideas that existed in the teacher's consciousness could be presented in large format directly to the pupils in the classroom. Wylie (2011) also describes how teachers, with the help of blackboard and chalk, could easily explain, demonstrate and correct: 'With a large surface that allowed spontaneous writing and drawing, teachers could make their explanations and corrections clear and engaging for several students at once' (Wylie, 2011, p. 261). Wylie claims that, as a technical communication medium, blackboard and chalk enabled a more spontaneous and direct form of teaching for large groups of pupils at once.

In a Waldorf education context, Johnson describes in *Chalkboard Drawing in the Waldorf Classroom* (2011) his own reflections on and experience of working with a blackboard. Johnson points to the blackboard as a unique characteristic or indicator of what was unique about Waldorf education, so that wherever you go in the world, you will 'have the same sense of "home" that is distinctly a Waldorf classroom' (p. 5). The blackboard helps to make the classroom feel like a home; somewhere safe and familiar. Johnson observed how children demonstrated curiosity and joy when they entered the classroom in the morning and glanced at the blackboard to see if there were new unique images there. The artistic approach taken on the blackboard can give rise to joy and engagement in pupils if the teacher acts from a true inner conviction, Johnson claims. The teacher's blackboard activities give him or her a natural and real authority as a teacher:

The child demands everything in a creative artistic way. The teachers and educators who encounter the child must present everything from the perspective of an artist... Whatever lives in our thoughts about nature must fly on the wings of artistic inspiration and transform into images (p. 10).

According to Johnson, the teacher's blackboard art can trigger and cultivate pupils' feelings and intellect. This can strengthen their connection to the content of lessons and to the teacher, she claims. In her paper, Johnson points to how the unique image on the blackboard can be a daily gift and a loving surprise from the teacher to the pupils, regardless of the teacher's artistic talent. Some teachers choose to draw on the blackboard while the pupils are present in the classroom, others draw when the children are not there. It is the gesture within, the movement and dynamic that are important, Johnson claims, not that the images on the blackboard are perfect or detailed. A lack of talent should not be an obstacle for the teacher. Practice makes perfect, in everyone's own unique way.

In *Room for Thinking - The spatial Dimension of Waldorf Education* (2014), Bjørnholt also claims that blackboard drawings are a unique characteristic of the classroom in that the creations of the individual teacher give the classroom a personal identity through the unique image. This creates what Bjørnholt calls 'the character of a home' (p. 120). Another key phrase in this context is 'creating a sense of belonging' (p. 121). The blackboard belongs to the specific classroom and is used by the individual teacher: 'It feels like it's mine' (p. 121). The blackboard is the teacher's visual platform, and the teacher leaves his or her aesthetic mark on it. In this way, the teacher owns and manages what happens on the blackboard. The image becomes part of the room, giving it a visual and unique identity and aura. The effort put into the blackboard drawings

is directed at the children, but it is also an outlet for the teachers' creativity and professional pride. The blackboard allows the teacher to create a personal and unique classroom, Bjørnholt claims. The blackboard gives the classroom a quality that Bjørnholt calls 'school-homeliness' (p. 121). Homeliness here does not mean making school like a private home, but a classroom home where the pupils and the teacher can feel at home. Bjørnholt also describes the blackboard images that are kept on the blackboard for prolonged periods, and explains the reason for this practice:

the idea of having the same image on the blackboard, evolving and being refined over several days or weeks as a visual support for the education, as well as a decorative, artistic element in the room, has connections to the idea of effects through 'mere exposure' (p. 121).

Bjørnholt claims that images and text that stay on the blackboard for a long time can have an exposure effect on pupils, meaning that the pupils relate at a subconscious level to an illustration or drawing left on the blackboard over time. Bjørnholt concludes that the blackboard image can provide visual support for the learning process by engaging the pupils' emotions and senses.

The blackboard as the focusing feature of the classroom

This sub-chapter takes as its point of departure aspects of the blackboard as an independent actor and materiality in the classroom, and pupils' and teachers' relationship with the blackboard in the educational context. This means properties that are integral to the blackboard by virtue of being a blackboard and related materials, such as sponges and chalk. The concept of 'focusing feature' (Sørensen, 2009) is important here. In this context, the blackboard is a focusing feature in the room and has a voice of its own. The blackboard's properties and materials and the relations that exist between the blackboard, the teacher and the pupils are therefore important in this context. Teaching aids such as blackboards are often invisible partners in a teaching context because they are taken for granted as part of the classroom context and teaching. I will provide some examples of how the blackboard as a focusing feature and a material actor is highlighted and made an active part of the teaching.

Kalthoff & Roehl (2011) describes how teaching materials, the objects themselves, are often invisible partners in the teaching context, here understood to mean that such objects are invisible in that they are easily overlooked because they are such self-evident educational instruments and teaching aids. The omnipresent big blackboard is such a natural part of the artefacts of the classroom. From this perspective, all parties are actors in the teaching situation and a fellowship arises between the teacher, pupils and the teaching objects, which in this case are the blackboard, chalk and sponge. This theoretical point of departure concerns the different roles and relationships between the parties as equal actors in the teaching context. A fellowship and a hybrid of teacher, pupils and blackboard arise that can be described as follows: 'For instance, a blackboard in a classroom requires teachers to competently use chalk in order to write and draw something on it, and at the same time directs the students' attention to its surface.' (Kalthoff & Roehl, 2011 p. 454). In this context, the blackboard has different functions and is part of different relationships depending on whether it is the teacher or the pupil who relates to it. The blackboard must fill the function of being read or drawn on and mastered by the teacher, while at the same time having the function of attracting the pupils' attention. Teaching objects here fill a different function or role for the teacher and for the pupils in the actual teaching situation. The blackboard is an object capable of attracting the pupils' attention when the teacher draws on it and the pupils at the back stand up to see better:

what's on the blackboard' or 'it's on the blackboard'. Students tend to copy the representation on the blackboard into their notepads, because 'what's on the blackboard is official' (teacher). This attitude mirrors the significance that the teachers attribute to the visualised 'facts'. Students realize how important these are and want to secure the 'facts'. In contrast to the fluidity and partial vagueness of oral classroom teaching, they seem to be 'hard facts'. (2011 p. 461)

What is written on the blackboard are facts that are copied by the pupils in their books, thus becoming visible there. The pupils become attentive to what the teacher writes on the blackboard, while things that the

teacher only says are not written down and taken note of by the pupils to the same extent. Kalthoff & Roehl describe this characteristic of the blackboard in relation to pupils as 'eyes being "glued" to the blackboard' (p. 462). The phenomenon arises when the teacher has written something on the blackboard, and the pupils refer to it afterwards and remember it more easily. Kalthoff & Roehl call this property of the blackboard 'a performative effect' (p. 462). The performative effect as a property of the blackboard can be described as follows: 'the knowledge on the blackboard is public and shared knowledge because it was presented in front of an audience; it is short-lived and in progress because it can be corrected and erased persistently' (p. 466). What is written on the blackboard is public and shared knowledge because it is presented in a social context in the presence of an audience. The content is characterised by being short-lived, light and fleeting, since it can easily be erased or modified.

Sørensen (2007) also explores the teacher-blackboard-pupil relationship through field studies in her article *Spatial imaginaries of technology*. She observed the relationship in which blackboard and teacher form one entity and blackboard and pupils another. She calls this a 'one-to-many relationship' (p. 22). That is to say: a 'one-to-many relationship' with the board and how what is written on the board is directly associated with the teacher. When the pupils performed a song together, she observed how the children formed a homogeneous group. She saw how the pupils paid attention to the slight movements of the chalk that the teacher made on the blackboard. Sørensen describes this as if the pupils were puppets in a puppet show where the blackboard was a controlling and big visual field in the classroom. Sørensen calls this phenomenon 'authority vis-à-vis the pupils' (p. 22). The classroom seemed to be divided into two areas: the area containing the pupil's desks and the area where the teacher and the blackboard are. The blackboard represented and formed the boundary of what she describes as the 'here' and 'there' (p. 22) of the classroom: ' "here" and "there" was created by way of the blackboard and the children attending the letters were "there" [or vice versa, depending on the perspective] (...) the geographical distance was also emphasised by the wording "come up to the blackboard" and "you can go back down to your seat" ' (p. 22). The different areas in the room become clear when the teacher says 'come up to the blackboard' and 'you can go back down to your seat'. The blackboard represents a type of materiality that creates a boundary between two interpersonal zones in the room.

In this context, the blackboard area is a visual and territorial area of the room that belongs to the teacher and is understood by the children to be a zone associated with the teacher's blackboard activities and his or her integrity. Pupils can be invited into this area by the teacher on special occasions. When one of the pupils was allowed to demonstrate something on the blackboard, the other pupils applauded. This never happened when pupils did similar things at their desks. The pupils were given an elevated status by the other pupils, who clapped their hands. Here, the blackboard area has the status of an area linked to the natural authority of the teacher, but also to the teacher's exposed position and vulnerability.

In *The Materiality of Learning*, Sørensen (2009) also describes how the alphabet song created a sense of fellowship among the pupils in connection with blackboard teaching. Her exact words are that the pupils 'performed a collective' (p. 142), meaning that the pupils became a homogeneous group through the song: 'With her body facing the blackboard, she turns her face toward the class and asks, "Are you ready?" (...) Everyone apparently knows what is going to happen' (p. 140). The teacher turned to the blackboard and wrote down the alphabet song while the pupils sang the letters together. All the pupils knew what was going to happen on the blackboard. Through the song, what Sørensen calls the 'here and now' arose (p. 143). The blackboard as a visual platform helped to create the event, the pupils' eyes were on what was happening on the blackboard as an external place. 'The visual materiality of the letters appearing on the blackboard constituted a geographic place to which each child's gaze was fixed' (p. 140). In this context, the blackboard functions as what Sørensen calls a 'focusing feature' (p. 140). This means that the blackboard has an inherent property; it fills a material focusing function, which was highlighted through the song.

The concept of 'affordance' from Gibson's *The theory of affordances* (2015) can help us to understand the blackboard and chalk as material partners. Affordance is the phenomenon that arises between an object, natural or man-made, when it invites human beings or animals to engage in certain forms of interaction. Through this concept, a blackboard can be interpreted as an enabler of certain actions with the chalk or

sponge. Gibson takes an example from architecture about the formal function of a niche in relation to a sculpture: 'In architecture a niche is a place that is suitable for a piece of statuary, a place into which the object fits' (p. 121). This means that the function of the niche is relative to the sculpture and requires the sculpture. Gibson describe natural objects in the world in this way, objects that are part of a natural context and cannot be moved without losing their context: 'but with the furniture of the earth, some items of which are attached to it and cannot be moved without breakage' (p. 124). Objects have their place in a specific natural context, and lose their original function if moved. Things interact with each other and relate to each other in a unique manner, and leave traces in a certain way:

A hand-held tool of enormous importance is one that, when applied to a surface, leaves traces and thus affords trace-making. The tool may be a stylus, brush, crayon, pen, or pencil, but if it marks the surface it can be used to depict and to write, to represent scenes and to specify words. (p. 125)

The function of the chalk is to make traces on an underlying blackboard surface, which means that the chalk needs the blackboard, through which the chalk fulfils its function and natural meaning. This is what calls Gibson 'trace-making' (p. 125) as an opportunity afforded to the chalk. Gibson provides the following examples of the relationship between objects: 'Each thing says what it is... a fruit says "Eat me"; water says "Drink me"; thunder says "Fear me"; and woman says "Love me" (...) The postbox "invites" the mailing of a letter, the handle "wants" to be grasped, and things "tell us what to do with them"' (p. 130). There is a natural connection between the objects. For example, a postbox invites us to post a letter in it. Gibson describes how objects are in 'a dynamic relationship with the ego' (p. 131). This means that an object's form and context naturally shows how it is to be used by people. Through its form, the blackboard invites drawing on it with chalk or washing it with a moist sponge, and it invites teachers and pupils to look at it.

In a Waldorf education context, the blackboard is a visual surface, a material object, something that affords a potential action by teachers and pupils in different ways. Johnson (2011) describes the blackboard as a visual focal point in the classroom shared between teacher and pupils: 'a focal point: a beautiful drawing done in chalk at the front of the room' (p. 5). The blackboard becomes a focal point or a focusing feature at the front of the classroom. Up there on the blackboard, from the pupils' perspective, the teacher's chalk drawings can appear. It is important here that the teacher is aware of the similarity between his or her own coloured chalk and the children's crayons. Johnson claims that it may help the pupils if the teacher draws a visual frame around the image on the blackboard. In that way, the pupils can understand the connection between the boundaries on the blackboard and the edges of the sheets in their exercise books. This will create a natural connection between what happens on the blackboard and what the pupils are doing in their exercise books.

Barany & MacKenzie (2014) also describe blackboards as omnipresent material classroom props. A blackboard without text on it also serves a function: 'Even as blank slates, blackboards are laden with meaning. As topical surfaces of potential inscription' (p. 11). The blackboard is a big black surface in the room, a robust prop that is always available. The blackboard is there, waiting for interaction. In this way, the blackboard demands attention, and you can hear the characteristic sound when someone writes on it with chalk. It is often the case that teachers who share offices use the blackboard differently when colleagues are present in the room, as if they were on a stage. For a teacher, the blackboard is a physical partner: 'As a semiotic technology, the blackboard is as much a stage as a writing surface. (...) Speakers frequently dramatized particular mathematical phenomena, using the board as a prop, setting or backdrop' (p. 12). The blackboard is not just a surface for writing things on, it is also a backdrop for the person teaching whereby it becomes like a stage in front of the pupils, the place where things happen. Krause (2000) describes the blackboard as an integral part of the classroom and the teaching itself, and thus nearly an extension of the human body: 'Chalkboard are simple devices, ones that can even be replicated reasonably successfully in nature with a patch of dirt and a stick' (p. 7).

Reflections based on own research

In this second part of the article, I will present some reflections based on my own empirical research in relation to the three theoretical perspectives already described: performance, the unique, and the focusing feature. I have chosen to present the empirical findings in this way because very little research exists on blackboard activity and the science of education.

My findings are used to shed light on some aspects of the field of practice rather than to discuss the theories in relation to it. The research questions in my investigations concerned how three teachers work and use the blackboard in different Waldorf schools today. Video observation and interviews were chosen as the basis for the study. One of the research questions was: *How do Waldorf school teachers use the blackboard in their teaching?* Video observation was chosen for this part of the research process, since it concerns something that the teacher does and practises at a certain time and place on a blackboard in a classroom. The second part of the research process consisted of interviews with the observed teachers based on the video material that had been collected, transcribed and analysed. I used interviews to investigate the second research question: *What experience have you gained and what are your reflections as a teacher as regards blackboard work?* Based on these research questions, I chose a qualitative research method for my study. The findings are presented below under three theoretical categories, first by what was observed, then by what emerged during the interviews.

Blackboard teaching observed as performance

The video observations show the blackboard being used as a visual arena for small, quick and sketchy abstract signs, diagrams or texts performed on the blackboard using chalk. What stood out about these observations was how expressive and dynamic the activity was. The teacher often faced the blackboard in silence, as if he or she was engaged in creating a dynamic expressive painting or performing an expressionist dance in deep concentration and with intense focus. If I had to choose a term from visual art to describe it, a good choice might be 'action painting', in which the blackboard activity is largely based on dynamic movement where bodily gestures are prominent and the chalk is handled quickly and fleetingly. Another thing that the video observations revealed in the blackboard activities was an element of contemplative pauses. By pause I mean that the teacher was mostly facing the blackboard with his or her back to the pupils, and this gave rise to a quiet expectation and presence in the room, like an audience watching an ongoing performance. Cleaning the blackboard with the sponge was one thing that created such pauses, since the function of the cleaning is to remove chalk from the blackboard and make room for something new to emerge. The water performed an important function in this context, because the moisture from the sponge made the blackboard even blacker. The evaporation of the water from the surface of the blackboard gave rise to a process in time whereby the blackboard gradually became more grey. The cleaning process acquired a contemplative quality by dint of being a familiar everyday activity that has to be carried out to make a clean, empty blackboard possible. The blackboard ritual is thus reminiscent of the process of making beautiful traces in gravel with a rake, where the act itself creates physical traces that gradually emerge and disappear. I witnessed how the blackboard was erased in an ongoing process in time that is taking place right now.

The teachers' own perspectives on performance

Being a teacher is not about being an artist by virtue of one's profession, but more about being a communication artist. The blackboard is the teacher's tool, through which it is possible for the teacher to impart impulses to the pupils. This means that teachers can carry out activities on the blackboard in the form of blackboard teaching. Teaching activities unfold on the blackboard as a visual process in time. The blackboard activity, in which text or signs gradually emerge, allow the pupils to follow the process. In this way, the teacher arranges things so that the pupils' focus and attention are directed at the blackboard, since new activity is taking place there all the time. Maybe the pupils will not be worried about making mistakes when they draw themselves? On such a dynamic blackboard journey, the pupils cannot observe the finished material, but are given an

opportunity to participate in a journey of discovery. An important aspect of this form of blackboard activity is that the teacher must be the 'captain' and know the subject matter well. This allows the teacher greater freedom to improvise based on his or her experience and knowledge of the subject. For example, if the pupils ask questions that the teacher is not prepared for, the teacher can use the blackboard to set another course and navigate to show the topic from another perspective. This can be compared with mastering a form of improvisation. A teacher who knows his or her subject in depth becomes a medium himself. In this perspective, it is important for an educator to have a good choreographic overview of the blackboard surface. It is easy for blackboard teachers to feel exposed and vulnerable when they compare their own visual blackboard performance with that of their colleagues, because this can introduce an element of uncertainty and result in teachers not daring to engage in blackboard activity to the same extent. Uncertainty can be overcome if the teachers develop their own relationship with the blackboard as an instrument. According to the teachers, the pupils were not judgemental about their blackboard activities. The key to blackboard skills is about using the blackboard humbly and feeling that what is being done is of significance in the world. Blackboard skills can be achieved through practice, which allows the teacher to become friends with the blackboard and the associated materials, but it takes time, humility and practice to learn to play a new instrument.

The blackboard observed as a unique image

In the video observations, the blackboard served as a surface for the teachers' own and unique images in the classroom. The images gave the appearance of well-thought-through finished paintings, largely created by the teacher in the pupils' absence. The paintings were detailed, powerful and colourful decorative elements in the classroom. The chalk pictures were not erased immediately, but were used as illustrations that guided the teaching over time. These guiding images that the teachers drew on the blackboard with the pupils present were simpler and more fragmented. To choose a description from the field of visual art, the images can be regarded as frescoes that visualised the subject being taught. The pupils might ask how long the paintings would be left on the blackboard, as if they were describing the inherent impermanence of chalk paintings. Maybe they knew that the chalk can only stay on the blackboard for a certain period of time and that the blackboard has to make way for new works? In video observations, the cleaning of the blackboard had the appearance of a surface systematically painted black with a roller. It was methodically cleaned in several rounds, and thus looked as dark as a wall that has been painted black.

The teachers' own perspective on the unique images

It is a pedagogical challenge that pupils photograph the teacher's finished paintings on the blackboard with their mobile phones instead of drawing and processing the material by making their own illustrations of the subject. The special thing about an image on the blackboard is its transitory nature. Perhaps that is why pupils photograph the blackboard – to be able to preserve the memory of the images? It may be an expression of the spirit of our age, an age in which experiences are documented, shared and presented through social media. The blackboard image is not constructed, but created by a person, the teacher, who was physically present in the room and created his or her own site-specific paintings. The teachers create by drawing on the blackboard instead of using ready-made charts in their teaching. The charts, on the other hand, are 'ready mades' – finished illustrations and models of reality made by a stranger. Instead, the teachers create paintings themselves, live, and thus make it possible for the pupils to understand by allowing them to observe the unique image's visual emergence on the blackboard. A managed image process on the blackboard takes place by colours being mixed, allowing pupils to become involved in the colouring process and experience in real time which colours go together. The teacher can also challenge the pupils by telling them how difficult it is to draw what he or she is trying to visualise on the blackboard. This can stimulate pupils' engagement and a presence in their own image processes. Accuracy is an important aspect of drawing here, particularly in science subjects. The pupils can practise their powers of observation, and the teacher can help in this process by continuously describing how he or she is drawing something. The pupils' visual

input from the blackboard image can thereby be turned into own experience if they themselves carry out the process of drawing. A blackboard painting in the classroom can thus illustrate to the world the teaching that takes place in class at all times. The teacher identifies with the blackboard as if it were her own and the class's blackboard, as Waldorf schools often have 'home classrooms'. The blackboard is thus perceived as the visual imprint of the individual class teacher's teaching. The images become part of the room and give the room its visual identity, and the content of the blackboard is aimed at the pupils. If the pupils do not participate in making the image on the blackboard, the images can appear as surprises, like finished works at an art exhibition in a gallery. These works of art can delight and surprise pupils.

The blackboard observed as a focusing feature

The blackboard activity observed by means of video observation was linked to the teaching of writing. The teacher drew a simple dividing line, a chalk contour on the blackboard, that the pupils could use as a visual orientation aid. The contour on the blackboard was visually analogous to the sheet in the pupils' exercise books. In this way, the blackboard and chalk became symbols of the books and pens in the pupils' hands. Songs were also a clear sub-element in the blackboard situation. Through group singing, pupils became a homogeneous group, which created a calm work atmosphere and a focus on what was taking place on the blackboard. The concentration and focus was maintained for as long as the activity was centred on the blackboard. In this way, the pupils remained attentive and focused on what was taking place on the blackboard for as long as they were writing and working together with the teacher. The blackboard was the very hub from which the activity radiated out; it was as if the function and movement of the chalk on the blackboard functioned like a conductor's baton, and each pupil was a musician in the orchestra. The teacher was the conductor, the blackboard was the music stand with the score, and the pupils' books and pens their individual instruments. In this context, the blackboard was an object and a focusing feature in the classroom.

The teachers' perspectives on the focusing feature

The blackboard is not easily noticed because it is so silent. It is such a self-evident part of the setting that it becomes almost like a mute surface in the teaching context. But when teachers write on the blackboard, it speaks. What is on the blackboard is written down by pupils in their books to a much greater extent than things that the teacher only says, which are not written down and taken note of by the pupils to the same extent. Pupils may have difficulty remembering a paper copy that is handed to them, but an image on a blackboard is something they might still be talking about much later. In this way, the blackboard is more visually engaging than a sheet of paper. The blackboard is materially heavier than the sheet of paper, is it not? The blackboard belongs to the teacher, and there must be a boundary in the classroom to highlight this. This boundary is given physical form through and by the blackboard. The blackboard area belongs to the teacher and her integrity, but also to her exposed position as a teacher. Sometimes, the teacher will let pupils into her blackboard realm, but only under special circumstances, and it is important to be fair and ensure that all the pupils are allowed a close encounter with the blackboard. The blackboard is also respected by pupils as an arena belonging to the teacher, the teaching and the aesthetic expression. The blackboard's position as something that calls for interaction is manifested in a certain way in how the pupils expect something to happen on the blackboard. During non-blackboard-related teaching activities in the classroom, such as ring games and similar activities, the teacher does not want the blackboard to be visible as a visual distraction. The blackboard can then be covered by two side panels, and thus 'withdraw' from the classroom. This is about limiting the blackboard's possibility of catching the pupils' attention, but the opposite can also be done: the blackboard can be opened up if the teacher wants the pupils to see what is written on it. The blackboard becomes a visual focusing feature at the front of the classroom, and teachers can feel how the blackboard demands their beautiful chalk drawings to be on show to the pupils. When it comes to the practical aspects of blackboard use, it is important to be aware of the role and visual effect of the blackboard when leading pupils through a drawing process: the coloured chalks can function as visual colour codes where the pupils can learn how different colours have different meanings, as in a musical notation system. The sensory,

material quality of the chalks and blackboard are interlinked with the dynamic of the black surface, where the teacher can light up the blackness by colouring surfaces and creating beautiful pictures, in contrast to the dry and informative lines made by whiteboard markers. In the teacher's relationship or love affair with the blackboard, it is important that it be kept clean, so that it can serve its purpose as a Tabula Rasa.

References

- Barany, J. M. & MacKenzie, D. (2014). *Chalk: Materials and Concepts in Mathematics Research. Representation in Scientific Practice Revisited*. 107–129.
- Benjamin, W. (2013). Kunstverket i reproduksjonstidsalderen. Bale K. and Bø-Rygg A. (eds.) *Estetisk teori – En antologi*. 214–239. Oslo: Universitetsforlaget.
- Benschmitt, W. (2007). *Tidskrift För Litteraturvetenskap*, 37(4), 35–49.
- Bjørnholt, M. (2014). Room for Thinking – The spatial Dimension of Waldorf Education. *Rose - Research on Steiner Education* 5(1), 115–130.
- Borovik, A. (2010). *Psychophysiology of blackboard teaching*. Retrieved: <https://micromath.wordpress.com/2010/09/24/psychophysiology-of-blackboard-teaching-2/>
- Gibson, J. J. (2015) *The Theory of Affordances. The Ecological Approach to Visual Perception* 119–135). New York: Psychology Press
- Hermansson, K. & Rudeke, U. (2007). *Tidskrift För Litteraturvetenskap*, 37(4), 19–22.
- Johnson, C. (2011). *Chalkboard Drawing in the Waldorf Classroom*. Retrieved: <http://www.rsuclearn.com>
- Kalthoff, H. & Roehl, T. (2011). Interobjectivity and interactivity: Material Objects and Discourse in Class. *Human studies* 34. 451–469.
- Krause, D. S. (2000). Among the greatest Benefactors of Mankind: What the success of Chalkboards tells Us about the Future of Computers in the Classroom. *Midwest Modern Language Association*. 6–16.
- Phelan, P. (2008). *Performancekonstens Ontologi: representation utan reproduktion. Koreografier 13. Skriftserien Kairos*, Stockholm: Raster Förlag 207–234.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk Kunst. Praktiske råd for undervisningen*. Oslo: Antropos Forlag.
- Schechner, R. (2013). On interdisciplinary Studies in Humanities. *Rupkatha Journal* 5(2), 1–11.
- Sørensen, E. (2007). *STS goes to school: Spatial imaginaries of technology, knowledge and presence Critical Social Studies*, 9(2), 15–22.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and knowledge in educational practice. Learning in Doing series*, New York: Cambridge University Press. 140–154.
- Tronsmo, E. (2013) *Undersøkelse av tavletegningenes plass i steinerskolen. Tidskrift for Pedagogik, Samfunn og Kultur*. 1, 10–13.
- Wylie, D. C. (2012). Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practice. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41(2), 257–272.

The Rubicon as a developmental phenomenon in middle childhood¹

Axel Föllner-Mancini

Bettina Berger

Alanus University of Arts and Social Sciences

University of Witten-Herdecke

In public discussions of Waldorf education certain notions are regularly bandied about supposedly as ways of explaining it. Thus not a few people nowadays will be well versed in certain key explanatory tags, such as “eurythmy”, “block teaching” or “education without exams”. And undoubtedly among these is a more or less diffuse idea of the “Rubicon” as a crisis occurring before puberty. As such it will be found under discussion in parent forums on the internet (e.g. Blass 2013).

This article begins by setting this concept in its historical context and then attempts to substantiate it as a consequence of anthroposophical thinking on development, as set out by Rudolf Steiner from 1907 on. The intention in doing so is to bring to light the chief features of this major childhood transition, as they were viewed by the founder of anthroposophy. We will then venture into the realm of current socialisation theory with a view to giving firm contours to Steiner’s injunctions on how to teach eight to eleven-year-old children. Finally we will set the Rubicon concept in its place within the body of current thinking in developmental psychology on the theme of middle childhood.

The history of the “Rubicon” concept

In olden times the *Rubicone* was a river that marked the border between the Italian heartland and the Roman Province of Cisalpine Gaul. In 49 B.C. Julius Caesar crossed the Rubicone with his army, against the wishes of the Roman senate. This act was effectively a declaration of war on the senate, from which there could be no retreating – which Caesar acknowledged with the famous phrase “alea iacta est” (“The die is cast”). Since then the expression “to cross the Rubicon” has established itself as a metaphor for an irreversible action or event that may bring with it great changes and a high degree of risk. In science this concept has twice been pressed into prominent service: in the account of human development put forward by Rudolf Steiner from 1919 onward, and in Heckhausen and Gollwitzer’s psychological theory of action (1987).

The Rubicon model of the phases of action seeks to give an account of the mental factors involved in transforming a decision, once taken, into its realisation in action. The first (pre-decisional) phase is characterised by a weighing up of risks. Once the subject has committed to going for a particular goal, however, the risk-assessment phase cannot be protracted indefinitely, and its subsequent curtailment is what leads, then, to the realisation of the action, with whatever unforeseen risks that might accompany it (Achziger & Gollwitzer 2009, p.151).

1. Original publication: Axel Föllner-Mancini und Bettina Berger: Der Rubikon als Entwicklungsphänomen in der mittleren Kindheit. In: Jost Schieren (Hg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven Verlag Beltz Juventa (2016), S. 272-299.

Steiner also uses the concept “Rubicon” for the potential its historical associations offer for constructing a metaphorical framework that can be applied to the developmental event in question. In the middle phase of childhood², around the ninth or tenth year, there is, according to him, a turning point which leads to a deepened sense of self. Once children have gone through this tense phase there is – pictorially speaking – no going back whence they came: to that infant mentality of imitative identification with the adult world. In the structure of their consciousness they have, like Caesar, reached a *point of no return*, from which the path leads in one direction – that of further, sequential stages in the development of individual identity.

In addition to this, the Rubicon can be construed as a reprise of an earlier phase known as “the terrible twos” - a term that made its debut in the early empirical stages of developmental psychology at the beginning of the 20th century. In his book “Erziehung zur Anthroposophie”, Klaus Prange maintains that Steiner appropriated this concept and “passed it off as an integral part of anthroposophy” (Prange 1985, p.109). Helmut Zander, quoting Prange as his source, repeats this charge (Zander 2007, vol II, p.1405). Neither of these authors, however, provide any proof of this claim. Consequently, we feel the following remarks are in order.

There is clear evidence that from the 1880’s into the first decade of the 20th century Steiner took a keen interest in the new science of psychology that was then taking shape, as well as absorbing much of its literature. This can be seen from his own published work. Already in “A Theory of Knowledge Implicit in Goethe’s Worldview” he sketches the efforts being made on all sides to grasp the workings of the human mind in empirical terms and to explain them systematically. Through all this, according to Steiner, psychology consistently failed to develop a unified concept of mental life. Moreover, the distinction between the “psychic”³ and the noetic aspects of mental function could no longer be maintained, which meant that appreciation of human identity as inherently involving selfhood was being eroded. With the rise of Darwinism, then, development was increasingly regarded purely in terms of evolutionary biology. Within this general context Steiner followed up the publications of particular psychologists, such as Wilhelm Preyer (1841-1897), who, although he espoused the Darwinian theory, nonetheless vehemently rejected some of its materialistic consequences. Preyer stood firm in his conviction that the soul could not be accounted for as an epiphenomenon of purely biological processes. His systematic observations of children in early infancy led him to postulate that in phylogeny reason generates language, and that consequently in human ontogeny the new-born “comes into the world much more endowed with understanding than with talent for language” (Preyer cit. by Eckardt 1989, p.37). Preyer maintained that reason is an innate formative power which, in interaction with its bodily basis and with the environment, precipitates out into particular abilities. (Preyer 1989, p.271; Eckardt 1989, p.37). In his obituary on Preyer Steiner praised this approach as a significant contribution to psychology (Steiner 1989, p.346ff.). Preyer’s book “Die Seele des Kindes” (“The Soul of the Child”), first published in 1882, is still regarded as the founding work of empirical child psychology.

After the turn of the century, then, Steiner, in his essay “Moderne Seelenforschung” (“Modern Explorations of the Soul”, Steiner 1989), attempts to outline some of the main currents in empirical psychology. Included, of course, is the field of experimental psychology and its main representative in Germany – Wilhelm Wundt. Here Steiner makes a comment in passing that shows just how keenly aware he was of the widespread reputation of this new science, which had its home in the institute in Leipzig founded by Wundt:

“From all parts of the civilised world students found their way to Leipzig to learn the new methods under Wundt’s guidance. And these modern methods of psychological investigation they have disseminated far and wide. In Copenhagen and Jassy, in Italy and America experimental psychology is taught in the spirit of Leipzig” (Steiner 1989, p.468).

2. Middle childhood – also known, in the English-speaking world, as “juvency” – is a phase of development which is attracting an increasing amount of research. The so-called latency period – well known in psychoanalytic literature – by which is meant a lull in psycho-sexual development between the ages of 6 and 12, is now viewed in a more complex way. In “mid-childhood” there arise challenges of both an intrinsic and extrinsic nature, which are highly significant for the development of the child’s personality. The temporal boundaries for mid-childhood, however, are by no means fixed. They fluctuate between ages 6 and 8 (beginning) and 11 and 12 (end, beginning of pre-puberty). Cf. Ahrend 2002, p. 17.

3. Translator’s note: Symptomatic of Steiner’s contention here is the fact that the English language no longer has normal terms for such distinctions.

Among these students was the American psychologist and educational theorist Granville Stanley Hall (1844-1924). Hall spent four years of study and research in Wundt's laboratory, and after his return to the USA sought to apply the fruits of this work. Thus he set about developing a method suitable for collecting large samples of data based on psychological observation and processing them systematically. With the invention of the questionnaire he succeeded in this aim. Hall is rightly regarded as the founder of the survey by questionnaire (Kreppner 1998, p.130). With this newly created instrument he carried out the first major investigation of aspects of child development. His studies mainly analysed the steps the child takes on the way to the development of selfhood. The richly detailed descriptions of phenomena were then systematically processed and typologically grouped, and gradually from this emerged a phase-based model of child development.

Hall's theory distinguished four phases (Cizek et al. 2005, p.8), taking the child from infancy to the autonomy of the young adult. They are: infancy (0 – 4), childhood (4 – 8), youth (8 – 12), and adolescence (11/13 – 22/25). The phases of youth and adolescence are periods involving major changes which are apt to make their presence felt in considerable inner tensions. In addition, Hall had come to see that within the span of this developmental process each individual unconsciously repeats significant chapters of human history. This conception was already well known as the "biogenetic recapitulation theory" (Cizek et al., op. cit.), a spiritual version of which was put forward by Steiner.

Hall's investigations were very influential, and in their turn stimulated empirical psychology in Germany. This came through the translation and publication, in 1903, of his book "Some aspects of the early sense of self", which had appeared in the USA in 1898.

It was the work of Oswald Kroh (1887-1955) that secured such an excellent reception for Hall's book. As a psychologist, he was eager to discover fruitful ways of applying the new findings in education. In this his particular concern was with the phases of development, and how teaching methodology could profit from knowledge of them. It was also Kroh who sought to pinpoint the decisive moment in the recapitulation postulated by Hall: the first stirring of the sense of self in the two to three-year-old child is marked, on the one hand, by the child's first referring to himself as "I" and, on the other, with the "stubborn phase" associated with the child's first distancing of himself from his surroundings. According to Kroh this event recurs in changed form at the transition from the second to the third phase of school-age (Kroh 1928, p.93ff.). While the seven-year-old, newly admitted to school, expresses *in the first phase* a realism coloured by fantasy and a ready facility for analogy, and by the age of 10 – *the second phase* – arrives at a more fully conscious attitude (naïve realism), the *third phase* is characterised by the development of a critical attitude, combined with all the signs of a second "stubborn period". Kroh designates this point in development with the term "immature critical realism" (Kroh 1928, p.100; Bergius 1959, p.138; Trautner 1997, p.34). At the same time, in the course of this second stubborn period, the 10 to 12-year-old child – the exact age depends on the individual – "turns inward" (Bergius 1959, p.138).

Thus by the beginning of the 20th century developmental psychology had already produced a detailed phase model firmly based upon empirical evidence and not, as was traditionally the case, upon idealised descriptions of fixed steps. Now the talk is of subtle moments of incipient detachment, happening before the onset of puberty, that can be described as transitional phenomena. Repeatedly Kroh singles out the age of ten for special mention: "Hand in hand with this age-group's critical attitude, which does not flinch even in the face of what a teacher may do or say in class, goes the fact that the ten-year-old increasingly turns away from what is immediately before him, paying more attention to the relationships behind the given phenomena. Yes, it can be said that now it is not so much things themselves, but the relations between them that have his interest" (Kroh 1928, p.100). And on the same page: "Aware of his own worth, the ten to twelve-year-old shows a well-developed ability to assess not only where he and his peers are placed in the scale of values, but also the assumed or actual shortcomings of adults" (Kroh op. cit.).

The concept of the "second stubborn phase" must be seen as belonging together with the history of the "Rubicon" concept. Here there is indeed a factual and structural connection. In the matter of the second stubborn phase, however, the scientific literature assigns sole authorship to Kroh (see Oerter & Montada

2008, Cizek et al. 2005, Steinebach 2000, Trautner 1997, Bergius 1959). Kroh's scientific career began in 1926 with his first publication, "The Phases of Development in Middle Childhood" (Kroh 1926). At this early point in his career he already had the intention of applying the phase model for the benefit of education. The first major monograph on the subject – "Psychologie des Grundschulalters" ("The Psychology of Children of Primary-school Age" – the work cited here) – did not appear until 1928. Steiner, who died in 1925, cannot have had the chance to absorb the content of this newly-formed psychological theory, the beginnings of which he probably knew about through Hall. Thus, contrary to the speculative assumptions of Prange and Zander, we can exclude the possibility that Steiner derived the concept of the Rubicon from that of the second stubborn phase.

Child development according to spiritual science

Fairly early on Steiner put forward a theoretical account of development, in which – since it incorporated a phase-model – the Rubicon concept was implicit. Already in 1907 he gave a clear indication that spiritual science would be capable of generating a system of educational practice (cf. Peter Loebell's article in this volume). In doing so it would, on the one hand, have to answer those questions posed by the drive for renewal emanating from modern science. On the other hand, Steiner complained that many of the suggestions for reform being spread abroad in relation to a wide variety of areas of life and knowledge remained superficial, due, among other things, to the dominance of materialistic ways of thinking. This was equally true of reform efforts in the whole realm of education. The origins of this materialistic mode of interpretation lay, according to Steiner, in the principle that observation by means of the senses is the only source of reliable and verifiable knowledge (Steiner 1992, p.10). Within the context of this criticism we can readily accommodate all possible ways of extending human perception by means of instruments of measurement and observation. Steiner's target, however, is not primarily the methods of observation and the data they deliver, for these do undoubtedly bring to light aspects of the object of study (in this case: the human being). Rather, the key feature of the materialistic style of interpretation is, according to him, the verdict that all the structural properties of a living organism are in principle explicable as material components. In other words, appearance, structure, accessibility and explanation all remain on the same ontological (material) level.⁴ Also changes in the course of an organism's ontogeny are accordingly effects arising out of the interaction of purely sense-perceptible forces. In contradistinction to this Steiner, in describing human development, speaks of a four-fold entity gradually manifesting in time, changing in the process and thereby acquiring the possibility of developing selfhood (personal identity centred around an individual "I").

- A. The *physical body* exists entirely in keeping with physical and biochemical laws insofar as these material components are present in it. This dimension of its existence it shares with the vast realms of inorganic nature.
- B. According to Steiner, however, the coherent mutual effects, *the living organisation* of the body's substances, cannot be explained by their physicality alone, in other words, "from below". To the principle of form working as a shaping power he assigns an ontological dynamic of its own, which he designates with the concept "etheric". The *etheric or life-body* is the formative influence which harmonises the physical processes and ensures the unity of organic function. This level the human being has in common with plants and animals, which also have living bodies that develop in time and space.
- C. As the third member of the totality that is the human being Steiner speaks of the *affective or astral body* as the essence of feeling-life. Functionally this is also the home territory of animals. In this area of consciousness appear the phenomena of sensation, pleasure, joy, pain, desire and drive (Steiner op. cit. p.13, Heusser 2007, p.169). This list points to what are mainly needs, states and implicit goals

4. Such a conception of science can be designated as "ontological naturalism" (Ziegler 2014, p. 9). In its rigidly exclusive appeal to materiality it distinguishes itself from "methodological naturalism" (Ziegler *ibid.*, p. 10ff), which, although it favours empirical method, does not in principle exclude any dimension of reality. Methodological naturalism generally proceeds on the basis of a hypothetical realism and the assumption of a lawfully structured world (*ibid.*).

conducive to survival (Wandschneider 2014, p.178). It is a qualitatively describable realm of feeling, that is not yet capable of apprehending itself. It exhausts itself in the contents of its own mental states.

- D. Finally, with the “I” Steiner designates something integral to human nature which we do not share with any other life-form. The “I” or “self”, as the seat of conscious thought, is spirit or “the spiritual aspect of the soul” (Thomas Aquinas, cf. Beck, p.138ff.), and creates the unity of consciousness. In this area, however, human beings differ strongly from one another. While any healthy adult can use the appellation “I”, the functioning of this self is highly individualised. The powers of thinking and of personal transformation are entirely dependent on individual initiative. It is pre-eminently in the way it unfolds through the medium of thinking that the structure of the conscious self is revealed (Steiner op. cit. p.16). In thinking the human being constructs the conceptual order in the light of which he interprets the phenomena of the world and his own existence.

Each of these four structural levels of the human being requires its own form of description. One main implication of this is that a “higher” mode of consciousness can only express itself by virtue of its resting upon a “lower” level. For instance, if someone is able to distinguish the tastes of different types of coffee, then they have the possibility of making a choice, and subsequently of turning an intention into action (a volitional act). Here the perception precedes the act of will, but the latter is not itself caused by the perception (it is possible to perceive any number of subjectively interesting objects without this leading to any subsequent action). The act of will is thus an inner process in a class by itself, and must be investigated in the terms specific to that particular class (Heusser 2007, p.170). The same goes for the other levels: the living organism (physical-etheric), psychic organisation (astral) and the Self (noetic) are each dependent on something “below” them, but on this basis determine the form of their own being.

“The Education of the Child ...”, appearing in 1907, was Steiner’s first major publication on the subject of education. The approach to teaching he advocates there is derived from the details of the developmental processes to which the four previously described levels are subject. Here two factors meet: the endogenous unfolding of the individual and the formative influence of caregivers and educators working from outside (exogenous influence). The endogenous dynamics are organised, according to Steiner, in a seven-year rhythm, although this is something of a schematic ideal, which is subject to considerable individual variation. Within the span of development up to young adulthood the inner, spiritual fabric of the human being is said to undergo three “births” at seven-year intervals: the period from physical birth to school-readiness is devoted to the structuring of the organism – sensory system, brain development, co-ordination of movement. At this stage the etheric body is still closely bound up with the physical body and is thus the prime mover in this transformative process. Around the age of seven, then, the organisation of the etheric body goes through a major change, the outwardly visible sign of which is the change of teeth. The etheric body is now no longer so closely bound to the physical body; it becomes free, and is said to be at the disposal of the child’s awakening powers of cognition. Whereas up to school-age children learn predominantly by a process of participatory identification (“imitation”), they now have a need to find in the adult world someone who for them is an authentic representation of order. The authority of adults is no longer simply accepted. Primary-school children increasingly pass judgement on their adult peers and push the boundaries accordingly. At 14, according to this model, the young person enters into puberty. The inner turmoil of this phase Steiner lays at the door of the astral body, which becomes free (“is born”) at this time and is the vehicle of emotional awareness. And finally, at the age of 21, comes the birth of full selfhood (the “I”). With the capacities of thinking and will that have now unfolded the young person is empowered to navigate his or her own biography.

The second factor Steiner draws attention to is how those charged with the care and educating of young children may have a modulating effect upon their endogenous developmental processes. Accordingly, the educator’s pedagogical role is described as being a complementary one: the tremendous changes that take place in the overall behaviour of little children from infancy to primary school age should be dealt with by educational caregivers in such a way that the emergent bio-physical impulses they represent can come to full expression. The other side of this, of course, is that children should be protected from stimuli and influences which they are not yet old enough to cope with:

“Just as the unborn child should not be exposed to the influences of the external world, so the etheric body should not be exposed – before the change of teeth – to influences which for it are equivalent to the effects the impressions of the physical environment have on the physical body. And upon the astral body the corresponding influences should not be permitted to come into play until after puberty.” (Steiner 1992, p. 202)

Out of these two contrasting pedagogical principles – a *supportive attitude* towards everything emerging in the child’s mental and physical development, and *protection against inappropriate influences* – Steiner then produced a wealth of educational ideas from 1919 on (see Selg 2011; Ruef 2012). If this intended protective function is transposed into the context of modern educational theory, then the person in the position of responsibility can be said to have, in Oevermann’s sense, “both a therapeutic and prophylactic task” (Oevermann 1996b, p. 158). In keeping with such a view of education, the crises which inevitably arise during the processes of development and socialisation must be met with well-informed understanding and, where necessary, ironed out.

The Rubicon as a watershed moment in the second septennium

Steiner’s essay “The Education of the Child ...” can with good reason be seen as the opening step in his presentation of human development in terms of spiritual science, although it only covers the period from birth to adolescence. At the same time, it is neither an example of “research” in spiritual science, nor can it claim to be in any way comprehensive. The essay is better regarded as a portrayal of a realm of phenomena which are normally interpreted rather differently, but will nonetheless produce biographical echoes in the memory of any reader. In his approach to explaining human development Steiner invokes patterns of forces which, although they do have spatio-temporal effects, are of non-material, super-sensible origin. For these he cannot offer any “proof”, but only reasons for regarding them as plausible; in doing so the method he advocates is not based on charisma, but in principle upholds the possibility of direct understanding, which is also empirical.

In the course of the phases of development, with their three “spiritual” births, there occurs – in the middle of the second septennium – a moment which stands out. Steiner stipulates its timing in a number of different ways. Mostly he speaks of its occurring at the age of nine or ten, but there are many other instances when he seems to be thinking more of a *period*, which can easily extend into the child’s eleventh year (Selg 2011, p. 17). Nor does he exclude the possibility that the Rubicon could begin at the age of eight.⁵

Upon the background of the birth of the etheric body and the incipient differentiation of mental functions it brings with it, the central event Steiner is concerned with can be characterised in three different ways: 1) as the first budding of self-awareness, which is also the recurrence, in a more spiritual form, of the first expression of selfhood at the age of two or three (Steiner 1994, p. 128; Ruef 2012, p. 16); 2) as a re-structuring of the relationship to the social world and to the world of objects; and 3) physiologically speaking, as the organisation of the so-called rhythmic system (“respiratory maturity”).

In what follows these three fundamental perspectives, to which Steiner makes repeated reference, will be the main focus. Steiner evidently conceives the Rubicon as a crisis which is a normal part of development.⁶ The framework of the event is personal experience of the awakening of selfhood. Müller-Wiedemann has described this as “the manifestation of the activity of the Self between childhood and youth – the moment when for the first time the child’s feeling-life unfolds as a source of self-motivated experience.” (Müller-

5. “Many children reach this point before the age of nine, while others do so rather later, but on average what I’m going to tell you about today begins at nine years of age” (Steiner 1990, p. 96). The quotation clearly expresses the fact that the more frequently mentioned age of nine or ten is an average value, and should therefore not be dogmatically fixed.

6. Steiner often uses the expression “crisis” or “crisis moment” to characterise the rubicon, e.g. Steiner 1981, p. 41. In another context he speaks of “biographical transition(s), metamorphosis(es), which happen as a result of the change of teeth or a late start to puberty (cf. Steiner 1981, p. 41, also Selg 2011, p. 35). We designate Steiner’s understanding of crisis as “normal”, because he quite evidently conceives it as integral to the process of ontogenesis. What we have here are general terms, which therefore retain their validity even when the child’s *subjective experience* is either absent or weak.

Wiedemann 1999, p. 31) In association with this the child becomes conscious of the way the relationship to the world was experienced in the first seven-year phase. At the same time, by way of contrast, there now dawns an awareness of a rather more detached form of existence. This combination of diffuse awareness of the past and a clearer feeling of being a separate, individual self leads the child to question his or her own existence. Before, neither the child's own past nor the future were an issue. According to Müller-Wiedemann this process takes in a period roughly between the ages of nine and twelve (ibid.).

At the same time, as regards the quality of the child's relationship to the world, this event is associated with an ebbing of the capacity for participatory identification ("imitation") by which the child was "bound into" non-conceptual learning processes in the first seven-year phase. This instinct for participatory identification is thus embedded in a kind of symbiosis between infant and caregiver. With the weakening of this capacity goes an inevitable change in the structure of the child's relationships. In place of identifying with the world through a principle of participation and having a symbiotic relationship with teachers and parents, new structures must be built up. The ideal result here would be an increase in autonomy and a concomitant expansion of the sphere of life. In Steiner's words:

"The after-effects of the capacity for participatory identification gradually disappear, and something then comes into play which ... can be readily observed: there arises for the child a special relationship to his or her own Self". (Steiner 1998, p. 172)

A further change that occurs is in the image the child has of her parents or teachers – they no longer have their unquestioned status. The natural authority that was an inherent quality of this living relationship breaks down in the face of this change in the child's inner world. If what counted for the little child was: "...there is the figure of authority, that reveals the world to me. I gaze into the cosmos through this person" (Steiner 1979, p. 45), now what we have is: "Is this authority figure the right one? Is this person giving me a true picture of the world?" (Steiner, ibid.) "Considerable strengthening (...), concentration of the feeling of selfhood" (Steiner 1980, p. 16), a new "kind of self-awareness" (Steiner 1994, p. 128), or a "felt coming-to-awareness of the self" (Selg 2011, p. 21). All this, of course, also re-configures relationships in an outward sense. The world of the Thou – "the Other as something other, in contrast to what is one's own – begins to pre-occupy the child for the first time."⁷ (Selg ibid., p. 27)

Naturally this also includes a fundamental change in the child's relationship to the world of objects, as here described:

"At the moment around the age of nine when the Self awakens, the human being separates himself from his natural surroundings, and is now on the way to being able to make objective comparisons between natural phenomena." (Steiner 1998, p. 173)

For Steiner this is the point of departure for a wide range of teaching ideas, which in turn found their way into Waldorf school practice. Briefly speaking, we can say that this represents an experiment which involves taking a developmental moment conceived in terms of spiritual science and applying its implications in a practical educational context – a classical motif of educational psychology (cf. Krapp, Prenzel & Weidenmann 2006, p. 5f). Thus Steiner's Rubicon concept marks a boundary or threshold: teaching method *before* the Rubicon is in tune with the child's experience of oneness (participatory identification with the social and natural worlds). Pictorial narrative delivered by the teacher in a voice permeated with feeling will be conducive to this. *After* the change the possibility opens up of tackling the animal and plant worlds, mathematics, languages etc., using new concepts and methods of presentation in the process.

Thus classroom practice dovetails with the cognitive faculties emerging in the child, and chief among these is the ability – in association with pedagogical guidance – to form concepts. This can be seen as akin to Piaget's genetic theory of knowledge and to his theorem of concrete operational phases in middle childhood

7. Here it must be pointed out that Steiner only considers the changing I-thou relationship in child-adult terms. This, however, is too limited a view. Current studies on middle childhood also take account of peer relationships among 6 to 12-year-olds as a relevant element of socialisation over and above its asymmetric aspects. "For peers are not – like parents – simply there as matter of course, rather what we see are relationships freely chosen by both parties, and abandoned any time there is dissatisfaction or conflict. Thus peer relationships constitute a challenge: children must independently negotiate the rules of inter-personal interaction, represent their own interests, but also perceive and make allowances for the wishes of their opposite numbers." (Traub 2006, p.198)

(from age 8 to 12): consistency, the ability to compare objects and apprehend their variable appearance are, from this age on, no longer so strongly tied to concrete sensory phenomena. Rather, the child is now capable of relating more directly to conceptual criteria (even if often incapable of expressing this in language). (Piaget 1973, p. 38ff.) Within the social context this increased inner flexibility strongly affects the degree to which the child is able to distinguish *different perspectives*. Upon starting school the child is in a position to imagine what people think of each other, or of the child herself. She is also able “to relate one person’s perspective to that of another in sequential co-ordination: e.g. the father would like to go for a walk with the child, because the child enjoys it.” (Bischof-Köhler 2011, p. 346). Not until the age of ten, however, is the simultaneous perception of interacting perspectives possible. This means that the child is then able to perceive what someone thinks about something, and from that to extrapolate – and, where necessary, evaluate – the opinions of others who are involved (Selman 1984; Bischof-Köhler 2011, *ibid.*).

The changes the child goes through with the Rubicon, as put forward by Steiner, fall into two main observational categories: a) the child’s behaviour in relation to the social world and b) in relation to the world of objects – the latter, of course, includes both the actual concrete relationship and the mental representation of the object. Children will give objects that have long had a set role in their picture of the world new meanings – for instance, freeing them from magical contexts.⁸ And for Steiner, of course, the new relationship to the Self must be recognised as the *agent* of this re-structuring process. It is the deepened feeling of Selfhood that is the initiator of these changes. Steiner places this process in relation to changes in physiological structure.

According to his account of development the first seven years are dominated by the internal sculpturing of the organism. The formative movements of the etheric – at this stage still bound to the physical body – bring about the maturing of the sensory organisation. The child develops through sensory experiences of all kinds together with the emotional contexts in which they are embedded (child-parent relationship). For Piaget this is the phase of sensory-motor development (Piaget 1973, p. 102). With the entry into the second septennium and the release of the etheric body the formative development and synchronisation of rhythmic processes now come increasingly into play in the organism. Selg, who is a medical practitioner, summarises Steiner’s view as follows:

“For the rhythmic system – the mutual interaction between breathing and blood circulation mediated by the heart – to take its rightful place at the centre of all organic life-processes, the different rhythms must come into balance with each other. On account of the general dominance of the head organisation (in other words, the neuro-sensory system), up until the middle of childhood respiratory processes (. . .) outstrip the rhythms of blood circulation in their functional importance and power. Eventually, however, they accommodate themselves to the blood circulation (. . .), and this leads to an individual balance being found.” (Selg 2011, p. 40)

Even so, this achievement of co-ordination, the physiological trade-off between the frequencies of breath and heartbeat (in the adult this relationship sits more or less at eighteen breaths to every seventy two heartbeats), does not just happen harmoniously by itself. For Steiner it represents a physiological crisis, a “struggle within the organism” (Steiner 1989, p. 110), to be regarded as the “physical correlation” of the period of spiritual transition, and as such requiring special pedagogical attention (Steiner 1989, p. 110).⁹ On the

8. The animistic (magical) mentality attributes motives or intentions to non-living objects in a sequence of events. This tendency can persist until school-age, but is then relatively quickly replaced by a concept of causality. (cf. Bischof-Köhler 2011, p. 348f.)

9. In a study by Breithaupt, Bestehorn, Zerm and Hildebrandt (1980) the ratio of breath to heartbeat was determined in 47 boarding-school children between the ages of six and thirteen and compared to that of a group of 50 adults. The results may be summarised as follows: “A fair degree of frequency co-ordination, as observable in adults, was also found in the schoolchildren. However, they displayed no supra-individual norm – especially noticeable was the absence of the normally expected adult ratio of 4:1. The findings point much more to a broad spectrum of preferred whole-number ratios, although certain differences appeared to be associated with different times of day and different age-groups. Particularly striking here are the higher mean values obtained during sleep (trophotropic) phase as opposed to wake (ergotrophic) phase. On account of the lack of any supra-individual ratio that could be described as the norm within this range of ages there is no possibility of applying a unified concept of what is normal for this age-group, although at certain ages an intensification of frequency co-ordination during the sleep (trophotropic) phase was observable”. (*ibid.*, p. 405) A study by Cysarz et al. was able to show the factors affecting the average heart-frequency over the course of child development: “in small children it lies at around 100 heartbeats per minute, at age 10 roughly 90 beats per minute. The heart rhythm changes correspondingly: in small children the rhythm is more static, since the higher frequency constrains the rhythm. From age 10 on the qualities of the heartbeat rhythms are comparable to those of an adult.” (Cysarz 2008, p. 3; for more detail see Cysarz et al. 2011).

whole, however, he regards the “rhythmic system”, during the phase from seven to fourteen, as a functional developmental unity, which lends the child new possibilities of expression, and should be pedagogically addressed particularly by means of music, movement and speech (Steiner 1987, p. 159).

Besides such suggestions as regards teaching method and content, Steiner points out the paramount necessity for adults in positions of responsibility to examine their attitude to the nine- or ten-year-old child. The nature of the adult’s authority must be adjusted in a way that corresponds to the change of consciousness occurring in the child. This is a question of the gradual dissolving of the one-sided relationship that has been in place since the child’s birth. In this state of asymmetry (in the relation of parent to child) the child’s capacity for participatory identification enabled him to be compliant. He experienced a universally valid order as authority inherent in the quality of the relationship itself. Emancipation from this order also causes the figures of authority to appear in a different light. The freed-up inner impulses of the child’s soul compel her to the question of whether the order represented by parental authority is authentically living up to itself or not. In this critical state the child may be able to find an inner support, if those responsible for her welfare are able to make her aware of a higher order through their own behaviour. The way the adult communicates with the child can then take on more the tone of a lawgiver. In form, content and personal authenticity this new style will, in turn, point to something beyond itself – a world of nobility, of steadfast foundations. This quasi-religious notion has been expressed by Steiner as concretely as could be wished:

“(…) in the phase of life between the ages of nine and ten when the child first acquires the ability to distinguish himself clearly from the world, it is essential, in the interests of the whole future moral life of humanity, that he have someone he can look up to with the greatest respect, someone in the role of teacher, whom he venerates as an authority.” (Steiner 1998, p. 264)

And then a little further on:

“Moral, religious education rests entirely upon the child’s going through this experience of veneration at this key point in life around the age of nine or ten.” (Steiner *ibid.*, p. 264)

Here it is not a question of who the role-model is, and least of all – as might be objected – of suppressing the child’s rights by establishing an ethos of uncritical obedience. All Steiner intends is that the pedagogical authoritativeness of the teacher should include an indwelling transcendent¹⁰ quality, which lights up in the child’s inner awareness. Only after adolescence, then, will she be able to subject the principle involved to intellectual scrutiny.¹¹ The child’s experience should be that “the divine lives in nature just as it does in all human development …” As a stabilising factor and point of orientation during this crisis of identity the “authority figure” becomes the mediator between the subjectivity of the child and a higher level of reality. Later in life, when the child has come of age, he will be able to determine his own response to this higher level.¹²

10. This way of thinking, which sets certain forms of human action in relation to transcendent levels of reality and formulates their mutual pedagogical implications, exists in other cultures, e.g. Chinese: “Through that which is truthful and authentic [in human action] the Divine, the transcendent becomes anthropomorphised. Through this ontological manifestation heaven draws near to earth and thus, on the one hand, bestows an anthropomorphic form upon the immanent manifestation of transcendence, which grants the human being participatory awareness of his feelings and life experience, and on the other provides a comprehensible model for the human being’s every-day intimations of transcendence, out of which an implicit basis for morality arises…” (Yang 2004, p. 114)

11. Steiner’s utterances on authority in an educational context clearly indicate that he uses the concept in a dynamic sense. One point of departure for an appropriately balanced attitude to authority he gains from his analysis of the child-adult relationship. This is subject to qualitative changes, because the child is on the way to becoming a self-determined individual. Thus the relationship to authority is itself subject to change. An authoritarian approach to education would take no account of these dynamics. Steiner’s explicitly non-static concept of authority has a kinship to a theorem currently advocated by some educational academics. This is the theorem of interactional authority (also known as pedagogical authority), which presumes a principle of acknowledgement. The child’s acknowledgement of the authority figure is directly related to that figure’s perceived competence in a variety of life-situations (“epistemic authority” according to Bochenski 1974). This means “(…) the actual authority lasts only as long as such a relationship subsists between the acknowledger and the acknowledged. As soon as one of the partners dissolves this interactive arrangement the relationship of authority also comes to an end.” (Latzko 2012, p. 578)

12. For Hegel also such a relationship culminates in a concept of authority: “The contingency out of which a necessity is to arise, the ephemeral upon which in the human being the consciousness of the eternal, the relationship in him between feeling, thought, and action is to be based, this ephemeral, from a general perspective, is called *authority*.” (Hegel 1983, p. 223)

Here, of course, it becomes clear just how far-reaching Steiner's definition of the teacher's task is, for it encompasses both the imparting of values in general and the provision of a safety net for the developmental crisis of middle childhood. This high demand and the idea of charismatic authority that follows from it has been singled out for critical comment by Helsper (2007, p.74ff.). He feels that the unbroken tradition of pedagogical authority which is still strong within Waldorf education runs counter to modern social trends and boils down to what is basically a "de-modernisation reflex" (Helsper *ibid.*).

Excursus: the Rubicon and Oevermann's crisis typology

There is a branch of modern sociological research which appears well-suited to moving our examination of the Rubicon a stage further. In particular it provides a new conceptual framework for Steiner's pedagogical-therapeutic approach to solving the problem of authority associated with the Rubicon. To this end we will, in what follows, present a sketch of Oevermann's theory of crisis types, which includes formulations of strategies people use in overcoming crises of various kinds. A thorough presentation of Oevermann's theoretical approach is contained in *Strukturalen Sozialisationstheorie* by H-J. Wagner (Wagner 2004a, 2004b, 2001). We take our lead from this.

Accordingly, Oevermann identifies three distinct structural types of crisis that human subjects can find themselves in. The methods of alleviating, improving or completely overcoming each particular type are equally distinct from one another. The typology is as follows:

1. The crisis as a confrontation with unexpected facts (*brute facts*) – the traumatic crisis (Wagner 2004b, p. 38).
2. The crisis of decision.
3. The unforced crisis

On type 1): *The traumatic crisis*. According to this profile a person finds their way of life suddenly confronted by some external or inner event in such a way that its normal routine cannot be maintained. It is impossible not to react to this class of events (Wagner *op. cit.*, p.38). The intensity of a crisis like this, bringing mental and bodily stress in its train, is or can be traumatic in its effect. The person concerned will only be able to counter this effect by considerable inner effort and/or by means of support from others.

On type 2): *The crisis of decision*. This type of crisis arises through a subject's attempt to deal with a variety of options, all of which have unavoidable practical implications. Since the conduct of daily life involves us in applying our reason to the question of the pursuance, evaluation or avoidance of objectively competing courses of action, the individual is constantly under pressure to make decisions. Among these are certain ones with unknown implications for the future. These are decisions of far-reaching significance, because they establish a *point of no return* with long-term consequences, as, for instance, the decision to marry *this* partner, or to have a child. Here the principle also applies that one can *not not* decide (Wagner *ibid.* p. 39).

On Type 3): *The unforced crisis*. This arises within the individual's scope for freedom of action and, according to Oevermann, can be seen as analogous to aesthetic experience. This type of crisis involves, for instance, taking up a new challenge of some kind regardless of its unforeseeable consequences. An example of this could be: resigning from a secure job in order to take up a new professional task, which, although difficult, is full of potential. Only in retrospect will the person taking such an action be able to evaluate whether the unforced decision to take up the challenge was worthwhile or not. Here what is in play is intense awareness of a newly encountered possibility, which one decides to pursue, in spite of the high risk involved. On account of the unusual perceptual intensity involved here, such a moment of openness may be considered as comparable to an aesthetic experience (Oevermann 1996a, p. 46; Wagner 2004b, p. 40).

The course of growth and development is marked by a series of events which originate in the body, while being closely bound up with the growing individual's experience of those responsible for his or her welfare. Living through these experiences ultimately brings about change both in the relationship to self and to the

world at large, and this in turn opens new avenues of action. As a rule, however, such possibilities only open up when an individual lets go of supportive structures he has formerly been used to. Along with this gradual dissolving of old ties goes the opportunity to take certain steps along the path towards personal identity. Insofar as these critical experiences represent essential stations in individual development, in other words, they are integral to the whole process of physical and mental ontogenesis, we may justifiably speak of “ontogenetic emancipatory crises” (Wagner 2004b, p. 368ff.). The various schools of psychology differ in their interpretation of these phenomena, but the fact that it makes sense to speak of such separation processes occurring in the course of development is not at issue. More or less across the board, in other words, there is consensus on this point. From a psychoanalytical perspective Oevermann defines the following series of separation crises: pregnancy to birth, release from the early symbiotic relationship between mother and infant, the Oedipus crisis, the latency period (school, mid-childhood), and adolescence. Since the individual is not in a position to decide whether to go through these crises – because they arise from the inevitable dynamics of endogenous development – they belong under the heading of the traumatic crisis. The individual cannot decide to avoid the demands of these gradual emancipation processes. Such an attempt, should it result in the failure of an emancipatory step, would compromise ego-development. For this reason socialisation theory does not look for ways of avoiding the crises, but analyses the psychological requirements for coping with their inevitable occurrence.

In performing this analysis Oevermann formulates a triad of conditions for coming to terms with emancipation crises. In his view the first two of these factors are closely bound up with primary experience of ontogenesis and form the basis for long-term mental dispositions. The triad comprises: a) *convictions*, b) *belief*, c) *knowledge*.

Convictions, in the sense used here, are habits deeply anchored in our life-experience. They are formed out of the early symbiotic phase, i.e. they are intimately associated with the bonding structures of early childhood, such as exist in the mother-child dyad. Later they are aspects of the “process of community formation within the family context” (Wagner 2004b, p. 31) and of conviction-inducing experiences within peer groups:

“All these succeeding places where development calls a halt to something, each one corresponding to a specific stage of the process, offer scope for experimentation and guarantee protection. Anyone who has had sufficient unquestioning and straightforward experience of such transitions will have internalised convictions corresponding to them. They sit in a person’s life-history like sediments, which she will not later be willing to modify to any significant extent, let alone relinquish, except in the case of some extreme crisis of change.” (Oevermann 2000, quot. by Wagner, *ibid.*)

Thus what manifests in convictions are affective and cognitive patterns, which have originated in primary experience of relationships. They are visceral and difficult to access consciously; they thus elude complete objectification. For instance, according to this view, a person who has been party to a successful mother-child symbiosis (known in bonding theory as “the secure bond”, cf. Grossmann & Grossmann 2009) will, when facing a crisis later in life, find himself driven by the conviction that he can turn to other people for support. For this to be an easily repeatable pattern of behaviour it must be deeply anchored in past experience of being able to rely on other people (Kissgen 2009, p. 98).

While convictions arise from bonding structures, *belief* is a result of emancipation processes. It is itself a child of crisis, and at the same time an important part of the solution. Thus Oevermann puts forward a functional belief concept, which can be interpreted in specifically religious, but also in more broadly secular terms. Having been through a successful symbiosis with its mother, the child enters upon a series of emancipatory steps. Research into bonding shows that emancipation is more likely to succeed the more trusting the primary experience has been (Faix 2004, p. 278). Even so, however, the process is likely to be conflict-laden, partly because the child, in loosening herself from the protective parental sphere, builds up feelings of guilt. The signs of such guilt feelings may manifest at times in obviously ambivalent behaviour: for instance, in the occurrence of a pattern involving gestures of both rejection and clinging. *Following upon enjoyment of the early symbiosis* the child experiences the paradoxical dynamics of entanglement in guilt as the price of emancipation. This he is not capable of mentally grasping in rational terms, nor of controlling.

It thus demands resolution through some third medium of reconciliation. But because this is not to be found in this world, with its insoluble paradox of wishing at the same time to leave and keep the beloved, it is sought elsewhere. The structure which here, according to Oevermann, comes into play is the “belief in a higher order authority, which could be designated as an ultimate spiritual power. Whatever its concrete form and content, loyalty to it then brings with it the hope of reconciliation and vindication. Such belief is thus the polar counterpart to conviction, and equally essential for overcoming crisis.” (Oevermann 2000, cited in Wagner 2001, p. 199) This glimpse into the sociology of religion gives us an approach to viewing crisis moments in development as a source of transformation, and in the process treats *religio* in its sense of a “re-binding” to something seemingly lost. Here it is significant that Oevermann formulates the concept of belief in a neutral way, i.e. without explaining it exclusively in terms of religious content or of secular function.¹³ This means that the concrete interpretation of “spirit”, “power” or “authority” is a matter for the subject, and is surely also decisively coloured by whatever biographical influences have been at work in the socialisation process.

Finally, coming to terms with a crisis can never succeed without a store of *knowledge* the individual can call upon. Oevermann, however, does not associate the concept of knowledge directly with the occurrence of crisis, as he does in the case of conviction and belief. Rather he shifts it into the sphere of routine (Oevermann 2000; Wagner 2001, p. 200f.). Knowledge arises from experience, insofar as, over time, it yields “proven assumptions”, which establish themselves as generally reliable social dicta. Faced with crisis, human subjects fall back on such knowledge; in other words, without recourse to reliable routines they would fail to master the crisis, for when all normally valid behaviour patterns go critical, then the moment of breakdown has arrived. Here it is worth pointing out that the possibility of recourse to the sphere of knowledge through routines largely depends upon the stage of development of the person concerned, and is thus age-specific. This renders all the more significant the fact that adults in positions of responsibility towards children can make them feel secure by providing “substitute precepts”¹⁴ for their guidance. Such substitute precepts thus represent a form of knowledge which does not stem from the child’s own experience, but is derived from other contexts and is, as it were, a readily available pedagogical authority.

If we look at the crisis of middle childhood in terms of these two interpretive approaches the following structural elements come to light:

The theory of socialisation structure describes emancipation crises as ontogenetically essential, because only the dialectical dynamics of symbiosis and emancipation can call forth the autonomy of the developing personality. Thus in relation to development all crises are equally relevant; the dynamics of reliability, in which the individual is inextricably bound up, is what enables development to progress towards autonomous selfhood. For the ability to get through crises Oevermann attributes major significance to primary experience of relationships. If this was positive over sufficient time, it results in the conviction that crises can in principle be overcome. However, the structurally inevitable traumatic aspect of the identity crisis demands that there be something more in play, an authority which must act as a further source of trust. Belief in some transcendent power can be mediated in the form of substitute precepts by “significant others” or parents/figures of responsibility.

Steiner, by contrast, conceives of the *Rubicon* - with all the features listed here – as a phase of ontogenetic development, and assigns to it a pre-eminent significance in the formation of personal identity. It stands out in this way partly because his treatment of puberty and adolescence was much less sharply drawn. This is something for which, from the point of view of modern research, he is open to criticism. At any rate, he regards the first years of life as a highly significant period in a child’s development. From the experience of being “enfolded” in the dyadic relationship – if it goes well – the child takes with her the feeling that the

13. Following on from Max Weber, Oevermann’s approach to the sociology of religion thus re-emphasises the notion of the *probationary dynamics* that all experience of life entails. Biographically the three crisis types are of enormous and unavoidable importance. The feeling of being tested is the mode through which any given individual works upon a crisis. Cf. Wohlrab-Sahr 2002, p. 20

14. Note that the concept of the “substitute precept” is derived from the realm of the therapeutic professions, and has been modified for use in the sphere of educational practice.

world into which she has been born is true, good and beautiful.¹⁵ The task of child-rearing thus consists in giving the child a pure, unadulterated experience that makes him feel at home in the world. The feeling of security the child thereby experiences is the prerequisite for all future knowledge acquisition. For Steiner the Rubicon is a pedagogically challenging moment requiring special skills. Here the teacher is once more the representative of a “higher order”. Through the integrity of his presence and bearing he can be the vehicle of a transcendent reality that gives security and direction. In contrast to Oevermann, Steiner, of course, sees the religious aspect of this situation in terms of spiritual realities, rather than as purely functional.

The Rubicon / Middle Childhood: from the perspective of developmental psychology

In what has been said so far we have tried to make clear that in child development the Rubicon stands out as a landmark with features which are both mental and, in the widest sense, organismic. The way Steiner presents it, the whole event takes place within a period between the ages of 8 and eleven, and is the expression of a dynamic process driving forward the child’s development of selfhood. Even though Steiner’s concept of “the Rubicon” is not used as such in modern developmental psychology, it is nonetheless possible to draw parallels in both content and structure between the two styles of approach. This we will do briefly in what follows.

Applying terms from developmental psychology to the Rubicon-related phenomena listed here, we could speak – as does Erikson – of the inception of a feeling of personal identity, which is both perceived and subjected to scrutiny. Erikson, however, places the formation of personal identity firmly in the middle of adolescence (Erikson 2000; Marcia 1980).

There is, nonetheless, in the field of developmental psychology the related idea of the *self-concept*, which readily incorporates early childhood phases (Unzner 2009, p. 13) and in this connection speaks of “a person’s thoughts, feelings and judgements about themselves” (Unzner *ibid.*; Roebers 2007). There is empirical evidence showing that early childhood is the period in which the development of the self-concept begins. Accordingly, two-year-olds understand the limits and limitations of their own body. A little later they are able to recognise themselves in a mirror or in videos and pictures, and understand the signs of feelings and intentions in others. “The self-concept becomes increasingly differentiated with the growth of cognitive abilities in the course of childhood, reaching a state of relative stability from around the age of ten.” (Unzner *ibid.*, p. 13)

The faculty of *self-concept modification* is often regarded in the literature as the main indicator that the child has reached the phase of middle childhood. Kathleen Dwyer, for instance, puts it as follows:

“Also during middle childhood, children’s self-concepts and their conceptions of others become more comprehensive, such that they increasingly focus on inner traits and encompass generalities across behaviors. With a more solid sense of self, children are increasingly able to regulate their own behaviors.” (Dwyer 2005, S. 3)

And Fegert, who locates middle childhood between the ages of 7 and 11 to 12, detects self-concept modification in the expansion of the child’s inner and outer activity. The “multiple new experiences in a variety of living contexts involving interactions with a large number of people – in school, sports clubs etc.” he regards as factors determining this process of change (Fegert 2011, p. 11). Fegert here underlines the first occurrence of discrimination between an *ideal self* and a *real self*. Whereas the infant still has the experience of unity, the child of school age becomes capable of making distinctions, largely through comparing herself with those in her social milieu. Between motor skills (physical self-concept), academic learning and social life a heterogeneous self-image begins to crystallise out. Upon this basis Fegert diagnoses, from school-

15. The teacher is not there just to present the true, the good and the beautiful to the child, but, in a certain sense, to be them. All teaching content must be placed before the child with exemplary concreteness. Teaching must be a work of art, not theoretical content.” (Steiner 1979, p. 221) Expressed in the language of the structural theory of socialisation, this could read: In objective sensory inputs illustrated in accordance with artistic theory and from ... the child learns ...

age on, a typical fall in self-esteem, which may last until puberty (Fegert *ibid.*). He sees a further inner tendency towards crisis in middle childhood in the appearance of “mixed feelings”. The child experiences the simultaneous occurrence of contradictory feelings, which may very well arise from the tension between a genuine inner feeling and a contrasting social expectation (Fegert *op. cit.*, p. 12). Furthermore, Fegert also stresses the tenth year of life as a kind of middle of middle-childhood: From 10 onwards the strategies of emotional regulation markedly improve. The child puts increased effort into:

- strategies of social support
- concrete problem solving strategies
- problem avoidance strategies

A general aim is that of achieving emotional self-assurance (Fegert *ibid.*).

If up to now middle childhood was a developmental phase among others, as a research theme it has recently come in for increasing attention. In 2011 a special edition of the journal *Human Nature* was devoted to this subject. It featured cross-cultural articles that addressed the theory of how this phase evolved, as well as its physiological correlates and its cultural and ecological variability (Campbell 2011).

In the latest studies middle childhood is regarded as having a prominent influence on future biographical development. In their account of this period Marco Del Guidice¹⁶ and his collaborators consider not only the cluster of mental, motor and social factors that make their appearance between the ages of 6 and 12 (as mentioned above), but also biological, or more precisely, endocrinological processes. For instance, it is a well-founded fact that cortisol levels peak dramatically in new-borns and henceforth remain stable, while between the ages of 6 and 9 there is a sharp rise in adrenal androgens (Stoelcke 1997, p. 103).

“This physiological and purely biological maturation landmark is designated as the adrenarche, and it persists in quantitative terms into puberty” (Stoelcke *ibid.*).

Del Guidice ascribes a regulatory function during this period of childhood to the adrenarche. He sees it as mediating between individual life-history and genetic disposition (Del Guidice 2014, p. 5; West-Eberhard 2003). Responsibility for this is assigned to an adrenal hormone which is formed only in humans and higher Primates. In girls maturation of the adrenal gland begins from the age of nine on with a rise in the production of the 17-ketosteroid hormone. In the blood measurable rises in the pre-hormone dehydroepiandrosteron (DHEA) and its sulphureted form (DHEAS) occur at this time (Del Guidice 2014, p. 4). Six to twelve months later signs of the pubarche – the beginnings of secondary hair-growth – become detectable as a result of the transformation of DHEA into the male sex hormone testosterone. This hormone is present at birth, but then sharply decreases only to resume synthesis during middle childhood. Its function here is still largely unclear.

Middle childhood is thus the time – anthropologically speaking – when children go through a successive process of emancipation from those with whom they have had primary bonding relationships. In contrast to mammals generally, however, they have at this stage not yet reached sexual maturity, and so have at their disposal an additional window of time for personality development, during which the impulses of their burgeoning selfhood can come to expression. Quite apart from all this, in numerous cultures children of this age are given the role of sharing responsibility for the production and preparation of food and for caring for their younger siblings. A specific legal age at which such responsibilities can be given to a child, as has become the norm in technologically developed Western cultures, cannot be generally assumed.

Through research on bonding it is also becoming increasingly clear that the way the “points are set” at this time is of crucial importance for the future state of health of the person concerned. Svenja Zellmer, for instance, draws attention to the mutual relationship between resilience and bonding in the period from pre-school to middle childhood (Zellmer).

16. Cf. Del Guidice, Angeleri & Mnaera 2009; Colle & Del Guidice 2011 and Del Guidice 2014. Middle childhood is here described as a “developmental switch point in human life history” (Colle & Del Guidice 2009).

In the same vein, we can refer to the work Mary Jane West-Eberhard (West-Eberhard 2003, p. 129ff), who describes those directionally determining events of middle childhood that are relevant to development. For her such developmental switches belong to a category of events which generate information from the surrounding world to an extent sufficient to offer the individual concerned a variety of developmental pathways. In these change-sensitive phases the individuals concerned are particularly vulnerable, and therefore in need of guidance, because the emerging changes can have a fundamental effect upon their further development.

From all this it would appear that Steiner's concept of the *Rubicon* is being given clear modern contours within the context of today's research. Albeit with different accentuation, the main features attributed to this pre-pubertal transformation process – *biographical direction-setting*, *development of identity* and *physiological expression* – may very well serve as points of orientation for middle childhood research. Just what new implications Steiner's Rubicon concept may have for therapeutic practice and methods of dealing with crises remains to be shown by further studies, both theoretical and empirical.

References

- Achziger, Anja & Gollwitzer, Peter M.: Rubikonmodell der Handlungsphasen. In: Brandstätter, Veronika (Ed.) *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion*. Göttingen 2009, p. 151
- Ahrend, Christine: *Mobilitätsstrategien zehnjähriger Jungen und Mädchen als Grundlage städtischer Verkehrsplanung*. Münster, New York, München, Berlin: 2002, p. 17
- Beck, Matthias: Das Geistkonzept des Thomas von Aquin – Seine Rezeption in moderner Theologie und seine Relevanz für Medizin und Genetik. In: *Was ist Geist? Wittener Kolloquium Humanismus, Medizin und Philosophie, Bd. II*. Würzburg 2014, pp. 137-174
- Bergius, Rudolf: Entwicklung als Stufenfolge. In: Thomae, H. (Ed.): *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*. Band III: Entwicklungspsychologie. Göttingen 1959 pp. 105-151
- Bischof-Köhler, Doris: *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart 2011
- Blaß: http://www.t-online.de/eltern/schulkind/id_62832594/vorpubertaet-so-beginnt-die-phase-der-pubertaet.html; Access September 2014
- Bochenski, Joseph Maria: *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität*. Freiburg 1974
- Breithaupt H., Zerm, F.-J., Bestehorn, H.-P., & Hildebrandt, G.: Über die Frequenzbeziehung von Puls und Atmung im Kindesalter. *Monatsschrift für Kinderheilkunde* 128, 1980, pp. 405-411
- Campbell, Benjamin C: An Introduction to the Special Issue on Middle Childhood, *Human Nature*, September 2011, Volume 22, Nr. 3
- Cizek, Brigitta, Kapella, Olaf & Steck, Maria: *Entwicklungstheorie II. Adoleszenz*. Österreichisches Institut für Familienforschung. Nr. 49, 2005
- Colle, L. & Del Giudice, M.: Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20, 2011, pp. 51-72
- Cysarz, D., Linhard M., Edelhäuser, F., Längler, A., Van Leeuwen, P., Henze, G., Seifert, G.: Symbolic patterns of heart rate dynamics reflect cardiac autonomic changes during childhood and adolescence. *Auton Neurosci*. 2013 Nov;178(1-2), pp. 37-43.
- Del Giudice, Angeleri & Manera: The juvenile transition: A developmental switch point in human life history. *Developmental Review*, 29, 2009, pp. 1–31.
- Del Giudice, Marco: Middle Childhood: An evolutionary developmental synthesis, *Child development perspectives*, 2014, pp.1-8
- Dwyer, Kathleen: The Meaning and Measurement of Attachment in Early and Late Childhood. *Human Development*, 48, 2005, pp.155–182
- Erikson, E. H.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main, 2000
- Faix, Wilhelm: Bindung als anthropologisches Merkmal. Die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung also Prävention für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung aus biblischer und entwicklungspsychologischer Sicht und gemeindepädagogische Folgerungen. In: Hille, Rolf & Klement, Herbert (Ed.): *Ein Mensch – was ist das? Zur theologischen Anthropologie*. Wuppertal 2004, pp. 260-289
- Fegert, Jörg, M.: Das Selbstkonzept als Leitbild der Therapie? Vortrag auf dem ADHS Gipfel in Hamburg am 06.02. 2010; http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/fe_ADHS_HH_Selbstkonzept06_02_10.pdf; Access May 2015
- Grossman, Klaus & Grossmann, Karin: Die Erfassung psychischer Sicherheit und Unsicherheit in der mittleren Kindheit. Unterschiede in der 'Konstruktiven Internalen Kohärenz' als ein Merkmal sicherer und unsicherer Bindungsqualitäten. In: Julius, Henri, Gasteiger-Klipcera, Barbara & Kißgen, Rüdiger (Ed.): *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen 2009, pp. 139-174
- Hall, Granville Stanley: *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*. Altenburg 1903
- Hall, Granville Stanley: Some aspects of the early sense of self. In: *The American Journal of Psychology*. Vol. IX 1898, pp. 351-395

- Hasselhorn, M & Schneider, W. (Ed.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Band VII der Reihe Psychologie, Göttingen 2007, pp. 381-391
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M.: Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states and mind. In: *Motivation and Emotion*, 11/1987, pp. 101-120
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Entwürfe über Religion und Liebe. In: *Frühe Schriften. Theorie Werkausgabe* Bd. 1, Frankfurt 1983, p. 223
- Heusser, Peter: *Anthroposophische Medizin. Beiträge zu einer integrativen medizinischen Anthropologie*. (Habilitation), Stuttgart 2011
- Kißgen, Rüdiger: Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit – Die Fremden Situation. In: Julius, Henri, Gasteiger-Klipcera, Barbara & Kißgen, Rüdiger (Ed.): *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen 2009, pp. 92-105
- Krapp, A., Prenzel, M., & Weidenmann, B.: Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Ed.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim 2006, p. 1-32
- Kreppner, Kurt: Vorstellungen zur Entwicklung der Kinder: Zur Geschichte von Entwicklungstheorien in der Psychologie. In: Keller, H.: *Lehrbuch zur Entwicklungspsychologie*. Bern 1998, pp. 212-146
- Kroh, Oswald: *Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung*. Langensalza 1928
- Latzko, Brigitte: „Autorität“, In: Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B. & Rausch, A.: *Handbuch Erziehung*. Stuttgart 2012, pp. 577-581
- Marcia, J. E.: Identity in adolescence. In: Adelson, J. (Ed.): *Handbook of psychology*. New York, 1980
- Montada, L & Oerter, R: *Entwicklungspsychologie*. Weinheim 2008
- Müller-Wiedemann, Hans: *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Beiträge zu einer anthroposophischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart 1999
- Noack, Winfried: *Seelsorgerliche Diakonie*. Berlin 2010
- Noack, Winfried: *Anthropologie der Lebensphasen. Grundlagen für Erziehung, soziales Handeln und Lebenspraxis*. Berlin 2007
- Overmann, Ulrich: Wissen, Glaube, Überzeugung – Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. Unveröffentlichtes Manuskript, 2000a
- Overmann, Ulrich: Überlegungen zur Integration und Synthesis der begrifflichen und methodischen Instrumentarien der Forschungen im Sonderforschungsbereich/FK 435 'Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel'. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt 2000
- Overmann, Ulrich: Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt 1996a
- Overmann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Ed.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., 1996b, pp. 70-182
- Piaget, Jean: *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a.M. 1973
- Prange, Klaus: *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn 1985
- Preyer, Wilhelm Th.: *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. Leipzig 1882
- Preyer, Wilhelm Th.: *Die Seele des Kindes*. (Eingeleitet und mit Materialien zur Rezeptionsgeschichte versehen von Georg Eckardt). Berlin, Heidelberg, New York 1989
- Roebbers, C.M.: Entwicklung des Selbstkonzepts. In: Hasselhorn, M., Schneider, W. (Ed.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen 2007, pp. 381-391
- Ruef, Mona (Ed.): *Rubikon. Entwicklungsschritte im 9./10 Lebensjahr*. Eine Sammlung aus Werken von Rudolf Steiner. Dornach 2012

- Selg, Peter: „*Ich bin anders als du*“. *Vom Selbst- und Weiterleben des Kindes in der Mitte der Kindheit*. Dornach 2011
- Selman, R. L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt 1984
- Steinebach, Christoph: *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart 2000
- Steiner, Rudolf: *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Dornach 2011
- Steiner, Rudolf: *Erziehung zum Leben*. (Vortrag vom 27.11. 1919). GA 297, Dornach 1998, pp. 172. f.
- Steiner, Rudolf: *Die Sendung Michaels*. (Vortrag vom 6.12. 1919). GA 194, Dornach 41994, pp. 128 f.
- Steiner, Rudolf: *Menschen werden, Weltenseele und Weltengeist*. (Vortrag vom 7.8. 1921) GA 206, Dornach 1991
- Steiner, Rudolf: *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. (Vortrag vom 19.8. 1924) GA 301. Dornach 1989
- Steiner, Rudolf: *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. (Vortrag vom 20.4. 1923) GA 306. Dornach 41989
- Steiner, Rudolf: *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. (Vortrag vom 28.8. 1919). GA 294, p. 96
- Steiner, Rudolf: *Was wollte das Goetheanum und was will die Anthroposophie?* (Vortrag vom 30.4. 1923), GA 84, Dornach 21986, p. 205
- Steiner, Rudolf: *Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation*. (Vortrag vom 12.10.1922), GA 217, Dornach 61988, p. 153 f.
- Steiner, Rudolf: *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. (Vortrag vom 15.4. 1924), GA 309, Dornach 51981
- Steiner, Rudolf: *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*. (Vortrag vom 23.11. 1921), GA 304, Dornach 1979, pp. 139 f.
- Steiner Rudolf: *Erziehung zum Leben – Selbsterziehung und pädagogische Praxis*. GA 297a. Vortrag vom 27.2.21. 1. Aufl. Dornach 1998
- Steiner, Rudolf: *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. (Vortrag vom 26.3. 1923), GA 304a, Dornach 1979
- Steiner, Rudolf: *Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein*. (Vortrag vom 14.3. 1913), GA 150, Dornach 21980
- Steiner, Rudolf: *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*. (Vortrag vom 31.12. 1921). GA 303, Dornach 1987
- Steiner, Rudolf: *Methodische Grundlagen der Anthroposophie*. GA 30. Dornach 1989, pp. 346-359
- Steiner, Rudolf: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach 1992
- Stolecke, H.: „Androgene“ In: Stolecke, H (Ed.): *Endokrinologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin, Heidelberg, New York 1997
- Traub, Angelika: *Kontinuität und Kompensation. Die Bedeutung von Familie und Gleichaltrigen (Peers) für Persönlichkeit und Problemverhalten in der mittleren Kindheit*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, 2006, pp. 197-216
- Trautner, Hanns Martin: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bd. II. Göttingen, 1997
- Unzner, Lothar: Identitätsentwicklung unter dem Blickwinkel der Bindungsforschung. In: Dobslaw, Gudrun & Klauß, Theo: *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Materialien der DGSGB*, Band 19, 2009, pp. 13-22
- Wagner, Hans-Josef: *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist 2001
- Wagner, Hans-Josef: *Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie I*. Frankfurt a.M. 2004a
- Wagner, Hans-Josef: *Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie II*. Frankfurt a.M. 2004b

- Walach, Harald: *Psychologie - Wissenschaftstheorie, philosophische Grundlagen und Geschichte - Ein Lehrbuch*. Stuttgart 2013, pp. 252ff
- Wandschneider, Dieter: Geist als Höchstform und Überschreitung materiellen Seins. In: Weinzirl, Johannes & Heusser, Peter (Ed.): *Was ist Geist? Wittener Kolloquium Humanismus, Medizin und Philosophie, Bd. 2*. Würzburg 2014, pp. 175-191
- West-Eberhard, Mary Jane: *Development Plasticity and Evolution*. Oxford, New York, 2003
- Wohlrab-Sahr, Monika: Religion und Religionslosigkeit. Was sieht man durch die soziologische Brille? In: Heimbach-Steins, Marianne (Ed.): *Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Münster 2002, pp. 11-26
- Yang, Yousheng: *Immanente Transzendenz. Eine Untersuchung der Transzendenzerfahrung in der antiken chinesischen Religiosität mit Berücksichtigung des Konfuzianismus*. Diss. Universität Tübingen 2004
- Zander, Helmut: *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. Vol. II, Göttingen 2007
- Ziegler, Renuat: Wissenschaftsphilosophie, Naturalismus und übersinnliche Erkenntnis. Teil I: Analyse und Konsequenzen. In: *RoSE – Research on Steiner Education*. Vol 5 Nr. 1 (2014), pp. 1-25

The musical risk of education

A qualitative study of music teaching in a Waldorf School

Morten Stene

Rudolf Steiner University College, Oslo/Norway

ABSTRACT: Music is a subject that plays an important role in Waldorf education. The music curriculum emphasises musical practice and the pupils' active participation in and interaction with music as crucial elements of the teaching and of the school's efforts to make the school day meaningful. At the same time, music pedagogy research problematizes schools as an arena for musical experience. Relevant questions that arise in this context include: How does a music teacher work to facilitate musical interplay in music teaching? What are music teachers' experience of and reflections on this issue? What can we learn from this? The article is based, among other things, on educational theory that highlights and elucidates the importance of working with the unforeseen in teaching. This is put into a music pedagogy context with the focus on facilitation of musical interplay, and it raises questions relating to music's place as a school subject in general and in Waldorf education in particular.

Keywords: Music teaching, interplay, musical interaction, openness and awareness, unforeseen pupil initiatives.

ZUSAMMENFASSUNG: Der Musikunterricht spielt eine maßgebliche und wichtige Rolle in der Waldorfschule. Der Lehrplan des Faches Musik betont das Ausüben von Musik, die aktive Teilnahme des Schülers an und durch Musik als wesentliche Elemente in dem Bestreben, einen sinnvollen Schulalltag zu gestalten. Gleichzeitig ist die Schule auch als Arena für musikalische Erfahrungen in der musikpädagogischen Forschung problematisiert worden. Relevante Fragen in diesem Zusammenhang sind: Wie arbeitet der Musiklehrer mit dem Gestalten von musikalischen Aktivitäten im Musikunterricht? Welche Erfahrungen und Reflexionen hat der Musiklehrer in dieser Hinsicht? Was können wir daraus lernen? Der Artikel nimmt unter anderem Ausgangspunkt in ausgewählten pädagogischen Theorien mit Schwerpunkt auf der Bedeutung des Arbeitens mit dem Unvorhersehbaren im Unterricht. Dies wird in einen musikpädagogischen Kontext gestellt mit besonderer Rücksicht auf die Gestaltung musikalischen Zusammenspiels/gemeinsamen Musizierens. Dadurch werden Fragen in Bezug auf die Rolle und Bedeutung der Musik in der Schule generell und der Waldorfschule speziell aktualisiert.

Schlüsselworte: Musikunterricht, Zusammenspiel, gemeinsamen Musizieren, Aufmerksamkeit und Gegenwart, unvorhersehbaren Schülerinitiativen

Introduction

Music is something that does not have a place in the exam room,
it has a limited place in the recording studio
but it most definitely has a place as a living, breathing art form
whereby we all must open ourselves up to share and learn from each other.

Evelyn Glennie

Music as a subject appears to be under increasing pressure in schools today: 'It seems that it is increasingly designated as an expendable luxury. Music is gradually being pushed into the role of unnecessary cream on the top of the educational cake' (Pio & Varkøy, 2015, p. 4). According to these authors, music is regarded as a superficial phenomenon compared with what is known as the school's 'core subjects'. Instead, they highlight the need for thinking around the legitimisation of music as a school subject to take into consideration *the intrinsic value of musical experience* when addressing this question. By *the intrinsic value of musical experience* is meant first and foremost the subjective encounter with music as an object and the intrinsic value of this encounter. Attention is thus focused on the actual encounter between the human subject and music, which can include many different musical genres and forms of expression. (Varkøy, 2015a).

Rewording the question from why we have music as a school subject and focusing instead on opportunities for musical experience can help to counterbalance the instrumental approach to issues related to school and education, where the most fundamental question – what is the *purpose* of education? – has been replaced by the question of what constitutes *efficient* education (Biesta, 2010). An instrumental approach to subjects primarily sees school subjects as a useful means to a desired end, and it is often associated with a way of thinking that comes from economics and emphasises production and quantifiable results (Biesta, 2006; Pio, 2017; Varkøy, 2007; 2012; 2015b).

To approach the question of what music as a school subject can mean is therefore about directing one's attention to which *musical experiences* music teaching facilitates (Varkøy, 2009; 2017a; Pio & Varkøy, 2012). As Biesta (2018) also emphasises: 'Rather than asking what education *produces*, we should be asking what education *means*. And rather than asking what education *makes*, we should be asking what education *makes possible*' (p. 13).

In this article, I want to examine in depth musical interplay as an aspect of the intrinsic value of musical experience and to do so from a music teacher's perspective. The school as an arena for musical experience and music teaching's possibility of embracing the pupils' experience are not unproblematic and unambiguous (Bergman, 2009; Ericsson, Lindgren & Nilsson 2010; Kamsvåg, 2011; Ray 2004; 2010). Nonetheless, a music lesson and the musical interplay it includes may be a social arena that facilitates musical experience and interaction (Ferm, 2004; 2009; Linge, 2013).

The music curriculum for Norwegian Waldorf schools emphasises that enabling pupils to participate in musical interplay is one of the cornerstones of the efforts to create a school that stimulates *joie de vivre* in its pupils, and it is an important principle of Waldorf pedagogy that pupils practise and perform music together and for each other (Læreplan for Steinerskolene, 2007). An interesting issue related to this is what form the efforts to achieve this take and can take in music teaching in Waldorf schools. This article therefore focuses on the interacting field in musical interplay seen from the music teacher's point of view: *How do Waldorf school music teachers facilitate and perceive musical interplay together with their pupils?*

This is not the only perspective that can elucidate and elaborate on musical interplay in a music lesson. It will therefore only be used as one possible approach to the topic, and it will also have to interact with other perspectives and approaches. However, I also see a need to bring local and contextual factors into the discourse about the overarching questions of why we teach music in schools and what the subject of music makes possible. The music teacher's own role in developing knowledge about his or her own musical practice is significant in this context (Bowman & Frega, 2012; Westerlund, 2012).

The article builds on empirical data collected at a Waldorf school in Norway in connection with my master's project at the Rudolf Steiner University College in Oslo, and is based on interviews and observation of two primary/lower secondary school music teachers (Stene, 2014). As I see it, Waldorf education is not alone in emphasising the importance of pupils participating in musical practice and interplay. However, I do see a need to bring the voices of Waldorf school music teachers into the broader music education discourse of which the general subject of music is part. Such a dialogue could be important to research as well as to the further development of musical interplay and music teaching in Waldorf education.

Part 1: Musical interplay in the theoretical landscape

Perspectives and clarification of concepts

Musical interplay in music education is a broad concept that can encompass many activities and work methods. I choose to define musical interplay as a phenomenon that comprises song, instruments or a combination of these elements in a group of pupils or a whole class together with a music teacher. I include musical arrangements, composed music and freer activities of an improvisational nature in this definition. This does not mean that other activities associated with a music lesson are less interesting in a relational and interplay perspective or in relation to the pupils' active musical experience (see e.g. Eftestøl, 2018). The delimitation is influenced by my interest in music performance activity in a school context and the type of interplay and pedagogical relationships that this opens up for.

Interplay is a word that can apply to music as well as to human relations and communication in general. It can mean both to 'play together' and to 'have an effect on each other', and can be applied to all forms of human interaction (Samspill, n.d.). This also makes the concept interesting and relevant in an educational context to the extent that it is assumed that '[...] the relationship between adults and children forms the basis for and fulcrum of educational activity' (Sævi, 2013, p. 241).

Interplay is both an activity and a relationship. In a music lesson, the pupils and the music teachers create music together. This interaction is both interpersonal and musical. The relational and musical aspects of interplay can thus be called 'sounding relationships', where this form of interaction can be expressed as sound and understood as a 'dynamic and vibrant adaptation process' linked to the act of participating in musical activity (Trondalen, 2004, p. 107).

In line with this, I limit myself to looking at interplay as a musical activity that takes place within the framework of educational activity. It is facilitated by the music teacher, but can only reach its full potential in the concrete (musical) encounter with the pupils. I also choose to emphasise the process that this form of interaction involves rather than the (musical) product that such an activity gives rise to.

In the following, I will start by placing the topic in a Waldorf pedagogy context. I will then review relevant literature and theory related to this perspective that could help to shed light on the research question addressed in this article.

A Waldorf pedagogy perspective on musical interplay

Steiner is particularly interested in the profound effect that music has on people from early childhood and in our perception of the phenomenon of music. This is universal and concerns everyone, and Steiner links this to the spiritual aspect of human existence (Steiner, 1989). When Steiner deals with music in his lectures on education, the aspect he highlights is its social function. While the plastically formative artistic schoolwork supports the child's individuation, the musically poetical supports social life (Steiner, 1974).

Steiner (1975) also provides a definition of music that falls outside the educational context, but that is nonetheless relevant to it. In this definition, Steiner emphasises that the audible, the systematisation of music's notes, is regarded as its physical expression, while its true core is what lies between the notes and creates a connection – the inaudible. What is heard is a real expression in the form of sound, but what is experienced is the real musical element:

So wie der menschliche Körper nicht die Seele ist, so sind die Töne nicht die Musik. Und das ist sehr interessant, denn die Musik liegt zwischen den Tönen! [...] Was ist das Musikalische? Dasjenige, was man nicht hört! Dasjenige, was man hört, ist niemals musikalisch. Also wenn Sie das Erlebnis im Zeitverlaufe nehmen zwischen zwei Tönen, die im Melos erklingen, dann hören Sie nichts, denn Sie hören dann die Töne erklingen; aber das, was Sie nicht hörend erleben zwischen den Tönen, das ist die Musik in Wirklichkeit, denn das ist das Geistige in der Sache; während das andere der sinnliche Ausdruck davon ist. (Steiner 1975, pp. 48-49)

This definition of music, which links true music to the space between, opens up for an important perspective in the music pedagogy context. The space can be understood as a connecting element that, based on the different notes in the music, becomes a musical experience. In this way, music also becomes symbolic of a relationship. An encounter between two people arises in the space between – in the relationship. In a music pedagogy context, this perspective gains a dual meaning, both through the music and through the encounter between teacher and pupil in the musical interplay.

The curriculum for Waldorf schools in Norway and the music curriculum for primary and lower secondary levels (Læreplan for Steinerskolene, 2007) emphasise music's individual and social importance to people. Music is highlighted as a subject that has intrinsic value, but also one that forms part of a greater whole in the social life of the class and the school. Musical interaction is emphasised as an important principle of Waldorf pedagogy. This interaction is understood as an activity that takes place in and for the group. The subject is given an important position in school life, and comprises a multitude of musical activities adapted to suit different age groups. Varied and diverse musical practice and performance form the basis for a more analytical and reflective approach.

Adapting music teaching to the children's age and development is also a key element in the definition of a music teacher practice in Waldorf education (Beilharz, 2004; Friedenreich, 1977; Kalwa, 2004; Kern, 2013; Ronner, 2004; 2005; Wunsch, 1995). These works shed light on this practice from a normative perspective that is largely based on the authors' own experience and Steiner's directions. There is thus quite a lot of practice-oriented literature that sheds light on music teacher practice in Waldorf pedagogy, one important aspect of which is the emphasis given to an inquiring attitude and access to musical elements seen in relation to the pupils' development.

The thesis written by Kern (2007) also elucidates music teaching in Waldorf schools as a whole seen from an epistemological point of view. It highlights that, ultimately, it is about the music teacher's ability to embody the music education principles that this point of view encourages.

Empirical studies of music teaching in Waldorf education in particular are relatively scarce. Heinritz (2012) contributed a valuable longitudinal study of a music teacher practice in a German Waldorf school. The point of departure for the study is a music project that aims to provide instrument teaching for the youngest school pupils. This study is both interesting and relevant, as it examines how the plans for the project are manifested in practice and what experience the participants gained. It highlights both the strengths and weaknesses of such a school project, and provides a research-based foundation for further development of similar projects and practices in Waldorf education.

The opportunities and problems of the music lesson and the challenges facing music teachers

Music is closely related to the personal experiences of both pupils and teacher, and these two worlds meet in school music lessons. It is a professional challenge for music teachers to reach all their pupils through musical activities, particularly because musical experiences in a school context will always involve an encounter between the personal and the collective, between the known and the unknown. At the same time, these challenges represent the possibilities inherent in music teaching (Georgii-Hemming, 2005; Georgii-Hemming & Westvall, 2010) and point to the need for professional knowledge about music pedagogy and further development of this knowledge in interplay with teaching practice (Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2013).

So what, specifically, are the problematic aspects of music teaching or of the music lesson in a school setting? I will not discuss this question in depth here, but I would like to point out two aspects it is natural to view in light of Nordic research on music teaching in general. One concerns the challenges associated with involving and reaching pupils through, for example, musical interplay activities and the role of the music teacher in this context. The importance of involving pupils in musical interplay and making use of their own musical culture is highlighted in a study by Ericsson, Lindgren & Nilsson (2010). This study also shows that it is a problem that the musical culture that is communicated is not the pupils', but usually the teacher's own. Other findings from this study also indicate that institutionalised music teaching can be a systematised and controlled activity that appears to reduce the pupils' musical involvement and learning.

Kamsvåg (2011) made an important contribution to this issue, since her study uses sociological theory to investigate pupil interaction during music lessons. It also problematizes the role of the music teacher and how allowing pupils too much freedom during lessons can facilitate actions and social relationships that are not necessarily positive and constructive.

The other problem relates to music and musical experience and the school as a potential arena for such experience. Music pedagogy research has emphasised that the school both can and cannot be a distinct arena for musical experience, and it has also pointed out how contemporary society comprises many other arenas where such experience is more often gained (Ray, 2004; 2010). This gives rise to questions about what characterises school as an arena for musical experience and how it is developed on school's and school life's terms.

In the Nordic context, and taking thinkers outside the field of music pedagogy as our point of departure, the focus is on the intrinsic value of musical experience and music as an existential experience (Varkøy 2009; 2017a; Varkøy & Pio, 2015). Based on Bollnow (1969) and his concept of 'encounter', Varkøy (2017b) emphasises the importance of exercising 'existential composure' in relation to music and its place in education as relevant input to the present discussion. According to Varkøy (2017b), this way of thinking's focus on a form of self-expression that is always related to a 'you' – and that is thereby always in relation to something or someone – makes an important comment on our time's '[...] somewhat naive and not entirely unproblematic individualism' (p. 73).

This is a relevant point of departure for exploring the challenges and opportunities of music teaching in schools. However, I would also like to point out that this perspective expands three-dimensionally in a music lesson. A music lesson involves the music teacher, the pupil *and* the music. It entails interplay and the possibility of encounters. A (music) pedagogical relationship is thereby not just about being together, but also about the way in which we are together – specifically *what* we do together. In Sævi's (2013) opinion, the pedagogical relationship exists both in the encounter between the adult and the child, but also in what we together direct our focus and attention on. In this way, the pedagogical relationship is: '[...] a form of *togetherness* between adults and children that is about something other than the persons themselves' (Sævi, 2013, p. 244).

A music lesson has a potential for both opportunities and problems that could, from one perspective, be said to constitute the challenges facing music teachers when endeavouring to facilitate musical interplay. This can be elucidated from many different angles. My focus in this context is on the musical interplay itself as defined above and as an opportunity to embrace both the individual and the social aspect. In the following, I will therefore highlight some relevant concepts that could help to shed light on this.

Classroom work involving creativity and creative activities gives rise to a potential tension between order and chaos (Beghetto & Kaufman, 2010). Furthermore, teaching is about the present and presence, which makes it unpredictable and improvised (Willbergh 2010). Willbergh sheds light on this based on the German didactic tradition and a hermeneutical perspective. She coins the concept of *followability* of teaching in the sense of getting the pupils to follow teaching in a *here and now* and where the trick is to create fruitful moments (p. 59). "The importance of teaching arises in a "now" in which the challenge facing the teacher is to continuously interpret what is expressed based on what the pupils already know and what can be meaningful to their future' (Willbergh 2010, p. 60).

Sawyer (2011) further develops the improvisational aspects of teaching. Here, the concept of ‘disciplined improvisation’, understood as both knowledge and the ability to make use of experience when encountering new impulses, is coined. This concept emphasises both structure and freedom as important aspects of classroom teaching. Similarities and differences between musical improvisation and what we can call educational improvisation are also pointed out in this context. The metaphor nevertheless highlights an important element of teaching. Improvisation resides at the tension between structure and freedom, and the metaphor endeavours to emphasise the interplay between teacher and pupil in a classroom situation: «The improvisation metaphor emphasizes that teachers and students together are collectively generating the classroom performance» (Sawyer, 2011, p. 5). In a music lesson, this also applies to musical interplay as a form of interaction. The improvisation metaphor also points to an aspect of the challenge facing music teachers that is related to presence.

Pedagogical research based on psychological theory highlights the importance of presence in the teaching context (Meijer, Korthagen & Vasalos 2009). Barker & Borko (2011) emphasise interaction in improvisational teaching as ‘shared control’, where the participants are aware of their own participation and what the others have to offer in the situation. As Barker & Borko (2011) conclude, the improvisational aspect of teaching creates a need to look at the different aspects of the teacher’s presence. They are a simultaneous attunement to oneself and the pupil, openness to shared control in the teaching situation, and attention to individual pupils as well as to the class as a whole. In this way, teaching is created ‘through a blend of careful planning, artful listening, and nimble responsiveness’ (Barker & Borko, 2011, p. 288).

But, as Day (2012) also points out, the quality of the teaching process is not just related to the teacher. It also depends to a large extent on the pupils’ presence. At the same time, this entails a willingness and openness to seeing the other, but also to allow oneself to be seen (Rogers & Raider-Roth 2006). Here, teaching is understood as participation in a relationship-forming activity. In this context, ‘presence’ becomes a crucial concept that attempts to capture an aspect of the teacher’s actions. Presence is understood as awareness, receptivity and a connection that helps teaching to progress.

We define this engagement as ‘presence’ – a state of alert awareness, receptivity and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate best next step. (Rogers & Raider-Roth 2006, p. 266)

This view of presence is also relevant to music teachers, and it has been highlighted in music pedagogy research in the Nordic context by Ferm (2004; 2006). Ferm (2006) believes that a music teacher’s openness and awareness are crucial parts of the ‘holistic competence’ that a music teacher needs in his/her interaction with pupils (p. 248). Openness and awareness are also, in my opinion, important characteristics of presence.

Interplay in relationships – openness to the unknown

Music pedagogy links music and education. When the purpose of a teaching session includes facilitating musical experience through musical interplay, this is also a question of relationships in an educational context and the interplay these relationships involve. So far, this has proven to be strongly influenced by the (music) teacher’s presence and openness, a shared responsibility in teaching, and something that cannot be fully controlled.

As Sævi (2013) emphasises, the pedagogical relationship must involve an element of something that cannot be planned by the adult in order to prevent the relationship from primarily becoming a tool the adult uses to achieve a desirable outcome. According to Sævi, this is also what gives the pedagogical relationship its existential content: ‘The child’s possibility to transcend the established and conventional thus becomes a reality, and the relationship is not simply a channel for imposing habits, rules or practices for others’ benefit [...] even the simplest situation between an adult and a child has existential qualities despite its triviality» (p. 238). Pedagogical relationships thus involve a significant element of risk in that we can never fully predict what will happen.

Biesta (2006) argues that the important thing is not what the teacher knows, but what the teacher can learn through interaction with the pupils. Response is no guarantee, but a *possibility* that defines the pedagogical relationship. It can be both the unexpected and something that interrupts what has already been established. Such a pedagogy of interruption is thus also an educational challenge. For Biesta (2008), this is largely about meeting the pupils with empty hands in order to be able to receive whatever may come. This is a challenge for education in general, and for music teaching in particular, namely the challenge of letting go of what is expected and opening up for the unexpected when it comes to examining in depth the aspects of interaction or musical interplay that concern processes and relationships.

Biesta (2014) also argues, taking into account a number of pedagogical topics, that a teaching situation entails a degree of risk insofar as it involves encounters with other people. This also forms a basis for seeing education as an event, and, potentially, as a thing of beauty: 'We rather need a pedagogy of the event, a pedagogy that is orientated positively toward the weakness of education. This is a pedagogy, in short, that is indeed willing to take the beautiful risk of education' (p. 140).

The unpredictable can also be said to be present in a music teaching situation where the music teacher interacts with his or her pupils in musical interplay. Interplay is, as I have explained above, both an activity and a process of adaptation, a pedagogical relationship between music teacher and pupil in their encounter with music. From a music teacher's perspective, this demonstrates the importance of understanding and accommodating pupils' responses and of being open to the pupils' musical experience if the purpose of the activity is to facilitate such experience.

Part 2: Empirical research

Method and methodology

In qualitative research with the focus on professional development, a pragmatic approach is emphasised as a suitable point of departure for research that primarily aims to further develop, e.g., educational practices (Savin-Baden & Howell Major, 2013). In these authors' view, it is a flexible and eclectic way of working on research questions, depending of what suits each study best. The strong point of this approach is precisely its flexibility and the possibility of designing a unique study to understand a phenomenon. However, it is not exempt from the fundamental challenges that face any qualitative research approach, and the strengths of this approach are also its weaknesses.

My primary intention in my master's project was to carry out an in-depth study of a music teacher practice in a Waldorf school. When designing my study, I drew inspiration from the definition of *case study* as an 'in-depth exploration' of the 'complexity and uniqueness' of a phenomenon within its real-life context (Simons, 2009, p. 21), and *self-study*, which is a research genre that has become widespread in the educational research field in recent years (Loughran et al., 2007; Tidwell, Heston & Fitzgerald, 2009; Ritter et al., 2018).

I chose to examine two practices in a single school, one of which was my own – two teachers in separate teaching situations, but at the same school. One possible objection is that the two may be linked and thus represent one practice to the extent that they relate to each other. I would nevertheless like to emphasise, in line with Higgs & Cherry (2009), that a teacher's practice is a complex and individual interpersonal phenomenon.

Instead of setting myself aside and excluding my own experience of the field, I chose to include this perspective in the study design. In this sense, the project is also inspired by autoethnography in that the researcher becomes part of the subject of study (Chang, 2007; Ellis, 2008; Jones, 2005). Autoethnography also allows for more traditional qualitative research methods, such as interviews and observation and, in this case, self-interview and self-observation. In addition to interviewing and observing my colleague, I chose to let my fellow music teacher, who has experience of qualitative research, interview and observe me. This was done to maintain a more balanced approach to the problematic aspects of autoethnography. The emphasis

on the personal is both the strength and weakness of this approach. As pointed out by Jones, Adams & Ellis (2013), this gives the researcher immediate access to the subject of study, and thereby also the possibility of expressing something that other forms of research might leave out. The problem associated with this is that there is a limitation inherent in placing too much emphasis on the personal, and thereby losing contact with the experience and practice of others. To focus exclusively on oneself can also limit what one wants to investigate.

Coia & Taylor (2009) recognise the everyday conversation in a professional context and its importance to the development of a professional identity and personal practice. This is reflected in their coining of the concept of 'co/autoethnography'. This collaborative form of autoethnography is based on a research approach that highlights the dialogical aspect.

I chose to exploit the possibilities inherent in taking a dialogical approach to the research question. A dialogue contains a fruitful learning aspect for both the researcher and the interviewee. Simons (2009) emphasises how an open research interview can create active engagement in participants and contribute to the identification and analysis of themes. This was also confirmed in one of our conversations – after the end of the interview, but fortunately after the tape recorder had been switched back on:

These conversations really teach me to shift instantly in my own observation of everything: moments, situations with pupils... [...] That you achieve a very vibrant presence that helps you to understand what it is possible to achieve with a class this Monday in the music lesson, the last lesson of the day. I feel that these conversations really help to wake me up. And then you can achieve more, I think. I love the pedagogical conversations!

The empirical data on which this study is based consist of qualitative research interviews, participant observations and two research conversations between two Waldorf school music teachers. The text material was analysed on the basis of interpretative phenomenological analysis – IPA (Smith & Osborn, 2008; Smith, Flowers & Larkin, 2009; Smith, 2010; Smith & Eatough, 2012).¹

Presentation of findings and analysis

Considering the research question, and on the basis of the literature presented, I will continue by introducing an excerpt from the fieldwork I conducted in connection with my master's degree project. It is based on an observation of a music lesson. This will form the basis for the concluding discussion in the final part of the article.

The music teacher's attention and presence

One important theme in the conversations and interviews conducted during this project was linked to experience of the importance of attention, presence and observation in the teaching situation and as an important basis for facilitating musical interplay as part of the teaching. Attention and presence were linked to the challenge of the music teacher often playing an active part in the interplay situation in an attempt to support the musical cooperation. The conversations highlighted these aspects as a complex form of presence in a teaching situation that the music teachers often found demanding. They could also be about the difficulties of, for example, involving a whole class in interplay, while at the same time having a keen eye for the needs of individual pupils. In short, attention and presence were regarded as an important part not only of facilitating musical interplay in a music lesson, but also in relation to the quality of the interplay that was facilitated.

These two concepts are not unambiguous, but they are too nuanced to be described in sufficient detail here. I will therefore highlight one aspect of them that was prominent in the work on the data material.

1. I chose IPA as an analytical tool as it combines empathic and critical questioning with a phenomenological commitment to explore personal experience (Smith & Osborn, 2008) in order to support the balancing of my role as both researcher and participant in this project.

Openness to pupils' initiative

Musical interplay in a school setting is not without risks or unforeseen events. At the same time, there is a potential in the unplanned and what happens based on pupils' initiative and input to the teaching as it unfolds. These can be small or big events related to the teaching itself and to transitions between activities or before and after a music lesson.

The first minutes of my observation proved to be significant. The school bell had rung, and the music lesson was about to start. The classroom slowly filled up as pupils returned from their break. The music teacher was already there, and the class teacher who followed the teaching arrived a little later. In this music lesson, the music teacher was in charge of the class and was assisted by the class teacher. The class had recently been working on a song arrangement consisting of group song, recorder music, a rhythm section and a xylophone. They had been rehearsing this arrangement for some time and planned to perform it in front of the whole school at a monthly festival.² The classroom was abuzz with expectation of the lesson, as illustrated by the observation notes:

There is a lot of expectation and excitement in the air. Before the lesson: The door is open, the pupils arrive in groups, alone. The music teacher greets them. Some go straight to their seats, fetch a recorder. Others go straight to the instruments that are placed in the classroom: three djembe drums with sticks, a triangle, a xylophone. One pupil heads straight for the xylophone and starts to play it. The music teacher notices and approaches the pupil. He listens to what the pupil is playing and demonstrates something. An interplay arises between the two in a classroom teeming with pupils before the lesson starts. There is a lot of enthusiasm and some chaos.

It is interesting to note from the field notes quoted above that an interplay situation arises already before the music lesson has started. The pupil's initiative required the music teacher to be attentive, open, present and willing to respond. Instead of disregarding the pupil and starting the lesson, the music teacher chose to respond to this pupil's initiative. The interplay consisted of the pupil playing for the music teacher and the music teacher both listening to what was played and playing himself. There was an element of interaction in which the pupil was active by playing and the music teacher actively listened and responded musically to what the pupil was doing. The interaction was brief, but significant. The encounter that arose between these two at the beginning of the lesson would re-emerge towards the end of the lesson as a new possibility with even greater scope.

Following a long session of different run-throughs of the song that the class was working on, I observed that the same pupil contacted the music teacher again. This was in connection with one of the transitions in the lesson. The lesson was more open to input, but the music teacher was busy instructing a group of pupils. The pupil nonetheless made contact with the music teacher:

The music teacher exclaims: 'It can't be right every time!' The class has spread out a bit. There is a moment of slight dissolution in the lesson. The music teacher is now focusing intensely on the one pupil. Interplay again arises between the two. The rest of the class remains standing in groups, each busy with their own thing. There is a mix of music and conversation. The music teacher is completely focused on the pupil playing her part amidst all the noise. The music teacher listens. Then he plays himself.

Another encounter arose between the two in the form of musical interplay. This time, the encounter was longer and more focused. The music teacher listened to the pupils playing, and vice versa. This excerpt highlights the alternating interplay between music teacher and pupil in one concentrated moment. In the meantime, the class has dissolved. The situation was described in more detail in one of the follow-up conversations afterwards. It turned out that the music teacher had taught the pupil something that went against the rhythm of the piece and created problems for the pupil in the interplay with the ensemble. Something was not right. The pupil noticed this and caught the music teacher's attention. This led to the above-mentioned interplay and allowed them to rectify the mistake together. It turned into an encounter involving interplay between pupil and music teacher.

2. In Waldorf education, a 'monthly festival' is an event where pupils and teachers get together to share each other's artistic work in different subjects. The contributions can be musical elements or performances that show how artistic work is integrated into other subjects. (Cf. Kalwa, 2004)

It is interesting to note the double element of risk in this event. The lesson had arrived at a point of dissolution where things could disintegrate into chaos. The pupil's initiative was unexpected and unplanned. In addition, the notes emphasise that the music teacher's immediate reaction did not correspond to the pupil's perception. The pupil felt that something was wrong with the part she was to play, to which the music teacher responded that we cannot get it right every time we perform a piece of music.

Instead of ignoring this or leaving it until after the lesson, the music teacher chose to respond to the pupil's initiative there and then. This contributed to a state of chaos for the rest of the class at that moment, but proved to be important in relation to what was at stake in this encounter, namely the musical interplay as perceived by this pupil.

Part 3: Discussion

Openness to pupils' initiative – 'the musical risk of education'

The above example shows that the facilitation of musical interplay in music teaching can in itself be regarded as an interplay or a pedagogical relationship in the encounter with music. The music teacher's intention must be met by willingness on the pupil's part to respond and enter into the interplay with the music teacher and her fellow pupils. The music teacher's facilitation is to no avail if the pupils themselves do not enter into the interplay (Day, 2012).

At the same time, this points to an interesting freedom of action in a teaching setting where something unforeseen and non-facilitated can arise in the form of a pupil's initiative. The teacher's openness and willingness to accept this – which is, ultimately, something unknown and new – is significant here. It concerns the dialogical nature of teaching. As Biesta (2008) emphasises, the act of teaching is a potential dialogical space in which the teaching can constitute an event to the extent that it is open to the possibility of something new entering the dialogue, and thus also the world. This makes learning and, I would like to add, musical experience in interplay, not primarily a matter of acquiring knowledge, but an encounter in the form of response. 'Learning in this view is not about the acquisition of knowledge and truth. It is rather about responding, about formulating a response' (p. 206).

These ideas shed light on the content and the above-mentioned example. Because, in many ways, everything is at stake in an interplay based on precisely this response or lack thereof. In this case, the music teacher had every reason to choose not to respond to the pupil's initiative out of consideration for the whole and the progress of the music lesson. Nonetheless, the initiative was an expression of the pupil's perception that something was not right and of the frustration that this created.

This makes musical interplay in a music lesson more than an event that can or should be facilitated. The question is also what this event presents. What chooses to enter the space that has been opened up? The freedom of action in musical interplay is a space where questions and answers are formulated in an encounter with music. This gives the music teacher an opportunity to enter into this interplay, or dialogue, with *empty hands* (Biesta, 2008) and both see and hear what emerges. And music can thereby be created.

This image is significant in itself. However, a completely open attitude also has a potential disadvantage in that it may lead to a passive and inactive attitude towards the pupils. For what happens if the pupils do not respond or take the initiative? This is perhaps pushing it to extremes, but it does point to an important element when it comes to facilitating musical interplay and openness to pupils' initiative. In any case, facilitating is about an intention and an active, action-oriented approach to pupils and the musical interplay that is facilitated. In the above-mentioned example, the music teacher had a clear, planned structure for the lesson. The song arrangement was the decisive element around which the lesson was structured. And, in this case, it was an intended and planned task given to the pupils that formed the basis for the interplay that arose between the teacher and the pupil.

As Ferm (2004) emphasises in her study, which nuances and elaborates on Biesta's (2008; 2010; 2014) overarching thinking in relation to this, the challenge is twofold. It is about providing opportunities and

encouragement, while remaining open to viewing pupils' initiative as a natural part of the teaching situation (Ferm, 2004).

Beghetto & Kaufman (2011) argue that there will always be a gap between the (music) *curriculum-as-planned* and the *curriculum-as-lived*. The point here is that the gap cannot be closed, so one should try to work inside the gap instead: '[...] rather than trying to forcefully close or attempt to bridge this gap, it is much more fruitful to find ways to work in the "in-between" space of the gap' (p. 95). In my opinion, the empirical example referred to in this article shows how such a gap can unfold in a teaching situation and how one can work with it to facilitate a musical interplay that is also open to the pupils' initiative.

I would also like to emphasise the importance of providing a framework for the interplay that is open enough to accommodate pupils' initiative and to permit them to influence the teaching, but also defined enough for the interplay to unfold in a meaningful way. The music teacher's openness to the pupil who represents something new should be seen in the context of the music teacher's responsibility for facilitating this. This is about mutual respect, although it is the music teacher who has chief responsibility (Ferm, 2004).

Biesta (2010) emphasises that the teacher's experience in an encounter with a pupil is not everything in a pedagogical encounter. The pupil also represents something new that goes beyond existing experience. Therefore, the music teacher's ignorance, understood as an openness to encountering something new and unknown, is an important part of the facilitation of musical interplay. To express this in musical terms, the pupil represents an unheard or as yet unplayed melody that the music teacher can discover and play along to, thereby further developing his or her music pedagogy experience when encountering it.

A critical objection to this argument is the question of whether musical interplay is an exclusively positive thing – as I have so far described and discussed it. The music teacher's role in music teaching is crucial here. It can vary between the extremes of being almost absent (Kamsvåg, 2011) and controlling (Ericsson, Lindgren & Nilsson, 2010). Both these extremes have consequences for musical interplay.

A classroom situation can also be a problematic point of departure for musical experience. The classroom is also a social arena for the pupils, which has a bearing on their willingness to express and share personal experiences relating to music. This also problematizes school as a potential arena for musical experience (Ray, 2010). It is not automatic. This problematisation therefore contributes important input to the discussion of music teaching and interplay in the classroom.

However, the fact that it is problematic does not mean that we have to rule out the *possibility* of musical experience in connection with interplay in music teaching. Asking questions about how and in which way we work and can work on it can open for perspectives and nuances in how this issue is viewed that could be of significance to teaching practice. The event taken from my empirical research illustrates precisely the possibilities that lie in the pedagogical relationship that arises at the moment when a music teacher and pupil share an experience – in this case, music. It also shows how the teacher-centred and pupil-centred approaches to teaching are intertwined and influence each other. In practice, it is about an interplay between the two approaches rather than a clearly defined distinction between them.

The pedagogical relationship is thus not only open, empty and completely without an adult's intention or concrete purpose for it (cf. Sævi, 2013). In teaching practice, it is also found to be linked to a plan laid in advance, a defined framework for the teaching and the music teacher's intention of facilitating musical interplay. The interesting question in this context is more how the planned and foreseeable is shaped and influenced by the uncontrollable and unforeseen – and vice versa. It can just as well be a question of interplay and be reciprocal in nature. As Sævi put it, the pedagogical relationship can therefore '[...] have the potential to be filled with something that neither party owns, but that they both find meaningful, attractive and appealing' (Sævi, 2013, p. 244).

I will therefore say that the challenges relating to the school as an arena for musical experience and for involving pupils in musical interplay are linked to the importance of doing so. And, as I have tried to highlight in the discussion above, this is linked to the role of music teachers and their presence and

awareness in encounters with the pupils' initiative and response. A presence characterised by awareness of what can have a disruptive effect on teaching, but that at the same time has an inherent potential to create encounters in and through music.

The pupil's initiative turned out to represent something new and unknown to the music teacher. As Biesta (2010) sees it, this is a weakness of teaching that is also its strength. This means that an educational approach that accommodates the unpredictable and unknown is not just an unforeseen event, but also a risky one, and one that can nevertheless be beautiful (Biesta, 2014).

The music teacher took a risk by following up the pupil's input and initiative because it was uncertain what the outcome would be for the lesson as a whole and the interplay in the class. It was also the pupil who made the music teacher aware of the situation. In this perspective, it is problematic to assume that everything that happens during a music lesson can be consciously understood and interpreted by the music teacher at all times. However, there is a potential in the encounters that take place and are allowed to occur. The pupil's initiative emphasised an alertness to the here and now of teaching, and the music teacher's response opened up new possibilities and took the pupil's musical experience seriously. Most aspects of the situation were open and uncertain, but the outcome was music. To paraphrase Biesta (2014), this could be an educational approach that is willing to take 'the musical risk of education'.

Conclusion

Based on the above discussion, I would like to ask the following question: What is at stake in musical interplay? This is not intended as a rhetorical question, but is meant to be taken literally. What possibilities does musical interplay offer in a music teaching setting, and what are the stakes?

Music encourages encounters between people, between music teacher and pupil. Each encounter is unique and each interplay is unrepeatable. Because, in the meantime, life has given us new impressions, new insights, new experiences to play on. The interplay that takes place in music teaching can never be repeated, but it develops. As long as musical encounters take place in musical interplay, development will take the form of a continuous process rather than distinct steps. In the above, I have emphasised how these musical detours map new terrain and make it possible to discover new musical landscapes.

To go where interaction or interplay takes you is to dare to tread new paths that could lead to something surprising. As Ferm (2004) also emphasises, this involves a division of responsibility that means relinquishing control, which makes the topic even more complex. The dichotomy between teacher-centred and pupil-centred music education is thereby dissolved. I will also claim that the dichotomy between teacher-centred and pupil-centred musical interplay is dissolved. But, as the findings and analysis in the study on which this article is based show, the facilitation of musical interplay hinges just as much on the music teacher being active, enterprising, inquisitive and musically engaged. A music teacher who is open and willing to listen, but who also takes responsibility for facilitating interplay by taking vulnerability as a strength seriously.

Everything is at stake in interplay, because it involves an encounter that cannot just be facilitated, but also has to be opened up for. This entails more than just setting up instruments or devoting a lesson to group song. Musical interplay, as I have explored it within the framework of Waldorf education, has instead made it possible to see new openings in this interaction, thereby emphasising the importance of responsibility and willingness on the part of both music teachers and pupils. Musical as well as educational improvisation involves shared control, freedom and structure (Sawyer, 2011; Barker & Borko, 2011). From a music teacher's perspective on interplay, I would like to add that shared control also entails shared non-control. However, the imperative of being present and aware of whatever the other has to offer, and giving the other space to offer something, is nevertheless a meaningful challenge for both the school and a music lesson. Musical interplay allows music teachers and pupils to learn from each other and enhance each other's musical experience, both separately and together.

Relinquishing control can feel frightening, both from an educational and a musical perspective. Everything could collapse. There is a possibility that nothing will arise. And still: everything could acquire meaning. A moment filled with risk could open up a wealth of new opportunities. Music could take shape. If I am willing to take the risk.

References

- Barker, L., & Borko, H. (2011). Conclusion: Presence and the Art of Improvisational Teaching. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (pp. 279-299). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barz, H. (Ed.) (2013). *Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beilharz, G. (Ed.) (2004). *Musik in Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2011). Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (pp. 94-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2008). Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education, and the Question of Being Human. In D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason* (pp. 198-211). New York, NY: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York, NY: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton & D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy – Philosophy and the Arts in Education* (11-21). New York, NY: Routledge.
- Bollnow, O. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius og Sønners forlag.
- Bowman, W., & Frega, A. L. (2012). What Should the Music Education Profession Expect of Philosophy? In W. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 17-37). Oxford: Oxford University Press.
- Coia, L., & Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: Exploring Our Teaching Selves Collaboratively. In D.L. Tidwell, M.L. Heston & L.M. Fitzgerald (Eds.), *Research Methods for the Self-Study of Practice* (pp. 3-16). Dordrecht: Springer.
- Day, C. (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 7-27.
- En læreplan for steinerskolene 2007 – grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering* (2013). Oslo: Steinerskoleforbundet. Retrieved from <https://www.steinerskolen.no/agency/pedagogikk/#planer>
- Eftestøl, T. (2018). Listening to History – A phenomen-based approach to teaching music-history. *RoSE – Research on Steiner Education*, 8(2), 89-96.
- Ericsson, C., Lindgren, M., & Nilsson, B. (2010). The music classroom in focus: Everyday culture, identity, governance and knowledge formation. In S.E. Holgersen & S.G. Nielsen (Eds.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 12, 101-116.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och Medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. (Dissertation, School of Music in Piteå, Luleå University). Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:998991/FULLTEXT01.pdf>
- Ferm, C. (2006). Openness and Awareness: roles and demands of music teachers. *Music Education Research*, 8(2), 237-250.
- Ferm, C. F. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt: fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 11, 167-184.
- Friedenreich, C.-A. (1977). *Musikalische Erziehung auf geisteswissenschaftlicher Grundlage: Anregungen für den Unterricht*. Freiburg: Verlag Die Kommenden.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. Dissertation, Örebro University.

- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P., & Holgersen, S. E. (Eds.) (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Farnham Surrey: Ashgate.
- Heinritz, C. (2012). *Jedem Kind sein Instrument: Das musikpädagogische Pionierprojekt an der Waldorfschule Dortmund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Higgs, J. & Cherry, N. (2009). Doing Qualitative Research on Practice. In J. Higgs, D. Horsfall & S. Grace (Eds.), *Writing Qualitative Research on Practice* (pp. 3-13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jones, S. H., Adams, T., & Ellis, C. (2013). Introduction: Coming to Know Autoethnography as More than a Method. In S. H. Jones, T. Adams & C. Ellis (Eds.), *Handbook of Autoethnography* (pp. 17-49). California, CA: Left Coast Press.
- Kalwa, M. (2004). *Zum Musikunterricht in Waldorfschulen*. Witten/Annen: Institut für Waldorf-Pädagogik, Fachbereich Musik. Retrieved from http://www.wittenannen.net/uploads/media/Musikunterricht_Waldorfschulen.pdf
- Kamsvåg, G. A. (2011). *Tredje time tirsdag: Musikk: En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. Dissertation, Norwegian Academy of Music.
- Kern, H. (2007). *Analyse einer phänomenologischen Didaktik am Beispiel der Musik: Goethes Erkenntnisart als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen*. (Dissertation, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Holger_Kern
- Kern, H. (2013). “Erdachtes mag zu denken geben, doch nur Erlebtes wird beleben”: Musik-Künstler als Erziehungskünstler. In H. Barz (Ed.), *Unterrichten an Waldorfschulen – Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung* (pp. 159-179). Wiesbaden: Springer VS.
- Linge, A (2013). *Svängrum: för en kreativ musikpedagogik*. (Dissertation, Malmö University). Retrieved from <http://muep.mau.se/handle/2043/15050>
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., & Russel, T. (Eds.) (2007). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht: Springer.
- Meijer, P.C, Korthagen, F.A., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308.
- Pio, F. (2017). The Music Teacher as a Cultural Figure: A Cautionary Note on Globalized Learning as Part of a Technical Conception of Education. *Philosophy of Music Education Review* 25(1), 23-45. doi:10.2979/philmusieducrevi.25.1.04
- Pio, F., & Varkøy, Ø. (2012). A reflection on musical experience as existential experience: An ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2), 99-116. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.20.2.99>
- Pio, F., & Varkøy, Ø. (Eds.) (2015). *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations – Music, Education and Personal Development*. Dordrecht: Springer.
- Ray, J. (2004). *Musikaliska möten man minns: Om musikundervisningen i årskurserna sju til nio som en arena för starka musikupplevelser*. Dissertation, Åbo Akademi University.
- Ray, J. (2010). Meaningful musical encounters in school music education. In A.-L. Østern & H. Kaihovitrt-Rosvik (Eds.), *Arts education and beyond* (pp. 245-271). Åbo: Faculty of Education at Åbo Akademi University.
- Ritter, J.K, Lunenberg, M., Pithouse-Morgan, K., Samaras, A.P., & Vannasche, E. (Eds.) (2018). *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology*. Dordrecht: Springer.
- Rogers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287.
- Ronner, S. (2004). Der Waldorf-Musiklehrplan als Antwort auf Entwicklungsbedürfnisse. In G. Beilharz (Ed.), *Musik in Pädagogik und Therapie* (pp. 391-405). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ronner, S. (2005). *Praxisbuch Musikunterricht: Ein Wegweiser zur Musikpädagogik an Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Samspill. (n.d.). In *Bokmåls- og nynorskordboka*. Located at https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=samspill&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge+=&ordbok=begge
- Savin-Baden, M., & Major Howell, C. (2013). *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Sawyer, R. K.. (2011). (Ed.) *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE Publications.
- Smith, J. A. (2010). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interprative Phenomenological Analysis: Theory, Methods and Research*. London: SAGE Publications.
- Smith, J.A., & Eatough, V. (2012). Interpretative Phenomenological Analysis. In G. M. Breakwell, J. A. Smith & D. B. Wright (Eds.), *Research Methods in Psychology* (pp. 439-461). London: SAGE Publications.
- Smith, J.A., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (pp. 54-80). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Steiner, R. (1974). *Erziehungskunst: Methodisches-Didaktisches*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1975). *Eurythmie als sichtbarer Gesang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerleben im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stene, M. (2014). *Hva står på spill i samspill? En kvalitativ undersøkelse av musikkundervisningen i Steinerskolen*. (Master thesis, Rudolf Steiner University College) Retrieved from <https://www.steinerhoyskolen.no/collection-master-theses/>
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en "tom" relasjon – Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 236-247.
- Tidwell, D. L., Heston, M. L., & Fitzgerald, L. M. (Eds.) (2009). *Research Methods for the Self-Study of Practice*. Dordrecht: Springer.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: en musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. Dissertation, Norwegian Academy of Music.
- Varkøy, Ø. (2009). The role of music in music education research: Reflections on musical experience. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 11, 33-48.
- Varkøy, Ø. (2012). «... nytt liv av daude gror» Om å puste liv i døde talemåter. In Ø. Varkøy (Ed.) *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Varkøy, Ø. (2015a). The Intrinsic Value of Musical Experience. A Rethinking: Why and How? In F. Pio & Ø. Varkøy (Eds.), *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations – Music, Education and Personal Development* (pp. 45-60). Dordrecht: Springer.
- Varkøy, Ø. (2015b). Bildung: Between Cultural Heritage and the Unknown, Instrumentalism and Existence. In M. Fleming, L. Bresler, L. & J. O'Toole (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 19-29). London: Routledge.
- Varkøy, Ø. (2017a). *Musikk, dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Varkøy, Ø. (2017b). Musikk, møte og eksistens. In Ø. Varkøy, *Musikk, dannelse og eksistens* (pp. 72-84). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Westerlund, H. (2012). What can a reflective teacher learn from philosophies of music education? In C. Philpott & G. Spruce (Eds.), *Debates in Music Teaching* (pp. 9-20). London: Routledge.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. In J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Eds.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Wünsch, Wolfgang (1995). *Menschenbildung durch Musik: der Musikunterricht an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

„Unser Kind geht in die Waldorf-Kita“ - Eine Elternbefragung im Kontext der externen Evaluationen des Berliner Bildungsprogramms

Axel Föllner-Mancini & Jürgen Peters

*Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland*

I. Ausgangssituation

Die vorliegende Studie bildet den Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung der externen Evaluationen der Waldorfkinderergärten in Berlin. Diese fanden im Rahmen der Qualitätsvereinbarung für Tageseinrichtungen (QVTAG) statt und wurden mit dem Berliner Bildungsprogramm (BBP) zur Qualitätsentwicklung- und -sicherung seit 2010 eingesetzt. Die Evaluationen wurden von der *Confidentia - Gesellschaft zur Förderung der institutionellen Eigenverantwortung* mit Sitz in der Schweiz durchgeführt. Dabei kam ein Evaluationskonzept zum Zuge, das in Kooperation mit der Stiftung Wege zur Qualität entwickelt wurde und neben der obligatorischen Ausrichtung am Berliner Bildungsprogramm sensibel für die didaktischen Ansätze und Motive der Waldorfpädagogik ist. So konnte gewährleistet werden, dass die evaluierten 28 Berliner Kindergärten ihrem Selbstverständnis gemäß handelten.

Confidentia und die Stiftung *Wege zur Qualität* beauftragten im Einvernehmen mit der Bundesvereinigung der Waldorfkinderergärten e.V. das Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn mit der wissenschaftlichen Begleitung der Evaluationen.

Der dreiphasige Evaluationszyklus innerhalb eines sechsjährigen Prozesses (2012-2018) und die gegenseitig sich ergänzenden Evaluationsschwerpunkte (BBP plus eigenes Profil Waldorfpädagogik; Selbstverwaltung im Delegationsmodus) erfordern von Kitas eine Mehrleistung, sollen ihnen aber auch (gegenüber anderen zugelassenen Evaluationskonzepten) einen Zusatznutzen bringen: ein thematisch gegliedertes, zeitnahes Feedback und daraus hervorgehende nachhaltige Stärkung der Entwicklungs- und Selbstkorrekturkräfte der Kita im Interesse sämtlicher Beteiligten (Kinder, Eltern, MitarbeiterInnen, Träger der Kitas).

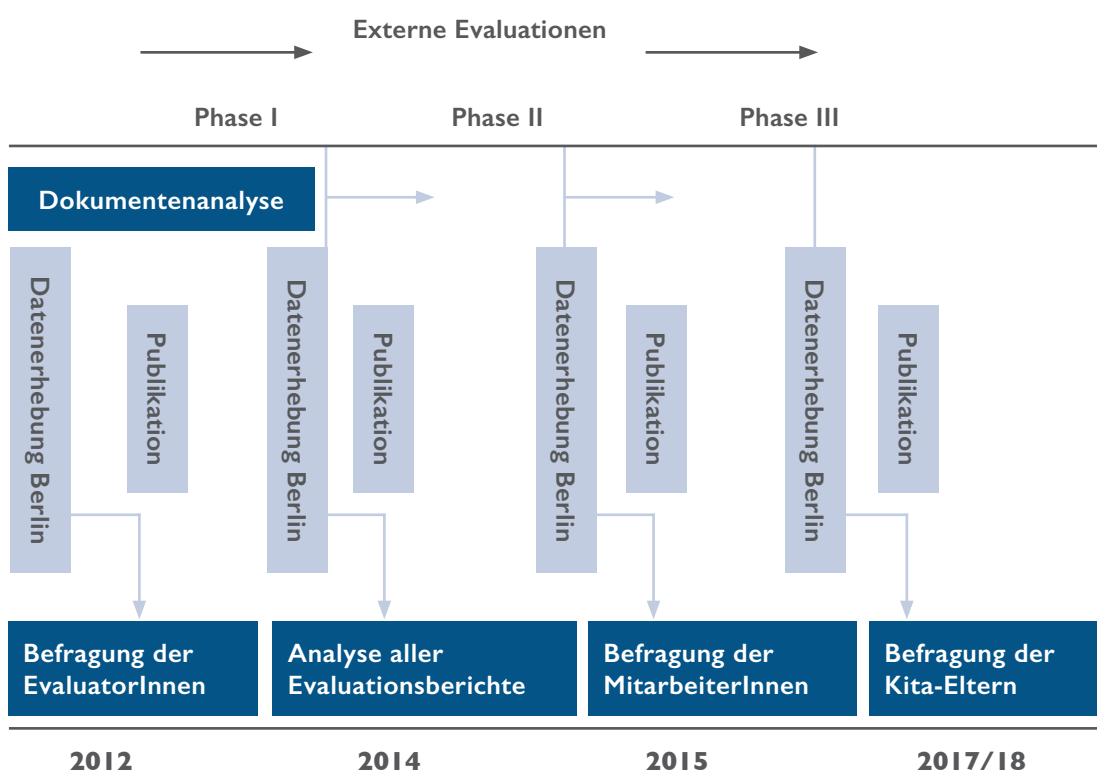
2. Allgemeine Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

Wissenschaftliche Begleitung gilt heute als selbstverständlicher Bestandteil von Erwachsenenbildung. Sie versteht sich dabei als Dialog zwischen Forschung und Gestaltung; zum einen ist sie ausgerichtet auf wissenschaftliche Erkenntnisse und zum anderen bildet sie die Qualitäten und Probleme der Praxis ab. Bei der Begleitung eines Evaluationsprozesses schmiegt sie sich an die dynamischen Vorgänge an und arbeitet die dort entstehenden Qualitäten, Fragen und Impulse heraus (formativer Evaluationsansatz).

Die systematisch ermittelten Ergebnisse werden stets zeitnah zurückgemeldet und können so für die weitere Ausgestaltung und für Problemlösestrategien verwendet werden. Mit der wissenschaftlichen Begleitung des Evaluationsprojektes im Rahmen des BBP verknüpften sich folgende Ziele:

- Das Berliner Bildungsprogramm formuliert Qualitätskriterien für Kitas und ist gleichzeitig offen für erweiternde, innovative Entwicklungskonzepte. Damit war die Chance gegeben, dem je eigenen (hier: waldorfpädagogischen) Profil zu einer fachlichen Anerkennung zu verhelfen, wenn sich die Fruchtbarkeit der erzieherischen Ansätze im Verhältnis zu ihren institutionellen Strukturen entsprechend belegen lässt. Die Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Qualitätsvorstellungen kann unmittelbar zu einer Stärkung des eigenen Profils und der Diskursfähigkeit beitragen und somit als Schutzfaktor vor intersegeleiteter Überformung fungieren.
- Die wissenschaftliche Begleitung suchte darzustellen, wie in den Evaluationsprozessen gemäß *Confidentia / Wege zur Qualität* die Konzeption, Realisierung und Bewertung pädagogischer Expertise in jedem der 28 Berliner Waldorfkindergärten gelingt und/oder welche Probleme dies behindern.
- Inwieweit die Stärkung der Selbstverwaltungskompetenz von Kitas im Rahmen des Evaluationsprogramms gelingt oder ob ggf. Desiderata bestehen (z.B. Mitarbeitersituation, Belastungen durch knappe Zeitkontingente, finanzielle Ausstattung etc.), lässt sich ebenso im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung analysieren und sollte entsprechend dokumentiert werden.

Die wissenschaftliche Begleitung der Evaluationen gliederte sich über sechs Jahre in drei Phasen und berücksichtigte damit das von der *Confidentia* vorgeschlagene Konzept. Das folgende Schema gibt Aufschluss über die Chronologie und die Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung:



Schema 1: Chronologie der wissenschaftlichen Begleitung

Neben den Fragebogen-Erhebungen erfolgten Interviews, Gruppengespräche und Interventionen mit den Auftraggebern der Studie, sowie Darstellungen und Diskussionen mit Vertretern der Träger, der Bundesvereinigung der Waldorfkinderergärten e.V. und mit Repräsentanten des Berliner Bildungsprogramms (im Schema nicht dargestellt).

3. Ziele der vorliegenden Studie

Die wissenschaftliche Begleitung hat im Wesentlichen die Evaluationsprozesse dokumentiert, die Perspektiven und Bewertungen der daran Beteiligten analysiert und die jeweiligen Ergebnisse zeitnah zur Verfügung gestellt. Dies bezog vor allem die Menschen mit ein, die unmittelbar oder mittelbar an der pädagogischen Arbeit bzw. deren Evaluation partizipierten. Die vorliegende Untersuchung erzeugt dagegen den interessierten „Blick von außen“. Da die Eltern als Auftraggeber der pädagogischen Arbeit oder als Klienten der Einrichtungen fungieren, sind ihre Urteile maßgeblich.

Deshalb war es für die wissenschaftliche Begleitung von Belang, wie die Qualität der Pädagogik erlebt wird (von Eltern und Kindern) und wie die Evaluationsprozesse in den Kindergärten eingeschätzt werden.

Die Befragung der Eltern der Berliner Waldorfkinderergärten wurde ab Herbst 2017 mittels eines Fragebogens durchgeführt.

Der Fragebogen enthielt die folgenden thematischen Abschnitte:

- I. Wahl des Kindergartens
- II. Zufriedenheit der Kinder
- III. Einschätzungen zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten
- IV. Einschätzungen zur vorschulischen Erziehung und Kompetenzförderung
- V. Kommunikation und Zusammenarbeit
- VI. Erfahrungen mit der Evaluation
- VII. Öffnungszeiten – Tagesabläufe
- VIII. Gesamteinschätzungen
- IX. Personenbezogene Angaben

4. Stichprobe

Die Erhebung erfolgte online, wobei der Link über die jeweiligen Kindergärten an die eigene Elternschaft versendet wurde. Von etwa der Hälfte der Berliner Waldorfkinderergärten konnte die genaue Elternzahl ermittelt werden, woraus sich dann auf die insgesamt 28 Einrichtungen hochgerechnet eine Gesamtheit von $n=890$ ergab. Vorbereitet wurde die Erhebung ab Februar 2017 (Konstruktion des Fragebogens, Durchführung eines Pre-Tests, Abstimmung mit den Trägern und den Kindertagesstätten, der Vereinigung der Waldorfkinderergärten Berlin/Brandenburg, der Stiftung Wege zur Qualität / Confidentialia). Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 28.11. 2017 bis zum 20.2. 2018. Insgesamt wurde der Fragebogen 320-mal aufgerufen, davon ließen sich 263 Fragebögen sinnvoll auswerten, was einem verwertbaren Rücklauf von 30,0% entspricht.

Die personenbezogenen Angaben sind in Abbildung 1 dargestellt:

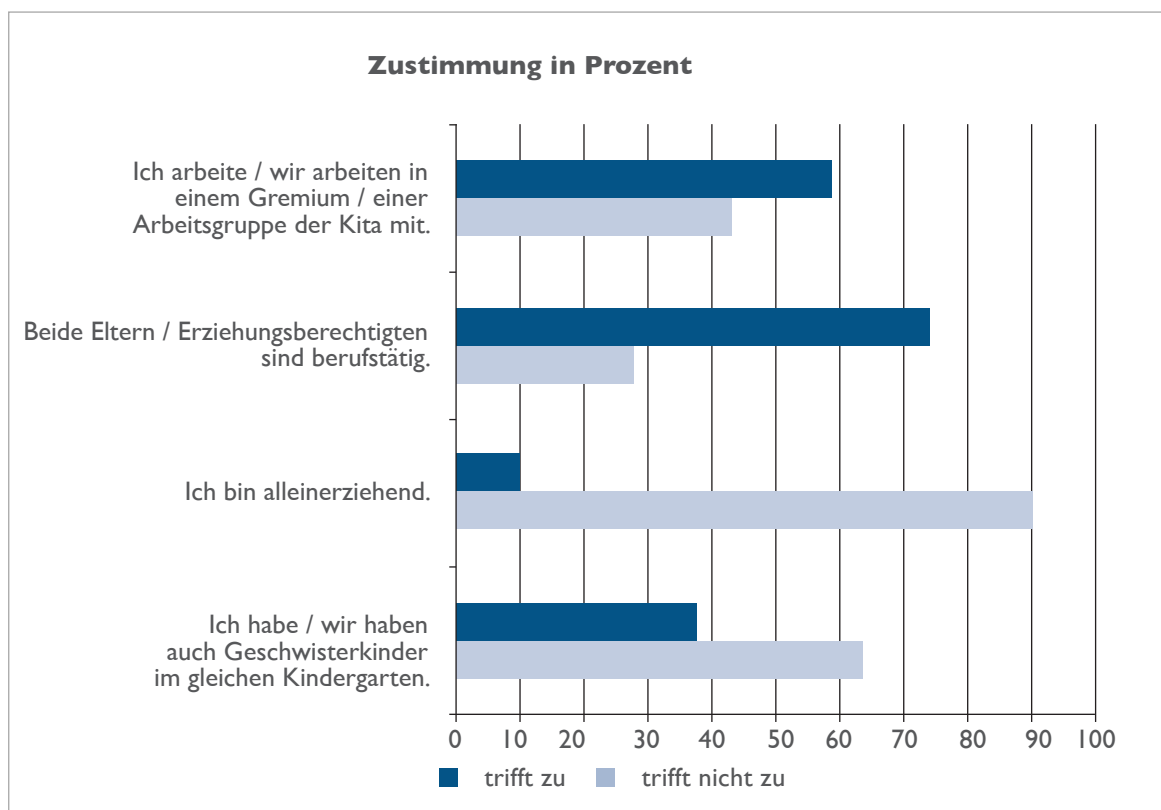


Abb. 1: Personenbezogene Angaben (n=248)¹

Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass der Anteil der Eltern, die an einem Gremium im Kindergarten mitarbeiten höher ist als derjenigen Eltern, die nicht in einem Gremium mitarbeiten. Mit 57,3% ist dieser Anteil außerordentlich hoch, was als Ausdruck einer starken Identifikation mit dem jeweiligen Kindergarten gewertet werden kann. Da es sich nicht um eine Vollerhebung handelt und sich Personen mit stärkerer Identifikation vermutlich eher an der Umfrage beteiligt haben, ist nicht auszuschließen, dass hier durch die Positivauswahl eine Verzerrung vorliegt. Aber auch die nächsten beide Ergebnisse sind überraschend: Laut Meldung des Berliner Tagesspiegel² vom 24.05.2016 sind rund ein Drittel aller Berliner Familien alleinerziehend, der Bundesdurchschnitt liegt nach Angaben des Statistischen Bundesamts³ bei etwa 19%. Damit liegt der Wert von 10,1% bei der vorliegenden Stichprobe weit unter dem Durchschnitt. Dies trifft auch in Hinsicht auf die Doppelbeschäftigung beider Eltern zu. Während bei den Eltern der Berliner Waldorfkinderergärten bei rund einem Viertel der Familien nicht beide Eltern beschäftigt sind, liegt der Bundesdurchschnitt nach einer Allensbach-Studie von 2015⁴ nur bei 17%. Die zeitlichen Ressourcen von Eltern der Berliner Waldorfkinderergärten sind damit insgesamt etwas besser als dies im Bundesdurchschnitt der Fall ist.

Für etwas mehr als die Hälfte der Befragten (54,4%) kam nur ein Waldorfkinderergarten in Frage, bei den übrigen war dies nicht der Fall. Da anzunehmen ist, dass diese beiden Gruppen sich in Hinblick auf Motive und Erwartungen unterschieden, wurden die Antworten auch nach diesen beiden Gruppen differenziert. Im Ergebnisteil wird auf diese Differenzierung unter diversen Perspektiven eingegangen.

1. 15 Personen haben die Befragung vor der letzte Seite abgebrochen

2. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/alleinerziehend-in-berlin-die-hauptstadt-der-minifamilien/13605352.html> (letzter Zugriff: 19.4.18)

3. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2010/Alleinerziehende/pressebroschuere_Alleinerziehende2009.pdf;jsessionid=4744A1111449102E5E6E26FC5AD99F9A.cae2?__blob=publicationFile

4. Zitiert nach Spiegel: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/so-teilen-deutsche-eltern-die-arbeit-auf-allensbach-studie-a-1042242.html>

II. Ergebnisteil

1. Motive für die Wahl des Kindergartens

Bei der Abfrage nach den Motiven konnten die Eltern zwischen mehreren Alternativen wählen, wobei auch Mehrfachnennungen möglich waren. Zusätzlich wurden sie in einer offenen Abfrage nach weiteren Motiven befragt. Die Ergebnisse der Auswahlfrage sind in Abb.1 dargestellt.

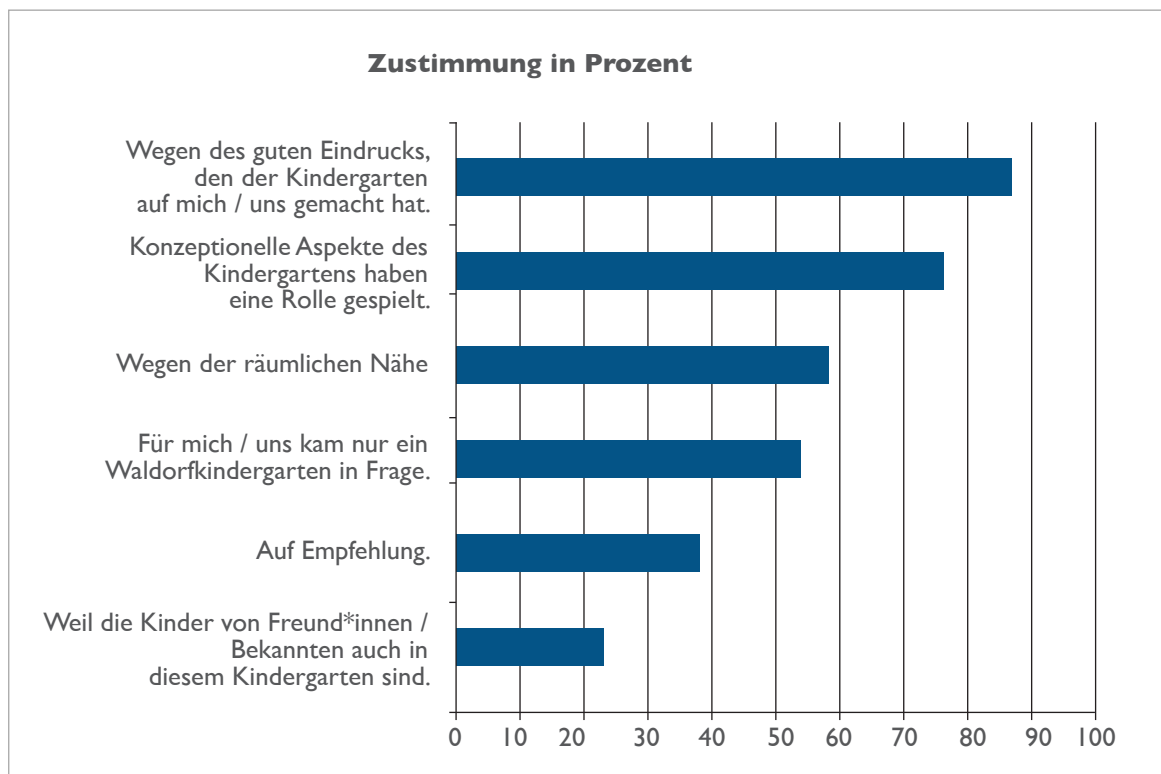


Abb. 2: Motive für die Wahl des Kindergartens (Mehrfachnennungen waren möglich) (n=263)

Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass intrinsische Motive wie der Gesamteindruck der Kita (86,7%) und konzeptionelle Motive (76%) eine wesentlich größere Rolle für die Wahl des Kindergartens gespielt haben als die räumliche Nähe (58,2%) oder der Kontakt über Kinder von Bekannten (25,5%). Für etwas mehr als die Hälfte (54,4%) kam nur ein Waldorfkindergarten in Frage. Immerhin 38,4% sind auf Empfehlung in den Kindergarten gekommen.

Eine Differenzierung nach dem Merkmal, ob nur ein Waldorfkindergarten für die Wahl in Frage kam oder nicht, ergibt das folgende Bild:

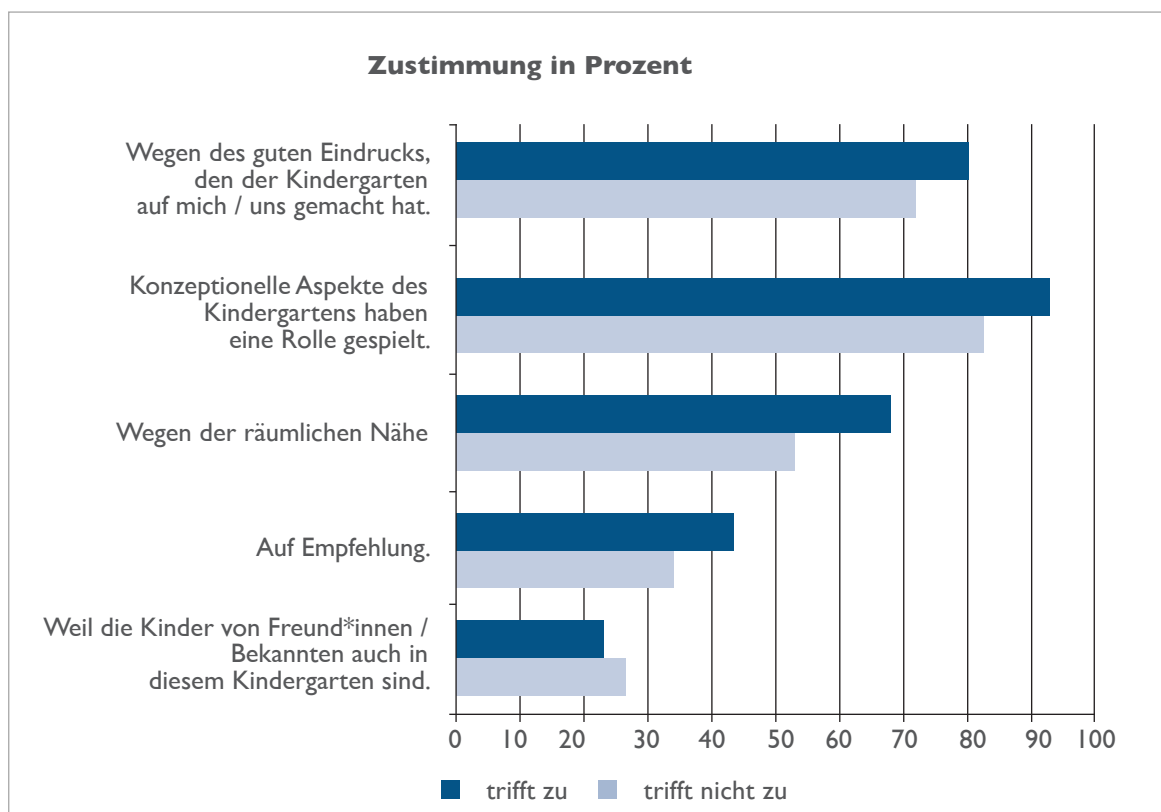
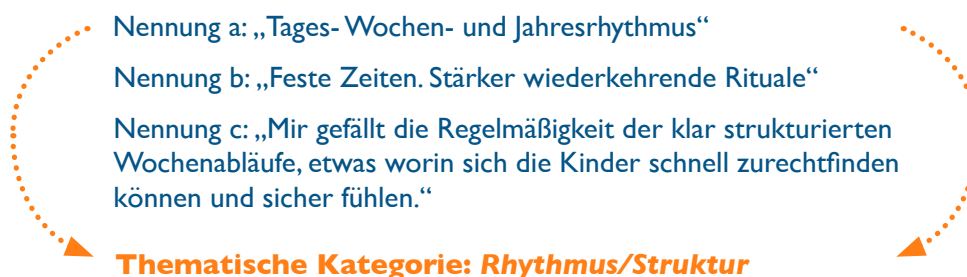


Abb. 3: Motive für die Wahl des Kindergartens differenziert nach „nur ein Waldorfkindergarten kam in Frage“ (n=263)

Die Motive derjenigen Eltern, die sich bereits im Vorfeld für einen Waldorfkindergarten entschieden hatten unterscheiden sich demnach von denjenigen der übrigen Eltern, abgesehen davon, dass die letzteren die Kriterien etwas „strenger“ in Anschlag gebracht haben. Allein die räumliche Nähe scheint bei der zweiten Gruppe deutlich mehr Gewicht gehabt zu haben.

Eltern, die bestätigt haben, dass konzeptionelle Aspekte die Wahl des Kindergartens beeinflusst hat, konnten diese Aspekte im Rahmen einer offenen Frage näher erläutern. So konnten 99 Antworten gesammelt werden, die mindestens einen Begriff, öfter aber einen Kurz-Satz oder eine Serie von Begriffen umfassten. Um eine systematische Auswertung zu erreichen, wurden die vielfältigen Aussagen übergeordneten thematischen Kategorien zugeordnet. Die Anzahl der Kategorien bzw. ihre Reihenfolge lässt Schlüsse auf gewählte Präferenzen zu. Die Bildung einer solchen thematischen Kategorie soll hier kurz beispielhaft aufgezeigt werden:



Schema 2: Kategorienbildung

Die 99 Nennungen beinhalten zum Teil mehrere Aspekte, die unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können. Dabei nimmt „Rhythmus/Struktur“ mit 41 Nennungen eine Vorrangstellung ein. Es ist also vor allem das Erlebnis einer klaren Ausrichtung auf sich wiederholende und damit Orientierung vermittelnde Tätigkeiten oder Ereignisse, die das Leben im Waldorfkindergarten gliedern. Dies gilt nach Meinung einiger Eltern sowohl im „Mikrokosmos“ des einzelnen Tages, wie auch im „Makrokosmos“ des Jahreslaufs, der in seiner Rhythmik und den darin aufscheinenden qualitativen Naturaspekten nachvollzogen wird. Rhythmus und Struktur werden dabei manchmal als einzelne Momente benannt, öfter aber auch als sich ergänzende Qualitäten gesehen, die im Blick nach außen bildhaft inszeniert werden (Gestaltung der Jahresfeste) und dem Kind nach innen Halt geben.⁵

Mit 41 Nennungen qualifizierten die Eltern die Kategorie „Fördernde Aktivitäten/Spiel“ als gleichrangig zur Kategorie „Rhythmus/Struktur“. Hier lassen sich Tätigkeiten subsumieren, die sowohl im Innenbereich des Kindergartens (singen, Reigen tanzen, backen, erzählen, malen etc.) wie auch im Garten bzw. Außenbereich geschehen (klettern, pflanzen, ernten, graben etc.). Mehrfach unterstreichen Eltern die Bedeutung dieser Aktivitäten dadurch, dass sie diese abgrenzen von mediengestützten Spielen oder Tätigkeiten. Vereinzelt Äußerungen deuten allerdings hier auf ein Desiderat hin: der Umgang mit Medien dürfe auch im Waldorfkindergarten nicht gänzlich fehlen. Mehrheitlich scheint man den Gesichtspunkt „Förderung“ vor allem dort zu sehen, wo naturnahes, wiederholendes Spielen im Gruppenzusammenhang initiiert wird oder das freie Spiel (allein oder zu mehreren Kindern) zur Entfaltung gelangt. Die Förderung der Sinne und der motorischen Fähigkeiten ihrer Kinder haben Eltern ebenfalls im Blick, wenn sie die Aktivitäten in der Einrichtung beurteilen.

Unter der Kategorie „Ernährung“ lassen sich 23 Nennungen zusammenfassen. An den Äußerungen kann man ablesen, dass die Eltern dem Kindergarten ein Bewusstsein für gesunde Mahlzeiten zuschreiben. Die Wahl der Lebensmittel (oftmals aus biologischem oder biodynamischem Anbau) wird ebenso hervorgehoben, wie die eigene Küche, in der die Mahlzeiten zubereitet werden („bestes Essen in bester Qualität“ – so lautet eine Äußerung). Dabei gibt es Kindergärten, die bevorzugt vegetarisches und/oder veganes Essen anbieten und dabei die Elternwünsche berücksichtigen.

Dass auch hier ein Qualitätsmerkmal von Waldorfkindergärten in den Einschätzungen der Eltern aufscheint, ist wahrscheinlich der hohen „Passung“ zwischen *dieser* Elternschaft und *diesem* Typus von Kindergärten zuzuschreiben; denn es ist bekannt, dass sich die Waldorfpädagogik seit ihren Anfängen an Produkten orientiert, die aus anthroposophischer Forschung stammen (in Medizin, Therapie, Landwirtschaft, Architektur u.a.). Während in unserer Befragung eine statistisch nicht repräsentative, hohe Zufriedenheit mit der Qualität der Ernährung in den Berliner Waldorfkindergärten seitens der Elternschaft konstatiert wird, kommt die Bertelsmann Stiftung hinsichtlich der Versorgung von Kitas in der Bundesrepublik zu anderen Schlussfolgerungen. In einer repräsentativen Studie (Stand 2014) an 1082 Kindergärten bundesweit zeichnet sie das Bild eines durchgehenden qualitativen Mangels im Bereich „Ernährung“ auf. Insgesamt verfehlen die Einrichtungen die Standards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung deutlich. So bieten 81% der Kitas zu wenig Salat und Rohkost an; 88% der Einrichtungen verteilen zu wenig Obst. Auch Fisch findet sich lediglich in 30% der Kitas in befriedigendem Maße, während in 74% der Kindergärten zu oft Fleisch und Wurstwaren auf dem Essensplan stehen.⁶

Mit dem Begriff „Professionalität“ ist eine weitere Kategorie bezeichnet, die mit n=22 eine ähnlich hohe Anzahl von Nennungen aufweist, wie „Ernährung“. Damit werden Äußerungen zusammengefasst, die sich auf die Tätigkeiten der ErzieherInnen, ihr Berufsethos, das Organisationstalent und die individuelle Betreuung der Kinder beziehen. Exemplarisch seien einige Äußerungen wiedergegeben:

5. Die konzeptionelle und praktische Arbeit zu rhythmischen Abläufen kennzeichnet die Waldorfkindergärten seit ihren Anfängen. Gegenwärtig nimmt die Bedeutung dieser Ansätze auch in akademischen Diskursen zu. Vgl. Hannelore Kleemiß (2011): Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Ebenso Gerhard Zeilinger (2014): Rhythmus – Puls des Lebens. Persönlichkeitsstärkung unserer Kinder durch Rhythmusarbeit.

6. Vgl. Ulrike Arnes-Azevedo, Ulrike Pfannes, Ernestine Tecklenburg (2014) (Hg): Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland. Status quo und Handlungsbedarfe. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Isst_Kita_gut.pdf (Zugriff 10.05.2018)

- a_p) „Die Erzieher erweckten den Eindruck, dass sie ihrer Arbeit aus Überzeugung nachgehen (das wurde dann auch bestätigt).“
- b_p) „Alle verrichten Arbeiten während die Kinder spielen, z.B. Laub rechen, Kartoffeln schälen, die Erzieher stehen nicht herum und quatschen oder rauchen.“
- c_p) „Der achtsame, individuelle Umgang mit jedem Kind.“
- d_p) „Gut ausgebildete, sensible, reflektierte, einfühlsame Erzieherinnen. - -In öffentlichen Kindergärten sind viele Erzieher bemüht, aber übersehen völlig ihre Vorbildfunktion.“

Interessant erscheint hier vor allem, dass Eltern die erlebte Atmosphäre im Kindergarten mit Qualitäten eines Habitus in Verbindung bringen, der von den meisten ErzieherInnen – bei aller individuellen Unterschiedlichkeit – repräsentiert wird. Das Erlebnis gleichförmiger Haltungen in den Ausprägungen: „Zeit geben für Eingewöhnung und Spiel“, „Sinnhaftes soll erlebbar werden“, „Rhythmus ist gesund“, „die eigene Tätigkeit kann Vorbild sein“ u.a. scheinen den Stil der Kindergärten zu prägen. Das liest man in einigen Äußerungen als Subtext mit und auch dies ließe sich mit der Kategorie „Professionalität“ verknüpfen. Allerdings wird das in einigen wenigen Äußerungen auch konterkariert. Wenn eine Passung zu den habituell dargelebten Regeln zwischen ErzieherInnen und elterlichen Vorstellungen nicht vorliegt, dann werden diese Formen als verfestigte Einseitigkeit erlebt. Zum Beispiel:

„Die dogmatische Reglementierung. Wir nehmen den Kindergarten als geradezu `sektenhaft` wahr. Individualität unerwünscht! ALLE sitzen gerade beim Essen! ALLE gehen jetzt auf Toilette! ALLE...“

Dass Eltern ihre Kinder als individuell gefördert erleben, kommt in sechs Nennungen der Kategorie „Individualität“ zum Ausdruck:

- a_p) „Kinder werden als einzelne kleine Wesen behandelt“
- b_p) „Das Kind wird als eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen“
- c_p) „Das Kind alters- und wesensgemäß entwickeln lassen“
- d_p) „ganzheitliche Betrachtung des Kindes“
- e_p) „Die Achtsamkeit und Achtung vor der individuellen Entfaltung und Entwicklung des Kindes“
- f_p) „Individueller Umgang mit jedem Kind“

Mit dem Aspekt „Individualität“ ist natürlich ein weithin gültiges Ideal der modernen Zivilisation angesprochen, das in keiner pädagogischen Institution vernachlässigt werden darf. Das Ideal schwingt durchaus in Äußerungen implizit mit, so dass von einer Erlebniskomponente gesprochen werden kann, die nicht unbedingt explizit gemacht werden muss. Es ist auch eine angestrebte ganzheitliche Betrachtung des Kindes mit einer ihm geltenden individuellen Wahrnehmung in Einklang zu bringen. Einige Eltern scheinen dabei die Entfaltung der Kräfte und Impulse des Kindes, denen man Raum und Zeit gibt, als individuelle Förderung zu verstehen („das Kind alters- und wesensgemäß entwickeln lassen“).⁷

Da die Eltern auch die Gelegenheit erhielten, „sonstige Gründe für die Wahl des Waldorfkinder Gartens“ anzuführen, ergibt sich hier eine zweite Rangfolge. Beantwortet wurde diese Frage mit n=40 Nennungen. 34 Äußerungen ließen sich folgenden Kategorien zuordnen:

- 1) Professionalität (n=11)
- 2) Eigene Erfahrung mit der Waldorfpädagogik (n=11)

7. Hier ist anzumerken, dass das Ideal der Förderung von Individualität sich einerseits auf das vorhandene Potenzial der Entfaltung eines jeden Kindes beziehen kann (und soll). Andererseits kann man auch von jeweils individuellen biografischen Faktoren sprechen, die jedes Kind in die soziale Gemeinschaft bereits einfließen lässt und die dort auch respektiert werden müssen. Darauf hat das Berliner Bildungsprogramm im Bereich der internen Evaluation hingewiesen, die jede Kita absolviert: „(Die ErzieherInnen)...verständigen sich darüber, dass jedes Kind mit seinen psychischen, physischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen, geschlechterbezogenen, religiösen, ethnischen und sprachlichen Merkmalen und weiteren individuellen Voraussetzungen vielseitige Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten in den gemeinsamen Prozess einbringen kann, unterschiedliche Lernwege geht und vielseitige Anregungen braucht.“ Vgl. Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (Hg): Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Berlin 2015, S. 18

3) Anspruchsvolle Innen- und Außengestaltung (n=8)

4) Ernährung (n=4)

Auffallend ist die Kategorie *Eigene Erfahrung mit der Waldorfpädagogik*. Da sie zahlenmäßig relativ stark vertreten ist, aber hier erstmalig – und zwar in „zweiter Reihe“ - genannt wird, ergibt sich eine latente Sinnfigur. Denn einerseits wird ein bestimmender biografischer Faktor ins Feld geführt. Andererseits wird dieser aber den Sachgründen und expliziten Bewertungen für die Wahl der Einrichtung (erste Antwort-Serie) nachgeordnet. Damit erscheint die Rationalität und Bewusstheit der Entscheidung als ausschlaggebender Faktor.

Als eigene Erfahrung werden familiäre Verhältnisse angeführt, welche die Kenntnis mit der Waldorfpädagogik ermöglichten oder auch unmittelbares Involviertsein durch den ehemaligen Besuch eines Kindergartens und/oder einer Waldorfschule. Diese Faktoren begünstigten dann die Wahl der Kita für das eigene Kind.

2. Zufriedenheit der Kinder aus Elternsicht

Aus Sicht der Eltern fühlen sich ihre Kinder in den Waldorfkindergärten wohl, wie aus Abbildung 3 deutlich wird. Die Skalierung von 1 bis 4 hat hier wie auch im Weiteren die folgende Bedeutung: 1:= „stimme gar nicht zu“, 2:= „stimme eher nicht zu“, 3:= „stimme eher zu“ und 4:= „stimme voll zu“

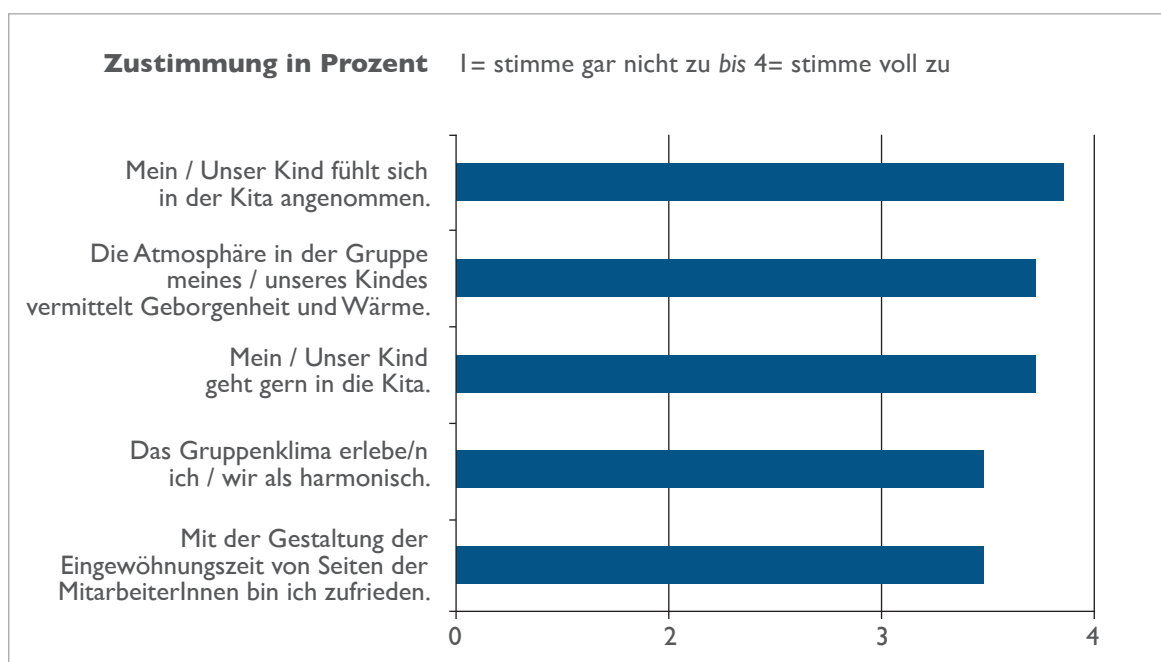


Abb. 4: Zufriedenheit des Kindes im Kindergarten (n=263, Mittelwerte)

Die Einschätzungen in Abbildung 4 bewegen sich im Mittel alle zwischen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“. In Bezug auf das „Angenommen sein“ liegt der Mittelwert mit $m=3,75$ am höchsten. Dies bewerten die Waldorf-orientierten Eltern ($m=3,80$) auch tendenziell noch etwas besser⁸ als die übrigen ($m=3,68$). Signifikant⁹ unterschieden sich die Einschätzungen beider Gruppen in Hinblick auf die Eingewöhnungszeit. Hierbei geben ebenfalls die Waldorforientierten ($m=3,56$) eine positivere Einschätzung ab im Vergleich zu den übrigen ($m=3,35$).

Auch mit den Öffnungszeiten sind die Eltern recht zufrieden, wie aus Abbildung 5 hervorgeht:

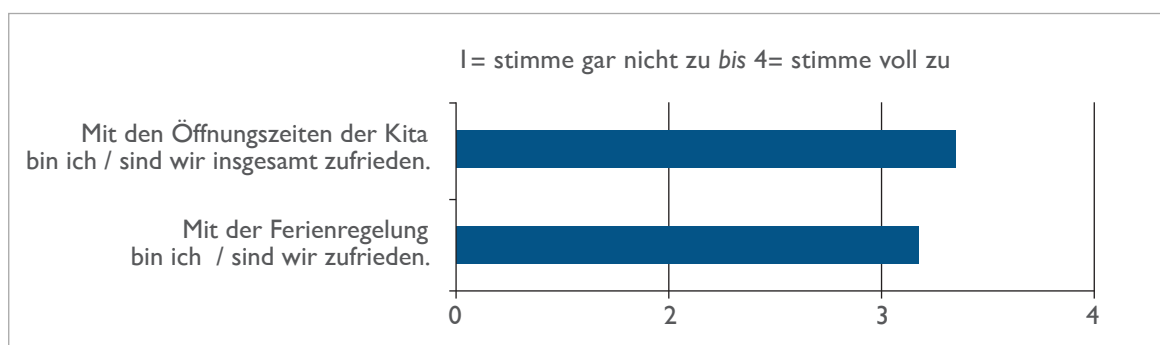


Abb. 5: Zufriedenheit mit den Öffnungszeiten (n=263, Mittelwerte)

Mit der offenen Frage: *Was gefällt Ihrem Kind/Ihren Kindern in der Kita besonders gut?* wird indirekt die Kinderperspektive erhoben. Diese lässt sich nicht immer trennscharf von den Bewertungen der Eltern abheben (außer dort, wo explizit Äußerungen der Kinder wiedergegeben werden). Anteile einer Projektion lassen sich mutmaßlich über eine Wortwahl verorten, die nicht von den Kindern kommen kann („fühlen sich wohl, weil sie respektvoll behandelt und für voll genommen werden“). Insgesamt ist aber die Bemühung erkennbar, die Sichtweise der eigenen Kinder einzunehmen.

Von n=117 Nennungen lassen sich 98 Äußerungen thematisch zuordnen, wobei die Streuung über lediglich drei Kategorien erfolgt:

- 1) Wiederkehrende Aktivitäten (n=42)
- 2) Betreuung durch ErzieherIn (n=35)
- 3) Freies Spiel (n=21)

Die Kategorien 1 und 2 sind wortverwandt mit jenen aus der oben erörterten Antwortfolge zur Frage nach den besonderen Entscheidungsgründen der Eltern für die Wahl der Kita. Während dort mit *Rhythmus/Struktur* eine elaborierte Sicht der Eltern auf die wiederholenden, zeitlich bewusst gegliederten Aktivitäten und Ruhephasen zum Ausdruck kam, wird mit dem Begriff *Wiederkehrende Aktivitäten* eher die kindlich erlebende Perspektive wiedergegeben. Dies wird durch manche Wortwahl der Eltern belegt:

a_{WA}) „Die Geschichten, die Lieder, Eurythmie, die Feier“

b_{WA}) „Fingerspiele, Eurythmie, Lieder, Verse“

Auch wenn es Beispiele für die elterliche Übersetzung der kindlichen Äußerung gibt

„Die immer wieder kehrenden Rituale geben unseren Kindern sehr viel Sicherheit und sie bringen viele Lieder und Geschichten mit nach Hause“

akzentuiert die Kategorie 1 die Unmittelbarkeit der Erfahrung. Hier kann man also von einer Passung zwischen kindlicher und elterlicher Einschätzung hinsichtlich der organisierten Aktivitäten ausgehen.

8. $P < 0,08$ entspricht einer Tendenz

9. $P < 0,05$

Ähnlich verhält es sich bezüglich der Erfahrung mit den ErzieherInnen. Die Kinder schätzen aus Sicht ihrer Eltern die Qualität der Betreuung. Die Attribute „liebvoll“, „sich kümmern“, „immer zur Stelle sein“, wenn es nötig ist u.v.m. stehen für eine empathische, wahrnehmende und sorgende Qualität.

Neben den strukturierten Aktivitäten genießen die Kinder offensichtlich auch die dargebotenen Möglichkeiten des freien Spiels im Innen- und Außenbereich des Kindergartens (21 Nennungen).¹⁰

Mit der offenen Frage: *Was gefällt Ihrem Kind/Ihren Kindern weniger gut?* wurden anschließend kontrastierende, kritische Einschätzungen aus mittelbarer Kindersicht erhoben. Von n=84 Äußerungen ließen sich 62 einer Kategorie zuordnen. Sechs Einträge gaben an, nichts benennen zu können (wollen), während 16 Begriffe oder Kurzsätze keiner Tendenz folgten und somit für die Auswertung unberücksichtigt bleiben.

In den meisten Waldorfkindergärten ist es üblich, dass die Kinder nach dem Essen einen Mittagsschlaf machen. Aus diesem Grund sind die Gruppenräume mit Betten ausgestattet, Verdunkelungsmöglichkeiten (Vorhänge) gibt es auch. Den Äußerungen lässt sich entnehmen, dass die Regelung für diese Ruhephase oft kollektiv gilt, also alle Altersgruppen erfasst und auf die unterschiedlichen Gewohnheiten oder Bedürfnisse nicht individuell eingeht.

Dies spiegelt sich in den mittelbar erfassten Rückmeldungen der Kinder wider. Mit n=18 Nennungen zur Kategorie *Mittagsschlaf* wird Kritik laut, die offensichtlich von Eltern mitgetragen wird.

Beispielhaft seien folgende Kommentare wiedergegeben:

a_M) „Mittagsschlaf, auch wenn Kind nicht schläft muss es 2h liegen“

b_M) „Schlafen (Zwang zur Mittagsruhe)“

c_M) „Das obligatorische Schlafen älterer Kinder“

d_M) „Der ‘erzwungene’ Mittagsschlaf. Kinder müssen bis zur Einschulung im Kindergarten im abgedunkelten Raum eine Stunde still ohne Nebenbeschäftigung ruhen. Das ist für viele Kinder, die nicht einschlafen können, eine Qual“

e_M) „Der Mittagsschlaf ist das einzige wirkliche Problem. - Es gibt Phasen in denen mein zweites Kind nicht in den Kindergarten gehen möchte weil es nicht schlafen will (...)“

Auch in den anderen Äußerungen zu diesem Problemfeld klingt durch, dass es kaum flexible Haltungen bzw. solche Regelungen gibt, die Ausnahmen für jene Kinder schaffen, die aufgrund ihres Alters oder ihrer Bedürfnislage etwas anderes wollen (brauchen) als einen Mittagsschlaf.

Mit ebenfalls n=18 Nennungen ist die Kategorie *Probleme mit anderen Kindern* anzuführen. Die hier angemerkten Schwierigkeiten lassen sich allerdings so wenig auf Waldorfkindergärten spezifizieren und dürften so verbreitet sein, dass sich eine nähere Betrachtung erübrigt.

Die Kategorie *Erziehungsmaßnahmen/Regeln* fasst n=12 Äußerungen zusammen. Dabei handelt es sich um Reglementierungen, die in der Erlebnissphäre der Kinder als unangenehm, ungerecht und störend betrachtet werden. Bis auf eine Nennung, die eine latente Kindeswohlgefährdung statuiert und in einer sprachlichen Fassung erscheint, die der Beobachtung oder Bewertung eines Erwachsenen entstammt, lassen sich die anderen Äußerungen auf eine übliche Konfrontation zwischen begründbaren Regeln und gegenläufigen Erwartungen und Wünschen zurückführen.

Auch die vier kritischen Bemerkungen zum Verhalten einzelner ErzieherInnen sind so einzuschätzen. Sie charakterisieren keine Typik.

10. Neben der inzwischen unstrittigen Bedeutung des freien Spiels für die Entwicklung von Intelligenz, Kooperativität, Rolleneinübung und motorische Kompetenz wird zunehmend auf die sozial inkludierende Relevanz in Gruppen mit unterschiedlichen Begabungsniveaus hingewiesen. Vgl. hierzu Ulrich Heimlich: *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung*. München 2017, Publikation der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (wiff), Bd. 49

3. Einschätzungen zur pädagogischen Arbeit und pädagogische Grundsätze

Das Erleben der Kinder wird damit aus Sicht der Eltern insgesamt sehr positiv eingeschätzt. Wie haben nun die Eltern selbst die pädagogische Arbeit im Kindergarten wahrgenommen? Die Ergebnisse sind in den Abbildungen 6 und 7 dargestellt.

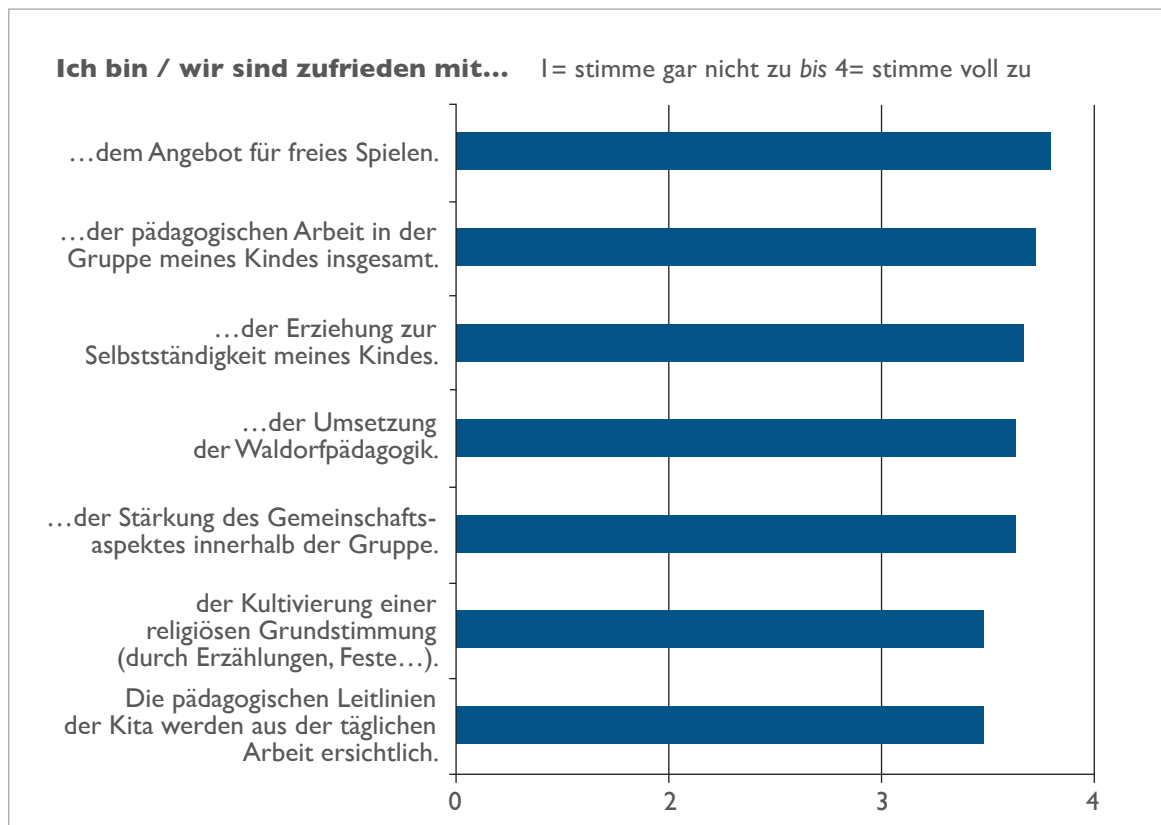


Abb. 6: Einschätzungen der Eltern zur Pädagogischen Arbeit in der Gruppe des Kindes (n=263, MW)

Die Mittelwerte der Einschätzungen liegen bei den Aspekten aus Abbildung 6 alle etwas im Zwischenbereich von „trifft eher“ zu „bis trifft voll“ zu. Die Aussagen wurden dabei nach dem Grad der Zustimmung sortiert. Diejenigen Eltern, für die nur ein Waldorfkinderkita in Frage kam, zeigten bei zwei Antworten ein signifikant positiveres Antwortverhalten: Sie waren einerseits zufriedener mit der Umsetzung der Waldorfpädagogik (Mittelwertdifferenz: 3,61 zu 3,4) und andererseits vertraten sie verstärkt die Auffassung, dass die pädagogischen Leitlinien aus der täglichen Arbeit ersichtlich seien (Mittelwertdifferenz: 3,59 zu 3,37).

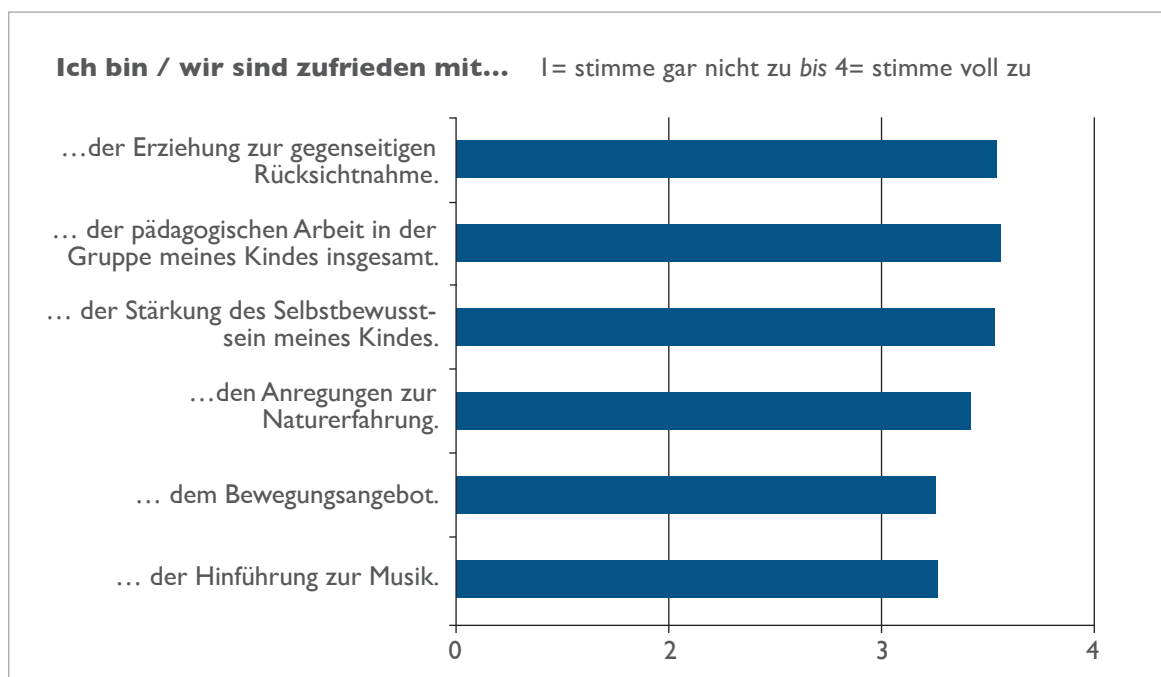


Abb. 7: Einschätzungen zur pädagogischen Arbeit in der Gruppe des Kindes (n=263, Fortsetzung der MW)

In Abbildung 7 ist der zweite Teil der Fragen zur pädagogischen Arbeit wiedergegeben. Die ersten drei Aussagen werden ähnlich positiv bewertet wie die Items in der vorangegangenen Grafik. Bei den letzten drei Aussagen – Anregungen zur Naturerfahrung, dem Bewegungsangebot und der Hinführung zur Musik tendieren die Beurteilungen eher zu dem Skalenwert „trifft eher zu“.

Da die Beurteilung der pädagogischen Qualität von den eigenen pädagogischen Grundsätzen abhängen, wurden die Eltern auch im Rahmen einer kleineren Skala dazu befragt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 8 dargestellt. Die Skalierung von 1 bis 4 hat hierbei die Bedeutung: 1:= „gar nicht wichtig“, 2:= „eher nicht wichtig“, 3:= „eher wichtig“ und 4:= „sehr wichtig“

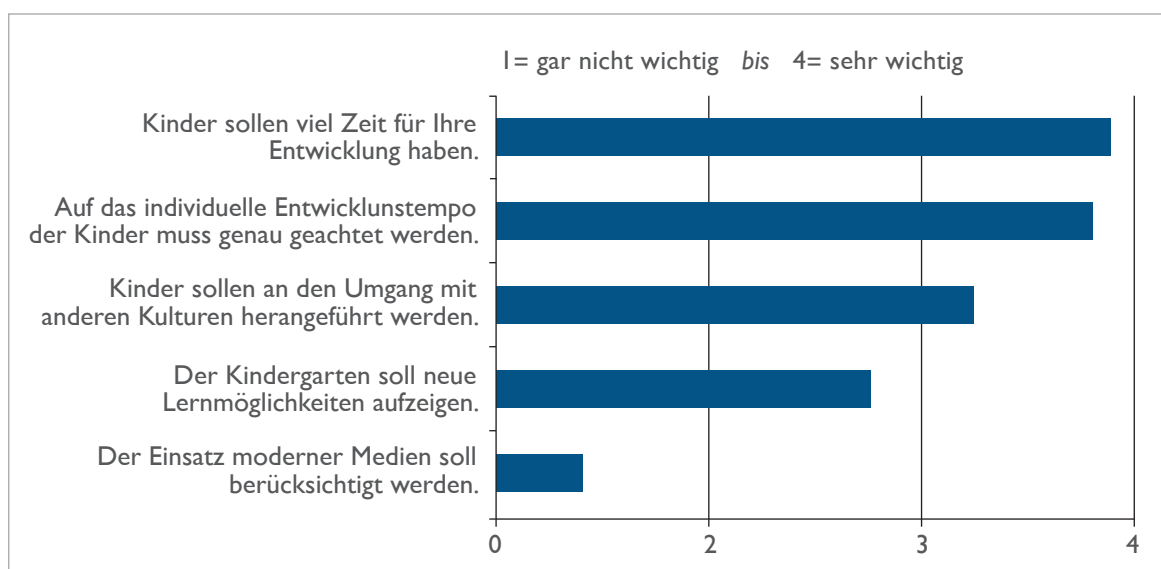


Abb. 8: Wichtigkeit pädagogischer Grundsätze (n=263, Mittelwerte)

Aus Abbildung 8 wird deutlich, dass dem Thema „Zeit lassen“ in Hinblick auf die Entwicklung der Kinder und die individuelle Wahrnehmung aus Sicht aller Eltern eine zentrale Rolle zukommt. In Bezug auf diesen

Aspekt lassen sich auch keine Unterschiede bei der Gruppendifferenzierung feststellen. Die Heranführung an den Umgang mit anderen Kulturen wird ebenfalls von beiden Gruppen als „eher wichtig“ eingestuft. Als weniger wichtig wurden neue Lernmöglichkeiten für die Kinder und ganz besonders der Einsatz moderner Medien eingestuft. Für diese letzten beiden Items liegen zudem auch hoch signifikante Unterschiede bei den „waldorforientierten“ Eltern (nur ein Waldorfkindergarten kam in Frage) gegenüber der anderen Gruppe vor: „Waldorforientierte“ schätzen die neuen Lernmöglichkeiten als weniger wichtig ein ($m=2,59$) als die übrigen ($m=2,94$), und auch der Wunsch nach dem Einsatz neuer Medien fällt bei den „Waldorforientierten“ ($m=1,37$) noch geringer aus als bei den Vergleichsgruppe ($m=1,62$). Tendenziell ist aber festzuhalten, das auch diejenigen Eltern für die nicht nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, den Einsatz moderner Medien weitgehend ablehnen.

4. Frühkindliche Kompetenzförderung

Befragt wurden die Eltern weiterhin zur vorschulischen Kompetenzförderung (siehe Abb. 9).

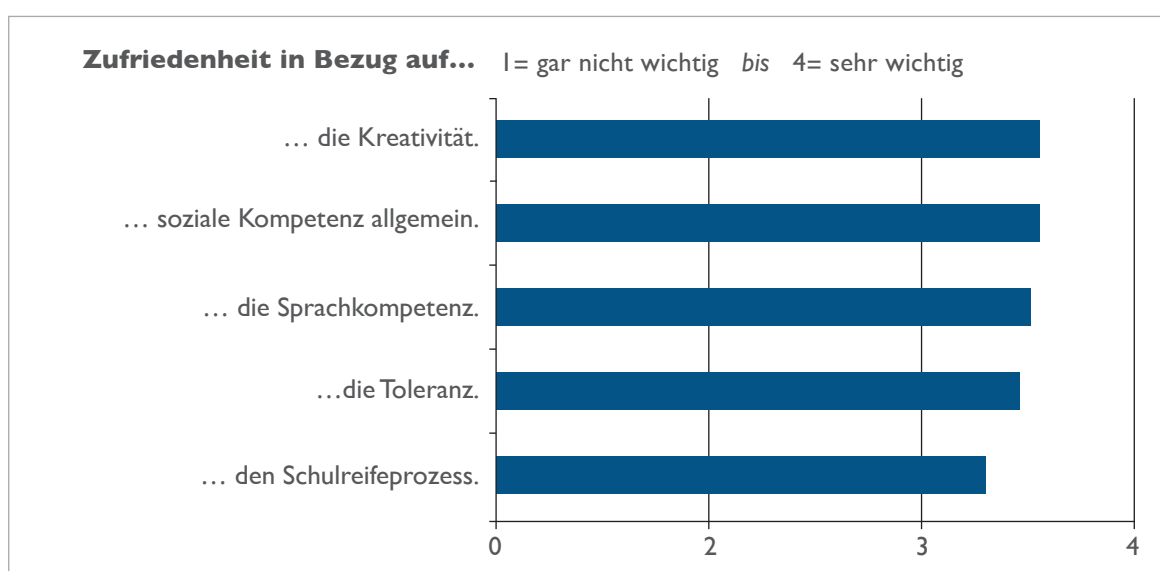


Abb. 9: Zufriedenheit mit der vorschulischen Erziehung und Kompetenzförderung ($n=263$, MW)

Der Abbildung 9 ist zu entnehmen, dass die Eltern auch in Bezug auf die vorschulische Kompetenzförderung ihrer Kinder in hohem Maße mit den Waldorfkindergärten zufrieden sind. Bei dem Schulreifeprozess ist die Zustimmung weniger ausgeprägt, was aber auch daran liegt, dass sich diejenigen Eltern, für die nicht nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam – und damit vermutlich nachfolgend auch eventuell eine Regelschule statt einer Waldorfschule – bei dieser Frage tendenziell kritischer äußerten ($m=3,18$), zumindest im Vergleich zu den „waldorforientierten Eltern“ ($m=3,38$), was mit den unterschiedlichen Anfangsanforderungen von Waldorf- und Regelschulen zusammenhängen kann. Signifikant war der Unterschied bei der Einschätzung zur Entwicklung der Toleranz: Diesen Aspekt erlebten die „Waldorforientierten“ etwas stärker gefördert ($m=3,51$) als die übrigen ($m=3,38$).

Mit der offenen Frage: *Gibt es Aspekte in Hinblick auf die Förderung Ihres Kindes, die bisher zu wenig berücksichtigt wurden? Falls ja, welche?* eröffnet sich ein Diskussionsraum, der Desiderata gegenüber dem pädagogischen Konzept formuliert. 34 Personen haben sich hier geäußert. Kohärent zur Diskussion um *Vorschulische Erziehung und Kompetenzförderung* (vgl. Abb.9) wird mit $n=11$ Nennungen der Wunsch spezifiziert, dass der Kindergarten die *Vorschuleraziehung* stärker berücksichtigen solle.¹¹

11. Zwei weitere Kategorien: *Mehr freie motorische Aktivitäten* ($n=6$) und *Förderung sozialer Kompetenzen* ($n=3$) werden hier nicht näher betrachtet, da sie inhaltlich nicht genügend spezifizierbar waren.

Einige Beispiele zur Kategorie *Vorbereitung Schule*:

- a_v) „Da viele sehr junge Kinder in die Gruppe aufgenommen wurden, kommt die Arbeit mit den Vorschulkindern etwas zu kurz“
- b_v) „Dass auch ein selbstbewusst und clever wirkendes Kind sich trotzdem noch weiterentwickeln möchte, auch wenn es den anderen eh schon voraus ist“
- c_v) „Sprachkompetenz und individuelles Lerntempo, Schulreifeförderung“
- d_v) „Kein Vorschulprogramm im klassischen Sinne“
- e_v) „Traditionelle Inhalte der Vorschule wie Buchstaben, Zahlen, Uhrzeit lesen, Erfahrungen außerhalb des Kindergartens sammeln (Bibliothek, Museum, Kino, Einkaufen etc.)“¹²

Mit dem Begriff der *Transition* werden Übergänge charakterisiert, die Kinder in verschiedenen Entwicklungsstadien zum Teil interinstitutionell bewältigen müssen. Dazu gehört prominent der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Hatte man bis Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts noch an einem endogenistischen Konzept der Schulreife festgehalten (das Kind zeigt biologische, kognitive und emotionale Bedingungen für den Eintritt in die Schule), so fokussiert man aktuell auf eine *Schulfähigkeit*, die sowohl individuelle wie auch ökologisch-soziale Grundlagen benötigt, um dieser Institution gewachsen zu sein.¹³ Damit Schulfähigkeit erzeugt werden kann, sind also Bedingungen um das Kind herum zu schaffen; dadurch entsteht wiederum intrinsisch eine gewisse *Schulbereitschaft*. Das heißt, sowohl abgebender Kindergarten wie auch die aufnehmende Schule können getrennt und doch gemeinsam an dieser Grundlage arbeiten. Transition ist damit ein aktiver Prozess, der aus diversen Perspektiven betrachtet werden sollte.¹⁴

Das Berliner Bildungsprogramm hat für den transitorischen Prozess selbst Felder formuliert, in denen schulisch vorbereitende Aktivitäten durchgeführt und schließlich auch evaluiert werden sollen. Dazu gehört ein Heranführen der Kinder an die Schriftkultur, an den Gebrauch von Medien und an mathematische sowie naturwissenschaftliche Denkweisen. Bezüglich der Handhabung einiger dieser Kompetenzbereiche gibt es – ausgehend von Grundkonzepten der Waldorfpädagogik – mit Sicherheit Streitpunkte, die nicht leicht zu lösen sind und die deshalb den status quo von Einstellungen der ErzieherInnen in Waldorfkinderärten festigen.

So heißt es etwa im Kompendium des Berliner Bildungsprogramms:

„Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen ihnen (den Kindern) den Zugang zu verschiedenen Medien als Kommunikationsmittel und unterstützen sie dabei, sich Fertigkeiten im Umgang damit anzueignen sowie ein kritisches Bewusstsein gegenüber Medien und Medienprodukten zu entwickeln.“¹⁵

Im Anschluss an den Kindheitsforscher Norbert Neuß zitieren die Autoren folgende Empfehlungen, welche die ErzieherInnen in der täglichen Kita-Arbeit berücksichtigen mögen:

- „- Medien als Erfahrungsspiegel betrachten
- Medien zur Sensibilisierung der Sinne einsetzen
- Medien als Erfahrungs- und Erinnerungshilfe einsetzen
- Medien durchschauen helfen

12. Die hier wieder gegebenen Äußerungen entstammen der Gruppe derjenigen, für die nicht unbedingt ein Waldorfkindergarten infrage kam.

13. Vgl. hierzu Stefanie Greubel: Reifungsprozesse und Transitionskompetenz. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: RoSE: Research on Steiner Education. Vol. V, Nr.2 (2014) <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/228/234> (Zugriff 15.05.2018).

14. „Um schulfähig zu sein muss daher auch gewusst werden, welche Erwartungen und welche didaktischen Konzepte seitens der Schule bestehen. Hier handelt es sich um eine Diskussion, die auch mehr als dreißig Jahre später noch kein Ende gefunden hat und die deutlich macht, dass einerseits von Entwicklungsprozessen, andererseits von statischen Eingangsnormen als Eintrittskarte für die Schule gesprochen wird.“ (Stefanie Greubel, a.a.O., S. 123).

15. Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Verlag Das Netz, Weimar /Berlin 2014, S. 28.

- Medien als kooperative Erziehungsaufgabe verstehen
- Medien als Bildungsmaterial bereitstellen“¹⁶

Einem derart intensiven Gebrauch von Medien steht mutmaßlich das Konzept einer direkten Förderung der Sinne, Motorik, Anschauung und der personalisierten Inanspruchnahme von Hilfe bei der Bewältigung kooperativ zu lösender Aufgaben entgegen. Dazu kommt eine reservierte Haltung von WaldorfpädagogInnen gegenüber kindlich „durchschauenden“ und kritischen Haltungen. Dies hat mit der Überzeugung zu tun, dass ein kritisch-reflexives Weltverhältnis in Phasen der späteren Kindheit vollgültig gefördert werden sollte, jedoch noch nicht im Kindergartenalter. Da Mediengebrauch durchaus zu dem Bereich der Vorschulerziehung gezählt werden kann, ergeben sich hier Konfliktfelder in der waldorfpädagogischen Bearbeitung des Berliner Bildungsprogramms.¹⁷

Es zeigt sich demnach, dass Erwartungshaltungen hinsichtlich einer vorschulischen Erziehung im Kindergarten auseinander driften können und dies hat zumindest auch mit Grundüberzeugungen zu tun, die mehr oder weniger explizit in den Diskurs eingehen. Hier dürften die Waldorfkinderergärten sich herausgefordert fühlen, die Diskussion offen und in der argumentativen Auseinandersetzung mit den aktuellen Transitionskonzepten zu führen.

5. Kommunikation und Zusammenarbeit

In den Abbildungen 10 und 11 sind die Ergebnisse in Bezug auf die Kommunikationsprozesse zwischen Eltern und Mitarbeitern wiedergegeben.

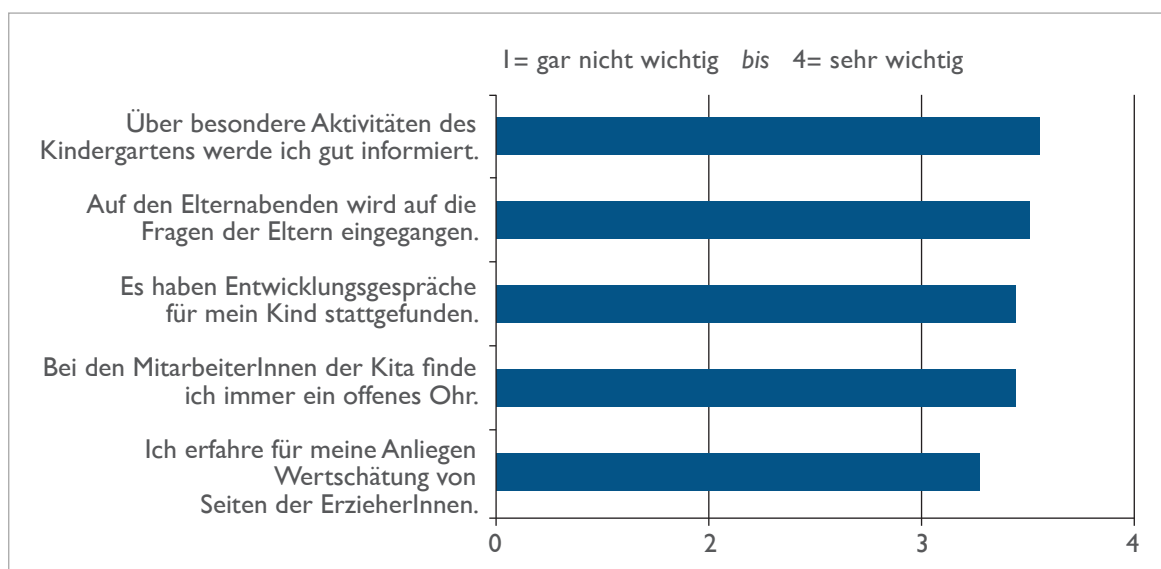


Abb. 10: Einschätzungen zur Kommunikation und zur Zusammenarbeit (n=263, Mittelwerte)

Die aus Abbildung 10 ersichtlichen Rückmeldungen der Eltern machen deutlich, dass die Eltern sich gut informiert und einbezogen fühlen und bei den MitarbeiterInnen der Kita weitgehend „ein offenes Ohr“ finden und von diesen auch Wertschätzung für ihre Anliegen erfahren. Entwicklungsgespräche mit Blick auf

16. Berliner Bildungsprogramm, a.a.O., S. 104

17. Konfliktthemen lassen sich weiterhin in den Bildungsbereichen 6 und 7 (Mathematik und Natur-Umwelt-Technik) ausmachen. So gelten folgende Richtlinien für die Vermittlung eines (vorschulischen) Zahlenverständnisses: „...den Zusammenhang zwischen Zahlen und Objekten verstehen, sich dem Sinn von Zahlen nähern, Zahlvorstellungen erwerben, zum Zuordnen und zum Zählen gelangen (Grundzahlen, [Kardinalzahlen] – und Ordinalzahlen 1.,2.,3,... Hausnummern, z.B. 46, 157...) und das Wesen (sic!) der mathematischen Rechenoperationen (Addition, Subtraktion, Division) verstehen.“ Vgl. Berliner Bildungsprogramm, a.a.O., S.138. Auch hier wird eine waldorfpädagogische Argumentation lauten, dass der Kindergarten mit seinen Aktivitäten dazu beitrage, dass die skizzierten mathematischen Aneignungsprozesse ab der ersten Klasse, d.h. in der Schule vonstatten gehen können. Der Kindergarten solle aber vor allem Primärerfahrungen garantieren und kognitive Aktivitäten anschaulich, also nicht abstrakt moderieren.

die Kinder haben ebenfalls in den meisten Fällen stattgefunden (nur 34 von den 263 Befragten verneinten dies). Einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen gab es nur bei der Erfahrung von Wertschätzung: Die „waldorforientierten Eltern“ erlebten dies etwas positiver ($m=3,46$ zu $m=3,22$). Auch die Erfahrung mit eigenen Anliegen auf „offene Ohren“ zu stoßen“ wurde von den „Waldorforientierten“ tendenziell etwas besser bewertet ($m=3,53$ zu $m=3,35$).

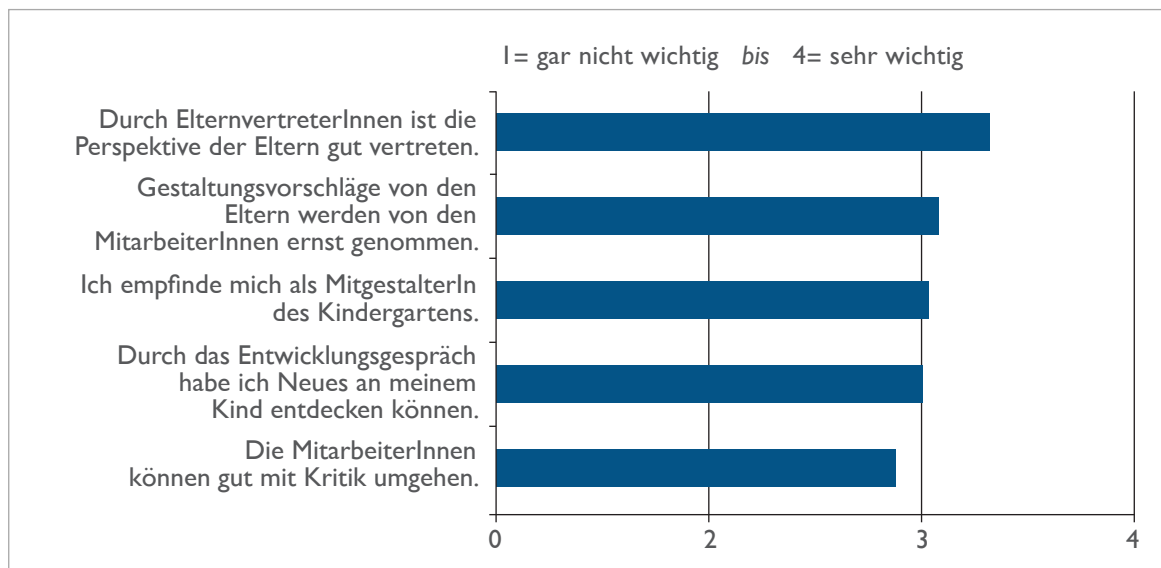


Abb. 11: Einschätzungen zur Kommunikation und zur Zusammenarbeit (n=263, Fortsetzung der MW)

In Abbildung 11 sind diejenigen Aussagen zusammengefasst, deren Beurteilungen eher dem Skalenwert „trifft eher zu“ entsprachen. Die Einschätzung zur Vertretung der Elterninteressen kann dabei noch am ehesten zu den durchgehend positiven Bewertungen aus Abbildung 7 gezählt werden. Aber auch die Gestaltungsvorschläge der Eltern werden aus Elternsicht (eher) wahrgenommen und die meisten Eltern empfinden sich sogar als Mitgestalter des Kindergartens (Dies traf nur für 15 Befragte gar nicht zu, für weitere 54 eher nicht zu). Damit verneinen insgesamt 28% der Befragten diese Aussage. Der Umgang der MitarbeiterInnen mit Kritik wurde in diesem Zusammenhang nicht mehr ganz so positiv bewertet (nur ein Viertel der Befragten stimmte hierbei voll zu und ein knappes Drittel verneinte dies).¹⁸

Ferner wurde die Erfahrung, dass Gestaltungsvorschläge ernst genommen wurden, von den waldorforientierten Eltern signifikant positiver beantwortet ($m=3,20$ zu $m=2,94$)

Im Anschluss an die 10 Items zum Komplex *Kommunikation und Zusammenarbeit* konnten die drei wichtigsten Werte von jeder TeilnehmerIn frei notiert werden. An erster Position wurden 148 Äußerungen abgegeben, die eine zahlenmäßig herausragende Kategorie generierten. Mit 65 Nennungen wurde zu fast 50% die *Qualität der offenen Kommunikation* in den Einrichtungen wertgeschätzt. Dazu kommen noch 32 weitere Äußerungen, die einen anderen Akzent setzen, aber durchaus zum kommunikativen Stil beitragen (Aufmerksamkeit, Aufnehmen von Ratschlägen, Achtsamkeit, Authentizität, Transparenz, ernst genommen werden u.a.). Einige Beispiele mögen dies konkretisieren:

- a_K) „Austausch zur Wahrnehmung der Entwicklung des Kindes, offenes Ohr für individuelle Fragen und generelle Anmerkungen, Offenheit, gemeinsame Aktivitäten in der Elterninitiative“
- b_K) „Aufgeschlossenheit, Mitteilsamkeit, Teilen von Erfahrungen“
- c_K) „Offenheit, Toleranz, Kritikfähigkeit“
- d_K) „...dass Tür- und Angelgespräche geführt werden können“

18. Hinweis: Auch in der Befragung der Lehrkräfte an Waldorfschulen (Barz/Randoll 2013) wurde dieser Aspekt in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Aspekten von Kommunikationsprozessen kritischer eingeschätzt. Zum Beispiel wurde die Aussage: „Ich kann gut mit Kritik umgehen“ nur von 5,5 % der 1807 Befragten mit „trifft voll zu“ beantwortet.“

e_K) „Offenheit, täglich über das Geschehene informiert zu werden“

Die Nennung weiterer Attribute lässt darauf schließen, dass die kommunikativen Abläufe generell in Vertrauen spendende Strukturen eingebunden sind und damit ein positives institutionelles Klima schaffen („Respektvoller Umgang“, „Toleranz, Geduld“, „Vertrauen, Kommunikation“ u.v.m.).

Damit scheint auf der Ebene der Handlungspragmatik wie auch konzeptionell ein wichtiges Element des Berliner Bildungsprogramms erfüllt zu sein. Dort gilt der Kommunikationsstil der Einrichtung als intern und extern zu evaluierende Qualität:

„Die Konzeption sollte erkennen lassen, dass Eltern als die wichtigsten Bezugspersonen und dadurch als die wichtigsten Partner in der Erziehung und Betreuung der Kinder von der Kita wahrgenommen werden. Es sollte deutlich werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen nach geeigneten Mitteln und Wegen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit suchen, indem sie verschiedene Möglichkeiten für den Austausch mit den Eltern schaffen und auch ihre Arbeit gegenüber den Eltern transparent machen. Die Eltern sollten über ihre Rechte informiert und dazu eingeladen werden, sich an Entscheidungsprozessen, Qualitätsentwicklung und der Arbeit mit den Kindern zu beteiligen.“¹⁹

Auch in der zweiten Rangfolge der Nennungen nimmt die explizit formulierte *offene Kommunikation* eine Vorrangstellung ein (n=46) bei insgesamt 125 Äußerungen. Die erweiternden Attribute nehmen dabei fast noch einmal so viel Raum ein (Aufmerksamkeit, Augenhöhe, ernst genommen werden etc.) mit 38 Nennungen. Weitere Äußerungen beziehen sich auf die Vermittlung der pädagogischen Arbeit als Quellpunkt der Erziehungspartnerschaft.²⁰

Im dritten Rang der Antworten (n=106) tritt die Kategorie *Offene Kommunikation* erwartungsgemäß zurück (n=17) und überlässt einer breiten Streuung der damit einhergehenden Attribute (s. oben) das Feld.

Mit einer kontrastierenden offenen Frage wurde das Feld *Kommunikation und Zusammenarbeit* weiter ausgeleuchtet:

*Gibt es sonstige Werte, die für Sie persönlich wichtig sind und die Sie **nicht** ausreichend erleben?*

Antwortmöglichkeiten gab es wiederum in dreifacher Abstufung. Da in Rang 2 (n=40) und 3 (n=20) kein eindeutiger Trend mehr sichtbar wurde, soll hier nur die erste Antwortserie betrachtet werden.

Die Frage wurde mit n=90 Antworten versehen. Insgesamt verteilen sich damit 150 kritische Äußerungen auf insgesamt drei Rangfolgen, während in den positiven Äußerungen allein 148 Nennungen im ersten Rang zu verzeichnen waren. Das heißt, die kritischen Stimmen sind deutlich weniger stark vertreten bzw. die Möglichkeit der Äußerung wurde hier eingeschränkt ergriffen.

Eine Vorrangstellung unter den kritischen Nennungen nimmt auch hier die Kategorie *Offene Kommunikation* ein (n=39). Damit melden sich all jene zu Wort, die bisher zu diesem Thema geschwiegen hatten. Gleichwohl wird damit die Relevanz des Themas „Kommunikation“ nur noch einmal unterstrichen. Doch wie wird der gesehene Mangel spezifiziert? Dazu wiederum einige Beispiele:

a_{K2}) „Ergebnisoffenes Zusammenarbeiten an der pädagogischen Umsetzung und dem pädagogischen Angebot“

b_{K2}) „Feedback zum Verlauf des Kita -Tages in Bezug aufs Kind“

c_{K2}) „Informationsfluss über Gestaltung und Entwicklung innerhalb der pädagogischen Arbeit und des Kollegiums“

19. S. Busuleanu, M. Hiller, C. Preissing, B. Sturm (2014): Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita Konzeption, S. 31, Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, Beki)

20. Das Berliner Bildungsprogramm hat der Erziehungspartnerschaft einen eigenen Aufgabenbereich zugewiesen, der von den Kindergärten umgesetzt und auch extern evaluiert wird. Dabei wird eine Stärkung der kindlichen Identität erwartet, wenn die systemischen Verhältnisse aufeinander abgestimmt sind: „Der Aufbau einer tragfähigen Bindung zwischen dem Kind und seinen Eltern ist eine wesentliche Grundlage für die Bildungsprozesse in der Kita und in der Kindertagespflege. Ebenso bedeutsam ist eine vertrauens- und respektvolle Beziehung zwischen den Erwachsenen, also zwischen Eltern und den Pädagoginnen und Pädagogen: Wenn das Kind merkt, dass seine Eltern respektiert und geachtet werden, kann es umso leichter ein positives Bild von sich in der Welt gewinnen. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und den Eltern des Kindes stützen das Kind in der Entwicklung seiner Identität.“ (Berliner Bildungsprogramm, a.a.O., S. 49)

d_{k2}) „Intensivere persönliche Kommunikation - liegt aber eher an den (finanziellen) Rahmenbedingungen insgesamt und nicht so sehr am Kindergarten“

e_{k2}) „Offenheit für Sachdiskussionen“

Eine weitere zahlenmäßig deutlich vertretene Kategorie konnte mit dem Begriff „Fehlende Flexibilität“ bezeichnet werden (n=18). Da ein solcher Mangel auch oft auf Probleme des kommunikativen Stils hinweist, liegen beide Kategorien thematisch eng beieinander – dennoch lassen sie sich voneinander unterscheiden. Zum Beispiel in der Äußerung:

a_f). „Einsatz von gängigen elektronischen Kommunikationsmedien“

Hier ist offensichtlich der Wunsch vorhanden, flexibler beim Gebrauch von solchen modernen Medien zu sein, die die Kommunikation verbessern.

Die Kategorie Fehlende Flexibilität fasst aber vor allem solche Äußerungen zusammen, die sich gegen ein zu starkes Festhalten an waldorfpädagogischen Ideen wenden und eine gedankliche Offenheit fordern:

b_f) „Offenheit im Denken“

c_f) „Offenheit für moderne Lebenswege“

d_f) „Offenheit gegenüber anderen pädagogischen Sichtweisen“

e_f) „Offene ehrliche, nicht ideologisch eingefärbte Weltanschauung“

Hier kann vermutet werden, dass die Kritik von Eltern geäußert wurde, für die die Waldorfpädagogik neues Terrain ist. Es scheint trotz allgemein guter kommunikativer Abläufe die Herausforderung zu bestehen, Erziehungspartnerschaft weiter zu fassen, andere weltanschauliche Diskussionslinien mit aufzunehmen, und ggf. in die pädagogische Arbeit mit einfließen zu lassen.²¹

6. Erfahrungen mit der Evaluation

Ein Ziel der Erhebung bestand darin, die Erfahrungen der Eltern mit der Evaluation abzufragen. Da die Verweildauer der Kinder im Kindergarten jedoch relativ kurz ist, hatten viele Teilnehmer der Befragung die Evaluation nicht in ihrer Gänze verfolgen können. Daraus resultiert die reduzierte Fallzahl bei diesem Fragenblock. Die Rückmeldungen der Eltern zur Evaluation sind in Abbildung 9 wiedergegeben.

21. Dazu passen drei Äußerungen, die nicht mehr unter die Kategorie *Fehlende Flexibilität* gefasst wurden, weil sie dezidierte Kritik am waldorfpädagogischen Konzept äußern und Änderungen anstoßen wollen: - „Kinder, die sich extrem auffällig verhalten, werden zur Heileurythmie geschickt, statt wirklich hinzuschauen, was da vielleicht in der Familie schief läuft. Das habe ich in allen Waldorfkindergärten so erlebt. Da sind staatliche Einrichtungen besser gerüstet, hier besteht Nachholbedarf.“ Und: „...mehr Einbeziehung weiblicher Heldinnen/Vorbilder (Zwerge, Wichtel, Jesus, Nikolaus, St. Martin, heiliger Michael... alles Männer)“ Schließlich: „Überdenken von Steiners Lehre und behutsame Modernisierung und Offenheit für neue Forschungsergebnisse und Ideen. Es ist schon sehr rückwärtsgewandt.“

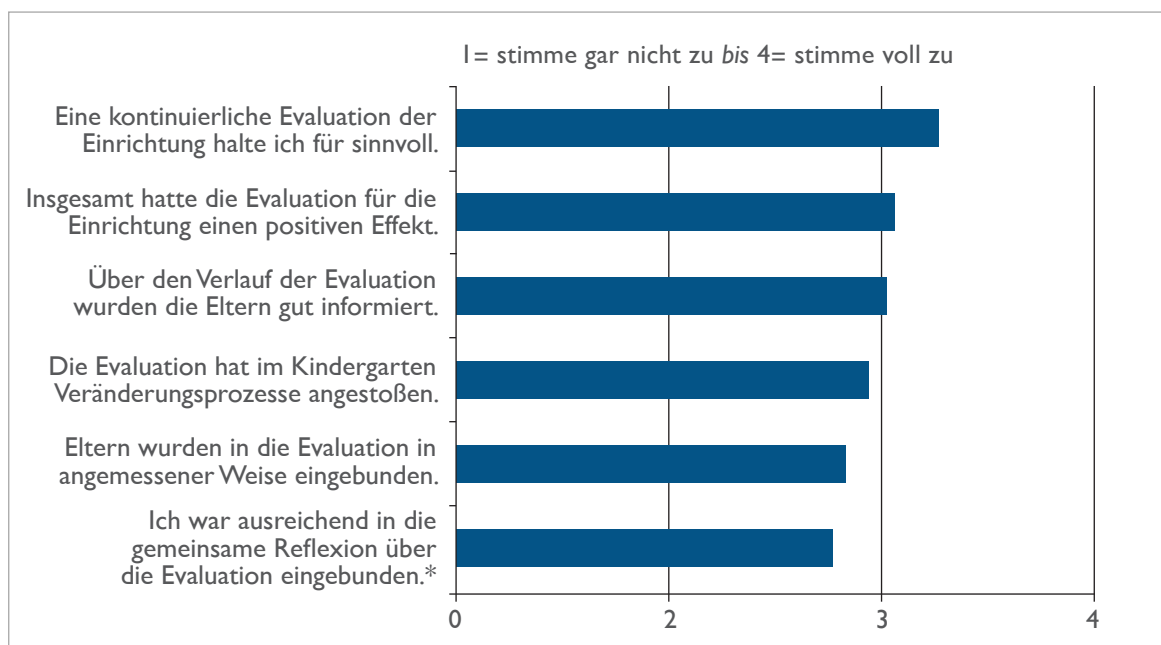


Abb. 12: Erfahrungen mit der Evaluation (n=71, Mittelwerte)²²

Die Eltern sprechen sich insgesamt deutlich für eine kontinuierliche Evaluation aus – unabhängig davon, ob für sie nur ein Waldorfkinderkita in Frage kam oder nicht. 80% der Antwortenden sind zudem der Auffassung, dass die Evaluation einen positiven Effekt auf die Einrichtung gehabt habe, was als eine Bestätigung dafür gesehen werden kann, dass die Reflexionen in der Evaluationsphase schließlich auch zu Veränderungen geführt haben. Das Anstoßen von Veränderungsprozessen wird dabei nur etwas zurückhaltender beurteilt (75,8% Zustimmung). Die Einbindung der Eltern wird dagegen insgesamt nicht mehr ganz positiv gesehen; Bei den an der Evaluation beteiligten Eltern (letzte Aussage in Abb. 12) stimmten 14 von 23 der Aussage zu, hinreichend in die Reflexionen eingebunden worden zu sein, bei 9 Teilnehmern war dies nicht (oder eher nicht) der Fall.

Die Veränderungsprozesse durch die Evaluation werden von den Waldorforientierten deutlich positiver eingeschätzt (m= 3,27) als von der anderen Gruppe (m= 2,44)²³. Signifikante Abweichungen dieser beiden Gruppen sind auch bei den Einschätzungen zur Einbindung der Eltern (m= 3,09 bei Waldorforientierten zu m=2,54 bei den übrigen) und bei der regelmäßigen Präsentation (m= 3,0 bei Waldorforientierten zu m=2,22 bei den übrigen).

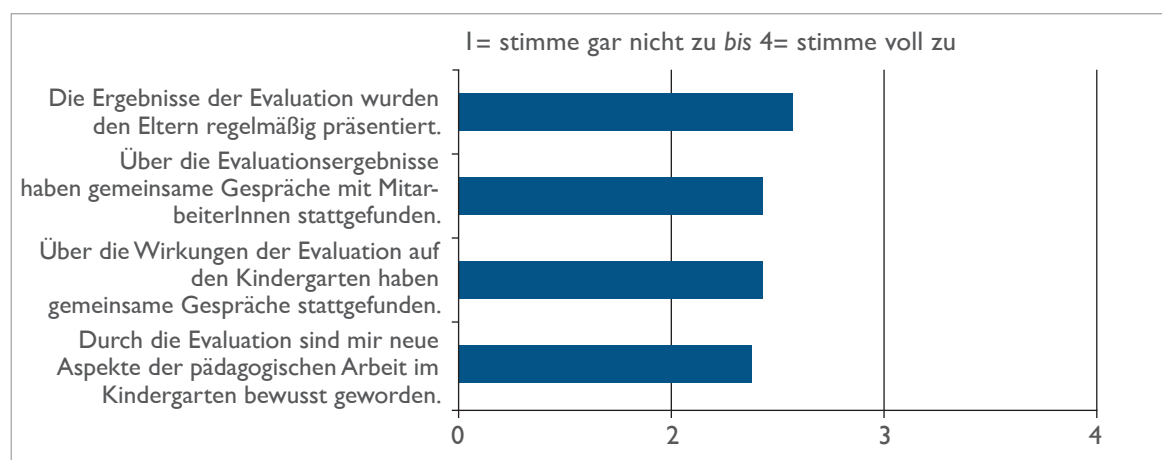


Abb. 13: Erfahrungen mit der Evaluation (n=71, Fortsetzung, Mittelwerte)

22. Diese Frage war nur an diejenigen Eltern gerichtet, die aktiv an der Evaluation teilgenommen hatten.

23. Dieser Zusammenhang ist hoch signifikant ($p < 0.01$)

In Abbildung 13 sind diejenigen Aussagen zusammengestellt, die keine eindeutige Zustimmung von Seiten der Eltern gefunden haben. Alle Items betreffen die Kommunikation der Evaluationsergebnisse und sind damit auch von der ersten Aussage mehr oder weniger abhängig: Wenn die Präsentationen der Evaluationsergebnisse nicht regelmäßig erfolgen, dann können auch keine weiterführenden Gespräche dazu stattfinden. Allerdings ist hierbei auch der Workload für die MitarbeiterInnen zu beachten, der im Rahmen der gesamten Evaluation bereits stark angestiegen war. Die Frage der Ressourcen scheint in diesem Zusammenhang daher eine wichtige Rolle zu spielen.

An die Items zur Erfahrung mit der externen Evaluation nach dem Berliner Bildungsprogramm knüpfte schließlich die offene Frage an: *Welche Elemente der Evaluation haben Sie als besonders wirkungsvoll erlebt?*

Dazu fanden sich lediglich vier Antworten, die hier unkommentiert wiedergegeben werden:

„Zwang‘ zum Nachdenken über Dinge, Abläufe, Strategien und Gespräche, Austausch darüber“

„Dass die Erzieherinnen sich in den Treffen selbst kritisch mit bestimmten Aspekten auseinander gesetzt haben“

„Die Gespräche mit den Erziehern und Eltern in Vorbereitung der Evaluation. Detaillierte Abstimmung zu den Themen und später dann das Gespräch mit der Evaluatorin waren sehr interessant“

„Dieser Fragebogen ist das erste, was ich überhaupt von der Evaluation mitbekomme“

7. Gesamteinschätzungen

Abschließend wurden die Eltern zu Ihren Gesamteinschätzungen bezüglich ihrer Kita befragt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 14 dargestellt.

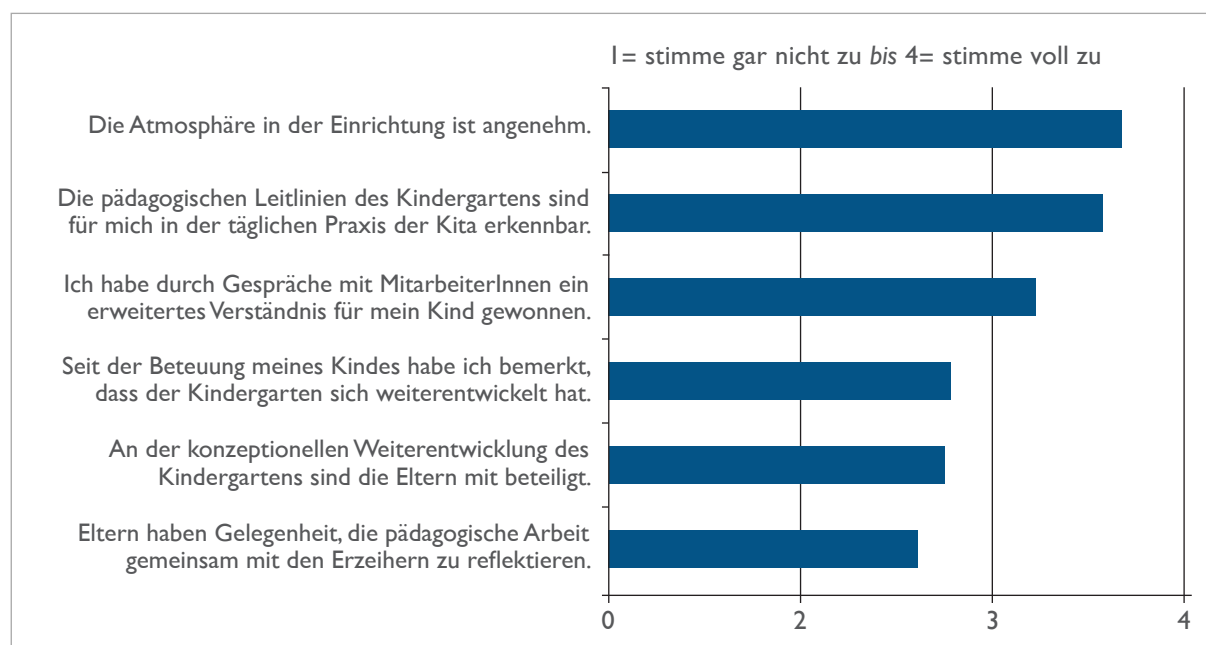


Abb. 14: Abschließende Gesamteinschätzungen (n=263, Mittelwerte)

Die Einschätzungen in Abbildung 14 bestätigen insgesamt das bisherige Gesamtbild. Die Atmosphäre und die pädagogische Arbeit in den Berliner Waldorfkindergrärten werden von den Eltern ausgesprochen positiv beurteilt. Auch das Verständnis für die eigenen Kinder konnte durch die Gespräche mit den MitarbeiterInnen erweitert werden. Zurückhaltender werden dagegen die Weiterentwicklung der Kindergärten und die gemeinsamen Möglichkeiten zur Reflexion beurteilt. Hier ist allerdings anzumerken, dass bei diesem Aspekt deutliche Unterschiede zwischen den „Waldorforientierten“ und der übrigen Gruppe auftreten. Signifikante Abweichungen liegen bei der Einschätzung der Weiterentwicklung der Kitas vor (m=2,96 bei „Waldorforientierten“ zu m=2,56 bei den übrigen), bei der Beurteilung der Atmosphäre

(m=3,76 bei „Waldorforientierten“ zu m=3,56 bei den übrigen) sowie bei der Erkennbarkeit der Leitlinien (m=3,66 bei „Waldorforientierten“ zu m=3,41 den übrigen) und bei der Erweiterung des Verständnisses für das eigene Kind (m=3,43 bei Waldorforientierten zu m=3,08 bei den übrigen).

Insgesamt haben damit diejenigen Eltern, für die nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, bei vielen Aspekten ein etwas positiveres Urteil abgegeben.

Äußerungen zu den Gesamteinschätzungen wurden abgeschlossen mit der offenen Frage: *Wenn Sie auf besondere Aktivitäten und Veranstaltungen des Kindergartens in den letzten Jahren zurückblicken: Was ist bei Ihnen oder Ihrem Kind nachhaltig in Erinnerung geblieben?*

Aus n=120 Äußerungen konnte im Wesentlichen eine Kategorie generiert werden: *Gestaltung der Jahresfeste*. Die Eltern weisen fast unisono (n=96) auf die Gemeinschaft stiftende Gestaltung sowohl der christlichen Feste, als auch der Brauchtumsfeste oder Feierlichkeiten hin, die mit den Jahreszeiten zusammenhängen. Hier werden die liebevolle Organisation, der Detailreichtum und das Einbeziehen der Familien besonders hervorgehoben. Bezüglich dieser Ereignisse wird noch einmal die Adventszeit betont, die eine Art Subkategorie bilden könnte mit n=42 von 96 Nennungen der Kategorie *Gestaltung der Jahresfeste*.²⁴

Dazu einige Beispiele:

a_{je}) „Im Prinzip all die ‘großen’ Feste - Fasching, Sommerfest, Königskinderfest, Erntefest, Michaeli, Martinsumzug, Adventsspirale, Krippenspiel/Weihnachtsfest - ich denke für mein Kind sind Michaeli und Krippenspiel mit am Wichtigsten, für mich selbst Martinsumzug und Adventsspirale“

b_{je}) „Die wunderschönen Feste des Jahres, mit so viel liebevollen handgemachten Werken und Details, der Kinder und auch Eltern, die einen verzaubern...und staunen lassen!!!“

c_{je}) „Die Jahresfeste sind noch sehr präsent im Spiel meines Kindes“

d_{je}) „Die Feste / Feiern sind regelmäßig besonders schöne Erlebnisse, vor allem der Laternenumzug und das Adventsgärtlein. - Manche gemeinsame Arbeitseinsätze der Eltern waren nicht nur erfolgreich im dem Sinne, dass einiges geschafft wurde, sondern auch gelungen im sozialen Miteinander“²⁵

Mit der Gestaltung der Jahresfeste haben die Waldorfkindergärten offensichtlich einen Ansatz gefunden, der ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt und die Sozialität der Einrichtung lebendig hält.²⁶

8. Vergleiche mit einer schweizerischen Elternerhebung

Im Rahmen der von Heinz Brodbeck veröffentlichten Studie *Rudolf Steiner Schule im Elterntest. Lob – Kritik – Zukunftsideen*²⁷ wurden neben den Eltern aller schweizerischen Waldorfschuleltern (Hauptfokus der Untersuchung) auch solche von Kindergärten befragt. Einige Items dieser Studie lassen sich gut auf unsere Erhebung beziehen und ermöglichen daher interessante Vergleiche, die hier noch skizziert werden sollen.

24. Gleichwohl müsste hier die Frage gestellt werden, was die Waldorfkindergärten konzeptionell tun könnten, solchen Elternhäusern ein attraktives Angebot zu machen, welche diesen Bräuchen gegenüber gleichgültig bis fremd gegenüberstehen. Das Berliner Bildungsprogramm formuliert vor dem Hintergrund der Relevanz interkultureller Begegnungen eine solche Erwartung: „Indem Pädagoginnen und Pädagogen Elemente aus den unterschiedlichen Familienkulturen, im Alltag, Spiel, bei der Raumgestaltung und in Projekten aufnehmen, unterstützen sie bewusst die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher und Medien sowie die Präsenz der in der Kita bzw. Kindertagesstätte vertretenen Familiensprachen, z.B. bei Beschriftungen des Speiseplans (...) etc. ermöglichen den Kindern, den sprachlichen Reichtum zu erleben, und wecken die Neugier auf andere Sprachen. (...) Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren, ob sie allen Kindern, gleich welcher ethnisch-kulturellen Herkunft, gleiche Entwicklungschancen zubilligen, und ihnen die entsprechenden Bildungsangebote eröffnen.“ (Berliner Bildungsprogramm, 2014, a.a.O., S. 21)

25. Weitere Äußerungen zu der hier in Rede stehenden offenen Frage wie „gemeinsame Arbeitseinsätze“, „Wanderung“, „liebevolle Erzieherin“, „Essen/Küche“, „der Garten“ werden immer wieder genannt, lassen sich aber letztlich nicht weiter typisieren bzw. fallen bereits unter eine der oben besprochenen Kategorien.

26. Berliner Bildungsprogramm, a.a.O., S. 21

27. Heinz Brodbeck: *Rudolf Steiner Schule im Elterntest. Lob – Kritik – Zukunftsideen*. Norderstedt 2018: PubliQation: Academic Publishing

Das Sample (Grundgesamtheit) der schweizerischen Untersuchung konstituierte sich aus allen Eltern mit Kindern in einem Waldorfkindergarten, die nicht gleichzeitig auch Kinder in einer Waldorfschule hatten. Die Stichprobe für den Fragebogen erfasste n=266 antwortende Personen dieser vom Autor titulierte „Nur-Kindergarten-Eltern“²⁸. Die erhobenen demografischen Daten lassen Rückschlüsse auf den sozioökonomischen Hintergrund zu, mit dem die Haushalte ausgestattet sind. So besitzen 71% der Eltern die schweizerische Staatsbürgerschaft, 77% geben an, ökonomisch gut bis sehr gut situiert zu sein und 74% der Befragten haben eine tertiäre Ausbildung abgeschlossen. Aufschlussreich für das Motiv der Wahl eines Waldorfkindergartens ist sicherlich die Tatsache, dass 24% dieser Eltern selbst eine Waldorfschule besucht haben und damit die Pädagogik aus eigener Erfahrung kennen. So wie für die Elternschaft der schweizerischen Waldorfschulen nach Datenlage konstatiert werden kann, dass sie „sehr bildungsaffin“ sind bzw. dem „Bildungsbürgertum“ angehören²⁹, scheint dies auch für Haushalte in Deutschland zu gelten (belastbare Daten zeigen dies für Eltern von Waldorfschülern auf: 74% besitzen die Fachhochschul- oder Hochschulreife, von denen dann wiederum 54% einen Hochschulabschluss besitzen. 41,9% der Eltern haben eine Berufsausbildung, 54,6% sind voll erwerbstätig und 25,1% sind selbständig erwerbstätig.³⁰

Die Erhebung von Brodbeck erfasst u.a. Einstellungen der Eltern bezüglich der Förderung ihrer Kinder, der Gestaltung der Räumlichkeiten, dem Angebot an Spielmaterialien, der Professionalität der ErzieherInnen und der Qualität der Transition vom Kindergarten in die Schule.³¹

Die „Nur-Kindergarten-Eltern“ in der Schweiz bestätigen zu 92% (n=263), dass ihre Kinder morgens kein Problem haben, sich zu lösen und von den ErzieherInnen in die Kita geführt zu werden.³² Die Eltern der Berliner Waldorfkindergärten bestätigten dies in Bezug auf das Item: „Mein/unser Kind geht gern in die Kita“ (Zustimmung: 93,3%, M=3.62/4; n=263).

Die pädagogische Arbeit wird in der Untersuchung von Brodbeck zu einem Mittelwert von 3.6/4 (n=264) positiv beurteilt.³³ Das entspricht der Zustimmung in unserer Erhebung (vgl. Abb. 9): Das Item „Ich bin zufrieden mit der pädagogischen Arbeit in der Gruppe meines Kindes insgesamt“ wurde hier mit dem Mittelwert 3.59/4 (n=263) positiv bewertet.

Die Vorbereitung des Übergangs von der Kita in die Grundschule bewerten die schweizerischen Eltern zu 92.2% positiv.³⁴ In unserer hier vorliegenden Studie differenzierten wir die Aussagen bezüglich der Zufriedenheit mit dem Schulreifeprozess zusätzlich (s. Abb. 9). Dabei unterschieden wir die Zustimmungsraten zwischen den „waldorforientierten Eltern“ (Zustimmung 90,5%, M=3.38/4) und denjenigen, für die nicht nur ein Berliner Waldorfkindergarten infrage kam (Zustimmung 77,6%, M=3.18/4). Eine solche Differenzierung lässt sich der Untersuchung von Brodbeck nicht entnehmen. Insgesamt bewerteten 84,8% der befragten Berliner Elternhäuser den Schulreifeprozess als positiv.

9. Fazit

Die Eltern der Berliner Waldorfkindergärten bringen der Arbeit der ErzieherInnen eine wertschätzende Haltung entgegen und bringen zum Ausdruck, dass sich ihre Kinder im Kindergarten sehr wohl fühlen. Die Hauptmotive bei der Wahl des Kindergartens bildeten der jeweilige Gesamteindruck der Kita und die konzeptionellen Aspekte, wobei diese beiden Faktoren von denjenigen Eltern, für die nicht nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, noch stärker in den Vordergrund traten.

28. vgl. a.a.O., S. 133ff. Die Erhebung wurde an 30 Waldorfkindergärten in der Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein durchgeführt.

29. Brodbeck, a.a.O., S. 183

30. Der Autor zitiert hier aus der noch nicht publizierten, aber in Kürze erscheinenden Studie von S. Koolmann, L. Petersen & P. Ehrler (2018): Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen. Weinheim: Beltz.

31. Brodbeck, a.a.O., S. 135-141

32. Brodbeck, a.a.O., S. 135

33. Brodbeck, ebd.

34. Das Item lautet: „Der Kindergarten der Rudolf Steiner Schule stärkt mein Kind einfühlbar, damit ihm dazumal der Übertritt in die 1. Klasse möglichst leicht fällt“ (a.a.O., S. 136)

Die Zufriedenheit ist auf Seiten der Eltern und der Kinder gleichermaßen groß: Die Kinder gehen gern in die Kita und fühlen sich dort geborgen und angenommen. Auch mit den Öffnungszeiten und mit der Ferienregelung sind die Eltern weitgehend zufrieden.

Die Eltern selbst schätzen die pädagogische Arbeit der ErzieherInnen in jeder Beziehung sehr. Die pädagogischen Grundsätze der Eltern decken sich weitgehend mit den Konzepten der Kitas. So ist zum Beispiel den Eltern das Einbringen von neuen Lernmöglichkeiten und neuen Medien weniger wichtig als das Heranführen der Kinder an den Umgang mit anderen Kulturen und die Beachtung des individuellen Entwicklungstempos – und dies ist weitgehend unabhängig davon, ob nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam. Der zentrale Aspekt, der von allen an die erste Stelle gesetzt wird, ist der Wunsch, den Kindern Zeit für die Entwicklung zu geben. Damit haben die Berliner Waldorfkindergärten eine Klientel gefunden, die ihre eigenen Ziele unterstützt. Mit anderen Worten: der Wunsch nach genügend kindlicher Entwicklungszeit bzw. der Qualität ihres pädagogisch-didaktischen Ausschöpfens stellt ein übergreifendes, die explizite Waldorforientierung transzendierendes Auswahlkriterium dar.

Die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen wird unterschiedlich empfunden: auf der einen Seite fühlen sich die Eltern gut informiert, erfahren Wertschätzung von Seiten der ErzieherInnen und finden immer ein offenes Ohr für ihre Anliegen, andererseits beurteilen sie die Fähigkeit der MitarbeiterInnen, mit Kritik umzugehen, deutlich zurückhaltender; für etwa ein Drittel der Befragten traf dies nicht zu.

Die Eltern sind zudem der Auffassung, dass die Evaluation insgesamt einen positiven Effekt auf ihren Kindergarten gehabt hat und wünschen sich durchaus eine kontinuierliche Fortsetzung. Andererseits wird die Einbindung der Eltern in den Evaluationsprozess nicht mehr ganz so positiv gesehen. Nur etwa die Hälfte der Eltern gibt an, dass es gemeinsame Gespräche mit den ErzieherInnen zu den Ergebnissen der Evaluation gegeben habe.³⁵ Und dies betrifft auch diejenigen Eltern, die aktiv an der Evaluation teilgenommen hatten.

Auch die Gesamteinschätzungen spiegeln das bisherige Ergebnis wider: Die Atmosphäre im Kindergarten empfinden die Eltern aus überaus angenehm und sie können die pädagogischen Leitlinien der Kita in den alltäglichen pädagogischen Prozessen wiedererkennen – die ErzieherInnen handeln also gemäß dem pädagogischen Konzept des Kindergartens. Diese Aspekte werden von denjenigen Eltern, für die nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, durchgehend positiver bewertet. Die gemeinsame Reflexion mit den ErzieherInnen und die Mitgestaltung von Seiten der Eltern werden dagegen von allen deutlich zurückhaltender einschätzt – zumindest für ein gutes Drittel der Befragten traf dies eher nicht zu.

In der abschließenden offenen Frage wurden vor allem die Jahresfeste - und darunter die christlichen Feste (Weihnachten, Ostern) - immer wieder gewürdigt –. Dies wirft allerdings neben der sehr wertschätzenden Rückmeldung die Frage auf, wie dies für Eltern aus einem nicht-christlichen Kontext erlebt wird und welche Folgerungen daraus zu ziehen wären (was zu einer lohnenswerten weiteren Untersuchung führen könnte).

35. Eine mögliche Ursache für diesen Umstand könnte auch in der zusätzlichen Beanspruchung der MitarbeiterInnen darin bestehen, dass es keine Entlastung für Teilnahme an der externen Evaluation gab.

Literatur

- Arnes-Azevêdo, U., Pfannes, U., Tecklenburg, E. (2014) (Hg). *Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland. Status quo und Handlungsbedarfe*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Isst_Kita_gut.pdf (Zugriff 10.05.2018).
- Brodbeck, H. (2018). *Rudolf Steiner Schule im Elterntest. Lob – Kritik – Zukunftsideen*. Norderstedt: PubliQation: Academic Publishing.
- Busuleanu, S., Hiller, M., Preissing, G., Sturm, B. (2014). *Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita Konzeption*. Berlin: Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, Beki).
- Föllner-Mancini (2014). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm. Teil I. *Research on Steiner Education (RoSE)* Vol.V/ Nr.2, S. 160-171
- Föllner-Mancini, A. & Peters, J. (2015). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II): Untersuchungen zur profilspezifischen Evaluation. In: *Research on Steiner Education (RoSE)* Vol 6, No 1, S. 75-94.
- Föllner-Mancini, A. (2015). Elementos Teóricos y Prácticos para Primera Infancia: Una mirada desde la Evaluación Waldorf (Resumen/Abstract). Libro de Actas de 3th International Congress of Education and Development, Universidad de Granada, S. 388.
- Föllner-Mancini, A. (2015). La Evaluación Externa de los Pedagogos de los Jardines de Infantes Waldorf (Resumen/Abstract). Libro de Actas de 3th International Congress of Education and Development, Universidad de Granada, S. 389
- Greubel, S. (2014). Reifungsprozesse und Transitionskompetenz. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. Vol. V, Nr.2 <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/228/234> (Zugriff 15.05.2018).
- Heimlich, U. (2017). *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung*. München: Publikation der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (wiff), Bd. 49.
- Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (2015) (Hg). *Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Berlin.
- Martens, D. (2018). Alleinerziehend in Berlin. Die Hauptstadt der Minifamilien. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/alleinerziehend-in-berlin-die-hauptstadt-der-minifamilien/13605352.html>
- Randoll, D. (2013) (Hg). *Ich bin Waldorflehrer. Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*. Springer VS.
- Reimann, A. (2015). Allensbachstudie. Deutsche Eltern halten´s konservativ. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/so-teilen-deutsche-eltern-die-arbeit-auf-allensbach-studie-a-1042242.html>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014) Hg). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Kleemiß, H. (2011). *Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Kita-Fachtexte: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf (letzter Zugriff 05.06.2018)
- Koolmann, S., Petersen, L. & Ehrler, P. (2018). *Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen*. Weinheim: Beltz (in Vorbereitung).
- Zeilinger, G. (2014). *Rhythmus – Puls des Lebens. Persönlichkeitsstärkung unserer Kinder durch Rhythmusarbeit*. Diplomica Verlag

Steiner, Fleck, Kuhn, Wikipedia

Bemerkungen zum menschlichen und menschheitlichen Erkennen

Till Reckert

*Kinder- und jugendärztliche Gemeinschaftspraxis
Dr. T. Reckert, A. Marx und AJ. Rotar*

Dank:
Dieser Text entstand während der praktischen Arbeit mit Wikipedia, die immer nur Hobby sein kann. Eine Finanzierung stand nicht im Hintergrund. Der Autor verdient seinen Lebensunterhalt als Kinder- und Jugendarzt in einer kassenärztlichen Gemeinschaftspraxis.

„Man tut nicht wohl, sich allzu lange im Abstrakten aufzuhalten. Das Esoterische schadet nur, indem es exoterisch zu werden trachtet, Leben wird am besten durch's Lebendige belehrt.“

J. W. v. Goethe, Maximen und Reflexionen.

„Esoterisch ist ein Begriff, wenn er im Zusammenhang mit den Erscheinungen betrachtet wird, aus denen er gewonnen ist. Exoterisch, wenn er als Abstraktion abgesondert für sich betrachtet wird.“

Kommentar von R. Steiner, Goethes Naturwissenschaftliche Schriften.

ZUSAMMENFASSUNG. Vorstellungsbildendes und vorstellungsumbildendes Erkennen erzeugt die Evolutionen und Revolutionen persönlicher und menschheitlicher Erfahrung. Wissenschaftssoziologisch wurden diese Prozesse von Fleck in den 1930er Jahren und wissenschaftshistorisch von Kuhn in den 1960er Jahren untersucht, wobei jeweils die Bedeutung des zusammenhangsbildenden Denkens auch für die Beobachtung deutlich wurde. Seit den 1890er Jahren steht Steiner auf einem denkrealistischen Boden und kann gleichzeitig radikal konstruktivistisch sein, ohne in Beliebigkeiten postmodernen Denkens abzugleiten. Steiner, Fleck und Kuhn helfen, die wissenssoziologische Bedeutung von Wikipedia einzuordnen.

Schlüsselwörter: Denken, Wahrnehmen, Vorstellung, Erfahrung, Wissenschaftstheorie, Paradigma, Enzyklopädie

Steiner

„Beobachtung und Denken sind die beiden Ausgangspunkte für alles geistige Streben des Menschen, insofern er sich eines solchen bewusst ist.“ Einen Begriff denken wir immer zusammenhängend mit anderen Begriffen. Wir bestimmen diese Zusammenhänge und können dabei beobachten, dass wir dies nicht in willkürlicher Art zu tun vermögen, da sie widerständig unsere Willkür korrigieren. Sonst wäre Wissenschaft nicht möglich. Je deutlicher wir dieses Widerstandserlebnis haben, desto gewisser sind wir, dass wir mit unserem Denken in einer Wirklichkeit wurzeln. Diese Art von Evidenz ist nicht äußerlich beweisbar, sondern nur direkt und geistesgegenwärtig erlebbar (sie ist daher vielmehr selber Grundlage allen Beweisens und Philosophierens). Derart erlebtes Denken ist dabei übersubjektiv-überobjektiv, denn auch die Begriffe „Subjekt“ und „Objekt“ werden erst im Denken gebildet und beziehen sich in ihm aufeinander (Steiner, Clement, und Förster 2015, dort Philosophie der Freiheit, Kapitel 4).

Rein (ohne Denken) Wahrgenommenes erlaubt keine Aussage über sich selbst losgelöst von aktuellem Denken oder von alten Erfahrungen (in die vergangenes Denken eingeflossen ist). Wir können Wahrnehmungen nicht willkürlich hervorbringen, denn sie sind uns gegeben. Wir können sie aber willkürlich verändern, in dem wir z.B. unseren Standpunkt ändern. Sie sind für sich genommen zusammenhanglos, daher nicht benennbar und bedürfen einer zusammenhangbildenden Strukturierung mit Hilfe des Denkens. Nur denkend kann ich verfolgen, wie Wahrnehmungen mit anderen Wahrnehmungen in Beziehung stehen. Das philosophische Qualia-Problem kreist um diese Fragen. Eine rein wahrgenommene Welt wäre also untersubjektiv-unterobjektiv; erst weitere denkende Betrachtungen, die über reines Wahrnehmen hinausgehen, können klären, ob es sich bei einer Wahrnehmung zum Beispiel um subjektive Halluzinationen oder Sinnestäuschungen handelt, die, sobald sie als solche erkannt sind, auch zur Wirklichkeit gehören würden.

Grundsätzlich folgt aus diesen Selbstbeobachtungen beim Erkennen, dass „Wirklichkeit“ immer beides enthalten muss: Wahrnehmbares im Denken und / oder Denkbare im Wahrgenommenen. Wirklichkeit ist also nichts unserem Erkennen Vorgegebenes und in dieser Eigenschaft von uns „Rezipierbares“ sondern wird von uns in unserem Erkennen neu geschaffen aus übersubjektiv-überobjektiv Zusammenhangsbildendem und untersubjektiv-unterobjektiv Zusammenhanglosem.

Nun existiert die Wirklichkeit aber, ob ihr nun ein Mensch gegenübertritt und sie erkennt oder auch nicht. Die Dinge verlangen keine Erklärung, sie existieren verbunden mit diesen ihren Zusammenhang bildenden Gesetzen. Der Mensch ist aber so organisiert, dass ihm mit dem Wahrnehmen diese Gesetze nicht gleich mitgegeben sind. Wäre dies anders, wäre alltägliches Lernen genauso unnötig wie menschheitliche Wissenschaftsentwicklung. Man kann also davon sprechen, dass am Ausgangspunkt menschlichen Erkennens entwirklichte Wirklichkeit steht, die man innerhalb seines Erkennens wieder zu verwirklichen trachtet (Witzenmann, 1983). Dies kann urteilend gelingen oder vorurteilend misslingen.

Scheinbar unmittelbares „Gestaltsehen“ von gegenständlicher Wirklichkeit, also Wahrnehmen von einem „Etwas“, das wir benennen können, haben wir als Menschen implizit gelernt, individuell für unseren Alltag ab frühester Kindheit (an die wir uns nicht erinnern können) und menschheitlich schon in „vorwissenschaftlichen“ Zeiten, an die wir uns kollektiv auch nicht erinnern können. Wachbewusste, explizite Erinnerungsfähigkeit entsteht erst, wenn sich Begriff und Wahrnehmung im menschlichen Bewusstsein begegnen. Hierbei individualisiert sich der Begriff während die Wahrnehmung in die Wirklichkeit hinein universalisiert wird (Witzenmann 1983). Das Resultat sind unsere Vorstellungen, deren Summe unsere Erfahrung ausmacht (Steiner, Clement, und Förster 2015, dort Philosophie der Freiheit, Kapitel 6). Diese Vorstellungen überlagern unsere direkten Wahrnehmungsprozesse, wie man sich an Vexierbildern problemlos klarmachen kann.

Eine sich immer mehr in der Wirklichkeit verankernde und gleichzeitig reflexive Wissenschaft muss daher von der seelisch beobachtenden, möglichst voraussetzungslosen Analyse des jede Wirklichkeitserkenntnis voraussetzenden Erkenntnisvorganges selber ausgehen. Sie darf dabei weder deduktiv, noch induktiv vorgehen sondern muss indikativ sein: Sie muss also denkend und wahrnehmend das am Erkenntnisvorgang Beobachtbare feststellen und dieses von tradierten, aber dennoch als unberechtigt erkannten Vorurteilen und

Hypothesen trennen (Witzenmann, 1983). Immer, wenn sich Wissenschaftler mehr und mehr zu indikativ gewonnenen Erkenntnissen hinarbeiten, kommen sie zu wirklich innovativen Fortschritten.

Kuhn

Thomas Kuhn hat real existierende Wissenschaftsgeschichte untersucht (Kuhn, 1996). Ihn interessierten hierbei insbesondere vexierbildartige, revolutionäre Fortschritte, die menschheitliche Weltbilder verändert haben und nach denen Lehrbücher umgeschrieben werden mussten. Er wies nach, dass hierzu über bisher schon Beobachtetes neu gedacht werden musste, wodurch sich dann auch die Beobachtungen und an sie geknüpften Fragestellungen selber veränderten. Eine wirkliche Neuentdeckung war also immer zuerst eine geistige Entdeckung, die dann auf Wahrgenommenes gerichtet angewendet werden konnte. Die ursprüngliche Quelle des Neuen lag also jeweils in dem individuellen Denken bedeutender Wissenschaftler, die sich von wissenschaftlichen Lehrbuchtraditionen lösen konnten und dann auch noch wissenschaftssoziologisch ihre Kollegen von dem Neuen zu überzeugen vermochten. Hierzu muss der psychologische Widerstand durch tradierte paradigmatische Vorstellungen und hierdurch bedingte Vorurteile überwunden werden. Dieser kann sowohl individuell als auch kollektiv sehr groß sein. Denn das Beharrungsvermögen des Gewohnten ist gleichwohl notwendig, da es zu einer Stabilität des menschlichen und menschheitlichen Selbstverständnisses führt, die überhaupt erst den Alltag und die normale (paradigmatische, kollektive) Wissenschaft in ihm ermöglicht. Im Vorwort seines vielbeachteten Hauptwerkes schrieb Kuhn, dass er Wesentliches dem polnisch-jüdischen Immunologen und Wissenschaftstheoretiker Ludvik Fleck (1896-1961) verdanke, der sonst unbekannt geblieben wäre (Fleck, Schäfer, und Schnelle 1980).

Fleck

Ludvik Fleck beschrieb in den 1930er Jahren, wie sich Wissenschaft konkret immer in (Denk-) Kollektiven vieler Menschen organisiert, in denen sich Wissenschaftler denkend und gerichtet gestaltwahrnehmend immer tiefer in die Wirklichkeit hineinarbeiten. Sie wenden denkerisch in sich selbst Erfasstes auf systematisch Beobachtetes an und prüfen, ob und wie es von ihm angenommen wird. Die Art, wie Wissenschaftler hierbei kollektiv Denken gelernt haben, prägt nach Fleck ihre „Denkstile“ und diese ihre „stilgemäßen Wahrnehmungen“, durch die dann wiederum „stilgemäße wissenschaftliche Tatsachen“ entstehen. Auch hier zeigt sich also, wie denkend erfassbares Geistiges immer Bestandteil wissenschaftlich erfassbarer, wirklicher Tatsachen sein muss. Ein wichtiger Begriff Flecks ist der des „Widerstandsavisos“, also der geistige oder sinnliche Widerstand, den die Wirklichkeit dem forschenden Bemühen entgegensetzt. Je weniger willkürlich ein Forscher denken kann, je höher das Widerstandsavisos der Forschungsgegenstände ist, je mehr sich also die Wirklichkeit als widerständig zeigt, desto mehr glaubt er sich in ihr verankert. Er strebt immer ein maximales Widerstandsavisos an, welches er wahrnehmen lernen muss.

Nach Fleck gibt es in jedem Wissenskollektiv einen inneren *esoterischen* Kern von Spezialisten. Diese entdecken in ihren inneren Zirkeln experimentell Neues und diskutieren dies in ihren Fachzeitschriften zunächst hypothesenartig abwägend unter sich. Man brauche jeweils lange Schulungen, um sehen zu lernen, was in diesen inneren Zirkeln verhandelt wird. Nur wenige Spezialisten gehören mehr als einem dieser innersten esoterischen Zirkel an. Schon in der direkten fachlichen Umgebung ihres Spezialgebietes gehören sie oft schon zu der mehr oder weniger *exoterischen* Peripherie, hier müssen sie auf das vertrauen, was andere für sie beobachten und beurteilen. So schreiben selbst Lehrbuchautoren ihre Bücher zumeist aus einer zunehmend exoterischen Warte heraus, und zwar umso mehr, je populärwissenschaftlicher diese werden. Auf dem Weg von der abwägend Originalarbeiten diskutierenden Zeitschriftenwissenschaft über die Reviews, Lehrbücher, Enzyklopädien und Schulbücher nehmen sogenannte wissenschaftliche Tatsachen immer mehr Tatsächlichkeit an und verfestigen sich so zunehmend. Es liegt im Wesen der Sache, dass Theoriefindung in einem solchen Reviewprozess nur mehr oder weniger zu vermeiden ist. Dann kommt hinzu, dass jede Botschaft immer im Empfänger neu entsteht. Ein Medium (Text, Bild oder Film) kann hierfür nur Hinweischarakter haben. Diese Hinweise müssen immer dort aufgestellt werden, wo sich die

mutmaßlichen Leser befinden. Daher ist es immer hochanspruchsvoll, gute und fruchtbare wissenschaftliche Sekundärliteratur zu schreiben. Über diese Wege wirken die *esoterischen* Spezialistenkreise in die *exoterische* öffentliche Peripherie hinein und prägen so letztlich das zukünftige Weltbild der Öffentlichkeit.

Doch auch die esoterischen Spezialistenkreise leben nicht gesellschaftlich losgelöst: Ihre Fragen und Forschungen sowie die Art ihres Denkens ist vielfach durch diese Öffentlichkeit beeinflusst. Neben dem Streben nach Wahrheit und den denkstilbedingten Beschränkungen hierbei gibt es auch andere Interessen(-skonflikte) psychologischer, wirtschaftlicher oder politischer Art, die ihre Arbeit beeinflussen. Auch diese Art der Beeinflussung kann immer nur rückwirkend wissenschaftshistorisch und –soziologisch aufgearbeitet werden. Fleck versteht hierbei die Wissenschaftsgeschichte im Gegensatz zu Kuhn mehr evolutionär als revolutionär (Fleck, Schäfer, und Schnelle 1980).

Wikipedia

Wo steht nun Wikipedia in der Wissensgesellschaft heute? Wikipedia ist eine 2001 gegründete frei verfügbare Online-Mitmach-Enzyklopädie in verschiedenen Sprachen. Sie hat es in wenigen Jahren geschafft, durch ihre disruptiv wirkende Mitmachtechnik des kontinuierlichen kollektiven Schreibens und des unbegrenzten kostenfreien Teilens im Internet traditionelle Enzyklopädien vom Markt zu verdrängen und ein weltweit reales Monopol auf aktive und passive Arbeit mit enzyklopädischem Wissen zu erlangen (Hoffmann, 2016). Wikipedia hat diese Arbeit gleichzeitig radikal revolutioniert und für alle geöffnet: Bis Juni 2016 wurden über 39,5 Millionen Artikel der Wikipedia in annähernd 300 Sprachen von freiwilligen Autoren verfasst. Nach dem Prinzip des kollaborativen Schreibens kann jeder jederzeit und unkompliziert jeden Artikel verändern oder neue Artikel erstellen. Die alte Version eines Artikels wird dabei sozusagen hinter der neuen Version aufbewahrt und kann bei Bedarf schnell wiederhergestellt werden. Auf diese Weise vergisst Wikipedia nichts: In der Versionsgeschichte eines jeden Artikels kann man dessen Entstehung und kontinuierliche Weiterbearbeitung nachverfolgen. Zu jedem Artikel gehört eine Diskussionsseite, auf der die Artikelinhalte und einzelne Formulierungen teilweise leidenschaftlich diskutiert werden. Auch diese Diskussionsseite hat eine Versionsgeschichte. Alle Inhalte der Wikipedia stehen unter freien Lizenzen. Die Wikipedia ist ein Vorzeigeprojekt des digitalen Wandels und wird selber als wissenschaftssoziologisches Phänomen unterdessen vielfach beforscht. Sie hat sich zentrale Grundsätze gegeben:

1. Die Wikipedia ist eine Enzyklopädie.
2. Beiträge sind so zu verfassen, dass sie dem Grundsatz des neutralen Standpunkts entsprechen.
3. Geltendes Recht – insbesondere das Urheberrecht – ist strikt zu beachten. Die Inhalte der Wikipedia selber werden unter eine freie Lizenz gestellt.
4. Andere Benutzer sind zu respektieren und die Wikiquote ist einzuhalten.

Der zweite Punkt bedingt die größte Herausforderung beim Schreiben von Wikipedia-Artikeln und machen verständlich, wo Wikipedia in der Wissensgesellschaft steht. Ich möchte hierfür Jimbo Wales, den Gründer der Wikipedia zu Wort kommen lassen:

„Eine allgemeinverständliche Enzyklopädie ist eine Sammlung von zusammengesetztem Wissen, präsentiert vom neutralen Standpunkt aus. ... Ein neutraler Standpunkt versucht Ideen und Fakten in solch einer Weise zu präsentieren, dass sowohl die Befürworter als auch die Gegner zustimmen können. ... Der einfachste Weg, um die Beiträge enzyklopädischer zu machen, ist vielleicht darüber zu schreiben „was die Leute darüber denken“ anstatt darüber „wie es ist“. ... Was Menschen glauben, ist ein objektiver Fakt und das können wir recht einfach vom neutralen Standpunkt aus darstellen.“ (https://meta.wikimedia.org/wiki/Neutral_point_of_view/de, abgerufen am 14.12.2016).

Das hier formulierte Ideal des neutralen Standpunktes wird so durch einen multiperspektivischen Zugang zum Artikelgegenstand erreicht. Diese Perspektiven werden in einen argumentativen Ausgleich gebracht. Dies gelingt nicht immer; schlimmstenfalls kommt es bei der Bearbeitung zu einem Edit-War (wechselseitiges

Revertieren der jeweiligen Bearbeitung des anderen Autors). Die dazugehörigen Diskussionen finden auf den Diskussionsseiten zu dem entsprechenden Artikel statt. Gelegentlich kommt man dort nicht weiter; dann muss schlimmstenfalls ein Administrator formal eingreifen (z.B. den Artikel für begrenzte Zeit zur Bearbeitung in einer „garantiert falschen Version“ sperren; in eindeutigen Fällen von manipulativer Arbeit kann auch eine Benutzersperrung ausgesprochen werden). Erstaunlich oft setzen sich aber die guten Argumente durch und finden ihren Platz im Artikel.

Anthroposophie in der offenen, modernen Gesellschaft

Philosophisch entspricht dieses Ideal einer modernen offenen Gesellschaft, die von der Perspektive des erkennenden Individuums ausgeht, auf einen offenen Diskurs setzt und darauf vertraut, dass die menschliche Fähigkeit des Perspektivenwechsels schließlich auf friedlichem Wege zu Ergebnissen führt, welche prinzipiell immer weiter entwickelbar sind. Niemand sollte hierbei beanspruchen, sich zwischen eine dem Erkennen „vorgegebene, eigentliche Wirklichkeit“ und „erkannte Wirklichkeiten“ stellen zu können um letztere an ersterer zu beurteilen. Denn auch die angeblich vorgegebene Wirklichkeit müsste ja zum Zwecke des Vergleiches zunächst erkannt werden.

Nach Steiner wäre dies schlicht deswegen unmöglich, weil es eine solche dem Erkennen fremde, *vorgegebene* Wirklichkeit gar nicht gäbe (im Unterschied zu an Kant anschließende Transzendentalphilosophien, die eine solche Wirklichkeit im „Ding an sich“ zwar postulieren, gleichzeitig aber sagen, dass sie prinzipiell unerkennbar sei, aber auf den Menschen wie auch immer wirke). In dieser Ablehnung einer dem Erkennen vorgegebenen, ihm wesensfremden Wirklichkeit ist Steiner als radikaler Konstruktivist meines Wissens bisher unübertroffen. Aber gleichzeitig ist er Denkrealist, erlebt sich also in einem produktiven und doch beobachtbaren Denken als auf einem wirklichkeitshaltigen Boden stehend, der über seine Subjektivität hinausreicht und ihm die Wirklichkeit zusammen mit den Wahrnehmungen aufschließt. Hierauf weist er in immer neuen Variationen hin. Hierbei entstehen ihm esoterische Begriffe, die er meditativ im Zusammenhang mit den Erscheinungen betrachten kann, aus denen sie gewonnen sind. Er behauptet nun, dass jeder originär wissenschaftlich produktiv Tätige irgendwie in einem solchen Denken stehen müsse, sich dessen oft nur nicht bewusst sei (Kapitel 3 der Philosophie der Freiheit). Der Fleck'sche Begriff des „Widerstandsavisos“ in dem wissenschaftlichen Denken wurde vom Steiner-Schüler Witzenmann als ein rückbestimmtes Bestimmen im beobachtbaren Denken bezeichnet (Witzenmann, 1983): Ein Begriff, den wir ernsthaft denken, also in einen sinnvollen Zusammenhang mit anderen Begriffen bringen, bestimmt uns zurück und erweist sich als widerständig gegen unsere denkerische Willkür, weil er eben Selbstzusammenhang ist. Zu dieser Art von Erkenntnis kann niemand gezwungen werden, man kann Erkenntniswillige nur auf dieses Erlebnisgebiet der Seele verweisen (Vorwort zur zweiten Auflage der Philosophie der Freiheit (Steiner, Clement, und Förster 2015)). Nur dem willentlich agierenden Denken wird dessen Widerstand, das Reagieren der Selbstzusammenhänge in der Begriffswelt erfahrbar.

Ferner realisierte Steiner genauso wie Kuhn oder Fleck, dass sich Wissenschaft evolutionär und revolutionär zusammen mit den Denkfähigkeiten einzelner Menschen und der Menschheit entwickelt und nahm seine Anthroposophie davon nicht aus (er stellte sie keineswegs als „ewige Wahrheit“ hin, wie oft behauptet wird, hierzu studiere man z.B. das letzte Kapitel aus seinen Rätseln der Philosophie (Steiner, 1985)). Insofern könnte man Fleck und Kuhn auch als Nachfolger Steiners lesen (die aber unabhängig von ihm sind, denn beide haben Steiner nicht zitiert) und müsste so nicht mehr an der scheinbar paradigmener- oder denkstilgebundenen (und –verfälschten) Beliebtheit allen Wissens verzweifeln, die sich sonst aus den Ausführungen Kuhns, Flecks und Konstruktivistinnen anderer Provenienz zu ergeben scheint, die nicht gleichzeitig Denkrealisten sind.

Medienpädagogische Schlussfolgerung auch für Waldorfschulen

Das Zustandekommen der „Tatsachen“, die in Wikipedia stehen, kann der Interessierte anhand der Diskussionsseiten und der Versionsgeschichten und weiteren Verknüpfungen nachvollziehen; dies war im

Brockhaus so nicht möglich. Der Brockhaus hatte dafür einen größeren Vertrauensvorschuss, ging man doch davon aus, dass kenntnisreiche Experten mit einem gewissen Überblick an ihm schrieben. Wikipedia wird dagegen oft mit einer öffentlichen Toilette verglichen: Man wisse nie, wer sie vor einem benutzt habe. Dies sollte vorsichtig machen, öffnet aber zugleich die Augen für die Zeitbedingtheit allen exoterischen Wissens. Am besten wäre es daher, wenn jeder Oberstufenschüler und Student auch einmal in Wikipedia geschrieben hätte, um die Stärken und Schwächen dieses alles durchdringenden Wissensmediums besser einschätzen zu können, wenn er sich daraus bedient. Das war beim Brockhaus nicht möglich. Erst dann merkt man auch, wie auf Wikipedia immer wieder „geputzt“ wird, welche Denkstile dort vorherrschen und warum Wikipedia als exoterisches Wissensmedium (wie der Brockhaus) paradigmatisch konservativ ist.

Literatur

- Fleck, L., Schäfer, L. und Schnelle, T. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hoffmann, B. (2016). *Wikipedia reloaded*. 8. Aufl. epubli GmbH.
- Kuhn, T. (1996). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Übersetzt von Kurt Simon und Hermann Vetter. 13. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Steiner, R., Clement C., und Förster, E. (2015). *Kritische Ausgabe (SKA), Band 2: Philosophische Schriften: Wahrheit und Wissenschaft. Die Philosophie der Freiheit*. 1. Aufl. Basel: frommann-holzboog.
- Steiner, R. (1985). *Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt*. Dornach/Schweiz: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie: vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen: ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept im Anschluss an die Erkenntniswissenschaft Rudolf Steiners*. Dornach: G. Spicker.